



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK
YETERLİK VE UYGULAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

Abdul Samet DEMİRKAYA

Doktora Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK
YETERLİK VE UYGULAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

AN INVESTIGATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS
ON THEIR COMPETENCY AND IMPLEMENTATION LEVELS IN
DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Abdul Samet DEMİRKAYA

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Abdul Samet DEMİRKAYA'nın hazırladığı "Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Fatma HAZİR BIKMAZ

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

İmza

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Nuri DOĞAN

İmza

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Eda GÜRLER

İmza

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Canay DEMİRHAN
İŞCAN

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 02 / 07 / 2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenciyi tanıma sonucu öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin bireysel özelliklerine hitap eden öğretim hizmetlerini sağlamayı benimseyen bir öğretim yaklaşımıdır. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeylerini, öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri, eğitim ihtiyaçlarını ve uygulamalarını geliştirme önerilerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen, 1078 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, betimsel yöntem işe koşulmuş, araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama algı ölçeği ve görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız ve bağımlı gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, içerik analizi ve betimsel analiz işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algılarının iyi ve yeterliklerine ilişkin algılarının çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeyleri ile uygulama algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından kadın, kıdem açısından deneyimli, okul türü açısından özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler araştırıldığında, okulların fiziki yetersizlikleri, öğretmenlerin farklılaştırmaya ilişkin yeterlik ve deneyim eksiklikleri, ailelerin ilgisizlik ya da kaynak yetersizliği sebebiyle çocuklarını yeterince destekleyememesi, eğitim politikalarının yetersizliği ve sınırlamaları, eğitim programlarının yoğunluğu, kurumlara ve uzman kişilere ulaşamaması gibi faktörlerin öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiği açığa çıkarılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik kuramsal ve uygulamalı eğitime ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma uygulamalarını geliştirmeleri için, okulların fiziki ortamlarının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, yönetici desteğinin sağlanması ve gerekli eğitim politikalarının geliştirilmesini talep ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: farklılaştırılmış öğretim, sınıf öğretmeni, öğretmen yeterlikleri, planlamayı farklılaştırma, eğitim durumlarını farklılaştırma, değerlendirmeyi farklılaştırma



Abstract

Differentiated instruction is a teaching approach which advocates planning, implementing, and evaluating instruction, diagnosing and addressing the individual characteristics of the students. The purpose of this research is to determine the elementary school teachers' perception on differentiated instruction competency and implementation levels, to reveal the factors restraining teachers to implement differentiation. The research sample is composed of 1078 elementary school teachers, determined through stratified sampling method. In this descriptive study, the data is obtained through differentiated instruction teacher competency and implementation perceptions scales, and interviews. In the data analysis process, descriptive statistics, dependant and independent sample t-tests, one way variance analysis, content analysis and descriptive analysis were implemented. It is revealed that the elementary school teachers perceptions of their differentiated instruction implementation level correspond to good, and competencies correspond to the very good level. A significant difference is found between their implementation and competency perception levels, in favor of competency levels. Female, experienced, and private school teachers' differentiated instruction competency and implementation perception levels are revealed to be higher. Inadequacies of schools' physical attributes, lack of teachers' differentiated instruction competencies and experiences, parents insufficient support, inadequacies and limitations of educational policies, and overloaded curriculums were the most expressed factors restraining differentiated instruction. It also arised that elementary school teachers need theoretical and practical training on differentiated instruction. It is stated that the physical attributes of the schools need to be improved, classroom populations should be decreased, and necessary policies should be developed for classroom teachers to better differentiate the instruction.

Keywords: differentiated instruction, elementary school teachers, teacher competencies, differentiating planning, differentiating teaching-learning process, differentiating evaluation

Teşekkür

Doktora eğitimim boyunca ve tez sürecimin her aşamasında öngörü, bilgi ve deneyimleriyle ufkumu açan, desteğini esirgemeyen, kendisiyle çalışmaktan büyük onur duyduğum, akademik ve etik duruşuyla her zaman örnek aldığım, bilimi yaşayan ve yaşatan kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na emeklerinden dolayı sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim ve tez sürecimin tüm aşamalarında ileri görüşlülüklerini ve deneyimlerini benimle paylaşan, tezimin şekillenmesinde büyük katkıları olan, ne zaman ihtiyaç duysam kapılarını çalabildiğim ve ilgi ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Fatma BIKMAZ, Prof. Dr. Nuri DOĞAN, Doç. Dr. Eda GÜRLER, Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Akademik gelişimimde katkısı bulunan, yetişmemde emeği geçen, örnek aldığım ve ismini sayamadığım tüm hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim boyunca ne zaman ihtiyaç duysam yanımda olan, yorucu zamanları keyifli hale getiren değerli meslektaşlarım ve arkadaşlarım Özlenen ÖZDİYAR, Zeynep ŞEN, İpek DERMAN, Demet ÖZMAT, Haydar KARAMAN, Gökhan KUMLU, Dilek İLHAN BEYAZTAŞ, Tarık BAŞAR, İlkay AŞKIN TEKKOL ve Funda UYSAL'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde belki de en büyük paya sahip olan, varlıklarıyla beni her daim mutlu eden kıymetli annem Latife DEMİRKAYA, babam Atila DEMİRKAYA, biricik kardeşim Dilek Kevser DEMİRKAYA ve her biri birbirinden değerli ismini sayamadığım can arkadaşlarıma sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hayat arkadaşım, can yoldaşım, doktora eğitimim boyunca her daim yanımda olan, varlığıyla beni destekleyen, zor anlarımda yüzümü güldüren sevgili eşim Simge DEMİRKAYA'ya ve ailesine sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
Araştırma Problemi	7
Sayıltılar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Farklılaştırılmış Öğretim	10
İlgili Araştırmalar	52
Bölüm 3 Yöntem.....	80
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	80
Veri Toplama Araçları	86
Veri Toplama Süreci.....	96
Verilerin Analizi	96
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	111
Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemine ilişkin Bulgular	111
Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemine ilişkin Yorum	116
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine ilişkin Bulgular	118
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine ilişkin Bulgular	128

Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemleri Kapsamında Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmiş Özeti ve Yorumu	140
Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemlerine ilişkin Bulgular ve Yorum ...	144
Araştırmanın Yedinci Alt Problemine ilişkin Bulgular	147
Araştırmanın Yedinci Alt Problemi Kapsamında Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmesi ve Yorumu	199
Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorum	215
Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorum	222
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	236
Sonuç	236
Tartışma	241
Öneriler	244
Kaynaklar	248
Ek-A: Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Algı Ölçeği (FÖYUAÖ) Deneme Uygulama Formu	260
Ek-B: Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği (FÖYAÖ) Faktör Yükleri ve Madde İstatistikleri Tablosu	265
Ek-C: Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği (FÖUAÖ) Faktör Yükleri ve Madde İstatistikleri Tablosu	266
Ek-Ç: Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Görüşme Soruları	267
Ek-D: Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Algı Ölçeği (FÖYUAÖ) Nihai Uygulama Formu	268
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	272
EK-F: Etik Beyanı	273
EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	274
EK-Ğ: Dissertation Originality Report	275
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	276

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırma Evrenini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin İBBS Birinci Düzey Bölge Birimlerine Göre Dağılımı	81
Tablo 2 Araştırma Örneklemini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin İBBS Birinci Düzey ve Üçüncü Düzey Bölge Birimlerine Göre Dağılımı	82
Tablo 3 Araştırma Örneklemini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin İBBS Üçüncü Düzey Bölge Birimlerinde Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağılımı	83
Tablo 4 Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdelere (n=1078)	84
Tablo 5 Araştırmanın Alt Problemleri ve Veri Toplama Araçları	86
Tablo 6 Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Faktörler ve Faktörleri Oluşturan Maddeler	91
Tablo 7 Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği ve Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları	92
Tablo 8 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Faktörler ve Faktörleri Oluşturan Maddeler	94
Tablo 9 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği ve Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları	94
Tablo 10 Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği Uyum İndeksleri.....	97
Tablo 11 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği Uyum İndeksleri	99
Tablo 12 Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği Betimsel İstatistikleri	102
Tablo 13 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği Betimsel İstatistikleri..	102
Tablo 14 Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler.....	104
Tablo 15 FÖYAÖ Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları (n=1078)	105
Tablo 16 FÖUAÖ Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları (n=1078)	106
Tablo 17 Öğrenciyi Tanıma Planlamayı Farklılaştırma Eğitim Durumlarını Farklılaştırma Değerlendirmeyi Farklılaştırma Yeterlik ve Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları (n=1078).....	107
Tablo 18 Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Algıları	111

Tablo 19 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	118
Tablo 20 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	119
Tablo 21 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	120
Tablo 22 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeyleri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar ve Manidarlık Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Tablosu	120
Tablo 23 Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanına Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	122
Tablo 24 Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanına Göre Öğretimi Farklılaştırma Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	123
Tablo 25 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması	124
Tablo 26 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması	124
Tablo 27 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	125
Tablo 28 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	126
Tablo 29 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretime Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	127
Tablo 30 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	128
Tablo 31 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması	129
Tablo 32 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	129
Tablo 33 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	131
Tablo 34 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeyleri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar Ve Manidarlık Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Tablosu	131

Tablo 35 Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanına Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	133
Tablo 36 Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanına Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	134
Tablo 37 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması	134
Tablo 38 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması	135
Tablo 39 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	136
Tablo 40 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	137
Tablo 41 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	138
Tablo 42 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları .	139
Tablo 43 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeyleri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar ve Manidarlık Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Tablosu	139
Tablo 44 Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemlerinin Bütünleştirilmiş Bulgular	141
Tablo 45 Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeyleri ile Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması	145
Tablo 46 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciyi Tanıma Planlamayı Farklılaştırma Eğitim Durumlarını Farklılaştırma ve Değerlendirmeyi Farklılaştırma Yeterlik Algı Düzeyleri ile Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması	146
Tablo 47 Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	149
Tablo 48 Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	150
Tablo 49 Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	152

Tablo 50 Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	153
Tablo 51 Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	156
Tablo 52 Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Politikaları Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	157
Tablo 53 Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	158
Tablo 54 Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	159
Tablo 55 Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	159
Tablo 56 Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	161
Tablo 57 Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	163
Tablo 58 Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	164
Tablo 59 Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	166
Tablo 60 Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Politikaları Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	167
Tablo 61 Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	169
Tablo 62 Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	171
Tablo 63 Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	172
Tablo 64 Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	175
Tablo 65 Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	177
Tablo 66 Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	179

Tablo 67 <i>Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	181
Tablo 68 <i>Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Sistemi Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i> ...	183
Tablo 69 <i>Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	187
Tablo 70 <i>Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	189
Tablo 71 <i>Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	190
Tablo 72 <i>Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	191
Tablo 73 <i>Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	193
Tablo 74 <i>Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	194
Tablo 75 <i>Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	195
Tablo 76 <i>Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Politikaları Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	196
Tablo 77 <i>Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	198
Tablo 78 <i>Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	199
Tablo 79 <i>Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	200
Tablo 80 <i>Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	203
Tablo 81 <i>Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	207
Tablo 82 <i>Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	209
Tablo 83 <i>Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı</i>	210

Tablo 84 Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Eğitim Politikaları Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	211
Tablo 85 Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	213
Tablo 86 Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı	215



Şekiller Dizini

Şekil 1. Farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması.....	98
Şekil 2. Farklılaştırılmış öğretim uygulama algı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması.....	100



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EQ: Duygusal Zeka

FÖUAÖ: Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği

FÖYAÖ: Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği

FÖYUAÖ: Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Algı Ölçeği

IQ: Zeka Düzeyi

İBBS: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SR: Statistical Regions (İstatistiki Bölgeler)

Bölüm 1

Giriş

Küreselleşen dünya, göz ardı edilen sınırlar, bilim ve teknolojideki hızlı gelişim, sınırları ölçülemeyen internet ağı, hızlı ulaşım ve anında iletişim gibi olanaklar dolayısı ile insan hayatı 21. yüzyılda, geçmiş yüzyıllardan daha farklı bir hal almıştır. Hızlı bir evrim geçiren dünya ve ayak uydurulması zor bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insan niteliklerinin de hızlı bir değişim göstermesine yol açmaktadır. İnsan niteliği üzerine en çok yoğunlaşan alanlardan biri olarak eğitim de bu değişimin etkisini büyük ölçüde hissetmektedir. Okul yapıları, sınıf ortamları, teknolojik donanım ve materyaller büyük bir değişim göstermektedir. Okulların, yöneticilerin, öğretmenlerin niteliğinin değiştiği görülmektedir. Hepsinden daha da önemlisi öğrenci niteliği ve tercihlerinde de hızlı bir değişim görülmektedir. Bu değişimlere paralel olarak eğitim bilimlerinde de yeni yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan biri de farklılaştırılmış öğretimdir.

Problem Durumu

Bir sınıftaki öğrencilerin doğum tarihlerinin aynı olması, aynı zeka düzeyine sahip olduklarının ya da öğrenme düzeylerinin, hızlarının, tercihlerinin veya ihtiyaç duydukları desteğin aynı olacağının göstergesi değildir. Her öğrencinin farklı nitelikler ve ihtiyaçlar ile okula geldiği göz ardı edilmekte olan bir gerçektir. Farklı kültür, sosyal ve ekonomik düzey, aile yapıları, yaşam tarzları, alışkanlıklar ve beklentiler tek bir sınıf ortamında bir araya gelebilmektedir. Tomlinson ve Imbeau (2010) bireylerin farklı özelliklere sahip olmasının insanın doğası gereği olduğunu ve iyi öğretmenlerin, öğrencilerinin farklılıklarını dikkate alarak, planlama yapması ve öğretimi düzenlemesi gerektiğini belirtmektedir. Heacox (2002) farklılaştırılmış öğretimi; öğretim düzeyi, hızı ve yolunun, öğrencilerin bireysel ihtiyaç, ilgi ve öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak değiştirilmesi olarak tanımlamıştır. Gregory'ye (2005) göre öğretimi farklılaştırma, öğrencilerin her birinin sınıf ortamına taşıdığı bireysel özellikleri keşfetmek, ortak ihtiyaçlarının farkında olmak, tercihleri doğrultusunda planlama yapmak ve bilinçli eğitsel kararlar almak demektir.

Farklılaştırma, eğitimcilerin sınıftaki öğrencilerin değişen ihtiyaçları hakkında farkındalığını artırmasını sağlamaktadır (Chapman ve King, 2014). Öğretimi farklılaştırmayı amaçlayan öğretmenler, öğrenenlerin sınıfa birçok ortaklıkla birlikte,

bireyler olarak birçok farklılığı da beraberlerinde getirdiklerini kabul eder ve öğretimi bu doğrultuda planlar (Tomlinson, 1999). Farklılaştırma, bireylere ve belirli bir öğrenme görevindeki performansları arasındaki farka odaklanırken, aynı zamanda temel bilgi ve değerlere ulaşmada eşitlik sağlanması gerektiği için, neyin ortak olması gerektiği ile de ilgilenir (Doddington, 1996). Tomlinson (2001) farklılaştırılmış öğretimi, birleştirilmiş sınıflarda yürütülen eğitime benzetmektedir. Bu sınıflarda eğitim, öğretmenin bazen tüm sınıfla, bazen küçük gruplarla, bazen de öğrencilerle birebir çalışmasını gerektirir. Dolayısıyla, yaş düzeyleri farklılaşmıyor olsa da bütün sınıflarda tıpkı birleştirilmiş sınıflarda olduğu gibi, farklı hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrenciler bulunduğu aşıkardır. Bu sebeple öğretmenler, her sınıfta birleştirilmiş bir sınıfta görev yapıyor gibi, duruma göre tüm sınıfla, duruma göre küçük ya da büyük gruplarla, duruma göre de birebir öğretim uygulamalarını işe koşarak öğretme-öğrenme süreçlerini yürütmelidir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bir sınıftaki öğrencilerin tümü tamamen aynıymış gibi derslerini planlamakta ve öğretimi sürdürmektedirler (Sousa ve Tomlinson, 2011). Ancak bu bakış açısıyla düzenlenen eğitimden, sınıftaki bütün öğrencilerin eşit düzeyde faydalanacağını söylemek zordur. O'Brien ve Guiney (2001) her öğrencinin nitelikli eğitim alma hakkı olduğunu, Tomlinson ve Imbeau (2010) da her öğrencinin nitelikli öğrenme fırsatlarına ulaşmada aynı haklara sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Sprenger'e (2008) göre öğrencilere eşit davranmak, her zaman adil değildir. Genellikle her öğrencinin aynı şeyleri, benzer şekilde yaptığı sınıflar adil olarak düşünülür ya da öğrencilerin aynı materyal ve zamanı kullanarak aynı iş yüküne sahip olması adil olarak algılanır ama eğitimde adaleti, aynı eğitim hizmetlerine ulaşmak olarak algılamak yerine, gelişmek ve başarmak için eşit fırsatlara sahip olmak olarak tanımlamak gereklidir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Dolayısıyla, her öğretmen, hangi alanda ve düzeyde eğitim hizmeti sunarsa sunsun, tüm öğrencilerine ulaşmaya, öğrencilerinin düzeylerine uygun öğretimi sunmaya çalışmalıdır.

Bender ve Waller (2011) yirmi birinci yüzyılda, öğrencilerin tek ortak noktasının kronolojik yaş olduğu sınıflara yerleştirildiği, öğrencileri gruplamada sadece yaşı temel alan eğitim sistemine yönelik eleştiride bulunmuş, böyle bir eğitim sisteminin modern olup olmadığını sorgulamıştır. Şüphesiz aynı yaştaki öğrencilerin oluşturduğu bir sınıftaki öğrencilerden bazıları sınıf düzeyinin bir hayli üzerinde iken,

bazıları gerekli ön öğrenmelere sahip olmayabilir. Bu durum çeşitli sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Aile, sosyo-ekonomik düzey, geçmiş yaşantılar, özel gereksinim gibi faktörler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde etkili olabilir. Öğrencilerin eğitim ortamına taşıdığı bu ve benzer farklılıklara uygun eğitim hizmetlerini sunmak için öğretimin farklılaştırılması gerekmektedir. Gregory ve Chapman (2007) bu doğrultuda farklılaştırmayı, eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla, birbirinden farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için, eğitimcilerin stratejik olarak planlama ve uygulama yapmasına olanak sağlayan bir felsefe olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle, farklılaştırılmış öğretim, değişen öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik araç ve uygulamaları birleştiren bir felsefedir (Fox ve Hoffman, 2011).

Öğrenciyi tanıma, farklılaştırma için büyük öneme sahiptir. Eğitim hizmetlerini tasarlarken ve uygularken, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate almak akademik gelişimlerine olanak sağlar, ilgi alanlarını dikkate almak motivasyonlarını artırır ve öğrenme tercihlerini dikkate almak öğrenmedeki verimliliği artırır (Tomlinson ve McTighe, 2006). Dolayısıyla, bireyin ihtiyaçları, tercihleri, talepleri, özetle öğrenen olarak sınıftaki varlığı, daha çok dikkate alınmalıdır. Bu bakış açısı ışığında eğitim uygulamalarında, öğrencilerin bireysel özelliklerine daha fazla önem verilmeli, bireysel gelişimlerine daha fazla özen gösterilmelidir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, öğrenme tercihlerine saygı duyarak, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını sınıftaki bireylerin benzerlik ve farklılıklarını göz önünde bulundurarak düzenlemeyi temel aldığı için, 21. yüzyıl eğitim dünyasında önemli bir yer edineceği düşünülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim, öğretme ve öğrenmeye yönelik bir düşünme biçimi, öğretimi planlamak ve hayata geçirmek için bir kılavuzdur (Sousa ve Tomlinson, 2011). Nitelikli sınıflar her öğrenci için işlevsel olan güçlü bilgi çevresinde gelişirler. Bu da nitelikli öğretim programı ve nitelikli öğretimi gerektirir (Tomlinson ve McTighe, 2006). Öğrencilerin etkin olarak ve zevk alarak öğrenmeleri, öğretmenlerin öğretimi, öğrencilerinin gelişim özelliklerine, ilgi, ihtiyaç ve öğrenme biçimlerine uygun olarak düzenlemeleri yoluyla mümkün olabilir (Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ, 2001). Öğretmen, farklılaştırmayı soyut bir fikirken, sınıf ortamında hayata geçirebilecek (Tomlinson ve Imbeau, 2010), öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak gerekli düzenlemeleri yapabilecek, öğrenmelerini izleyebilecek ve

elde ettiği bilgileri öğretimi düzenleme amacıyla kullanabilecek yegane kişidir (Dixon, Yssel, McConnell ve Hardin, 2014). Bu sebeplerden ötürü, öğretimi farklılaştırmada en etkin rol ve en büyük sorumluluğu üstlenecek kişiler öğretmenlerdir (Fox ve Hoffman, 2011). Özellikle, bireylerin gelişiminde büyük öneme sahip olan 5-11 yaş arası eğitimi sağlayan, bu kritik dönemde öğrencilerin yaşamının devamında ihtiyaç duyacağı becerilerin gelişimi ile öğrencilerin kendine ve topluma yönelik tutumlarına yön veren ve gelecek nesillerin yetişmesinde kritik bir role sahip olan sınıf öğretmenleri, bireyler ve toplum için büyük öneme sahiptir (Senemoğlu, 1992). Sınıf öğretmenlerinin bireyler ve toplumun gelişimindeki rolü sebebiyle, kişisel ve mesleki yeterliklerinin ve sağladıkları eğitim hizmetlerinin niteliğinin de önemi çok büyüktür. Sınıf öğretmenleri kişisel ve mesleki açıdan ne kadar yeterli olursa ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine sundukları eğitim hizmetleri ne kadar nitelikli olursa, ilgili, bilgili, becerikli, araştıran, sorgulayan, üst düzey düşünme becerilerini etkin olarak kullanan, öğrenmeyi bir ölkü haline getiren ve bilgiyi üreten bireylerin yetişmesi ve zengin insan kaynaklarına sahip bir toplumun oluşması olasılığı o kadar yüksek olur.

Farklılaştırılmış öğretimin nitelikli eğitim hizmetleri sağlama açısından avantajları ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama bakımından önemi göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını sağlayacak koşulların olup olmadığının araştırılmasına, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi ne düzeyde uyguladıklarının ve uygulamalarını güçleştiren faktörler varsa bunların belirlenmesine ihtiyaç vardır. Öğretimin farklılaştırılmasını sağlama bakımından en temel role sahip olan öğretmenlerin konuya ilişkin algı, görüş ve önerilerinin belirlenmesi önemli görölmektedir. Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları, yeterliklerini işe koşmalarını engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri araştırılmış ve incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretimi farklılaştırmada en temel rol şüphesiz ki öğretmenlere düşmektedir. Öğrencileri tanıma, öğrenci niteliklerine uygun öğretimi planlama, öğretme-öğrenme

süreçlerini yürütme ve öğrenci gelişimini değerlendirme öğretmenin görevlerinden en temelleridir. Öğretmenlerin yeterlikleri, öğretim hizmetinin niteliğini ve sonuç olarak öğrencilerin ve öğrenmelerinin niteliğini büyük ölçüde etkileyecektir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yeterliklerini artırmanın, eğitimin niteliği üzerinde etkisinin büyük olacağı ve bireylerin ve toplumun gelişiminde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

Bireylerin sağlıklı kişilik özellikleri geliştirmelerinde, tutumları ve başarı durumları üzerinde ilkökul eğitiminin niteliğinin ve bu eğitimi sağlayan sınıf öğretmenlerinin rolü çok önemlidir (Senemoğlu, 1994). Tomlinson ve Eidson'a (2003) göre okul yıllarının ilk dönemlerinde öğrencilerin öğrenme aşkını tutuşturmak, kendilerinin ve başkalarının üstünlüklerine, zayıflıklarına ve ilgilerine saygı duymayı öğretmek, öğrencilerin gelecek öğrenmelerini üzerine inşa edecekleri bir temel oluşturmak sınıf öğretmenlerinin görevidir. Dolayısıyla, ilkökul yılları, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin sağladığı eğitim hizmetlerinin, öğrencilerin geleceklerinin şekillenmesinde büyük etkiye sahip olduğu aşıkardır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlik düzeylerine ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarını, öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren unsurlara, farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim ihtiyaçlarına ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimi temel alan az sayıda araştırmaya ulaşılmış, yapılan araştırmaların genellikle farklılaştırılmış öğretimin çeşitli konu alanlarında başarıya, erişkiye, düşünme becerileri, vb. üzerinde etkisini inceleme amacıyla yapıldığı belirlenmiştir. Özellikle, bireyler ve toplumun gelişimi açısından önemi yukarıda ayrıntılı olarak açıklanan sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerini, eğitim ihtiyaçlarını, uygulamalarını geliştirmeye yönelik önerilerini ve öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren unsurları belirlemek amacıyla yapılacak bir araştırmanın, kapsamı ve bulguları açısından önem taşıyacağı, alanyazına katkı getireceği ve öğretmen yetiştirme politikalarına ışık tutacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterliklerine sahip olmaları ve bu yeterlikleri uygulamaya yansıtma bakımından algılarının ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını etkileyen koşullara ve bu koşulların öğretimi farklılaştırmalarını ne şekilde

etkilediğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin önemli olacağı ve alanyazına katkı getireceği düşünülmüştür. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda da görev yaptığı düşünüldüğünde, sınıf düzeyi farklılaşan ve bireysel özellikleri arasında daha büyük farklılıklar olan öğrencilerin bir araya geldiği birleştirilmiş sınıflarda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine sahip olması ve farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde uygulamasının, birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun ve daha nitelikli eğitim hizmeti sağlamaları bakımından olası katkıları yadsınamaz. Özetle, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklere sahip olması, eğitim hizmetlerinin niteliği ve öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri sebebi ile büyük önem taşımaktadır ve bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine ne düzeyde sahip olduklarının, farklılaştırılmış öğretimi ne düzeyde uyguladıklarının ve öğretimi farklılaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmayı önemli kılacağı düşünülen faktörlerden biri de, araştırma kapsamında geliştirilen ölçme araçlarıdır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik düzeylerine ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarını ölçen, maddeleri ve alt boyutları aynı olan iki farklı ölçek kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları ayrı ayrı ve karşılaştırmalı olarak incelenebilecektir. Bu bağlamda alanyazına, özgün, geçerli ve güvenilir ölçme araçları kazandırıldığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin ülkedeki sınıf öğretmenleri evrenini temsil eden büyük bir örneklemden nitel veri elde edilmesi ve ölçekler kapsamında ulaşılan bulguların yorumlanmasına yönelik zengin niteliksel bulgular sunulmasının önem taşıdığı ve örnek teşkil edeceği düşünülmekte, bu bağlamda alanyazına katkıda bulunacağı umulmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere, farklılaştırmaya ilişkin eğitim ihtiyaçlarına ve Türkiye’de öğretimin farklılaştırılmasını sağlama bakımından alınması gereken önlemlere yönelik görüşlerine ilişkin bulguların alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Araştırmayla, başta öğretmenler olmak üzere, eğitim sistemi, öğretim programı ve eğitimin diğer paydaşları hakkında ayrıntılı çıktılar sunulacağı için, araştırmamanın öğretmen

yetiřtirme politikalarına ve program geliřtirme alanına ve çalıřmalarına katkı saėlayacaėı dūřūnūlmekte ve umulmaktadır.

Araştırma Problemi

Sınıf retmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama dūzeylerine ilişkin algıları ile uygulamaya dönük nerileri nelerdir?

Alt problemler.

1. Sınıf ğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik dūzeylerine ilişkin algıları nedir?
2. Sınıf ğretmenlerinin farklılaştırılmış ğretimi uygulama dūzeylerine ilişkin algıları nedir?
3. Sınıf ğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik dūzeylerine ilişkin algıları, öğretmenlerin;
 - a) Cinsiyetine,
 - b) Mesleki kıdemine,
 - c) Mezuniyet alanına,
 - ) Görev yaptėėı okul türüne,
 - d) Görev yaptėėı sınıf dūzeyine,
 - e) Görev yaptėėı sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?
4. Sınıf ğretmenlerinin farklılaştırılmış ğretimi uygulama dūzeylerine ilişkin algıları, öğretmenlerin;
 - a) Cinsiyetine,
 - b) Mesleki kıdemine,
 - c) Mezuniyet alanına,
 - ) Görev yaptėėı okul türüne,
 - d) Görev yaptėėı sınıf dūzeyine,
 - e) Görev yaptėėı sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?

5. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin;
 - a) Öğrenciyi tanıma,
 - b) Planlamayı farklılaştırma,
 - c) Eğitim durumlarını farklılaştırma,
 - ç) Değerlendirmeyi farklılaştırmaya yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler nedir?
8. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin eğitim ihtiyaçları nedir?
9. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını geliştirmeye ilişkin önerileri nedir?

Sayıtlılar

1. Araştırma kapsamındaki öğretmenler gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
2. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının kapsam geçerliği uzman görüşleri ile belirlenebilir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016-2017 ve 2017-2018 öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada elde edilen nicel bulgular, öğretmenlerin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin belirttikleri algıları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim: Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim, içerik, süreç ve ürünün, öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve öğrenme profillerine göre düzenlenmesi amacıyla öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmeyi kapsayan öğretim olarak ele alınmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterlik Düzeyi: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlik düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçekten elde edilen puan

Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Uygulama Düzeyi: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin uygulama düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçekten elde edilen puan

Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterlik Düzeyleri: Bu araştırmada yeterlik algı düzeylerine ilişkin elde edilen puanlar aşağıdaki gibi gruplanmıştır:

- 0-2.00 puan aralığı = Yeterlik algısı çok zayıf
- 2.01-4.00 puan aralığı = Yeterlik algısı zayıf
- 4.01-6.00 puan aralığı = Yeterlik algısı orta
- 6.01-8.00 puan aralığı = Yeterlik algısı iyi
- 8.01-10.00 puan aralığı = Yeterlik algısı çok iyi

Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Uygulama Düzeyleri: Bu araştırmada uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlar aşağıdaki gibi gruplanmıştır:

- 0-2.00 puan aralığı = Uygulama algısı çok zayıf
- 2.01-4.00 puan aralığı = Uygulama algısı zayıf
- 4.01-6.00 puan aralığı = Uygulama algısı orta
- 6.01-8.00 puan aralığı = Uygulama algısı iyi
- 8.01-10.00 puan aralığı = Uygulama algısı çok iyi

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde farklılaştırılmış öğretime ilişkin kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, öğretme ve öğrenmeye yönelik bir düşünme biçimi, bir felsefe, ilkeler bütünüdür. Bir başka ifadeyle, sınıflarda hayat bulan dört ilişkili öğe olan öğrenme ortamı, öğretim programı, öğretim ve değerlendirmeye yönelik ilkeler ortaya koyan bir öğretme-öğrenme yaklaşımıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Farklılaştırılmış öğretimin arkasındaki temel fikir, tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve öğrenme tercihlerine bireysel olarak hitap edilmesidir (Fox ve Hoffman, 2011). Öğretimi farklılaştırma; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının (Sprenger, 2008; Tomlinson, 2001), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak farklılaştırılmasını gerektirir (Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Moon, 2013).

Öğretmenler, öğretimi etkili bir şekilde farklılaştırabilmek için kime, neyi, nerede, nasıl öğrettikleri sorularına cevap aramalıdır (Tomlinson ve McTighe, 2006). Öğretmenler, bu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda, ortama, zamana, materyallere, öğrencileri gruplamaya ve öğretime yönelik esnek yaklaşımlar uygulamalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008). Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmenlerin sınıfındaki bireylerin farkında olması ve her öğrencinin ihtiyaç duyduğu ve hak ettiği eğitimi alması için çalışması çok önemli görülmektedir (Fox ve Hoffman, 2011). Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçları, ilgileri ve tercihleri hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olması durumunda ve bu özelliklere göre öğretim sağladığında, öğretimin nitelikli olması beklenir. Bir başka deyişle, öğretim hizmetinin niteliğinin yüksek olduğu sınıflarda, öğretimin farklılaştırılmış olması beklenir.

Farklılaştırılmış öğretimin temel aldığı ilke ve sayılılar aşağıda belirtilmiştir.

- Öğrencilerin yaşantıları, kültürleri, genetik kodları neyi, nasıl öğreneceklerini etkiler (Tomlinson, 1999).

- Demografik faktörler çocuğun öğrenmeye yönelik yeteneğini etkileyebilir (O'Brien ve Guiney, 2001).
- Her öğrenci değer verilmeyi ve saygı duyulmayı hak eder (Tomlinson ve Imbeau, 2010).
- Öğretimin farklılaştırıldığı bir sınıfta, odak noktası zeka düzeyleri ve yetenek değil, bilgi ve yaşantılardır. Öğrenenler, öğrenmenin bir süreç olduğunu ve her bireyin farklı şekilde öğrendiğinin bilincindedir (Gregory ve Chapman, 2007).
- Her öğrenci zaman içinde değişim gösteren ve duruma göre değişen, ilgilere, öğrenme tercihlerine ve hazırbulunuşluk düzeyine sahiptir (Tomlinson ve diğerleri, 2008).
- Her öğrenci farklı öğrenme düzeylerine hitap eden etkinliklere, farklı materyallere ya da farklı destek mekanizmalarına ihtiyaç duyabilir (Sousa ve Tomlinson, 2011).
- İçerik değiştikçe, her öğrencinin ilgisi ve bireysel destek ihtiyacı da değişebilir. Bu sebeple, öğrenciler de farklı farklılaştırma stratejilerine ihtiyaç duyabilir (Fox ve Hoffman, 2011).
- Öğretimi farklılaştırma, her öğrenci için bireyselleştirilmiş öğrenme planı oluşturmak değil (Fox ve Hoffman, 2011), her öğrencinin kapasitesini en üst düzeyde kullanmasını sağlayacak öğretim süreçlerini düzenlemektir (Tomlinson ve Imbeau, 2010).
- Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin farklı öğrenenlere yönelik etkili öğretme-öğrenme yaklaşımlarını belirlemesini gerektirir (Tomlinson ve McTighe, 2006).
- Bir sınıfta tüm öğrencilerin bir öğrenme görevini aynı anda bitirmesi olası değildir ya da tüm öğrencilerin belirli bir konuda yeterlik kazanması için ihtiyaç duyduğu zaman aynı değildir (Tomlinson ve Imbeau, 2010).
- Çaba veya gelişim göstermeksizin sürekli olarak en yüksek notları alan öğrenciler olduğu gibi, hedeflere ulaşamayan ve düşük notlar almasına rağmen gösterdiği çaba ve gelişiminden dolayı başarılı

hissetmesi gereken öğrenciler vardır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Her öğrenci gelişim gösterdiğinde ödüllendirilmelidir (O'Brien ve Guiney, 2001).

Sonuç olarak, her genç yaşam değerlidir ve onlara yön vermekle sorumlu olan yetişkinler, sınıf kuralları, öğretim programı, öğretim, gruplama, not verme ve diğer eğitsel kararları alma ve uygulama noktasında layığınca davranmalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğretmenlerin görevi, yukarıda belirtilen ilkeleri ve sayıltıları göz önünde bulundurarak, öğrencilere hak ettikleri eğitim hizmetlerini sunmak, her öğrencinin gelişimini sağlamak ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır.

Öğrenciyi tanıma. Öğretim programını, öğretimi ve değerlendirmeyi farklılaştırma süreci, öğrencileri tanıma ile başlar (Thousand, Villa ve Nevin, 2015). Öğretmenler, genellikle öğrenenlerin okula taşıdığı birçok benzer özelliğin farkındadır ama öğrenenler kendilerini birey yapan önemli farklılıkları da okul ortamına getirir (Tomlinson, 1999). Her insan doğası gereği diğer insanlarla benzer ve farklı özelliklere sahiptir, yaşanan çevre ve yaşantılar bireylere yeni benzerlik ve farklılıklar kazandırır. Her öğrenci sınıf ortamına fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal birçok ihtiyaçla, benzer veya farklı çeşitli ilgi, tercih ve kişilik özellikleri ile gelir. Tomlinson ve Imbeau (2010) öğretmenlerin, öğretmekte oldukları içeriğin doğasını anlamalarına ek olarak öğrencilerinin her birinin doğasını da anlamaları gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerinin akla, duygulara ve değişen fiziksel ihtiyaçlara sahip olduklarının farkında olmalıdır (Tomlinson, 1999). Bazı öğrenciler üstün yetenekli öğrencilere sunulan hizmetlerden faydalanacak düzeyde iken, bazı öğrenciler iletişim kurmak ve öğrenmek için teknolojik desteğe ihtiyaç duyabilir, bazı öğrenciler belirli destek ve düzenlemeler gerektiren Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) ihtiyaç duymasına sebep olan özel gereksinimlere sahip olabilir (Thousand ve diğerleri, 2015). Bu sebeple, öğrencileri tanımak, öğrencilerin değişiklik gösteren ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için önkoşul niteliği taşır.

Yaşantılar, kültür, cinsiyet ve genetik kodlar, öğrenenlerin neyi, nasıl öğreneceğini etkiler (Tomlinson, 1999). Öğrencilerin yaşantı ve becerilerinin farkında olmak yeni öğretim fırsatlarına olanak sağlar (Smutny ve Fremd, 2004).

Öğrencilerin gelişim düzeyi, sağlık durumu gibi bireysel özellikleri ve yaşadığı çevrenin koşulları, öğrenmelerini etkiler ve öğretimi düzenlerken bu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Senemoğlu, 2013). Öğretmenler, öğrencilerini tanımaya ve onları özel kılan özellikleri belirlemeye çalışmalıdır (Tomlinson, 1999). Hangi yaş düzeyinde olursa olsun bir öğretmenin öğrencilerini tanımak için heyecan duyması ve memnuniyet sergilemesi en önemli olaylardan biridir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek, ilgi ve tercihlerine hitap edebilmek, öğretme-öğrenme süreçlerine katılımını ve sonuç olarak etkili öğrenmeler oluşturmalarını sağlamak için öğretmenlerin öğrencilerini çok boyutlu olarak tanınması gerekir. Bu sebeple, öğrenciler hakkında bilgi edinmek ve bu bilgilerden eğitsel uygulamalarında yararlanabilmek için öğretmenlerin çeşitli kaynaklara ulaşması ve çeşitli verileri göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerini tanımaya yönelik en yaygın olarak kullandıkları yollardan biri öğrenci dosyalarını incelemektir. Dosyalarda, öğrencilerin geçmişine yönelik kayıtlar, derslerdeki yeterlik düzeylerine yönelik kayıtlar, test puanları, özel eğitim gereksinimleri varsa bireyselleştirilmiş eğitim programları ve portfolyolarından seçilmiş örnek çalışmaları olabilir (Thousand ve diğerleri, 2015). Öğrenciler hakkında bilgi edinmede başvurulabilecek kaynaklardan biri de öğrencinin kendisidir. İlk elden alınan bilgiler, daha objektif ve yararlı olabilir. Öğrencileri tanımada ailelerin de önemli bir rolü vardır. Aileler öğrenciler hakkında kapsamlı ve ayrıntılı bilgiler sunabilir. Chapman ve King'e (2014) göre öğretmenlerin, öğrenenler ve aileleri ile iletişim halinde olması, ölüm, hastalık, boşanma, yoksulluk, fiziksel engel ya da diğer duygusal problemlerden dolayı özel ilgiye ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesi için önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerinin yaşamlarını, ihtiyaçlarını, neler öğrenmeleri gerektiğini, ilgilerini, güçlü yönlerini bilirse, alternatifler oluşturabilir (Smutny ve Fremd, 2004). Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik grafikler oluşturması, birçok sınıf düzeyinde kullanılabilecek etkili bir yöntemdir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğretmenler, öğrenciler hakkında edindiği bilgileri kayıt edebileceği bir sistem geliştirmeli, bu bilgileri öğretimi planlarken ve öğrencilere rehberlik ederken kullanmalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011).

İhtiyaç. Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi öğretimin işlevselliği ve verimliliği açısından çok önemlidir. Ertürk'e (2013) göre ihtiyaç bireyin mevcut

davranışları ile istendik davranışları arasındaki farka işaret eder ve ihtiyaçlardan öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde faydalanılır. Bu sebeple, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları çok yönlü olarak incelenmelidir (Chapman ve King, 2014). Çoğu öğrenci okula matematik veya edebiyatta uzmanlaşmak için gelmek yerine kabul görme, ait hissetme gibi daha temel ihtiyaçlarının karşılanması için gelirler. Öğrencilerin bu ve benzer ihtiyaçları karşılandığında ihtiyaçları değişim gösterir (Tomlinson, 2004). Chapman ve King (2014) öğrencilerin desteğe, teşvike, rol modellere, yüksek beklentilere ve merak uyandıran öğrenme yaşantılarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin ihtiyaçları büyük farklılıklar göstermektedir ve öğretmenler bu ihtiyaçların farkında olursa, öğrencilerinin ihtiyaçlarına hitap eden eğitim ve rehberlik hizmetlerini sağlayabilir.

İhtiyaçlara ilişkin en kapsamlı çalışmalardan biri Abraham Maslow (1943) tarafından geliştirilen İhtiyaçlar Hiyerarşisidir. Maslow (1943) insanların gereksinimlerini hiyerarşik olarak sınıflandırmıştır. Fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ve statü ihtiyacı ve son olarak kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere insanların ihtiyaçlarını beş grup altında toplamıştır. Maslow'a (1943) göre bireylerin alt basamaklardaki ihtiyaçları karşılanmadığı sürece, birey üst basamaklardaki ihtiyaçlardan etkilenmez. Dolayısıyla, öğretmenler insanların beslenme, barınma, güvenlik, ait olma, başarılı olma ve kendini gerçekleştirme gibi temel ortak ihtiyaçlara sahip olduğunu bilmelidir (Tomlinson, 1999). Öğrenme ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara sebep olan faktörleri belirlemeye çalışmalı, gerekli önlemleri almalıdır. Örneğin, aç olan bir öğrenci, fizyolojik ihtiyaçları karşılanmadığı için, derse odaklanamayabilir. Bu sebeple öğrencinin öncelikle açlık ihtiyacı giderilmelidir. İhtiyaçların önceliklerinin belirlenmesinde Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi iyi bir başvuru kaynağıdır.

Her insanın beyni benzer şekilde çalışmasına rağmen, her biri eşsizdir. Her insanı etkileyen ve beyninin farklı şekilde gelişmesini sağlayan kendine özgü genetik yapısı, yaşantıları ve çevresi vardır (Gregory, 2005). Son yıllarda beyne ve beynin işleme süreçlerine yönelik yapılan çalışmalar, öğrenmelerin ne şekilde oluştuğunu daha net ortaya koymuştur. Tomlinson'a (1999) göre beyin anlamlı örüntüler arar. Beyin benzeşmeyen ve birbiriyle ilişkisiz bilgileri saklasa da, ilişkilendirilmiş bilgileri elde etmek ve saklamakta daha başarılıdır. Gregory'ye (2005) göre beyin geçmiş yaşantılara dayalı olarak olasılıklar üzerinden çalışır ve şemalar, örüntüler, kümeler

ve kategoriler birlikte depolanır ve anlamlandırılır. Fikirleri ilişkilendirecek beyin bağlantıları olmadığında, birçok öğrenci yeni kavramlar arasında kaybolur, karışıklık yaşar (Kaufeldt, 2005). Bu sebeple, geçmiş yaşantılar ve ön öğrenmeler üzerine inşa edilecek yeni öğrenmeler daha kalıcı ve anlamlı olur. Kaufeldt'e (2005) göre ön öğrenmelere sahip bir öğrenciye yeni kavramlar ve fikirler sunulduğunda, bağlantıların hızla oluştuğu görülür. Öğrenciler geçmiş öğrenme yaşantılarına dayalı olarak bilgiyi yorumlar. Sonuç olarak, ön öğrenmeler yeni öğrenmeleri oluşturmak için temel yapı taşı görevi üstlenirler.

Bireylerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, yeni öğrenmeleri ön öğrenmeler üzerine inşa etmek ve anlamlı öğrenmeler oluşturmada kilit bir rol üstlenir. Tomlinson (1999) hazırbulunuşluğu, öğrencinin bilgi, anlama ya da becerilerine ilişkin giriş düzeyi olarak tanımlamıştır. Ertürk'e (2013) göre hazırbulunuşluk, bireyin geçirdiği yaşantılara dayalı olarak eğitim pazarına getirdiği özelliklerdir. Santangelo ve Tomlinson'a (2012) göre hazırbulunuşluk, ön öğrenmeler, deneyimler, okula yönelik tutum, bilişsel ve üstbilişsel yeterliklerden oluşan bir yapıdır.

Hazırbulunuşluk, bireyin belirli öğrenmelere bilgi, anlamlandırma ve beceri düzeyleri açısından ne kadar sahip olduğunun göstergesidir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Her öğretmen yaşantılarına ve değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak, öğrencilerinin düzeylerine yönelik fikir sahibi olmalıdır (O'Brien ve Guiney, 2001). Öğrencilerin öğrenmeye yönelik güvenini geliştirmek için, öğretmenler öğrencilerin giriş düzeylerini belirlemeli ve öğretime o düzeyden başlamalıdır (Nordlund, 2003). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin giriş düzeylerini temel alarak, olabilecek en üst düzeyde gelişim sergilemelerini sağlamak amacıyla, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerini sistemli olarak düzenlerken, gerekli esnekliği sağlamalarını savunur (Tomlinson, 1999). Bu sebeple öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve eğitsel kararlar alınırken göz önünde bulundurulması büyük önem arz etmektedir.

Hazırbulunuşluk ile ilişkili bir diğer kavram gelişmeye açık alandır. Vygotsky (1978) gelişmeye açık alanı, öğrencinin öğretmeni ya da kendinden daha yeterli birinin desteği ile geliştirebileceği, potansiyel öğrenme alanı olarak tanımlamıştır. Öğrenciler akademik olarak gelişim göstermek için, hazırbulunuşluk düzeyinin biraz üzerine hitap eden bilgi, anlam ve becerileri elde edebilecekleri öğrenme görevleri

üzerinde çalışmalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Bir başka deyişle, öğrenciler gelişim göstermek için, gelişmeye açık alanlarına hitap eden, uygun güçlük düzeyinde öğrenme yaşantılarına ihtiyaç duyar. Belirli bir konuya ya da içeriğe yönelik öğrencinin gelişmeye açık alanını belirlemek, hazırbulunuşluğa göre farklılaştırma yapmak için bir gerekliliktir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Bu sebeple, öğrencilerin gelişmeye açık alanları belirlenmeli, öğretim ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin gelişmeye açık alanlarına uygun bir şekilde düzenlenmelidir.

Hazırbulunuşluk düzeyi açısından daha geride olan öğrenciler, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve tamamlanmasını sağlayacak kişilere, daha yapılandırılmış ve daha somut öğrenme etkinliklerine ihtiyaç duyarlar (Tomlinson, 1999). Öğretmenler, zorlanan öğrencilerin bir konuya yönelik her şeyi olmasa da, temel kavramları, fikirleri ve ilkeleri öğrenmelerini sağlamalıdır (Tomlinson, 2001). Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen bu öğrenciler için öğretimi farklılaştırmak, öğrencilere hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğrenme yaşantıları sunmak iyi bir seçenek olabilir. Kise (2007) öğretmenlerin, zorlanan öğrencilerin güçlü yönlerini kullanarak okulda başarılı olmalarına yardım edecek stratejiler geliştirmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Tomlinson'a (2001) göre de öğretmenler düşük başarı gösteren ve yavaş öğrenen öğrencilerin olumlu özelliklerini ve güçlü yönlerini belirlemeli, bu doğrultuda öğrencilerin güçlü yönlerini kullanmalarını sağlayacak çalışmalar tasarlamalı ve sonuç olarak öğrencilerin başarısızlıklarının, güçlü yönlerinin önüne geçmesine izin vermemelidir.

Öğrenciler çeşitli özel gereksinimleri sebebi ile de düşük başarı gösteriyor ya da yavaş öğreniyor olabilir ve öğretmenin bu öğrenciler için bazı düzenlemeler yapması gerekebilir. Nordlund'a (2003) göre öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için, etkinliklerin karmaşıklık düzeyinin azaltılması daha uygundur. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi bozuklukları olan çocuklara yönelik öğrenme ortamının daha yapılandırılmış olması gerekir. Dolayısıyla, öğrencilerin ihtiyaçları büyük farklılıklar gösterse ve bazı öğrencilerin öğrenmelerini güçleştiren özel gereksinimleri olsa da, her öğrencinin ihtiyaç duyduğu düzenlemelerin yapılması ve ihtiyaç duyduğu desteğin sunulması yolu ile her öğrencinin ilerleme gösterebileceği söylenebilir.

Düşük başarı gösteren öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmaları için öncelikle temel bilgi ve becerileri öğrenmeleri gibi bir zorunluluk yoktur. Aksine, birçok öğrenci için anlamlandırma ve hakimiyet, fikirler ile anlamlı etkileşimde

bulunma yoluyla gerçekleşir (Tomlinson ve McTighe, 2006). Öğrencilerin hazırbulunuşluğu, gelişmeye açık alanı, öğrencinin ihtiyacına uygun öğretim ve destekler sunulduğunda değişim gösterecektir. Sousa ve Tomlinson (2011) hazırbulunuşluk düzeyinin konudan konuya, beceriden beceriye değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, hazırbulunuşluk öğretim sonucu değişecek geçici duruma atfeder (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Etkili öğretmenler, öğrenci yeterliklerindeki değişkenlere yönelik delilleri, her öğrencinin bilgi, anlamlandırma ve beceri düzeyini bulundukları yeterlilik düzeyine göre geliştirmek ve derinleştirmek için kullanır (Tomlinson ve McTighe, 2006). Dolayısıyla, öğretmenler, öğrencileri tanıyıp, öğretimi her öğrencinin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde farklılaştırdığında, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler oluşturma olasılığı yükselir.

Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere yönelik uygulamalardan biri de destek eğitim ihtiyacı belirlenmiş öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirilmesidir. Öğretim programı, öğrencinin temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılama açısından yetersiz kaldığında, bireyselleştirilmiş öğretim programının hedeflerine yönelik etkinlikler önem kazanacaktır (Nordlund, 2003). Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, öğrenciye sunulan öğretim programı ve bireyselleştirilmiş öğretim programı arasındaki koordinasyonu sağlamaktır. Nordlund'a (2003) göre bilişsel açıdan akranlarının gerisinde olan öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim programı ve bireyselleştirilmiş eğitim programı arasında bir dengeye ihtiyaç duyarlar. Tomlinson'a (1999) göre farklılaştırılmış sınıflarda öğrenciler öğretmenleri ile işbirliği yaparak hem sınıf hedeflerine, hem de bireysel öğrenme hedeflerine ulaşmaya çalışmalıdır. Sonuç olarak, düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere sınıf ortamında farklılaştırılmış öğretim ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik destek eğitim hizmetlerinin sunulması, öğrencilerin ilerlemesine fırsatlar sunacaktır.

Öğrenciler öğrenmeye yönelik inançlarını kaybettiklerinde genellikle uyumsuz davranışlar sergileme, vazgeçme gibi tepkiler gösterebilirler (Sousa ve Tomlinson, 2011). Bu sebeple öğretmenler, düşük başarı gösteren ve yavaş öğrenen öğrencilerin akademik özgüvenlerinin zedelenmemesine yönelik duyarlı eğitim uygulamalarını planlamalı ve işe koşmalıdır. Nordlund (2003) sınıftaki birçok öğrencinin kısa süreli ya da uzun süreli farklılaştırmaya ihtiyaç duyabileceğini

belirtmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre gerekli farklılaştırma uygulamaları planlanmalı, her öğrencinin başarı duygusunu tatması ve akademik özgüvenlerini geliştirmesi sağlanmalıdır. Tomlinson ve diğerleri (2008) bir öğretmenin, öğrencinin başarısını sahiplendiğinde, o öğrenciyi artık ihmal edemeyeceğini vurgulamıştır.

Öğretim, sadece düşük başarı gösteren öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için farklılaştırılmalıdır. Her öğrenci ihtiyaçlarına, ilgilerine, öğrenme profillerine hitap eden öğretim hizmetlerine ulaşmayı hak eder. Tomlinson ve Imbeau (2010) bazı öğrencilerin içerikte diğerlerinin çok ötesinde olduğu için ilerlemeye, bazı öğrencilerin konunun gerektirdiği yeterlikleri kazanmak ve anlamlandırmayı gerçekleştirmek için daha fazla zamana ya da bazı öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için geçmiş yılların içeriğine dönmeye ihtiyaç duyabileceği gerçeğini ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, tüm öğrenciler ihtiyaçları dahilinde kendileri için gerekli eğitsel düzenlemelerin yapılmasına ve farklı şekillerde olsa da öğretmen desteğine ihtiyaç duyarlar.

Öğrenme görevleri, her öğrencinin gelişmeye açık alanına uygun şekilde düzenlenmelidir (Tomlinson, 1999). Düşük başarı gösteren ya da zorlanan öğrencilerin, anlamlandıramadıkları bir konuda daha az içeriğe odaklanarak başarılı olma ihtimali düşüktür. Benzer şekilde, ileri düzeydeki öğrencilerin de bildikleri konu üzerinde fazlasını çalışması yarar sağlamaz. Tüm öğrencilere, farklı düzeylerde, farklı desteklerle, ihtiyaçlarına uygun öğrenme görevleri sunulmalıdır (Tomlinson ve diğerleri, 2008). İleri düzeydeki öğrenciler de her öğrenci gibi düzeylerine, ilgilerine göre tasarlanmış öğrenme yaşantılarına ihtiyaç duyar (Tomlinson, 2001). İleri düzeydeki öğrenciler istedik gelişimi zaten gösterdiği için göz ardı edilmemeli, ilerlemelerine imkan verecek öğrenme fırsatlarına sahip olmalıdır.

Eğitimciler, üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrencilerin okul gününün önemli bir bölümünü sınıfta geçirdikleri gerçeğinin farkına varmalıdır (Treffinger, 1982). Bu öğrenciler, daha önce öğrenmiş oldukları konuları atlamaya veya konuya yönelik daha derinlemesine çalışmalar yapmaya ihtiyaç duyabilirler (Tomlinson, 1999). Öğretmenler, üstün başarı gösteren öğrencilere hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları sağlamak için üst düzey metinler ve üst sınıf düzeylerinde içerik sunabilir ve öğrencileri destekleyebilecek mentörlük hizmeti sağlanabilir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005). Bu öğrenciler, daha ileri

düzeyde, karmaşık, açık uçlu, soyut, çok boyutlu etkinlik ve materyallere ihtiyaç duyabilirler (Tomlinson, 1999). Öğretmenler uygun kaynakları kullanarak, bu öğrencilere öğrenmelerini yapılandırma fırsatları sunmalı ve geribildirim sağlamalıdır (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005). İleri düzeydeki öğrenciler de düzeylerine uygun öğrenme fırsatlarına ve yeni öğrenmeler oluşturabilecekleri öğrenme yaşantılarına ulaşmaya ve bu doğrultuda öğretmen desteği ve rehberliğine ihtiyaç duyar.

Sürekli olarak başarısızlığa uğrayan öğrenciler öğrenme motivasyonunu kaybeder. Benzer şekilde, çok kolay başarıya ulaşan öğrenciler de öğrenme motivasyonunu kaybeder (Tomlinson, 1999). Öğrencilerin zaten bildiği konuları sürekli tekrar etmesi de öğrenme motivasyonunu düşürür (Nordlund, 2003). Öğretmenler, çalışmalarını hızla bitiren öğrenciler için plan yapmalıdır (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretim, erken bitiren öğrenciler için fazladan iş yükü oluşturmayı değil, belirli bir konuda ön öğrenmelere sahip öğrencilere daha derinlemesine öğrenmeler oluşturmaları için uygun güçlük düzeyinde öğrenme etkinlikleri ve fırsatları sunmayı gerektirir (Fox ve Hoffman, 2011). Üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrencilerin gelişmeye açık alanlarına hitap eden, ilgilerini çeken, öğrenme yaşantılarına ulaşmalarına yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması, okulda geçirdikleri zamanı bildiklerini tekrar ederek geçirmek yerine, öğrenerek geçirmelerini sağlamak açısından önemlidir.

Öğretmenler, öğrencilerden düzeylerinin çok üstünde, olasılık dışı bir sıçrama bekleyemeyeceği gibi, sınıf düzeyinin ilerisinde olduğu için yavaşlamasını, ilerlemesini durdurmasını da beklememelidir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğretimi sürekli olarak sınıf düzeyindeki öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlemek, bazı derslerde ya da bütün derslerde çok yetenekli ve başarılı olan öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayamama sorununu ortaya çıkarır (Bearne, 1996). Uygulamadaki öğretim programları daha çok orta düzeydeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmaktadır ve öğretmenler ileri düzeydeki öğrencilere uygun güçlük düzeyinde öğretim programı sağlamakta güçlük yaşamaktadır. Bu öğrenciler okulda gerçekleştirdikleri öğrenmeler için çok az çaba harcamaktadır ve çaba olmaksızın bu öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri çok güçtür (Tsai, 2007). Tomlinson (2001) ileri düzeydeki öğrencilerin genellikle çaba göstermeden başarıya ulaştığı için öz yeterlik, çalışma ve problemlerle baş

etme becerilerini geliştirmekte başarısız olabileceği, mükemmeliyetçilik duyguları geliştirip, aşırı kaygı, işleri erteleme, tatmin olamama gibi olumsuz davranışlar sergileyebileceğini ifade etmektedir. Sonuç olarak, başarılı ve yüksek potansiyel sahibi olmalarına rağmen, ileri düzeydeki öğrenciler de düzeylerine uygun güçlükte öğrenme yaşantılarına, çaba ile başarı arasındaki ilişkiyi yaşayarak öğrenmeye, gelişimlerinin izlenmesine ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Bazı öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olması, onların öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine yol açmamalıdır.

İlgi. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve öğrenme profillerine göre öğretim hızı, düzeyi ve yolunun değiştirilmesidir (Heacox, 2002). İlgi, belli bir konuya ya da beceriye yönelik öğrencinin gösterdiği merak, yatkınlık ve tutkuya karşılık gelir (Tomlinson, 1999). İlgi beynin dikkat sistemini harekete geçirir ve bilişsel katılımı tetikler (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğretim, öğrenme motivasyonunu ve verimini artırmak için farklılaştırılmalıdır (Tomlinson, 1999). İlgi, öğretimin farklılaştırılması için ciddi bir öneme sahiptir. Öğrencilerin etkinliklere yönelik motivasyonunu sağlamak farklılaştırmanın ilk adımıdır ve yetenek düzeylerine uygunluktan bile önemli sayılabilir. Çünkü etkinlik öğrencilerin ilgilerine hitap etmiyorsa, düzeylerine tam olarak uygun olsa bile öğrenme isteği düşük olduğu için öğrenme gerçekleşmeyebilir ya da istendik düzeyde olmayabilir (Kise, 2007). Öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenci ilgilerine yer verilmesinin bilişsel ve duyuşsal olarak olumlu sonuçları olacaktır.

İlgi çekici olmayan dersler, öğrencilerin konuları yaşamı ile ilişkilendirmesini sağlamayacağı için amacına ulaşmaz ve öğrenmeler kalıcı olmaz (Tomlinson, 1999). Öğrencilerin ilgisi çekildiğinde, öğrenme motivasyonu ve verimliliği artar. İlgi, öğrencinin dikkatinin çekilmesini, merakının tetiklenmesini, katılımının artmasını sağlar (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencilerin ilgisi çekildiğinde dikkat sürelerinin, konsantrasyonlarının, enerjilerinin, öğrenme isteklerinin ve çabalarının arttığı belirlenmiştir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrencilerin ilgi duyduğu konu, alanların belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreçlerinde dikkate alınması, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler oluşturmaları açısından büyük önem arz etmektedir.

Öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin etkin olarak katılabileceği, ilgi alanlarında çalışabileceği öğrenme fırsatları sunulmalıdır (Tyler, 1949). İlgiye yönelik farklılaştırma öğrenme verimini ve akademik çıktıları artırır. Öğretmen öğrencilerin ilgilerini, planlamada, etkinlikleri düzenlemede, öğretim yöntemlerini belirlemede, disiplinler arası ilişkiler kurmada, öğrencileri gruplamada, zenginleştirme etkinlikleri oluşturmada ve değerlendirmede göz önünde bulundurmalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Dolayısıyla, öğretimde öğrencilerin ilgisinin göz önünde bulundurulmasının, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmelerin niteliğini büyük olasılıkla artıracığı, öğrencilerin derse, okula ve öğretmene yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği öngörülebilir.

İlkokul yıllarında, çocukların gelişimi eş zamanlı olmayabilir, belirli beceriler gözlenmez ya da aniden ortaya çıkabilir. Konulara ilgileri de benzer değişimi gösterebilmektedir (Smutny ve Fremd, 2004). Üst sınıf düzeylerinde de benzer özellikler gösteren öğrencilerle karşılaşmak mümkün olabilir. Bu sebeple, öğretmenler öğrencilerin ilgi ve merakını tetikleyen durumları sistemli bir şekilde gözlemeli ve ilgi alanlarına yönelik yeterli bilgi sahibi olmalıdır. Thousand ve diğerleri (2015) öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini, öğrenme tercihlerini ve bazı diğer özelliklerini belirlemek üzere ilgi envanterleri kullanabileceğini belirtmektedir. Bu envanterler yolu ile öğrencilerin bireysel ve ortak ilgi alanları belirlenerek, öğretim programı ile etkileşimlerinin artması sağlanabilir. Sonuç olarak, öğrencilerin ilgilerinin belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreçlerinde ilgiye dayalı eğitim uygulamalarına yer verilmesinin, öğrencilerin öğrenmelerinin verimliliği ve duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri vardır.

Öğrenme profili. Öğrenme profili, öğrencilerin en doğal ve etkili şekilde öğrendikleri yolları tanımlayan bir üst kavramdır (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Öğrenme profili öğrencilerin; öğrenme ve çalışma yaklaşımlarını, zekaya, cinsiyete ve kültüre dayalı tercihlerini içerir (Tomlinson ve diğerleri, 2008; Tomlinson ve Imbeau, 2010). Bir başka ifadeyle, öğrencilerin öğrenme tercihleri, zeka tipleri, cinsiyet ve kültürleri, öğrenme profillerini etkileyebilir (Tomlinson, 2001). Öğrenciler, öğrenme profillerinin ve ilgilerinin, öğretme-öğrenme süreçlerinde göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç duyar (Fox ve Hoffman, 2011). Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme profilleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı, öğrencilerin de kendi öğrenme profillerini keşfetmeleri ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Gregory'ye (2005) göre öğrenciler güçlü yönlerinin ve öğrenme tercihlerinin farkında olmalı, öğrenme profillerinin zayıf yönlerini de geliştirmeye çalışmalıdır. Öğrenme profillerine göre farklılaştırmanın amacı, öğrencilerin kendilerine en uygun öğrenme yöntemlerini bulmalarını sağlamak ve o yöntemleri kullanarak her öğrencinin sınıf ortamında uygun öğrenme fırsatları yakalamasını sağlamaktır (Tomlinson, 2001). Bu sebeple, öğretmenler öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi alanlarını, öğrenme tercih ve yaklaşımlarını keşfetmesini, diğer öğrencilerin tercihlerine de duyarlılık geliştirmesini sağlamalıdır (Treffinger, 1982).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin tercih ettikleri şekillerde öğrenmesine ve seçimler yapmasına olanak sağlar. Bu da öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve becerilerini artırır (Thousand ve diğerleri, 2015). İçerik ve öğretim süreci, öğrencilerinin tercihlerine uygun olarak düzenlenirse, öğrencinin katılımı artar (Senemoğlu, 2013). Çeşitli öğretim yaklaşımlarına yer vermek, farklı öğretim yöntemleri kullanmak, öğrencilerin öğrenme tercihlerine hitap edilmesini sağlar (Sousa ve Tomlinson, 2011). Dolayısıyla, sınıf ortamını, öğretme-öğrenme süreçlerini ve değerlendirmeyi düzenlerken öğrencilerin tercihlerini göz önünde bulundurmak ve öğrencilere seçme fırsatları sunmak, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artıracaktır. Öğretmen çeşitlilik ve tercih hakkı sunmak yolu ile doğal bir farklılaştırma fırsatı sunabilir.

Dunn ve Dunn (1993) çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik faktörlerin, öğrencilerin öğrenme tercihleri üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bazı öğrenciler sessiz ortamlarda çalışmayı tercih ederken, bazıları sesten rahatsız olmayabilir ya da bazı öğrenciler yalnız, bazı öğrenciler grupta çalışmayı tercih edebilir. Dunn ve Dunn (1987) öğrenmeyi etkileyen fizyolojik tercihleri; görsel, işitsel ve dokunsal-kinestetik olmak üzere üç boyutta sınıflandırmıştır. Öğrencilerin güçlü olduğu alanlarda, görseller, işitsel materyaller ya da fiziksel etkinlikler yolu ile daha etkili öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. O halde, öğrencilerin tercihleri, öğretimi ve değerlendirmeyi planlarken ve öğretim ortamlarını düzenlerken göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretme-öğrenme süreçlerinde görsellere ya da işitsel öğelere yer vererek öğrencilere olabildiğince farklı uyarıcılar sunulmaya çalışılmalıdır.

Zeka kuramlarından en çok bilinenleri; Gardner (1999) tarafından oluşturulan Çoklu Zeka Kuramı, Sternberg (1985) tarafından oluşturulan Üç Boyutlu Zeka

Kuramı ve Goleman (1995) tarafından oluşturulan Duygusal Zeka Kuramıdır. Gardner (1999) zekanın birden çok boyutu olduğunu ve bu boyutların birlikte çalıştıklarını belirtmektedir. Sözel-dilsel zeka, matematiksel-mantıksal zeka, görsel-uzamsal zeka, müziksel zeka, bedensel-kinestetik zeka, sosyal zeka, içsel zeka ve doğacı zeka olmak üzere zekayı sekiz boyutta tanımlamıştır. Sternberg (1985) üç boyutlu zeka kuramında analitik zeka, pratik zeka ve yaratıcı zeka olmak üzere zekanın üç boyutundan bahsetmektedir. Her iki kuramda da, bireylerin bahsedilen zeka boyutlarına değişen oranlarda sahip olduğu, ancak bazı zeka boyutlarının diğerlerinden daha baskın olduğu ifade edilmektedir (Gardner, 1999; Sternberg, 1985). Chapman ve King'e (2014) göre öğrenciler bilgi ve becerileri güçlü zeka boyutlarına hitap eden bir şekilde edindiklerinde, anlamlandırma düzeyleri daha yüksek olur.

Goleman (1995) duygusal zekanın beş boyutunu öz farkındalık, duygusal öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak tanımlamıştır. Bireyin duygularının farkında olması, duygularını yönetebilmesi, kendini güdüleyebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi ve sosyal ilişkilerini yürütebilmesi kuramın özetle ortaya koyduğu temel becerilerdir. Tomlinson ve Imbeau (2010) duyguların, öğrenme motivasyonunu, diğerleri ile işbirliğine dayalı çalışma becerilerini ve öğrenenin kendine yönelik algılarını etkilediğini vurgulamıştır. Goleman (1995) etkileri sebebiyle duygusal zekanın (EQ), okulda ve hayatta başarılı olmada, zeka düzeyinden (IQ) daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak zeka kuramları ve zeka boyutları, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak güçlü ve zayıf yönleri olduğunu, öğrencilerin güçlü ve nispeten zayıf zeka alanlarının belirlenmesi ve öğretimin düzenlenmesinde öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması noktasında dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretim programı. Ertürk'e (2013) göre öğretim programı; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel unsurdan oluşmaktadır. Nitelikli bir öğretim programı, öğrencilere öğrenme motivasyonu sağlamak için öğrenci ile yüksek derecede ilişkili olmalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğretimin farklılaştırılması, öğretim programı ile ilişkili olan içerik, süreç ve ürünün öğrencilerin ihtiyaç ve farklılıklarını yansıtan hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profillerine göre düzenlenmesidir (Tomlinson ve Imbeau, 2010).

Bu sebeple, öğretimi farklılaştırma noktasında öğretim programı üzerinde alınacak kararlar büyük önem arz etmektedir.

Eğer öğretim programı sıg ve hayal gücünden yoksun ise, eğitimin diğer unsurlarının dinamik ve sağlam olması çok zordur (Sousa ve Tomlinson, 2011). İyi bir öğretim programı, öğrencileri bulundukları noktadan daha ileriye götürmeli (Tomlinson, 2001), öğrencilerin daha derinlemesine, tutarlı ve kalıcı öğrenmeler oluşturmalarını sağlamalıdır (Tomlinson, 1999). Farklılaştırılmış bir öğretim programı, her öğrencinin hazırbulunuşluğunu göz önünde bulundurarak, ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantıları sunacağı için öğrenmelerinin niteliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Etkili bir şekilde farklılaştırılmış öğretim programı, öğrencilerin farklılıkları dikkate alınarak geliştirilebilir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Anlamlı bir öğretim programı öğrencilerin yaşantı ve duygularına hitap etmelidir (Tomlinson, 1999). Sousa ve Tomlinson'a (2011) göre anlamlandırma odaklı öğretim programı, beyin dostu, öğrenen dostu ve farklılaştırmaya uygundur. Öğrenciler bireysel olarak ya da küçük gruplarda farklı bilgi ve beceriler üzerinde çalışsalar da, anlamlandırmada ortak bir odak noktasını paylaşmalıdır. Buradan hareketle farklılaştırmada öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanıldığı kadar öğretimde nelerin ortak olması gerektiğine de odaklanıldığı ortaya çıkmaktadır. Sousa ve Tomlinson'a (2011) göre öğrenme hedefleri tüm öğrenciler için aynı iken, öğrenme görevlerinin zorluk, karmaşıklık ya da derinlik düzeyleri farklılaştırılabilir. Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim, öğrenciler için ortak olması gereken öğrenme yaşantılarını ve öğrencilerin bireysel olarak ihtiyaç duyduğu farklılaştırılmış öğrenme yaşantılarını sağlamayı savunmaktadır. Öğretim programı da bunu sağlayacak bir yapıya ve niteliklere sahip olmalıdır.

Hedefler. Hedefler, öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerdir (Ertürk, 2013). Tomlinson ve McTighe'a (2006) göre öğrencilerin neyi bilmesi, anlamlandırması, yapabilmesi gerektiği, yani öğrencilere ne öğretilmesi gerektiği öğretimin en temel noktalarından biridir. Bu sebeple, hedeflerin belirlenmesinde bireyin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Tyler, 1949; Ertürk, 2013). Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrenme hedeflerini, öğrencilerinin sınıf ortamına taşıdığı özelliklerine uygun bir şekilde düzenleyebilmesi ve öğretimi bu doğrultuda yürütebilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesi açısından çok önemlidir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu derste neyi öğreteceklerini ve öğrencilerin neler öğreneceğini ifade edebilse de, çok azı öğrencilerin neyi bilmesi, kavraması, uygulaması gerektiğini ayrıntılarıyla açıklayamaz (Tomlinson ve Moon, 2013). Lakin planlamanın niteliği, öğretimin başarısını etkiler (Senemoğlu, 2013). Etkili öğretim kararları, öğretmenlerin ulaşmayı planladığı hedefleri ve içeriği belirlemesi ve öğrencileri planları doğrultusunda eğitme yeteneğine bağlıdır (Chapman ve King, 2014). Her öğretmen, belirli bir zaman diliminde ve belirlenmiş kaynaklarla, öğrencilerini hangi düzeye taşıyacaklarına yönelik bilgi ve beceri sahibi olmalıdır (O'Brien ve Guiney, 2001). Bloom (1956) bilişsel becerileri aşamalılık ilişkisine dayalı olarak sınıfladığı taksonomisinde, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı bilişsel beceri alanı ve davranışları ortaya koymaktadır. Bloom, bilgi basamağından, sentez basamağına ilerledikçe, daha üst düzey bilişsel becerilere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Fox ve Hoffman (2011) Bloom Taksonomi'sinin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve öğrenciyi hangi düzeyden alıp hangi düzeye taşıyacağını belirleme konusunda öğretmenlere yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Güzergaha yönelik net bir algının olması, ona olan uzaklığın bilinmesi ve oraya niçin ulaşmak istendiğini bilmek çok önemlidir (Tomlinson ve diğerleri, 2008). Ancak bu takdirde istendik öğrenmelerin ne düzeyde kazanıldığına yönelik net bilgilere ulaşılabilir.

İçerik. Öğretimde ne farklılaştırılmalıdır sorusunun cevabı içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır (Tomlinson, 1999). İçerik, öğrencilerin öğrenmesini istediğimiz, bilgi ve becerilerdir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencilerin hangi düzeyde, bilgi, anlamlandırma ve beceri sergileyeceği, öğrencilere ne öğretiliceği ve öğrencilerin öğrenmeleri oluşturmaları için hangi farklılaştırma araç ve uygulamalarına ihtiyaç duyduğu planlanırken, içerik de göz önünde bulundurulmalıdır (Thousand ve diğerleri, 2015).

İçeriği farklılaştırmada, öğrencilerin nasıl öğreneceğine yönelik seçenekler ve farklı zorluk düzeylerinde materyaller sunulması ve öğrencilerin içeriği kazanma hızının belirlenmesi gerekir (Sprenger, 2008). Bu sebeplerden ötürü, içeriği farklılaştırma süreçlerinde, öğretmenler öğrenme hedeflerini göz önünde bulundurmalı, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme süreçlerine yönelik de kararlar almalıdır.

Öğretimin etkili bir şekilde farklılaştırılabilmesi için, öğretmenler öğrencilerinin bireysel özelliklerini, içerik ile öğrencilerin bireysel özellikleri ve tercihleri arasında bağ kurmayı sağlayacak unsurların neler olduğunu ve içeriği öğrencilerin anlamlı öğrenmeler oluşturmaları için nasıl düzenlemeleri gerektiğini ortaya koymalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). İçerik, öğrencilerin tanıdığı dünya ile ilişkili olmalı, öğrenmeler öğrencilerin kendini ve yaşamını anlamlandırmasına yardımcı olmalıdır (Tomlinson, 1999). Sonuç olarak, içerik öğrenciler için ne kadar anlamlı olursa, ön öğrenmeleri ile ne kadar ilişkili olursa, öğrenmeler de o kadar anlamlı olacaktır.

İçeriğin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırılması, bilgi ya da materyallerin öğrencilerin düzeylerine göre düzenlenmesini gerektirir (Tomlinson, 2001). İçerik, öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır (Varış, 1988). Bir başka ifadeyle, içeriğin miktarı ve öğretimin hızı, öğrencilerin ön öğrenmelerine ve bireysel özelliklerine uygun olmalıdır (Senemoğlu, 2013). Öğretmen hazırbulunuşluğu dikkate alarak öğretimi farklılaştırdığında amacı bazı öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksikleri tamamlayarak, ilgili içeriği kazanmasını kolaylaştırmak, ilgili içerikte yeterli olan bazı öğrencilerin de yeni öğrenmeler oluşturarak gelişimlerini sürdürmesini sağlamaktır (Sousa ve Tomlinson, 2011). İçeriğin öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğrencilerin düzeylerine uygun öğretim fırsatları sunma açısından önemlidir.

İçeriği farklılaştırmadaki amaç öğrencilerin içeriğe ne düzeyde ulaştığını farklılaştırmakla birlikte, nasıl ulaştığını da farklılaştırmaktır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğretmenlerin konunun temel kavram ve ilkelerine odaklanması farklılaştırma için çok önemlidir ve öğretimi daha anlamlı ve etkili kılar (Tomlinson, 2001). Önemli içerik ile etkin bilişsel bağın oluşturulması, içeriğin genel olarak öğrenilmesinden daha önemlidir. Bu sebeple, içeriğin daha az ama derinlemesine öğretilmesi doğru bir öğretim ilkesidir (Bender ve Waller, 2011). Kavramlar, ilkeler ve değerler, içeriğin örgütlenmesinde bütünleştirici bir rol üstlenir ve anlamlı öğrenmeler oluşturulması için etkili şekilde işe koşulması gerekir. Aksi takdirde üst düzey öğrenmelere ulaşmak, öğrenme yapıları arasında anlamlı bütünlük olmadığı için gerçekleştirilemez (Bilen, 2002). Dolayısıyla, içeriği kazandırırken, temel kavram ve ilkeleri işe koşturmak, öğrencilerin daha anlamlı öğrenmeler oluşturmalarını sağlayacak temel yapı taşlarını kazanmalarını sağlar, öğrenmelerini kolaylaştırır. Sonuç olarak içeriğin farklılaştırılması, öğrencilerin düzeylerine uygun öğrenme

yaşantılarına, ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere ulaşması açısından önem arz etmektedir.

Öğretme-öğrenme süreçleri. Öğrenme, yaşantı sonucu kalıcı izli davranış değişimi, öğretme de öğrenmeyi sağlama veya kılavuzlama faaliyetidir (Ertürk, 2013). Öğretme sürecinde, öğretmen öğrencileri içerikle tanıştırır. Süreç, öğrencilerin içeriği nasıl kavradığı, anlamlandığı ile ilgilidir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğretmenin görevi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme etkinliklerini tasarlamak ve sunmak olmalıdır. Sınıflardaki akademik çeşitlilik, öğrenme etkinliklerinde de çeşitlilik gerektirir (Bender ve Waller, 2011). Etkili öğretim yaklaşımlarının kullanılması yolu ile disiplinlerin kavramsal çerçevelerinin anlamlandırılmasına yönelik öğrencilerin yeterliklerini geliştirme ve öğrencilere bireysel olarak dönüt sağlama önemlidir. Öğretmenler, öğretme-öğrenme süreçlerinde farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ne kadar yer verirse, öğrencilere ulaşma ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeler oluşturmalarını sağlama açısından o kadar başarılı olacaktır (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Tomlinson ve McTighe (2006) öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlara hizmet edebilecek eğitim uygulamalarını işe koşarak, daha çok sayıda öğrenciye hitap edebileceğini ifade etmektedir. Öğretmenler, öğretim stratejilerini, öğrenme etkinliklerinin ve öğrenci ihtiyaçlarının doğasına uygun şekilde kullanma konusunda becerikli olmalıdır (Berliner, 1986). Belirli bir içerik, en iyi şekilde belirli yollarla kazandırılabilir. Örneğin, öğrenciler laboratuvar tekniklerini laboratuvarında çalışarak daha iyi öğrenir, okuyarak değil ya da okuma becerilerini geliştirmek için, okumak daha faydalıdır, dinlemek değil (Kise, 2007). Bu sebeple öğretmenler, dersin, konunun, içeriğin doğasını iyi anlamlandırır, öğretme-öğrenme süreçlerinde uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır, öğrencilere çeşitli yollarla öğrenme olanakları sunarsa, öğretimi etkili bir şekilde farklılaştırabilirler.

İlgi çekici, öğrencilerin bireysel ve işbirliğine dayalı aktif olarak katılım gösterebileceği yöntem ve teknikler kullanan öğretmenler, geleneksel öğretim yöntemlerine pek tepki vermeyen öğrencilere ulaşmada daha başarılı olacaklardır (Thousand ve diğerleri, 2015). Ayrıca, sınıf ortamındaki kaynaklar, materyaller ve teknoloji öğrencilere seçenek sunma ve erişim özgürlüğü sağlama yolu ile zenginleştirme olanakları sunar (Gregory, 2005). Farklılaştırılmış öğretim, iyi düzenlenmiş ve ayrıntılandırılmış öğretim programının gereklilikleri doğrultusunda

öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretmenin gerekli düzenlemeleri yapmasını gerektirir. (Tomlinson ve McTighe, 2006). Bu sebeplerden dolayı, öğretmenin niteliği, öğretimin farklılaştırılma niteliğini de belirler.

Matematik, Fen Bilimleri gibi aşamalılık ilişkisi yüksek olan ve analitik düşünmeyi gerektiren derslerde ya da beceri geliştirmeyi amaçlayan sosyal bilim ve dil derslerinde öğrenme hızı ve düzeyine göre farklılaştırma yapılabilir (Smutny ve Fremd, 2004). İleri düzeydeki öğrenciler daha hızlı ilerlemeye ihtiyaç duyarken, desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler ise başarılı olmaları için daha fazla zamana, düzeylerine uygun etkinliklere ya da öğretim hızının düşürülmesine ihtiyaç duyabilir (Heacox, 2002). Öğrenciler çalışmalarını bitirdiğinde eğer sadece eğlenceli etkinlikler sunulursa, yavaş çalışan öğrenciler yakınabilir. Ek çalışma verilirse, hızlı bitiren öğrenciler memnun olmayabilir. Bu sebeple, öğrencilerin ilgilerini çeken doğal zenginleştirme olanakları sunulmalıdır (Kise, 2007). Sonuç olarak, öğrencilerin ihtiyaçları, içerik ve çalışmanın doğasını gözетerek, öğrenme hızı ya da düzeyine yönelik farklılaştırma uygulamaları ortaya koyulabilir.

Öğretmenler, öğrencilerinin derinlemesine öğrenmelerini ve öğrenmelerini zenginleştirmelerini sağlamak için, temel kavram ve temaları belirleme ve disiplinler arası ilişkiler kurma yoluyla öğretimi farklılaştırabilir (Johnsen, 2017), konu alanlarını bütünleştirmek ve öğrencilere öğrenmelerini sergilemelerine yönelik seçenekler sunmak yolu ile öğretim programını zenginleştirebilirler (Smutny ve Fremd, 2004). Bu yöntemler genellikle üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için öğretimi farklılaştırmaya yönelik kullanılsa da, benzerleri her öğrenci için öğretimi farklılaştırmaya yönelik kullanılabilir (Nordlund, 2003). Derinlemesine öğrenmekten ve disiplinler arası çalışmaktan hoşlanan ve farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrenciler farklılaştırmadan üst düzeyde faydalanabilir (Smutny ve Fremd, 2004). Öğretmenler öğrenme yaşantılarını disiplinler arası ilişkileri göz önünde bulundurarak tasarlayıp işe koşarak, öğrencilerine anlamlı öğrenme fırsatları sunabilirler.

Esneklik farklılaştırılmış öğretimin en belirgin özelliklerinden birisidir. Farklılaştırmanın gerçekleştirilebilmesi için; ortam, zaman, materyaller, gruplama ve öğretimde esnek yaklaşımlar kullanılmalıdır (Tomlinson ve diğerleri, 2008). Dolayısıyla, öğretim programı da farklılaştırmaya ve öğretme-öğrenme süreçlerinde esnek uygulamalara olanak sağlayacak esnek bir yapıda olmalıdır. Bunun yanı sıra,

öğretmenler öğrencilerin yetenek, ilgi ve ön öğrenme düzeylerine hitap eden, farklı hızlarda ilerleyebileceği, kademelendirilmiş ve esnek öğrenme etkinlikleri oluşturmalıdır (Treffinger, 1982). Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme etkinlikleri ve içerik düzeyleri üzerinde çalışmasına izin verme noktasında rahat olmalıdır. Farklılaştırma sınıf içerisinde hareketlilik, grupların ve öğrenme merkezlerinin aktif olarak kullanılmasını, öğrencilerin bireysel ve grup olarak gelişiminin kayıt altına alınmasını gerektirir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005). Bu sebeple öğretmenler, esnekliği sağlarken, öğretim programında, sınıf ortamında gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmeli, öğretme-öğrenme süreçlerinde kendinin ve öğrencilerin alacağı rolleri iyi belirlemelidir. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2005) ileri düzey okumalar ve üst sınıf düzeylerinde problemler sunarak içerik, içeriği kazanmaya yönelik farklı seçenekler sunarak süreç ve öğrencilere öğrenmelerini farklı şekillerde sergileme fırsatları sunarak ürün açısından esnekliğin sağlanabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler esnekliği sağlamak için, öğretim programı, öğrenme ortamı, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme süreçlerinde gerekli düzenlemeleri yapabilecek yeterliğe sahip olmalıdır.

Öğrencilere tercih hakkı sunulması, önemli bir güdüleyicidir ve öğrencilerin kontrolü ellerinde tuttıklarını hissetmelerini sağlar (Kise, 2007). Öğretme-öğrenme süreçlerinde seçenek sunmak öğrencilerin katılımını (Chapman ve King, 2014), motivasyonlarını ve öğrencilere güçlü yönlerini kullanarak yeni bilgiyi öğrenme ve paylaşma fırsatı sunulduğu için güvenlerini artırır (Sprenger, 2008). Öğrenciler güçlü ve ilgili oldukları alanlarda etkinlikler seçebildiklerinde, öğrenme sürecinde bilgiyi transfer etmede daha başarılı olurlar. Tercihleri doğrultusunda çalıştıklarında, bildiklerini göstermeye daha istekli olurlar (Chapman ve King, 2014). Öğrencilere en iyi öğrendikleri şekilde öğrenme fırsatları sunulması, güven aşılayan bir stratejidir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Bu sebeple öğretmenler farklı öğrenme yaklaşımlarına ve öğrencilerinin tercihlerine hitap eden çeşitli seçenekler arasından seçme hakkı sunmalıdır (Kise, 2007). Öğretmenler esnekliği sağlama ve seçenek sunma açısından ne kadar becerikli ise farklılaştırma o düzeyde etkili olur (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005). Öğrencilere seçme hakkı verilmesi ve seçim yapma fırsatları sunulması, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki kontrolünü ve

sorumluluğunu artırarak, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmenler öğrencilerin tercihlerine sürekli olarak hitap edemez, etmemelidir de. Öğrencilerin tercih ettikleri biçimde öğrenmeleri gerektiği gibi, tercih etmedikleri yollarla da öğrenmeleri gerekir (Kanevsky, 2011). Bazen öğrencileri ilgili bir öğrenme görevine yönlendirmek ilerlemeleri için daha faydalı olacağı için öğretmenlerin tercihi önemlidir. Bazı durumlarda ise öğrencilerin seçimler yapması ve sorumluluğu üstlenmesi daha uygun olacaktır (Tomlinson ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin tercih etmedikleri görevlerin de kararlılıkla üstesinden gelmeye çalışarak öz yönetim becerilerini geliştirmeleri gerekir (Kanevsky, 2011). Farklılaştırma, öğretimde öğrenci ve öğretmen tercihlerinin dengeli olmasını gerektirir (Tomlinson ve diğerleri, 2008).

Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin gelişimleri için gereken sorumluluğu artarak almalarını sağlamalıdır (Tomlinson, 2001). Öğretmenler öğrenme ortamını ve etkinlikleri düzenlemede sorumluluğu paylaşarak öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilere sahiplenme hissi vermelidir (Chapman ve King, 2014). Öğretmen ve öğrenciler başarı ve başarısızlığı birlikte analiz etmeli, hatalardan ders alıp, başarıyı artırmaya yönelik sorumluluğu paylaşmalıdır (Tomlinson, 1999). Özellikle daha çok özgüvene, başarı duygusunu tatmaya ve aidiyete ihtiyacı olan öğrenciler için sorumluluk almak önemlidir (Chapman ve King, 2014). Öğrencilere üstesinden gelebilecekleri düzeyde öğrenme sorumluluğu vermek öğrencilerin başarılı olmasını ve bağımsızlık kazanmasını da sağlar (Tomlinson, 2001). Öğretmen öğrencilerle sorumluluğu paylaşarak, hem öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılımlarını sağlar, hem süreçte gerekli dönüt ve desteği sunar, hem de öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirir.

Günümüz öğrencileri büyüdükleri dijital ve etkileşimli dünyadaki uyarıcılardan daha azını beklememekte ve daha azına tepki vermemektedir ve öğretmenler öğretimi modern dünyanın bir uzantısı olarak oluşturmalıdır (Bender ve Waller, 2011). Bir başka deyişle, öğretmenler teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeli, sundukları öğrenme yaşantılarının teknolojik uzantılarını da işe koşmalıdır. Thousand ve diğerleri (2015) teknolojinin öğretimi farklılaştırma için etkili bir araç olduğunu belirtmektedir. Teknolojinin kullanımı, öğretimin öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmaya olanak tanınmasının yanı sıra, öğrenmelerin

izlenmesine de olanak sağlar (Bender ve Waller, 2011). Öğretmenlerin, çağın öğrencilerine hitap edebilecek öğrenme yaşantıları ve öğrenmeleri zenginleştirme fırsatları sunabilmek için, teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve ayak uydurabilmeleri gerekir. Öğretmenler, teknolojiyi öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde işe koşabilecek yeterlikleri geliştirmeli, öğrencileri okul dışında da destekleyebilecek teknolojilere yönlendirebilmelidir.

Öğretim uygulamaları okul dışında da farklılaştırılabilir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda, ödevler öğrenmelerin zenginleştirilmesi olarak görülür ve her öğrenci farklı şekillerde uygulama ve zenginleştirme yapabilir (Fox ve Hoffman, 2011). Örneğin, bir öğrenci araştırma ödevi yaparken, bir diğeri resim çizebilir, bir diğeri kitap okuyabilir. Bazı öğrenciler sunu hazırlarken, bazı öğrenciler portfolyo oluşturup teslim edebilir. Fox ve Hoffman'a (2011) göre her öğrenciye ihtiyaç duyduğu konularda ve ihtiyaç duyduğu ölçüde ödev verilmelidir. Sonuç olarak ödevler öğrenmeleri destekleme ve zenginleştirme amacı ile verilmelidir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğu gözetilerek farklılaştırılmış ödevler oluşturulabilir. Her öğrenciye aynı ödevi vermek yerine, öğrencilerin düzeylerine uygun ve ilgilerini çeken ödevler vermek yoluyla öğrenmelerini zenginleştirmeleri sağlanmalıdır.

Öğretimi farklılaştırmada kullanılabilecek öğretim yaklaşımları. Tanıma ve izlemeye dönük değerlendirmeler ışığında öğretim programını daraltma, kademelendirilmiş öğrenme görevleri, öğrenme sözleşmeleri oluşturma, bilgi ve beceri düzeyine göre hızlandırma, disiplinler arası ilişkiler kurma, öğrencilere seçenek sunma, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını sağlama, öğrencilere uzaktan eğitim ve mentörlük hizmetleri sunma öğretimi farklılaştırmaya yönelik stratejilerden bazılarıdır (Johnsen, 2017; Nordlund, 2003; Smutny ve Fremd, 2004). Sözü edilen öğretimi düzenleme yaklaşımlarından bazıları, aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Öğretim programını daraltma, üstün başarı gösteren öğrencilerin zaten bildikleri içeriği tekrar etmesine karşı ortaya çıkmış (Smutny ve Fremd, 2004) ama tüm öğrenciler için kullanılabilecek yöntemlerden bir tanesidir (Nordlund, 2003; Smutny ve Fremd, 2004). Öğretim programını daraltma, öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, bazı kazanım ve etkinliklerin programdan çıkarılması, yerlerine yeni kazanım ve etkinlikler eklenmesi durumudur. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programı daraltarak, hızlandırma veya zenginleştirme yapılabilir

(Reis ve Renzulli, 1992). Öğretim programını daraltmada, ilk olarak öğrencilerin bir konu ile ilgili ön bilgilerini belirlemek amacı ile değerlendirme yapılır. İkinci aşamada öğrencilerin sahip olmadığı bilgi ve beceriler belirlenir ve bunların öğretimine yönelik plan yapılır. Son aşamada, diğer öğrenciler başka konular üzerinde çalışırken, öğrencinin araştırma veya çalışma yapacağı öğrenme yaşantıları tasarlanır (Tomlinson, 2001).

Öğretim programını daraltma tüm sınıf düzeylerinde ve tüm derslerde uygulanabileceği için etkili bir farklılaştırma yöntemidir (Reis ve Renzulli, 1992). Örneğin, dil öğrenmeyi seven ve hızlı ilerlemek isteyen bir öğrenci için ya da yabancı bir ülkeden gelmiş ve ilgili dönemdeki Matematik programını zaten bilen bir öğrenci için program daraltılabilir (Smutny ve Fremd, 2004). Öğretmenler, tanıma ve izlemeye yönelik değerlendirmeleri göz önünde bulundurarak, öğretim programını farklılaştırma kararları alabilir. Öğrencilerin gelişimlerini sürdürmesi ve bireysel hızlarında ilerlemesini sağlaması bakımından öğretim programını daraltma etkili bir uygulama olarak göze çarpmaktadır.

Kademelendirilmiş öğrenme görevleri tüm öğrenenler için öğretimi farklılaştırmada kullanılabilecek bir yöntemdir (Nordlund, 2003). Öğrenme görevlerini kademelendirme, öğrencilerin içeriği, farklı ve gelişmeye açık alanlarına uygun güçlük düzeylerinde kazanmalarını sağlar (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi veya yeteneklerine göre farklı aşamalarda veya gruplarda, farklı öğrenme etkinliklerine katılmasını gerektirir (Fox ve Hoffman, 2011). Öğrenme merkezleri, laboratuvar çalışmaları, ürünler, ödevler ve öğrencilerin diğer çalışmalarına yönelik kademelendirilmiş öğrenme görevleri oluşturulabilir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğretmen çeşitli düzeylerde etkinlikler geliştirir. Bazı öğrenciler tekrar etkinlikleri üzerinde çalışırken, bazı öğrenciler zenginleştirme etkinlikleri üzerinde çalışabilir (Nordlund, 2003). Öğrenciler çalıştıkları öğrenme görevini tamamladıktan sonra, bir üst kademeye geçerek ilerler. Kademelendirilmiş öğrenme görevleri öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir şekilde düzenlenebilme, öğrencilere yapılandırma ve bireysel hızlarında ilerleme fırsatı sunduğu için etkili bir farklılaştırma yöntemidir.

Öğrenme sözleşmesi, öğrencinin belirli bir zaman diliminde, neler öğrenmesi gerektiğine yönelik öğretmen ve öğrenci arasında oluşturulan bir anlaşma, ilgili öğrenme sürecine yönelik alternatif öğrenme görevlerinden oluşan bir dokümandır.

(Chapman ve King, 2014; Fox ve Hoffman, 2011; Tomlinson, 1999). Öğrenme sözleşmeleri, ne öğrenileceğine, çalışma şartlarına ve bilginin nasıl kullanılacağına yönelik öğrenciye seçim yapma fırsatları sunar (Tomlinson, 1999). Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin hazırbulunuşluğu dikkate alınarak oluşturulduğu, başarılı olmaları için destek oluşturduğu ve öğrencilere seçenekler sunduğu için nitelikli bir eğitim uygulamasıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrenme sözleşmeleri öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlar, öğretmene de öğrenci gelişimini izleme noktasında değerli veriler sunabilir.

Öğrenme sözleşmeleri, yeni bir projeye, etkinliğe ya da üniteye başlarken kullanılabilir (Fox ve Hoffman, 2011). Öğrenme sözleşmeleri, öğrencinin gelişime yoğun ihtiyaç duyduğu alanlarda oluşturulabilir. İlgili bilgi veya beceriyi daha önce kazanmış olan öğrencilere yönelik de sözleşmeler oluşturulabilir ve öğrencilerin düzeylerine uygun yeni öğrenme görevleri sunulur (Chapman ve King, 2014; Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğretmen ve öğrenci, öğrenme sözleşmesinin içeriği ve süreç hakkında anlaşmaya varmalı (Chapman ve King, 2014), katılmayacakları öğrenme etkinlikleri yerine ne yapacaklarına birlikte karar vermelidir (Nordlund, 2003). Öğrenme sözleşmeleri oluşturulurken, hedeflere ek olarak zaman, süreç ve gelişime yönelik beklentiler belirlenmelidir. Öğretmen ve öğrenci süreci izleyebilmelidir (Gregory ve Chapman, 2007). Öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve öğrenme tercihlerine hitap edebilmesi, öğrenme sözleşmelerini değerli kılar. Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilere öğrenmelerini izleme, yönetme ve değerlendirme sorumluluğu vermesi sebebi ile öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabilecek bir uygulamadır.

Öğretmenler öğrencilere dönüt verme ve destek sağlamada sınıf ortamındaki tek kişi olmamalıdır. Öğretmenler öğrencilere dönüt ve destek sağlayacak destek mekanizmalarını oluşturmalıdır. Tomlinson (2001) öğretmenlerin bir öğrenci ya da grupla ilgilenirken, diğer öğrencilerin başvurabileceği çeşitli destek sistemleri oluşturmasını önermektedir. Örneğin, öğrenciler bireysel olarak çalıştıklarında ya da grup çalışmalarında nasıl yardım alabileceğine yönelik rutinleri öğrendiğinde, öğretmenler izleme çalışmaları ve ihtiyaç duyan öğrencilerle bireysel çalışmalar yürütmek için daha fazla zaman bulur (Tomlinson ve Imbeau, 2010).

Öğretimi farklılaştırmada görev alabilecek kişilerden ilki öğrencilerdir (Kaufeldt, 2005). Farklılaştırmanın bir yolu da içeriği kimin öğreteceğini belirlemektir.

Akran öğretimi bu duruma iyi bir örnektir (Thousand ve diğerleri, 2015). Akran öğretiminden hem öğreten, hem öğrenen faydalanır. Öğreten bildiklerini tekrar eder, öğrenenin ise bireysel ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş öğretim düzenlenmiş olur (Gregory ve Chapman, 2007). Akran öğretimi, öğretene derinlemesine öğrenme fırsatı sunar, sorumluluk bilinci ve özgüven kazandırır, öğrenene ise ihtiyaç duyduğu öğrenme desteğini sağlar (Chapman ve King, 2014). Akran öğretimi, öğrenciler arasındaki ilişkileri güçlendirir ve öğrenme zamanını verimli kullanma olanağı sunar (Thousand ve diğerleri, 2015). Akran öğretimi her sınıf düzeyinde ve öğrenme ortamında kullanılabilecek etkili bir uygulamadır.

Öğretmenler, öğrencileri belirli konularda uzman olarak arkadaşlarına yardım etme konusunda da teşvik etmelidir (Treffinger, 1982). Uzman olarak görevlendirilen öğrenciler, belirlenen konuya yönelik araştırma yapma, kaynak bulma gibi süreçlerde görev alabilir, diğer öğrencilerin sorularını cevaplayabilir ve öğrenme süreçlerinde destek olabilir (Tomlinson, 2001; Treffinger, 1982). Öğrencilerin belirli ihtiyaçlarına yönelik birbirine yardım etmesi, öğrencilere ne bildiklerini ve bilgiyi nasıl kullanması gerektiğini sorgulamasına yönelik sorumluluk verir (Gregory ve Chapman, 2007). Dolayısıyla, özellikle uzman olarak görevlendirilen öğrenci, daha üst düzey beceriler işe koşarak, daha anlamlı öğrenmeler oluşturabilir. Üstün başarı gösteren öğrencilerin sınıf ortamında daha etkin rol alması amacıyla uygulanabilir.

Öğretmenler, toplumdaki diğer insanlardan faydalanarak, zengin destek mekanizmaları oluşturabilirler (Tomlinson, 2001). Öğretmenler sınıfa çeşitli uzman kişileri çağırarak, öğrencilere zenginleştirme fırsatları sunabilir, çalışmalarını hakkında dönüt alma ve daha nitelikli ürünler oluşturmaları için görüş alma olanakları sağlayabilirler (Sousa ve Tomlinson, 2011). Çalışma ve okuma partnerleri, mentörlük uygulaması gibi destek sistemlerini işe koşarak, öğrencilere anlamlı ve pratik öğrenme fırsatları sunabilirler (Tomlinson, 2001).

Mentörlük uygulaması, mentörün öğrenciyle birebir etkileşimde bulunarak deneyimlerini paylaşması, ortak ilgi alanlarında yönlendirici olması ve rol model olması gibi uygulamalar içerir (Van Tassel-Baska, 2005). Okulda veya okul dışında, destek eğitim öğretmeni ya da mentör danışmanlığında bireysel eğitim programları yürütülebilir (Rogers, 2007). Mentörlük uygulaması, öğrencilerin öğretmen dışında, genellikle kendinden daha bilgili ve deneyimli, farklı bir kaynaktan bilgi ve beceri

edinmesi ve nitelikli mentörlerin rol model olması açısından büyük önem arz etmektedir.

Öğretimi farklılaştırmanın etkili bir yolu da sınıfta birden çok eğitimcinin ve uzmanın öğretimi birlikte yürütmesidir. Öğretmen, özel eğitim uzmanı, konuşma ve dil terapisti, destek eğitim personeli, okul rehber öğretmeni, kütüphaneci ve gönüllüler sınıf ortamında bir araya gelebilir. Ekiple öğretim (co-teaching) uygulaması sınıfta bulunan tüm eğitimcilerin alana özgü bilgilerinden istifade etme olanağı sunar (Thousand ve diğerleri, 2015). Üstün başarı gösteren, düşük başarı gösteren ya da özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ihtiyaç duydukları öğrenme olanakları ve desteğini sunma açısından avantajlı ve etkili bir uygulamadır.

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde faydalanabilecekleri, etkinlikleri tamamlamalarına yardımcı olacak destek mekanizmalarını sağlamalıdır. Kise (2007) uzun süreli öğrenme etkinliklerinin aşamalarının belirlenmesi, işlem-zaman çizelgesi oluşturulması, teslim tarihlerinin hatırlatılması ve düzenli olarak dönüt sağlanması gibi uygulamaların önemine değinmiştir. Sousa ve Tomlinson (2011) da öğrenci çalışmalarından iyi örnekler, çalışma planları, ipucu kartları, günün uzmanı gibi destek mekanizmalarının sınıf ortamında öğrencilerin kullanımına hazır olmasının gerekliliğine ve önemine vurgu yapmıştır. Sonuç olarak, öğretmen için çok çaba gerektirmeyen küçük farklılaştırma uygulamaları, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırabilir ve öğrencilere daha sistemli ve anlamlı öğrenme olanakları sağlayabilir.

Öğrenme ortamları. Öğrenme ortamı, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ve duyuşsal çevredir (Tomlinson ve Imbeau, 2010; Tomlinson ve Moon, 2013). Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin öğrencilere çok çeşitli öğrenme yaşantıları ve öğrenme kaynakları sunmasına olanak sağlayan, uyarıcı yönünden zengin öğrenme ortamları oluşturmasını gerektirir (Campbell, 2008). Esnek bir öğrenme ortamı bireysel, küçük grup ve tüm sınıfa yönelik etkinlikleri destekleyecek oturma düzenleri oluşturulması, bilgiye ulaşmayı sağlayacak farklı destek mekanizmaları ve destekleyici materyaller sunulması, ihtiyaç duyan öğrencilere ek zaman, ihtiyaç duyan öğrencilere de hızlandırma olanaklarının sağlanması gibi eğitim uygulamalarını gerektirir (Tomlinson ve diğerleri, 2008).

Öğrenme ortamının fiziksel boyutu, tüm sınıf etkinliklerinden grup etkinliklerine geçiş olanağı sunan esnek oturma düzenleri, bireysel ve grup olarak çalışmaya imkan veren öğrenme merkezleri, çeşitli materyaller, kaynak alanları ve görsel uyarıcılardan oluşmaktadır (Smutny ve Fremd, 2004). Öğrencilerin fiziksel ortamdaki çeşitli uyarıcılara ne şekilde tepki vereceğini bilmek, öğretimin farklılaştırılmasını etkileyebilir (Kaufeldt, 2005). Öğretmenin sınıfında bulunan öğrencilerin ışık, ses, sıcaklık gibi farklı fiziksel uyarıcılara yönelik tercihlerini bilmesi ve öğrenme ortamını düzenlerken öğrencilerin tercihlerini ve bireysel özelliklerini dikkate alması gerekir.

Fiziksel düzenlemeler esnek olmalı ve öğrencilerin çeşitli öğrenme seçeneklerine ulaşmasını desteklemelidir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrenme ortamının fiziksel çevresi ve sosyal iklimine yönelik dikkat edilecek hususlar; sınıf ortamının farklı düzenlemelere imkan verecek esnekliği sağlaması, materyallerin erişilebilirliği ve öğrencilerin sınıf içerisinde ihtiyaçlarına uygun şekilde konumlandırılmasıdır (Thousand ve diğerleri, 2015). Sınıf ortamının görünümü, yapısı, mobilyaların düzenlenmesi, öğrenci çalışmalarının sergileneceği alanlar, bireysel ve işbirliğine dayalı çalışma ortamları, materyal ve kaynaklara kolay erişim ve görsel ipuçları çalışma niteliğini destekler (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Dolayısıyla, öğrenme ortamı, öğrenmelerin niteliği üzerinde de etkilidir.

Öğrenme ortamlarının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özelliklerine etkisi büyüktür (Sousa ve Tomlinson, 2011). Tomlinson ve Moon'a (2013) göre öğrencilerin sınıftaki öğrenme ortamına yönelik yaşantıları, öğrenme yaşantılarını da etkiler. Olumlu bir öğrenme ortamı, olumlu öğrenme yaşantılarına işaret eder. Gregory'ye (2005) göre öğrenmelerin çoğu, ruh halimize, duygularımıza, amaçlarımıza ve kendimize olan güvene bağlıdır. Öğrenciler kendilerini güvende hissettiklerinde, kendilerine değer verildiğinin farkına vardığında, desteklendiklerinde daha iyi öğrenirler (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Bu sebeplerden ötürü, sınıfın duyuşsal iklimi büyük öneme sahiptir ve öğrencilerin başarısını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Gregory, 2005; Tomlinson ve Imbeau, 2010).

Öğrenciler, öğretim programının sunduğu öğrenme yaşantılarının yanı sıra, akranları ile nasıl iletişim kuracağı, nasıl arkadaş seçeceği, duygularıyla nasıl başa çıkacağı, başarısızlığa nasıl tepki göstereceği gibi kendileri hakkında birçok

öğrenme gerçekleştirir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Farklılaştırılmış bir sınıf ortamında, öğrenciler ihtiyaç duyduklarında yardım istemenin iyi bir şey olduğunu, bilmiyorum demenin normal bir durum olduğunu, soru sorduklarında samimi cevaplar alacağını bilmeli ve sonuç olarak sınıf ortamında güven duygusunu hissetmelidir (Tomlinson, 2001). Öğrencilerin kendilerini rahat hissedeceği öğrenme ortamları, öğrencilerin kendine özgü ihtiyaçlarını destekler ve başarılarını artırır (Chapman ve King, 2014). Öğrenciler sınıf ortamında kabul edildiklerini, değer gördüklerini hissettiğinde, öğretmenlerinin kendilerinden büyük beklentileri olduğu ve beklentilerine ulaşmak için onlarla birlikte çalıştığının farkında olduğunda, daha ilgili ve kararlı öğrenenler olabilirler (Tomlinson, 1999). Bunlara ek olarak, öğrenciler birbirlerine saygı duymayı ve birbirlerini desteklemeyi öğrenmelidir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamı, öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissetmesini, öğrenme toplumunun bir üyesi olarak görmesini, ihtiyaç duyduğunda destek alabileceğini bilmesini sağlamalı ve öğrenen olarak potansiyelini gerçekleştirmelerini sağlayacak duyuşsal özellikleri ve fırsatları sunmalıdır.

Bazı öğrenme ortamları, genele ulaşmak için bireysel değer ve özelliklerin arka plana itildiği ortamlara örnek teşkil edebilir (Doddington, 1996). Öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme tercihlerine yönelik ihtiyaçlarına uygun olmadığında, öğrenme ortamı öğrencilere güven sağlayamaz ve öğrenciler takdir edildiğini ya da öğrenme ortamı için değerli olduklarını hissedemeyebilir (Tomlinson ve Moon, 2013). Öğrencilerin, onaylandığını, kabul edildiğini, başarılı olduğunu, grup başarısı için sorumluluğu paylaştığını, katkı sağladığını ve öğrenen olarak bağımlılığının azaldığını hissetmesi öğrenme için büyük önem arz etmektedir (Tomlinson ve McTighe, 2006). Bu sebeplerden ötürü, öğrenme ortamları düzenlenirken, bireysel farklılıklar ve her öğrencinin sınıf ortamına taşıdığı özellikler göz önünde bulundurulmalı, her öğrencinin öğrenme ortamının değerli bir üyesi olduğu öğrencilere hissettirilmelidir.

Davetkar ve rahat bir öğrenme kültürü her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarını destekler, kişisel ve akademik başarısını artırır (Chapman ve King, 2014). Ancak bazı öğrenme ortamları, öğrencileri birbirinden ayırmakta, sınırlayıcı, sıkıcı ve dikkat dağınık özellikler sergilemektedir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrenciler sınıf ortamında hem fiziksel hem bilişsel olarak güvende hissetmelidir.

Stres durumunda, beyindeki duygusal merkezler, bilişsel faaliyetlerin kontrolünü ele alır, beynin mantıksal, düşünen kısmı verimli çalışmaz ve öğrenme oluşmayabilir (Gregory ve Chapman, 2007). Oysaki olumlu bir öğrenme ortamı, beynin bilgiyi alma, işleme ve kullanma yeteneğini besler (Chapman ve King, 2014). Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretimi nitelikli bir şekilde farklılaştırabilmesi için, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturması büyük önem arz etmektedir.

Olumlu bir farklılaştırılmış sınıf ortamında, öğrenciler öğrenme topluluğunun bir üyesi olarak değerli olduklarını, öğretmenlerinin kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bildiğini ve eğitsel kararları bu özellikleri göz önünde bulundurarak aldıklarını bilirler (Chapman ve King, 2014). Öğretmenlerin sınıfta etkileşimli bir öğrenme topluluğu oluşturması, öğrenenlerin motivasyonunu ve farkındalığını artırır, öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Sonuç olarak öğretmenler, olumlu duyuşsal özellikler barındıran öğrenme ortamları inşa ederek, her öğrencinin kendini değerli hissettiği, birey olarak katılımının ve katkılarının önemli olduğunu hissettiği ve başarıya ulaşmak için işbirliği içinde çalışan, kendine ve başkalarına saygı duyan öğrencilerden oluşan öğrenme toplulukları oluşturmalıdır.

Öğrenenin sınıf ortamında nerede bulunduğu, kabiliyetlerini daha iyi kullanmalarını sağlayabilir ya da engelleyebilir. Bu sebeple esnek oturma düzenleri bazı öğrenciler için büyük fark yaratabilir (Kaufeldt, 2005). Esnek bir sınıf ortamında hareket ve iletişim amaçlıdır. Sınıf düzensiz değildir. Aksine öğrenciler çalışmalarına odaklanırlar (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencilere hareket özgürlüğü tanımak, düşünme özgürlüğü tanımak anlamına da gelir. Bu sebeple birbirinin ardı sıra dizili sıralarda, nizami oturma düzenleri oluşturmak yerine, öğrencilere hareket özgürlüğü sunan esnek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Dewey, 1938). Tomlinson'a (2001) göre öğretmenler, çeşitli oturma planları geliştirmeli ve öğrencilere bu oturma planları arasında nasıl geçiş yapılacağını ve bu süreçteki sorumluluklarını öğretmelidir. Öğretmenler, tüm sınıf etkinlikleri, küçük grup etkinlikleri ya da bireysel çalışmaları destekleyecek çeşitli sınıf içi düzenlemeler tasarlamalı ve işe koşmalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencilere, eşli çalışmalarını ve küçük grup çalışmalarını yürüteceği çalışma alanları sunulmalıdır. Öğrencilerin sandalye, sıra ve masaları bir araya getirerek, ayakta veya oturarak ya da bir masa etrafında toplanarak çalışabileceği ortamlar belirlenmelidir (Chapman ve King, 2014).

Öğrenme merkezleri, istasyonlar, bilgisayar köşesi ve laboratuvar gibi alanlar öğrencilerin kolay kullanabileceği ve öğretmenlerin izleme çalışmalarını rahat bir şekilde yürütebileceği şekilde konumlandırılmalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Sınıfın fiziksel ortamı ve oturma düzenlerinde yapılacak bazı düzenlemeler yolu ile doğal bir farklılaştırma yapılmış olur.

Etkili farklılaştırma için öğretmenler, içeriğin ve öğrencilerinin birey olarak doğasını göz önünde bulundurarak, gruplama tekniklerini işe koşmalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrenciler grup olarak çalıştıklarında, birbirlerinin güçlü yönlerinden ve yeteneklerinden faydalanırlar. Grupla çalışan öğrenciler işbirliği, uzlaşma, problem çözme gibi sosyal becerileri de kazanma fırsatlarına sahiptir (Anderson ve Dousis, 2006). Tanıma ve izlemeye dönük değerlendirme bulguları ışığında her öğrenci akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları doğrultusunda gruplara katılabilmelidir (Chapman ve King, 2014). Öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda, diğer öğrencilerle işbirliğine dayalı olarak ya da bireysel olarak çalışma fırsatları sunulmalıdır (Nordlund, 2003). Öğretmenler, öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda gruplamak için, onları iyi tanımalı, ihtiyaçlarını, ilgilerini ve öğrenme tercihlerini iyi bilmeli ve gruplama tekniklerini öğrencilere en üst düzeyde fayda sağlayabilecek şekilde kullanmalıdır.

Esnek gruplama, öğretimi farklılaştırmaya olanak sağlar. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için, beceri ve ilgiye dayalı gruplar, tesadüfi veya amaçlı olarak oluşturulabilir (Nordlund, 2003). Gruplardaki bireylere bazı durumlarda öğretmen karar verir, bazı durumlarda da öğrenciler çalışma arkadaşlarını kendileri belirleyebilir. Hazırbulunuşluğa, ilgiye, öğrenme profillerine göre gruplar düzenlenebilir ve benzer ya da farklı ihtiyaçlara, ilgilere ve öğrenme tercihlerine sahip öğrenciler bu gruplarda yer alabilir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Etkili farklılaştırma gereği, öğrenciler düzeylerine, ilgilerine, öğrenme tercihlerine, öğretmen yönlendirmesine ya da kendi seçimine bağlı olarak farklı gruplarda çalışmalıdır (Tomlinson ve diğerleri, 2008). Dolayısıyla, öğrenciler gruplarda, ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda etkinliklere katılabilir, ihtiyaç duyduğunda grup arkadaşlarının desteğine başvurabilir, liderlik rollerini geliştirebilir ve öğrenme sorumluluğunu üstlenebilir.

Gruplar oluşturulurken öğrencilerin güçlü olduğu yönler, becerileri ve gruba sağlayacağı katkı da dikkatle göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin grubundaki

bireysel rolleri belirlenmelidir. Bireysel roller, görevin tamamlanması için her öğrencinin davranışsal ve bilişsel katılımını garanti altına alır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Grup çalışmalarında her öğrencinin katılımı önemlidir ve her öğrencinin öğrenmelerini sergileyebileceği fırsatlar olmalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Sadece birkaç öğrencinin başarılı olmak için gerekli yeterliklere sahip olduğu gruplarda, sınıfta bir öğrenme topluluğu oluşmaz, aksine kazananlar ve kaybedenlerden oluşan bir kast sistemi ortaya çıkar (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Dolayısıyla, öğretmenler her öğrencinin gruptaki bireysel rollerini belirlemeli ve grup etkinliklerine aktif katılımını sağlamalı, grup çalışmalarını etkili bir şekilde izlemeli ve tüm öğrencilerin grup çalışmalarından fayda sağladığından emin olmalıdır.

Öğretmen her öğrenci için, her zaman öğretimi farklılaştıramaz. Bunu yapmak neredeyse imkansızdır ve sınıfın bütünlük hissini de zedeler (Tomlinson, 1999). Öğretimi farklılaştırmaya her zaman ihtiyaç duyulmaz. Bazı durumlarda öğretimi tüm sınıfa yönelik düzenlemek çeşitli açılardan daha etkili ve verimli olabilir. Fox ve Hoffman (2011) farklılaştırmanın öğrenme hedefleri ile kenetli olması ve doğru zamanda uygulanması durumunda etkili bir yol olduğunu ifade etmektedir. Chapman ve King (2014) özellikle konuya giriş bölümlerinde, konunun temellerini öğretirken, uygun içerik ve kaynaklarla tüm sınıf öğretiminin yürütülebileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler içeriğin doğasını iyi bildiği takdirde, daha doğru öğretim kararları alabilir ve öğretimi daha etkili bir şekilde farklılaştırabilir.

İçedönük öğrenciler, sessiz ortamlarda veya yalnız çalışmayı seven öğrenciler, bireysel çalışmayı tercih edebilir. Öğrenciler sınıfta sunulan ya da kendi seçtikleri bir etkinlik üzerinde bireysel olarak çalışabilmelidir. Bu noktada öğretmenler öğrencileri düzenli olarak izlemeli ve gerektiğinde öğrencilere yardım sunmalıdır (Chapman ve King, 2014). Öğrenciler bireysel olarak çalıştığında, her öğrencinin ne kadar çalıştığını ve öğrendiğini belirlemek daha kolaydır (Anderson ve Dousis, 2006). Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarında ilerleyebilmeleri, özellikle üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrenciler için çok önemlidir (Chapman ve King, 2014).

Bazı öğrenciler de eşli çalışmayı tercih edebilir (Thousand ve diğerleri, 2015). Eşli çalışmalar iki öğrencinin fikirlerini paylaşarak, birbirlerine destek olarak, işbirliği içinde yürüttüğü çalışmalardır. Eşli çalışmalar anlık dönüt ve destek sunduğu için etkilidir (Chapman ve King, 2014). Öğrencilere, öğrenme tercihlerine uygun

öğrenme fırsatlarının sağlanması farklılaştırmanın önemli özelliklerinden biridir. Bu sebeple, öğrencilere bireysel ve eşli olarak çalışabilecekleri öğrenme yaşantıları ve ortamları sağlanması, ihtiyaç duyan öğrencilere bireysel ve eşli olarak çalışma seçeneğinin sunulması gerekir. Öğrencilerin bireysel ve eşli olarak çalıştıklarında yanlış veya eksik öğrenmeler oluşturmamalarını sağlamak için, öğretmenler sistemli olarak izleme yapmalı, gerektiğinde dönüt ve destek sağlamalıdır.

Beceri grupları öğrencilerin benzer beceri düzeyindeki diğer öğrencilerle güçlü veya zayıf olduğu alanlara yönelik çalıştığı gruplardır. Beceri grupları genellikle üstün başarı gösteren öğrenciler ya da sınıf düzeyinin altındaki öğrenciler gibi homojen gruplar oluşturmada kullanılır (Chapman ve King, 2014). Burada dikkat edilmesi gereken bir husus vardır. Öğrenciler düzey farklılıklarından dolayı ayrıştırıldıklarında, bireyin değerine yönelik olumsuz bir mesaj alırlar (Tomlinson ve diğerleri, 2008). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenen olarak kapasitelerini anladıkları, kendilerine değer verilen bir çevrenin gerekliliğine vurgu yapar (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğretimi farklılaştıran bir öğretmen, öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyine saygı duymalı, her öğrencinin gelişeceğine inanmalı ve gelişimlerini desteklemelidir (Tomlinson, 1999). Farklılaştırma, her öğrencinin başarıya ulaşmasını garanti altına almaktır (Tomlinson ve diğerleri, 2008). Bu sebeple, öğretmenler ihtiyaç duyulduğunda beceri grupları oluşturmaktan kaçınmamalı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğrenme yaşantıları sunmalıdır. Bunu yaparken, öğrencilerine beceri gruplarının neden gerekli olduğunu açıklamalı, her öğrenciye koşulsuz saygı ve sevgi duyduğunu hissettirmeli, olumlu ve destekleyici bir öğrenme topluluğu oluşturmalıdır.

Zenginleştirme kümeleri, ileri düzeydeki öğrencilerin, düzeylerine uygun ve zorlayıcı alternatif öğrenme görevlerinde çalışmak üzere bir araya geldikleri gruplardır (Smutny ve Fremd, 2004). Üstün başarı gösteren öğrencilere zenginleştirme kümelerinde, daha derinlemesine ve nitelikli bilgi ve beceriler kazanabilecekleri öğrenme yaşantıları sunulabilir (Hany ve Grosch, 2007). Zenginleştirme kümeleri, ileri düzeydeki öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini desteklemelerinin yanı sıra, sosyal ortama uyum sağlamak için yeteneklerini gizleme eğilimini de azaltır (Smutny ve Fremd, 2004). Zenginleştirme kümeleri, üstün başarı gösteren öğrencilere, düzeylerine uygun öğrenme yaşantılarına

ulaşılabileceği bir ortam sunması ve bilişsel akranlarıyla bir araya gelme fırsatı sunması sebebiyle büyük önem arz etmektedir.

İlgi grupları, aynı ilgi alanlarını paylaşan öğrencilerin belirli öğrenme etkinlikleri ya da projeler için bir araya geldikleri gruplardır (Smutny ve Fremd, 2004). İlgi gruplarında öğrenciler ilgi duydukları konularda yüksek motivasyonla, araştırarak ve inceleyerek, derinlemesine öğrenmeler oluşturabilirler (Chapman ve King, 2014). İlgi gruplarında öğrenciler, öğrendiklerini birbirleri ile paylaşarak, öğrenmelerini zenginleştirir (Tomlinson, 2001). Öğrencilerin aynı ilgiyi paylaşan akranlarıyla bir arada, ilgi alanlarına hitap eden öğrenme yaşantılarına maruz kalması, öğrencilerin öğrenme isteğini olumlu etkileyecek, daha derinlemesine öğrenmeler oluşturmalarına imkan tanıyacaktır.

Uzman gruplarında, öğrenciler konunun ilgi duydukları bir bölümü üzerinde derinlemesine çalışarak, ilgili bölümün öğretiminde öğretmenlerine yardımcı olurlar (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrencilerin öğrenme ortamında çeşitli roller alabileceği göz ardı edilmemelidir (Tomlinson ve Moon, 2013). Öğrenciler uzman gruplarında, eğitici rolünü üstlenir ve akranları ile öğrendiklerini paylaşır. Bu rolün sorumluluğu, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmeler oluşturmalarını gerektirir. Öğrenciler öğrenme sorumluluğunun yanında, öğretme sorumluluğu da üstlenerek, liderlik becerilerini de geliştirebilir. Sousa ve Tomlinson (2011) uzman grupları oluşturulduktan sonra, öğretmenlerin gruba çalışma planı, zaman çizelgesi ve dereceli puanlama anahtarı oluşturmada yardımcı olması, öğrencilere nitelikli çalışma örnekleri sunması gibi gerekli desteği sağlamasını önermektedir.

Öğrenme merkezleri ve istasyonlar, öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirdiği, zenginleştirdiği, yeni öğrenmeler oluşturduğu alanlardır (Chapman ve King, 2014). Öğrenme merkezleri, öğretimi farklılaştırmaya yönelik etkili bir yöntemdir (Nordlund, 2003). Öğrenme merkezleri belirli hedeflere yönelik amaçlı olarak derlenmiş materyallerden oluşabilir. İlgi alanları, öğrenme kaynakları, teknoloji, yazma, dinleme ya da bir konu veya temaya yönelik öğrenme merkezleri oluşturulabilir (Gregory ve Chapman, 2007). Öğrenme merkezleri öğretmenlerin, bir grup öğrenci öğrenme merkezinde çalışırken, diğer grupla çalışmasına da olanak verir (Nordlund, 2003). Öğrenme merkezleri, esnek yapısı ve uygulama kolaylığı sebebi ile etkili bir farklılaştırma uygulamasıdır. Öğretmenler, çok çeşitli beceri ya da konuya yönelik öğrenme merkezi oluşturabilir. Öğretmenlerin yaratıcı zekası ve uygulama becerisi,

öğrenme merkezlerinin etkili olarak kullanılması açısından büyük önem arz etmektedir.

İstasyonlar, öğrencilerin sınıf içerisinde çeşitli görevlerde eş zamanlı olarak çalıştıkları çalışma alanlarıdır (Tomlinson, 1999). İstasyonlar, genellikle aşamalılık ilişkisine göre düzenlenmiş, her aşamasında zorluk düzeyinin arttığı, öğrencilerin tamamladığı her aşamadan sonra bir diğerine geçtiği öğrenme ortamları olarak oluşturulabilir (Smutny ve Fremd, 2004). Öğrencilerin büyük bir bölümü öğretmenlerinden yardım almadan istasyonlarda çalışmayı becerebilir. Bu da öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgilenmesine fırsat verir (Kise, 2007). İstasyonlar farklı öğrencilerin farklı görevlerde çalışmalarını ve doğası gereği esnek gruplamayı sağlar (Tomlinson, 1999). İstasyonlardaki görevlerini tamamlayan öğrenciler, diğer öğrencilere yardımcı olabilir (Kise, 2007). İstasyonlar, öğrencilerin gelişmeye açık alanlarına uygun güçlük düzeylerinde öğrenme yaşantılarına maruz kalmalarına, bireysel öğrenme hızlarında ilerlemelerine, işbirliğine dayalı öğrenme ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilecek bir farklılaştırma uygulamasıdır. Öğrenme merkezleri ve istasyonlar, öğretmenlere sınıf zamanını daha etkili kullanma fırsatları sunması açısından çok değerlidir.

Sonuç olarak, etkili farklılaştırılmış öğretim; pozitif öğrenme ortamı, nitelikli öğretim programı, değerlendirme ve esnek sınıf yönetimi ile bir bütündür (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Güvenli ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için sınıf kuralları öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte belirlenmelidir (Anderson ve Dousis, 2006). Sınıf, fırsatlar ve sorumluluk bağlamında sınıftaki tüm bireylere ait olmalıdır. Sınıfın tüm bireyler için işlevsel olması, her birinin katılımını gerektirir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Sınıf ortamı, öğrencilere hareket ve konuşma özgürlüğü sağlamalı, öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle kolaylıkla etkileşime girmelerine imkan tanıyacak esnek bir yapıda olmalıdır (Senemoğlu, 1994). Dolayısıyla, öğrenciler farklılaştırmanın esnek yapısı gereği, sınıf içerisinde hareket halinde olabilmeli, etkinlikler ve gruplar arasında geçiş yapabilmeli, çalışmanın doğasına göre bazen sesli, bazen sessiz çalışabilmelidir. Bu sebeple, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklılaştırmanın doğasına uygun olarak esnek uygulamalara uyum sağlaması önemlidir.

Ürün. Ürün, öğretme-öğrenme süreci ve sonrasında öğrencilerin ortaya koyduğu bilgi ve becerilerdir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Ürünler, öğrencilerin

edindikleri bilgi ve becerileri kullanmaları ve öğrenmelerine ilişkin deliller sunma açısından değerlidir (Tomlinson, 2001; Tyler, 1949). Öğrencilerin geliştirdiği ürünler, öğrendiklerini temsil etmekle birlikte, öğrencilerin en çok sahiplik hissettiği öğretim programı ögesidir (Tomlinson, 2001). Ürün, öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri transfer etmesine, somutlaştırmasına, uygulama ve daha üst düzey düşünme becerileri kullanmasına yönelik fırsatlar sunduğu için önemli ve değerlidir.

Öğrencilerin, öğrenmelerini nasıl sergileyeceğine yönelik seçim hakkı olmalıdır (Thousand ve diğerleri, 2015). Bu sebeple, öğrencilere ürünlerini farklı biçimlerde sunma fırsatı da verilmelidir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Örneğin, öğrenci rapor, konuşma, sunu, görsel, video, şiir gibi ürünler oluşturma ve ürünlerini tercih ettikleri şekillerde sunma konusunda seçme hakkına sahip olabilmelidir (Thousand ve diğerleri, 2015). Öğrencilere iyi örnek teşkil edebilecek etkili ürünlerin sunulması, hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesini sağlar (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrencilere nitelikli örnekler ve seçme hakkı sunulması, öğrencileri daha iyisini yapma konusunda güdüleyebilir, öğrencilerin ürünlerinin niteliğini olumlu yönde etkileyebilir.

Projeler öğrencilerin ilgi duyduğu konularda derinlemesine öğrenmesini, bireysel hızında çalışmasını sağlar. Öğrencilere seçme fırsatı ve sorumluluk verir ve ilgilerine yönelik olduğu için güdüleyicidir. Öğrenciler proje çalışmalarında, zamanı ve materyalleri etkili kullanmayı öğrenir, araştırma ve öz düzenleme becerilerini geliştirir (Gregory ve Chapman, 2007). Projeler tüm sınıfla, küçük grupla, eşli ya da bireysel olarak yürütülebilir (Chapman ve King, 2014). Yalnız çalışmayı tercih eden öğrenciler için proje çalışmaları oluşturup öğrencilerin süreçteki sorumluluklarını belirleyerek, bireysel olarak çalışmalarını sağlamak yolu ile farklılaştırma gerçekleştirilebilir (Smutny ve Fremd, 2004). Öğretmenlerin, proje aşamalarının anlaşılması, her aşama için gereken zaman ve kaynaklar gibi konuları belirlemesi, öğrencilere gerekli desteği sağlaması gerekir (Kise, 2007). Çalışmalarını tamamlamakta zorlanan öğrenciler için ölçütlerde esnek davranılmalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Projeler uzun süreli ve aşamalı farklılaştırmaya iyi bir örnek teşkil eder ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Sonuç olarak, proje çalışmaları ve öğrencilerin geliştirdiği ürünler, öğrencilerin bilgi ve becerilerini transfer etme, öğrenmelerini farklı şekillerde ortaya koyma ve

sergilemesi açısından önemlidir ve öğrencilerin nitelikli ürünler oluşturması için öğretmenler öğrencilere gerekli dönüt ve desteği sağlamalıdır.

Değerlendirme. Değerlendirme, öğretim programının ne düzeyde etkili olduğunu, planlanan ve düzenlenen öğrenme yaşantılarının, istendik öğrenmelere ne düzeyde ulaşıldığını belirlemedir (Tyler, 1949). Bir başka deyişle, eğitim hizmetlerinin niteliğini belirlemedir (Ertürk, 2013). Bir diğer bakış açısıyla, hangi öğrencilerin öğrenme çıktılarını kazandığını belirleme ve öğretimi planlamak için kararlar almaya yönelik veri toplama ve analiz etme sürecidir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Çeşitli boyutlardan ele alındığında, değerlendirme, öğrencinin öğrenme güçlüklerini, eksiklerini ve eriştiği öğrenme düzeyini, öğretim hizmetinin etkililiğini ve öğretim programının işlevselliğini belirleme sürecidir (Özçelik, 2010).

Farklılaştırma, her öğrenenin başarılı olmasını sağlamak amacıyla ve bu farkındalıkla öğretmektir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Değerlendirme de bu bakış açısı çerçevesinde şekillenmelidir. Fox ve Hoffman (2011) değerlendirmeyi öğrenmenin son bulunduğu aşama olarak değil, yeni öğrenmeleri başlatmaya yönelik bir rehber olarak görmektedir. Tomlinson'a (1999) göre öğretimi farklılaştıran öğretmenler değerlendirme uygulamalarını, öğrenci gelişimini izlemek amacıyla kullanmalıdır. Değerlendirme kimin, ne düzeyde başarılı olduğunu belirleme amacıyla değil, tüm öğrencileri adım adım hedeflenen noktaya taşıma amacıyla yürütülmelidir. (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrencilerin gelişim düzeylerinin belirlendiği düzenli değerlendirmeleri, öğretim programı ve öğretime yönelik gerekli düzenlemeler izlemelidir (Tomlinson ve McTighe, 2006). Bu doğrultuda değerlendirme, öğrencilerin hatalarını kataloglamaktan daha çok öğrencilerin gelişimini destekleme amacıyla yürütülmelidir (Tomlinson, 1999). Öğretimin farklılaştırılması için, değerlendirmeler sonucu elde edilen bilgiler, yeniden öğretim, farklı yöntem ve araçlarla öğretim, zenginleştirme, öğrenme görevlerini geliştirme ve zaman beklentilerini düzenleme gibi amaçlara hizmet etmelidir (Tomlinson ve diğerleri, 2008). Özetle değerlendirme, öğrencilerin öğrenmeye hazır oluş düzeylerini, ön öğrenmelerini, öğretim süreci boyunca kazandıkları ya da kazanamadıkları öğrenmeleri ve gelişimlerini ortaya koyma amacıyla yürütülmeli, elde edilen bulgulara göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Özçelik, 2010).

Değerlendirme, tanımaya, biçimlendirmeye ve durum muhasebesine dönük olmak üzere üç amaçla yapılır (Ertürk, 2013). Tomlinson ve Imbeau (2010) da

tanıma, izleme ve düzey belirleme olmak üzere değerlendirmenin farklı iş görülerini belirtmiştir. Tanımaya dönük değerlendirme, öğrencilerin öğrenme hedeflerine, konuya veya içeriğe yönelik bilgi, anlamlandırma düzeyleri ve becerilerinin belirlenmesini gerektirir (Chapman ve King, 2014; Smutny ve Fremd, 2004). Öğrencilerin çeşitli boyutlarda giriş özelliklerini belirlemek ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları ön koşul öğrenmeleri belirlemek amacı ile yapılır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrencileri tanımak için öğrencilerin geçmiş yaşantıları, ilgileri, yetenekleri, tutumları, ön öğrenmeleri ve öğrenme ihtiyaçları belirlenmeli ve analiz edilmelidir (Chapman ve King, 2014). Tanımaya dönük değerlendirme, hedeflerin, içeriğin, öğrenme kaynaklarının, öğretim yöntem-tekniklerinin ve öğretim etkinliklerinin öğrenci özelliklerine göre belirlenmesi ve uygulamada işe koşulması bakımından yol göstericidir (Senemoğlu, 2013) ve öğretimin farklılaştırılması için ön koşul niteliğindedir (Chapman ve King, 2014; Sprenger, 2008).

Biçimlendirme ya da bir başka deyişle izlemeye dönük değerlendirme farklılaştırılmış öğretimin olmazsa olmazıdır (Chapman ve King, 2014). Sousa ve Tomlinson (2011) değerlendirmenin, düzey belirlemeden çok biçimlendirmeye yönelik olması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenme meydana gelmeden öğretme sürecin son bulmamalıdır ve öğrenmenin gerçekleşmesi, öğretmenin içerik ve öğrencileri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasına bağlıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Bu sebeple nitelikli eğitim hizmeti sağlamak için öğretmenler, öğrencilerinin fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini çeşitli boyutlarda değerlendirmelidir (Smutny ve Fremd, 2004). Öğrenciler, yardıma ihtiyaç duyup duymadıklarına ya da bireysel olarak çalışmaya hazır olup olmadıklarına, öğrenme materyallerinin veya görevlerinin kolay veya zor olduğuna, ilgi çekici olup olmadığına yönelik öğretmenlerine bilgiler verirler (Tomlinson, 1999). Öğretmenler, öğrencilerinin çalışmalarını, etkinliklere katılımını, güçlü yönlerini, güçlük yaşadıkları dersleri, tercihlerini ve beklentilerini belirlemeli, değişim ve gelişimlerini izlemelidir (Chapman ve King, 2014; Smutny ve Fremd, 2004).

Sousa ve Tomlinson'a (2011) göre biçimlendirmeye dönük değerlendirme, not verme değil dönüt verme amaçlı olmalıdır. Earl'e (2003) göre de değerlendirme öğrencileri sınıflandırmamalı, öğrenmelerini ileri düzeye taşımalarını sağlamalıdır. Örneğin, içeriği anlamlandırmada zorlanan öğrencilere yeterli çalışma ve uygulama

zamanı sağlanmalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Biçimlendirmeye dönük değerlendirme, öğrencinin gelişiminin yönlendirildiği, teşvik edildiği süreçtir (Tomlinson ve Moon, 2013). İzleme değerlendirmeleri öğretimi farklılaştırmak için büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerini ne kadar iyi tanırsa, öğrenme süreçlerindeki ihtiyaçlarını ne kadar iyi bilirse, onlara nasıl öğrenme desteği sunacaklarını da o kadar iyi belirleyebilir ve uygun öğrenme yaşantılarını işe koşabilir.

Tanımaya ve biçimlendirmeye dönük değerlendirme öğrencilerin hazırbulunuşluğu, ilgi ve öğrenme profilleri hakkında bilgiler sunarak, bu üç boyuttaki ihtiyaçlar karşılanarak öğretimin geliştirilmesine fırsat verir (Sousa ve Tomlinson, 2011). Örneğin, öğrenci gelişimindeki farklar belirgin düzeyde olduğunda öğretmenler her öğrencinin başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu desteği sağladığından emin olmalıdır. Doğru tanı, ihtiyaçların belirlenmesi ve uygun eğitim hizmetlerinin sunulması önemlidir (Kise, 2007). Öğretmenler, özellikle üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri tekrar ederek zaman kaybetmediğinden de emin olmalıdır. Bu sebeple tanıma ve izlemeye dönük değerlendirme süreçlerini etkili bir şekilde uygulamalıdır (Treffinger, 1982). Etkili farklılaştırma için tanıma ve izlemeye dönük değerlendirme büyük önem arz etmektedir (Sousa ve Tomlinson, 2011).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenciyi tanıma sürecinin merkezine süreklilik gösteren değerlendirmeyi koyar (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğretmenler öğrencilerinin yeterliklerini ve özerkliklerini geliştirmek için düzenli olarak değerlendirme yapmalı ve değerlendirme sonuçlarını; öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve becerilerini belirlemek ve öğrencilerine uygun etkinlikler oluşturmak üzere kullanılmalıdır. Öğretmenler bu amaçla, farklı değerlendirme türlerinden, araçlarından ve değerlendirme sonuçlarından işevuruk olarak yararlanmalıdır (Chapman ve King, 2014; Tomlinson ve Moon, 2013). Öğrencilerin ihtiyaç ve ilerlemeleri, izleme ve düzey belirleme testleri, gözlem, görüşme, kontrol listeleri, öğrenci çalışmalarından örnekler içeren portfolyolar, günlükler, öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans değerlendirme gibi değerlendirme yöntem ve araçları ile izlenebilir (Chapman ve King, 2014; Fox ve Hoffman, 2011; Gregory ve Chapman, 2007; Smutny ve Fremd, 2004; Sousa ve Tomlinson, 2011).

Öğrenciler hakkında bilgi edinme araçlarından biri olan anketler, öğrenenlerin ilgilerini, duygularını, tercihlerini belirlemeye yarar ve bu bilgiler öğretimin farklılaştırılmasında kullanılabilir (Chapman ve King, 2014; Tyler, 1949). Günlükler ise öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacına hizmet eder. Bir olaya, hatıraya ya da öğrenme yaşantılarına yönelik yazma etkinliğidir (Chapman ve King, 2014). Öğrenci günlükleri, öğrencilerin çalışmalarına, öğrenmelerine ve sürece yönelik bilgiler sunar (Gregory ve Chapman, 2007). Öğrencileri değerlendirmede yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri de gözlemdir (Smutny ve Fremd, 2004). Öğretmenler gözlem sürecinde yazılı notlar alıp anekdot kaydı tutabilir. Gözlemler, öğrencilerin akademik gelişimi, davranışları, tutumları ve duyguları hakkında bilgiler sunar (Chapman ve King, 2014). Öğrenciler hakkında bilgi edinme yöntemlerinden biri de görüşmelerdir. Öğrenciler ile birebir veya grup olarak ya da ailelerle görüşmeler yapılabilir. Smutny ve Fremd (2004) ve Tyler (1949) görüşmelerin amacının, öğrencilerin ilgilerini, tutumlarını, güçlü yönlerini, beğenilerini ve hoşlanmadıkları şeyleri ve hayatlarındaki değişiklikleri belirlemek, öğrenciler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak olarak açıklamaktadır. Sonuç olarak, anketler, günlükler, gözlem ve görüşmeler sistemli bir şekilde yürütüldüğünde öğrenciler ve öğrenme süreçleri hakkında ayrıntılı ve nitelikli veriler sunabilir ve eğitim ortam ve uygulamalarında iş görülerinden faydalanılması gerekir.

Öğrencilerin geliştirdiği ürünler, öğrenme durum ve düzeylerine ilişkin kanıt sağlama açısından önemlidir (Tyler, 1949). Portfolyolar, öğrenci çalışmalarından ve öğrencilerin geliştirdiği ürünlerden örnekler içerir. Öğrencinin gelişimi, ihtiyaçları ve güçlü yönleri hakkında deliller sunar (Chapman ve King, 2014; Smutny ve Fremd, 2004). Öğrencilerin çalışmalarının bir derlemesi olan portfolyolar, öğrencilerin uygun öğrenme hedefleri belirlemesi ve kendi gelişimlerini değerlendirmeleri açısından çok önemlidir (Tomlinson, 1999). Öğrenciler, çalışmalarını geliştirme ya da değiştirmeye karar vermekten, öğrenmelerini en iyi temsil eden çalışmaları seçmekten kendi sorumlu olmalıdır. Portfolyo oluşturma, öz değerlendirme ve yansıtma becerilerinin kazandırılmasını sağlar (Chapman ve King, 2014). Portfolyolar öğrencilerin öğrenme süreçlerinin iyi örneklerini içeren, öğrenmelerinin niteliğine ilişkin kanıtlar sunan, öğrencilere muhakeme etme, yansıtıcı düşünme ve öz düzenleme becerileri kazandırma açısından etkili olabilecek bir araç ve uygulamadır.

Portfolyolar öğrenme sürecini betimler, başarıya yönelik deliller sunar, değerlendirme ve not vermede kullanılabilir ve hangi ek öğrenmelere ihtiyaç olduğunu gösteren çalışmalar içerebilir (Gregory ve Chapman, 2007). Portfolyolar, öğretmene, sürece yönelik değerlendirme ve öğrencileri bireysel olarak izleyebilme olanakları sunar (Tomlinson, 1999). Portfolyolar, genellikle farklı yeterlik düzeylerinin tanımlandığı dereceli puanlama anahtarları ile puanlanırlar. Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin kendi performanslarını izlemelerine olanak sunar (Thousand ve diğerleri, 2015). Öğretmenler dereceli puanlama anahtarlarını genellikle öğrenme hedeflerini ve beklentilerini izlemek, öğrencilerin gelişimini her aşamada değerlendirmek için kullanırlar (Smutny ve Fremd, 2004). Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin çalışmalarının belli yönlerini tam olarak belirlemede etkili bir ölçme aracıdır. Farklı yeterlilik düzeylerini belirlemeye olanak sağlar (Anderson ve Dousis, 2006). Dereceli puanlama anahtarları, proje ve performansları değerlendirmede daha doğru ve hassas ölçme yapmaya yarayan bir puanlama rehberidir (Smutny ve Fremd, 2004).

Performansa dayalı değerlendirme süreçlerinde, öğrenciler bilgilerini transfer eder, öğrenmelerini yeni bir durumda tekrar eder ve anlamlandırır. Performans değerlendirmesi, öğrencilerin anlamlandırma düzeyini belirleme açısından özellikle önemlidir. (Sousa ve Tomlinson, 2011). Performansa dayalı değerlendirme uygulamaları, öğrencilere bilgi ve becerilerini kullanma ve sergileme olanakları sağlaması açısından, öğretmenlere de öğrencilerin öğrenme durum ve düzeylerine yönelik sağlam kanıtlar sunması açısından büyük öneme sahiptir.

Öz değerlendirme, öğrencilerin neyi bilip, neyi bilmediğini ve neyi öğrenmeleri gerektiğini belirlemek üzere kendi çalışmalarını bireysel olarak analiz etmeleri yolu ile gerçekleşir (Chapman ve King, 2014). Öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi öğrenmeleri için öz değerlendirme yapmalarını sağlamak etkili bir yöntemdir (Anderson ve Dousis, 2006). Öğrenciler, öz değerlendirmeye yönelik sağlıklı bir tutum geliştirmelidir. Öz değerlendirme, kendini eleştirmek yerine keşfetmek ve öğrenme amaçlı olmalıdır (Smutny ve Fremd, 2004). Öğretmenler, öğrencilerine öz değerlendirme yolu ile yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazandırabilir. Öğretmenler öz değerlendirme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli önlemleri almalı, öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği rehberlik hizmetlerini sunmalıdır.

Çoğu eğitim sisteminde, tüm öğrenciler aynı standartlara göre değerlendirilmektedir. Yapılan uygulama, öğrencinin performansını diğer öğrencilerin performansı ile karşılaştırma sonucu, sayısal bir not oluşturmaktır (Thousand ve diğerleri, 2015). Farklılaştırılmış not verme öğrenci gelişiminin çok yönlü olarak ortaya koyulmasını sağlar (Chapman ve King, 2014). Öğrencilere not verirken; öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyi, hedeflere ulaşma süreci ve çalışma alışkanlıkları olmak üzere üç faktör göz önünde bulundurulabilir (Tomlinson ve McTighe, 2006). Başka bir ifadeyle, farklılaştırılmış bir sınıfta üç farklı kaynaktan yararlanarak not verilmelidir. İlki, öğrencinin ilgili öğrenme hedefini kazanma durumuna göre performans notu, ikincisi öğrencinin gösterdiği çaba ve süreçteki çalışmalarına yönelik çalışma alışkanlıkları notu, üçüncüsü ise öğrencinin öğrenme hedefine yönelik gösterdiği bireysel gelişimi dikkate alan ilerleme notudur (Sousa ve Tomlinson, 2011). Böyle bir not verme prosedürü, öğrencilerin hem başarısının, hem çabasının dikkate alındığını ve takdir edildiğini göstermektedir (Chapman ve King, 2014; Tomlinson ve McTighe, 2006).

Bazı eğitimciler değerlendirme ile not vermeyi eş anlamlı sözcükler gibi kullanabilirler ama ikisi aynı şey değildir. Örneğin, tanımaya dönük değerlendirmeler puanlanmamalı, izlemeye ve biçimlendirmeye dönük değerlendirmeler genellikle not verme amaçlı olmamalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Not amaç değil, araç olmalıdır (Kise, 2007). Başarının birden çok boyutu vardır. Öğrencinin gelişmek için ne kadar sıkı çalıştığı, ne kadar gelişim gösterdiği, belirlenmiş olan öğrenme hedefine ulaşma ya da ötesine geçme durumu, öğrencinin başarısının çeşitli göstergeleridir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Not vermenin amacı, öğrenciler görevini yerine getirmediği için düşük not vererek onları cezalandırmak değil, öğrencinin başarıya ulaşmasını sağlamak olmalıdır. Bu sebeple, öğrenme görevini tamamlamayan öğrencilere, farklı bir biçimde alternatif öğrenme görevi verilmesi uygun olabilir (Kise, 2007). Sonuç olarak, öğretmenler öğrencilerinin gelişimini çok yönlü değerlendirmeli, farklı kaynaklardan elde ettiği çıktılarına göre öğrenci gelişimi üzerinde bir yargıya varmalı ve notu öğrencilerin başarıya ulaşmasını sağlamak için bir araç olarak ele almalıdır.

Farklılaştırılmış öğretim, öğretim programını ayrıntılı olarak düzenleme, öğrenme kaynakları ve etkili öğretim yaklaşımlarını özenle seçmeyi gerektirir (Van Tassel-Baska, 2005). Farklılaştırmayı etkili olarak kullanan öğretmenler,

öğrencilerini, kazanımları, kaynaklarını iyi bilirler. Değerlendirmeyi, öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve becerilerini belirlemek üzere ve bireylere uygun etkinlikler oluşturmada kullanırlar (Chapman ve King, 2014). Öğretmenler, öğrencileri hakkında ayrıntılı bilgiye ve öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçları hakkında net fikirlere sahipse, farklılaştırma her zaman gerçekleştirilebilir (Earl, 2003). Etkili farklılaştırma, tanımaya ve izlemeye yönelik değerlendirme bulgularının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve gelişimini sağlamak için kullanılması yolu ile gerçekleşir (Tomlinson ve diğerleri, 2008).

Öğretimin farklılaştırılabilmesi bakımından, sınıf öğretmenlerinin dört yıl boyunca aynı öğrencilerle eğitimi sürdürebilme fırsatına sahip olması çok önemlidir. Bu süre okul öncesi öğretmenleri için daha kısadır. Ortaokul ve lise branş öğretmenleri için ise tek yıla kadar düşebilmekte, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim haftalık iki ya da üç ders saatiyle sınırlı kalabilmektedir. Bu sebeple, sınıf öğretmenleri, öğrenciyi tanıma ve izleme açısından diğer öğretmenlere kıyasla büyük avantaja sahiptir. Öğrencinin ailesini tanıma, öğrenci hakkında daha ayrıntılı bilgi edinme fırsatlarına sahiptir. İlkokul yılları, bir öğretmenin öğrenciyi en ayrıntılı tanıyabileceği, dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına en uygun yıllardır. Dolayısıyla, tanımaya ve izlemeye yönelik değerlendirmenin iş görüleri ışığında sınıf öğretmenleri, ilkokul birinci sınıftan ya da takip eden sınıf düzeylerinin başlangıcından itibaren, öğrencilerinin ihtiyaçlarını, ilgilerini, öğrenme tercihlerini belirleyebilmeli, öğrencilerinin bireysel özelliklerinin farkında olarak ve bu ihtiyaçlara hitap eden öğretimi planlayabilmeli ve düzenleyebilmeli, öğrencilerin gelişim ve ilerlemelerini sistemli bir şekilde izleyebilmelidir.

Farklılaştırılmış öğretimin, ilkokul yıllarında kritik öneme sahip olmasının nedenlerinden biri de, öğrencilerin ilk eğitim yaşantılarının okula ve öğrenen olarak kendilerine ilişkin görüşleri üzerinde derin bir etkisinin olmasıdır (Tomlinson ve Eidson, 2003). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere birey olarak saygı duyma ve ihtiyaçlarına hitap eden nitelikli öğretim programı sunma, öğrencilerin başarısını sahiplenme, olumlu bir öğrenme topluluğu ve esnek sınıf rutinleri oluşturma, öğretme ve öğrenmede sorumluluğu paylaşma gibi duyarlı öğretim uygulamalarının bir bütünüdür (Tomlinson ve diğerleri, 2008). İlkokul yaşantılarının çocuğun yaşamı üzerindeki etkisinin büyük olması dolayısıyla, öğretimin bu yıllarda farklılaştırılması çok önemlidir. Öğretimin farklılaştırılması, çocuğun doğasına uygun olması ve

çocuğun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının önemini vurgulaması sebebiyle ilkokul dönemi için ayrı bir önem taşımaktadır.

Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim son zamanlarda gündeme gelmekle birlikte, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkında ne kadar bilgi ve deneyim sahibi olduğu, farklılaştırılmış öğretim yeterliklerinin ve uygulamalarının ne düzeyde olduğuna yönelik bilgi ve bulgular çok sınırlıdır. Bu sebeple araştırma kapsamında, farklılaştırılmış öğretimi uygulama açısından en avantajlı olduğu düşünülen ilkokullar temel alınmış, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamasını güçleştiren faktörler, farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim ihtiyaçları ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik önerileri tespit edilmiştir. Araştırmanın mevcut durumu betimlemesi, bir ihtiyaç haritası ortaya koyması ve eğitim sistemi ve ilişkili öğeleri açısından eksiklikler ve iyileştirme önerileri sunması bakımından önem taşıdığı düşünülmekte, alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarını, öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri, eğitim ihtiyaçlarını ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik önerilerini belirlemek amacı ile yürütülen bu araştırma ile ilgili olan Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin ulaşılabilen Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmaların bir bölümü özetlenerek sunulmuştur.

Türkiye’de yapılan araştırmalar. Türkiye’de yapılan ilgili araştırmalar deneysel ve betimsel çalışmalar olmak üzere sırayla verilmiştir. İlk olarak, farklılaştırılmış öğretimin çeşitli derslerde ve popülasyonlara yönelik etkisinin, belirlenen değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yürütülen deneysel araştırmalar verilmiştir. Sonrasında, farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğini, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin bilgi düzeylerini ve öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerini belirlemeye yönelik yürütülen betimsel araştırmalar verilmiştir.

Yabaş (2008) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretim tasarımına dayalı olarak hazırlanmış Matematik dersi, ondalık kesirler ünitesinin öğrencilerin bilişüstü becerileri, akademik başarıları ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ön test son test deney deseni temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili, Esenler ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulu altıncı sınıf şubelerinden birisindeki 25 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve Türkçe 'ye uyarlama çalışması Üredi (2005) tarafından yapılan Bilişüstü Beceriler Ölçeği ve Özyeterlik Algısı Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; deney grubunun başarı testinden elde ettiği puanlarda, bilişüstü beceriler puanlarında ve özyeterlik algısı puanlarında son test lehine anlamlı fark olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Şaldırdak (2012) tarafından yapılan araştırmada farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Pendik ilçesinde yer alan bir devlet okulunun beşinci sınıf öğrencileri arasından yansız atama yoluyla seçilen 50 öğrenciden oluşmaktadır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen temel alınarak yürütülen araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Matematik başarı testi yolu ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu ve farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme başarıları üzerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark oluşturduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile yürütülen derslerde, eğlenerek öğrendiklerini ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Taş (2013) tarafından farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin matematik akademik başarıları ve biliş üstü becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Deneysel bir araştırma olan bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. 30 deney, 30 kontrol grubu olmak üzere, toplam 60 ortaokul altıncı sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve Türkçe 'ye uyarlama çalışmaları Aydın ve Ubuz (2010) tarafından yapılmış olan "Bilişüstü Yeti Anketi" ile ön test ve son test uygulamaları yapılması yolu ile araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma kapsamında; deney ve kontrol grubu Bilişüstü Yeti ön test ve son test

puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Matematik akademik başarısı açısından ise farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki deneysel araştırma sonuçları, Matematik dersinde farklılaştırılmış öğretime dayalı öğretim programı uygulamanın, öğrencilerin matematik akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. İlgili araştırmalarda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin yürütücü biliş becerilerine etkisinin Yabaş (2008) tarafından anlamlı düzeyde olduğunun belirlendiği, Taş (2013) tarafından ise anlamlı fark elde edilmediği görülmektedir. Yabaş (2008) tarafından farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öz yeterlik algılarını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir.

Özyaprak (2012) tarafından yürütülen araştırmada, üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik ünitesinin öğrencilerin erişi, tutum ve yaratıcılığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 12 deney, 12 kontrol grubunda olmak üzere, 24 üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri başarı testi, açık uçlu sorular, yaratıcılık ve tutum ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretime dayalı matematik eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrenciler arasında erişi, yaratıcılık ve matematik dersine yönelik tutumlar açısından, deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunduğu belirlenmiştir.

Sayı (2013) tarafından yapılan araştırmada, üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretimi temel alarak geliştirilen İngilizce öğretim programının, öğrencilerin erişi, eleştirel düşünme ve yaratıcılığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda yer alan, 12 deney, 12 kontrol grubunda olmak üzere, 24 üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda farklılaştırılmış İngilizce programı uygulanırken, kontrol grubunda, mevcut öğretmen öğretimini sürdürmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının, üstün yetenekli öğrencilerin başarı, eleştirel düşünme ve yaratıcılıkları üzerinde anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Atalay (2014) tarafından yapılan araştırmada, üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler dersi programının öğrencilerin başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu, İstanbul ilinde yer alan bir ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinden, 11 deney, 10 kontrol grubunda olmak üzere, 21 üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kontrol gruplu ön-test son-test deney deseni uygulanmıştır. Araştırma kapsamında, Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının, öğrencilerin başarı, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehine anlamlı düzeyde fark elde edilmiştir.

Camcı-Erdoğan (2014) tarafından yapılan araştırma kapsamında, üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış Fen ve Teknoloji programının öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde yer alan bir ilköğretim okulunda yer alan, 11 deney, 10 kontrol grubunda olmak üzere, 21 üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda farklılaştırılmış öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma verileri, başarı testi, yaratıcılık ve tutum ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının, deney grubundaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi başarısı, ilgili derse yönelik tutumları ve yaratıcı düşünceleri lehine anlamlı düzeyde fark elde edilmiştir.

Üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilere odaklanması açısından ortaklaşan yukarıda verilen deneysel araştırma sonuçları incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretimi temel alarak çeşitli derslere yönelik geliştirilmiş öğretim programlarının, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilerin, ilgili derslere yönelik öğrenci tutumlarını, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Belər (2010) tarafından yapılan araştırmada kademelendirilmiş öğretim tasarımının, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve sınıf yönetimi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya ili Darende

ilçesinde yer alan bir ilkokulun üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri görüşme formları, gözlem formu ve açık uçlu sorular ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında; kademelendirilmiş öğretim uygulamalarının tüm öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kademelendirilmiş öğretim tasarımı kapsamında oluşturulan etkinliklerin, öğrencilerin seviyesine uygun olduğu, öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Demir (2013) tarafından yapılan deneysel araştırmada, farklılaştırılmış öğretim kapsamında uygulanan kademelendirilmiş öğretim ve istasyon yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, öğrenmelerinin kalıcılığı ve öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, kontrol gruplu ön test-son test deneme modeli temel alınmıştır. Öğrenmelerin kalıcılığını belirlemek üzere tekrar test yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde yer alan iki ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 66 deney, 66 kontrol grubu olmak üzere, 132 öğrenci araştırma kapsamında yer almıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan akademik başarı testi ve Çoban ve Ergin (2008) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Yaklaşımları Envanteri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; istasyon ve kademelendirilmiş öğretim yöntemleri uygulanan deney grubu öğrencilerinin erişilerinin ve öğrenmelerinin kalıcılıklarının kontrol grubu öğrencilerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenme yaklaşımları açısından derinlemesine ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin ön test puanları ile erişileri ve yine öğrenmelerinin kalıcılığı açısından anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yukarıda verilen araştırma sonuçları doğrultusunda, kademelendirilmiş öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme düzeyi üzerinde olumlu, öğrenmelerin kalıcılığı üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Kademelendirilmiş öğretim uygulamasının, öğrencilerin katılımı ve motivasyonunu artırdığı ortaya koyulmuştur.

Karadağ (2010) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde Türkçe dersinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kullanılarak nasıl yürütülebileceğini, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları ve dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ilinde yer alan bir

İlköğretim Okulu'nun beşinci sınıflarının bir şubesi oluşturmaktadır. Eylem araştırması temel alınarak yürütülen araştırma kapsamında araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, günlükler, tutum ölçeği, öğrenci ürün dosyaları, fotoğraflar ve video kayıtları yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuma ilgilerine ve Türkçe öğretim programına uygun bir şekilde uygulanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme etkinliklerine katılmalarına olanak sağladığı, öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olduğu ve grup etkinliklerindeki becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin empati kurma, kendi öğrenmelerine yönelik farkındalık oluşturma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde de olumlu etkileri olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Özbal (2016) tarafından yapılan araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretimini farklılaştırmanın etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Eylem araştırmasının çalışma grubunu Eskişehir ilinde yer alan bir ortaokulun 29 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri gözlem, görüşme, tutum ölçeği, günlükler ve kontrol listeleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde arttığı, görüşlerine göre öğrencilerin farklılaştırmaya dayalı dersi daha çok sevdikleri belirlenmiştir. Öğrenme merkezleri ve istasyonlarda yürütülen etkinliklerin öğrencilerin bireysel hızlarında öğrenmelerine ve öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerine olanak sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin derslere katılımının arttığı, bireysel ve işbirliğine dayalı çalışma becerilerinin geliştiği bulgularına ulaşılmıştır.

Yukarıdaki eylem araştırması sonuçları, farklılaştırılmış öğretimin Türkçe, Beden Eğitimi ve Spor derslerinde etkili olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin ilgili derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, derslere katılımını artırdığı, bireysel ve grup olarak çalışma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik farkındalığını artırdığı ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağladığı açığa çıkarılmıştır.

Köseoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada, farklılaştırılmış öğretime dayalı hazırlanan ev ödevlerinin, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)

olan öğrencilerin tutumlarına etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya ilinde yer alan bir özel okulun, DEHB tanılı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve ailelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve öğrenme tercihlerine göre farklılaştırılmış ödevleri, daha bağımsız ve daha odaklı çalışarak, daha kısa zamanda tamamladıkları belirlenmiştir. Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenleri ve ailelerin, farklılaştırılmış ev ödevlerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve farklılaştırılmış ev ödevlerini yararlı buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin, ödevleri farklılaştırmanın zaman gerektirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Farklılaştırılmış ev ödevlerinin DEHB tanılı ilköğrencilerinin ödevlere yönelik ilgisini artırdığı, ödevi bağımsız olarak ve daha kısa sürede tamamlamalarını sağladığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin farklılaştırılmış ev ödevlerini yararlı buldukları, ancak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmanın ek zaman gerektirdiğini vurguladığı görülmektedir.

Özkanoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin farklılaştırmaya ilişkin görüşleri ve farklılaştırma uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 19 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Vaka çalışması özelliği taşıyan araştırmanın verileri, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırmaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimi farklılaştırma konusunda kavram yanılgıları ve bilgi eksiklikleri olduğu, planlama, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi boyutlarında güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca sınıfın küçük olması, sınıf mevcudunun fazla olması ve ailelerin farklılaştırma konusunda bilgi sahibi olmamaları ve farklılaştırma gerekçesini anlamamaları durumunda farklılaştırma konusunda güçlük yaşayabileceklerini gündeme getirdikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitime ve deneyim kazanmaya ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Yukarıda verilen araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, sınıfların küçük olması, sınıf

mevcutlarının fazla olması, ailelerin farklılaştırma konusunda bilgi sahibi olmamaları sebebiyle, farklılaştırmayı planlama, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi konularında güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Çam (2013) tarafından yapılan araştırmada, çeşitli branş öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi Eskişehir il merkezinde görev yapmakta olan ve basit rastlantısal yol ile araştırma kapsamına dahil edilen toplam 346 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri tarama modeli kullanılarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ölçek ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarının orta düzeyde, farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının ise yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimi uygulanma düzeylerine ilişkin algılarının branşa ve öğrenim durumuna göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Okulun konumu ve yapısına göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algı açısından anlamlı fark elde edilmiştir. Bireysel farklılıklar, motivasyon, materyal, görevler ve değerlendirme alt boyutlarında, farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyine ilişkin algı açısından özel okuldaki öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yeterlik düzeyi algısı bakımından ise branş, öğrenim durumu, okulun konumu ve yapısı açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bireysel farklılıklar, motivasyon, materyal ve görevler alt boyutlarında, farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeyleri açısından özel okuldaki öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasında, yeterlik algı düzeyleri lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki araştırma sonuçları, branş öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeylerinin yüksek, uygulama algı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Branş, öğrenim durumu, okulun konumu ve yapısının, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı, branş ve öğrenim durumunun öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı, okulun konumu ve yapısının öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarını anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin

yeterlik algı düzeylerinin, uygulama algı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle farklılaştırılmış öğretimin çeşitli konu alanlarında, başarıya, erişiyeye, düşünme becerileri, vb. üzerine etkisini belirlemek üzere deneysel araştırmalar yürütüldüğü belirlenmiştir. Üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkililiğini inceleyen deneysel araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğini ve çıktıları belirlemek üzere çeşitli derslerde yapılan eylem araştırmalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir araştırmaya ulaşılmış, araştırmanın ortaokul düzeyinde yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarını güçleştiren faktörleri betimleyen sadece okul öncesi düzeyde yapılmış bir araştırmaya ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin Türkiye’de yapılmış ilgili araştırmalar incelendiğinde, ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenlerine odaklanan araştırmalara ulaşamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik veya uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan, sınıf öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri ayrıntılı olarak ele alan, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim ihtiyaçlarını ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik önerilerini tespit etmeye yönelik bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarını Türkiye kapsamında, geniş bir ölçekte belirlemek amaçlanmakla birlikte, elde edilen nitel veriler yolu ile ülke kapsamında öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerin neler olduğunun belirlendiği ve bu bağlamda öneriler geliştirildiği için, araştırma bulgularının alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar. Yurt dışında yapılan ilgili betimsel ve deneysel araştırmalar, anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde kendi içinde gruplanarak verilmiştir. Bu grupta, araştırma bulgularının ilişkileri, araştırmanın deseni, yürütüldüğü düzey ve odaklandığı popülasyon ölçüt olarak kullanılmıştır.

Kendrick-Weikle (2014) tarafından yapılan araştırma kapsamında, Illinois eyaletinde görev yapmakta olan lise öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgileri ve uygulama düzeyleri belirlenmiştir. Illinois eyaletinde bulunan 30 okul

bölgesi kapsamında tabakalı rastlantısal örnekleme yolu ile belirlenen 578 öğretmen araştırmının örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ile karşılaştırıldığında, geleneksel öğretim yöntemleri hakkında daha çok bilgi sahibi olduğu, düz anlatım ve soru cevap stratejilerinden oluşan bu yöntemleri daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim stratejileri arasında öğretmenlerin en çok bilgi sahibi olduklarının, küçük grup çalışmaları, bireysel projeler, öğrencilerin yönettiği tartışmalar ve puanlama anahtarları olduğu belirlenmiştir. Küçük grup çalışmaları ve puanlama anahtarlarının uygulamada kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgilerinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, birçok farklılaştırılmış öğretim yöntemi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Davis (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik ve sınıflarda farklılaştırılmış öğretimi destekleyecek ne tür mekanizmalar olduğuna yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Güney Louisiana okul bölgesinde ilköğretim 1-5 öğretmenlerinden oluşan toplam 250 öğretmen ve okul müdürleri, müdür yardımcıları ve diğer yöneticilerden oluşan toplam 35 eğitim liderlerinden oluşan grup araştırma kapsamına dahil edilmiş ve katılımcılardan anket yolu ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, sonuç olarak 184 öğretmen ve 32 eğitim liderinin verileri araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda; eğitim liderlerinin farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi sahibi olduğu ama daha çok öğrenmeye yönelik istekli oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise içeriği, süreci, ürünü ve ortamı farklılaştırma bilgi ve becerilerine ilişkin algılarının kısmen yeterli oldukları yönünde olduğu görülmektedir.

Baxter (2013) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen yetiştirme programlarının ilköğretim öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, Güney Georgia okul bölgesinde görev yapmakta olan 75 öğretmenden anket yoluyla, 10 öğretmenden gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun öğretimi farklılaştırmaya yönelik daha önce eğitim aldığı, farklılaştırmaya yönelik

tutumlarının olumlu olduğu ve farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı için neden gerekli olduğunun farkında oldukları belirlenmiştir. Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretimi uygulama açısından rahat ya da çok rahat düzeyde algıya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin yarısının üstün başarı gösteren ve düşük başarı gösteren öğrencilerin farklılaştırmadan eşit düzeyde yararlandığını ifade ettikleri, yarıya yakınının düşük başarı gösteren ya da yavaş öğrenen öğrencilerin farklılaştırmadan daha çok fayda sağladığını ifade ettikleri görülmektedir.

Yukarıda verilen tarama araştırmaları kapsamında, farklı düzeylerde görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi, beceri ve uygulama düzeylerine yönelik algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının yeterli olmadıkları yönünde olduğu, ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre ise, farklılaştırma yeterliklerine ilişkin algılarının bir araştırmada kısmen yeterli, bir başka araştırmada uygulama düzeylerine ilişkin algılarının rahat ya da çok rahat düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Netterville (2002) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen tutumlarının farklılaştırılmış öğretime yönelik etkisini ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıyı geliştirip geliştirmeyeceğine yönelik inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, farklılaştırılmış öğretime engel olduğu düşünülen unsurlar ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi ile farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma verileri anket yolu ile elde edilmiştir. Texas eyaleti, Bryan bağımsız okul bölgesinde bulunan 15 ilkökula yollanan anketler ile 154 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin nasıl farklılaştırma yapılacağını bildiği ve farklılaştırılmış öğretimi daha çok kullanmak istedikleri, farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıyı artıracığına inandığı, farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha fazla gelişim olanağına ulaşmak istedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştiren en önemli etken olarak zaman ön plana çıkmış, sınıf mevcudu, öğretmenlerin farklılaştırmaya ilişkin bilgi ve becerileri, yönetim desteği, eğitim ihtiyacı gibi faktörlerin de etkileri belirlenmiştir.

Adlam (2007) tarafından yapılan araştırma kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgileri, belirli konu alanlarında hangi sıklıkla

farklılaştırma yaptıkları ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını destekleyen ya da engelleyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kanada, Essex okul bölgesinde görev yapmakta olan 72 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Tarama yöntemi kullanılan araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilen anket yolu ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin çoğunun farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi sahibi olduğu, ama araçlar hakkında sınırlı bilgi sahibi olmaları, farklılaştırmaya ilişkin deneyim eksikliği, kaynak yetersizliği, öğrenciler arasındaki düzey farkının çok olması ve farklılaştırmanın hazırlık gerektirmesi ve planlama zamanının yetersiz olması sebebi ile birçok öğretmenin öğretimi farklılaştırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılaştırmaya ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olmanın, yönetici ve aile desteğinin, materyallere kolay erişimin ve öğrenciler arası düzey farkının az olmasının farklılaştırmayı kolaylaştırıcı faktörler olduğu belirlenmiştir.

Kiley (2011) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırma düzeyleri ve seçilen bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarını etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 76 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğretimi hangi düzeyde farklılaştırdıklarını belirlemek amacı ile anket, daha derinlemesine bilgiler toplamak amacı ile odak grup görüşmeleri yolu ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimi değerli gören öğretmenlerin uygulamaya daha yatkın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış eğitime verilen değerin, öğrenci başarısındaki artış ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu, farklılaştırılmış öğretime yönelik profesyonel gelişim ve eğitimlerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırmanın sağlanabilmesi için, yönetimin desteği ve öğretmenler arasında işbirliği olması gerektiğini ifade ettikleri, kaynak yetersizliğine ilişkin kaygılarını gündeme getirdikleri görülmektedir.

Yukarıdaki tarama araştırmalarının sonuçlarına göre, ilköğretim öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi sahibi oldukları, farklılaştırılmış öğretimin gerekçesine inandıkları, ancak farklılaştırma hakkında sınırlı deneyime ve farklılaştırma araçları hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin ise farklılaştırmaya ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, hem ilkokul, hem ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Araştırmalar kapsamında, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştiren faktörlerin, farklılaştırmayı planlama ve hazırlık için zamanın yetersiz olması, öğretmenlerin farklılaştırmaya ilişkin bilgi ve deneyim eksikliği, materyal yetersizliği ve materyallere ulaşma güçlüğü, sınıf mevcudunun fazla olması, öğrenciler arası düzey farkının çok olması, yönetici ve aile desteğinin yetersiz olması olduğu belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinde, öğretmenler arasında işbirliği ihtiyacının da vurgulandığı görülmektedir.

Hilyard (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi anlama ve uygulamalarının kıdeme göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri, anket, görüşme ve gözlemlerle toplanmıştır. Seçilen okul bölgesindeki 238 ilkokul öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmuş, tüm öğretmenler araştırma kapsamına alınmış ve anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; farklılaştırılmış öğretime, farklılaştırılmış öğretim stratejilerine, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin algılarının kıdeme göre değiştiğine yönelik anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Usher (2013) tarafından yapılan betimsel araştırmada, özel ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarını belirlemek ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik algıları ile uygulamaları arasında yordayıcı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Amerika Birleşik Devletleri Doğu yakası eyaletlerinden birinin metropolünde görev yapan toplam 125 özel ilkokul ve ortaokul öğretmeni örnekleme oluşturmuş, öğretmenlerden anket yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırma kapsamında; farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıların, farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimi anlayan ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin yoğun bir eğitim alan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik pozitif tutuma sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

King (2010) araştırması kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bilgilerini ve farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, ayı zamanda, öğretmenler tarafından kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını engellediği

düşünülen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tennessee eyaletinin Davidson ve Rutherford bölgelerinde görev yapan toplam 220 lise ve özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgileri ve algıları ile kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim algı ve bilgilerinin, cinsiyete, etnik kökene, branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna ek olarak, içerik bilgisi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullanmalarına yönelik kararlarını en çok etkileyen faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bir diğer faktörün de zaman olduğu bulgusuna ulaşılmış, zaman yetersizliğinin öğretimi farklılaştırmaya yönelik planlamayı güçleştirdiği belirlenmiştir.

Yukarıdaki tarama araştırmaları incelendiğinde, çeşitli düzeylerde görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulamaları üzerinde kıdemin anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin cinsiyet, etnik köken ve branşlarının farklılaştırılmış öğretim yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıların farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, içerik bilgisi ve zamanın, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullanmalarına yönelik kararlarını en çok etkileyen faktörler olduğunu göstermektedir.

Grafi-Sharabi (2009) tarafından yapılan nitel fenomenolojik araştırmada, New York şehrinde görev yapan 20 ortaokul İngilizce öğretmenin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve uygulamalarını destekleyen ya da engelleyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Görüşlerine başvuru öğretmenlerin çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu izlenimleri olduğu, ancak farklılaştırmayı zaman ve iş yükü sebebiyle uygulanabilir bulmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bilgi ve deneyim eksiklikleri sebebiyle farklılaştırmada güçlük yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, yönetim desteğini farklılaştırmayı kolaylaştırıcı, yönetim baskısı, sınıf mevcudunun fazla olması, kaynak yetersizliği, planlama zamanının yetersiz olması, öğrencilerin seviyelerinin düşük olması sebebiyle fazla tekrar yapmalarını, öğretmenler arasında işbirliğinin yetersiz olmasını farklılaştırmayı

güçleştirici faktörler olarak gördükleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda kuramsal ve uygulamalı eğitime ve uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını belirleme amacıyla yürütülen bir başka araştırma da Prince (2011) tarafından yürütülmüştür. Dört branş öğretmeni ile yürütülen araştırma kapsamında kuram oluşturma amaçlanmış, bu doğrultuda görüşme ve gözlem verileri elde edilmiştir. Görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, planlamaya yönelik zamanlamanın yetersiz olması ve sınıf mevcudunun fazla olmasının farklılaştırmayı güçleştirdiğini belirttikleri görülmektedir.

Robinson (2013) tarafından yapılan vaka çalışması kapsamında öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin algıları ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu üç ilkokul, üç ortaokul ve üç lise öğretmeni olmak üzere toplam dokuz öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, anket ve görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi açısından ve deneyim eksiklikleri sebebiyle öğretimi farklılaştırma konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrenciler arasındaki farklılıkların planlamayı farklılaştırmayı güçleştirdiğinin belirlendiği görülmektedir. Öğretmenlerin farklılaştırmayı planlama, farklılaştırma stratejileri ve farklılaştırılmış sınıf yönetimi konularında eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve uygulamaları güçleştiren faktörlerin incelendiği yukarıdaki araştırmalar ele alındığında, görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin, planlama ve öğretimi farklılaştırma için zaman yetersizliği, kaynak yetersizliği, farklılaştırmanın gerektirdiği iş yükü, farklılaştırmaya ilişkin bilgi ve deneyim eksiklikleri, sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerin seviyelerinin düşük olması, yönetici desteğinin yetersiz olması, öğretmenler arasında işbirliğinin yetersiz olması sebebiyle öğretimi farklılaştırmanın güç olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim konusunda kuramsal ve uygulamalı eğitime ve uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri, sunulabilecek eğitimlerin farklılaştırmayı planlama, farklılaştırma stratejileri ve farklılaştırılmış sınıf yönetimi konularına odaklanmasını önerdikleri görülmektedir.

Butterfield (2002) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin heterojen sınıflarda ve kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretim programlarını uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bir ortaokulda görev yapan altı branş öğretmeni, vaka çalışmasına dahil edilmiştir. Araştırma verileri görüşmeler ve gözlem yoluyla elde edilmiştir ve elde edilen bulgular, hizmet öncesinde öğretmenlerin farklılaştırılmış program geliştirme ve uygulamaya yönelik yeterli kuramsal alt yapıyı kazanmadıkları yönündedir. Öğretmenler, farklılaştırmanın uygulanabilmesi için yönetici desteğinin önemli olduğunu, kurum ve okul yöneticilerin bu bağlamda önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler, kurum ve okul yöneticilerinin bölge, okul, sınıf ve öğrencilerin bireysel olarak ihtiyaç duydukları kaynakları belirleme ve temin etme, öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabileceği zamanı sağlama ve öğretmenlere hizmet içi eğitim fırsatları sunma noktasında önemini gündeme getirmektedir.

Ricketts (2014) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin yaşantılarını ve kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına engel teşkil eden unsurları belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda ortaokul düzeyinde amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen sekiz dil sanatları öğretmeninden oluşan bir çalışma grubu ile nitel araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, içerik, süreç, ürün ve ortamı farklılaştırdıkları; esnek gruplama, işbirliğine dayalı öğretim, öğrenme merkezleri, teknoloji, farklılaştırılmış metinler ve farklılaştırılmış değerlendirme gibi araç ve uygulamaları kullanarak farklılaştırmayı gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, zaman, öğretmen yeterlikleri, eğitim fırsatları ve materyal yetersizliklerinin ve öğrencilerin davranışsal sorunlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Sürengen profesyonel gelişim ve eğitim ile birlikte, yönetim ve aile desteğinin ise uygulamaların etkililiğini artıran unsurlar olduğunu belirtmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarındaki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve uygulamalarını güçleştiren faktörleri belirlemeyi amaçlayan yukarıdaki araştırmalar kapsamında, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında içerik, süreç, ürün ve ortamı farklılaştırdıkları, farklılaştırma araç ve uygulamalarını kullandıkları belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde,

farklılaştırılmış program geliştirme ve uygulamaya yönelik yeterli kuramsal alt yapıyı kazanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, zaman ve materyal yetersizliklerinin, farklılaştırmaya ilişkin bilgi ve beceri eksikliklerinin ve öğrencilerin davranış bozukluklarının farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade etmektedir. Öğretmenler ayrıca, yönetici ve aile desteğinin ve farklılaştırmaya yönelik eğitim olanaklarının, farklılaştırma uygulamalarını destekleyebileceğini ifade etmektedir.

Moon, Callahan, Tomlinson ve Miller (2002) tarafından yürütülen boylamsal araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve öğrencilerin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin üç farklı eyaletinde yürütülen araştırmanın çalışma grubu toplamda 1961 öğrenci ve 76 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun içeriği ve öğrencilerden talep edilen ürünleri farklılaştırdığı, ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun materyalleri öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre farklılaştırmadığı, mevcut öğretim programı hedefleri ve materyallerini kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ileri düzeydeki ya da düşük başarı gösteren öğrencilere hiç seçenek sunmadığı ya da nadiren bu hakkı sunduğunu ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilerin ihtiyaç duyduğu düzenlemeleri işe koşmadığı bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Düşük başarı gösteren ve yavaş öğrenen öğrencilere yönelik farklılaştırmının daha sık yapıldığının ifade edildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin ayda en az bir defa, öğrencilerin okuma düzeyine göre farklı materyaller verdiği, süreyi ve okumanın uzunluğunu öğrencilere göre düzenlediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, derslerinin büyük kısmının ders kitabına dayalı olarak ilerlediğini ve genellikle tüm grubun aynı etkinlik üzerinde çalıştığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, bildikleri konuya ilişkin öğrenme yaşantılarına katılmak zorunda bırakıldıklarını, diğer öğrencilerden farklı materyal almadıklarını, kendilerine öğretmenleri tarafından seçme hakkı sunulmadığını ifade etmiştir. Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler ele alındığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre farklılaştırmayı planlama zamanının yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, zaman yetersizliğinin değerlendirmeyi planlamayı güçleştirdiğini, değerlendirme araçlarının yetersizliğinin ise değerlendirmeyi güçleştirdiğini ifade

etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, yönetici desteği olmamasının, yeni öğretim uygulamalarını kullanmalarını etkilediğini ifade ettiği görülmektedir. Bütçe sınırlılığı, sınıftaki öğrencilerin düzeyleri arasındaki farkın büyük olması ve sınıf yönetimi kaygısı öğretmenlerin neredeyse yarısı tarafından farklılaştırmayı güçleştiren faktörler olarak ifade edilmiştir.

Yukarıda verilen boylamsal araştırma kapsamında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ve uygulamaları güçleştiren faktörlere ilişkin ortaokul öğretmen ve öğrencilerinden derinlemesine bilgiler elde edildiği görülmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim materyallerini öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre farklılaştırmadığı, mevcut öğretim programı hedefleri ve materyallerini kullandıkları, ileri düzeydeki ya da düşük başarı gösteren öğrencilere nadiren seçenek sunduğu ya da hiç seçenek sunmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, düşük başarı gösteren ve yavaş öğrenen öğrencilere yönelik farklılaştırmanın daha sık yapıldığını, üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarının göz ardı edildiği ve ihtiyaç duydukları düzenlemelerin yapılmadığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bildikleri konuya ilişkin öğrenme yaşantılarına katılmak zorunda bırakıldıklarını, diğer öğrencilerden farklı materyal almadıklarını, kendilerine seçme hakkı sunulmadığını, derslerinin büyük kısmının ders kitabına dayalı olarak ilerlediğini ve genellikle tüm grubun aynı etkinlik üzerinde çalıştığını ifade ettikleri görülmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, öğretimi ve değerlendirmeyi planlama için zamanın, değerlendirme araçlarının, yönetici desteğinin yetersizliğinin, bütçe sınırlılığının, öğrenciler arasında düzey farkının çok olmasının ve farklılaştırılmış öğretimde sınıf yönetiminin güç olmasının, öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Driskill (2010) tarafından yapılan fenomenolojik araştırmada, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan New York okul bölgesinde görev yapan 20 sınıf öğretmeninden görüşmeler yolu ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi, öğretimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlemek olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, okuma öğretiminde farklı öğretim teknikleri ve esnek grupta yöntemleri kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Gilbert (2012) tarafından yapılan nitel araştırmada, durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretimin ilkokul ğrencilerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğine yönelik öğretmenlerin algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubu, Tennessee eyaletinde yer alan bir okulda görev yapmakta olan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan 15 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Anket ve görüşmeler yolu ile araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun da bazı öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimin pozitif etkileri olduğu fikrini paylaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının planlamanın çok zaman gerektirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Burkett (2013) tarafından yapılan araştırmada fenomenolojik desen kapsamında belirlenen 11 ilkokul ğretmeni ile görüşmeler yapılarak, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik algıları ve algılarının ğretim uygulamalarına etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; ilkokul ğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin etkili ğretim için önemli olduğunu, hizmet öncesi ve hizmet-içi profesyonel gelişimin farklılaştırılmış ğretimi etkilediğini algıladıkları belirlenmiştir. Buna ek olarak; öğretmenler tarafından esnek grupta, kademelendirilmiş öğrenme görevleri, ğretim programını daraltma gibi farklılaştırılmış ğretim stratejilerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlkokul ğretmenlerinin farklılaştırmayı planlama konusunda güçlük yaşadıkları gündeme getirilmiştir.

İlkokul ğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını belirtmeyi amaçlayan yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, ilkokul ğretmenlerinin farklılaştırılmış ğretimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre ğretimi düzenlemek olarak algıladıkları, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğunu ve etkili ğretim için önemli olduğunu algıladıkları görülmektedir. İlkokul ğretmenlerinin, esnek grupta, kademelendirilmiş öğrenme görevleri, ğretim programını daraltma gibi farklılaştırma stratejilerini işe koştukları belirlenmiştir. Farklılaştırılmış ğretimi planlama ve planlama zamanı konusunda öğretmenlerin güçlük yaşadığı belirlenmiştir.

Ayers (2008) tarafından yapılan araştırmada Georgia eyaleti, Monroe okul bölgesinde yer alan toplamda 925 öğrencinin bulunduğu iki kırsal bölge ilkokulunun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve uygulamalarını güçleştiren faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik tutum ve kaygılarını belirlemek amacı ile anket uygulayarak, yeniliklerin kullanımını belirlemek amacı ile görüşme formu ve gözlem formu kullanarak araştırma verilerini elde etmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretimi değişen düzeylerde kullandığı tespit edilmiştir. Zaman sınırlılığı ve öğretmenlerin farklılaştırma yeterliklerinin düşük olması, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarını güçleştiren en temel faktörler olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretimi farklılaştırmada, planlama zamanının uzaması ve esnek grupta zaman alması ve güç olması sebebiyle uygulamanın güçleştiği gündeme getirilmiştir. Bazı öğretmenlerin farklılaştırmaya ilişkin yeterli eğitimleri olmadığı ve eğitime ihtiyaç duydukları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Christian (2005) tarafından yapılan vaka çalışmasında, Pennsylvania eyaletinde bulunan üç ilkokulda farklılaştırılmış öğretimin nasıl uygulandığını ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri, çalışma grubunu oluşturan 14 ilkokul öğretmeni ve iki yöneticiden görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, üç okulda da farklılaştırılmış öğretimin iyi düzeyde uygulandığı belirlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştiren faktörler arasında zaman ön plana çıkmıştır. Öğrenciyi tanıma sonrası, öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine göre planları farklılaştırmanın güç olduğu ve zaman gerektirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer faktörün, öğretmenler arasında farklılaştırma konusunda görüş ayrılıkları yaşanması ve bazı öğretmenlerin farklılaştırmanın gerekçesini sorgulaması olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler, farklılaştırma konusunda kurumlardan destek alamadıklarını, uygulamalarını destekleyecek bir uzmana ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Sheehan (2011) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin, sınıflarındaki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algılarını, tutumlarını ve kaygılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik deseni temel almış ve araştırma dokuz ilkokul öğretmeni ile

yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, yapılandırılmamış görüşmeler, gözlemler ve ders planı dokümanlarının incelenmesi yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi, planlama açısından zaman alıcı olarak nitelemesine rağmen, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak açısından etkili bir araç olduğu algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarını güçleştiren faktörlerin diğer öğretmenlerle işbirliği yapma konusundaki yetersizlik ve planlama için ayrılan zamanın artışı olarak belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretim konusunda uygulamalı eğitime ve farklılaştırma uygulamalarını gözlemeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Byars (2011) tarafından ilkököl yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını destekleme durumunu belirlemek amacıyla yapılan vaka çalışmasının çalışma grubu, bir okul yöneticisi ve dört ilkököl öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yönetici görüşlerine göre yöneticiler öğretmenleri, öğretmenler arası işbirliği ve hizmet içi eğitim sağlama konularında desteklemelidir. Görüşlerine başvurulmuş ilkököl öğretmenleri, öğretimi etkili bir şekilde farklılaştırmak için öğrenciyi tanımak ve izlemeye dönük değerlendirme sonuçlarını etkin bir şekilde kullanmak gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki düzey farklarının çok olması, eğitim sisteminin ve öğretim programının sınırlamaları sebebiyle değerlendirme açısından güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İlkokullarda öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin bulgular sunan yukarıdaki araştırmalar kapsamında, ilkököl öğretmenlerinin, planlama ve uygulama için zaman gerekliliği, farklılaştırmaya ilişkin yeterliklerinin istendik düzeyde olmaması, kurum ve uzman desteğinin yeterli olmaması, öğrenciler arasındaki düzey farklarının çok olması, eğitim sisteminin ve öğretim programının sınırlamaları sebebiyle değerlendirme açısından güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bir araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş ilkököl öğretmenleri, öğretimi etkili bir şekilde farklılaştırmak için öğrenciyi tanıma ve izlemeye dönük değerlendirme sonuçlarını etkin bir şekilde kullanmak gerekliliğini vurgulamış, ancak bir başka araştırmada, öğrenciyi tanıma sonrası, öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine göre planları farklılaştırmamanın güç olduğu ve zaman gerektirdiğini belirtmişlerdir. İlkoköl öğretmenlerinin, öğretimi farklılaştırma konusunda ilgili kurum ve uzmanların desteğine ve eğitim olanaklarına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Tawil (2014) tarafından yapılan nitel araştırmada, farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algılarını belirleyerek, eğitimcileri engeller konusunda bilgilendirmek amaçlanmıştır. 12 ilkokul öğretmeninden oluşan çalışma grubundan görüşmeler yolu ile veri toplanmış, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını belirlemek amacı ile de sınıf ortamında gözlemler yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin %75'inin heterojen sınıflardan kaynaklanan zorlukların çözümünde farklılaştırılmış öğretimin faydalı olacağına yönelik algıya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına yönelik öğretmenlerin, birden çok ders planının oluşturulması, tek bir sınıfta birden çok ders planının yürütülmesinin gerektirdiği zaman yönetimi, kaynakların yetersiz olması, yönetimin kaynak temini konusunda desteğinin az olması eğitim fırsatlarının yetersiz olması gibi zorluklar olduğuna yönelik algıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin, 40 dakikalık ders süresinin öğretimi farklılaştırmak için yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Maddox (2015) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırmayı nasıl tanımladıklarını, kullandıklarını ve algıladıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 12 ilkokul öğretmeni ile bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretimin kitap tanımını bildikleri ve anladıkları belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin farklılaştırılmış sınıf oluşturmak için öğrenci gruplamaya odaklandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Zaman, öğretmenler tarafından farklılaştırmayı güçleştiren en temel faktör olarak gündeme getirilmiştir. Aynı zamanda, sınıf öğretmenlerinin çoğu farklılaştırmanın, öğrenciler arasında düzey farkının çok olması ve materyal eksikliği sebebi ile zaman alıcı ve zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin, okul bölgesi tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitimler yoluyla, bazı öğretmenlerin ise sınıf ortamında kendini destekleyecek bir mentör yoluyla farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim alma tercihlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Nedellec (2015) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına, İsviçre ilkokullarında farklılaştırılmış öğretimi entegre etmek için ihtiyaç duyulan süreçlere ve farklılaştırılmış öğretim süreçleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kartopu örnekleme yöntemi ile

seçilmiş, İsviçre'nin Vaud bölgesinde görev yapmakta olan 20 Fransızca konuşan ilkökul öğretmenini oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ve nasıl uygulanacağına yönelik yanlış kanıları olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin çoğunluğunun farklılaştırmayı planlamanın çok zaman gerektirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Görüşlerine başvurulanan öğretmenlerin, yönetimden yeterli destek alamaması, öğretmenler arasında yeterli işbirliğinin olmaması, sınıfların küçük olması, sınıf mevcutlarının fazla olması, zaman yetersizliği, öğretim programının yoğunluğu, farklılaştırılmış öğretime uyumlu yeterli materyalin olmaması ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterli eğitim sunulmaması sebebiyle, farklılaştırılmış öğretimi uygulamakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

İlkokullarda farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin ipuçları sunan yukarıdaki araştırmalarda zaman, öğretmenler tarafından farklılaştırmayı güçleştiren en temel faktör olarak gündeme getirilmiştir. Öğretmenlerin, planlama süre ve iş yükündeki artış, kaynakların yetersiz olması, öğretimi farklılaştırmaya uygun yeterli materyalin olmaması, yönetimin kaynak temini konusunda desteğinin az olması, öğretmenler arası işbirliğinin yetersiz olması, sınıfların küçük olması, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrenciler arasında düzey farkının çok olması ve öğretim programının yoğun olması sebebiyle, öğretimin farklılaştırılmasının güçleştirdiğini belirttikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin 40 dakikalık ders sürelerinin farklılaştırma için yeterli olmadığını gündeme getirdikleri görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını, okul bölgesi tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitimler, ya da sınıf ortamında kendini destekleyecek bir mentör yoluyla sunulacak eğitimlerden tercihlerine göre faydalanmayı talep ettikleri görülmektedir.

Porcher (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilerin öğretmenlerinin homojen olarak gruplanmış sınıflarda farklılaştırılmış öğretimi uygulama durumunu belirlemektir. Tarama yöntemi ile yürütölen araştırmada, Georgia eyaletinde yer alan 119 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim alan üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilerin homojen olarak gruplandığı sınıfların

öğretmenlerinin, tanımaya dönük değerlendirmeleri çoğunlukla yaptıkları içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamına yönelik ve öğretimi çoğunlukla farklılaştırdıkları belirlenmiştir.

Sellers (2008) tarafından yapılan deneysel araştırmada, öğretmenlerin üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilere yönelik program ve öğretimi farklılaştırma tercihlerini ve tercihlerinin sebeplerini belirlemek amaçlanmıştır. Deney grubundaki öğretmenler Javits Projesi'ne katılan öğretmenlerden oluşmaktadır ve bu öğretmenlere, farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim verilmiştir, kontrol grubundaki öğretmenler herhangi bir eğitime maruz bırakılmamıştır. Araştırma verileri anket ve gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğretmenlerin, farklılaştırılmış program ve öğretimi düzenleme stratejilerini daha sistemli bir şekilde seçebildikleri belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin program ve öğretim tercihlerini, öğrencilere ve eğitim sisteminin beklentilerine göre belirlediklerini ifade ettikleri görülürken, deney grubundaki öğretmenlerin tercihlerini öğrencilerini göz önünde bulundurarak yaptıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenci düzeyleri arasındaki farkların, öğretmenlerin program ve öğretim stratejilerine yönelik tercihlerini etkilediği belirlenmiştir.

Affholder (2003) tarafından yürütülen araştırmanın amacı ilkökul kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanma düzeyini belirlemektir. Kansas eyaletinde yürütülen vaka çalışmasının çalışma grubu araştırmadan iki yıl önce 15 saatlik farklılaştırılmış öğretim eğitimi almış 26 sınıf öğretmeni ile birlikte 12 yönetici ve bir okul yönetim kurulu üyesinden oluşmaktadır. Araştırma verileri anket ve görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, üstün başarı gösteren öğrenciler için önerilen bazı öğretim strateji ve araçlarının, herhangi bir düzenleme yapılmadan kaynaştırma sınıflarındaki tüm öğrenciler için kullanıldığı belirlenmiştir. Görüşlerine başvuru ilkökul öğretmenleri, öğretimi farklılaştırmaya yönelik planlama ve hazırlığın zaman gerektirdiği, öğretim programının tüm gerekliliklerini yerine getirme noktasında yoğunluk yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerin, öğretimi farklılaştırmak için zaman, kaynaklar ve personel desteğinin önemini vurguladıkları görülmektedir. Görüşmecilerin, sınıf mevcudunun farklılaştırmaya imkan verecek düzeyde olmasının ve okullarda destek eğitim personeli olması ve onlardan tam zamanlı yardım alabilmelerinin önemini vurguladıkları belirlenmiştir. İlkokul öğretmenleri arasındaki ve ilkökul öğretmenleri

ile destek eğitim personelleri arasındaki işbirliğinin de farklılaştırma için önemli olduğunun ifade edildiği görülmektedir.

Yukarıda verilen betimsel ve deneysel araştırmalar, üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilerden oluşan sınıflarda ya da bu öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarındaki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve uygulamaları güçleştiren faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilerin homojen olarak bulunduğu sınıflardaki öğretmenlerden, farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha önce eğitim almış olanların, tanımaya dönük değerlendirmeleri çoğunlukla yaptıkları içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamına yönelik ve öğretimi çoğunlukla farklılaştırdıkları belirlenmiştir. Deneysel araştırma kapsamında da, farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim alan öğretmenlerin, farklılaştırılmış program ve öğretimi düzenleme stratejilerini daha sistemli bir şekilde seçebildikleri, program ve öğretim tercihlerini öğrencilerinin bireysel özelliklerini temel alarak yaptıkları belirlenmiştir. Bir diğer araştırmada ise, farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim verilen ilkökul öğretmenlerinin, üstün başarı gösteren öğrenciler için önerilen bazı öğretim strateji ve araçlarını, herhangi bir düzenleme yapmadan kaynaştırma sınıflarındaki tüm öğrenciler için kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, planlama ve hazırlığın zaman gerektirdiği, öğretim programının yoğunluğunun farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin farklılaştırmanın uygulanabilmesi için, kaynak ve personel desteğinin, sınıf mevcudunun farklılaştırmaya elverecek düzeyde olmasının, okullarda gerektiğinde yardım alabilecekleri destek eğitim personelinin olmasının ve diğer öğretmenler ve destek eğitim personelleri ile işbirliğinin önemini vurguladıkları görülmektedir.

Valiande, Kyriakides ve Koutselini (2011) tarafından yürütülen araştırma kapsamında, 2008-2009 öğretim yılında, Kıbrıs ilkokullarında bulunan 24 sınıfta yer alan toplamda 490 ilkökul öğrencisi, karma sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan deneysel araştırma kapsamına dahil edilmiştir. 14 sınıfta bulunan öğrenciler deney grubunu, 10 sınıfta bulunan öğrenciler kontrol grubunu oluşturmuş, altı ay süren deneysel araştırma sürecinde, deney grubunda öğretim farklılaştırılmış, kontrol grubunda öğretim farklılaştırılmamıştır. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin başarı düzeyleri lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Crum (2004) tarafından yapılan araştırmada, Amerika Birleşik devletlerinin bir eyaletinde görev yapan, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan toplam 194 öğretmenin kullandığı farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin ve farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerinin, sunulan hizmet içi eğitim sonrasında süreçte değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerden hizmet içi eğitim aldıktan sonra birinci kez, takip eden süreçte farklılaştırılmış öğretimi eğitim ortamlarında kullandıkları, dokuz ay sonunda ikinci kez veri toplanmış, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik düzeylerinde değişim olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin ilk uygulamadaki farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı puanlarının, farklılaştırılmış öğretimi uyguladıktan sonra katıldıkları ikinci uygulamada içerik, süreç ve ürün alt boyutlarında anlamlı düzeyde düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenme ortamı alt boyutu puanlarında da düşüş olsa da, anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir.

White (2012) tarafından yürütülen vaka çalışması kapsamında, ilkokul öğretmenlerine sunulan eğitim sonrasında öğretmenlerin deneyimlerini, uygulamalarını güçleştiren unsurları ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu New Jersey eyaletinde görev yapan 12 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. İlkokul öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin eğitim sonrası farklılaştırılmış öğretime ilişkin farkındalıklarının arttığı, farklılaştırılmış öğretimi uyguladıklarını düşünmelerine rağmen aslında bunu gerçekleştiremediklerini fark ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin, genellikle öğretmenlerin farklılaştırmanın pedagojik faydalarını tam olarak anlayamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin, farklılaştırmaya yönelik bilgi eksikliği, materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının fazla olması ve uzman desteğinin olmamasının farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, farklılaştırmayı planlama ve farklılaştırılmış sınıfların yönetimi konusunda güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte, ilkokul öğretmenlerinin, planlama, farklılaştırma stratejileri, materyaller ve gruplama konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ve bu eğitimlerde iyi uygulamalardan örnekler görmek istediklerini belirttikleri görülmektedir.

Yukarıdaki betimsel ve deneysel araştırmalar incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretimin ilkokullarda uygulanmasının öğrencilerin başarı düzeyini anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Bir başka deneysel araştırma kapsamında çeşitli düzeylerde görev yapan öğretmenlere farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim verilmiş, bu eğitim ve sonrası süreçlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarını ne şekilde etkilediğı belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının, farklılaştırılmış öğretime uyguladıkları dokuz aylık süreç sonrası, içerik, süreç ve ürün alt boyutlarında anlamlı düzeyde düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenme ortamı alt boyutu puanlarında da düşüş olduğu, düşüşün anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. İlgili bir vaka çalışmasında da, ilkokul öğretmenlerine farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim verilmiş, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin farkındalıklarının eğitim sonrası arttığı, farklılaştırılmış öğretime uyguladıklarını düşünmelerine rağmen aslında bunu gerçekleştiremediklerini fark ettikleri belirlenmiştir. Her iki çalışmada da, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarının, farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha fazla bilgi edindiklerinde ve uygulama örnekleriyle karşılaştıktlarında düşüş gösterdiği görölmektedir. Bununla birlikte, ilkokul öğretmenlerinin, farklılaştırmaya yönelik bilgi eksikliği, materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının fazla olması, uzman desteğinin olmaması sebepleriyle farklılaştırmayı planlama ve farklılaştırılmış sınıfların yönetimi konusunda güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görölmektedir. İkokul öğretmenlerinin, planlama, farklılaştırma stratejileri, materyaller ve gruplama konusunda eğitime ve bu eğitimlerde iyi uygulamalardan örnekler görmeye ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görölmektedir.

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin yurt dışında yürütölen, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlikleri, farklılaştırılmış öğretimin uygulanma düzeyi ve farklılaştırılmış öğretime uygulamayı güçleştiren faktörler üzerine odaklanan betimsel ve deneysel araştırmalara ulaşılmıştır. Ulaşılabilen ve incelenen araştırmalarda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarını, bilgilerini ve farklılaştırma uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalar görölmektedir. Çeşitli düzeylerde görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama düzeyleri ile yeterlik ve uygulama düzeylerinin çeşitli değışkenler açısından incelendiğı araştırmalar yapıldığı görölmektedir. Öğretmenlerin öğretime farklılaştırmalarını destekleyen ve engelleyen faktörlere ilişkin nitel ve nicel

araştırmalar görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmaların, araştırmanın şekillenmesinde yol gösterici olduğu noktalar olmuştur. Sınıf  ğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilecek veri toplama araçları açısından fikir oluşturmada, farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere yönelik nitel verilerin toplanacağı yöntemlere ilişkin fikir oluşturmada ve araştırmanın sınırlarını belirlemede Türkiye dışında yapılan araştırmaların katkısı olmuştur. Farklılaştırılmış  ğretime ilişkin yurt dışında yürütülen araştırmalar incelendiğinde, ülke genelinde durum tespiti yapmayı ve betimlemeyi amaçlayan benzer bir araştırmaya ulaşılmamış, öğretime farklılaştırmayı güçleştiren faktörleri çeşitli boyut ve alt boyutlarda ayrıntılı inceleyen bir araştırmaya ulaşılmamıştır.

Farklılaştırılmış  ğretime ilişkin Türkiye’de ve yurt dışında yürütülen araştırmalar incelenerek, mevcut bilimsel birikime katkı getirilebilecek hususları belirlemek suretiyle, araştırmanın kapsamı oluşturulmuştur. Bu bağlamda, ülke genelinde, büyük bir örneklem ile yürütülen bu araştırma kapsamında, sınıf  ğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarını ve öğretime farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri tespit etme, sınıf  ğretmenlerinin farklılaştırma yeterlik ve uygulama düzeylerini geliştirmeye ve farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere yönelik çözüm  nerileri geliştirmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın konusu ve kapsamının yeni araştırmalara yol göstereceği, araştırma kapsamında geliştirilen  lme araçlarının, örnek teşkil edeceği, araştırmacılara ve alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Araştırmanın uzun vadede farklılaştırılmış öğretime ilişkin  ğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarını, öğretimi farklılaştırmaya ilişkin eğitim ihtiyaçlarını ve öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri belirlemek amacı ile betimsel yöntem işe koşulmuş, araştırma verileri nicel ve nitel yollarla elde edilmiştir. Betimsel araştırmada olayları, objeleri ya da bireyleri olduğu şekliyle betimlemek amaçlanır. Araştırmanın odaklandığı olay, nesne ya da birey, olduğu gibi, bir başka ifadeyle bulunduğu ortam ve koşullara müdahale edilmeden betimlenir (Kaptan, 1998; Karasar, 2009).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2016-2017 ve 2017-2018 öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) tabakalı örnekleme, evrende alt tabakalar bulunduğu, bu alt tabakalardan seçkisiz ya da sistematik örnekleme yapmak yoluyla, evrenin alt tabakalarının oranını koruyarak örneklem belirlemede kullanılabilecek bir örneklem seçme yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın tabakaları İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) temel alınarak belirlenmiştir.

“İBBS, bölgeler arası gelişmişlik farklarının azaltılmasına yönelik olarak bölgelerin sosyo-ekonomik analizlerinin yapılması ve Avrupa Birliği (AB) ile karşılaştırılabilir veriler üretilmesi amacıyla AB bölgesel sınıflandırması olan SR kriterlerine göre tanımlanmıştır. Üç düzeyden oluşmaktadır. İlk aşamada idari yapıya uygun olarak 81 adet il üçüncü düzeyde bölge birimleri olarak tanımlanmıştır. Ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi yönlerden benzer iller, belirli bir nüfus büyüklüğü de dikkate alınarak gruplanması ile 26 adet ikinci düzeyde bölge birimleri tanımlanmıştır. Yine aynı kriterlere göre ikinci düzey bölge birimlerinin gruplanması sonucu 12 adet birinci düzeyde bölge birimleri tanımlanmıştır” (MEB, 2015, s. XIX).

İBBS birinci düzey bölge birimlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin dağılımı doğrultusunda elde edilen tabakalar, İBBS üçüncü düzey bölge birimlerinde yer alan iller arasından seçkisiz yöntem ile seçilen örneklemin belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu sebeple 2014/2015 öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinin istatistiki bilgilerinden yola çıkarak araştırmanın evreni ve örneklemini

belirlenmiştir. 2014/2015 öğretim yılında Türkiye’de görev yapan sınıf öğretmeni sayısının 295252 olduğu belirlenmiştir (TEDMEM, 2015).

Araştırmanın evrenini oluşturan sınıf öğretmenlerinin İBBS birinci düzey bölge birimlerine göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırma Evrenini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin İBBS Birinci Düzey Bölge Birimlerine Göre Dağılımı

		N	%
İBBS Birinci Düzey Bölge Birimleri	TR1 – İstanbul	41632	14.10
	TR2 - Batı Marmara	10770	3.65
	TR3 - Ege	37305	12.63
	TR4 - Doğu Marmara	25468	8.63
	TR5 - Batı Anadolu	28604	9.69
	TR6 – Akdeniz	42792	14.49
	TR7 - Orta Anadolu	16748	5.67
	TR8 - Batı Karadeniz	17418	5.90
	TR9 - Doğu Karadeniz	9206	3.12
	TRA - Kuzeydoğu Anadolu	10103	3.42
	TRB - Ortadoğu Anadolu	17485	5.92
	TRC - Güneydoğu Anadolu	37721	12.78
	Toplam	295252	100

Tablo 1 incelendiğinde, 2014/2015 öğretim yılında Türkiye genelinde 295252 sınıf öğretmenin görev yapmakta olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin İBBS birinci düzey bölge birimlerine göre dağılımları incelendiğinde; en çok öğretmenin Akdeniz bölge biriminde 42792 (%14.49) ve İstanbul bölge biriminde 41632 (%14.10) görev yaptığı, en az öğretmenin ise Kuzeydoğu Anadolu bölge biriminde 10103 (%3.42) ve Doğu Karadeniz bölge biriminde 9206 (%3.12) görev yaptığı görülmektedir (TEDMEM, 2015).

Araştırmada ele alınacak örneklem büyüklüğünü hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Krejcie ve Morgan, 1970).

$$s = \frac{\chi^2 NP(1 - P)}{d^2(N - 1) + \chi^2 P(1 - P)}$$

s: Örneklem büyüklüğü

χ^2 : 1 serbestlik derecesinde ve istenilen α düzeyinde χ^2 tablo değeri

N: Evren büyüklüğü

P: Evren oranı (maksimum örneklem büyüklüğüne ulaşmak için 0.50 olarak alınabilir)

d: Hoşgörü düzeyi

Bu araştırmada her tabakanın örneklem büyüklüğü, $\alpha=0.05$ için $\chi^2=3.84$; $P=0.50$ ve $d=0.05$ alınarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan evrenin alt tabakalarının oranları doğrultusunda örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin İBBS birinci düzey bölge birimlerine göre ve her bir bölge biriminden random olarak belirlenen illere, bir başka ifadeyle İBBS üçüncü düzey bölge birimlerine göre dağılımı Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Araştırma Örneklemini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin İBBS Birinci Düzey ve Üçüncü Düzey Bölge Birimlerine Göre Dağılımı

İBBS birinci düzey bölge birimleri	İBBS üçüncü düzey bölge birimleri	n	%
TR1 - İstanbul	İstanbul	152	14.10
TR2 - Batı Marmara	Tekirdağ	39	3.62
TR3 - Ege	Uşak	136	12.62
TR4 - Doğu Marmara	Eskişehir	93	8.63
TR5 - Batı Anadolu	Ankara	104	9.65
TR6 - Akdeniz	Adana	156	14.47
TR7 - Orta Anadolu	Kırıkkale	61	5.66
TR8 - Batı Karadeniz	Kastamonu	64	5.94
TR9 - Doğu Karadeniz	Ordu	34	3.15
TRA - Kuzeydoğu Anadolu	Erzincan	37	3.43
TRB - Ortadoğu Anadolu	Malatya	64	5.94
TRC - Güneydoğu Anadolu	Gaziantep	138	12.80
Toplam		1078	100

Tablo 2 kapsamında, İBBS birinci düzey bölge birimlerindeki oranları göz önünde bulundurularak belirlenen sınıf öğretmeni sayıları görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın örnekleme kapsamına 1078 sınıf öğretmenin dahil edileceği belirlenmiştir. Bununla birlikte, her bir bölge biriminden random olarak seçilen, İBBS üçüncü düzey bölge birimleri, bir başka ifadeyle il düzeyinde sınıf öğretmenlerinin dağılımı tabloda yer almaktadır. Oluşturulan tabakalı örneklem kapsamında, araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin İBBS birinci düzey bölge birimlerine ve bu bölge birimleri kapsamında random olarak belirlenen

illere göre dağılımı incelendiğinde; araştırma örneklemine toplam 1078 sınıf öğretmeninin dahil edileceği, sınıf öğretmenlerinin 156'sının (%14.47) Akdeniz bölge biriminde yer alan illerden random olarak seçilen Adana'da, 34'ünün (%3.15) ise, Doğu Karadeniz bölge biriminde yer alan illerden random olarak seçilen Ordu'da görev yapan öğretmenler olacağı görülmektedir.

Ayrıca, araştırmanın örnekleme kapsamında devlet okulları ve özel okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin oranını korumak amacı ile, Türkiye genelinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapma oranını elde edilen tabakalar dahilinde belirlemek amacı ile kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örneklemede araştırmacılar tarafından hangi özelliklere sahip kişilerden kaçar kişi alınacağını belirleyen kotalar koyulmakta ve her bir kotayı tamamlamak için kolay ulaşılabilir örnekleme benzer şekilde katılımcılar belirlenmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırma Örneklemini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin İBBS Üçüncü Düzey Bölge Birimlerinde Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağılımı

İBBS üçüncü düzey bölge birimleri	Devlet okulları		Özel okullar	
	n	%	n	%
İstanbul	126	11.69	26	2.41
Tekirdağ	37	3.43	2	0.19
Uşak	125	11.60	11	1.02
Eskişehir	86	7.98	7	0.65
Ankara	92	8.53	12	1.11
Adana	147	13.64	9	0.83
Kırıkkale	58	5.38	3	0.28
Kastamonu	61	5.66	3	0.28
Ordu	33	3.06	1	0.09
Erzincan	35	3.25	2	0.19
Malatya	62	5.75	2	0.19
Gaziantep	134	12.43	4	0.37
Toplam	996	92.39	82	7.61

Tablo 3 kapsamında, araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okul türüne bakımından İBBS üçüncü düzey bölge

birimlerine göre dağılımı görülmektedir. Bu bağlamda, İstanbul ili kapsamında devlet okullarında görev yapan 126 sınıf öğretmeni (%11.69), özel okulda görev yapan 26 sınıf öğretmeni (%2.41) araştırma örneklemine dahil edilmiştir. Örnekleme en küçük tabakayı oluşturan Ordu'dan ise devlet okullarında görev yapan 33 (%3.06), özel okulda görev yapan bir sınıf öğretmeni araştırma örneklemine dahil edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin bazı demografik özellikleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdeleler (n=1078)

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	708	65.7
	Erkek	370	34.3
Okul türü	Devlet Okulu	996	92.4
	Özel Okul	82	7.6
Mezuniyet alanı	Sınıf Öğretmenliği	815	75.6
	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	106	9.8
	Diğer Bölümler	157	14.6
Mesleki kıdem	0-5 Yıl	53	4.9
	6-10 Yıl	88	8.2
	11-15 Yıl	166	15.4
	16-20 Yıl	225	20.9
	21-25 Yıl	270	25.0
	26-30 Yıl	135	12.5
	31 Yıl ve Üzeri	141	13.1
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	242	22.4
	2. Sınıf	258	23.9
	3. Sınıf	255	23.7
	4. Sınıf	285	26.4
	Norm fazlası öğretmenler	38	3.5
Sınıf mevcudu	10 ve altı öğrenci	44	4.1
	11-20 öğrenci	221	20.5
	21-30 öğrenci	576	53.4
	31 ve üzeri öğrenci	237	22.0

Tablo 4 kapsamında sunulan, araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin bazı demografik değişkenlerine ilişkin özellikleri incelendiğinde, 708 kadın (%65.7), 370 erkek (%34.3) sınıf öğretmenin örnekleme dahil olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin 992'sinin devlet okullarında (%92.4), 82'sinin özel okullarda (%7.6) görev yaptığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan 815 sınıf öğretmeninin (%75.6) sınıf öğretmenliği bölümünden, 106 sınıf öğretmeninin diğer öğretmenlik bölümlerinden (%9.8) ve 157 sınıf öğretmeninin (%14.6) ise diğer bölümlerden mezun olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fransızca, Almanca, Biyoloji, Kimya, Matematik öğretmenliği gibi diğer öğretmenlik alanlarından mezun olan öğretmenlerin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan diğer bölümlerden mezun olduğunu belirten sınıf öğretmenlerinin mezuniyet alanları incelendiğinde, İşletme, Maliye, Gazetecilik, Radyo-Televizyon, Kütüphanecilik, Filoloji, Sanat Tarihi, Tarih, Biyoloji, Fizik, Ziraat Mühendisliği gibi alanlardan mezun oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin özellikleri mesleki kıdem açısından ele alındığında, araştırma örnekleminin; 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip 53 (%4.9), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 88 (%8.2), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip 166 (%15.4), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 225 (%20.9), 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip 270 (%25), 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip 135 (%12.5) ve 31 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip 141 (%13.1) sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerin 242'sinin birinci sınıf düzeyinde, 258'inin ikinci sınıf düzeyinde, 255'inin üçüncü sınıf düzeyinde, 285'inin dördüncü sınıf düzeyinde görev yaptığı, 38 sınıf öğretmeninin ise norm fazlası olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 44'ünün (%4.1) 10 ve altında öğrencinin, 221'inin (%20.5) 11-20 arası öğrencinin, 576'sının (%53.4) 21-30 arası öğrencinin ve 237'sinin (%22) 31 ve üzeri öğrencinin yer aldığı sınıflarda görev yaptığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörlere, öğretimi farklılaştırmaya ilişkin eğitim ihtiyaçlarına ve öğretimi farklılaştırma uygulamalarını geliştirmeye yönelik görüş ve önerilerine yönelik derinlemesine bilgilere ulaşmak amacıyla yapılacak görüşmelerin çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Görüşme yapılacak sınıf öğretmenleri, araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği örnekleme de yer alan öğretmenler arasından, gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme süreçlerine dahil olmak isteyen sınıf öğretmenleri arasından belirlenmiştir. Örnekleme dahil olan iller arasından random olarak belirlenen üç ilde görüşmeler yürütülmüştür. Görüşme süreçlerine, Ankara'dan 23, Gaziantep'ten 17, Uşak'tan 25 sınıf öğretmeni katılmıştır. Görüşme yapılan çalışma grubu 65 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında toplanan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında cevap aranan alt problemler ve her alt problemi cevaplama amacıyla kullanılan veri toplama araçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırmanın Alt Problemleri ve Veri Toplama Araçları

Alt problemler	Veri Toplama Araçları
1. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları nedir?	• Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği
2. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları nedir?	• Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği
3. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları, öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, görev yaptığı sınıf düzeyine ve görev yaptığı sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?	• Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği
4. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, görev yaptığı sınıf düzeyine ve görev yaptığı sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?	• Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği
5. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?	• Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği • Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği
6. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin; öğrenciyi tanıma, planlamayı farklılaştırma, eğitim durumlarını farklılaştırma, değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?	• Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği • Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği
7. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler nedir?	• Açık uçlu soru • Görüşme Formu
8. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin eğitim ihtiyaçları nedir?	• Görüşme Formu
9. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını geliştirmeye ilişkin önerileri nedir?	• Görüşme Formu

Tablo 5 incelendiğinde; araştırma verilerinin; Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği (FÖYAÖ), Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği (FÖUAÖ), açık uçlu soru ve görüşme formu kullanılarak elde edildiği görülmektedir. Sözü edilen veri toplama araçları ve geliştirilme süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama algı ölçeği (FÖYUAÖ). Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Algı Ölçeği (FÖYUAÖ), FÖYAÖ ve

FÖUAÖ olmak üzere iki ölçek ve her bir ölçek maddesine ilişkin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerin ifade edilebileceği bir bölümünden oluşan, bütünleştirilmiş bir ölçme aracıdır. Veri toplama aracının geliştirilmesi süreçlerinde, öncelikle veri toplama aracının temelini oluşturacağı düşünülen farklılaştırılmış öğretime ilişkin kuramsal çerçeve oluşturmak ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin kuramsal çerçeve oluşturmak ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından alanyazın taraması, uzman kanıları, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara dayalı olarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin ölçütler ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan farklılaştırılmış öğretime ilişkin ölçütler ve öğretmen yeterlikleri FÖYAÖ ve FÖUAÖ'nin geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Öncelikle alanyazın, farklılaştırılmış öğretim konusunda ve sınıf öğretmenlerinde farklılaştırılmış öğretimi sağlamak için bulunması gereken yeterlikleri belirlemek amacıyla detaylı bir şekilde incelenmiştir. Alanyazın taraması ile eş zamanlı olarak 12 sınıf öğretmeni ile görüşülmüş, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırabilmek için ne gibi yeterliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Alanyazın taraması ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğretimin farklılaştırılması için gereken ölçütler belirlenmiş, öğretimin farklılaştırılmasını sağlamak üzere sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklere yönelik kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Alanyazın taraması ve öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretimi farklılaştırmaya yönelik sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler doğrultusunda oluşturulan ölçütlere ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Bu aşamada, program geliştirme alanında uzman üç öğretim elemanı, sınıf eğitimi alanında uzman iki öğretim elemanı, ölçme değerlendirme alanında uzman bir öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçütlere ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmış, ölçeğin geliştirilmesinde esas alınacak ölçütler son halini almıştır.

Belirlenen ölçütler doğrultusunda ölçek maddeleri geliştirilmiş, FÖYAÖ'nin taslak formu oluşturulmuştur. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanması, farklılaştırılmış öğretim yeterliklerinin hayata geçirilmesi olarak kabul edilmiş,

FÖYAÖ maddelerini temel alarak, aynı ölçek maddelerinden oluşan fakat öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ölçüm yapan FÖUAÖ geliştirilmiştir. FÖYAÖ ve FÖUAÖ ortak maddelerden oluşan iki ölçek olarak, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla birlikte kullanılabilir iki farklı ölçme aracıdır. Ölçekler birlikte kullanılabilir gibi, ayrı ayrı formlar halinde, tek başına da kullanılabilir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri belirlemek amacı ile FÖYAÖ ve FÖUAÖ maddeleri esas alınarak, sınıf öğretmenlerinin her bir ölçek maddesi açısından öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin görüşlerini belirtmesine ve açık uçlu cevaplar verebilmesine imkan tanımak üzere, FÖYAÖ ve FÖUAÖ'dan oluşan ölçme aracı formuna bir açık uçlu cevap bölümü eklenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine ilişkin algılarını (FÖYAÖ), uygulama düzeylerine ilişkin algılarını (FÖUAÖ) ve ölçeğin her bir maddesi kapsamında öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen ölçme araçları anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde bir form üzerinde bütünleştirilmiştir ve FÖYUAÖ formu oluşturulmuştur. FÖYUAÖ'nin açık uçlu cevap bölümü, FÖYAÖ ve FÖUAÖ ile benzer şekilde, öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörlere ilişkin nitel veri toplamak üzere bir anket formu olarak, tek başına da kullanılabilir.

Alanyazın taraması, öğretmen görüşleri ve uzman görüşleri doğrultusunda öğretimi farklılaştırmaya yönelik sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklere ilişkin ölçütlerden yola çıkarak geliştirilen FÖYUAÖ taslak formu, kapsam geçerliğini sağlamak üzere, uzman kanısına sunulmuştur. Ölçme aracının uzman kanısı öncesi taslak formu 75 maddeden oluşmaktadır. Taslak ölçme aracı, program geliştirme alanında uzman altı öğretim elemanı, sınıf eğitimi alanında uzman üç öğretim elemanı, ölçme değerlendirme alanında uzman üç öğretim elemanı ve çocuk gelişimi alanında uzman bir öğretim elemanı olmak üzere, toplam 13 uzmanın kanısına sunulmuştur. Uzmanlar ölçek maddelerini; kapsama uygunluk, kavramsal uygunluk, açıklık, anlaşılabilirlik ve Türkçe'ye uygunluk açılarından incelemiş, düzeltme görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Görüşüne başvurulmuş 13 uzmanın görüşleri ışığında, ölçek maddelerinin çoğu uygun görülerek herhangi bir

düzenleme yapılmadan ölçme aracında yer almasına karar verilmiş, bazı maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış, bazı maddelerin birleştirilmesine karar verilmiş ve bazı maddelerin ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin kapsam geçerlik indeksini belirlemek üzere Davis tekniği kullanılmış ve uzmanlar her bir maddeye ilişkin maddenin uygunluğuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Davis tekniğinde, maddenin uygunluğuna ve küçük düzeltmelere ihtiyaç duyduğuna ilişkin görüşlerin, tüm görüşlere bölümü sonucu elde edilen kapsam geçerlik indeksi değerinin 0.80 üzeri olması, kapsam geçerliğinin sağlandığına ilişkin ölçüt olarak kabul edilmektedir (Davis, 1992). Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddelerine ilişkin kapsam geçerlik indeksi 0.89 olarak hesaplanmıştır ve kapsam geçerliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

FÖYUAÖ'nin açıklık ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacı ile devlet okullarında görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeninin, ölçek maddelerini araştırmacı gözetiminde sesli olarak cevaplamaları sağlanmıştır. Maddelerin her biri öğretmenlerle birlikte ayrıntılı olarak incelenmiş, ölçme aracının hedef kitle olan sınıf öğretmenleri tarafından anlaşılabilirliğini artırmak üzere, kavram birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin anlamadığı kavramlar onların anlayacağı şekilde sadeleştirilmiş, anlamakta zorlandıkları maddeler üzerinde, görüşleri de dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılarak FÖYUAÖ'nin taslak formu son halini almıştır.

FÖYUAÖ'nin taslak formunun birinci bölümünde öğretmenlerin sahip olduğu demografik bilgilere yönelik veriler toplanmaktadır. Bu bölümde, cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı, görev yapılan okul türü, görev yapılan sınıf düzeyi ve görev yapılan sınıfın mevcudu gibi çeşitli değişkenlere yönelik veriler toplanmaktadır. Ölçme aracının ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine ne düzeyde sahip olduklarına ilişkin algılarını belirlemeye (FÖYAÖ) ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi ne düzeyde uyguladıklarına ilişkin algılarını belirlemeye (FÖUAÖ) ve her maddeye ilişkin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörleri belirtebilecekleri açık uçlu soru bölümüne yanyana üç sütunda yer verilmiştir. Bu bölümde, öğretmenler her bir maddeye ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarını ve uygulamalarını güçleştiren faktörleri belirtebilmektedir. Ölçme aracının taslak formunun son hali 69 maddeden oluşmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama algı ölçeği deneme uygulaması. FÖYUAÖ deneme uygulaması verileri Ankara ilinde 2017 yılı Mayıs ayında toplanmıştır. Deneme uygulaması kapsamında, uygulama kolaylığı sağlayacak ve anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde aynı form üzerinde birleştirilmiş FÖYAÖ, FÖUAÖ ve açık uçlu cevap bölümünden oluşan FÖYUAÖ deneme formu Ek-A'da verilmiştir.

FÖYUAÖ formu, sınıf öğretmenlerine sunulmuş, toplam 323 adet form sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Elde edilen formlardan 53 adedi, istatistiksel analizlerin sonuçlarını etkileyebilecek eksik veriler ve uç değerler sebebi ile veri analiz sürecine dahil edilmemiştir. Deneme uygulaması kapsamında elde edilen 270 adet form, veri analiz sürecine dahil edilmiştir.

Deneme uygulaması kapsamında elde edilen FÖYAÖ ve FÖUAÖ verileri, yapı geçerliğinin sağlanması amacı ile açımlayıcı faktör analizine (AFA) tabi tutulmuştur. Fraenkel ve diğerleri (2012) yapı geçerliğini, ölçme aracı tarafından ölçülmek istenen yapıya ilişkin doğru kestirimler yapma düzeyi olarak açıklamaktadır. Faktör analizi ise, içyapı ve boyutluluğu değerlendirmek için kullanılan bir istatistiki prosedürdür (Bartolucci, Bacci & Gnaldi, 2016). Kline (1994) faktör analizinde güvenilir sonuçlar elde etmek ve faktörlerin yapısını uygun şekilde ortaya çıkarmak için 200 kişilik bir örneklem büyüklüğünün genellikle yeterli olacağını, bu sayının faktör yapısı az sayıda olduğu durumlarda 100'e kadar kabul edilebilir olduğunu, ancak daha büyük örneklemle analiz yürütülmesinin faktör yapısının daha net ortaya koyulması açısından daha uygun olduğunu ifade etmektedir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda, deneme uygulaması örneklemine AFA için yeterli örneklem büyüklüğünü karşıladığı belirlenmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı ölçeği yapı geçerliği ve güvenirliği. FÖYAÖ yapı geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla Factor 10 programı kullanılarak AFA yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değerinin 0.94 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen KMO değerinin, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel düzeyde olduğuna işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Şencan, 2005). Bartlett testi sonucu elde edilen ki-kare değeri ve serbestlik derecesi ($X^2_{(741)}=8078.2$ $p<0.01$) Bartlett testinin sonucunun

anlamalı olduğunu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Thurstone (1947) faktör analizi sonucu elde edilen bulguların yorumlanabilmesi için, döndürme yapılmasını önermektedir. Tabachnick ve Fidell (2014) de döndürme işleminin, elde edilen faktörlerin anlamlı olarak yorumlanmasını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Bu sebeple, AFA sürecinde faktör çıkartma yöntemlerinden temel bileşenler analizi ve analiz edilen yapının boyutları arasındaki ilişki düzeyinin yüksek olduğu durumlarda ve karmaşık yapıları çözümlemede etkili bir teknik olduğu göz önünde bulundurularak, döndürme yöntemlerinden promin tekniği (Lorenzo-Seva, 1999) kullanılmıştır. AFA kapsamında, faktör yüklerinin en az 0.30 olması ve birden çok faktöre yük veren maddelerde, faktör yükleri arasındaki farkın 0.10 olması ölçüt olarak kabul edilmiştir (Stevens, 2002). Bu bağlamda, faktör yükleri ölçütten düşük olan ve birden fazla faktöre yük veren maddeler ölçeğe dahil edilmemiştir.

FÖYAÖ üzerinde yürütülen AFA sonucu dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açığa çıkan dört faktörün toplam değişkenliğin %60.66'sını açıkladığı belirlenmiştir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla; birinci faktör için %44.67, ikinci faktör için %6.27, üçüncü faktör için %5.54, dördüncü faktör için %4.18'dir. Dört faktörün toplam öz değerinin 23.66 olduğu ve her bir faktörün öz değerinin 1'den büyük olduğu belirlenmiştir. AFA sonucu elde edilen FÖYAÖ faktör yükleri ve madde istatistikleri Ek-B'de sunulmuştur.

AFA sonucunda belirlenen faktörler ve her bir faktör altında yer alan madde numaraları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Faktörler ve Faktörleri Oluşturan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	13	33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48
2	12	10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24
3	10	58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68
4	4	1, 3, 4, 9

Tablo 6'da görüldüğü üzere, AFA sonucunda toplam 39 madde ve dört faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Her bir faktör altında yer alan maddeler

incelenerek oluşan faktörler isimlendirilmiştir. Dördüncü faktör *Öğrenciyi Tanıma*, ikinci faktör *Planlamanın Farklılaştırılması*, birinci faktör *Eğitim Durumlarının Farklılaştırılması* ve üçüncü faktör *Değerlendirmenin Farklılaştırılması*, olarak isimlendirilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere, öğrenciyi tanıma faktörü dört madde, planlamanın farklılaştırılması faktörü 12 madde, eğitim durumlarının farklılaştırılması faktörü 13 madde ve değerlendirmenin farklılaştırılması faktörü 10 maddeden oluşmaktadır. FÖYAÖ'nin faktörlerinin güvenirlik katsayıları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği ve Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach Alfa Değeri
Öğrenciyi Tanıma	.71
Planlamanın Farklılaştırılması	.92
Eğitim Durumlarının Farklılaştırılması	.94
Değerlendirmenin Farklılaştırılması	.91
Tabakalı Alfa	.97

Tablo 7 kapsamında FÖYAÖ'nin faktörlerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) belirlenmiştir. Öğrenciyi tanıma faktörünün iç tutarlılık katsayısının 0.71, Planlamanın farklılaştırılması faktörünün iç tutarlılık katsayısının 0.92, Eğitim durumlarının farklılaştırılması faktörünün iç tutarlılık katsayısının 0.94 ve son olarak değerlendirmenin farklılaştırılması faktörünün iç tutarlılık katsayısının 0.91 olduğu görülmektedir. Elde edilen iç tutarlılık katsayıları, planlamanın, eğitim durumlarının ve değerlendirmenin farklılaştırılması faktörlerinin çok yüksek düzeyde, öğrenciyi tanıma faktörünün yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013). Öğrenciyi tanıma faktörünün güvenirlik katsayısının diğer faktörlerden daha düşük bir değere sahip olmasının sebebinin, faktörün dört maddeden oluşması olduğu öngörülmektedir. FÖYAÖ'nin toplam güvenirliğini belirlemek üzere R Studio programı kullanılarak Tabakalı Alfa iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. FÖYAÖ'nin Tabakalı Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu değer FÖYAÖ'nin iç tutarlılık açısından güvenirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013).

FÖYAÖ maddeleri, 0-10 puan aralığında kodlanmaktadır. 39 maddeden oluşan ölçekten elde edilebilecek toplam puan 0-390 puan aralığında değişmektedir. Ölçekten elde edilebilecek puanların karşılaştırılabilir bir hale

getirilmesi ve yorumlanmasının kolaylaştırılması amacıyla, ölçekten elde edilen toplam puanlar 0-10 puan düzeyinde dönüştürülecektir. Bu doğrultuda, ölçekten elde edilecek puan, 0-10 puan aralığında yorumlanacaktır. Ölçekten elde edilen 0-2.00 aralığındaki puanlar çok zayıf, 2.01-4.00 aralığındaki puanlar zayıf, 4.01-6.00 aralığındaki puanlar orta, 6.01-8.00 aralığındaki puanlar iyi, 8.01-10.00 aralığındaki puanlar çok iyi yeterlik düzeyine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulama algı ölçeği yapı geçerliği ve güvenirliği. FÖUAÖ yapı geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla Factor 10 programı kullanılarak AFA yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO testi yapılmış ve KMO değerinin 0.95 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen KMO değerinin, faktör analizi uygulaması için örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde olduğuna işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Şencan, 2005). Bartlett testi sonucu elde edilen ki-kare değeri ve serbestlik derecesi ($X^2_{(741)}=9014.4$ $p<0.01$) Bartlett testinin sonucunun anlamlı olduğunu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Faktör analizi sonucu elde edilen bulguların daha anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için döndürme yapılması önerilmektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2014; Thurstone, 1947). Bu sebeple, faktör çıkartma yöntemlerinden temel bileşenler analizi ve karmaşık yapıları ortaya koymada etkili bir teknik olduğu düşünülerek, döndürme yöntemlerinden promin tekniği (Lorenzo-Seva, 1999) kullanılmıştır. AFA kapsamında, faktör yüklerinin en az 0.30 olması ve birden çok faktöre yük veren maddelerde, faktör yükleri arasındaki farkın 0.10 olması ölçüt olarak kabul edilmiştir (Stevens, 2002). Bu bağlamda, faktör yükleri ölçütten düşük olan ve birden fazla faktöre yük veren maddeler ölçeğe dahil edilmemiştir.

FÖUAÖ'ne ilişkin AFA sonucu dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açığa çıkan dört faktörün toplam değişkenliğin %64.15'ini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla; birinci faktör için % 50.55, ikinci faktör için %5.07, üçüncü faktör için %4.47 ve dördüncü faktör için %4.06'dır. Dört faktörün toplam öz değerinin 25.02 olduğu ve her bir faktörün öz değerinin 1'den büyük olduğu belirlenmiştir. AFA sonucu elde edilen FÖUAÖ faktör yükleri ve madde istatistikleri Ek-C'de sunulmuştur.

AFA sonucunda belirlenen faktörler ve her bir faktör altında yer alan madde numaraları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi
Sonucunda Belirlenen Faktörler ve Faktörleri Oluşturan Maddeler*

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	13	33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48
2	12	10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24
3	10	58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68
4	4	1, 3, 4, 9

Tablo 8’de görüldüğü üzere, AFA sonucunda toplam 39 madde ve dört faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Her bir faktör altında yer alan maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Dördüncü faktör *Öğrenciyi Tanıma*, ikinci faktör *Planlamanın Farklılaştırılması*, birinci faktör *Eğitim Durumlarının Farklılaştırılması* ve üçüncü faktör *Değerlendirmenin Farklılaştırılması*, olarak isimlendirilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere, öğrenciyi tanıma faktörü dört madde, planlamanın farklılaştırılması faktörü 12 madde, eğitim durumlarının farklılaştırılması faktörü 13 madde ve değerlendirmenin farklılaştırılması faktörü 10 maddeden oluşmaktadır. FÖUAÖ’nin faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği ve Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach Alfa Değeri
Öğrenciyi Tanıma	.73
Planlamanın Farklılaştırılması	.93
Eğitim Durumlarının Farklılaştırılması	.94
Değerlendirmenin Farklılaştırılması	.91
Tabakalı Alfa	.97

Tablo 9 kapsamında FÖUAÖ’nin faktörlerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) belirlenmiştir. Öğrenciyi Tanıma faktörünün iç tutarlılık katsayısının 0.73, Planlamanın Farklılaştırılması alt boyutunun iç tutarlılık katsayısının 0.93, Eğitim Durumlarının Farklılaştırılması faktörünün iç tutarlılık katsayısının 0.94 ve Değerlendirmenin Farklılaştırılması faktörünün iç tutarlılık katsayısının 0.91 olduğu görülmektedir. Elde edilen iç tutarlılık katsayıları, planlamanın, eğitim durumlarının

ve değerlendirmenin farklılaştırılması faktörlerinin çok yüksek düzeyde, öğrenciyi tanıma faktörünün yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013). Öğrenciyi tanıma faktörünün güvenilirlik katsayısının diğer faktörlerden daha düşük bir değere sahip olmasının sebebinin, faktörün dört maddeden oluşması olduğu öngörülmektedir. FÖUAÖ'nin toplam güvenilirliğini belirlemek üzere R Studio programı kullanılarak Tabakalı Alfa iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. FÖUAÖ'nin Tabakalı Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu değeri FÖUAÖ'nin iç tutarlılık açısından güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013).

FÖUAÖ maddeleri, 0-10 puan aralığında kodlanmaktadır. 39 maddeden oluşan ölçekten elde edilebilecek toplam puan 0-390 puan aralığında değişmektedir. Ölçekten elde edilebilecek puanların karşılaştırılabilir bir hale getirilmesi ve yorumlanmasının kolaylaştırılması amacıyla, ölçekten elde edilen toplam puanlar 0-10 puan düzeyinde dönüştürülecektir. Bu doğrultuda, ölçekten elde edilecek puan, 0-10 puan aralığında yorumlanacaktır. Ölçekten elde edilen 0-2.00 aralığındaki puanlar çok zayıf, 2.01-4.00 aralığındaki puanlar zayıf, 4.01-6.00 aralığındaki puanlar orta, 6.01-8.00 aralığındaki puanlar iyi, 8.01-10.00 aralığındaki puanlar çok iyi uygulama düzeyine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Görüşme formu. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörlere, öğretimi farklılaştırmaya ilişkin eğitim ihtiyaçlarına ve öğretimi farklılaştırma uygulamalarını geliştirmeye yönelik görüş ve önerilerine yönelik derinlemesine bilgilere ulaşmak amacıyla görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılması tercih edilmiştir. Görüşme sorularının kapsam geçerliğini, iç tutarlılığını, kavramsal uygunluğunu ve Türkçe'ye uygunluğunu belirlemek amacı ile program geliştirme alan uzmanı üç öğretim elemanı, sınıf eğitimi alan uzmanı bir öğretim elemanı ve ölçme değerlendirme alanında uzman iki öğretim elemanının uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri göz önünde bulundurularak, görüşme soruları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının açıklık ve anlaşılabilirliğini belirlemek üzere, Ankara ilinde görev yapan 15 sınıf öğretmeni ile görüşülmüş, öğretmenlerin görüşleri dahilinde görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılmış, görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formu Ek-Ç'de sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanmadan önce, Hacettepe Üniversitesi Etik Kuruldan gerekli etik izin alınmıştır (Etik no: 433-1297). Etik izne ilişkin belge Ek-E'de sunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı ilgili biriminden, belirlenen örneklem dahilindeki illerde bulunan sınıf öğretmenlerinden veri toplanabileceğine dair gerekli izin alınmıştır.

FÖYAÖ, FÖUAÖ ve öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörlere ilişkin açık uçlu cevap bölümünden oluşan, bütünleştirilmiş FÖYUAÖ nihai uygulama formu Ek-D'de sunulmuştur. Araştırma verilerinin toplanması Haziran 2017, Mart 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, örnekleme dahil edilen illerde, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama kapsamında 1227 adet form sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Elde edilen formlardan 149 adedi, eksik veriler ve uç değerler sebebi ile veri analiz sürecine dahil edilmemiş, daha önce belirlenen tabakalı örneklemin oranları korunarak 1078 adet form ile veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Görüşme verileri Haziran 2017, Mayıs 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşme verilerinde, veri kaynakları açısından çeşitlemeyi (triangulation) olabildiğince sağlamak amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2016), birden çok ilde görüşme yürütülmesine karar verilmiş ve bu doğrultuda, örnekleme dahil olan İBBS üçüncü düzey bölge birimlerinden, random olarak belirlenen Ankara, Gaziantep ve Uşak'taki sınıf öğretmenleri görüşme süreçlerine dahil edilmiştir. Görüşmeler, görüşme süreçlerine gönüllülük esasına dayalı olarak katılmak isteyen sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Görüşmelerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için, görüşmeler sınıf öğretmenlerinin tercih ettiği ortamlarda, yüz yüze yürütülmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, bilgisayar ortamına aktarılmış, metin haline dönüştürülmüştür. Görüşmecilerin anonimliğini korumak amacıyla, katılımcılar Ö1-Ö65 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu bölümde, FÖYUAÖ ve görüşme soruları ile elde edilen verilerin analiz süreçleri ve verilerin analizinde kullanılan teknikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı ölçeği ve farklılaştırılmış öğretim uygulama algı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi. Araştırma kapsamında geliştirilen FÖYAÖ ve FÖUAÖ deneme uygulaması verileri Ankara ilinde, nihai uygulama verileri ise Türkiye genelinde toplandığı için nihai uygulama verilerinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bir başka ifadeyle, nihai uygulamada geniş ölçekli örneklemin, ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğine etki edip etmediğini belirlemek amacı DFA yapılmıştır. DFA, Lisrel 8 programı kullanılarak yapılmıştır.

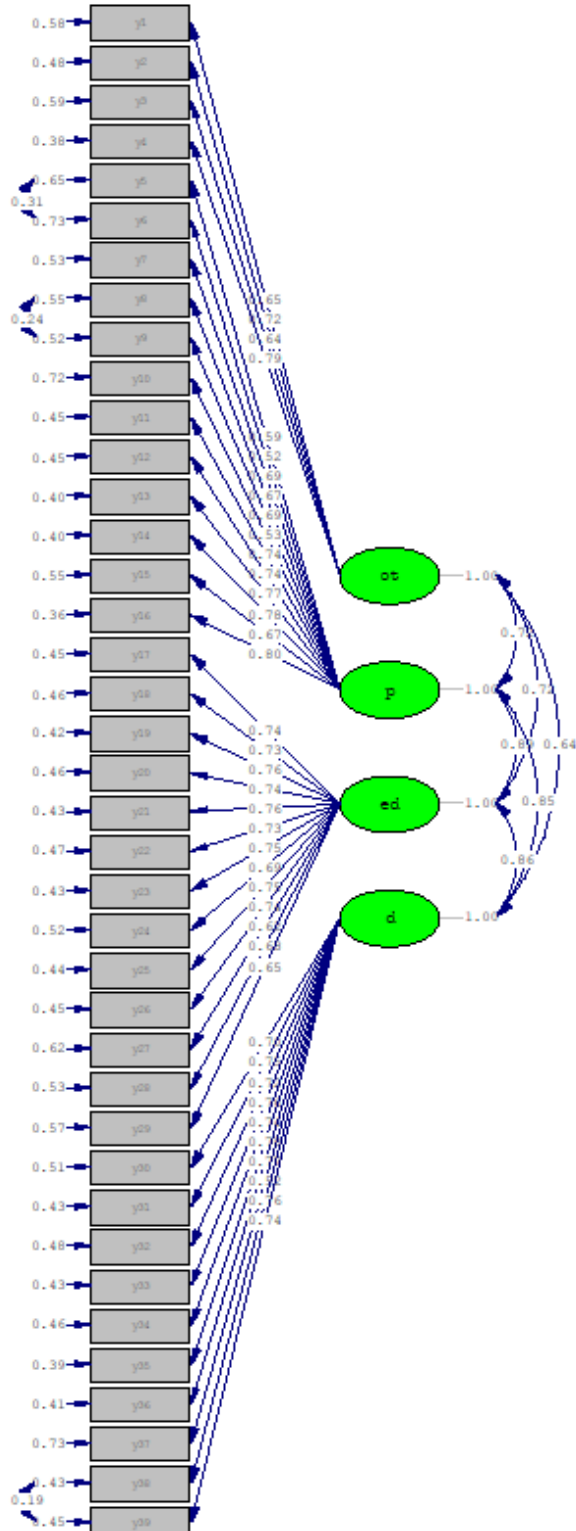
Farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi. FÖYAÖ nihai uygulaması kapsamında elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizine tabi tutularak, ölçeğin boyutluluk yapısının uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. FÖYAÖ'ne ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüleri	Uyum Değerleri
RMSEA	0.07
NFI	0.97
NNFI	0.98
GFI	0.82
CFI	0.98
AGFI	0.80

Tablo 10'da verilen uyum indeksleri doğrultusunda, RMSEA değerinin 0.07 olduğu görülmektedir. $0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$ arasında olması ideal uygunluk değerini, $0.05 \leq RMSEA \leq 0.09$ arasında olması ise kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013). Bu bağlamda, araştırma kapsamında elde edilen RMSEA değerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. NFI, NNFI, GFI, CFI uyum değerlerinin $0.90 \leq NFI, NNFI, GFI, CFI \leq 0.95$ arasında olması kabul edilebilir olduğunu, $0.95 \leq NFI, NNFI, GFI, CFI \leq 1.00$ arasında olması iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlardan NFI, NNFI ve CFI değerlerinin iyi uyum değerleri olduğu, GFI değerinin ve AGFI değerinin 0.85 değerinin altında olması sebebi ile kabul edilebilir düzeyin altında olduğu belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA ile elde edilen dört faktörlü yapı DFA ile doğrulanmıştır. FÖYAÖ yoluyla toplanmış veriler ile yapılan DFA sonucu elde edilen yol şeması Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması.

Şekil 1’de verilen FÖYAÖ maddeleri faktör yükleri incelendiğinde, faktör yüklerinin 0.80 ile 0.52 arasında dağıldığı görülmektedir. Harrington (2009) DFA kapsamında elde edilen faktör yüklerine ilişkin 0.32’yi zayıf, 0.45’i kabul edilebilir, 0.55’i iyi, 0.63’ü çok iyi ve 0.71’i mükemmel faktör yükü değeri olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda, FÖYAÖ maddeleri faktör yükleri incelendiğinde, 25 maddenin mükemmel, dokuz maddenin çok iyi, iki maddenin iyi ve üç maddenin kabul edilebilir faktör yüküne sahip olduğu görülmektedir. Şekil 1 incelendiğinde, FÖYAÖ’nin alt boyutları arasındaki ilişkilerin 0.64 ile 0.89 arasında değiştiği görülmektedir. Boyutlar arası korelasyonların yüksek olması, boyutların ortak bir değişkeni yordadığını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir. Boyutlar ile maddeler arasındaki korelasyonların tamamı .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulama algı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.

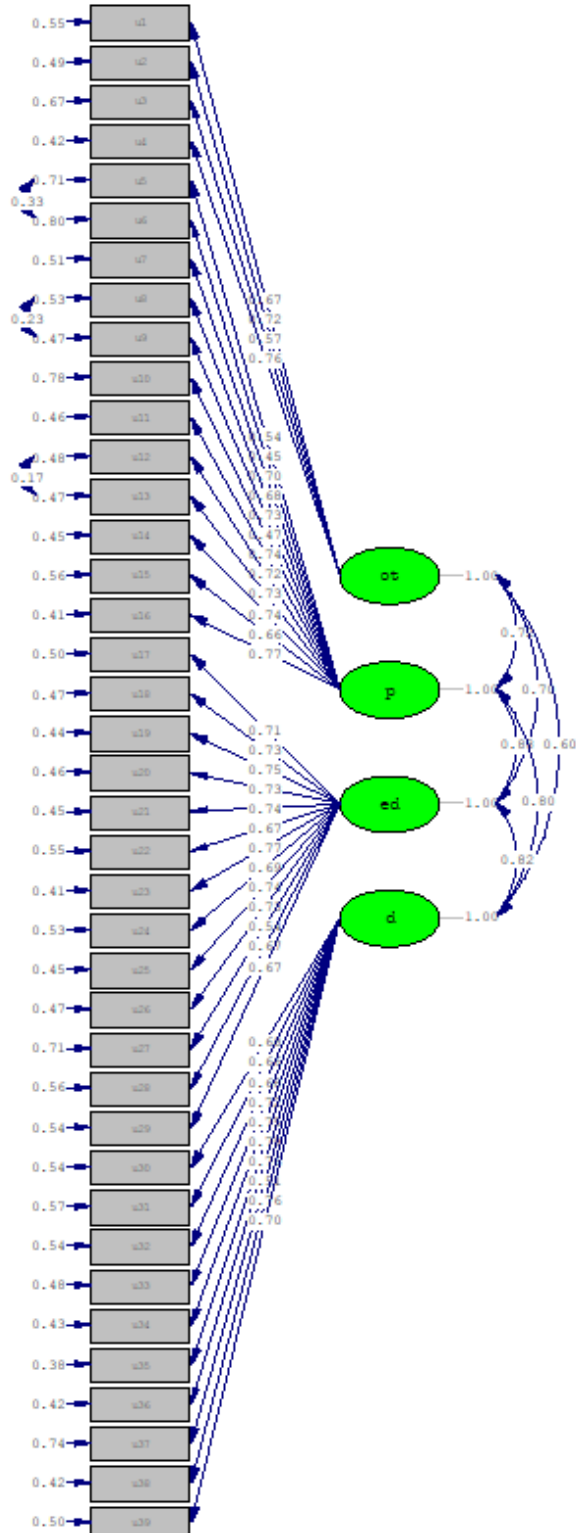
FÖUAÖ nihai uygulaması kapsamında elde edilen veriler, DFA’ne tabi tutularak, ölçeğin boyutluluk yapısının uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. FÖUÖ’ne ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüleri	Uyum Değerleri
RMSEA	0.07
NFI	0.97
NNFI	0.98
GFI	0.83
CFI	0.98
AGFI	0.81

Tablo 11 incelendiğinde, RMSEA değerinin 0.07 olduğu görülmektedir. $0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$ arasında olması ideal uyum, $0.05 \leq RMSEA \leq 0.09$ arasında olması kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013). Araştırma kapsamında elde edilen RMSEA değerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. NFI, NNFI, GFI ve CFI değerlerinin $0.90 \leq NFI, NNFI, GFI, CFI \leq 0.95$ arasında olması kabul edilebilir olduğunu, $0.95 \leq NFI, NNFI, GFI, CFI \leq 1.00$ arasında olması iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen NFI, NNFI ve CFI değerlerinin iyi uyum değerleri olduğu, GFI ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir düzeyin altında olduğu belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010). AFA ile elde edilen dört faktörlü yapı DFA ile doğrulanmıştır. FÖUAÖ ile toplanan veriler ile uygulanan DFA sonucu elde edilen yol şeması Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Farklılaştırılmış öğretim uygulama algı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması.

Şekil 2’de sunulan FÖUAÖ maddeleri faktör yükleri incelendiğinde, faktör yüklerinin 0.79 ile 0.45 arasında dağıldığı görülmektedir. Harrington (2009) DFA kapsamında elde edilen faktör yüklerine ilişkin 0.32’yi zayıf, 0.45’i kabul edilebilir, 0.55’i iyi, 0.63’ü çok iyi ve 0.71 ve üzerini mükemmel faktör yükü değeri olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda, FÖUAÖ maddeleri faktör yükleri incelendiğinde, 21 maddenin mükemmel düzeyde, 12 maddenin çok iyi düzeyde, bir maddenin iyi düzeyde ve beş maddenin kabul edilebilir düzeyde faktör yüküne sahip olduğu görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde, FÖUAÖ’nin alt boyutları arasındaki ilişkilerin 0.60 ile 0.88 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Boyutlar arası korelasyonların yüksek olmasının, boyutların ortak bir değişkeni yordadığını gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Boyutlar ile maddeler arasındaki korelasyonların tamamının .05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar çıktığı görülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama algı ölçeği nihai uygulama betimsel istatistikleri. Araştırmanın nihai uygulaması kapsamında FÖYUAÖ formu kapsamında bütünleştirilerek uygulanan FÖYAÖ ve FÖUAÖ’nin her biri 39 maddeden oluşmakta ve ölçeklerin maddeleri 0-10 puan aralığında kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puanların karşılaştırılabilir bir hale getirilmesi ve yorumlanmasının kolaylaştırılması amacıyla, ölçekten elde edilen toplam puanlar 0-10 puan düzeyinde dönüştürülecektir. Bu doğrultuda, ölçeklerden elde edilecek puanlar, 0-10 puan aralığında yorumlanacaktır. Ölçeklerden elde edilen 0-2.00 aralığındaki puanlar çok zayıf, 2.01-4.00 aralığındaki puanlar zayıf, 4.01-6.00 aralığındaki puanlar orta, 6.01-8.00 aralığındaki puanlar iyi, 8.01-10.00 aralığındaki puanlar çok iyi yeterlik ya da uygulama düzeyine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın nihai uygulaması kapsamında FÖYAÖ’nden sınıf öğretmenlerinin elde etmiş oldukları puanların ve dönüştürülmüş puanların dağılımına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği Betimsel İstatistikleri

	Değerler	Dönüştürülmüş Değerler
N	1078	1078
Ortalama	332	8.50
Medyan	339	8.69
Standart sapma	40.35	1.07
Alınan En Düşük Puan	168	4.31
Alınan En Yüksek Puan	390	10
Çarpıklık Katsayısı	-0.90	-0.90
Basıklık Katsayısı	0.72	0.72

Tablo 12’de sunulan FÖYAÖ’nden elde edilebilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan 390’dır. Yukarıda belirtildiği üzere, dönüştürülmüş puanlara da tabloda yer verilmektedir. Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ’nden elde etmiş oldukları puanların ortalamasının 332 puan olduğu, medyanın ise 339 puan olduğu görülmektedir. 0-10 puan aralığında dönüştürüldüğünde elde edilen puanların ortalamasının 8.50, medyanın 8.69 olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen puanların standart sapma değerinin ise 40.35 olduğu, 0-10 puan aralığında dönüştürülmüş standart sapma değerinin 1.07 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nihai uygulaması kapsamında FÖUAÖ’nden sınıf öğretmenlerinin elde etmiş oldukları puanların ve dönüştürülmüş puanların dağılımına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği Betimsel İstatistikleri

	Değerler	Dönüştürülmüş Değerler
N	1078	1078
Ortalama	311	7.98
Medyan	316	8.10
Standart sapma	45.93	1.18
Alınan En Düşük Puan	150	3.85
Alınan En Yüksek Puan	390	10
Çarpıklık	-0,65	-0,65
Basıklık	0,15	0,15

Tablo 13’te sunulan FÖUAÖ’nden elde edilebilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan 390’dır. Yukarıda belirtildiği üzere, dönüştürülmüş puanlara da tabloda yer verilmektedir. Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin FÖUAÖ’nden elde etmiş oldukları puanların ortalamasının 311, medyanın ise 316 puan olduğu

görülmektedir. 0-10 puan aralığında dönüştürüldüğünde elde edilen puanların ortalamasının 7.98, medyanın 8.10 olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen puanların standart sapma değerinin ise 45.93, 0-10 puan aralığında dönüştürülmüş standart sapma değerinin 1,18 olduğu görülmektedir.

George ve Mallery (2016) çarpıklık ve basıklık değerlerinin 0 olmasının dağılımın normal olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett (2004) çarpıklık ve basıklık katsayısı -1, +1 aralığında olduğunda dağılımın normal kabul edebileceğini, t-testi ve ANOVA gibi parametrik istatistiklerin uygulanabileceğini, çarpıklık katsayısı -1, +1 değerlerinin dışında olduğunda da t-testi ve ANOVA gibi kararlı testlerde sonuçların değişmeyeceğini ifade etmektedirler. George ve Mallery (2016) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2, +2 arasında olmasının piskometrik amaçlar için kabul edilebilir normallik aralığı olduğunu ifade etmektedir. FÖYAÖ çarpıklık değerinin -0.90, basıklık değerinin 0.72 olduğu görülmektedir. FÖUAÖ çarpıklık değerinin -0.65, basıklık değerinin 0.15 olduğu görülmektedir. Her iki ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri -1,+1 aralığında olduğu görülmektedir ve yukarıda belirtilen ölçütler doğrultusunda verilerin normal dağılım özellikleri taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte, Shavelson (2016) merkezi limit teoremine göre, evren puanlarının normallliği hakkında bilgi sahibi olunmadığı durumlarda, örneklem büyüklüğü 30'un üzerinde olduğunda, örneklem dağılımının normalliğe yaklaşacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda, FÖYAÖ ve FÖUAÖ nihai uygulama örneklemini 1078 kişiden oluştuğu için, dağılımın normalliğe yaklaştığı söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerini cevaplamak için verilerin analizinde kullanılan teknikler. Araştırma kapsamında cevap aranan alt problemlerin her biri için veri analiz sürecinde kullanılan teknikler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler

Alt problemler	Nitel Verilerin Analizi	Nicel Verilerin Analizi
1. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları nedir?		• Aritmetik Ortalama
2. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları nedir?		• Aritmetik Ortalama
3. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları, öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, görev yaptığı sınıf düzeyine ve görev yaptığı sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?		• Bağımsız gruplar için t-testi • Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
4. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, görev yaptığı sınıf düzeyine ve görev yaptığı sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?		• Bağımsız gruplar için t-testi • Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)
5. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?		• Bağımlı gruplar için t-testi
6. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin; öğrenciyi tanıma, planlamayı farklılaştırma, eğitim durumlarını farklılaştırma, değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik algı düzeyleri ile uygulama algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?		• Bağımlı gruplar için t-testi
7. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler nedir?	• İçerik analizi • Betimsel analiz	
8. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin eğitim ihtiyaçları nedir?	• Betimsel analiz	
9. Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını geliştirmeye ilişkin önerileri nedir?	• Betimsel analiz	

Tablo 14'te sunulan, araştırma kapsamında elde edilmiş olan verilerin analizinde kullanılan teknikler incelendiğinde, araştırmanın nicel verilerinin analizinde aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi, bağımlı gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinin işe koşulduğu görülmektedir.

FÖYAÖ ve FÖUAÖ kapsamında elde edilen nicel verilerin analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için önkoşul niteliği taşıyan dağılımın normalliğini belirlemeye yönelik araştırma kapsamında ele alınan tüm değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları belirlenmiştir. FÖYAÖ kapsamında ele alınan öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, görev yaptığı sınıf düzeyine ve görev yaptığı sınıf mevcuduna göre farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama algı düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 15'te sunulmaktadır.

Tablo 15

FÖYAÖ Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları (n=1078)

		n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	708	8.56	1.00	-.91	.73
	Erkek	370	8.38	1.08	-.85	.66
Okul Türü	Devlet Okulu	996	8.45	1.04	-.88	.71
	Özel Okul	82	9.06	.84	-.1.15	.93
	Sınıf Öğretmenliği	815	8.51	1.06	-.98	.92
Mezuniyet Alanı	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	106	8.55	.95	-.83	.32
	Diğer Bölümler	157	8.39	.98	-.44	-.27
	0-5 Yıl	53	8.67	0.97	-.97	.69
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	88	8.29	1.14	-1.23	1.76
	11-15 Yıl	166	8.41	1.05	-1.03	1.74
	16-20 Yıl	225	8.47	1.02	-.72	.22
	21-25 Yıl	270	8.45	1.05	-.70	-.11
	26-30 Yıl	135	8.58	0.94	-.89	.88
	31 Yıl ve Üzeri	141	8.74	0.99	-1.09	.81
	1. Sınıf	242	8.48	1.08	-1.05	1.17
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	258	8.50	1.08	-.93	.61
	3. Sınıf	255	8.52	1.01	-.87	.67
	4. Sınıf	285	8.51	.98	-.76	.42
	Norm fazlası öğretmenler	38	8.36	.99	-.61	.26
Sınıf Mevcudu	10 ve altı öğrenci	44	8.37	1.00	-.75	.34
	11-20 öğrenci	221	8.57	.98	-.75	.47
	21-30 öğrenci	576	8.54	1.02	-.82	.46
	31 ve üzeri öğrenci	237	8.37	1.12	-1.10	1.08

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeylerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının çoğunluğunun -1, +1 aralığında değerler olduğu görülmektedir. Bazı değişkenler

açısından çarpıklık veya basıklık değerlerinin -1,+1 aralığının dışına çıktığı fakat tüm çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2, +2 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir.

FÖUAÖ kapsamında ele alınan öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, görev yaptığı sınıf düzeyine ve görev yaptığı sınıf mevcuduna ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 16

FÖUAÖ Değişkenlerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları (n=1078)

		n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	708	8.07	1.15	-.60	.00
	Erkek	370	7.82	1.20	-.73	.29
Okul Türü	Devlet Okulu	996	7.94	1.17	-.65	.14
	Özel Okul	82	8.55	1.12	-.85	.64
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğretmenliği	815	8.00	1.19	-.68	.17
	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	106	8.02	1.17	-.75	.46
	Diğer Bölümler	157	7.88	1.14	-.43	-.02
	0-5 Yıl	53	8.06	1.25	-.50	.09
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	88	7.77	1.30	-.81	.20
	11-15 Yıl	166	7.91	1.13	-.63	.21
	16-20 Yıl	225	7.90	1.22	-.62	.14
	21-25 Yıl	270	7.93	1.20	-.58	-.05
	26-30 Yıl	135	8.10	.99	-.62	.75
Sınıf Düzeyi	31 Yıl ve Üzeri	141	8.30	1.13	-.71	-.32
	1. Sınıf	242	7.99	1.24	-.82	.53
	2. Sınıf	258	7.95	1.18	-.58	-.04
	3. Sınıf	255	8.02	1.19	-.63	.21
	4. Sınıf	285	8.01	1.11	-.58	-.11
Sınıf Mevcudu	Norm fazlası öğretmenler	38	7.72	1.22	-.42	-.10
	10 ve altı öğrenci	44	7.71	1.18	-.52	.15
	11-20 öğrenci	221	8.09	1.10	-.31	-.42
	21-30 öğrenci	576	8.02	1.14	-.60	-.01
	31 ve üzeri öğrenci	237	7.84	1.32	-.84	.26

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre farklılaştırılmış öğretim uygulama algı düzeylerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1, +1 aralığında yer aldığı görülmektedir.

FÖYAÖ ve FÖUAÖ kapsamında ele alınan sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma, planlamayı farklılaştırma, eğitim durumlarını farklılaştırma ve

değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik ve uygulama algı düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17

Öğrenciyi Tanıma Planlamayı Farklılaştırma Eğitim Durumlarını Farklılaştırma Değerlendirmeyi Farklılaştırma Yeterlik ve Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları (n=1078)

	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenciyi tanıma yeterlik algısı	7.50	1.71	-.84	.66
Öğrenciyi tanıma uygulama algısı	6.82	1.83	-.69	.32
Planlamayı farklılaştırma yeterlik algısı	8.66	1.07	-1.05	1.52
Planlamayı farklılaştırma uygulama algısı	8.18	1.25	-.80	.71
Eğitim durumlarını farklılaştırma yeterlik algısı	8.45	1.14	-.99	1.04
Eğitim durumlarını farklılaştırma uygulama algısı	7.89	1.33	-.79	.63
Değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik algısı	8.77	1.05	-.99	.90
Değerlendirmeyi farklılaştırma uygulama algısı	8.32	1.23	-.80	.56

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma, planlamayı farklılaştırma, eğitim durumlarını farklılaştırma ve değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik ve uygulama algı düzeylerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının büyük kısmının -1, +1 aralığında değerler olduğu görülmektedir. Bazı değişkenler açısından çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,+1 aralığının dışına çıktığı fakat tüm çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2, +2 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir.

George ve Mallery (2016) çarpıklık ve basıklık değerlerinin 0 olmasının dağılımın normal olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Morgan ve diğerleri (2004) çarpıklık ve basıklık katsayısı -1, +1 aralığında olduğunda dağılımın normal kabul edilebileceğini, t-testi ve ANOVA gibi parametrik istatistiklerin uygulanabileceğini, çarpıklık katsayısı -1, +1 değerlerinin dışında olduğunda da t-testi ve ANOVA gibi kararlı testlerde sonuçların değişmeyeceğini ifade etmektedirler. George ve Mallery (2016) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2, +2 arasında olmasının piskometrik amaçlar için kabul edilebilir normallik aralığı olduğunu ifade etmektedir. Shavelson (2016) merkezi limit teoremine göre, evren puanlarının normallliği hakkında bilgi sahibi olunmadığı durumlarda, örneklem büyüklüğü 30’un üzerinde olduğunda, örneklem dağılımının normalliğe yaklaşacağını ifade etmektedir. Araştırma kapsamında t-testi ve ANOVA analizlerinin işe koşulduğu araştırma alt problemlerinin örneklem dağılımının normallliği incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık

katsayısının -2, +2 değerleri arasında olduğu ve tüm gruplarda örneklem büyüklüğünün 30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Cinsiyete, mesleki kıdeme, mezuniyet alanına, görev yapılan okul türüne, sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre her bir grupta örneklemin dağılımı normallik özelliği taşımaktadır ve t-testi ve ANOVA istatistiklerinin işe koşulmasına yönelik normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Nicel verilerin analizinde kullanılan teknikler. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla elde edilen nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla elde edilen nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama hesaplanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine ya da çalıştığı okul türüne göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, çalıştığı sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre öğretimi farklılaştırma yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine ya da çalıştığı okul türüne göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, çalıştığı sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik ile uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla elde edilen nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin; öğrenciyi tanıma, planlamayı farklılaştırma,

eğitim durumlarını farklılaştırma ve değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla elde edilen nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde kullanılan teknikler. Araştırmanın nitel verileri NVİVO 12 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında cevap aranan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörleri belirlemek amacıyla FÖYUAÖ açık uçlu cevap bölümü yoluyla elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi işe koşulmuştur. Fraenkel ve diğerleri (2012) içerik analizinin, konuya ilişkin yazılı bir içeriğin kişilerin fikirlerini, tutumlarını ve değerlerini ortaya çıkarmak amacıyla analiz edilmesini sağlayan bir teknik olduğunu ifade etmektedir. İçerik analizi sonucu, kodlar, alt temalar ve temalar belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmasını güçleştiren faktörlere ilişkin daha derinlemesine bilgiler elde etmek amacıyla işe koşulan görüşme süreçleri sonunda elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) betimsel analiz sürecinde, bir tematik çerçeve oluşturulur, veriler bu temalara göre gruplanır, tanımlanır ve yorumlanır. Ritchie, Spencer ve O'Connor'a (2003) göre betimsel analizin temel işgörsü, verileri elde edildiği şekliyle, saf bir şekilde sunmak, anlamlı ve aydınlatıcı içerikler sağlamaktır. Bu sebeple, araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin görüşleri, temalara göre gruplanmış ve öğretmenlerden elde edildiği şekliyle, doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında cevap aranan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleriyle yürütülen görüşmeler kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz işe koşulmuştur. Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında ele alınan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını geliştirmeye ilişkin önerilerini belirlemek amacıyla görüşmeler kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz işe koşulmuştur.

Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenirliği. Nitel araştırmaların güvenirliği, araştırmacının rolü ve araştırma süreçlerinin tutarlılığı ile ilgilidir ve

güvenirliği sağlamak için çeşitli önlemler alınabilir (Miles ve Huberman, 1994). Öncelikle veri toplama yöntemleri ve analiz açısından çeşitleme (triangulation) yapılarak araştırmanın nitel verilerinin iç geçerliğini artırmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmanın yedinci alt problemini cevaplamak üzere, FÖYUAÖ açık uçlu cevap bölümü ve görüşme soruları yoluyla veriler toplanmış, açık uçlu cevap kapsamında elde edilen bulgular içerik analizine, görüşme soruları kapsamında elde edilen bulgular betimsel analize tabi tutulmuştur. Bununla birlikte, FÖYUAÖ maddelerinin ve görüşme sorularının açık ve anlaşılır olması için gerekli önlemler alınmıştır. Bu bağlamda, FÖYUAÖ ve görüşme soruları geliştirme süreçlerinde uzman kanısı alınarak ve öğretmenlerle görüşerek açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiş, öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. FÖYUAÖ maddelerinin deneme uygulaması sonrası, uygulamaya katılan bazı öğretmenlerin açıklık ve anlaşılabilirlik konusunda görüşleri alınmış ve herhangi bir güçlük yaşamadıkları belirlenmiştir.

Nitel araştırmaların geçerliği ise, bulguların anlamlılığı ve inandırıcılığı ve bulguların transfer edilebilirliği ile ilgilidir (Miles ve Huberman, 1994). Görüşme bulgularının transfer edilebilirliğini sağlamak için, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış, metin haline dönüştürölmüş ve ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Görüşmecilerin anonimliğini korumak amacıyla, katılımcılar Ö1-Ö65 olarak kodlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun transfer edilebilirliğini artırmak için, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin elde edilmesi ve analiz süreçleri açık ve anlaşılır şekilde açıklanmış, elde edilen kodlar, alt temalar, temalar, doğrudan alıntılar açık ve ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve şimşek, 2016).

FÖYUAÖ açık uçlu cevap bulguları ve görüşme bulguları, araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından analiz edilerek araştırmacı çeşitlemesi sağlanmıştır. Nitel bulguların güvenilirliği kodlayıcılar arası tutarlılık belirlenerek hesaplanmıştır. Bu bağlamda ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma}}{[\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama sayısı}] \times 100}$) formölü temel alınarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Miles ve Huberman %70 üzeri uyumu yüzdesinin yeterli bir güvenilirlik değerini olduğunu ifade etmektedir (1994). Bu doğrultuda, araştırmacı ile uzman kodlayıcılar arasındaki uyumu yüzdeleri %82 ve %85 olarak hesaplanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma kapsamında cevap aranan alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları nedir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeylerine ilişkin algıları nedir?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya yönelik yeterlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ ve FÖUAÖ maddelerinden elde etmiş oldukları ortalama puanlar Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Algıları

	FÖYAÖ $\bar{X}$	FÖUAÖ $\bar{X}$
Öğrenciyi Tanıma	7.50	6.82
1. Öğrencilerin eğitim geçmişi, ailesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, sağlık durumu, karakter özellikleri, hobileri, vb. özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yapma	8.41	7.87
2. Öğrencilerin müzik, resim, basketbol, matematik, dil, vb. gibi yetenek alan ve düzeylerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme	7.48	6.78
3. Öğrencilerin uzay, astrofizik, nöro bilim, robot bilim, otomobiller, dinozorlar, vb. gibi ilgi alanlarını belirleme	6.39	<u>5.56</u>
4. Öğrencilerin grup oryantasyonu, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları, vb. gibi öğrenme tarz ve tercihlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme	7.72	7.08
Planlamayı Farklılaştırma	8.66	8.18
5. Öğrencilerin işitme/görme/bedensel engel, kronik hastalıklar, dil ve konuşma zorluğu, vb. gibi fiziksel gelişim özelliklerine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme	8.61	8.18

6.	Öğrencilerin otizm, down sendromu, vb. gibi zihinsel gelişimine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme	8.49	7.93
7.	Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına yönelik kazanımları belirleme	8.74	8.38
8.	Tanıma doğrultusunda öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik zenginleştirme veya destek eğitim kazanımlarını oluşturma	8.48	7.97
9.	Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına yönelik zenginleştirme kazanımlarını oluşturma	8.40	7.85
10.	Tanıma doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturma	8.60	8.10
11.	Ortak kazanımlara yönelik içeriği belirleme	8.77	8.34
12.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için içeriği sadeleştirerek ya da kademelendirerek uygun hale getirme	8.88	8.39
13.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilerin eksik öğrenmelerine yönelik tamamlama içeriğini oluşturma	8.77	8.24
14.	Ortak kazanımlara ve içeriğe yönelik öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama	8.83	8.47
15.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirme etkinliklerini planlama	8.67	8.13
16.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için tamamlama etkinliklerini planlama	8.72	8.22
Eğitim Durumlarını Farklılaştırma		8.45	7.89
17.	Ortak kazanımlara uygun materyal vb. gibi öğrenme kaynakları sağlama	8.73	8.22
18.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirilmiş metinler, modelleme, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma	8.44	7.83
19.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için altı çizili metinler, model, numune, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma	8.38	7.80
20.	Fiziksel/zihinsel/sosyal-duygusal özel gereksinimleri olan öğrenciler için farklılaştırılmış materyaller kullanma	8.12	7.53
21.	İçeriği/materyalleri öğrencilerin ilgi ve yetenek alanları ile ilişkilendirme	8.50	8.03
22.	Öğrencilere çeşitli materyaller arasından tercih yapma fırsatı verme	8.35	7.77
23.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunma	8.49	7.86
24.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda akran öğretici, konu uzmanı, vb. gibi ek görev ve sorumluluklar verme	8.57	8.07
25.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere tamamlama eğitimi sağlama, vb. gibi destekleyici öğrenme olanakları sunma	8.58	8.05
26.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere başarılı olacakları yani akademik özgüvenlerini geliştirecek etkinlikler düzenleme	8.46	7.93
27.	Öğretme-öğrenme sürecini farklılaştırmada teknolojiyi etkili olarak kullanma	8.79	8.38
28.	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin özelliklerine/ihtiyaçlarına göre farklılaşan esnek zaman sağlama	8.53	7.97
29.	Öğrencilerin öğretmen desteğine ek olarak faydalanabilecekleri öğretici akran, konu uzmanı, mentör, vb. gibi destek mekanizmalarını oluşturma	7.86	7.18

Değerlendirmeyi Farklılaştırma	8.77	8.32
30. Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek üzere yazılı sınav, sunum, portfolyo, vb. gibi çeşitli ölçme araçları kullanma	8.90	8.50
31. Öğrencilerin akran değerlendirme, öz değerlendirme, vb. yolu ile birbirlerini ve kendilerini değerlendirmelerini sağlama	8.58	8.05
32. Öğrencilerin sözlü sınav, sunum yapma, portfolyo, vb. gibi değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmelerine olanak verme	8.55	7.99
33. Her öğrenciyi dönem boyu gösterdiği gelişime göre değerlendirme	9.22	8.96
34. Öğrencilerin bireysel hedeflerini/bireysel başarı kriterlerini belirlemelerini sağlama	8.74	8.24
35. Dönem boyunca öğrencilerin öğrenme düzeylerini, eksik ve yanlış öğrenmelerini, öğrenme güçlüklerini belirleme	8.98	8.56
36. Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri belirleme	8.87	8.43
37. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri sebebi ile yönlendirildiği BİLSEM, kaynak oda, vb. gibi sınıf/okul dışı uygulamaların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki katkısını izleme	8.33	7.76
38. Ortak kazanımlara yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme	8.88	8.54
39. Zenginleştirme ve destek eğitim kazanımlarına yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme	8.69	8.21
Ölçek Toplam	8.50	7.98

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 18 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalamalarının ortalamasının 8.50, farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamalarının ortalamasının 7.98 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algı düzeyi ortalamaları, sınıf öğretmenlerinin öğretimi çok iyi düzeyde farklılaştırabilecek yeterlik düzeyinde algıya sahip olduklarını, uygulama algı düzeyi ortalamaları, sınıf öğretmenlerinin öğretimi iyi düzeyde uyguladıklarına ilişkin algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ maddelerine ilişkin yeterlik algı düzeyi ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin 39 maddeden üçüne (madde:2-4-29) ilişkin iyi düzeyde yeterlik algısına sahip olduğu, diğer maddelere ilişkin çok iyi düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin FÖUAÖ maddelerine ilişkin yeterlik algı düzeyi ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin 39 maddeden birine (madde:3) ilişkin orta düzeyde uygulama algısına, 16'sına (madde:1-2-4-6-8-18-19-20-22-23-26-28-29) ilişkin iyi düzeyde uygulama algısına, 22'sine (madde:5-7-10-11-12-13-14-15-16-17-21-24-25-27-30-

31-33-34-35-36-38-39) ilişkin çok iyi düzeyde uygulama algısına sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları, Öğrenciyi Tanıma boyutunda incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin eğitim geçmişi, ailesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, sağlık durumu, karakter özellikleri, hobileri, vb. özellikleri bakımından tanımaya yönelik yeterlik algısının çok iyi (8.41), uygulama algısının iyi düzeyde (7.87) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yetenek alan ve düzeylerini, öğrenme tarz ve tercihlerini belirlemeye yönelik iyi düzeyde yeterlik ve uygulama algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemeye yönelik iyi düzeyde (6.39) yeterlik algısına, orta düzeyde (5.56) uygulama algısına sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma boyutunda yeterlik algı düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının iyi düzeyde (7.50) uygulama algı düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının orta düzeyde (6.82) olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Planlamayı Farklılaştırma boyutunda yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmenlerin tüm maddelere ilişkin yeterlik algı puan ortalamaları, planlamayı farklılaştırma bakımından çok iyi düzeyde yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin Planlamayı Farklılaştırma boyutunda uygulama algı düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin fiziksel gelişim özelliklerine ilişkin özel gereksinimlerini belirleme açısından çok iyi düzeyde (8.18), zihinsel gelişimine ilişkin özel gereksinimlerini belirleme açısından iyi düzeyde (7.93) uygulama algısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına yönelik kazanımları belirlemeyi çok iyi düzeyde (8.38) uyguladıklarını ifade ettikleri görülmekte ama öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik zenginleştirme veya destek eğitim kazanımlarını oluşturmaya ilişkin uygulama algı düzeylerinin iyi düzeyde (7.97) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturma, ortak kazanımlara yönelik içeriği belirleme ve öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama, düşük başarı gösteren ya da yavaş öğrenen öğrencilere yönelik içeriği düzenleme ya da tamamlama içeriği oluşturma ve tamamlama etkinliklerini planlama ve üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirme etkinliklerini planlama bakımından uygulama düzeylerine ilişkin algılarının çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Durumlarını Farklılaştırma boyutunda yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretici akran ve mentör gibi destek mekanizmaları oluşturma yeterlik algısına iyi düzeyde (7.86) sahip olduğu belirlenmiş, diğer tüm maddelere ilişkin yeterlik algı puan ortalamaları ele alındığında, eğitim durumlarını farklılaştırma bakımından sınıf öğretmenlerinin çok iyi düzeyde yeterlik algısına sahip olduklarını algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ortak kazanımlara yönelik materyal sağlama düzeyine ilişkin algısının çok iyi düzeyde olduğu (8.22) ama üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen (7.83), düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen (7.80) ya da fiziksel, zihinsel veya sosyal-duygusal özel gereksinimleri olan (7.53) öğrencilere farklılaştırılmış materyaller sağlamaya yönelik uygulama düzeylerine ilişkin algılarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilere çeşitli materyaller açısından tercih yapma fırsatı verme bakımından da iyi düzeyde (7.77) uygulama algısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecini farklılaştırmada teknolojiyi etkili olarak kullanma (8.38), üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda ek görev ve sorumluluklar verme (8.07), düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere destekleyici öğrenme olanakları sunmaya (8.05) ilişkin algılarının çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunma (7.86), düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilerin akademik özgüvenlerini geliştirecek etkinlikler düzenleme (7.93), öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin özelliklerine ya da ihtiyaçlarına göre farklılaşan esnek zaman sağlama (7.97) ve öğretici akran ve mentör gibi destek mekanizmaları oluşturmaya (7.18) ilişkin iyi düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarını farklılaştırma boyutunda yeterlik algı düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının çok iyi düzeyde (8.45) uygulama algı düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının iyi düzeyde (7.89) olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Değerlendirmeyi Farklılaştırma boyutunda yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilere değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmelerine olanak verme (7.99) ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri sebebi ile yönlendirildiği sınıf veya okul dışı uygulamaların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki katkısını izlemeye

(7.76) yönelik uygulama düzeylerine ilişkin algılarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, değerlendirmeyi farklılaştırma boyutunda yer alan diğer tüm maddelere ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin planlamayı (8.66), eğitim durumlarını (8.45) ve değerlendirmeyi farklılaştırma (8.77) yeterlik düzeylerine ilişkin algılarına yönelik puan ortalamalarının çok iyi düzeyde, öğrenciyi tanıma yeterlik düzeylerine ilişkin algı puan ortalamalarının ise iyi düzeyde (7.50) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, planlamayı (8.18) ve değerlendirmeyi farklılaştırma (8.32) uygulama düzeylerine ilişkin algılarına yönelik puan ortalamalarının çok iyi düzeyde, öğrenciyi tanıma (6.82) ve eğitim durumlarını farklılaştırma (7.89) uygulama düzeylerine ilişkin algılarına yönelik puan ortalamalarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının, planlamayı, eğitim durumlarını ve değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarına göre kısmen daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemine ilişkin Yorum

Araştırma kapsamında, FÖYAÖ ve FÖUAÖ ile elde edilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algı puanlarının ortalamalarının 8.50, farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamalarının 7.98 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin çok iyi, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının iyi düzeyde olduğuna ilişkin algıya sahip olduklarını göstermektedir. Çam (2013) tarafından, çeşitli branş öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı betimsel araştırma kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik düzeylerine yönelik algılarının yüksek düzeyde ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer bir araştırmada, Davis (2013) ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine ilişkin algılarının kısmen yeterli oldukları yönünde olduğunu belirlemiştir. Baxter (2013) öğretmen yetiştirme programlarının ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına etkilerini belirlemeyi

amaçladığı araştırma kapsamında, ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin rahat ya da çok rahat düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterli ve uygulama algı düzeylerine yönelik elde edilen bulguların, Türkiye’de ve yurt dışında yürütülen araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği ve daha önceki araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterli ve uygulama algı düzeylerinin, daha düşük olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanımaya ilişkin ölçek maddelerine açısından ifade ettikleri öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğine, sınıf öğretmenlerinin okul ve sınıf ortamlarında yeterli zaman olmaması ve veli ile etkili iletişim kuramamaları sebebiyle öğrencilerini yeterince tanıyamadıklarını ifade ettikleri, farklılaştırmaya ilişkin bilgi eksikleri ve öğrencilerin yetenekli olduğu konuları belirlemede güçlük yaşamaları sebebiyle öğrenciyi tanımakta güçlük yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanımaya ilişkin belirlenen yeterli ve uygulama algı düzeyleri, bu faktörlerin, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi alanlarını, yetenek alan ve düzeylerini, öğrenme tarz ve tercihlerini belirlemelerini güçleştirdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin, özel eğitime ihtiyaç duyan, üstün başarı ya da düşük başarı gösteren öğrencilere farklılaştırılmış materyaller sunma, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, üstün başarı gösteren öğrencilere zenginleştirilmiş, düşük başarı gösteren öğrencilere akademik özgüvenlerini geliştirebilecekleri etkinlik olanakları sağlama bakımından uygulama algı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarını farklılaştırmaya ilişkin ölçek maddeleri açısından öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında yeterli olmama, materyal geliştirme ya da materyallere ulaşmada güçlük yaşama, ders kitabı dışında materyal kullanmama gibi faktörler sebebiyle, öğretimi farklılaştırma açısından güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İlgili nitel bulgular, sınıf öğretmenlerinin bu konuda uygulama düzeylerini daha düşük düzeyde olmasını açıklar niteliktedir.

Bununla birlikte, Crum (2004) tarafından okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yürütülen deneysel araştırmada ve White (2012) tarafından ilkokul

düzeyinde yürütülen vaka çalışması kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarının, farklılaştırılmış öğretime yönelik daha fazla bilgi ve deneyim kazandıklarında ve iyi uygulama örnekleriyle karşılaştıklarında düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu göz önünde bulundurularak, Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin de farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının, gerçek koşullara göre yüksek olduğu düşünülebilir. Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin de farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim aldığı, bilgi ve deneyim düzeyi arttığında, ya da iyi uygulamalardan örnekler gördüğünde, farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ya da uygulama düzeylerine ilişkin algılarında bir düşüş eğilimi gösterebileceği söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine ilişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Bu doğrultuda ilk olarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda bağımsız gruplar için t-testi analizi işe koşulmuş ve sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kadın	708	8.56	1.00	2.8	1076	.00
Erkek	370	8.38	1.08			

p<.01

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 19’da verilen, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetleri açısından ele alındığında, kadın öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzey ortalamalarının 8.56 ve standart sapmalarının 1.05 olduğu, erkek öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzey ortalamalarının 8.38 ve standart sapmalarının 1.08 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algı

düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde, kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<.01$). Hem kadın (8.56), hem erkek (8.38) sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterliklerinin çok iyi düzeyde olduğuna ilişkin algıya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik düzeylerine ilişkin algıları, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ve mesleki kıdemlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	SS
0-5 Yıl	53	8.67	0.97
6-10 Yıl	88	8.29	1.14
11-15 Yıl	166	8.41	1.05
16-20 Yıl	225	8.47	1.02
21-25 Yıl	270	8.45	1.05
26-30 Yıl	135	8.58	0.94
31 Yıl ve Üzeri	141	8.74	0.99
Toplam	1078	8.50	1.03

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 20’de verilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde ortalama yeterlik algı puanlarının 8.74 ve 8.29 puan aralığında dağılım gösterdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları sırasıyla; 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması 8.67 ve standart sapması 0.97, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması 8.29 ve standart sapması 1.14, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması 8.41 ve standart sapması 1.05, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması 8.47 ve standart sapması 1.02, 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması 8.45 ve standart sapması 1.05, 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması 8.58 ve standart sapması 0.94 ve son olarak 31 yıl ve üzeri

öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması 8.74 ve standart sapması 0.99'dur. Mesleki kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri arasında bazı farklar görülse de, mesleki kıdem fark etmeksizin tüm sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine çok iyi düzeyde sahip olduklarını algıladıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi koşullarının sağlanıp sağlanmadığını, varyansların homojenlik durumunu belirlemek üzere Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.72 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı ve varyansların homojenliği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 21'de sunulmaktadır.

Tablo 21

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	16.54	6	2.76	2.60	.02
Grup İçi	1136.40	1071	1.06		
Toplam	1152.95	1077			

p<.05

Tablo 21 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(6, 1071)}=2.76$, $p=.02$, $p<.05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc yöntemlerinden LSD çoklu karşılaştırma analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeyleri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar ve Manidarlık Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Tablosu

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	0.38	0.03*
	11-15 Yıl	0.27	0.1
	16-20 Yıl	0.20	0.20
	21-25 Yıl	0.22	0.15
	26-30 Yıl	0.10	0.56
	31 Yıl ve Üzeri	-0.06	0.70
6-10 Yıl	0-5 Yıl	-0.38	0.03*
	11-15 Yıl	-0.11	0.40
	16-20 Yıl	-0.18	0.16
	21-25 Yıl	-0.16	0.21
	26-30 Yıl	-0.28	0.04*
	31 Yıl ve Üzeri	-0.45	0.00**
11-15 Yıl	0-5 Yıl	-0.27	0.1
	6-10 Yıl	0.11	0.40
	16-20 Yıl	-0.07	0.52
	21-25 Yıl	-0.04	0.67
	26-30 Yıl	-0.17	0.15
	31 Yıl ve Üzeri	-0.33	0.00**
16-20 Yıl	0-5 Yıl	-0.20	0.20
	6-10 Yıl	0.18	0.16
	11-15 Yıl	0.07	0.52
	21-25 Yıl	0.02	0.79
	26-30 Yıl	-0.10	0.36
	31 Yıl ve Üzeri	-0.26	0.02*
21-25 Yıl	0-5 Yıl	-0.22	0.15
	6-10 Yıl	0.16	0.21
	11-15 Yıl	0.04	0.67
	16-20 Yıl	-0.02	0.79
	26-30 Yıl	-0.13	0.24
	31 Yıl ve Üzeri	-0.29	0.01**
26-30 Yıl	0-5 Yıl	-0.10	0.56
	6-10 Yıl	0.28	0.04*
	11-15 Yıl	0.17	0.15
	16-20 Yıl	0.10	0.36
	21-25 Yıl	0.13	0.24
	31 Yıl ve Üzeri	-0.16	0.19
31 Yıl ve Üzeri	0-5 Yıl	0.06	0.70
	6-10 Yıl	0.45	0.00**
	11-15 Yıl	0.33	0.00**
	16-20 Yıl	0.26	0.02*
	21-25 Yıl	0.29	0.01**
	26-30 Yıl	0.16	0.19

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 22 incelendiğinde, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma

yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edildiği görülmektedir ($p=.03$, $p<.05$). Fark 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehinedir. 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir ve fark 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehinedir ($p=.04$, $p<.05$). 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile sırasıyla; 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($p=.00$, $p<.01$), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($p=.00$, $p<.01$) ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($p=.00$, $p<.01$) arasında farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeyleri açısından 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine .01 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir. 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ($p=.02$, $p<.05$) farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri arasında 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir. Diğer gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri mezuniyet alanına göre değişmekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeyleri ve mezuniyet alanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23'te sunulmaktadır.

Tablo 23

Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanına Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	ss
Sınıf Öğretmenliği	815	8.51	1.06
Diğer Öğretmenlikler	106	8.55	0.95
Diğer Bölümler	157	8.39	0.98
Toplam	1078	8.50	1.03

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 23'te verilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalamaların mezuniyet alanlarına göre dağılımları incelendiğinde, sınıf öğretmenliği mezunu sınıf öğretmenlerinin öğretimi

farklılaştırmaya ilişkin yeterlik algı düzeyi puanlarının ortalaması 8.51 ve standart sapması 1.06, diğer öğretmenlik alanlarından mezun olmuş sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlik algı puanlarının ortalaması 8.55 ve standart sapması 0.95 ve diğer bölümlerden mezun olmuş sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlik algı puanlarının ortalaması 8.39 ve standart sapması 0.98'dir. Farklı mezuniyet alanlarından sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının çok iyi düzeyde yeterliklere sahip oldukları yönünde olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile mezuniyet alanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA testi koşullarının sağlanıp sağlanmadığını, varyansların homojenlik durumunu belirlemek üzere Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0,46 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı ve varyansların homojenliği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin mezuniyet alanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 24'te sunulmaktadır.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanına Göre Öğretimi Farklılaştırma Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	2.25	2	1.12	1.05	0.35
Grup İçi	1150.70	1075	1.07		
Toplam	1152.95	1077			

p>.05

Tablo 24 incelendiğinde, mezuniyet alanlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmemiştir ($F_{(2, 1075)}=1.12$, $p=.35$, $p>.05$). Bu bulgu ışığında, mezuniyet alanlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre değişip değişmediğini cevaplamaya yöneliktir ve bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeyleri arasında görev yapılan okul türüne göre anlamlı

bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda bağımsız gruplar için t-testi analizi işe koşulmuş ve sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Devlet Okulu	996	8.45	1.04	-6.10	102.19	.00
Özel Okul	82	9.06	0.84			

p<.01

Tablo 25'te verilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeyleri çalıştıkları okul türü açısından incelendiğinde, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı puanlarının ortalamasının 9.06 ve standart sapmasının 0.84, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.45 ve standart sapmasının 1.04 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya yönelik yeterlik algı düzeyleri okul türü açısından ele alındığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin yeterlik algıları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<.01). Bununla birlikte, hem devlet, hem özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik düzeylerine yönelik algılarının çok iyi düzeyde yeterliklere sahip oldukları yönünde olduğu belirlenmiştir.

Kota örnekleme gereği evrendeki öğretmen oranları, örnekleme de aynı şekilde korunduğu için, örneklemedeki devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin oranları ve sayıları arasında büyük farklılık olması sebebiyle, çapraz geçerliğin sağlanması amacıyla, devlet okullarında görev yapan 996 sınıf öğretmeni arasından seçkisiz olarak analize dahil edilen 82 sınıf öğretmeni ile bağımsız gruplar için t-testi analizi yeniden işe koşulmuş ve sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterlik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Devlet Okulu	82	8.26	1.05	-5.38	162	.00
Özel Okul	82	9.06	0.84			

p<.01

Tablo 26’da verilen, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeyleri çalıştıkları okul türü açısından incelendiğinde, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı puanlarının ortalamasının 9.06 ve standart sapmasının 0.84, örneklemin içerisinden seçkisiz olarak analize dahil edilen devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.26 ve standart sapmasının 1.05 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya yönelik yeterlik algı düzeyleri okul türü açısından ele alındığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.01$). Böylece, özel okul ve devlet okullarından aynı sayıda sınıf öğretmeni ile bağımsız gruplar için t-testi analizi yeniden işe koşularak, bulguların çapraz geçerliği sağlanmış ve tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyleri ve öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 27’de sunulmaktadır.

Tablo 27

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	SS
1. Sınıf	242	8.48	1.08
2. Sınıf	258	8.50	1.08
3. Sınıf	255	8.52	1.01
4. Sınıf	285	8.51	0.98
Norm Fazlası Öğretmenler	38	8.36	0.99
Toplam	1078	8.50	1.03

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 27’de sunulan, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarının görev yapılan sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; birinci sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.48 ve standart sapmasının 1.08, ikinci sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.50 ve standart

sapmasının 1.08 olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.52 ve standart sapmasının 1.01 ve dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.51 ve standart sapmasının 0,98 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Norm fazlası olan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.36 olduğu ve standart sapmasının 0.99 olduğu belirlenmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine çok iyi düzeyde sahip oldukları yönünde algıları olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, norm fazlası olan sınıf öğretmenleri ile aktif olarak bir sınıf düzeyinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemekle birlikte, norm fazlası sınıf öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin algılarının kısmen daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ilişkin görüşleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA testi koşullarının sağlanıp sağlanmadığını, varyansların homojenlik durumunu belirlemek üzere Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.43 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı ve varyansların homojenliği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 28’de sunulmaktadır.

Tablo 28

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	0.99	4	0.25	0.23	0.92
Grup İçi	1151.96	1073	1.07		
Toplam	1152.95	1077			

p>.05

Tablo 28 incelendiğinde, görev yapılan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri arasında %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir ($F_{(4, 1073)}=.25$,

$p=.92$, $p>.05$). Bu bulgu ışığında, sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik düzeyleri sınıf mevcuduna göre değişmekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik düzeyleri ve görev yaptıkları sınıflardaki mevcut sayılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 29’da sunulmaktadır.

Tablo 29

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretime Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	SS
10 ve altı öğrenci	44	8.37	1.00
11-20 öğrenci	221	8.57	0.98
21-30 öğrenci	576	8.54	1.02
31 ve üzeri öğrenci	237	8.37	1.12
Toplam	1078	8.50	1.03

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 29’da sunulan, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanların, görev yapılan sınıfların mevcutlarına göre dağılımları incelendiğinde, 10 ve altı mevcuda sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.37 ve standart sapmasının 1.00, 11-20 arası öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.57 ve standart sapmasının 0.98, 21-30 arası öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.54 ve standart sapmasının 1.01, 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı puanlarının ortalamasının 8.37 ve standart sapmasının 1.12 olduğu görülmektedir. Farklı sınıf mevcutlarına sahip sınıflarda görev yapan tüm sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı puan ortalamalarının, öğretimi farklılaştırma yeterliklerine çok iyi düzeyde sahip oldukları yönünde algıları olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ilişkin görüşleri ile görev yapılan sınıf mevcudu arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi koşullarının sağlanıp sağlanmadığını, varyansların homojenlik durumunu belirlemek üzere Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.34 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı ve varyansların homojenliği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 30'da sunulmaktadır.

Tablo 30

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	6.54	3	2.18	2.04	0.11
Grup İçi	1146.40	1074	1.07		
Toplam	1152.95	1077			

p>.05

Tablo 30 incelendiğinde, görev yapılan sınıf mevcuduna göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmemiştir ($F_{(3, 1074)}=2,18$, $p=.11$, $p>.05$). Bu bulgu ışığında, sınıf mevcuduna göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Bu doğrultuda ilk olarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda bağımsız gruplar için t-testi analizi işe koşulmuş ve sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kadın	708	8.07	1.15	3.38	1076	.00
Erkek	370	7.82	1.20			

p<.01

Tablo 31’de verilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri cinsiyetleri açısından ele alındığında, kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı puanlarının ortalamasının 8.07 ve standart sapmasının 1.15, erkek öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı puanlarının ortalamasının ise 7.82 ve standart sapmasının 1.20 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmeme durumu incelendiğinde, kadın öğretmenlerin uygulama algı düzeyleri lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (p<.01). Bununla birlikte, kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi çok iyi, erkek öğretmenlerin ise iyi düzeyde uyguladıklarına yönelik algılara sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri ve mesleki kıdemlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 32’de sunulmaktadır.

Tablo 32

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	ss
0-5 Yıl	53	8.06	1.25
6-10 Yıl	88	7.77	1.31
11-15 Yıl	166	7.91	1.13
16-20 Yıl	225	7.90	1.22
21-25 Yıl	270	7.93	1.20
26-30 Yıl	135	8.09	0.99
31 Yıl ve Üzeri	141	8.30	1.13
Toplam	1078	7.98	1.18

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 32’de verilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde ortalama uygulama algı puanlarının 8.30 ve 7.77 puan aralığında dağılım gösterdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalaması ve standart sapması; 31 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması 8.30 ve standart sapması 1.13, 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması 8.09 ve standart sapması 0.99, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin puanlarının ortalaması 8.06 ve standart sapması 1.25, 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalaması 7.93 ve standart sapması 1.20, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalaması 7.91 ve standart sapması 1.13, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalaması 7.90 ve standart sapması 1.22 ve son olarak 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalaması 7.77 ve standart sapması 1.31’dir. 31 yıl ve üzeri, 26-31 yıl arası ve 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretimi çok iyi düzeyde uyguladıklarını algıladıkları görülmektedir. 6-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi iyi düzeyde uyguladıklarına yönelik algıya sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA testi koşullarının sağlanıp sağlanmadığını, varyansların homojenlik durumunu belirlemek üzere Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.06 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı ve varyansların homojenliği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 33’te sunulmaktadır.

Tablo 33

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	24.02	6	4.00	2.92	0.01
Grup İçi	1469.55	1071	1.37		
Toplam	1493.57	1077			

p<.05

Tablo 33 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(6, 1071)}=2,92$, $p=.01$, $p<.05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc yöntemlerinden LSD çoklu karşılaştırma analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeyleri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar Ve Manidarlık Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Tablosu

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	0.29	0.15
	11-15 Yıl	0.15	0.41
	16-20 Yıl	0.16	0.37
	21-25 Yıl	0.13	0.46
	26-30 Yıl	-0.03	0.85
	31 Yıl ve Üzeri	-0.24	0.19
6-10 Yıl	0-5 Yıl	-0.29	0.15
	11-15 Yıl	-0.14	0.37
	16-20 Yıl	-0.13	0.37
	21-25 Yıl	-0.16	0.26
	26-30 Yıl	-0.33	0.04*
	31 Yıl ve Üzeri	-0.54	0.00**
11-15 Yıl	0-5 Yıl	-0.15	0.41
	6-10 Yıl	0.14	0.37
	16-20 Yıl	0.01	0.96
	21-25 Yıl	-0.02	0.85
	26-30 Yıl	-0.19	0.16
	31 Yıl ve Üzeri	-0.40	0.00**
16-20 Yıl	0-5 Yıl	-0.16	0.37
	6-10 Yıl	0.13	0.37
	11-15 Yıl	-0.01	0.96
	21-25 Yıl	-0.03	0.78
	26-30 Yıl	-0.19	0.13
	31 Yıl ve Üzeri	-0.40	0.00**
21-25 Yıl	0-5 Yıl	-0.13	0.46
	6-10 Yıl	0.16	0.26
	11-15 Yıl	0.02	0.85
	16-20 Yıl	0.03	0.78
	26-30 Yıl	-0.17	0.18
	31 Yıl ve Üzeri	-0.37	0.00**
26-30 Yıl	0-5 Yıl	0.03	0.85
	6-10 Yıl	0.33	0.04*
	11-15 Yıl	0.19	0.16
	16-20 Yıl	0.19	0.13
	21-25 Yıl	0.17	0.18
	31 Yıl ve Üzeri	-0.21	0.14
31 Yıl ve Üzeri	0-5 Yıl	0.24	0.19
	6-10 Yıl	0.54	0.00**
	11-15 Yıl	0.40	0.00**
	16-20 Yıl	0.40	0.00**
	21-25 Yıl	0.37	0.00**
	26-30 Yıl	0.21	0.138

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 34 incelendiğinde, 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin

farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasında, .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir ve fark 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin uygulama algı düzeyleri lehinedir ($p=.04$, $p<.05$). 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile sırasıyla; 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($p=.00$, $p<.01$), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($p=.00$, $p<.01$), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($p=.00$, $p<.01$) ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($p=.00$, $p<.01$) arasında farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri açısından .01 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir. İfade edilen gruplar arası farklar, 31 yıl ve üzeri sınıf öğretmenlerinin uygulama algı düzeyleri lehinedir. Diğer gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri sınıf öğretmenliği mezunu olup olmamalarına göre değişmekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri ve mezuniyet alanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 35'te sunulmaktadır.

Tablo 35

Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanına Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	ss
Sınıf Öğretmenliği	815	8.00	1.19
Diğer Öğretmenlikler	106	8.02	1.17
Diğer Bölümler	157	7.88	1.14
Toplam	1078	7.98	1.18

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 35'te verilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin ortalamaların mezuniyet alanlarına göre dağılımları incelendiğinde, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalaması 8.00 ve standart sapması 1.19, diğer öğretmenlik alanlarından mezun sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalaması 8.02 ve standart sapması 1.17 ve diğer bölümlerden mezun sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalaması 7.88 ve standart sapması 1.14'tür.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri ile mezuniyet alanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA testi koşullarının sağlanıp sağlanmadığını, varyansların homojenlik durumunu belirlemek üzere Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.81 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı ve varyansların homojenliği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinin mezuniyet alanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 36'da sunulmaktadır.

Tablo 36

Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanına Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	2.06	2	1.03	0.74	0.48
Grup İçi	1491.51	1075	1.39		
Toplam	1493.57	1077			

p>.05

Tablo 36 incelendiğinde, mezuniyet alanlarına göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmemiştir ($F_{(2, 1075)}=.74$, $p=.48$, $p>.05$). Bu bulgu ışığında, mezuniyet alanlarına göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri okul türüne göre değişmekte midir sorusuna cevap aranmış ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri çalıştığı okul türü açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda bağımsız gruplar için t-testi analizi işe koşulmuş ve sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Devlet Okulu	996	7.94	1.17	-4.54	1076	.00
Özel Okul	82	8.54	1.12			

p<.01

Tablo 37’de verilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri, çalıştıkları okul türü açısından incelendiğinde, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.54 ve standart sapmasının 1.12, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 7.94 ve standart sapmalarının 1.17 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri okul türü açısından ele alındığında, özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algıları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.01$). Bununla birlikte, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi çok iyi düzeyde, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi iyi düzeyde uyguladıklarına yönelik algıya sahip oldukları görülmektedir.

Kota örnekleme gereği evrendeki öğretmen oranları, örnekleme de aynı şekilde korunduğu için, örneklemdaki devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin oranları ve sayıları arasında büyük farklılık olması sebebiyle, çapraz geçerliğin sağlanması amacıyla, devlet okullarında görev yapan 996 sınıf öğretmeni arasından seçkisiz olarak analize dahil edilen 82 sınıf öğretmeni ile bağımsız gruplar için t-testi analizi yeniden işe koşulmuş ve sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Devlet Okulu	82	7.73	1.27	-4.36	162	.00
Özel Okul	82	8.54	1.12			

$p<.01$

Tablo 38’de verilen verilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri çalıştıkları okul türü açısından incelendiğinde, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı puanlarının ortalamasının 8.54 ve standart sapmasının 1.12, örneklemin içerisinde seçkisiz olarak analize dahil edilen devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı puanlarının ortalamasının 7.73 ve standart sapmasının 1.27 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin

farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri okul türü açısından ele alındığında, özel okulda çalışan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.01$). Böylece, özel okul ve devlet okullarından aynı sayıda sınıf öğretmeni ile bağımsız gruplar için t-testi analizi yeniden işe koşularak, bulguların çapraz geçerliği sağlanmış ve tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri görev yaptıkları sınıf düzeyine göre değişmekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 39’da sunulmaktadır.

Tablo 39

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	SS
1.Sınıf	242	7.99	1.24
2. Sınıf	258	7.95	1.18
3. Sınıf	255	8.02	1.19
4. Sınıf	285	8.01	1.11
Norm Fazlası Öğretmenler	38	7.72	1.22
Toplam	1078	7.98	1.18

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 39’da sunulan, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin ortalamaların görev yapılan sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, birinci sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 7.99 ve standart sapmasının 1.24, ikinci sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 7.95 ve standart sapmasının 1.18, üçüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.02 ve standart sapmasının 1.19 ve dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.01 ve standart sapmasının 1.22 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Norm fazlası olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 7.72 ve standart

sapmasının 1.22 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, 3. ve 4. sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi çok iyi düzeyde, 1., 2. sınıf düzeylerinde görev yapan ve norm fazlası olan sınıf öğretmenlerinin ise, iyi düzeyde uyguladıklarını algıladıkları göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin görüşleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA testi koşullarının sağlanıp sağlanmadığını, varyansların homojenlik durumunu belirlemek üzere Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.74 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı ve varyansların homojenliği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 40'ta sunulmaktadır.

Tablo 40

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	3.33	4	0.83	0.6	0.66
Grup İçi	1490.24	1073	1.39		
Toplam	1493.57	1077			

p>.05

Tablo 40 incelendiğinde, görev yapılan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmemiştir ($F_{(4, 1073)}=.60$, $p=.66$, $p>.05$). Bu bulgu ışığında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre değişmekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfların mevcutlarına göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 41'de sunulmaktadır.

Tablo 41

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{X}$	SS
10 ve altı öğrenci	44	7.71	1.18
11-20 öğrenci	221	8.09	1.10
21-30 öğrenci	576	8.02	1.14
31 ve üzeri öğrenci	237	7.84	1.32
Toplam	1078	7.98	1.18

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 41’de sunulan, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin ortalama puanların, görev yapılan sınıfların mevcutlarına göre dağılımları incelendiğinde, 10 ve altı sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı puanlarının ortalamasının 7.71 ve standart sapmasının 1.18 olduğu görülmektedir. 11-20 arası öğrencinin yer aldığı sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanların ortalamasının 8.09 ve standart sapmasının 1.10, 21-30 arası öğrencinin yer aldığı sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.02 ve standart sapmasının 1.14, 31 ve üzeri öğrencinin yer aldığı sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 7.84 ve standart sapmasının 1.32 olduğu belirlenmiştir. 11-20 arası ve 21-30 arası sınıf mevcudu olan sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretimi çok iyi düzeyde uyguladıklarını algıladıkları görülmektedir. 10 ve altı sınıf mevcuduna ve 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ise farklılaştırılmış öğretimi iyi düzeyde uyguladıklarını algıladıkları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları ile görev yapılan sınıf mevcudu arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA testi koşullarının sağlanıp sağlanmadığını, varyansların homojenlik durumunu belirlemek üzere Levene testi sonuçlarına bakılmış ve p değerinin 0.11 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı ve varyansların homojenliği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı

düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 42'de sunulmaktadır.

Tablo 42

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	11.25	3	3.75	2.72	0.04
Grup İçi	1482.32	1074	1.38		
Toplam	1493.57	1077			

p<.05

Tablo 42 incelendiğinde, görev yapılan sınıf mevcuduna göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(3, 1074)}=2.72$, $p=.04$, $p<.05$).

Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan sınıf mevcuduna göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc yöntemlerinden LSD çoklu karşılaştırma analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Algı Düzeyleri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar vee Manidarlık Düzeyleri Çoklu Karşılaştırma Tablosu

(I) Sınıf Mevcudu	(J) Sınıf Mevcudu	Ortalama Fark (I-J)	p
10 ve altı öğrenci	11-20 öğrenci	-0.38	0.049*
	21-30 öğrenci	-0.31	0.09
	31 ve üzeri öğrenci	-0.14	0.48
11-20 öğrenci	10 ve altı öğrenci	0.38	0.049*
	21-30 öğrenci	0.07	0.46
	31 ve üzeri öğrenci	0.25	0.03*
21-30 öğrenci	10 ve altı öğrenci	0.31	0.09
	11-20 öğrenci	-0.07	0.46
	31 ve üzeri öğrenci	0.18	0.05
31 ve üzeri öğrenci	10 ve altı öğrenci	0.14	0.48
	11-20 öğrenci	-0.25	0.03*
	21-30 öğrenci	-0.18	0.05

*p<.05

** p<.01

Tablo 43 incelendiğinde, 11-20 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir ($p=.03$, $p<.05$). Fark 11-20 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin uygulama algıları lehinedir. Benzer şekilde 11-20 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile 10 ve altı sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir ($p=.049$, $p<.05$). Fark 11-20 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri lehinedir. Diğer gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark elde edilmemiştir.

Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemleri Kapsamında Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmiş Özeti ve Yorumu

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinin öğretmenlerin; cinsiyetine, mesleki kıdemine, mezuniyet alanına, görev yaptığı okul türüne, görev yaptığı sınıf düzeyine ve görev yaptığı sınıf mevcuduna göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin daha iyi görülebilmesi için araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri kapsamında elde edilen bulgular bütünleştirilerek sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ ve FÖUAÖ'nden elde etmiş oldukları puanlara dayalı olarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeylerinin, cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı, okul türü, sınıf düzeyi ve sınıf mevcuduna göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 44'te sunulmaktadır.

Tablo 44

Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemlerinin Bütünleştirilmiş Bulgular

Değişkenler	Analiz	Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular
Cinsiyet	Bağımsız gruplar için t-testi	Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, kadın öğretmenler lehine anlamlı fark elde edilmiştir.	Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, kadın öğretmenler lehine anlamlı fark elde edilmiştir.
Mesleki kıdem	ANOVA	0-5 ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, 26-30 yıl ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark elde edilmiştir.	26-30 yıl ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark elde edilmiştir.
Mezuniyet alanı	ANOVA	Mezuniyet alanına göre gruplar arasında anlamlı fark elde edilmemiştir.	Mezuniyet alanına göre gruplar arasında anlamlı fark elde edilmemiştir.
Okul türü	Bağımsız gruplar için t-testi	Özel okulda görev yapan öğretmenler ile devlet okulunda görev yapan öğretmenler arasında özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark elde edilmiştir.	Özel okulda görev yapan öğretmenler ile devlet okulunda görev yapan öğretmenler arasında özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark elde edilmiştir.
Sınıf düzeyi	ANOVA	Sınıf düzeyine göre gruplar arasında anlamlı fark elde edilmemiştir.	Sınıf düzeyine göre gruplar arasında anlamlı fark elde edilmemiştir.
Sınıf mevcudu	ANOVA	Sınıf mevcuduna göre gruplar arasında anlamlı fark elde edilmemiştir.	Sınıf mevcudu 11-20 arası olan öğretmenler ile sınıf mevcudu 10 ve altında olan öğretmenler arasında, sınıf mevcudu 11-20 arası olan öğretmenler lehine, Sınıf mevcudu 11-20 arası olan öğretmenler ile sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan öğretmenler arasında, sınıf mevcudu 11-20 arası olan öğretmenler lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Tablo 44'te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri ele alındığında, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, hem yeterlik, hem uygulama algı düzeyi bakımından kadın öğretmenler lehine anlamlı fark elde edildiği görülmektedir. Yurt dışında King (2010) tarafından

yürütülen bir araştırma kapsamında ise cinsiyetin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi ve algıları üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeyleri ele alındığında, 26-30 yıl ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Bununla birlikte, 0-5 yıl ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algıları lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Hilyard (2004) tarafından ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi anlama ve uygulama düzeylerine yönelik algılarının, kıdeme göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada, kıdemin, ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulamalarına anlamlı düzeyde etki etmediği belirlenmiştir. King (2010) tarafından lise düzeyinde yürütülen araştırma kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine ilişkin algılarının kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç, Usher (2013) tarafından ortaokul düzeyinde yapılan araştırmada bulunmuş, kıdeme göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin anlamlı düzeyde değişmediği belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeylerine ilişkin bulgularının, Hilyard (2008), King (2010) ve Usher (2013) tarafından yürütülen araştırmaların bulguları ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sebeple, Türkiye’de belirlenen bu farklılığın sebeplerinin incelenmesi ve araştırılması önemli görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının diğer grupların çoğundan anlamlı düzeyde yüksek olmasının sebebi sahip olduğu deneyimle ilişkili olabilir. Benzer şekilde 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama

düzeylerine yönelik algıları arasında, 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenleri lehine anlamlı fark olması da deneyimle ilişkilendirilebilir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin mezuniyet alanına göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeyleri ele alındığında, mezuniyet alanı ile öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı fark elde edilmediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf düzeyine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeyleri ele alındığında, sınıf düzeyine göre gruplar arasında anlamlı fark elde edilmediği görülmektedir. Bu alt problem kapsamında elde edilen bir diğer bulgu kapsamında, norm fazlası olan sınıf öğretmenleri ile aktif olarak bir sınıf düzeyinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmamasına rağmen, norm fazlası sınıf öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin algılarının kısmen daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okul türüne göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeyleri ele alındığında, özel okulda görev yapan öğretmenler ile devlet okulunda görev yapan öğretmenler arasında özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark elde edildiği görülmektedir. Çam (2013) tarafından, çeşitli branş öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı betimsel araştırma kapsamında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine yönelik algılarının, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırma bulguları önceki araştırmaları destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeyleri ele alındığında, farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine ilişkin algıları açısından sınıf mevcuduna göre gruplar arasında anlamlı fark elde edilmemiş, farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, sınıf mevcudunun, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine ilişkin algıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı, ancak uygulama düzeylerine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri açısından, sınıf mevcudu 11-20 arası olan sınıf öğretmenleri ile sınıf mevcudu 10 ve altında olan sınıf öğretmenleri arasında, sınıf mevcudu 11-20 arasında olan sınıf öğretmenleri lehine, sınıf mevcudu 11-20 arası olan sınıf öğretmenleri ile sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan sınıf öğretmenleri arasında, sınıf mevcudu 11-20 arasında olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark elde edildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin algılarının, belli bir sayının üzerinde sınıf mevcuduna sahip sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının güçleştiği yönünde olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin 31 ve üzeri sınıf mevcudunun farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştirdiğine ilişkin algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, sınıf mevcudu belli bir sayının altında olduğunda da, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının güçleştiğine ilişkin algısı olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, 11-20 arası sınıf mevcuduna sahip sınıfların, farklılaştırılmış öğretimin uygulanması açısından en uygun sınıflar olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yer alan ilgili araştırmalara bakıldığında (Netterville, 2002; Affholder, 2003; Grafi-Sharabi, 2009; Prince, 2011; White, 2012; Nedellec, 2015; Özkanoglu, 2015) sınıf mevcutlarının fazla olmasının öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğine ilişkin bulgulara ulaşılmaktadır. Bu bağlamda, araştırma bulguları, daha önce yürütülmüş araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenleri ile yürütülen görüşmeler kapsamında da, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının fazla olmasının öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, sınıf mevcutlarının azaltılmasını önerdikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemlerine ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile uygulama düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeyleri ile uygulama algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu

bağlamda bağımlı gruplar için t-testi analizi işe koşulmuş ve sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Düzeyleri ile Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Yeterlik	8.50	1.03	24.80	1077	.00
Uygulama	7.98	1.18			

p<.01

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 45'te verilen, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeylerine ilişkin puanların ortalamasının 8.50 ve standart sapmasının 1.03, farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerine ilişkin puanların ortalamasının 7.98 ve standart sapmasının 1.18 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmaya yönelik yeterlik algı düzeyleri ile uygulama algı düzeyleri arasında, yeterlik algı düzeyleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (p<.01). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin (8,50) çok iyi, uygulama algı düzeylerinin (7,98) ise iyi düzeyde olduğuna ilişkin algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerini, uygulamaya aynı düzeyde yansıtamadıkları görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin; öğrenciyi tanıma, planlamayı farklılaştırma, eğitim durumlarını farklılaştırma ve değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik algı düzeyleri ile uygulama algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?" sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda bağımlı gruplar için t-testi analizi işe koşulmuş ve sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciyi Tanıma Planlamayı Farklılaştırma Eğitim Durumlarını Farklılaştırma ve Değerlendirmeyi Farklılaştırma Yeterlik Algı Düzeyleri ile Uygulama Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

		$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrenciyi Tanıma	Yeterlik	7.50	1.71	21.96	1077	.00
	Uygulama	6.82	1.83			
Planlamayı Farklılaştırma	Yeterlik	8.66	1.07	21.78	1077	.00
	Uygulama	8.18	1.25			
Eğitim Durumlarını Farklılaştırma	Yeterlik	8.45	1.14	21.72	1077	.00
	Uygulama	7.89	1.33			
Değerlendirmeyi Farklılaştırma	Yeterlik	8.77	1.05	20.64	1077	.00
	Uygulama	8.32	1.23			

p<.01

***0-2.00= çok zayıf; 2.01-4.00= zayıf; 4.01-6.00= orta; 6.01-8.00=iyi; 8.01-10.00= çok iyi yeterlik ya da uygulama algı düzeyi puanı

Tablo 46'da verilen, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlik algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 7.50 ve standart sapmasının 1.17, öğrenciyi tanıma uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 6.82 ve standart sapmasının 1.83 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin planlamayı farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.66 ve standart sapmasının 1.07, planlamayı farklılaştırma uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.18 ve standart sapmasının 1.25 olduğu görülmektedir. Eğitim durumlarını farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.45 ve standart sapmasının 1.14, eğitim durumlarını farklılaştırma uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 7.89 ve standart sapmasının 1.33 olduğu görülmektedir. Son olarak, değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.77 ve standart sapmasının 1.05, değerlendirmeyi farklılaştırma uygulama algı düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının 8.32 ve standart sapmasının 1.23 olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenciyi tanıma, planlamayı, eğitim durumlarını ve değerlendirmeyi farklılaştırma yeterlik algı düzeyleri ile uygulama algı düzeyleri arasında, yeterlik algı düzeyleri lehine anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (p<.01). Elde edilen bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma, planlamayı, eğitim durumlarını ve değerlendirmeyi farklılaştırma

yeterliklerini, uygulamada aynı düzeyde işe koşamadıklarına ilişkin algıya sahip oldukları söylenebilir.

Çam (2013) tarafından, çeşitli branş öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı betimsel araştırma kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasında, yeterlik algı düzeyleri lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, araştırma bulguları önceki araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Tablo 46 kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin çok iyi, uygulamalarının iyi düzeyde olduğuna ilişkin algıya sahip oldukları görülmektedir. Planlamayı ve değerlendirmeyi farklılaştırma alt boyutlarında yeterlik ve uygulama algı düzeylerinin çok iyi düzeyde olduğu, öğrenciyi tanıma yeterlik ve uygulama algı düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim durumlarını farklılaştırma yeterliklerine ilişkin algılarının çok iyi, uygulamalarına ilişkin algılarının ise iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 50’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının en yüksek olduğu boyut değerlendirmeyi farklılaştırmadır. Sonrasında planlamayı farklılaştırma ve takiben eğitim durumlarını farklılaştırmaya ilişkin algı düzeylerinin geldiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının, diğer boyutlardan kısmen düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine ilişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren unsurlar nedir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin FÖYUAÖ’nin her maddesine ilişkin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörleri belirttiği açık uçlu cevap bölümü ve görüşme soruları olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılarak, araştırmanın nitel verileri elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin FÖYUAÖ’nin her maddesine yönelik öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri ifade ettikleri açık uçlu cevap bölümü kapsamında elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme soruları kapsamında elde edilen nitel veriler ise betimsel analize tabi tutulmuştur.

İçerik analizi kapsamında öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin açık uçlu cevaplar kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek, kodlar gruplanmış, kodlardan alt temalar, alt temalardan temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında, kodlar, alt temalar ve temalar, öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörler ana temasının altında gruplanmıştır. Bu bağlamda, öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörler ana temasının altında, öğrenciyi tanıma, planlamayı farklılaştırma, eğitim durumlarını farklılaştırma ve değerlendirmeyi farklılaştırma olmak üzere 4 tema, her bir tema altında da okul, öğretmen, öğrenci, aile, çevre, eğitim politikaları, öğretim programı ve kurumlar olmak üzere 8 alt tema ortaya çıkmıştır. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular, bahsedilen temaların altında, her alt temaya ilişkin faktörlere yönelik tablolar oluşturularak sunulmuştur.

Görüşme süreçleri kapsamında sınıf öğretmenlerinin her bir alt tema kapsamında öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri alınarak, derinlemesine ve betimleyici nitel veriler elde edilmiştir. Veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırılmalarını güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri, alt temalar ve temalar bağlamında gruplanmıştır. Elde edilen bulgular, her tema ve alt tema kapsamında ayrıntılı olarak ve anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, herhangi bir düzenleme yapılmadan, doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmasını güçleştiren faktörler, öğrenciyi tanıma, planlamayı farklılaştırma, eğitim durumlarını farklılaştırma ve değerlendirmeyi farklılaştırma temaları altında, okul, öğretmen, öğrenci, aile, çevre, eğitim politikaları, öğretim programı ve kurumlar temaları bağlamında, sırasıyla önce içerik analizi, sonra betimsel analiz bulguları verilerek ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında araştırılan, öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler temasının Okul alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
OKUL	Fiziki ortamların yetersizliği	37	34.91
	Kaynak ve materyal yetersizliği	27	25.47
	Sınıf mevcudunun fazla olması	23	21.70
	Donanım yetersizliği	14	13.21
	Yöneticilerin destek sağlamaması	2	1.89
	Rehber öğretmenin destek sağlamaması	2	1.89
	Okulda rehber öğretmen olmaması	1	0.94
Toplam		106	100.00

Tablo 47 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanımasını güçleştiren okula ilişkin faktörlerden en çok öne çıkan faktörlerin fiziki ortamların yetersizliği (%34.91), kaynak ve materyal yetersizliği (%25.47) ve donanım yetersizliği (%13.21) olduğu görülmektedir. Üç faktörün kümülatif etkisinin %73 orana tekabül ettiği görülmekte ve bu faktörlerin öğretmenlerin öğrencileri tanımalarını önemli oranda güçleştirdiği görülmektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olması, bir başka ifadeyle sınıfların kalabalık olması 23 öğretmen tarafından gündeme getirilmiştir (%21.70). Yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin destek sağlamaması ve bazı okullarda rehber öğretmen bulunmaması da öğretmenlerin öğrencileri tanımasını güçleştiren faktörler olarak açığa çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörlere yönelik görüşlerinden okula ilişkin faktörler aşağıda yer almaktadır.

“Sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğrencileri tanımamızı geciktiriyor.” Ö4

“Sınıfların kalabalık olması ve öğrencilere ayrı zaman ayıramamak öğrencileri tanımamızı güçleştiriyor.” Ö27

“Sınıf ortamının 30 ve daha fazla mevcuttan oluştuğu ortamlarda öğrencileri tanımamız güçleşiyor. Kalabalık ortamlarda öğrencilere ayrılan süreler kısalıyor.” Ö57

“Sınıflar çok kalabalık yani mesela benim sınıfım 32 kişi. Öğrencilerin hepsini çok fazla tanıyacak bir zaman bulamıyoruz. Ama zamanla tanıma fırsatı ve bir yılı doldurduktan sonra zaten tamamı ile çocukların yapısını az çok bilebiliyoruz.” Ö41

“Sınıfların bence öğrenci sayıları da az olmalı bu sistemde. Biz 30-35 kişilik sınıflarda bunu yapamıyoruz. İkinci sınıfın sonunda anca tanıyorsun öğrenciyi.” Ö39

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, sınıf mevcutlarının fazla olmasının öğrencileri tanımalarını güçleştirdiğini ve geciktirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

“Okulda öğrencilerin ilgi ve isteklerini ölçebileceğimiz materyaller ve onunla ilgili dizayn edilmiş çalışma odaları yok.” Ö23

“Oyun alanlarının yetersiz olması öğrencileri tanımamızı güçleştiriyor.” Ö64

Bir sınıf öğretmeni öğrencilerin ilgi ve beklentilerini ölçmeye yönelik araçların ve ortamların yetersizliğine değinmiştir. Bir başka sınıf öğretmeni de oyun alanlarının yetersiz olmasının öğrencileri tanımayı güçleştirdiğini ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler temasının Öğretmen alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRETMEN	Zaman yönetimi sorunları	38	47.50
	Farklılaştırmaya ilişkin bilgi eksiklikleri	18	22.50
	Yetenek alanlarını belirlemede yeterli olmama	15	18.75
	İlgili kurum ya da kişilerle iletişim kurmama	5	6.25
	Norm fazlası olma	2	2.50
	Okul dışı sorumluluklar	2	2.50
Toplam		80	100.00

Tablo 48’de sunulan, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri tanımalarını güçleştiren öğretmenlerden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, en yüksek oranda gündeme getirilen faktörün, zamanın öğrenciyi tanımak için yeterli olmaması (%47.50) olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmaya ilişkin bilgi eksiklikleri (%22.50) ve yetenek alanlarını belirlemede yeterli olmaması da (%18.75) öğrenciyi tanımalarını güçleştiren faktörlerden sıklıkla ifade edilenleridir. İki sınıf öğretmeni, norm fazlası olmalarının, iki sınıf öğretmeni de okul dışı sorumluluklarının öğrencileri tanımalarını güçleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri öğrenciyi tanımayı güçleştiren öğretmene ilişkin faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Öğrenciyle birebir iletişim için zaman olmaması en büyük etken. Sınıf ortamında öğrenciyi yakından tanımak mümkün değil.” **Ö55**

“Öğrencilerin kendini ifade edebilmeleri için derslerde gerekli zaman ayıramıyoruz.” **Ö60**

“Öğrencilerin duygularına yeterince eğilemiyoruz. Bazen konuşmak istedikleri şeyler oluyor ama zaman yetmiyor ki. Duygular önemli, çünkü duygular küçükken düzgün şekillenirse, bence daha sağlıklı bireyler olur.” **Ö39**

“Aile ortamında, okul ortamında, arkadaş ortamında ve normal hayat ortamında örneğin alışveriş yaparken, oyun oynarken öğrencilerin sergilediği davranışlar çok farklı olabiliyor. Bizlerdeki zaman eksikliği, eğitim sistemimizdeki yanlışlar ve eksikler yüzünden biz bu çocukları “her ortamda nasıl davranıyorlar” konusunda eksik tanımak zorunda kalıyoruz.” **Ö57**

Görüşlerine başvuru alan sınıf öğretmenlerinin, okul ve sınıf ortamlarında, yeterli zaman olmaması sebebiyle öğrencileriyle derin iletişim kuramama, kendilerini ifade edebilmeleri için öğrencilere yeterli zaman sağlayamama gibi sebeplerden ötürü öğrencileri tanımakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Öğretmenin çocuğun seviyesine yeterince inememesi, onunla iyi öğretmen-öğrenci ilişkisi kuramaması, öğrencileri tanımamızı güçleştiren faktörlerdir.” **Ö8**

“Veli ile öğrenci hakkında verimli bir iletişim kurulamayınca pes etmek zorunda da kalabiliyorum.” **Ö26**

“Birinci sınıfı okuttuğum yıllarda hiç konuşmayan, yönergelerimi uygulamayan, iletişim kuramadığım bir öğrencim vardı. Ailesi de okula gelmiyor, gönderdiğim veli formları çocuğun çantasından boş çıkıyordu. İkinci dönem okuma yazma programımızı tamamladığımızda, öğrencime sınıf tekrarı yaptırmaya karar verdim. Karne günü öğrencime karnesini verdim, okuma yazma öğrenebilmesi için bir yıl daha birinci sınıfa gideceğini söyledim. Başını önüne eğdi. “Ben okuyorum öğretmenim” dedi. Şaşkınlıkla karşıladım. Elime geçirdiğim bir metni okuttum. Gayet akıcı bir şekilde okumaya başladı. O gün ailesini ziyaret ettim. Anne baba şehir dışındaydı ve ninesiyle yaşıyordu. Üstelik okumayı 5 yaşından beri bildiğini öğrendim.” **Ö18**

“Çoğu öğretmen öğrenciyi tanımayı angarya bir iş olarak görüyor. Sadece dersimi anlatıp gideyim mantığındalar. Oysa bir veli ziyareti, bir okul aile işbirliğiyle, veli de öğrenci de kendini değerli hissedecek ve kalkanlarını indirip tüm yalınlığıyla kendini tanımanıza izin verecek.” **Ö6**

Görüşlerine başvuru alan sınıf öğretmenleri, öğrenciyi tanıma noktasında öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin, öğrencinin seviyesine inememe, veli

ile sağlıklı iletişim kuramama gibi sorunlara değinmiştir. Bir sınıf öğretmeninin öğrencinin ailesi ile gerekli iletişim kuramadığını, bir başka sınıf öğretmeninin ise, öğrenciyi ve ailesini tanıma açısından aile ziyaretlerinin önemine değindiği görülmektedir.

Öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler temasının öğrenci alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRENCİ	Özel gereksinimli öğrenciler	1	50.00
	Öğrenciler arasında düzey farkının çok olması	1	50.00
Toplam		2	100.00

Tablo 49 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin ve öğrenciler arasında düzey farkının çok olmasının, öğrenciyi tanıma güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri öğrenciyi tanımayı güçleştiren öğrenciden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Çocuk eğer içine kapanık ise, kendisi ve ailesi hakkında bilgi edinmek, tanımak güçleşiyor. Yaşamış olduğu bir travma varsa kesinlikle anlatmıyor.” Ö21

“Öğrenci içine kapanık olabiliyor ya da derdini, sıkıntısını anlatamayabiliyor. Aynı şekilde çevre baskısından çekinip, kendini ya da ailesini, durumlarını anlatamayabiliyor.” Ö6

“Okulda sessiz, konuşmayan, sakın olan bir öğrencinin evde daha konuşkan ve dışa dönük olduğunu ailesinden öğrenebiliyorsunuz. Okul ortamı resmi bir kurum olduğu ve kurallarla yönetildiği için bazı öğrencilerimiz kimliklerini saklayabiliyorlar.” Ö53

“Aile içerisinde kendini ifade edemeyen, söyledikleri dinlenmeyen çocuklar içe kapanık oluyor ve burada iletişim kurmamız zorlaşıyor. Çocukla konuşmadığımız zaman da onu anlayamıyoruz.” Ö10

“Ailede öğrenciye fikir sorulmadığı için, bizler de kendileri hakkında sorular sorduğumuzda cevaplamakta zorlanıyorlar.” Ö47

“Son yıllarda teknolojinin olumsuz kullanımından kaynaklanan, çocukların bireyselleşmesiyle kendilerini ifade edememeleri ve özgüven eksikliği tanımayı güçleştiriyor.” Ö21

“Teknoloji bağımlısı öğrencilerin duygularını ifade edememesi öğrencileri tanımamızı güçleştiriyor.” Ö24

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini ve bu durumun öğrencileri tanımalarını güçleştirdiğini vurguladığı görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmekte güçlük çekmelerinin sebepleri arasında, çocukların özgüven eksikliği yaşamaları, içine kapanık olması ve teknolojinin olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir.

“Sınıf içerisinde yabancı uyruklu öğrencilerin olması, öğrencilerle ve aileleriyle iletişim kopukluğunun olması, öğrencileri tanımayı güçleştirici faktörlerden.” Ö7

“Suriyeli öğrencilerin fazlalığı öğrenciyi tanımayı güçleştiriyor.” Ö44

“Öğrenciyi tanımayı güçleştiren başka bir etken lisan farklılığıdır. Suriye, İran, Afganistan’dan göç eden öğrencilerle iletişim kurmak güçleşiyor. Bu sebeple öğrenciyi tanımak zorlaşıyor.” Ö51

Görüşmeler kapsamında üç sınıf öğretmeninin, sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenciler ve aileleriyle yaşanan iletişim sorunlarının öğrenciyi tanımayı güçleştirdiğini ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler temasının aile alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
AİLE	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması	27	30.68
	Ailenin ilgisizliği	21	23.86
	Ailenin objektif bilgi sağlamaması ve bilgi saklaması	18	20.45
	Ailenin iletişime kapalı olması	10	11.36
	Ailenin destek sağlamaması	6	6.82
	Ailenin eğitim düzeyinin düşük olması	4	4.55
	Aile üyelerinin çalışıyor olması	2	2.27
Toplam		88	100.00

Tablo 50’de verilen öğrenciyi tanımayı güçleştiren aileden kaynaklanan faktörler incelendiğinde, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması (%30.68) ve ailenin eğitim düzeyinin düşük olması (%4.55) öğrenciyi tanımalarını güçleştiren faktörler arasında öne çıkmaktadır. Ailenin ilgisizliği 21 defa (%23.86), ailenin iletişime kapalı olması 10 defa (%11.36) belirtilmiştir. Ailenin objektif bilgi

sağlamadığını ve bilgi sakladığını (%20.45) ifade eden öğretmen sayısı 18'dir. Ailenin destek sağlamaması (%6.82) ve aile üyelerinin çalışıyor olması (%2.27) da sınıf öğretmenleri tarafından gündeme getirilen öğrenciyi tanımayı güçleştiren aileye ilişkin faktörlerden diğerleridir. Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri öğrenciyi tanımayı güçleştiren aileden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Bazı ailelerin ilgisiz olması öğrencileri tanımamızı güçleştiriyor. Okula gelmiyorlar ya da görünüp kaçıyorlar. Bazıları ekonomik yönden sıkıntılı olduğu için çekiniyor, konuşmuyor.” Ö6

“Eğer aile ilgisiz ise hiçbir şekilde muhatap olamadığımız için öğrenciyi ve ailesini tanımak güçleşiyor.” Ö9

“Öğrenciyi tanımamızı güçleştiren en önemli faktör ailedir. Aileler kendi çocuklarını tanımıyorlar. Çocuğun sınıfını, yaşını bilmeyen ebeveyn çok... Aile önce çocuğunu tanıyacak ki bize de tanıtacak.” Ö49

“Okul aile işbirliğinin yetersizliği ve ailelerin kendi çocuklarını tanımamaları da süreci güçleştirmektedir.” Ö45

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin bazı ailelerin çocuklarını yeterince tanımaması, ilgisizliği ya da sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması sebebiyle iletişime uzak olmalarının ve okul aile işbirliği yetersizliğinin öğrencileri tanımalarını güçleştirdiğini belirttikleri görülmektedir.

“Öğrencileri tanımamı güçleştiren faktörler daha çok aileden kaynaklanıyor bence. Yani ailenin öğrenciyi yetiştirme biçimi çok etkili. Dışa dönük, sosyal çocuklar yetişirse, biz öğretmenler de biraz daha rahat oluruz belki de bu konuda. Kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade eden bir öğrenciyi tanımak çok daha kolay olacaktır.” Ö13

“Ailenin öğrenciye sorumluluk vermemesi, öğrencinin her işini ailenin yapması, ailelerin çok koruyucu davranmaları öğrencilerin gelişimini etkiliyor. Örneğin çocukların çantalarını anne babaları hazırlıyor, anne babaları taşıyor. Kantinden alışverişini anne babaları yapıyor. Hatta elma, portakal, mandalina gibi yiyeceklerinin bile soyularak, parçalanarak çantaya koyulduğunu görüyoruz. Kendi işine yapmayan çocuk, kendini de ifade edemiyor.” Ö64

“Ailenin çocukla yeterince ilgilenmemesi, çocuğa şiddet ve baskı gösterilmesi, çocuğun içine kapanmasına sebep olabiliyor. Onu tanımamız güçleşebiliyor.” Ö8

“Öğrenci evde çok tutarsız ya da despot bir ailede yetişiyorsa, çocuktan almamız gerekenleri alamıyoruz. Sürekli eleştirilen çocuk kendini açmıyor.” Ö25

“Baskılı ailelerde yetişen çocuklar okulda farklı evde farklı davrandıklarından farklı bir kimlik ortaya çıkarabiliyor.” Ö55

“Anne babası ayrı olan veya evde huzursuzluk olan öğrencinin okulda içine kapanık, çekingen ve utangaç olma ihtimali yüksektir. Bu öğrenciler ulaşmak, tanımak güç olur.” Ö42

“Evinde problem olan öğrenciler ya içine kapanıp dünya ile iletişimini kapatıyor, ya da içindeki öfkeyi başkalarından çıkarıyor.” Ö46

Sınıf öğretmenlerinin, ailelerin çocuklarını yetiştirme tarzı ve davranışlarının, çocuklarının kendilerini ifade etmeleri açısından önemli olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bazı öğretmenlerin, ailelerin çocuklarına sorumluluk vermemesinin ve koruyucu tutumlarının, çocuklarının kendilerini ifade edememelerine sebep olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ailelerin çocukları yetiştirme tarzları, ilgisiz veya baskıcı tutumları, ya da aile içi sorunlar sebebiyle öğrencilerin kendilerini ifade edememelerinin öğrencileri tanımayı güçleştirdiğini ifade etmektedir.

“Öğrencileri tanımak için bilgi formları kullanıyoruz. Bu formlar aile tarafından düzgün doldurulmadığı için öğrenciyi tanımak güçleşiyor.” Ö10

“Öğrencileri tanımamızı güçleştiren faktörlerin başında aileler gelmektedir. Gönderilen öğrenci tanıma formunu yeterince doldurmuyorlar. Ya da eksik bilgi yazıyorlar.” Ö28

“Öğrencinin tanınmasında güçlük yaratan en önemli konu ailedir. Aile öğrenciyle ilgili yeterince açıklayıcı bilgi vermemektedir.” Ö50

“Öğretmen aile ilişkilerinde ve iletişimde ailenin bazı olumsuzlukları saklaması öğrenciyi tanımamızı güçleştiriyor.” Ö24

“Öğrencilerin kendilerini net ifadelerle anlatamayışlarından dolayı çok da tanımıyoruz. Tabi aileler de bu durumda çok etkili. Çünkü çocuğa sürekli bunlar kimseye anlatılmaz, sakın öğretmenine söyleme gibi telkinlerde bulundukları için öğrenciler olayları genelde yüzeysel geçiyorlar. Biraz da anlatırsam ailem beni döver korkusu var tabi.” Ö11

“Aileler evde olan sorunları yokmuş gibi gösterip, gerçekçi olmayan ifadelerle çocuğu bizlere yanlış tanıtabiliyorlar.” Ö46

“Bazen veli, çocuğu ile ilgili her şeyi anlatmak istemiyor. Bazen de bizim anlattıklarımızı kabul edemiyor.” Ö26

“Ailenin çocuklarının olumsuz yönlerini kabul etmemesi, çocuklarını farklı şekilde yansıtmaları öğrenciyi tanımamızı güçleştiriyor.” Ö59

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, bazı ailelerin öğretmenlere çocukları hakkında objektif bilgiler sunmadığı, bazı bilgileri sakladığı ve öğrencileri de bazı bilgileri öğretmenleri ile paylaşmamaları konusunda uyardıkları için, öğrencileri tanıma açısından güçlük yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bazı ailelerin çocuklarının durumunu kabullenememeleri sebebiyle, çocukları hakkında objektif bilgi sunamamaları da öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler arasında ifade edilmiştir.

Öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler temasının çevre alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÇEVRE	Çevre olanaklarının yetersizliği	13	81.25
	Çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması	3	18.75
Toplam		16	100.00

Tablo 51 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, çevre olanaklarının yetersizliği (%81.25) ve çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının (%18.75), öğrenciyi tanımayı güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri öğrenciyi tanımayı güçleştiren çevreden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Çevre çok etkili, çünkü aileler de, öğrenciler de çevreye göre şekil alıyor. Ve bazı çevrelerde öğretmenden ve okuldan uzak duruyorlar.” Ö6

“Aile yaşam tarzı ve çevre şartlarının farklı olması öğrenciyi tanıma açısından engel oluşturabiliyor.” Ö48

“Aynı sınıfta farklı sosyokültürel ve ekonomik çevreden bulunan öğrencilerden dezavantajlı öğrencileri tanımak, onlara ulaşmak güçleşir.” Ö42

“Çevrenin hala daha cinsiyet ayrımı yapması da sıkıntı oluşturmaktadır.” Ö45

Görüşlerine başvuru alan bir sınıf öğretmenin, öğrencinin yaşadığı çevrenin öğretmene ve okula yönelik tutumunun olumsuz olması durumunda, öğrenciyi tanımanın güçleştiğini ifade ettiği görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenlerinin ise, çevre koşullarının öğrenciyi tanımayı güçleştirdiğini, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrelerde yaşayan öğrencileri tanımanın güçlüğü gündeme

getirdiği görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin de konuya ilişkin olarak bazı çevrelerde hala cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler temasının eğitim politikaları alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Politikaları Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM POLİTİKALARI	Yetenek ve ilgi alanlarının belirlenmesine yönelik eğitim politikalarının yetersizliği	11	44.00
	İlkokullarda branş öğretmenlerinin olmaması	9	36.00
	Eğitim sisteminin bireyselliğe önem vermemesi	3	12.00
	İkili öğretim	1	4.00
	Bürokratik süreçlerin fazla olması	1	4.00
Toplam		25	100.00

Tablo 52 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencileri tanımalarını güçleştiren eğitim politikalarından kaynaklanan en belirgin faktörün öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarının belirlenmesine yönelik eğitim politikalarının yetersizliği olduğu görülmektedir (%44). Sınıf öğretmenleri ilkokullarda branş öğretmenlerinin olmaması sebebiyle (%36) öğrencileri tanıma açısından güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %12’sinin, eğitim sisteminin bireyselliğe önem vermemesi sebebiyle öğrencileri tanıma açısından güçlük yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir. İkili öğretim ve bürokratik süreçlerin, öğrenciyi tanımayı güçleştirdiğini ifade eden birer sınıf öğretmeni görüşü olduğu da görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri öğrenciyi tanımayı güçleştiren eğitim politikalarına ilişkin faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler arasında sınıfların kalabalık olması ve tanıma çalışmalarına zaman ayrılması geliyor.” Ö7

“Birinci sınıf okuma yazma öğretimi ile geçiyor biliyorsunuz. Bizdeki sistem o, aslında öyle olmaması lazım. Birinci sınıftan öğrencilerin yeteneklerini tanımaya başlaman lazım ki, ayırabiliriz. Çocukları aynı düzeyde yarıştırmak.” Ö39

“Eğitim sistemi hep ders odaklı, öğrenciyi tanımak güçleşiyor.” Ö52

“Rehberlik servisleri çoğu okulda yok. Bu da öğrenciyi tanımayı zorlaştırıyor.” Ö49

“Her öğrenci ile ilgili önceki yıllarda yaşanan olaylar ve gelişimlerini tanımlayan bir sistemin olmaması, öğrenciyi tanımayı daha uzun zamana yayıyor.” Ö45

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinden ikisinin eğitim sisteminde tanıma çalışmalarına yeterince önem verilmediğini ve bu durumun öğrencileri tanımayı güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni, eğitim sisteminin ders odaklı olması sebebiyle, bir diğer sınıf öğretmeni de çoğu okulda rehberlik servisi olmaması sebebiyle, öğrenciyi tanımanın güç olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Görüşmelerde, öğrencileri tanıma ve izlemeye yönelik bir sistemin olmamasının da öğrenciyi tanımayı güçleştirdiği bir sınıf öğretmeni tarafından gündeme getirilmiştir.

Öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler temasının eğitim programı alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53

Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM PROGRAMI	Eğitim programının sınırlayıcı olması	7	63.64
	Eğitim programının yoğun olması	4	36.36
Toplam		11	100.00

Tablo 53’te verilen, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanımasını güçleştiren eğitim programı ile ilişkili faktörlerin, eğitim programının sınırlayıcı olması (%63.64) ve eğitim programının yoğun olması (%36.36) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri öğrenciyi tanımayı güçleştiren eğitim programına ilişkin faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenciyi tanımak için, onunla uzun süre aynı ortamı paylaşmak, onunla oyunlar oynamak, sohbet etmek, onu ailesiyle birlikte tanımak gerekmektedir. Bunun için de öğretmenin daha fazla zamanının olması gerekir. Lakin müfredatın doluluğu nedeniyle ve konuların yetişmesinin gerekliliğinden dolayı, öğrenciyle geçirilen süre onu tanımak için yeterli değil.” Ö62

“Program öğrencinin yetilerini derinlemesine tanımaya izin vermiyor.” Ö54

“Eğitim programında öğrencilere verilecek kazanımların sürelerinin kısa tutulması da tanımayı güçleştiren nedenlerdendir” Ö45

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, eğitim programının yoğun olması, konu ve kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olması sebepleriyle, eğitim programının öğrenciyi tanımayı güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrenciyi tanımayı güçleştiren faktörler temasının kurumlar alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

Öğrenciyi Tanımayı Güçleştiren Faktörler Temasının Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
KURUMLAR	Kurumların ve uzman kişilerin yetersiz olması	19	45.24
	Kurumlar ve uzman kişilere ulaşma güçlüğü	15	35.71
	Kurumların destek sağlamaması	8	19.05
Toplam		42	100.00

Tablo 54 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, kurumlar ve uzman kişilerin yetersiz olması (%45.24), kurumlar ve uzman kişilere ulaşmakta güçlük çekmeleri (%35.71), kurumlardan ihtiyaç duydukları desteği alamamaları (%19.05) sebebi ile öğrencileri tanımakta güçlük çektiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında araştırılan, planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının okul alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
OKUL	Sınıf mevcudunun fazla olması	46	57.50
	Kaynak ve materyal yetersizliği	15	18.75
	Fiziki ortamların yetersizliği	14	17.50
	Okul aile işbirliğinin yetersiz olması	1	1.25
	Rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması	2	2.50
	Destek eğitim sınıflarının kontenjan sınırı	1	1.25
	Yönetimin ilgisizliği	1	1.25
Toplam		80	100.00

Tablo 55 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren okula ilişkin faktörlerden en çok öne çıkan faktörün, sınıf mevcudunun fazla olması (%57.50), bir başka deyişle sınıfların kalabalık olması olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır. Kaynak ve materyallerin yetersizliği (%18.75) ve fiziki ortamların yetersizliğinin (%17.50) de sınıf öğretmenlerini planlamayı farklılaştırma açısından zorladığı görülmektedir ve sınırladığı söylenebilir. Yönetimin, rehberlik hizmetlerinin ve okul aile işbirliğinin yetersiz olmasının da planlamayı farklılaştırmayı güçleştirdiğini düşünen sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. Bir sınıf öğretmenin de destek eğitim sınıflarının kontenjanlarının sınırlı olmasının da planlamayı farklılaştırma açısından güçlük teşkil ettiğini belirttiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren okula ilişkin faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Sınıftaki öğrenci sayısının fazla oluşu, bireysel planlamayı daha da güçleştiriyor.”

Ö28

“Sınıfların kalabalık oluşu da öğrencilerin bireysel özelliklerine göre planlama yapmayı güçleştirir.” **Ö42**

“Bölgemizdeki en önemli faktör, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Sınıfın geneline hitap edebiliyor fakat bireysel çalışmıyorsunuz. Eğer çocuk 1. sınıfta okuma veya yazmayı öğrenememişse diğer sınıflarda ancak son dersin 10-15 dakikasını ayırabiliyorsunuz. Bu da maalesef yeterli olmuyor.” **Ö9**

“Sınıf mevcudunun kalabalık olması ve yeterince zaman ayrılmamasından dolayı, öğretmen öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlama yapamıyor. Sınıf mevcudunun kalabalık olması sebebiyle öğretimi orta düzeydeki öğrencilere göre ayarlıyoruz.” **Ö7**

“Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, hem öğrenciye özel plan yapmayı zorlaştırıyor, hem de planı uygulamayı zorlaştırıyor.” **Ö62**

“Planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren en önemli faktör, sınıfların kalabalık olmasıdır bence. Ayrıca okulların fiziki koşullarının yeterli olmaması da olumsuz bir etken...” **Ö1**

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin birçoğunun, kalabalık sınıf mevcutlarının planlamayı farklılaştırmayı güçleştirdiğini vurguladığı görülmektedir.

“En başta ekonomik sorunlar var bence. Yeterince materyal ve kullanılacak kaynaklar olmayınca olduğunuz yerde saymaya başlıyorsunuz. Bazen tarihi bir yere düzenleyeceğiniz bir geziden dahi vazgeçmek zorunda kalabiliyorsunuz. Ya da derslerde kullanacağınız araç gereçleri tam olarak temin edemeyebiliyorsunuz.”

Ö11

“Materyallerimiz yok. Bu konuda sıkıntılıyız. Yani çok fazla bulamıyoruz. Yani aradığımız zaman birini bulabiliyoruz, birini bulamıyoruz. Materyal konusunda sıkıntı çekiyoruz. Yani bir metreyi bile bulamıyoruz.” Ö35

“Her sınıfın kullanacağı araç gerecinin o sınıfta olması lazım. Mesela biz diyelim Fen Dersinde bizim okulumuz o açıdan eksik, araç gereç açısından... Bir şey arıyoruz, gidiyoruz laboratuvara bulamıyoruz. Yani her sınıfın kendi işleyeceği konulara göre, her şeyinin o sınıfında elinin altında öğretmenin olması lazım.” Ö38

“Okulun maddi durumu, ekonomik yetersizlik ve olması gereken malzemelerin eksikliği planlamayı farklılaştırmayı güçleştiriyor.” Ö19

“Okulun fiziki şartları ve teknolojik araç gereçlerden yoksun olması farklılaştırmayı planlamayı güçleştiriyor.” Ö16

“Okuldaki teknolojik imkanların yetersizliği bireylere göre planlamayı güçleştiriyor. Ö44

“Derslikler öğrencilerin bireysel özelliklerine göre bir planlama yapmaya uygun değil.” Ö58

“Okulda plan yapacağım bir odam ya da sınıfın bir köşesinde sessiz bir çalışma ortamım olsa çok iyi olur.” Ö3

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında, okulların ekonomik açıdan, materyal, donanım ve fiziki ortamlar açısından yetersiz olmasının, planlamayı farklılaştırma üzerinde rol oynadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının öğretmen alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRETMEN	Zaman yönetimi sorunları	54	39.13
	Farklılaştırmaya ilişkin deneyim eksikliği	29	21.01
	Farklılaştırmaya ilişkin bilgi eksiklikleri	24	17.39
	Özel eğitim alanında yeterli olmamak	14	10.14
	Özel gereksinimli öğrencilere tahammülsüzlük	6	4.35
	Özel yetenekli öğrencilerin göz ardı edilmesi	4	2.90
	Sınıf düzeyine hitap etme gerekliliği	3	2.17
	İlgili kurum ya da kişilerle iletişim kurmama	2	1.45
	Zümre öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmama	2	1.45
Toplam		138	100.00

Tablo 56 incelendiğinde, planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren öğretmenlerden kaynaklanan faktörlerin en sık ifade edileni zaman yönetimi sorunlarıdır (%39.13). Öğretmenler planlamayı farklılaştırmak için zamanın yetersiz olduğunu 54 defa belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri planlamayı farklılaştırmaya yönelik deneyim eksikliğini 29 defa (%21.01) ve bilgi eksikleri olduğunu 24 defa (%17.39) ifade etmiş, 14 defa (%10.14) da özel eğitim alanında yeterliklerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Dikkat çeken bir bulgu, bazı sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere tahammül edemediklerini 6 defa ifade etmeleridir (%4.35). Özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamlarında öğretmenleri tarafından göz ardı edildiğinin sınıf öğretmenleri tarafından 4 defa ifade edildiği görülmektedir. Bazı öğretmenler de sınıf düzeyine hitap etme ihtiyacı hissetmeleri gerekçesiyle (%2.17) planlamayı farklılaştırmadıklarını belirtmiştir. Son olarak, ilgili kurum ya da kişilerle iletişim kurmama ve zümre öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmama sebebiyle planlamayı farklılaştırmadıklarını belirten öğretmen görüşleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren öğretmenlerden kaynaklanan faktörlere yönelik görüşmeler kapsamında ifade ettikleri görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenlerin, öğrencilerin yeteneklerini keşfedememesi planlamayı farklılaştırmayı güçleştiriyor. Bence en önemli sorun, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye yönelik eğitim almaması...” Ö65

“Her öğrenci için ayrı plan yapılması çok zaman alıyor. Eve iş götürmek istemiyorum. Benim de evde çocuklarım, işim, yemeğim, temizliğim oluyor.” Ö3

“Sınıf ortamının homojen olması nedeniyle sınıf ortalamasına uygun planlama yapılmalı.” Ö48

Görüşlerine başvurulmuş bir sınıf öğretmenin, öğrenciyi yeterince tanımama sebebiyle öğrencilerin ihtiyacına uygun planlama yapamadığını, bir başka sınıf öğretmenin zaman yetersizliği ve okul dışı sorumlulukları sebebiyle farklılaştırmayı planlamakta güçlük yaşadığını ifade ettiği görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin ise sınıf düzeyine hitap etme amacıyla planlamada farklılaştırma yapmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının öğrenci alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57

Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRENCİ	Öğrencilerin düzeyleri arasında büyük fark olması	10	45.45
	Öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği	6	27.27
	Öğrencilerin başarı düzeyinin çok düşük olması	4	18.18
	Öğrencilerin farklılaştırmaya tepki göstermesi	2	9.09
Toplam		22	100.00

Tablo 57’de verilen planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren öğrencilerden kaynaklanan faktörler incelendiğinde, öğrenciler arasında seviye farkının çok olması (%45.45) sınıf öğretmenleri tarafından 10 defa, öğrencilerin başarı düzeyinin genel olarak çok düşük olması (%18.18) 4 defa ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 6 defa, öğrencilerin farklılaştırmaya yönelik ilgisiz ve isteksiz olması (%27.27) ve 2 defa da bazı öğrencilerin farklılaştırmaya tepki göstermesi (%9.09) sebebiyle planlamayı farklılaştırma açısından güçlükle yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren öğrencilerden kaynaklanan faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Öğrencilerin seviyelerinin farklı olması planlamayı farklılaştırmayı güçleştiriyor.”

Ö48

“Öğrencilerin bireysel farklılıklarından ötürü planlama güçleşmektedir.” **Ö45**

“Farklı program, farklı yükler ve işler gerektiriyor. Eğitim sistemi içinde bir sınıfta çok farklı öğrenen öğrenciler var. Hepsine göre planlama yapmak çok zor.” **Ö52**

“Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olması planlama ve öğretimi zorlaştırmaktadır.” **Ö45**

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre, öğrencilerin bireysel özellikleri ve düzeyleri arasında büyük farklar olması ve öğrencilerin genel olarak hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasının planlamayı farklılaştırmayı güçleştirdiği görülmektedir.

“Farklı kültürlerden öğrencilerin bir sınıfta toplanması planlamayı güçleştiriyor.

Örneğin Suriyeli öğrenciler...” **Ö8**

Görüşlerine başvurulmuş bir sınıf öğretmenin ise sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunması sebebiyle planlamayı farklılaştırmakta güçlük yaşandığını ifade ettiği görülmektedir.

Planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının Aile alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
AİLE	Ailenin destek sağlamaması	14	24.14
	Ailenin ilgisizliği	13	22.41
	Ailenin iletişime kapalı olması	9	15.52
	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması	9	15.52
	Ailenin çocuğunun durumunu kabullenmemesi	9	15.52
	Ailenin objektif bilgi sağlamaması ve bilgi saklaması	4	6.90
Toplam		58	100.00

Tablo 58’de görüldüğü üzere, ailelerin ilgisizliği 13 defa (%22.41), iletişime kapalı olması 9 defa (%15.52) ve destek sağlamaması da 14 defa (%24.14) olmak üzere, sınıf öğretmenleri tarafından en sık ifade edilen planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren aileye ilişkin faktörler arasında yer almaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının (%15.52) da sınıf öğretmenlerinin planlamayı farklılaştırmayı güçleştirdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ailenin çocuğunun durumunu kabullenmemesini (%15.52) ve öğrenci hakkında objektif bilgi sağlamaması ve bilgi saklamasını (%6.90) da aileden kaynaklanan planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler arasında ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren aileye ilişkin faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Ailelerin sosyo-ekonomik durumları etkiliyor. Çoğu etkinliği ekonomik yetersizlikten dolayı gerçekleştiremiyoruz.” Ö6

“Ailenin sosyo-ekonomik durumu sebebi ile etkinlikler için gereken malzemelerin temin edilmemesi planlamayı farklılaştırmamızı güçleştiriyor.” Ö43

“Materyalleri temin etme konusunda ailelerin ekonomik imkanları ve bakış açıları yani gereksiz görmeleri, yeterince önemini anlayamamaları planlamayı farklılaştırmayı güçleştiriyor.” Ö12

“Aynı dili konuşmamız gerekiyor veli ile ... Veliye bir şey söylediğinizde anlayabilecek seviyede olduğu zaman bir şeyler yapabiliyorsunuz, yoksa bir şey söylüyorsunuz çok farklı bir şey algılıyorlar.” Ö40

“Okul aile birliğini her öğrencide gerçekleştiremiyor olmamızdan dolayı planlamada güçlük yaşanmaktadır.” Ö44

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin planlama açısından kendilerine güçlük teşkil edebildiğini, bazı ailelerle sağlıklı iletişim kurmakta güçlük yaşanmasının ve okul aile birliğinin sağlanamamasının, planlamayı farklılaştırmalarını güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

“Aileler çocuklarının olumsuz yönde farklılığını kolay kolay kabullenmiyor. Bundan kaynaklanan zorluklar var.” Ö28

“Öğrencilerimizin farklı ilgi, yetenek ve kapasitede olduğunu önce ailelerin kabul etmesi gerekirken, ailelerin %80’i bunu kabul etmiyor.” Ö57

“Öğrencilere BEP raporu çıkarmak için yapılan veli görüşmelerinde veliyi ikna etmekte zorlanıyoruz.” Ö44

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, bazı ailelerin çocuklarının başarı düzeyini veya olumsuz farklılıklarını kabullenememesi, çocuklarının özel gereksinimli öğrenci olarak tanılanmasını istememesi sebebi ile planlamayı farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Ailelerin bilinçlenmemesi veya öğrencileri ilgi ve yeteneğine göre değil, kendi istedikleri gibi yönlendirmesi bize güçlük çıkarıyor.” Ö65

“Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin aile tarafından çok dikkate alınmaması, aile ile öğrencinin beklentilerinin farklı olması planlamayı farklılaştırmamızı güçleştiriyor.” Ö59

İki sınıf öğretmeni, bazı ailelerin çocuklarının bireysel özelliklerini veya tercihlerini göz ardı ederek, kendi tercihleri doğrultusunda yönlendirmelerinin, planlamayı farklılaştırma açısından kendilerine güçlük teşkil ettiklerini gündeme getirdikleri görülmektedir.

Planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının Çevre alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59

Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÇEVRE	Çevre olanaklarının yetersizliği	2	100.00
	Toplam	2	100.00

Tablo 59 incelendiğinde, iki sınıf öğretmenin, çevre olanaklarının yetersizliğinin planlamayı farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren çevreye ilişkin faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Öğrencinin bulunduğu sosyal çevre ve buna bağlı olarak da çocuğun bir şeyler öğrenmeye odaklanmaması planlama açısından işimizi güçleştiriyor. Öğrenciler okula neden geldiklerini bilmemekte.” Ö50

“Eğitim sisteminde bütün çocuklar eş şartlara sahip olamıyor. Çocuğun yaşadığı çevreye göre ilgileri ve istekleri farklılık gösteriyor. Öğrenci ilgilerine yönelik planlama yapabilmemiz için öncelikle çevrenin tanınması gerek.” Ö10

“Öğrencinin akademik başarısının çevrede çok dikkate alınması, diğer başarılarının göz ardı edilmesi... Örneğin öğrenci okul takımına girmiş, okulu temsil etmiş, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde neler yapmış dikkate alınmıyor. Hangi deneme sınavında kaçınıcı olmuş... Sırf test bazlı başarıya bakılıyor.” Ö64

Görüşmeler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, çevrenin öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik tutumlarını etkilediğini, planlamada farklılaştırma yapılabilmesi için öğretmenin çevreyi çok iyi tanınması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin ise, çevrede öğrencinin akademik başarısının daha çok dikkate alındığını, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerdeki başarılarının yeterince önemsenmediğini ifade ettiği görülmektedir.

Planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının eğitim politikaları alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60

Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Politikaları Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM POLİTİKALARI	Merkeziyetçi eğitim sistemi	18	69.23
	Eğitim sisteminin bireyselliğe önem vermemesi	3	11.54
	İlkokullarda branş öğretmenlerinin olmaması	2	7.69
	Bürokrasinin yoğunluğu	1	3.85
	İkili öğretim	1	3.85
	Ek (yardımcı) kaynak kullanımının yasak olması	1	3.85
Toplam		26	100.00

Tablo 60 kapsamında sunulan, sınıf öğretmenlerinin planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren eğitim politikalarından kaynaklanan faktörlere en baskın olarak verdikleri cevap, 18 defa olmak üzere, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısıdır (%69.23). Üç sınıf öğretmeni, eğitim sisteminin bireyselliğe önem vermemesi, iki sınıf öğretmeni ilkokullarda branş öğretmenlerinin olmaması ve birer sınıf öğretmeni ise ikili öğretim, bürokrasi yoğunluğu ve öğretimde ek kaynak kullanımının yasak olması sebebiyle planlamayı farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren eğitim politikalarına ilişkin faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Öğrencilerimizin bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek gibi farklı özelliklerine göre planlama yapmamıza engel teşkil eden eğitim sisteminden kaynaklanan zorluklar var. Eğitim sistemi genel çerçevede planlama yapmaktan yana.” Ö28

“Öğrencilerimizin ilgi, ihtiyaç, yetenek özelliklerine göre planlamamızda, eğitim sistemimizde yeterince zaman ve imkan sağlanmıyor.” Ö65

“Eğitim sisteminin bireysel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hazırlanmaması, sosyo-kültürel düzey göz önünde bulundurulmadan hazırlanması bireysel özelliklere göre planlama yapmamızı güçleştiriyor.” Ö12

“Öğrencilere yetenekleri doğrultusunda ortam hazırlandığında bizler de ona göre öğretimi planlarız. Bence eğitim sisteminden dolayı planlamalarda aksaklık yaşıyor.” Ö47

“Her çocuğa kendi yeteneğine, ilgi ve becerisine göre eğitim ve öğretim vermemizi sağlayan bir eğitim sistemimiz yok. Maalesef ressam olacak da, marangoz olacak da, müzisyen olacak da, aşçı olacak da aynı sınıfta, hiç ilgisini çekmeyen derslerle boğuşmak zorunda kalıyor. Neticesinde de başarılı olamıyor.” Ö57

“Okullarda, yetenek, ilgiye yönelik kursların yeterince açılmaması da sorun.” Ö65

“MEB müfredatı bütün Türkiye’yi genel olarak kapsıyor. Çevre faktörlerini ben göz önüne aldığını düşünmüyorum. Çünkü şartlar çok farklı Türkiye’de... Hani bunları bölgesel olarak bize verirse daha başarılı olacağını düşünüyorum.” Ö35

“Kazanımlara ayrılan sürenin her yerde aynı olması, farklılıkların aslında planlamaya minimum düzeyde katılmasına neden olmaktadır.” Ö45

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, eğitim sisteminin bireyselliğe önem vermemesinin planlamayı bireysel özelliklere göre farklılaştırmayı güçleştirdiğini, eğitim sisteminin bireysel özelliklere göre planlama yapma noktasında öğretmenleri sınırladığını ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, okullarda öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarında desteklenebileceği kursların açılmadığını gündeme getirdiği, bir başka sınıf öğretmenin, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı sebebiyle planlamada bireysel farklılıkları göz ardı ettiklerini, bu durumun planlamayı farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade ettiği görülmektedir.

“Biz sadece destek eğitim alan, ya üstün zekalıdır ya da normal özgül öğrenme güçlüğü vardır. Bunları belirleyip, tespit edildikten sonra bunların planlarını yapabiliyoruz sadece.” Ö35

“BEP planlarımız var, onun dışında MEB kazanımlarını kullanıyoruz. Onun dışında başka bir şey yaptığımız yok. Benim raporlu olan iki tane kaynaştırma öğrencim var. Bir tanesi hafif zihinsel engelli, bir tanesinde de dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite var. Dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite olana biz zaten destek eğitim vermiyoruz. Sadece zihinsel engelli olana destek eğitim veriyoruz.” Ö40

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden birinin de, sadece tanılanmış kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi olduğu görülmektedir.

“Bizim ikili eğitim olduğu için sadece bize ait bir sınıf değil ve sınıfı çok fazla değiştirme imkanımız olmuyor, çünkü sabahçı ve öğlenci olarak ders yapıyoruz. O yüzden işte panolarımız var, yaptığımız çalışmalar oluyor zaman zaman, onları bile sınıfta bırakamıyoruz, çünkü anında yok oluyor ve öğrenci yaptığı çalışmanın da yok olmasında üzüntü duyuyor. Sınıfta fazla bir değişiklik yapamıyoruz.” Ö40

“Ortamda yapamıyoruz maalesef. Ortamımız zaten ona uygun bir ortam değil ki. Yapabilecek kendimize ait bir sınıfımız yok. Yapamıyoruz...” Ö41

İki sınıf öğretmeninin, ikili öğretim uygulaması sebebi ile kendilerine ait bir sınıf ortamına sahip olamamalarından dolayı, öğrenme ortamlarını farklılaştırmaya ilişkin planlama yapamadıklarını belirttikleri görülmektedir.

“Eğitim sisteminin sınava yönelik olması, öğrenci ve öğretmenin sınav sonucuna göre değerlendirilmesi, planlamayı bireysel ihtiyaca göre yapmayı güçleştirmektedir.” Ö20

“Eğitim sisteminin sınav ağırlıklı olması planlamayı farklılaştırmayı zorlaştırmaktadır.” Ö59

“Yarışmacı sınav sisteminin ön plana çıkması, bireysel ilgi, yetenek ve çevreye göre planlamayı güçleştirmektedir.” Ö21

Üç sınıf öğretmeninin, eğitim sisteminin sınava yönelik yapısı sebebi ile bireysel özelliklerin göz önünde bulundurularak planlama yapılmasının güç olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının eğitim programı alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61

Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM PROGRAMI	Eğitim programının yoğun olması	15	60.00
	Eğitim programının sınırlayıcı olması	10	40.00
Toplam		25	100.00

Tablo 61’de sunulan, sınıf öğretmenlerinin planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren eğitim programı ile ilişkili faktörlerin, eğitim programının yoğun olması (%60) ve eğitim programının sınırlayıcı olması (%40) olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren eğitim programına ilişkin faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Yetiştirmemiz gereken müfredat ve konular bizi zorluyor. Bireysel farklılıkları bazen göz ardı etmek zorunda kalıyoruz.” Ö6

“4. sınıf okutan bir öğretmen olarak ben hiçbir sınıf düzeyinde yaşamadığım zaman sıkıntısını bu sene yaşadım. Program o kadar dolu ki, öğrencilerin her şeyi öğrenerek ilerlemeleri için insanüstü çaba göstermek gerekiyor” Ö13

“Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneğe göre planlama yapmak, bir yıl içerisinde öğretimin gerçekleşmesi gereken konu yükü çok fazla olduğu için çok mümkün değil. Ayrıca kazanımlar sınıf düzeyine göre müfredatta belirlendiği için öğretmen çoğu zaman o kazanımları yetiştirmek adına kendini sınırlamak zorunda kalıyor.” Ö18

“Öğrencilere verilmesi gereken davranış sayısının fazla oluşu, planlama yaparken zorluklara neden oluyor.” Ö42

“Program çok yoğun... Bireysel yeteneklerin, özelliklerin belirlenmesi noktasında yetersiz...” Ö49

“Müfredatın yoğun olması ve yetiştirme kaygısı, planlamada bizi zorluyor.” Ö27

“Müfredatı yetiştirme telaşı, bireysel ilgi ihtiyaç kavramını arka plana atar.” Ö55

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, eğitim programlarının yoğun olması ve programı yılsonuna kadar tamamlayamama kaygısı sebebiyle bireysel farklılıkları göz ardı ettiklerini ve bu sebeple planlamayı farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Bir yıllık plan çerçevesinde hareket etmeye çalışmak zaten gayet kısıtlayıcı.” Ö2

“Eğitim programı bizi bazı kazanımları zamanında yapmamız konusunda zorluyor.” Ö50

“Eğitim programlarında öğretimi farklılaştırma konusunda öğretmene yeterince esneklik sağlanmaması planlamayı farklılaştırmayı güçleştiriyor.” Ö17

“Öğrenci düzeyine göre plan yapmayı güçleştiren en büyük etken müfredattır. Ders kitaplarında ve uyulması gereken müfredatta öğrencileri zorlayan konular mevcut olup bu konuların işlenmesi zorunluluğu bireysel plan yapılmasını güçleştirmektedir.” Ö51

“Planlar genel bir çerçeve ile hazırlanmaktadır. Bu planlar da, öğrencilerimizin ayrı ayrı bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre planlama yapmamızı zorlaştırıyor.” Ö60

“Program öğrenciye göre bireysel planlama yapmayı engelliyor.” Ö54

“Ders planı olarak yapmıyoruz. Neden yapmıyoruz, çünkü malum bildiğiniz gibi MEB kılavuz kitaplarda ders planlarını otomatikman yolluyor. Zaten farklılaştırmanın çoğu da mihver dersler üzerinden yapıldığı için ders planı olarak yapmıyoruz. Matbu bir evrakın üzerinde dökemiyoruz, çünkü yasak.” Ö33

“Sadece kazanımları işliyoruz yani, bize ne deniyorsa ona göre devam ediyoruz. Herhangi özel bir şey yapmıyoruz.” Ö31

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, eğitim programlarının sınırlayıcı olması ve bireysel özelliklere göre planlama yapma noktasında kendilerine esneklik sağlamaması sebebiyle planlamayı farklılaştırmada güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Eğitim programı ve ders kitaplarının seviyeye uygun hazırlanmaması planlamayı farklılaştırmayı güçleştiriyor.” Ö21

“Eğitim programında aksayan yönler ve ders kitaplarının çocukların hazırbulunuşluklarına uygun olmaması planlamamızı etkiliyor.” Ö22

Görüşmeler kapsamında, iki sınıf öğretmeni ders kitaplarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmadığını, bu sebeple planlamayı farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının kurumlar alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

Planlamayı Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
KURUMLAR	Kurumlar ve uzman kişilerin yetersiz olması	6	54.55
	Kurumların destek sağlamaması	2	18.18
	Kurumlar arası iletişimsizlik	2	18.18
	Tanılama hizmetlerinin yetersizliği	1	9.09
Toplam		11	100.00

Tablo 62 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kurumlardan kaynaklanan planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörler arasında, kurumlar ve uzman kişilerin yetersiz olmasını (%54.55) 6 defa, kurumlardan ihtiyaç duydukları desteği alamamalarını (%18.18) 2 defa, kurumlar arası iletişimsizliği (%18.18) 2 defa ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin de tanılama hizmetlerinin yetersiz olması sebebi ile farklılaştırılmış öğretimi planlamakta güçlük çektiğinin ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında araştırılan, eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının okul alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63

Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
OKUL	Kaynak ve materyal yetersizliği	97	45.54
	Sınıf mevcudunun fazla olması	53	24.88
	Fiziki ortamların yetersizliği	23	10.80
	Maddi yetersizlikler (Bütçe yetersizliği)	20	9.39
	Donanım yetersizliği	15	7.04
	Yöneticilerin yetersizliği	3	1.41
	Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği	2	0.94
Toplam		213	100.00

Tablo 63 kapsamında sunulan, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren okula ilişkin faktörlerin en belirginini 97 kez ifade edilen kaynak ve materyal yetersizliğidir (%45.54). Sınıf mevcudunun fazla olmasının (%24.88) da sınıf öğretmenleri tarafından 53 defa ifade edildiği görülmektedir. Fiziki ortamların yetersizliği (%10.80), okul bütçesinin yetersizliği (%9.39) ve donanım yetersizliği (%7.04) de sınıf öğretmenleri tarafından önemi vurgulanan eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerdir. 3 sınıf öğretmenin yönetimin, 2 sınıf öğretmenin ise rehberlik hizmetlerinin yetersizliğinin, eğitim durumlarını farklılaştırmalarını güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren okula ilişkin faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıyla birlikte birebir eğitime çok az zaman ayırabiliyorum.” Ö3

“Bölgemizdeki en önemli faktör, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Sınıfın geneline hitap edebiliyor fakat bireysel çalışmıyorsunuz.” Ö9

“Bizim okullarımız çok kalabalık mevcuda sahip değiller. 24 kişiyi geçen sınıfımız yok. Şimdi 24 kişilik bir sınıfta da farklılaştırma, elbette zor oluyor ama hani bir 60’lığa göre değerlendirdiğinizde kolay. Referansınıza bağlı. Referansınız 60 kişiyse biz rahatız. Referansımız 9 kişiyse elbette sıkıntıdayız yani.” Ö33

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, sınıf mevcutlarının fazla olmasının eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren önemli bir faktör olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

“Elimden geldiğince farklılaştırmaya çalışıyorum ama imkanlar ve şartlar uygun oldukça. Mesela bir etkinliği yapmak istediğimde ya malzeme olmuyor ya da izin olmuyor.” Ö10

“Kaynaklar, olanaklar sıkıntılı olduğu için, öğretmenler zorlanıyorlar. Zaten öğretmenlik mesleği özveri gerektiren bir meslek olduğu için, gerçekten hani elimizden geleni yapıyoruz.” Ö31

“Materyalleri bulursak, ele geçirirsek kullanmaya çalışıyoruz. Ama çok yetersiz yani, devlet okulu olduğu için. Burada bir küreye bile zaman zaman ulaşmak çok zor. Elektrikle ilgili bir konu var, elektrikle ilgili malzemeler bulunmuyor. Mıknatısı bile bulamıyoruz yani.” Ö40

“Sınıfta yeteri kadar materyal olması lazım... Mesela bir satranç yarışmasına, çocuk kendi imkanı ile girdi. Bireysel olarak çocukların bazı yetenekleri var, ama yeteri kadar kaynak olmadığı, materyal olmadığı için, o yetenekleri ön plana çıkamıyor yani.” Ö32

“İstedığınız materyalin olduğu bir destek eğitim odası olması gerek. Her türlü materyalin olması gerekiyor. Normal sınıf ortamında da aynı şekilde... Yani öğretmen gidip de bir yerden şunu alacak, bunu alacak değil. Her sınıfta, üçüncü sınıfsa o sınıfa ait materyalleri orada bulunması gerekiyor. Bizde öyle bir şey yok maalesef. Arıyorsunuz orada mı burada mı öyle.” Ö37

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarının farklılaştırılmasını güçleştiren önemli bir diğer faktörün okullardaki kaynak ve materyal yetersizliği olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler kaynaklara ulaşmakta ciddi güçlükler yaşadığını, hatta bazı materyalleri çabalamalarına rağmen edinemediklerini ifade etmektedir.

“Sınıf ve okul içinde yapmak istediğimiz öğretim faaliyetleri, fiziki koşulların yetersizliği nedeniyle sınırlanabiliyor.” Ö18

“Elimizdeki sınıflar belli, elimizdeki malzeme belli. Kişiye göre sınıf ortamı oluşturma şansımız olmuyor. Mesela laboratuvarımız yok. Yani çocukları götürüp de içinde tutabileceğimiz bir laboratuvarımız veya örneğin soğan zarını inceleyebileceğimiz bir mikroskopumuz yok. O yüzden çocukların meraklarını giderebilecek yönde çok çalışma yapabildiğimizi düşünmüyorum.” Ö33

“Sanatsal faaliyetler zaten tamamıyla yetersiz. Blok flütten başka bir şey çalamıyor çocuklar. Eskiden beri bu böyle... Bir müzik odası yok hiçbir okulda. Bir enstrüman çalabilecekse bile, o yeterliliğe sahip olsa bile çocuk, bunu ortaya çıkaracak bir ortam bulamadığı iç, ancak bu belki ortaokulda, belki lisede ortaya çıkabiliyor.” Ö41

“Okul içerisinde öğrencilerin deney yapabileceği sınıf yok. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanabileceği ve araştırma yapabileceği bir kütüphane bulunmamakta. Kış aylarında beden eğitimi dersinin yapılabileceği kapalı spor salonu bulunmamakta...” Ö7

“Her okulun kesinlikle spor salonunun olması gerekir, çim sahasının olması gerekir. Ne bileyim hani çocukları spora gerçekten yönlendirebilmek için... Yetenekleri tabi ki ortam bulunmazsa ortaya çıkartılamaz.” Ö41

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim durumlarının farklılaştırılmasını güçleştiren bir diğer faktörün, okulların öğrenme ortamlarının ve diğer fiziki ortamlarının yetersizliği olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, okullarda laboratuvar, kütüphane, spor salonu ve müzik odası gibi fiziki ortamların yetersizliğini vurgulamaktadır.

“Öğrencilerimizin farklılıklarını dikkate alarak öğretimi düzenlememizi güçleştiren, eğitim uygulamalarımızı sınırlayan faktörlerin başında sınıfların fiziki yapısı geliyor. Sınıflar standart düzende.” Ö28

“Öğretimin düzenlenmesini sınırlayan faktörlerden biri okulun fiziki şartlarıdır. Sınıf düzenini değiştirmek, farklı oturma şekli oluşturmak, sınıfın küçük olması sebebiyle gerçekleşmeyebiliyor.” Ö51

“Çocukların eğlenecekleri, eğlenerek öğrenecekleri bir ortamımız yok. Tamamen ciddiyle ders işleyecek bir ortamımız var. Ancak öğretmenin inisiyatifine kalmış ortamı renklendirmek.” Ö41

“Farklılaştırma yapmak için, çevrenin de, imkanların da elvermesi gerekir. Geçen gün, televizyonda bir sınıf gördüm, gerçekten mükemmeldi. Orada hani tabi ki çocukların çok ilgisini çok çektiği için, onlar için öğrenmek, okula gelmek çok daha hevesli bir şekilde olur. Böyle rengarenk... Biz olan imkânlarla en iyisini yapmaya çalışıyoruz.” Ö31

“Konuyla ilgili yapmak istediğim deney, gezi, sunum için gerekli olan unsurlarda sorunlarla karşılaşınca yapmak istemiyorum. Geziler için ulaşım sorunu oluyor mesela.” Ö3

Sınıf öğretmenlerinin, sınıfların fiziki yapısı ve standart donanımlarının da eğitim durumlarını farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, okulun maddi olanaklarının, eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade ettiği görülmektedir.

“Öğretmen yönetici tarafından desteklenmeli. Yönetici tarafından gereken desteği bulmaz ise, bir yerde öğretmen de köretiliyor, öyle düşünüyorum. O yüzden okul

müdürlerini, müdür yardımcılarının, bu bağlamda öğretmenlere destek olması gerektiğini, teşvik etmelerini, motivasyonlarını artırmaları gerektiğini düşünüyorum.”

Ö29

“Eğer başınız iyiye muhteşem işler çıkıyor, başınız kötüye hiçbir iş çıkaramıyorsunuz. Örneğin benim ilk görev yerimde, projeksiyon cihazı istediğimde, okul müdürümüz böyle bir cihaza sahip olmadığımız, bu yüzden de veremeyeceğini söylemişti. Yalnız rotasyondan dolayı tayini çıktığında, odasındaki dolaba baktığımızda altı tane projeksiyon cihazı bulduk. Kendisine sorduğumuzda bozulmasın diye çıkarmadım diyor. Böyle bir idareci vardı.” **Ö33**

“Huzur vermeli yönetici. Bir kere okulda huzurunuzun olması lazım... Yaptığınız işlerin kösteklenmeyip, desteklenmesi gerekiyor. Takdir görmek istiyorsunuz, yani bu takdir yazılı, sözlü olarak değil ama en azından takdir görmeseniz bile köstek olunmaması gerekiyor.” **Ö40**

Görüşlerine başvurulanan sınıf öğretmenlerinin, yöneticilerin tutumlarının da eğitim durumlarını farklılaştırma açısından önemli olduğunu ifade ettikleri, destekleyici yönetici tutumlarının kolaylaştırıcı bir faktör olduğunu belirtirken, olumsuz yönetici tutum ve davranışlarının eğitim durumlarını farklılaştırma açısından güçlük teşkil ettiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının öğretmen alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64

Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRETMEN	Zaman yönetimi sorunları	61	48.80
	Farklılaştırmaya ilişkin bilgi eksiklikleri	22	17.60
	Özel eğitim alanında yeterli olmama	9	7.20
	Materyallere ulaşamama	9	7.20
	Sınıf düzeyine hitap etme gerekliliği	4	3.20
	Farklılaştırmaya ilişkin deneyim eksikliği	3	2.40
	Özel yetenekli öğrencilerin göz ardı edilmesi	3	2.40
	Materyal geliştirmede güçlük	3	2.40
	Teknoloji alanında yeterli olmama	2	1.60
	Teknoloji kullanımına karşı olma	2	1.60
	Diğer öğretmenlerle işbirliği kuramama	2	1.60
	Farklılaştırılmış sınıf ortamını kaotik bulma	2	1.60
	Ders kitabı dışında materyal kullanmama	1	0.80
	Öğrencilere tercih hakkı tanımayı yanlış bulma	1	0.80
	Öğrenciyi yeterince tanımama	1	0.80
	Toplam	125	100.00

Tablo 64 incelendiğinde, eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren öğretmenlerden kaynaklanan faktörlerin en sık ifade edileni zaman yönetimi sorunlarıdır (%48.80). Öğretmenler eğitim durumlarını farklılaştırmak için zamanın yetersiz olduğunu 61 defa belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri eğitim durumlarını farklılaştırmaya yönelik bilgi eksiklikleri olduğunu 22 defa (%17.60), bu konuda deneyimsiz olduklarını üç defa (%2.40) ve özel eğitim alanında yeterliklerinin düşük olduğunu (%7.20) dokuz defa ifade etmişlerdir. Dokuz sınıf öğretmeni, materyallere ulaşamama (%7.20), üç sınıf öğretmeni materyal geliştirmede güçlük yaşama (%2.40) ve iki sınıf öğretmeni de ders kitabı dışında materyal kullanmamaları ve öğrencileri yeterince tanımamaları sebebiyle, eğitim durumlarını farklılaştırmada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Bazı sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri göz ardı etme, teknoloji kullanımına karşı olma, öğrencilere tercih hakkı tanımama, diğer öğretmenlerle iletişim kuramama gibi tutum ve davranışları sebebi ile eğitim durumlarını farklılaştırmada güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren öğretmenlerden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“İster istemez bazen, yani mesela sınıfta kaynaştırma öğrencileri biraz fazla. Onlara göre ister istemez bazı teknikler falan değiştirmek, geliştirmek mecburiyetinde kalabiliyoruz yani.” Ö32

“Destek eğitim alan öğrencilerde birebir eğitim verdiğiniz için her türlü etkinliği uygulamanız mümkün olabiliyor. Ama sınıf içinde olmuyor, mesela o öğrenciler sınıf içinde siz onunla ne kadar ilgilenebilirsiniz altı ders boyunca.” Ö37

“Sınıfımda kaynaştırma öğrencileri oluyor, mesela benim şu an sınıfımda iki tane kaynaştırma öğrencim var. Şimdi ben onlara ayrı bir plan uygulamak zorundayım. Sınıfların okuma saatinde ben onları yanıma çağırıp, okuma, yazma, o tarz etkinlikler yapmak zorundayım. Bunun dışında da artık diğer öğrenciler arasından farklı şeyler yapamıyoruz. Onlara da normal, eşit bir şekilde aynı dersleri iliyoruz yani.” Ö31

Görüşlerine başvurulmuş üç sınıf öğretmenin, sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencileri sebebiyle eğitim durumlarını farklılaştırmada güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri, kaynaştırma uygulamalarını da zorunluluk sebebiyle ve ister istemez yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Öğrencileri tam olarak tanıyamamak eğitim durumlarını farklılaştırmamızı güçleştiriyor.” Ö3

Bir başka sınıf öğretmeninin ise, öğrenciyi tanıyamama sebebiyle eğitim durumlarını farklılaştırmada güçlük yaşadığını ifade ettiği görülmektedir.

Eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının öğretmen alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 65’te sunulmuştur.

Tablo 65

Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRENCİ	Öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği	9	33.33
	Öğrencilerin düzeyleri arasında büyük fark olması	6	22.22
	Öğrencilerin başarı düzeyinin çok düşük olması	4	14.81
	Sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler	2	7.41
	Öğrencilerin birbirini kıskanması - aynı etkinliğe katılmak istemesi	2	7.41
	Öğrencilerin birbirinin tercihlerini etkilemesi	1	3.70
	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin çok çeşitlilik göstermesi	1	3.70
	Öğrencilerin kendi ihtiyacına uygun seçimi yapamaması	1	3.70
	Öğrencilerin okul saatleri dışında ulaşım problemi yaşaması	1	3.70
	Toplam	27	100.00

Tablo 65’te verilen eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren öğrencilerden kaynaklanan faktörlerden en sık ifade edilenleri; öğrencilerin farklılaştırmaya yönelik ilgisizliği ve isteksizliği (%33.33), öğrencilerin düzeyleri arasında büyük fark olması (%22.22) ve öğrencilerin başarı düzeyinin genel olarak çok düşük olmasıdır (%14.81). Sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin (%7.41), öğrencilerin çok çeşitli ilgi ve tercihlerinin (%3.70), öğrencilerin birbirinin tercihlerini etkilemesinin (%3.70) ve birbirini kıskanarak aynı etkinliğe katılmak istemesinin (%7.41) sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarını farklılaştırmasını güçleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin okul saatleri dışında ulaşım problemi yaşamasının (%3.70) bir sınıf öğretmeni tarafından eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren bir faktör olarak belirtildiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren öğrencilerden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“30 kişilik sınıf mevcudunun içerisinde 5-10 tane öğrencinin seviye olarak, seviye farkı olarak diğer öğrenci grubunun altında ise, bu öğrenciler zamanla ya o öğrencileri tamamen yakalıyor, ya da o öğrencilerden tamamen kopuyor. Çünkü

öğretmen olarak bizler, belli bir noktaya kadar, o öğrencilerle birebir eğitim yapabiliyoruz.” **Ö30**

“Çocukların seviyelerinin farklı olması bizim işimizi zorlaştırıyor.” **Ö36**

“Öğrencilerin ilgileri, yetenekleri zaten birbirinden farklı... Yani bazı çocuklar böyle aşırı derecede aktif, sosyal, öğrenmeye daha çok meraklı. Bazıları da aşırı derecede ilgisiz, onları hani derse teşvik etmek için böyle elimizden geldiği kadar çaba sarf ediyoruz ama yine de bazı çocuklar için kesinlikle bir şey yapamıyoruz.” **Ö31**

“Bazen seviye grupları yapılıyor sınıflarda ama ben genelde seviye gruplarına karşıyım, neden olduğunu da söyleyeyim. Seviye gruplarında özellikle üst sınıflardaki öğrenciler, öğretmenin seviye grubu oluşturduğunun farkındalığını elde ediyor. Diyor ki ben çalışkanım, Ahmet, Mehmet farklı grupta, bunlar tembeller, bunlara farklı söylemler, teneffüslerde, öğrencilerin onurunu kırıcı söylemler olabiliyor.” **Ö30**

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarının farklılaştırılmasını güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler arasında düzey farklarının çok olmasının sıklıkla ifade edildiği görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni ise, düzey farklarına göre gruplama yapıldığında bazı öğrencilerin bunun farkına varıp, daha düşük düzeydeki öğrencilerle dalga geçme gibi olumsuz davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir.

“Kaynaştırma öğrencileri sınıfta olmasaydı belki, benim daha çok vaktim olabilirdi. Ama benim kaynaştırma öğrencilerim olduğu için, ben onlarla da ilgilenmek zorunda olduğum için, derslerimize normal şekilde devam ediyoruz.” **Ö31**

“Sınıfınızda eğer kaynaştırmaya muhtaç, hafif zihinsel engelli dediğimiz, otistik öğrencilerden birkaç tane varsa, bu tabi ki sizi sınıf içinde mahvediyor. Ama iyi bir sınıf denk geldiyse, yani normal standartlarda, normalin altında olmayan öğrencilerin olduğu bir sınıfta, farklılaştırma etkinlikleri daha rahat yapılıyor.” **Ö33**

“Birinin farklı öğrenmesi diğerinin öğrenmesini zorlaştırıyor. Farklı ihtiyaçlar, farklı programlar gerektiriyor.” **Ö52**

“Öğrencilerin bazılarının çok hareketli olması öğretimi düzenlememizi güçleştiren faktörlerin başında gelmektedir. Hareketli ve düzeni bozucu öğrenciler ile uğraşmak, öğretmenin enerjisinin büyük bir bölümünü almakla, öğretmenin motivasyonunu en aza indirmektedir. Öğretmen bazı yıllar sınıftaki diğer öğrencileri tanımaya ve öğrencilerle verimli zaman harcamaya dahi zaman bulamamaktadır.” **Ö53**

“Suriyeli öğrencilerle yaşanan dil sorunu, eğitim durumlarını farklılaştırmamızı güçleştiriyor.” **Ö5**

“Özellikle Suriyeli öğrencilerin sınıflarda giderek artması, eğitimin kalitesini düşürmüş durumda. Kültür çatışmalarının yaşanması da bunda etkili...” Ö11

Sınıf öğretmenlerinin, sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrencilerin, davranış bozukluğu olan öğrencilerin ya da yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının aile alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 66’da sunulmuştur.

Tablo 66

Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
AİLE	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması	21	53.85
	Ailenin destek olmaması	7	17.95
	Ailenin ilgisizliği	5	12.82
	Ailenin farklılaştırmaya tepki vermesi	3	7.69
	Ailenin çocuğunun durumunu kabullenememesi	2	5.13
	Ailenin aşırı müdahaleci olması	1	2.56
Toplam		39	100.00

Tablo 66’da sunulan, eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren aileden kaynaklanan faktörler incelendiğinde, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının (%53.85) eğitim durumlarını farklılaştırma açısından ciddi bir güçlük teşkil ettiği söylenebilir. Ailenin ilgisizliği (%12.82) ve destek sağlamaması (%17.95) sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim durumlarını farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler arasında öne çıkmaktadır. Sınıf öğretmenleri, bazı ailelerin farklılaştırmaya tepki gösterdiğini (%7.69) ifade etmektedir. Öğretmenlerin, ailelerin bu tutumu sebebiyle eğitim durumlarını farklılaştırma noktasında dirençle karşılaştığı düşünülebilir. İki sınıf öğretmeni, bazı ailelerin çocuğunun durumunu kabullenememesi, bir sınıf öğretmeni de ailenin aşırı müdahaleci olması sebebiyle, eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren ailelerden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ailelerin ekonomik şartlarının yetersiz olması, özellikle materyal temin etme konusunda zor ikna olmaları işimizi güçleştiriyor.” Ö12

“Eğitim araç gereçlerinin ve sosyal etkinliklerin maliyetinin yüksek olması farklılaştırmayı güçleştiriyor.” Ö21

“Ailenin maddi durumu, eğitim seviyesi sebebiyle öğrenciyle birebir ilgilenmemeleri dolayısıyla öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmemesi işimizi zorlaştırıyor.” Ö43

“Ailesi memur ya da daha üst düzeyde çalışıyorsa, onlardan biraz daha fazla malzeme istiyoruz. Alt düzeyde olan, dar gelirli geçim grubunda olan öğrenciler için daha az, ya da temin edebilecekleri şekilde şeyler istiyoruz.” Ö29

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olmasının materyal temini açısından aileleri zorlaması sebebiyle eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade etmektedir.

“Konuyla ilgili yapmak istediğim deney, gezi, sunum için gerekli olan unsurlarda sorunlarla karşılaşınca yapmak istemiyorum. Geziler için ulaşım sorunu oluyor mesela... Gerektiğinde veli desteği olmuyor.” Ö3

“Bazen veliler şehir içi ve şehir dışına yapılacak olan gezilere hoş gözle bakmıyor.” Ö56

İki sınıf öğretmenin, geziler için ulaşım sorunları yaşadıklarını, bazı ailelerin bu konuda destek sağlamadığını ifade ettikleri görülmektedir.

“Velinin eğitim düzeyi direkt öğrencinin farklılığına, farkındalığına, kavramasına, anlamasına doğrudan etki yapıyor. Ben sene başında velilerimle toplantı yaptığımda ya da öğrencilerimdeki başarı grafiğine baktığımda temel faktörün benim anlatımım, okuldaki fiziki imkanlar ama velinin de bu konudaki farkındalığı olduğunu düşünüyorum.” Ö30

“Bu sınıfın derslerine üçüncü sınıfın ikinci döneminde girmeye başladım. Mesela ilk haftaki dersimizde hiç unutmuyorum, çocuklara mikrobiyolojik canlılar hakkında bilgi toplamalarını istedim. Sadece bu. Bilgi toplayıp gelmelerini, sınıfta bunun üzerine konuşacağımızı söyledim. Çünkü çevremizi tanıyalım ünitesindeydik. Canlılardan bahsediyorduk. Yapay çevre, doğal çevre, yapay çevrede yaşayanlar, doğal çevrede yaşayanlar. Çocuklar zaten bitkileri, ağaçları, hayvanları tanıyorlar, ama mesela kendilerini neyin hasta ettiğini bilmiyorlar. Hasta eden şey acaba canlı mı, cansız mı bunu bilmiyorlar. Meraklarını uyarsın diye ben mikrobiyolojik canlıları biraz araştırın gelin dedim, zenginleştirme yapalım, farklılaştırma yapalım istedim. Veliler mesela okula doluştular. Dediler ki ya hocam ne yapıyorsunuz, ne işimiz var falan filan.” Ö33

“Aile en büyük dezavantaj... Eğitim ve öğretimde büyük önemi olan ailelerin bilinçsizliği, öğrenci devamsızlıklarını önemsememeleri öğretimi farklılaştırmamızı güçleştiriyor.” Ö45

“Velilerin fazla eğitim içine girmesi, öğretmene ve okula müdahale etmesi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi düzenlememizi güçleştiriyor.” Ö26

“Öğrencinin, ilgi, ihtiyaç ve yeteneğine bakmaksızın, aileler hedeflerini çok yüksek tutuyor. Çocuklarının henüz çocuk olduklarını unutuyor. Kısa sürede büyük başarılar bekliyorlar, eksikleri, olumsuzlukları kabul etmiyor, kendi çocuklarını mükemmel görüyorlar.” Ö64

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, bazı ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olmasının ve bilinçsizliklerinin, eğitim durumlarını farklılaştırma açısından kendilerine güçlük teşkil ettiğini ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri bazı ailelerin aşırı müdahaleci olmalarının, farklılaştırmayı uygulamalarını güçleştirdiğini belirttikleri görülmektedir. İki sınıf öğretmeni de, bazı ailelerin çok yüksek beklenti oluşturduklarını, çocuklarının eksik ve yanlışlarını görmediklerini gündeme getirdikleri görülmektedir.

“Öncelikle velilerin farklılaştırılmış öğretime göre eğitim görmelerinin çocukları için daha faydalı olacağına inanması gerekiyor.” Ö26

“Bir köy okulunda her çalışmayı farklılaştırarak yapamayabilirsiniz. Her derse farklılaştırma koyamayabilirsiniz. Yanlış anlaşılmalara yol açabilir kimi zaman. Veliler bu konuda bilgi sahibi olmadığı için, ya da yeterli bir eğitim almadığı için.” Ö29

“Velilerin bilgilendirilmesi lazım... Çünkü bir sınıfta bir öğrenci farklı bir şey yaparken, diğeri farklı bir şey yaptığında işte benim çocuğuma niye yaptırmadın, benim çocuğum işte oyun oynamış da... Onun da bilgilenebilmesi lazım o konu hakkında.” Ö40

Sınıf öğretmenleri, ailelerin farklılaştırılmış öğretim hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, bazı ailelerin öğretimi farklılaştırmanın amacı ve çocuklarına olası faydalarını bilmemeleri sebebi ile farklılaştırma uygulamalarına tepki gösterdiklerini, bu konuda bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının çevre alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67

Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÇEVRE	Çevre olanakların yetersizliği	15	100.00
	Toplam	15	100.00

Tablo 67 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çevre olanaklarının yetersizliğinin, eğitim durumlarını farklılaştırma açısından kendilerine güçlük teşkil ettiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren çevreden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Okulun bulunduğu çevre dezavantajlı bir bölgede yer alıyorsa eğitimi farklılaştırmak güçleşiyor.” Ö43

“Çalıştığınız ortam, semt çok fazla elveremeyebiliyor bazı şeyleri yapmaya...” Ö40

“Çevresel faktörler, öğrencilerin sosyalleşmemesi, öğrencilerin farklı ortamları deneyimlememeleri eğitimi güçleştirmektedir.” Ö45

“Sosyal çevrede çocuğun boş zamanlarının değerlendirebileceği aktiviteler ne yazık ki yaygın değil. Bilinçli aileler gönderirken, çoğu aile gönderemiyor. Çoğu ücretli ya da yok.” Ö49

“Okullarda, çevrede, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracak, araştırarak, uygulayacak bir ortamın olmaması büyük sorun. Neden halk laboratuvarı yok, neden üniversite kütüphaneleri 7 gün 24 saat açık değil, neden öğrenci bir şey yapmak istese ücretli.” Ö65

“Geçen yılların geri gelmeyeceğini söylüyoruz, defalarca anlatıyoruz, ama bazı öğrenciler yine de ilgisizliğe devam ediyor. Ama bu çevrenin de çok etkisi var yani, bu çevre çocukları çok geriletıyor.” Ö31

“Çalıştığınız okulun çevresi çok önemli. Bizim burada çalıştığımız alan, belli bir gelir düzeyine sahip, çoğu da düşük... Anne çalışan çok az. Babanın çalışmadığı da baya öğrenciler var. Yani bir gezi bile düzenlediğiniz zaman, yakın bir yere, yol parasını bile gönderemeyen velilerimiz var.” Ö40

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenleri, çevrenin sağladığı olanakların, öğrencilerin gelişimi açısından önemine değindikleri, sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir çevrede öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri olanakların çok yetersiz olduğunu ve eğitim durumlarını farklılaştırmanın çok güçleştiğini ifade etmektedir.

Eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının eğitim politikaları alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 68’de sunulmuştur.

Tablo 68

Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Sistemi Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM POLİTİKALARI	İnternet erişiminin kısıtlanması	10	30.30
	Merkeziyetçi eğitim sistemi	7	21.21
	Ek kaynak kullanımının yasak olması	5	15.15
	İkili öğretim	3	9.09
	Ders sürelerinin sabit olması	2	6.06
	Kulüp ve kol çalışmalarının etkin olarak işe koşulmaması	2	6.06
	Üstün başarı gösteren öğrencilere yönelik eğitim politikalarının yetersizliği	2	6.06
	Yetenek ve ilginin desteklenmesine yönelik eğitim politikalarının yetersizliği	1	3.03
	Okul öncesi eğitim eksikliği	1	3.03
	Toplam	33	100.00

Tablo 68’de sunulan, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarını farklılaştırmalarını etkileyen eğitim politikalarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, internet erişiminin kısıtlanmasının 10 defa (%30.30) ve ek kaynak kullanımının yasak olmasının 5 defa (%15.15) gündeme getirildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısını (%21.21), ikili öğretimi (%9.09) ve ders sürelerinin sabit olmasını (%6.06) eğitim durumlarını farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler olarak belirttikleri görülmektedir. Okul öncesi eğitim eksikliği (%3.03), kulüp çalışmalarının istendik düzeyde işe koşulmaması (%6.06), üstün başarı gösteren öğrencilere yönelik eğitim politikalarının yetersizliği (%6.06) ve öğrencilerin yetenekli ve ilgili olduğu alanlarda desteklenmesine yönelik eğitim politikalarının yetersizliği (%3.03) gibi faktörlerin de sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarını farklılaştırmalarını güçleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren eğitim politikalarından kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Eğitim programının, kaynakların, araç-gereçlerin merkezden taşraya kadar tek düze dayatılması, bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek ve çevreye göre öğretimi düzenlemeyi güçleştirmektedir.” Ö21

“Öğretim programının Türkiye’nin her yerinde aynı şekilde uygulanması Ankara’nın bir merkez okulu ile Hakkari’nin bir köy okulunun aynı programa tabi tutulması yanlış.” Ö16

“Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen, dersin işlenişi ile ilgili olan kısmını yetiştirebiliyor. Onun dışında çok fazla bir farklılaştırma uygulayamayabiliyorsunuz her zaman.”

Ö29

“Öğretimi farklılaştırmaya kalkmak demek, velinin, idarenin ve size sunulan eğitim sisteminin karşısında olmak gibi algılandığı için, öğretmenin eli kolu bağlanıyor.” **Ö1**

Görüşlerine başvurulana sınıf öğretmenlerinin, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı sebebiyle ülkenin her yerinde aynı programın uygulanması ve kaynakların kullanılmasının öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğini, her sınıf ortamında aynı programın uygulanmasının güç olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin ise, eğitim sisteminin farklılaştırmaya imkan vermediğini ifade ettiği görülmektedir.

“Okulların başarıları, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarıları tamamen sınav değerlendirmelerine göre belirlendiği için de biz öğretmenler ders ve müfredat odaklı çalışmalara odaklanıyoruz.” **Ö18**

“Öğretimin genel başarı üzerine düzenlenmesinden ötürü öğretimi farklılaştırmak güçleşiyor.” **Ö60**

“Öğrencilerin bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre öğretim düzenlenmesini güçleştiren ilk unsur sistem. Sistem bize çocuğumuz en iyi okullarda okumak istiyorsa, günde 400-500 tane soru çözmeli diyor. Aile, öğretmen, ister istemez bir baskı uyguluyor. Çocuk, zamanını hazır soruları çözmekle, formüllerle uğraşarak harcıyor. Neden sonuç ilişkileri kurmadan veya mantığını anlamadan soruları çözüyor. Olan bilgiyi ezberliyor.” **Ö65**

Sınıf öğretmenlerinin eğitim sisteminde genel başarıya, notlara ve sınavlara aşırı önem verilmesi sebebiyle farklılaştırmayı uygulamanın güçleştiğini ifade ettiği görülmektedir.

“Sistem değiştirilmeden önce altyapısının oluşturulmaması sorunlara yol açıyor.” **Ö24**

“Artık sistem, eğitim sistemine biz bile ayak uyduramıyoruz. Çok hızlı değişiyor. Bir sene 5 yaşları alıyorlar. Biz mesela ilk 5 yaşları alan zümreyiz. Bizim sınıfımızda 5, 6, 7 ve 8 yaş grubu vardı. Biz bunlarla bir seneyi geçirmek zorunda kaldık. Bizden bir sene sonra zaten değişti bu, değiştirdiler. Bizi delirttiler, olan o oldu.” **Ö40**

“Bence Türkiye’de oturmuş bir eğitim sistemi yok. Ben bir eğitimcinin kızı olarak unu yıllardır yaşıyorum zaten. Babam da öğretmen o da aynı şeyden yakınırdı. Ben de mesleğimin sonuna geldim, aynı şeyden yakınıyorum. Başlayan bir şey gitmiyor bu ülkede.” **Ö39**

“Sistemin en büyük sorunu olan öğretmen eksikliği işimizi zorlaştırıyor.” Ö45

“Eğitim programının sık sık değişmesi ve öğretmenin yeni ve sık değişen programa uyum sağlamada zorluk çekmesi.” Ö64

“Sisteme göre öğretmen yetiştirmek yerine, öğretmenlerin değiştirilen her sisteme ayak uydurmasını beklemek ve oturmayan sistemden öğretmenlerin sorumlu tutulması tezat oluşturuyor.” Ö24

Görüşmeler kapsamında sınıf öğretmenlerinin, ülkemizde eğitim sistemi üzerinde yapılan değişikliklerde, altyapı eksiklerinin yeterince göz önünde bulundurulmadığını, öğretmenlerin sistem değişikliklerine uyumlarının sağlanmadığını ve sürdürülebilir değişiklikler yapılmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bunlarla birlikte, öğretmen eksikliği olmasının, farklılaştırmayı uygulamayı güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

“İkili öğretimden dolayı zamanın yetmemesi, farklılaştırmaya engeldir.” Ö25

“Öğrenme ortamında şimdi iki sınıf zaten aynı ortamı paylaştığımız için, sadece panolarımız var, çocukların yaptığı etkinlikleri orada sergiliyoruz.” Ö31

“Bir kere öncelikle sınıfa ait bir dersane, yani o sınıfa, o şubeye ait bir sınıfın olması lazım. Ona göre düzenlenmesi lazım. Farklılaştırma diyorsunuz, yani ikili eğitimde çok fazla bunu yapabileceğimizi düşünmüyorum.” Ö40

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, ikili öğretimin farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarını güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ikili öğretimden dolayı öğrenme ortamlarının paylaşılması sebebi ile farklılaştırma için bazı düzenlemeleri yapamadıklarını ve zaman problemleri yaşadıklarını belirtmiştir.

“Milli Eğitim’in verdiği etkinlikler yeterli olabiliyor birçok şeyde ama bazılarında yeterli olmuyor. Mesela matematikte çok yeterli olmuyor.” Ö37

“Özellikle matematik ders kitabının çocukların seviyelerine uygun olmaması, ilgilerini çekmemesi ve alıştırmaların yetersiz olması...” Ö22

“Matematikte mesela kitabımıza baktığımız zaman çok az örnek var, yeterli değil. Bir derste öğrenci onu yapıyor, bitiriyor. Ama onu yine genişletmek gerekiyor.” Ö38

“Kitaplar yetersiz, etkinlik hiç yok. Kendimiz birçok materyal ve fotokopi hazırlıyoruz. Kitaplar alıyoruz.” Ö6

“Materyal eksikliği var. Fen dersi ile ilgili, hiç beğenmedim kitabı, etkinlikleri hiç beğenmedim. Yani daha deneysel olsa daha iyi olur.” Ö37

“Kitaplarımızın içeriğinin biraz daha dolu olması gerekiyor. Belki hani çocuğun bilgiye ulaşmada araştırmasını istemişler burada ama bazen temel bilgileri biz öğretmenler olarak öğrencilere veriyoruz ama yani her çocuk aynı imkanlara sahip değil. Dolayısı ile kitaplarımızın içeriğinin biraz daha zengin olması gerektiğini düşünüyorum ben. Yani temel bilgi anlamında kitap yazılırken bunun göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorum.” Ö36

“Milli Eğitim mesela bize diyor ki, öğretmene, sadece ders kitabını kullanacaksın. Ama ders kitabına baktığınız zaman, diyelim Matematik dersi, onda daha çok ihtiyaç oluyor. Türkçe dersinde mesela her haftaya yetecek kadar işte metin var. O metni diyelim işliyoruz, fakat dil bilgisi konusunda, kendimiz, ben çok fazla sınıfta çalışma yapıyorum. Çünkü metinde sadece belirtmiş. Metnin biride diyelim ki zıt anlamlı kelimeler geçiyor. Ama biz onu çok geniş işliyoruz. Sadece o bir iki kelime ile söylemekle kalmıyoruz.” Ö38

Görüşmeler kapsamında sınıf öğretmenlerinin, MEB’in sağladığı kaynakların yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, içeriğin yeterince zengin olmadığını, etkinliklerin çok nitelikli olmadığını, örneklerin yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Üç sınıf öğretmenin, matematik ders kitabının yetersiz olduğunu önemle vurguladıkları görülmektedir.

“Milli Eğitim’in tutumu bizi çok etkiliyor. Örneğin biz kaynak kitap alamıyoruz.” Ö33

“Milli Eğitim bazı dış kaynakları bize yasaklıyor. Okul dışında Milli Eğitim bize bir yerde köstek oluyor. Diyor ki verdiğimiz programın, kitapların dışına çıkmayın. Ama onlar yetersiz kalıyor. Bazen kaynakta, Milli Eğitim’in dışına çıkabiliyoruz yani.” Ö34

“Bizim kaynak kitaplarımız var. Milli Eğitim’in kitapları çok yeteriz kalıyor.” Ö40

“Seviyeleri birbirinden farklı olan çocuklarımızın hepsi bir arada bulunduğu için sık tekrar yaptığımızda faydası olurken, daha çabuk kavrayan çocuklarımız için daha farklı çalışmalar yapmak için öğretmene biraz daha fazla iş düşüyor ve dolayısıyla da yoruluyor. Bu tarz çabuk sıkılan çocukların farklı kaynaklardan da konuyu tekrar etmelerini istediğimizde kaynak temini problemiyle karşılaşıyoruz. Bir de önümüze ek kaynak yasakları çıkınca bizler bir şey yapamıyoruz.” Ö4

“Okutacağım kitapları kendim seçememem farklılaştırmayı uygulamamı güçleştiriyor.” Ö24

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, MEB’in ek kaynak kullanımını, kaynak kitap kullanımını yasaklamasının eğitim durumlarını farklılaştırma açısından kendilerine güçlük teşkil ettiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, özellikle hızlı öğrenen öğrenciler için ek kaynaklara ihtiyaç duymalarına rağmen bunu temin edemediklerini gündeme getirdiği görülmektedir. Bazı öğretmenler ise,

yasak olmasına rağmen ek kaynak kullandıklarını belirtmiştir. Bir sınıf öğretmenin ise, öğretmenin kullanacağı ders kitabını seçme hakkı olmamasının farklılaştırmayı uygulamasını güçleştirdiğini gündeme getirdiği görülmektedir.

“Sınıfımızdaki internetten her yere giremiyoruz. Örneğin çocuklara depremle ilgili bir şey izleteceğimiz zaman, bu sayfaya erişiminiz Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasaklanmıştır diyor. Mesela bir siteye girip çocuğa oradan bir şey izletemiyoruz. Bunlar da sınıf içinde anlık gelişen, spontane gelişen olaylar olduğu için anında müdahale edemiyoruz. Bu da bizde sıkıntı yaratıyor.” Ö33

“İstediğimiz zaman interneti bulamıyoruz. Bunlar da bizi olumsuz etkiliyor.” Ö35

“İnternete ulaşamıyoruz, büyük bir sorun. Biz genellikle görsel açıdan da çocuklar görsün istiyoruz ama çok fazla görsel kaynağa ulaşamıyoruz. Akıllı tahtamız, projeksiyon aletimiz olmasına rağmen, internet olmadığı zaman ulaşamıyoruz bunlara.” Ö40

“İnternetimiz genelde olmuyor maalesef. Evden getirip bir şeyler atıp ancak o şekilde bir şeyler yapıyoruz. Pek fazla materyalleri kullanabildiğimizi söyleyemeyeceğim.” Ö41

Sınıf öğretmenlerinin, internete erişim sorunları yaşadığını ifade ettikleri, ihtiyaç duyduklarında internete erişemedikleri için öğretimi farklılaştırmakta, zenginleştirmekte güçlük çektiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının eğitim programı alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 69’da sunulmuştur.

Tablo 69

Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM PROGRAMI	Konu-kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olması	15	48.39
	Eğitim programının yoğun olması	11	35.48
	Eğitim programının sınırlayıcı olması	5	16.13
Toplam		31	100.00

Tablo 69’da sunulan, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren eğitim programı ile ilişkili faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde en sık ifade edilen faktörün 15 defa olmak üzere, konu-kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olması (%48.39) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, eğitim programının yoğun olmasının (%35.48) ve eğitim programının sınırlayıcı

olmasının (%16.13) eğitim durumlarını farklılaştırma açısından kendilerine güçlük teşkil ettiğini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren eğitim programından kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Yoğun bir programımız var. Konuları yetiştirmeye çalışırken bireysel ilgi, vesaireye zaman kalmıyor. Program bireysel yeteneklerin, özelliklilerin belirlenmesi noktasında da yetersiz...” Ö49

“Eğitim programının yoğun olması, ezberci olması, sorgulamaya ve araştırmaya yeterince yer vermemesi farklılaştırmayı güçleştiriyor.” Ö46

“Programın çok yüklü olması, ders saatinin yeterli olmaması gibi faktörler çok etkili oluyor. Bir matematik dersini yetiştirebilmek için çoğu zaman müzik, resim veya beden eğitimi dersini kullanmak zorunda kalıyoruz.” Ö9

“Bu ders sürelerine göre öğrenciyi zorlamak bence çok gereksiz. Yani öğrenci kendi tarzında, öğrenme şekline uygun olarak öğrenmeyip, ezber yaparak ilerlemeye çalışırsa bunun adı zaten öğrenme olmuyor. Kalıcı olmuyor öğrenmeler en başta.” Ö13

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, eğitim programının yoğun olmasının öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiğini, öğrencilerin öğrenmelerinin ezbere dayalı olmasına ve kalıcı olmamasına sebep olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

“Eğitim programı düzenlenirken, çevresel, kültürel, bireysel ilgi ve ihtiyaçların farklılığına dikkat edilmiyor. Bu sebeple, eğitim programı tek düze oluyor ve kalıplarının dışına çıkılamıyor.” Ö57

“Eğitim programının çevre koşullarına veya bireysel farklılıklara göre esneklik göstermemesi farklılaştırmayı zorlaştırıyor.” Ö17

“Bizi en çok sınırlayan şey eğitim programı ve az gelen süreler.” Ö13

“Sınıflarda farklı yetenek ve seviyede öğrencilerin olması ve bu öğrencilerle ilgilenmek için program gerekliliklerinden dolayı yeterince zamanın olmaması eğitimi bireyselleştirmeyi zorlaştırıyor.” Ö48

“Eğitim programında sınıflar ve mevcutlar göz ardı edilerek, çoğu konu direkt geçiyor ama biz sınıflarda sürekli tekrar ve baştan konu anlatımı yaptığımız için müfredatla çoğu zaman farklı gidiyoruz.” Ö6

“Sonuçta yetiştirmemiz gereken bir müfredat var. Bu müfredatın üzerine çok farklı şey ekleyemiyoruz. Ama serbest etkinlik saatlerinde, oyun ve fiziksel etkinlik saatlerinde veya hızlı gittiğimiz bazı derslerden çalarak, o ders üzerinde farklılaştırma kazanımı verebiliyoruz. Ama bunu resmiyette asla göstermiyoruz, gösteremiyoruz çünkü.” Ö33

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, eğitim programlarının çevreyi, sınıfları, mevcutları, sınıftaki öğrencileri ve öğrencilerin bireysel farklarını göz ardı ettiğini ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, eğitim programının kendilerini sınırladığını ve farklılaştırmayı sağlamaları için gerekli esnekliği sağlamadığını ifade etmektedirler.

Eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının kurumlar alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 70’de sunulmuştur.

Tablo 70

Eğitim Durumlarını Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
KURUMLAR	Uzman kişilere ulaşamama	6	66.67
	Uzman kişilerin yetersizliği	3	33.33
Toplam		9	100.00

Tablo 70’de sunulan, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarını farklılaştırmalarını güçleştiren kurumlara ilişkin faktörlere yönelik görüşleri incelendiğine, uzman kişilere ulaşamama (%66.67) ve uzman kişilerin yetersizliği (%33.33) gibi güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri eğitim durumlarını farklılaştırmayı güçleştiren kurumlardan kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Biz mesela üniversiteleri sizlerle görüyoruz. Hiçbir iletişimimiz, bağımız yok. Sizleri daha çok okulumuzda görmek ve bize destek olmanızı istiyoruz.” Ö36

“Bize kimse sormuyor. Sizin belki en azından fikrinizi alıyorlardır. Ben mesela hiçbir anketi cevaplamadım, Milli Eğitim’in gönderdiği. Niye diyeceksin, çünkü hiç dikkate alınmıyorum.” Ö39

Bazı sınıf öğretmenlerinin kurumlara ve uzman kişilere ulaşma sıkıntıları yaşadıklarını ifade ettiği, kurumlar tarafından görüşlerinin dikkate alınmadığını belirttiği görülmektedir.

Değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının okul alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 71’de sunulmuştur.

Tablo 71

Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
OKUL	Sınıf mevcudunun fazla olması	11	47.83
	Kaynak ve materyal yetersizliği	4	17.39
	Fiziki ortamların yetersizliği	3	13.04
	Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği	2	8.70
	Maddi yetersizlikler (Bütçe yetersizliği)	1	4.35
	Yönetimin destek sağlamaması	2	8.70
Toplam		23	100.00

Tablo 71 kapsamında sunulan, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi farklılaştırmalarını güçleştiren okula ilişkin faktörlerin en başında sınıf mevcudunun fazla olması (%47.83) gelmektedir. 11 sınıf öğretmeni sınıfların kalabalık olmasının değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade etmiştir. Kaynak ve materyal yetersizliği (%17.39), fiziki ortamların yetersizliği (%13.04) ve okulun bütçe yetersizlikleri (%4.35) de sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeyi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler arasındadır. Öğretmenler, rehberlik hizmetlerinin yetersizliği (%8.70), yönetiminin desteğinin yetersizliği (%8.70) nedeniyle değerlendirmeyi farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren okuldan kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Müzik alanında ölçme değerlendirme yapılabilmesi için müzik sınıflarının olması gerek. Öğrencinin spor aktivitelerinin değerlendirilebilmesi için kapsamlı spor salonuna ihtiyaç duyuyoruz.” Ö65

“Kazanım bazında ölçme ve değerlendirme ders sonunda soru cevapla sağlanıyor. Öğrenci sayısı fazla ise hepsine soru-cevap yapmak hem zaman kaybına neden olur, hem de bizi yorar.” Ö2

Görüşlerine başvuru sınıf öğretmenleri, okul fiziki ortamlarının yetersizliklerinin ve sınıf mevcutlarının fazla olmasının, ölçme ve değerlendirmeyi farklılaştırma açısından kendilerini sınırladığını ifade etmektedir.

“Okulun öğretmene olan baskısı, ölçme ve değerlendirmenin objektifliğini etkiliyor.”

Ö6

“Öğretmenlerin devamlı şikayetle korkutulması, öğretmenin değerlendirmeyi farklılaştırmasını engelliyor.” **Ö11**

Sınıf öğretmenlerinin, yöneticilerin baskıları ve kendilerine destek olmamaları sebebiyle ölçme değerlendirmeyi farklılaştıramadıklarını gündeme getirdikleri görülmektedir.

Değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının öğretmen alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 72’de sunulmuştur.

Tablo 72

Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRETMEN	Zaman yönetimi sorunları	15	36.59
	Farklılaştırmaya yönelik bilgi eksiklikleri	11	26.83
	Farklılaştırmaya yönelik deneyim eksikliği	4	9.76
	Tamamlayıcı (alternatif) ölçme yöntemlerinin işlevine inanmama	5	12.20
	Öğrenciye tercih hakkı tanımama	3	7.32
	Geleneksel ölçme yöntemlerinin işlevine inanmama	1	2.44
	Tükenmişlik sendromu yaşama	1	2.44
	Tek tip ölçme yöntem ya da aracı kullanma	1	2.44
	Toplam	41	100.00

Tablo 72 incelendiğinde, değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren öğretmenden kaynaklanan faktörlerin en sık ifade edileninin zaman yönetimi sorunları olduğu görülmektedir (%36.59). Sınıf öğretmenleri, değerlendirmeyi farklılaştırmak için zamanın yetersiz olduğunu 15 kez ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri değerlendirmeyi farklılaştırmaya yönelik bilgi eksiklikleri olduğunu 11 defa (%26.83), bu konuda deneyimsiz olduklarını dört defa (%9.76) belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, tamamlayıcı (alternatif) veya geleneksel ölçme yöntemlerinin işlevine inanmama, öğrenciye tercih hakkı tanımama, tek tip ölçme yöntem ve aracı kullanma ya da tükenmişlik sendromu yaşama gibi sebeplerin, değerlendirmeyi farklılaştırmalarını güçleştirdiğini belirttikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren öğretmenden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenciyi yeteri kadar tanımayınca, akademik anlamda ölçme değerlendirmeyi de öğrenciye göre yapmak zorlaşıyor. Öğrenci sözel, sayısal ya da farklı bir çeşit zeka türüne sahip olabilir. Buna göre ölçme değerlendirme yapmak da ancak öğrenciyi tanımakla olacak bir şey.” Ö13

“Bireysel hazırlanacak ölçme ve değerlendirme materyallerini hazırlamakta zorlanıyorum. Zamanım olmuyor. Eve iş götürmek istemiyorum. Okulda zaman ve uygun ortam olmuyor.” Ö3

“Ölçme ve değerlendirmeye bazı dersler bazında özen gösterilmiyor. Görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler gibi derslerde öğrenciler değerlendirmeye tabi tutulmadan 100 veriliyor.” Ö64

Görüşlerine başvurulmuş bir sınıf öğretmeni, öğrenci yeterince tanınmazsa, değerlendirmenin de farklılaştırılmasının güç olduğunu ifade etmektedir. Bir sınıf öğretmeni, farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme materyalleri hazırlamakta güçlük yaşadığını ifade etmektedir. Bir başka sınıf öğretmeni de, öğretmenlerin görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziksel etkinlikler derslerinde ölçme ve değerlendirme yapmaksızın yüksek not verdiklerini gündeme getirmektedir.

“Ailesini tanıdığın ve ilgili olan bir çocuk ile ilgisiz ve saygısız velinin çocuğuna bir davranmıyorsun. Öznellik devreye giriyor. Çoğu zaman objektif olamıyorum. Sürekli ailelerin ve öğrencini yerine kendimi koyuyorum. Herkesi bir tutamıyorum.” Ö6

“Veli ile öğretmen eğer karşı karşıya gelmişse maalesef değerlendirme konusunda objektif olmak oldukça zor.” Ö9

Bazı sınıf öğretmenlerinin ise, objektif değerlendirme yapmakta zorlandıklarını, öğrenciye göre ya da öğrencinin ailesine göre, değerlendirmelerinin farklılık gösterebildiğini ifade ettiği görülmektedir.

Değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının öğrenci alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı tablo 73’te sunulmuştur.

Tablo 73

Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRENCİ	Öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği	4	19.05
	Öğrencilerin birbirini eleştirmesi ve dalga geçmesi	4	19.05
	Öğrencilerin karar verme süreçlerini uygulayamaması	4	19.05
	Öğrencilerin objektif değerlendirme yapamaması	4	19.05
	Öğrencilerin ulaşım problemi yaşaması (BİLSEM)	2	9.52
	Öğrencilerin başarı düzeyinin çok düşük olması	1	4.76
	Sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler	1	4.76
	Sınıftaki yabancı uyruklu öğrenciler	1	4.76
Toplam		21	100.00

Tablo 73'te verilen, sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeyi farklılaştırmalarını güçleştiren öğrencilerden kaynaklanan faktörlerden en sık ifade edilenleri; öğrencilerin farklılaştırmaya yönelik ilgisizliği ve isteksizliği (%19.05), öğrencilerin karar verme süreçlerini uygulayamaması (%19.05), objektif değerlendirme yapamaması (%19.05) ve birbirini eleştirme ve dalga geçmesidir (%19.05). Sınıf öğretmenlerinin, sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin (%4.76) ve yabancı uyruklu öğrencilerin (%4.76) değerlendirmeyi farklılaştırma konusunda güçlük teşkil ettiğini ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren öğrenciden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ölçme ve değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren faktör sınıftaki öğrencilerin seviye farkıdır. Bu seviye farkını oluşturan etmen de öğrenim yaşının aşağıya çekilmiş olup, 66 aylık bir öğrencinin algı düzeyi ile 72 aylık öğrencinin algı düzeyi ve okul bilinci arasında fark olmasıdır. Bu sebeple ölçme değerlendirmede zorluk yaşanmaktadır.” Ö51

“Sınıfta farklı seviye grupları varsa her bir grubu değerlendirmek için yeterli zaman olmayabilir.” Ö42

“Farklı öğrenme modundaki çocuklara tek sınav yapılıyor. Kimi duyma, kimi yapma, kimi görme odaklı öğrendiği için sınav adil olmuyor.” Ö52

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, sınıftaki öğrenciler arasında düzey farkının çok olduğu durumlarda, değerlendirmeyi farklılaştırmının güç olduğunu, daha fazla zamana ihtiyaç duyabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında, bir sınıf öğretmenin, öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarına

sahip olmaları sebebiyle, aynı sınavla değerlendirilmelerinin adil olmadığını düşündüğünü ifade ettiği görülmektedir.

“Öğrencinin temiz, düzenli, çalışkan ve çabalayan bir öğrenci olması aynı şekilde objektifliği etkiliyor. Çocuk çalışıyor ama yapamıyorsa değerlendirmem çok farklı oluyor, hiç çalışmıyorsa çok farklı oluyor.” Ö6

“Eğer öğrenci terbiyeliyse, düzenliyse, temiz ise ve ailesi ilgili bir aileyse, akademik olarak aynı seviyede olan diğer bir öğrenciye göre davranışlarımızı ve notu yani değerlendirmeyi etkiliyor.” Ö9

“Özellikle öğrencinin sınıf içindeki tutum ve davranışları değerlendirmelerimizi etkiliyor.” Ö12

Üç sınıf öğretmenin ise, değerlendirmelerinde tam olarak objektif olamadıklarını, öğrencilerin tutum ve davranışlarının değerlendirmelerini etkilediğini, temiz, düzenli, çalışkan, çabalayan öğrencilere daha yüksek not verebildiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının aile alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 74’te sunulmuştur.

Tablo 74

Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
AİLE	Ailenin ilgisizliği	8	33.33
	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması	5	20.83
	Ailenin eğitim düzeyinin düşük olması	3	12.50
	Ailenin destek sağlamaması	3	12.50
	Ailenin iletişime kapalı olması	2	8.33
	Ailenin objektif bilgi sağlamaması	2	8.33
	Ailenin farklılaştırmaya tepki göstermesi	1	4.17
Toplam		24	100.00

Tablo 74’te sunulan değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren aileden kaynaklanan faktörler incelendiğinde, ailenin ilgisizliğinin (%33.33), destek sağlamamasının (%12.50), iletişime kapalı olmasının (%8.33) ve öğretmene objektif bilgi sağlamamasının (%8.33) sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeyi farklılaştırmalarını güçleştirdiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının (%20.83) ve eğitim düzeyinin düşük olmasının (%12.50) değerlendirmeyi farklılaştırma açısından sınıf öğretmenlerine engel teşkil ettiği

görülmektedir. Bir sınıf öğretmeninin, ailelerin farklılaştırmaya tepki göstermesi sebebiyle, değerlendirmeyi farklılaştırmakta güçlük yaşadığını ifade ettiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren aileden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Velilerin sürekli başarılı öğrenci görmek istemesi değerlendirmede farklılaştırma yapılmasını güçleştirmektedir.” Ö20

“Ailenin çok büyük beklenti içinde olması... 100'ün altında verilen bir notu bile kabullenmekte zorlanması bize engel oluyor.” Ö64

“Zor soru ve kolay sorulardan hazırlanmış bir uygulama yapıldığında, aile çocuğum neden yapamıyor dediği için ölçme değerlendirmeyi farklılaştırmada zorluk yaşıyoruz.” Ö10

“Bazı ailelerin bu konuda çok hassas olmaları uygulamalarımızı olumsuz etkiliyor.” Ö22

“Ölçme değerlendirme konusunu güçleştiren tek şey benim için diğer arkadaşlarıyla kıyaslanıp, çocuğun aşağılanması veya olduğundan fazla pohpohlanması. Tabi yine bunun sonucunda öğrencinin sözde psikolojisi...” Ö26

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenleri, ailelerin değerlendirme sonuçlarına ya da farklılaştırılmış değerlendirme uygulamalarına tepki gösterebildiklerini ve bu sebeple öğretmenlerin, değerlendirmeyi farklılaştırma konusunda güçlük yaşadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni ise, bazı ailelerin çocuklarının başarı düzeylerini diğer öğrencilerle kıyaslayabildiğini ya da başarılarını aşırı abartma eğiliminde olabildiğini vurguladığı görülmektedir.

Değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının çevre alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 75'te sunulmuştur.

Tablo 75

Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÇEVRE	Çevre olanakların yetersizliği	1	100.00
	Toplam	1	100.00

Tablo 75 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeyi farklılaştırma açısından çevre olanaklarının yetersizliğinin, kendilerine güçlük teşkil ettiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Bir sınıf öğretmenin, görüşmeler kapsamında, öğrencilerin çevrede birbiriyle kıyaslanmalarının olumsuzluğunu vurguladığı görülmektedir.

“Çevredeki öğrencilerin birbiriyle kıyaslanmaları olumsuz bir durum...” Ö64

Değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının eğitim politikaları alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 76’da sunulmuştur.

Tablo 76

Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Politikaları Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM POLİTİKALARI	Sınav sistemi	4	66.67
	BİLSEM sınavına katılımın ücretli olması	1	16.67
	Bürokratik süreçlerin fazla olması	1	16.67
Toplam		6	100.00

Tablo 76 incelendiğinde, sınav sisteminin (%66.67) sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi farklılaştırma açısından engel teşkil ettiği görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, bürokratik süreçlerin fazla olmasının ve bir başka sınıf öğretmenin BİLSEM seçme sınavına katılımın ücretli olmasının değerlendirmeyi farklılaştırmalarını güçleştirdiğini belirttikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren eğitim sisteminden kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Öğrencileri tanıma çalışmalarına yeterince yer verilmemesi, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneği doğrultusunda ölçme değerlendirme yapılmasını güçleştiriyor.” Ö7

“İllerde Gençlik spor bölümlerinin belli aralıklarda okullara gelip, öğrencileri yönlendirmesi gerekir. Aynı şekilde müzik alanında da uygulanabilir. Bunların olmaması, öğrencinin keşfedilmemesine sebep olabilir.” Ö65

Görüşlerine başvuru alan iki sınıf öğretmeni, eğitim sisteminde öğrencileri tanıma çalışmalarına yeterince yer verilmemesinin, öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda ölçme değerlendirme yapılmasını güçleştirdiğini ifade etmektedir.

“Farklı ilgi ve yeteneğe sahip çocuklar bu farklılıkları göz önüne alınmadan aynı ölçme ve değerlendirilmeye tabi tutuluyor.” Ö57

“Üstün yetenekli çocuklar ile yetersiz çocukların aynı sınavla değerlendirilmesi yanlış.” Ö56

“En başta tüm öğrencilere aynı sınav kağıdını uygulamak hata.” Ö18

Üç sınıf öğretmeninin, farklı yetenek düzeylerinde öğrencilerin aynı sınavla değerlendirilmesini doğru bulmadıklarını gündeme getirdikleri görülmektedir.

“Ölçme ve değerlendirmeyi farklılaştırmayı kısıtlayan en önemli faktör, öğretmenin, öğrenci ve veli karşısında yaptırım gücünün elinden alınmasıdır.” Ö1

“Veliyi memnun etmek adına disiplin yönetmeliğinde öğretmenin etkisinin azaltılması, öğrenci çalışmasa bile sınıf geçirilmesi, ölçme değerlendirmede güçlükler yaratıyor.” Ö21

İki sınıf öğretmeninin, eğitim sisteminde öğretmenin yaptırım yetkilerinin yetersiz olması sebebiyle, ölçme değerlendirmeyi farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Ölçme ve değerlendirme araçlarının internet ortamından alınıp kullanılması... İnternette ne indirilebilirse onun öğrenciye verilmesi...” Ö64

“Değerlendirme ölçeklerinin maddelerinin sınırlılıkları bu konuda bizi sınırlıyor.” Ö46

“Sorduğumuz soruda tek bir cevabın olması yanlış. Bazı çocuklar testlerde hatasızken, açık uçlu sorularda başarı gösteremeyebiliyor.” Ö18

İki sınıf öğretmeni, ölçme değerlendirme araçlarına ulaşabildikleri kadar ve mevcut ölçme araçlarının sınırlılıkları dahilinde değerlendirme yapabildiklerini ve bu durumun değerlendirmeyi farklılaştırma konusunda kendilerini sınırladığını ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni, tek cevabı olan soruların öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında doğru deliller sunmuyor olabileceğini ifade ettiği görülmektedir.

“Proje performans ödevleri vardı. O da kaldırıldı artık bizde. Sınıflarda yok. Geçen sene ben kendim öyle bir şey yaptım. O da not kaldırılmıştı geçen sene. Ben de vermedim. Veliler de zaten not olmayacağı için çok da önemsemiyorlar.” Ö41

Bir sınıf öğretmeninin ise, eğitim sisteminde performansa yönelik değerlendirmenin kaldırılmasına değindiği görülmektedir.

Değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının eğitim programı alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 77’de sunulmuştur.

Tablo 77

Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM PROGRAMI	Eğitim programının sınırlayıcı olması	3	50.00
	Konu-kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olması	2	33.33
	Eğitim programının yoğun olması	1	16.67
Toplam		6	100.00

Tablo 77’de sunulan, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı ile ilişkili olan değerlendirmeyi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitim programının sınırlayıcı olmasının (%50), konu ve kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olmasının (%33.33) ve eğitim programının yoğun olmasının (%16.67) değerlendirmeyi farklılaştırma açısından sınıf öğretmenlerine güçlük teşkil ettiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında ifade ettikleri değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren eğitim programından kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Ölçme ve değerlendirmeye fazla önem verilmesi neticesinde “süreç” odaklı olması gereken eğitim programını tam anlamıyla uygulayamaz hale gelmemiz neticesinde ölçme ve değerlendirmeden de verim alamamaktayız.” Ö16

“Eğitim programı ve öğretmenleri sınırlaması değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiriyor.” Ö49

Görüşlerine başvurulmuş bir sınıf öğretmenin, eğitim sisteminde ölçme değerlendirmeye aşırı önem verilmesi sebebiyle eğitim programının doğru bir şekilde uygulanamadığını ifade ettiği görülmektedir. Bir başka sınıf öğretmenin ise, eğitim programının öğretmenleri sınırlaması sebebiyle değerlendirmeyi farklılaştıramadıklarını ifade ettiği görülmektedir.

Değerlendirmeyi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler temasının kurumlar alt temasına ilişkin kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 78'de sunulmuştur.

Tablo 78

Değerlendirmeyi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasının Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
KURUMLAR	Kurumlar arası iletişimsizlik	1	100.00
Toplam		1	100.00

Tablo 78 incelendiğinde, bir sınıf öğretmenin kurumlar arası iletişimsizlik sebebiyle değerlendirmeyi farklılaştırmada güçlük yaşadığını ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemi Kapsamında Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmesi ve Yorumu

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler, öğrenciyi tanıma, planlamayı farklılaştırma, eğitim durumlarını farklılaştırma ve değerlendirmeyi farklılaştırma temaları altında, okul, öğretmen, öğrenci, aile, çevre, eğitim politikaları, eğitim programı ve kurumlar alt temaları bağlamında sunuldu. Öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörleri bütünsel olarak görebilmek amacıyla, her tema kapsamındaki bulgular, ilgili alt tema bağlamında bütünleştirilerek yeni tablolar oluşturulmuştur. Böylece, öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörlere ilişkin, okul, öğretmen, öğrenci, aile, çevre, eğitim politikaları, eğitim programı ve kurumlar alt temaları kapsamında bütünleştirilmiş tablolar oluşturularak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Yorumlar her alt temanın altında bütünlük oluşturacak bir şekilde sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden okul alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 79'da verilmiştir.

Tablo 79

Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Okul Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
OKUL	Kaynak ve materyal yetersizliği	143	33.89
	Sınıf mevcudunun fazla olması	133	31.52
	Fiziki ortamların yetersizliği	77	18.25
	Donanım yetersizliği	29	6.87
	Maddi yetersizlikler (Bütçe yetersizliği)	21	4.98
	Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği	8	1.90
	Yönetim desteğinin yetersizliği	8	1.90
	Okul aile işbirliğinin yetersiz olması	1	0.24
	Destek eğitim sınıflarının kontenjan sınırı	1	0.24
	Okulda rehber öğretmen olmaması	1	0.24
Toplam		422	100.00

Tablo 79 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörlerden en çok ifade edilen faktörlerin okula ilişkin faktörler olduğu belirlenmiştir. Okula ilişkin faktörlerin 422 defa ifade edildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul açısından öğretimi güçleştiren faktörlerin en belirginleri okulların kaynak ve materyal yetersizliği (%33.89), fiziki ortamlarının yetersizliği (%18.25), donanım yetersizliği (%6.87) ve bütçe yetersizliğidir (%4.98). Okulların genel olarak fiziki yetersizliklerinin, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren okula ilişkin faktörlerin %64'ünü oluşturduğu görülmektedir. Sınıf mevcudunun fazla olması 133 kez (%31.52) vurgulanan, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren bir diğer önemli faktördür. Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, yönetimin yetersizliği, okul aile işbirliğinin yetersizliği ve destek eğitim sınıflarının kontenjanlarının sınırlı olması da öğretmenler tarafından ifade edilen öğretimi güçleştiren faktörler arasında yer almaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, okulların fiziki yetersizliklerinin ve sınıf mevcutlarının fazla olmasının okul boyutunda öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren unsurlar olarak öne çıktığı söylenebilir. Kaynak ve materyal yetersizliğinin, öğretimin farklılaştırılmasını güçleştirme bakımından öğretmenlere ciddi bir engel oluşturduğu görülmektedir. Görüşmeler kapsamında da, sınıf öğretmenlerinin kaynak ve materyal yetersizliği sebebiyle yapmak istediği birçok uygulamayı gerçekleştiremediklerini, öğrencileri ilgi ve yetenekleri konusunda destekleyemediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazında yer alan ilgili araştırmalar ele alındığında (Adlam, 2007; Grafi-Sharabi, 2009; Kiley, 2011; White,

2012; Ricketts, 2014; Tawil, 2014; Maddox, 2015; Nedellec, 2015) kaynak ve materyal yetersizliğinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bakımdan araştırma bulguları, daha önce yapılan araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında, sınıf mevcutlarının fazla olmasının, öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren bir diğer faktör olarak öne çıktığı belirlenmiştir. Yürütülen görüşmeler kapsamında da, sınıf öğretmenlerinin, sınıf mevcutlarının fazla olmasının, öğrencileri tanımalarını, bireysel özelliklere göre planlama yapma ve uygulamayı güçleştirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Affholder (2003) tarafından ilkökul düzeyinde yürütülen bir araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin sınıf mevcudunun farklılaştırmaya imkan verecek düzeyde olmasının, farklılaştırmanın gerçekleştirilebilmesi açısından önemini vurguladıkları belirlenmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, sınıf mevcudunun fazla olmasının öğretimin farklılaştırılmasını güçleştirdiğine ilişkin bulgulara sıklıkla ulaşıldığı görülmektedir (Netterville, 2002; Grafi-Sharabi, 2009; Prince, 2011; White, 2012; Nedellec, 2015; Özkanoğlu, 2015). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, diğer araştırmaların bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın nitel bulguları doğrultusunda, fiziki ortamların yetersizliğinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiği belirlenmiştir. Görüşme bulgularında, sınıf ortamları, laboratuvar, kütüphane, spor salonu ve müzik odası gibi fiziki ortamların yetersizliğinin sınıf öğretmenlerini sınırladığı açığa çıkmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi ve ilkökul düzeyinde yapılan araştırmalar kapsamında, sınıfların küçük olmasının farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı güçleştirdiği bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir (Nedellec, 2015; Özkanoğlu, 2015).

Moon ve diğerleri (2002) tarafından öğretimin farklılaştırılmasını güçleştirdiği belirlenen, okulların bütçe sınırlılığı, bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri tarafından da ifade edilmiştir. Görüşmeler kapsamında da, sınıf öğretmenlerinin bütçe yetersizliği sebebiyle yapmak istedikleri gezi ve deneyleri yapamadıkları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, yönetim desteğinin yetersizliği sebebiyle farklılaştırılmış öğretimi uygulamakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Görüşmeler kapsamında, yöneticilerin ilgisizliği, öğretmenlere destek

olmamaları ve baskı uygulamaları sebebiyle öğretimi farklılaştırma konusunda güçlük teşkil ettikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında, destekleyici yönetici tutumlarının kolaylaştırıcı bir faktör olduğunu belirtirken, olumsuz yönetici tutum ve davranışlarının eğitim durumlarını farklılaştırma açısından güçlük teşkil ettiğini ifade ettikleri görülmektedir. Butterfield (2002) tarafından yürütülen vaka çalışması kapsamında da, öğretmenlerin, farklılaştırmanın uygulanabilmesi için yönetici desteğinin önemli olduğunu, kurum ve okul yöneticilerin bu bağlamda önemini vurguladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan ilgili çalışmalar incelendiğinde (Moon ve diğerleri, 2002; Netterville, 2002; Kiley, 2011; Tawil, 2014; Nedellec, 2015) yönetici desteğinin yetersiz olduğu durumlarda ve yöneticilerin baskıları sebebiyle öğretmenlerin farklılaştırmayı gerçekleştirmesinin güçleştiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, daha önce yürütülmüş araştırma bulguları ile benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, okullarda rehber öğretmen olmaması, okul aile işbirliğinin yetersizliği ve destek eğitim sınıflarının kontenjan sınırı sebebi ile de güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Affholder (2003) tarafından ilkokul düzeyinde yürütülen bir araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin okullarda destek eğitim personeli olması ve onlardan tam zamanlı yardım alabilmelerinin farklılaştırma uygulamaları açısından önemini vurguladıkları belirlenmiştir. Bu sebeple, destek eğitim hizmetlerinin önemi göz ardı edilmemelidir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden öğretmen alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 80’de sunulmuştur.

Tablo 80

Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Öğretmen Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRETMEN	Zaman yönetimi sorunları	168	43.75
	Farklılaştırmaya ilişkin bilgi eksiklikleri	75	19.53
	Farklılaştırmaya ilişkin deneyim eksikliği	36	9.38
	Özel eğitim alanında yeterli olmama	23	5.99
	Yetenek alanlarını belirlemede yeterli olmama	15	3.91
	Materyallere ulaşamama	9	2.34
	Özel yetenekli öğrencileri göz ardı etme	7	1.82
	İlgili kurum ya da kişilerle iletişim kurmama	7	1.82
	Sınıf düzeyine hitap etme gerekliliği hissetme	7	1.82
	Özel gereksinimli öğrencilere tahammülsüzlük	6	1.56
	Tamamlayıcı (alternatif) ölçme yöntemleri işlevine inanmama	5	1.30
	Diğer öğretmenlerle işbirliği kuramama	4	1.04
	Öğrencilere tercih hakkı tanımama	4	1.04
	Materyal geliştirmede güçlük yaşama	3	0.78
	Teknoloji alanında yeterli olmama	2	0.52
	Teknoloji kullanımına karşı olma	2	0.52
	Norm fazlası olma	2	0.52
	Okul dışı sorumluluklar	2	0.52
	Farklılaştırılmış sınıf ortamını kaotik bulma	2	0.52
	Ders kitabı dışında materyal kullanmama	1	0.26
	Öğrenciyi yeterince tanımama	1	0.26
	Geleneksel ölçme yöntemleri işlevine inanmama	1	0.26
	Tükenmişlik sendromu yaşama	1	0.26
	Tek tip ölçme yöntem ya da aracı kullanma	1	0.26
	Toplam	384	100.00

Tablo 80 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörlerden öğretmene ilişkin faktörleri 384 kez vurguladığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin zamana ilişkin yaşadıkları sorunların öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğini sıklıkla vurguladıkları görülmektedir (%43.75). Sınıf öğretmenleri, öğretimi farklılaştırmak için zamanın yetersiz olduğunu 168 kez ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmaya ilişkin bilgi eksiklikleri (%19.53) ve deneyim eksikliği (%9.38) öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren öğretmenlere ilişkin diğer faktörler olarak öne çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim alanında (%5.99) ve yetenek alanlarını belirlemede (%3.91) yeterli olmamalarının da öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren öğretmene ilişkin diğer faktörlerin, öğretmenlerin materyal geliştirme ve materyallere ulaşmada yaşadığı güçlükler ve ilgili kurum, kişi ya da diğer öğretmenlerle iletişim kurmada yaşanan

güçlükler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bazı sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi yeterince tanımama, sınıf geneline hitap etme gerekliliği hissetme, özel yetenekli öğrencileri göz ardı etme, teknoloji kullanımına karşı olma, ders kitabı dışında kaynak kullanmama ve öğrencilere tercih hakkı tanımama gibi sebeplerden ötürü öğretimi farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını da gündeme getirdiği görülmektedir. Bazı öğretmenlerin de, okul dışı sorumluluklarını ve tükenmişlik sendromu yaşadıklarını belirterek, öğretimi farklılaştırmada güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmış öğretimi uygulamalarını güçleştirme açısından en çok öne çıkan faktörün zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Görüşmeler kapsamında da, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyle birebir iletişim kurma ve öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli zaman sağlayamamaları sebebiyle öğrenciyi tanıma, farklılaştırılmış öğretime yönelik planlama yapmanın çok zaman alması sebebiyle farklılaştırmayı planlama, değerlendirme araçlarını geliştirirken ve değerlendirmeyi gerçekleştirirken zamanı etkili kullanamama sebebiyle değerlendirmeyi farklılaştırma bakımından güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Alanyazında yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde (Netterville, 2002; Christian, 2005; Ayers, 2008; Grafi-Sharabi, 2009; Robinson, 2013; Ricketts, 2014; Tawil, 2014; Maddox, 2015; Nedellec, 2015; Özkanoglu, 2015) öğretmenlerin farklılaştırmayı gerçekleştirmelerini en çok güçleştiren faktörün zaman olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi planlamanın güç olduğunu ifade ettikleri (Moon ve diğerleri, 2002; Christian, 2005; White, 2012; Burkett, 2013; Özkanoglu, 2015), öğrenciyi tanıma sonrası, öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine göre planları farklılaştırmanın zaman gerektirdiğini belirttikleri belirlenmiştir (Christian, 2005). İlgili alanyazında yer alan araştırmalarda, farklılaştırılmış öğretimi planlama konusunda öğretmenlerin güçlük yaşadığı bulgusuna ulaşan çok sayıda araştırma görülmektedir (Affholder, 2003; Christian, 2005; Adlam, 2007; Ayers, 2008; King 2010; Prince, 2011; Sheehan, 2011; Gilbert, 2012; Nedellec, 2015). Moon ve diğerleri (2002) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin zaman sebebiyle değerlendirmeyi farklılaştırma konusunda da güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, elde edilen araştırma bulguları, daha önce yapılan araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi ve deneyim eksiklikleri sebebiyle, farklılaştırılmış öğretimi uygulamakta güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. İlgili alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi eksikliklerinin (Netterville, 2002; Ayers, 2008; Grafi-Sharabi, 2009; Kiley, 2011; White, 2012; Ricketts, 2014; Nedellec, 2015; Özkanoğlu, 2015) ve deneyim eksikliğinin (Adlam, 2007; Grafi-Sharabi, 2009; Robinson, 2013) farklılaştırmayı uygulamaları açısından engel teşkil ettiğinin ortaya çıkarıldığı araştırma bulguları görülmektedir. Araştırmalar kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınırlı bilgiye, kavram yanılgılarına, yanlış kanılara ve sınırlı deneyime sahip olmaları sebebiyle, farklılaştırılmış öğretimi uygulamada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, daha önce yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin materyallere ulaşma konusunda güçlük yaşadıkları, bu sebeple farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını gerçekleştirme açısından güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Adlam (2007) ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırma kapsamında, materyallere kolay erişimin farklılaştırmayı kolaylaştırıcı bir faktör olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında yeterli olmamaları ve özel gereksinimli öğrenciler sebebiyle öğretimi farklılaştırmada güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Görüşme bulguları kapsamında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri sebebiyle farklılaştırılmış öğretimi uygulamada güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Ricketts (2014) tarafından yürütülen öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği araştırma kapsamında, öğretmenlerin içerik, süreç, ürün ve ortamını öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştırebildikleri, teknoloji, esnek gruplama, öğrenme merkezleri, farklılaştırılmış metinler ve değerlendirme gibi uygulamalar yoluyla farklılaştırmayı gerçekleştirebildikleri belirlenmiş, ancak kaynaştırma sınıflarında öğrencilerin davranış bozukluklarının farklılaştırmayı güçleştirdiği ifade edilmiştir. Araştırma ve ilgili araştırma bulguları doğrultusunda, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin özel eğitime yönelik yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencileri göz ardı etme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilerin ihtiyaç duyduğu düzenlemeleri işe koşmadığı, düşük başarı gösteren ve yavaş öğrenen öğrencilere yönelik farklılaştırmanın daha sık yapıldığı belirlenmiştir (Moon ve diğerleri, 2002; Baxter, 2013). Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere tercih hakkı tanımadıkları belirlenmiştir. Moon ve diğerleri (2002) benzer şekilde, öğretmenlerin ileri düzeydeki ya da düşük başarı gösteren öğrencilere hiç seçenek sunmadığı ya da nadiren bu hakkı sunduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak, araştırma bulguları, ilgili araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle işbirliği kuramama sebebiyle öğretimi farklılaştırmada güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İlgili araştırmalar kapsamında (Grafi-Sharabi, 2009; Kiley, 2011; Sheehan, 2011; Nedellec, 2015) öğretmenler arasındaki işbirliği yetersizliğinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştirici bir faktör olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, ilgili alanyazınla örtüşmekte, daha önce yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış sınıf ortamını kaotik bulduğu belirlenmiştir. Alanyazında yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde (Moon ve diğerleri, 2002; White, 2012; Robinson, 2013; Özkanoğlu, 2015) öğretmenlerin farklılaştırılmış sınıfların yönetiminde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucu, ilgili araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi yeterince tanımaması sebebiyle öğretimi farklılaştırma konusunda güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Byars (2011) tarafından ilkökul öğretmenleri ile yürütülen vaka çalışması kapsamında, öğretmenlerin öğretimi etkili bir şekilde farklılaştırmak için öğrenciyi tanımak ve izlemeye dönük değerlendirme sonuçlarını etkin bir şekilde kullanmak gerekliliğini vurguladığı görülmektedir. Araştırma bulgusu, ilgili araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklemektedir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamasını güçleştiren faktörlerden birinin, yetenek alanlarını belirlemede yeterli

olmama olduğu görülmektedir. Görüşmeler kapsamında, sınıf öğretmenlerinin bu konuda yetersiz olduklarını, branş öğretmenlerinin bu konuda kendilerinden daha nitelikli hizmet sunduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden öğrenci alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 81’de sunulmuştur.

Tablo 81

Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Öğrenci Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÖĞRENCİ	Öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği	19	26.39
	Öğrencilerin düzeyleri arasında büyük fark olması	17	23.61
	Öğrencilerin başarı düzeyinin çok düşük olması	9	12.50
	Öğrencilerin birbirini eleştirmesi	4	5.56
	Öğrencilerin karar verme süreçlerini uygulayamaması	4	5.56
	Öğrencilerin objektif değerlendirme yapamaması	4	5.56
	Özel gereksinimli öğrenciler	4	5.56
	Öğrencilerin ulaşım sorunu yaşaması (BİLSEM)	3	4.17
	Öğrencilerin farklı davranılmaya tepki göstermesi	2	2.78
	Öğrencilerin aynı etkinliğe katılmak istemesi ve birbirini kıskanması	2	2.78
	Öğrencilerin birbirinin tercihlerini etkilemesi	1	1.39
	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin çok çeşitlilik göstermesi	1	1.39
	Öğrencinin kendine uygun seçimi yapamaması	1	1.39
	Yabancı uyruklu öğrenciler	1	1.39
	Toplam	72	100.00

Tablo 81 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren öğrencilere ilişkin faktörleri 72 defa ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerden kaynaklanan öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden en fazla ifade edilenleri, öğrencilerin farklılaştırmaya yönelik ilgisizliği ve isteksizliği (%26.39), öğrencilerin düzeyleri arasındaki farkın büyük olması (%23.61) ve öğrencilerin başarı düzeyinin düşük olmasıdır (%12.50). Öğrencilerin karar verme süreçlerini uygulayamaması, kendine uygun seçimler yapamaması, objektif değerlendirme yapamaması, birbirlerinin tercihlerini etkilemesi, birbirini eleştirmesi ve kıskanması gibi sebeplerin, sınıf öğretmenleri tarafından öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler olarak vurgulandığı görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenleri özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrencilerin de öğretimin farklılaştırılmasını güçleştirdiğini ifade etmektedirler. Bunun yanında, bazı öğrencilerin ulaşım sorunları sebebi ile BİLSEM programlarına katılmakta güçlük yaşadığı da gündeme getirilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular kapsamında, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin düzeyleri arasında büyük fark olması sebebiyle öğretimi farklılaştırmakta güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Görüşmeler kapsamında da, öğrenciler arasındaki düzey farkının, değerlendirme konusunda güçlük teşkil ettiğinin ifade edildiği görülmektedir. Alanyazında yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde (Moon ve diğerleri, 2002; Adlam, 2007; Byars, 2011; Robinson, 2013; Maddox, 2015) öğrenciler arasında düzey farkının çok olmasının planlama, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerini güçleştirdiği ve zaman kaybına sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, daha önce yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin başarı düzeyinin genel olarak düşük olmasının öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Görüşmeler kapsamında, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olmasının da, öğretimin farklılaştırılmasını güçleştirdiğinin gündeme getirildiği görülmektedir. Grafi-Sharabi (2009) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını destekleyen ve engelleyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı fenomenolojik araştırma kapsamında, öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olmasından dolayı, fazlasıyla tekrar yapılması sebebiyle, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmalarının güçleştiği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları, ilgili araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği, farklı davranılmaya tepki göstermesi ve farklılaştırma uygulamalarına uyum sağlayamaması sebebiyle öğretimi farklılaştırma güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Görüşme bulguları kapsamında, sınıf öğretmenlerinin sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler ya da yabancı uyruklu öğrenciler dolayısıyla, farklılaştırılmış öğretimi uygulama konusunda güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden aile alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 82’de sunulmuştur.

Tablo 82

Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Aile Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
AİLE	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması	62	29.67
	Ailenin ilgisizliği	47	22.49
	Ailenin destek sağlamaması	30	14.35
	Ailenin objektif bilgi sağlamaması ve bilgi saklaması	24	11.48
	Ailenin iletişime kapalı olması	21	10.05
	Ailenin çocuğunun durumunu kabullenememesi	11	5.26
	Ailenin eğitim düzeyinin düşük olması	7	3.35
	Ailenin farklılaştırmaya tepki vermesi	4	1.91
	Aile üyelerinin çalışıyor olması	2	0.96
	Ailenin aşırı müdahaleci olması	1	0.48
	Toplam	209	100.00

Tablo 82 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren aileye ilişkin faktörleri 209 defa gündeme getirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, ailelerden kaynaklanan öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden bazıları, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması (%29.67) ve eğitim düzeyinin düşük olmasıdır (%3.35). Ailelerin ilgisizliği (%22.49), iletişime kapalı olması(%10.05) ve destek sağlamamasının (%14.35) da sınıf öğretmenleri tarafından sıklıkla ifade edildiği görülmektedir. Ailenin çocuğunun durumunu kabullenememesi (%5.26), objektif bilgi sağlamaması ve bilgi saklaması(%11.48) da aileden kaynaklanan farklılaştırmayı güçleştiren faktörler arasında öne çıkmaktadır. Aile üyelerinin çalışıyor olması ve bazı ailelerin öğretimin farklılaştırılmasına tepki göstermesi ya da aşırı müdahaleci olmasının az da olsa ifade edildiği, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren aileye ilişkin diğer faktörler olarak sınıf öğretmenleri tarafından gündeme getirildiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, ailenin ilgisizliği, destek sağlamaması ve iletişime kapalı olmasının, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamasını güçleştirdiği belirlenmiştir. Görüşmeler kapsamında, ailelerin materyal temini konusunda destek sağlamaması sebebiyle, bazı farklılaştırma uygulamalarının yürütülemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının da sebep olabildiği belirlenmiştir. Adlam (2007) tarafından, ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulamalarını destekleyen ve engelleyen faktörleri belirlemek amacıyla yürütülen araştırma kapsamında, aile desteğinin farklılaştırmayı kolaylaştırıcı bir faktör olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, ilgili araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren bir diğer faktör, farklılaştırmaya tepki vermesidir. Görüşmeler kapsamında, sınıf öğretmenleri tarafından, bazı ailelerin farklılaştırma uygulamalarının amacını bilmemelerinden dolayı, farklılaştırma uygulamalarına tepki gösterdikleri ifade edilmiş, öğretmenlerin ailelerin farklılaştırma konusunda bilgilendirilmeleri ve farkındalık oluşturmaları gerektiğini ifade edilmiştir. Özkanoğlu (2015) benzer bir şekilde, ailelerin farklılaştırma konusunda bilgi sahibi olmamaları, farklılaştırmanın gerekçesini anlamamaları sebebiyle, öğretmenlerin farklılaştırma uygulamalarını güçleştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma sonucu, ilgili araştırma sonucunu desteklemektedir.

Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin, bazı ailelerin öğretmenlere çocukları hakkında objektif bilgiler sunmadığı, bazı bilgileri sakladığı ve bazı ailelerin çocuklarının durumunu kabullenememeleri sebebiyle, öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiğinin ifade ettikleri görülmektedir. Görüşmeler kapsamında sınıf öğretmenleri, bazı ailelerin çocuklarının başarı düzeyini veya olumsuz farklılıklarını kabullenememesi, çocuklarının özel gereksinimli öğrenci olarak tanılanmasını istememesi sebebi ile planlamayı farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, ailelerin çocukları yetiştirme tarzları, ilgisiz veya baskıcı tutumları, ya da aile içi sorunlar sebebiyle öğrencilerin kendilerini ifade edememelerinin öğrencileri tanımlarını güçleştirdiğini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden çevre alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 83'te sunulmuştur.

Tablo 83

Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Çevre Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
ÇEVRE	Çevre olanaklarının yetersizliği	31	91.18
	Çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması	3	8,82
Toplam		34	100,00

Tablo 83 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren çevreye ilişkin faktörlerin, 34 defa ifade edildiği görülmektedir. Sınıf

öğretmenlerinin görüşlerine göre, çevre olanaklarının yetersizliği (%91.18) ve çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının (%8.82), öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiği görülmektedir.

Görüşmeler kapsamında sınıf öğretmenlerinin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrelerde yaşayan öğrencileri tanımanın aile tutumları sebebiyle güçleştiğini, öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri olanakların çok yetersiz olması sebebiyle eğitim durumlarını farklılaştırmanın da güçleştiğini ifade etmektedir. Bir sınıf öğretmenin ise, çevrede öğrencinin akademik başarısının daha çok dikkate alındığını, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerdeki başarılarının yeterince önemsenmediğini ve bu sebeple öğretimi farklılaştırmada güçlük yaşadığını ifade ettiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden eğitim politikaları alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 84’te sunulmuştur.

Tablo 84

Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Eğitim Politikaları Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM POLİTİKALARI	Merkeziyetçi Eğitim Sistemi	25	27.47
	Yetenek ve ilginin belirlenmesine yönelik eğitim politikalarının yetersizliği	12	13.19
	İlkokullarda branş öğretmenlerinin olmaması	11	12.09
	İnternet erişiminin kısıtlanması	10	10.99
	Eğitim sisteminin bireyselliğe önem vermemesi	6	6.59
	Ek kaynak kullanımının yasak olması	6	6.59
	İkili öğretim	5	5.49
	Sınav sistemi	4	4.40
	Bürokratik süreçlerin fazla olması	3	3.30
	Ders sürelerinin sabit olması	2	2.20
	Kulüp ve kol çalışmalarının etkin olarak işe koşulmaması	2	2.20
	Üstün başarı gösteren öğrencilere yönelik eğitim politikalarının yetersizliği	2	2.20
	Yetenek ve ilginin desteklenmesine yönelik eğitim politikalarının yetersizliği	1	1.10
	Okul öncesi eğitim eksikliği	1	1.10
	BİLSEM sınavına katılımın ücretli olması	1	1.10
	Toplam	91	100.00

Tablo 84 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren eğitim politikalarından ile ilişkili faktörleri 90 defa vurguladığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısını (%27.47), öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren en belirgin faktör olarak gündeme

getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarının belirlenmesi ve desteklenmesine yönelik eğitim politikalarının yetersizliği (%14.29) ve üstün başarı gösteren öğrencilere yönelik eğitim politikalarının yetersizliği (%2.20) ile birlikte eğitim sisteminin bireyselliğe önem vermediği (%6.59) görüşlerinin de sınıf öğretmenleri tarafından gündeme getirildiği görülmektedir. İlkokullarda branş öğretmenlerinin olmaması (%12.09) ve sınava dayalı eğitim sistemi (%4.40) öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren eğitim politikalarından kaynaklı faktörler olarak ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma açısından kendilerine engel teşkil ettiklerini ifade ettikleri diğer faktörler, internet erişiminin kısıtlanması (%10.99), ek kaynak kullanımının yasak olması (%6.59), ikili öğretim uygulaması (%5.49), bürokratik süreçlerin fazla olması (%3,30) ve ders sürelerinin sabit olmasıdır (%2.20). Okul öncesi eğitim eksikliği ve BİLSEM sınavına katılım ücreti de bazı sınıf öğretmenleri tarafından gündeme getirilmiştir.

Görüşmeler kapsamında sınıf öğretmenlerinin, eğitim sisteminde tanıma çalışmalarına yeterince önem verilmediğini, öğrencileri tanıma ve izlemeye yönelik bir sistemin olmamasının da öğrenciyi tanımayı güçleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin, eğitim sisteminin bireyselliğe önem vermemesinin, planlamayı bireysel özelliklere göre farklılaştırmayı güçleştirdiğini, eğitim sisteminin bireysel özelliklere göre planlama yapma noktasında öğretmenleri sınırladığını ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, planlamayı farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden birinin de, sadece tanılanmış kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, ikili öğretim düzenlemesi sebebi ile kendilerine ait bir sınıf ortamına sahip olamamalarından dolayı, öğrenme ortamlarını farklılaştırmaya ilişkin planlama ve farklılaştırma için bazı düzenlemeleri yapamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, internete erişim sorunları yaşadığını ifade ettikleri, ihtiyaç duyduklarında internete erişemedikleri için öğretimi farklılaştırmakta, zenginleştirmekte güçlük çektiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin, MEB'in sağladığı kaynakların yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenleri, içeriğin yeterince zengin olmadığını, etkinliklerin çok nitelikli olmadığını, örneklerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle matematik ders kitabının

yetersiz olduğunu önemle vurguladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, MEB'in ek kaynak kullanımını, kaynak kitap kullanımını yasaklamasının eğitim durumlarını farklılaştırma açısından kendilerine güçlük teşkil ettiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bir öğretmen, özellikle hızlı öğrenen öğrenciler için ek kaynaklara ihtiyaç duymalarına rağmen bunu temin edemediklerini gündeme getirmiştir.

Görüşlerine başvurulmuş bir sınıf öğretmenin, eğitim sisteminde ölçme değerlendirmeye aşırı önem verilmesi sebebiyle eğitim programının doğru bir şekilde uygulanmadığını ifade ettiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, eğitim sisteminde genel başarıya, notlara ve sınavlara aşırı önem verilmesi sebebiyle farklılaştırmayı uygulamanın güçleştiğini ifade ettiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, ders sürelerinin sabit olmasının, öğretmenlerin farklılaştırma uygulamalarını etkilediği belirlenmiştir. Tawil (2014) tarafından, ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yürütülen araştırma kapsamında, bazı öğretmenlerin 40 dakikalık ders süresinin öğretimi farklılaştırmak için yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, araştırma bulguları, daha önce yürütülen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden eğitim programı alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 85'te sunulmuştur.

Tablo 85

Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Eğitim Programı Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
EĞİTİM PROGRAMI	Eğitim programının yoğun olması	37	46.84
	Eğitim programının sınırlayıcı olması	25	31.65
	Konu-kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olması	17	21.52
Toplam		79	100.00

Tablo 85 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren eğitim programı ile ilişkili faktörleri 79 defa ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, eğitim programının yoğun olması (%46.84) ve eğitim programlarında yer alan konu-kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olmasını (%21.52) öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler olarak gündeme getirdikleri görülmektedir. Eğitim programının sınırlayıcı olması (%31.65) da sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırmaya engel teşkil etmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin, eğitim programının yoğun olması sebebiyle farklılaştırılmış öğretimi uygulamakta güçlük çektiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Görüşmeler kapsamında, sınıf öğretmenlerinin, eğitim programlarının yoğun olması ve programı yılsonuna kadar tamamlama amacıyla bireysel farklılıkları göz ardı ettiklerini ve bu sebeple planlamayı farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını, eğitim programlarının yoğun olmasının öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiğini, öğrencilerin öğrenmelerinin ezbere dayalı olmasına ve kalıcı olmamasına sebep olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Affholder (2003) tarafından yürütülen araştırmada benzer şekilde, farklılaştırılmış öğretimi planlama ve uygulama süreçlerinde, ilkökul öğretmenlerinin eğitim programının tüm gerekliliklerini yerine getirme noktasında yoğunluk yaşadıklarını bulgusuna ulaşmıştır. Nedellec (2015) tarafından ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış eğitim uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yürütülen araştırma kapsamında, öğretim programının yoğun olmasının, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, daha önce yürütülen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin, eğitim programlarının sınırlamaları sebebiyle, farklılaştırılmış öğretimin uygulanması konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Görüşmeler kapsamında, sınıf öğretmenlerinin, eğitim programının sınırlayıcı olmasının, öğrencileri derinlemesine tanımlarını engellediğini, öğrenciler bireysel özelliklerine göre planlama yapma noktasında kendilerine esneklik sağlamadığını ifade etmektedir. Byars (2011) tarafından yürütülen vaka çalışması kapsamında, eğitim programının sınırlamaları sebebiyle, öğretmenlerin değerlendirmeyi farklılaştırma açısından güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucu, ilgili araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden kurumlar alt temasına ilişkin görüşleri Tablo 86'da sunulmuştur.

Tablo 86

Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Kurumlar Alt Temasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Sıklığı

Alt Tema	Kodlar	f	%
KURUMLAR	Kurumlar ve uzman kişilerin yetersiz olması	28	44.44
	Kurumlar ve uzman kişilere ulaşma güçlüğü	22	34.92
	Kurumların destek sağlamaması	10	15.87
	Kurumlar arası iletişimsizlik	2	3.17
	Tanılama hizmetlerinin yetersizliği	1	1.59
Toplam		63	100.00

Tablo 86 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren kurumlara ilişkin faktörleri 63 defa vurguladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre kurumlar ve uzman kişilerin yetersiz olması (%44.44) ve kurumların gereken desteği sağlamamasının (%15.87) yanı sıra kurumlar ve uzman kişilere ulaşma güçlüğü (%34.92) ve kurumlar arası iletişimsizliğin (%3.17) sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin, kurum ve uzman kişilerin yetersizliği, kurum ve uzmanlara ulaşma güçlüğü ve kurumların destek sağlamaması sebebiyle, öğretimi farklılaştırmada güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Alanyazında yer alan ilgili araştırmalar incelendiğine, kurum ve uzman desteği yetersizliğinin, öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren bir faktör olarak belirlendiği araştırma bulguları görülmektedir (Christian, 2005; White, 2012). Christian (2005) tarafından ilkokullarda farklılaştırılmış öğretimin nasıl uygulandığını ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen vaka çalışması kapsamında, bazı öğretmenlerin, farklılaştırma konusunda kurumlardan destek alamadıklarını, uygulamalarını destekleyecek bir uzmana ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin eğitim ihtiyaçları nedir?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu doğrultuda, görüşmeler kapsamında elde edilmiş veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri, anlamlı bir bütünlük

oluşturacak şekilde gruplanarak sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşlerine ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Beceri derslerinde öğretmenler yetersiz. Resim, müzik, beden eğitimi gibi dersleri, içeriğine uygun yapamıyoruz. Çünkü biz pratisyen hekim gibi her şeyi hedefe almaya çalışıyoruz. O da olmuyor. Aslında o beceri derslerinin ayrı bir öğretmen tarafından yürütülmesinde fayda var.” **Ö34**

“Beden ve müzik dersinde kendimi yetersiz hissediyorum.” **Ö6**

“Beden eğitimi dersinde kendimi biraz yetersiz hissediyorum.” **Ö9**

“Mesleki alanda resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerde kendimi yetersiz hissediyorum. Bu branşlarda uzman arkadaşların daha verimli olacağını düşünüyorum.” **Ö57**

“Görsel sanatlar, resim, müzik... Bu konuda biz yetersiziz. Eskiden çok güzeldi, ilköğretimken branş öğretmenleri giriyordu. Bence çocuklar çok daha mutluydu o derslerde. Ama biz şimdi yeterince o çocuğu mutlu kılacak, kafasını dağıtacak, dersten uzaklaştırıp kendi hayal gücünü kullanabileceği dersleri çok yapamıyoruz.” **Ö39**

“Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre görsel sanatlar ve müzik, beden derslerinin branş öğretmenleri tarafından verilmesi bence daha uygun. Bu konuda kendimi yetersiz görüyorum.” **Ö27**

Görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma açısından kendilerini yeterli görmedikleri alanların başında Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar ve Müzik alanları gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesinin, öğrenciler açısından daha faydalı olduğunu düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir.

“Ben mesela her öğretmenin her zaman dramaya ihtiyacı olduğunu düşünürüm. Kaç yıllık olursa olsun, bir öğretmenin drama bilgisi olması lazım. Bütün öğretmenler de buna ihtiyaç duyar.” **Ö38**

“Drama, tiyatro ve tartışma yönetme gibi konularda kendimi yetersiz hissediyorum.” **Ö6**

“Bence her öğretmenin özellikle de sınıf öğretmenlerinin mutlaka yaratıcı drama eğitimi, özel durumu olan, duygusal sorunlar yaşayan çocuklar için masal terapi eğitimi alması gerekiyor. Eğitim öğretim ortamını daha eğlenceli ve verimli hale getirecek bu yeterliklerin eğitim fakültelerinden mezun olduğumuzda kazanılmış olmaması büyük eksikliğimiz...” **Ö18**

“Oyun yoluyla öğretim konusunda yetersizim.” Ö8

“Ders sonlarında yapılabilecek oyun etkinliklerinde kendimi yetersiz görüyorum. Bu yüzden dersleri kırk dakika işleme gereği duyuyorum.” Ö22

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma konusunda eğitim ihtiyacı olduğu dile getirilen bir diğer alan drama ve eğitsel oyunlardır. Bazı sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde özel öneme sahip olan oyun yoluyla öğretim konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri ve eğitsel oyunları uygulamaktan kaçındıkları görülmektedir. Drama eğitiminin sınıf öğretmenleri için önemini vurgulayan ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda mutlaka eğitime ihtiyaç duyduğunun ifade edildiği görülmektedir.

“Özel eğitim gerektiren durumlarda eksiklerim olabilir.” Ö19

“BEP konusunda yeterli değilim.” Ö17

“BEP’lerin yapılmasında bazen yetersiz kalıyoruz. Mesela o çocuğun, öğrenme güçlüğünde, çocuk öğreniyor ama iki gün sonra unutuyor. Onu çok tespit edemiyoruz. Hani hangi konuyu ne kadar öğrendiğini veya bizim öğrettiğimizi sanıp unuttuğunu veya üstün yeteneklilerin sınıfta daha aktif olduğunu, onların hızına yetişemediğimizi. Bu konuda eksiklerimiz olduğunu düşünüyorum.” Ö35

Görüşlerine başvuru alan bazı sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda yeterli olmadıkları, BEP hazırlama ve BEP’li öğrencilerin gelişimini izleme konularında güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Öğrencileri tanıma konusunda yetersizim.” Ö7

“Öğrencilerin beceri ve yeteneklerini tespit etmede daha pratik yollar keşfetme konusunda yetersiz hissediyorum.” Ö11

“Ölçme ve değerlendirmeyi klasik yöntemle yapıyoruz. Öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili çok fazla donanıma sahip değiliz.” Ö28

“Çocuk psikolojisi, öğrenme psikolojisi, rehberlik, çünkü sınıfınızda temel yaşadığınız sorunlar, farkındalık yaratma, seviye grupları, seviyeye inme, temel sorunlar bunlar. Bununla ilgili biz lisansta ders aldık ama dersle geçti. Sahaya inmediğimiz için, sahada eksikliklerimizi, aksaklıklarımızı görmediğimiz için, kalıcı bir öğrenme olmadı. Sahaya indiğinizde de sıkıntılarla karşılaşıyorsunuz. Bunun aşmanın yolu da bundan geçiyor.” Ö30

“Rehberlik konusunda yetersiz hissediyorum.” Ö49

“Davranış bozukluğu olan öğrencilere rehberlik konusunda yetersiz kalıyorum.” Ö64

Görüşlerine başvurulmuş bazı sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma konusunda ve tanımaya yönelik değerlendirme konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri, öğrencilerin bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini belirleme konusunda güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenlerinin, rehberlik konusunda yeterli olmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni de, çocuk psikolojisi, eğitim psikolojisi gibi konularda sınıf öğretmenlerinin güçlükler yaşadıklarını ifade ettiği görülmektedir.

“Kalabalık sınıflarda her bir öğrenciye ulaşacak yöntem ve teknikleri belirlemede yetersiz hissediyorum.” Ö7

“Öğretmen eğer farklı öğrenme yöntem ve tekniklerine girmezse sınıfta ciddi problem yaşar. Bu öğrencilerin seviyesine inemez. Seviyesine inemedikçe de bu öğrencilerin velilerinden sürekli şikayet alır, şikayet gelir okul idaresine, kendindeki özgüveni kaybeder.” Ö30

“Çağımız çocuklarının en büyük sorunu aşırı hareketlilik. Bu nedenle, sınıf ortamında öğretimi farklılaştırmak biraz zor... Sınıf mevcutları fazla... Bu sorunu çözmek adına, sınıfta disiplini sağlamak adına farklı yöntemler öğrenmek isterdim.” Ö59

“Eğitim materyalleri ve yöntemleri konusunda eksikliklerimiz var. Yılları seminerlerinde daha deneyimli ve eğitimli kişilerden destek almak isterim.” Ö52

“Öğrencilere ders içinde kullanabilmek için farklı materyaller hazırlama konusunda yetersiz olduğumu düşünüyorum.” Ö13

“Mesela materyalle ilgili, materyalde bir sınır görmüyorum. Hani şu şöyle öğretilir, örneğin matematik dersinde toplama işlemini, şu materyalle, bununla öğretebiliriz. Bunlar kalıplaşmış şeyler değildir. Bunlarla ilgili, sürekli güncellenebilir.” Ö30

Bazı sınıf öğretmenlerinin, her öğrencinin ihtiyaçlarına hitap edebilecek farklı öğretim yöntem tekniklerinin belirlenmesi ve kullanılmasının önemini vurguladıkları ve bu konudaki eğitim ihtiyacına işaret ettikleri görülmektedir. Farklı materyaller geliştirme konusunda da sıkıntı yaşadığını ve bu alanda da gelişime ihtiyaç duyulduğunu ifade eden sınıf öğretmeni ifadeleri görülmektedir.

“Teknolojiden tam anlamıyla faydalanamıyorum.” Ö11

“Teknolojik aletleri daha etkin kullanmakta sıkıntı yaşıyorum.” Ö9

“Teknolojinin kullanımı hakkında, tamam biz hani projeksiyonu falan kullanabiliyoruz ama yine de teknolojinin kullanımı hakkında desteklenmemiz lazım.” Ö40

“Kendimi yetersiz hissettiğim konu, bilgisayarı etkin bir şekilde kullanamamam.” Ö65

“Günün şartlarına uygun olarak teknolojik araçların kullanımı ile ilgili sınıf öğretmenleri zorunlu eğitime alınmalıdır.” Ö28

Bazı sınıf öğretmenlerinin teknolojiden yeterince faydalanamadıklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Öğretmenin kendini geliştirmesi, yenilemesi, araştırması lazım...” Ö30

“Yenilikleri takip etmekte zorlanıyoruz. Bu anlamda yeni neler yapılabiliyor. Örneğin, biz Özel Öğretim Yöntemleri ile ilgili bir seminer almıştık. Orada özel öğretim teknikleri olduğunu mesela yeni yeni öğreniyoruz. Mesela çocuklarda bireysel farklılıklar diyoruz ya. Yani yeni terimler giriyor, öğrencilerin bireysel farklılıkları ile alakalı... Bizler bundan bihaberiz.” Ö36

“Biz öğretmenler olarak yeniliğe çok da açık insanlar değiliz. Bir de herhalde çarka ayak uyduruyorsunuz. Çok hevesle geliyorsunuz ama bir bakıyorsunuz ki öyle gitmiyor işler ve siz de çarka ayak uyduruyorsunuz.” Ö40

“İnsan sürekli kendini geliştirmeli. Öğretmenler özellikle... Çünkü kuşaklar arasında bile yoğun farklılıklar olabiliyor. Bulunduğumuz çağa göre, bulunduğumuz duruma göre... Ölçme değerlendirme olsun, eğitim durumlarını düzenleme olsun, planlama ile ilgili olsun, hepsiyle ilgili sürekli bir eğitim içerisinde olmamız gerektiğini düşünüyorum. Bulunduğumuz duruma göre... Duruma uygun olarak... İlköğretim kurumları yönetmeliği bile defalarca değişiyor, bizim programlarımız değişiyor, mevzuatımız değişiyor, dersler değişiyor, sistemimiz değişiyor, 5 artı 3’tük, 4 artı 4’e geçtik. Onun için hepsiyle ilgili sürekli bir eğitim almalıyım diye düşünüyorum ya da kendimi geliştirmeliyim diye.” Ö29

Görüşlerine başvuru alan bazı sınıf öğretmenlerinin, yeniliğe açık olmama, yenilikleri takip edememe konularında kendilerini eleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çağın gerekliliklerine göre kendilerini sürekli geliştirmeleri, yenilemeleri gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

“Öğrencilerin ilgi ve istekleri her gün farklılaşıyor. Bu sebeple bir öğretmenin her konuda bilgili olması gerekiyor. Kendimi farklı etkinlik alanlarına yönlendirip, satranç, halk oyunları, dijital ortamda oyun yazma gibi konularda eğitim alıp, öğrencilerin ilgi ve isteklerini karşılamak istiyorum.” Ö51

“Öğrencilerimi sosyal alanlarda geliştirmek için folklor, enstrüman çalma gibi konularda kendimi geliştirmek ve bu konularda çocuklara öncülük etmek, çocuklara bu alanlarda da ilgili yetiştirmek isterdim.” Ö62

Bazı sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sosyal ve sanatsal olarak gelişmelerini sağlayabilecek satranç, halk dansları, müzik enstrümanı çalma gibi konularda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

“Seviyesi diğer öğrencilerin gerisinde olan öğrencileri, diğer öğrencilerle birlikte götürmekte zorlanıyorum.” Ö64

“Üstün yetenekli çocuklara daha iyi yardım edebilmek için kurslar düzenlenmeli... Bazen çok değişik sorular ve yorumlarla karşılaşabiliyoruz.” Ö56

“Farklılaştırma ve zenginleştirme eğitimi almak istiyorum.” Ö54

“Farklılaştırma eğitimi, zenginleştirme eğitimi. Bir de şimdi yeni bir kavram var, kaynaştırma diye bir şey var. O da alt gruplar için geçerli olan bir şey. Aslında üçünün bir arada verilebileceği kanaatindeyim. Üçünün birbirinden ayrılmasını çok doğru bulmuyorum. Çünkü sonuçta özel yetenekli çocukların da, kaynaştırma çocukların da, sınıfla bütünleştirilmeleri gerekiyor. Bu konuda öğretmenlerin tam anlamıyla bilgilendirilmelerinden yanayım.” Ö33

“STEM konusunda ve Eğitim 4.0 konusunda yetersiz hissediyorum.” Ö61

“Etkinlik yazabilme becerisi verilmesi şart... Öğretmenlerin kesinlikle ve kesinlikle kazanım düzeylerini belirleyebilme becerileri şart. Bu becerinin verilmesi şart... Örneğin, bilgi düzeyi mi, kavrama düzeyi mi, uygulama düzeyi mi, öğretmene bir kazanımı veriyorsunuz, onun hangi düzeyde olduğunu, taksonomiye göre hangisine girmesi gerektiğini bilmiyor. Bilmediği için de etkinlik yazamıyor. Etkinlik yazamadığı için de farklılaştırıyor. Yani her çocuğa hitap edemiyor doğal olarak. Çünkü hani bu eğitimin öğretmenlere verilmesi şart...” Ö33

Son olarak, bazı sınıf öğretmenlerinin başarı ya da öğrenme düzeyi, sınıf düzeyinin altında olan öğrencileri sınıf düzeyine taşıma konusunda güçlük yaşadığı, farklılaştırma eğitimine ya da üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrencileri destekleyebilmek için zenginleştirme eğitimine ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, öğretmenlere farklılaştırma, zenginleştirme ve kaynaştırmaya konusunda bilgi ve becerilerin birlikte kazandırılmasına ihtiyaç olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin STEM ve Eğitim 4.0. konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni ise, sınıf öğretmenlerinin özellikle program geliştirme konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin etkinlik hazırlama, kazanımların düzeyini belirleme, kazanımlara uygun etkinlikler düzenleme gibi konularda güçlükler yaşadığını ifade etmekte, bu konuda eğitim düzenlenmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Alanyazında yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde

(Ayers, 2008; Kiley, 2011; Özkanoğlu, 2015) okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğretmenler ile yürütülen araştırmalar kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitimlerinin yetersiz olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ele alındığında, sınıf öğretmenlerinin, her öğrencinin ihtiyaçlarına hitap edebilecek farklı öğretim yöntem tekniklerinin belirlenmesi ve kullanılmasının önemini vurguladıkları görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenlerinin, farklı materyaller geliştirme konusunda sorun yaşadığını ve bu alanda gelişime ihtiyaç duyulduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenlerinin başarı ya da öğrenme düzeyi, sınıf düzeyinin altında olan öğrencileri sınıf düzeyine taşıma konusunda güçlük yaşadığı, farklılaştırma eğitimine ya da üstün başarı gösteren ya da hızlı öğrenen öğrencileri destekleyebilmek için zenginleştirme eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, öğretmenlere farklılaştırma, zenginleştirme ve kaynaştırma konusunda bilgi ve becerilerin birlikte kazandırılmasına ihtiyaç olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Alanyazında yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde, Kendrick-Weikle (2014) tarafından lise düzeyinde yürütülen tarama araştırmasında öğretmenlerin, birçok farklılaştırılmış öğretim yöntemi hakkında bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Robinson (2013), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubuyla yürüttüğü vaka çalışmasında, öğretmenlerin farklılaştırmayı planlama, farklılaştırma stratejileri ve farklılaştırılmış sınıf yönetimi konularında eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Benzer şekilde ilkokul öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını belirleyen White (2012), ilkokul öğretmenlerinin, planlama, farklılaştırma stratejileri, materyaller ve gruplama konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Bu bağlamda, araştırma bulguları, ilgili alanyazını desteklemektedir.

Bir sınıf öğretmenin, sınıf öğretmenlerinin özellikle program geliştirme konusunda eğitim ihtiyaç duyduğunu vurguladığı görülmektedir. Öğretmenlerin etkinlik hazırlama, kazanımların düzeyini belirleme, kazanımlara uygun etkinlikler düzenleme gibi konularda güçlükler yaşadığını ifade etmekte, bu konuda eğitim düzenlenmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bazı sınıf öğretmenlerinin ise

özel eğitim konusunda yeterli olmadıkları, BEP hazırlama ve BEP’li öğrencilerin gelişimini izleme konularında güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Butterfield (2002) tarafından ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretim programlarını uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde farklılaştırılmış program geliştirme ve uygulamaya yönelik yeterli kuramsal alt yapıyı kazanmadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma bulguları, ilgili araştırma bulgularını desteklemektedir.

Görüşmeler kapsamında sınıf öğretmenlerinin, öğretimi farklılaştırma açısından kendilerini yeterli görmedikleri alanların başında Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar ve Müzik alanları gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesinin, öğrenciler açısından daha faydalı olduğunu düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma ve tanımaya yönelik değerlendirme konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri, öğrencilerin bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini belirleme konusunda güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, eğitim ihtiyacı hissettikleri bir diğer alan, drama ve eğitsel oyunlardır. Bazı sınıf öğretmenlerinin ilkokulda özel öneme sahip olan oyun yoluyla öğretim konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri ve eğitsel oyunları uygulamaktan kaçındıkları görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sosyal ve sanatsal olarak gelişmelerini sağlayabilecek satranç, halk dansları, müzik enstrümanı çalma gibi konularda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın Dokuzuncu Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını geliştirmeye ilişkin önerileri nedir?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu doğrultuda, görüşmeler kapsamında elde edilmiş veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve sınıf öğretmenlerinin önerileri doğrudan alıntılar şeklinde verilmiş, anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde gruplanarak bütünleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını geliştirmeye ilişkin önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Milli Eğitim’in öncelikle okul ve sınıfları daha donanımlı hale getirmesi gerekiyor diye düşünüyorum.” Ö36

“Bence eğitime çok yatırım yapsınlar. Okulumuzu gördünüz. Fiziki yapı olarak hiç güzel değil. Karanlık ve basık sınıflar, kalabalık öğrenci sayısı, yetersiz donanım. Eğitime bence yatırım yapılırsa bunların hepsi çözülür.” Ö39

“Öğretimi öğrencilerin bireysel ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerine göre düzenlemek açısından kendimi değil de fiziki şartları ve teknolojiyi yetersiz görüyorum. Bu anlamda iyileştirmeler yapılabilir.” Ö16

“Sınıfların fiziki açıdan daha donanımlı ve okul bahçesinin de oyun alanlarının çeşitliliği ve kullanılabilir olması gerekli diye düşünüyorum.” Ö27

“Okul bahçesinde düzenlemelere, oyun alanlarına ihtiyaç var.” Ö45

“Okulların fiziki yapısının ve bahçenin farklılaştırılmış eğitime uygun olarak yapılması gerekli diye düşünüyorum. Mevcut okulların da dönüştürülmesi gerekir.” Ö28

“Fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı ve kütüphane imkanları gelişirse, daha iyi bir eğitim vereceğimize inanıyorum.” Ö44

“Sosyal açıdan okullar daha donanımlı olabilir. Çocukları sosyal açıdan da yetiştirmenin gerektiğini düşünüyorum ben. Okullara bu şartlar verilirse çocukların biz becerilerini de ortaya çıkarabiliriz. Bunların yapılmadığını düşünüyorum. Bunlara ağırlık verilmesi halinde ben eğitimin kalitesinin artacağına inanıyorum.” Ö35

“Donanımlı okullar yapılmalıdır ve okullar doğal ortam ile iç içe olmalıdır.” Ö23

“Okulların bir kere doğal bir ortam içerisinde olması gerekiyor. Beton yığını içerisinde olmaması gerekiyor.” Ö41

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, öğretimin etkili bir şekilde farklılaştırılabilmesi için öncelikle okulların fiziki ortamlarının ve donanımlarının iyileştirilmesini önerdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, okul ve bahçesinin öğrencilere doğa ile iç içe ortamlar sunan, farklılaştırmaya, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine ve sosyalleşmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesini ya da bu özellikleri taşıyan yeni okullar inşa edilmesini önermektedirler.

“Öğretimin etkili bir şekilde farklılaştırılabilmesi için en başta sınıf mevcutlarının yeterli düzeyde olması gerekiyor.” Ö12

“Öncelikle sınıflar 20-25 kişiye düşürülmeli. Kalabalık sınıflarda öğrencileri bireysel olarak tanıma fırsatı bulunmamaktadır.” Ö53

“Sınıf mevcutları en fazla 15-20 olmalı diye düşünüyorum.” Ö3

“Sınıf mevcutlarının belli bir sayıda olması, en fazla 15 kişi.” Ö60

Bazı sınıf öğretmenlerinin, sınıf mevcutlarının az olmasının farklılaştırılmış öğretimi uygulama açısından fayda sağlayacağına değindikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, sınıf mevcutlarının 20-25 kişiye düşürülmesini önerdiği, bir sınıf öğretmenin 15-20 arası sınıf mevcudunun farklılaştırmayı sağlama açısından uygun olduğunu, bir diğer sınıf öğretmenin, sınıfların en fazla 15 öğrenciden oluşması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

“Her öğretmenin sabit bir sınıfı olmalı, her sene sınıf derslik olarak değişmemeli.” Ö3

“Öğretmenlerin isteklerine, tercihlerine göre sınıflarını düzenlemelerine müsaade edilmeli.” Ö28

“Bana göre yani her öğrencinin o sınıfta özel bir yeri olduğunu, yani gerek fiziki şartlar açısından, gerek psikolojik açıdan hissetmesi lazım.” Ö36

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, her öğretmenin kendilerine ait bir sınıfı olması gerektiğini ifade ettiği, sınıflarını tercihlerine göre düzenleme ihtiyacına değindikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni, öğrencilerin de sınıf ortamında kendine ait bir yeri olmasının önemine değindiği görülmektedir.

“Öğretmenin yetkileri biraz daha genişletilmeli.” Ö9

“Yerelde yönetici ve öğretmenlere daha fazla yetki verilmeli.” Ö21

“Eğitim sadece okulda olmamalı. Buna yönelik imkanlar sağlanmalı.” Ö15

“Dersleri farklı mekanlarda işleyebilmek için imkan verilmeli.” Ö9

Görüşlerine başvurulmuş bazı sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmayı sağlamak için sınıf öğretmenlerinin yetkilerinin genişletilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

“Öğretmen Türkiye’de sadece okulda çocuklara bilgi beceri kazandıran kişi değil, toplumun önemli bir bireyidir. Dolayısı ile öğretmenin toplumu çok iyi tanıması lazım. Öğretmenin bulunduğu semtteki toplumla bütünlük oluşturarak, ona bir rol model olması lazım. Olumlu anlamda bir rol model olması lazım...” Ö36

“Öğretmenlerin sosyo-ekonomik açıdan güçlenmesi gerekir. Öğretmenlerin yenilikleri takip edebilecekleri imkanlar sunulmalıdır.” Ö61

“Ülkemizdeki öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenleme yapılabilmesi için öncelikle öğretmene itibar ve saygı gösterilmeli ki, öğretmen de öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak gerekli düzenlemeyi yapabilecektir. Öğretmen kendini saygın bir yerde görürse, saygın bireyler yetiştirecektir.” Ö16

Görüşlerine başvuru alan bazı sınıf öğretmenlerinin öğretmen hak ettiği saygı ve itibarı gördüğünde ve sosyo-ekonomik açıdan daha güçlü olması ve olanaklarının daha iyi olması durumunda, yenilikleri takip edebileceklerini ve daha nitelikli öğrenciler yetiştirebileceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni, sınıf öğretmenin toplumu daha iyi tanıyarak, topluma rol model olması gerektiğini ifade etmektedir.

“Yöneticilerin okuldaki fiziki imkanlara, eğitim araç ve gereçlerini tüm öğrencilerin seviyesine uygun olarak, çeşitlilikle birlikte donattıkları takdirde, öğretmenler de eldeki imkanlar doğrultusunda tüm öğrencilerin konulara hâkîm olmasını sağlayabileceğini düşünüyorum. Yönetici burada, bir noktada kaynakları, araç ve gereçleri, materyalleri finanse edecek, sağlayacak, öğretmene de bu anlamda destek olacak rolü üstlenmesi gerekiyor.” Ö30

Bir sınıf öğretmenin, yöneticilerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak gerekli öğrenme kaynaklarını, araç gereçleri temin ederek ve okulun fiziki imkanlarını iyileştirerek sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmayı sağlamasını destekleyebileceğini ifade ettiği görülmektedir.

“Öğrencilerin okul öncesinden itibaren bireysel özelliklerinin belli aralıklarla ölçülebilmesine imkan tanınmalıdır.” Ö45

“Öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak araştırma ve uygulamaların ilköğretim birinci sınıftan itibaren yapılması gerekiyor.” Ö47

“Okullarda öğrenciyi tanıma açısından belli aralıklarla veli ve öğrenciye formlar doldurulmalı ve öğrenciye sorular sorulmalı ve değerlendirilmelidir.” Ö65

“Öğrenciyi tanıma ölçekleri daha basit ve daha aza indirgenmeli. Ayrıca birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru kademeli artış göstermeli.” Ö53

“Her yıl eğitim-öğretime hazırlık döneminde, öğrencileri tanıma çalışmalarına ağırlık verilmeli.” Ö7

“Ders kitaplarında öğrenciyi tanımaya, aile hayatına ait bilgiler yer almalı.” Ö10

“Öğrencilerin okula başladıkları ilk yılda, okuma yazma öğretimi verilmemeli. Bunun yerine, bu süreç öğretmenin öğrencilerini tanımaya ayrılmalı.” Ö53

Sınıf öğretmenlerinin, eğitim sisteminde öğrenciyi tanımaya daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurguladıkları, öğrenciyi tanımaya yönelik uygulamaların okul öncesi dönemlerden ya da ilköğretim 1. sınıftan itibaren, belli aralıklarla ve kademeli olarak artış göstererek yapılmasını önerdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre her yıl öğretime hazırlık döneminde öğrenciyi tanıma

uygulamalarına ağırlık verilebilir ya da ders kitaplarına öğrenciyi tanımayı kolaylaştırılabilecek içerik yerleştirilebilir. Bir sınıf öğretmenin ise, ilkokulun ilk yılında öğrenciyi tanımaya odaklanılmasını önerdiği görülmektedir.

“Eğitim sistemimizin özgün olması gerekir. Eğitim seviyesi üst düzeydeki ülkelerden kopyala yapıştır olmamalı.” Ö19

“Ülkenin kültürel, ekonomik, çevresel faktörleri göz önüne alınarak tüm öğrencilerin kazanımları alabileceği yeni bir öğretim sistemine ihtiyacımız var.” Ö24

“Öncelikle çevre ve ekonomik sorunlar baz alınarak eğitim programları hazırlanmalı diye düşünüyorum.” Ö11

“Eğitim sistemi ana sınıfından başlayarak yükseköğrenime kadar, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılmalıdır.” Ö1

“Eğitim sistemi üzerinde düzenleme yapılacağı zaman öğretmenlere de sorulmalı.” Ö15

“Dördüncü sınıftan itibaren öğrenciler yeteneklerine göre yönlendirilmeli. Mesleki ortaokul, liselere önem verilip, bu okullara iyi öğrenciler seçilmeli.” Ö57

“Bence ilkokulu kapsayan temel eğitimden sonra okullar branşlaşmalı. Fakat bugün olduğu gibi değil. Yani meslek lisesi, imam hatip lisesi gibi değil. Yabancı dil okulu, fen okulu, sosyal bilimler okulu, oyunculuk, dans okulu vb. gibi... İlkokullarda farklı atölyeler oluşturulmalı. Bu okullardan çıkan çocuklar ilgi ve yeteneklerine göre sınavsız branş okullarına gidebilmeli.” Ö18

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, ülkenin çevresel, kültürel, ekonomik faktörlerini temel alarak, özgün bir eğitim sisteminin yapılandırılmasını önermektedir. Bir sınıf öğretmeni, eğitim sistemi üzerinde değişiklikler yapılırken öğretmenlerin görüşlerinin de alınmasını önermektedir. İfade edilen öneriler dahilinde, ilkokul sonrası okulların branşlaşması ve öğrencilerin bu okullara ilgi ve yetenekleri dahilinde seçilerek alınması bulunmaktadır.

“Öğrencilerin bireysel yeteneklerine göre sınıfların oluşturulması gerekli.” Ö60

“Bireysel özellikleri benzer olan öğrencilerin bir sınıfta toplanıp sınıf ortamı oluşturulması gerekir.” Ö48

“Öğrencilerin sınıfları yeteneklere göre ayrılabilir. Haftanın belli saatleri olabilir. Çocuğun yeteneğinin gelişmesini sağlar.” Ö63

“Düzeyine göre sınıflar belirlenebilir. Eğitim verirken öğrenme şekline göre sınıflar ayrılabilir.” Ö52

Görüşlerine başvurulmuş bazı sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yeteneği ya da benzer bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak sınıfların oluşturulmasını önermektedir. Bir sınıf öğretmeni, bu uygulamanın haftanın belli saatlerinde yapılabileceğini belirtmektedir.

“Okullarda sosyal faaliyetlere daha fazla yer verilmeli, öğrencinin ilgi ve yeteneğine uygun kulüpler oluşturulmalıdır.” Ö43

“Okullarda kulüp çalışmaları kağıt üzerinde değil de etkin bir biçimde olmalı. Alanında uzman kişiler tarafından yürütülmeli ve alt yapısı olmalıdır.” Ö49

“Her öğrenci bir enstrüman çalabilmeli ya da bir sanatla ilgilenmeli.” Ö46

“Öğrencilerin okul dışında da ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilmesi gerekiyor. Devlet parasız bir şekilde öğrencileri yetenekleri doğrultusunda okul dışında yönlendirebilir. Okullara bununla ilgili bütçe ayrılmalı.” Ö47

Sınıf öğretmenleri görüşmeler kapsamında, okullarda yapılan sosyal faaliyetlerin artırılması gerektiğine vurgu yapmakta, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini desteklemek amacıyla kulüp çalışmalarının uzman kişiler tarafından faal olarak yürütülmesini önermektedir. Bir sınıf öğretmeni, devletin öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda okul dışında yönlendirilmesine olanak tanınması, bu konuda okullara maddi destek sağlamasını önermektedir.

“Bir defa bütün okullarda rehber öğretmen olması gerekiyor.” Ö47

“Okul rehber öğretmenlerinin belli aralıklarla öğrencilerle sohbet etmesinin öğrenciyi tanıma açısından faydalı olacağını düşünüyorum. Bunu sınıf öğretmenleriyle paylaşmalı.” Ö65

“Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin velileri ve okul rehberlik servisi ile birlikte çalışmalar yapıp veli bilgilendirmede okul bütün olarak çalışmalıdır.” Ö56

Sınıf öğretmenlerinin, tüm okullarda rehber öğretmenin bulunmasının ve rehber öğretmenlerinin öğrenciler, veliler ve aile ile işbirliği halinde gerekli rehberlik hizmetlerini sağlamalarının önemini vurguladığı görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni, rehber öğretmenlerin öğrencilerle düzenli olarak görüşmeler yapmasını ve edindiği bilgileri sınıf öğretmeni ile paylaşmasını önermektedir.

“Öğrencilerin ilgi, yeteneklerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Resim, müzik, beden eğitimi derslerinin alan öğretmenlerince yapılmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum.” Ö59

“Okullarda resim, müzik, beden eğitimi dahil, bütün dersler önemli olmalı, dolu dolu işlenmeli, boş verilmemeli.” Ö64

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi ve Spor dersleri kapsamında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirlemede sınıf öğretmenlerinin yeterli olmadıklarını, bu derslerin daha nitelikli yürütülebilmesi için alan öğretmenlerinin görevlendirilmesini önerdiği görülmektedir.

“Test, sınav yönteminden sıyrılabilmeliyiz. Bizim için öğrenci demek, sınava hazırlanması gereken robotlar demek bu sistemde.” Ö55

“İlkokullarda hiç sınav kaygısı olmamalı... Deneme sınavı hiç olmamalı...” Ö64

Bazı sınıf öğretmenleri, eğitim sisteminin sınavlara daha az önem vermesi gerektiğini vurgulamakta, ilkokullarda sınav kaygısının tamamen ortadan kaldırılmasını ve deneme sınavı dahi yapılmamasını önermektedir.

“Müfredat daha esnek uygulanabilmeli...” Ö43

“Bence eğitim programında esneklik olmalı. Her seviyede ve özellikle öğrenciye göre kazanım olmalı.” Ö54

“Eğitim programlarındaki kazanımlar, öğrencilerin yeteneklerine göre de şekillenmeli bence.” Ö47

“Kazanımların öğretmenin bulunduğu sosyal çevreye göre düzenlenmesi gerekmektedir.” Ö50

“En önemli etken standartların dışına çıkabilmektir. Özellikle derslerde konuların belirlenmesi konusunda sınıf düzeyine uygun konuların seçilmesi öğretmene bırakılmalıdır.” Ö51

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında, eğitim programının öğretmenlere esneklik sağlamasının ve öğrenme hedeflerinin ve içeriğinin öğrencilerin düzeylerine, yeteneklerine ve çevreye göre farklılaştırmaya imkan vermesinin gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

“Kitapların daha kapsamlı olmasını isterim. Kitapların yetersiz olduğunu düşünüyorum ben.” Ö35

“Ders kitaplarının içeriklerinin zenginleştirilmesi gerekmektedir.” Ö9

“Kitapların da öğretmenler tarafından seçilmesi, kitapların öğrencilerin bireysel özelliklerine daha uyumlu olmasını sağlar.” Ö50

“Her çocuğun özelliğine uygun materyal sağlanmalı diye düşünüyorum.” Ö13

Sınıf öğretmenlerinin, mevcut ders kitaplarının içerik açısından yeterli olmadığını, bu sebeple ders kitaplarının içeriklerinin zenginleştirilmesini önerdikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni, öğrencilerin bireysel özelliklerine daha çok hitap

edebilmek için, kitapların öğretmenler tarafından seçilmesini önermektedir. Buna ek olarak, bir sınıf öğretmeni, her çocuğun ihtiyacına uygun materyal sağlanması gerektiğini ifade etmektedir.

“Öğretmenlerin düzenli olarak hizmet içi eğitimle eğitimdeki yeni gelişmeleri takip etmeleri sağlanmalıdır.” Ö42

“Öğretmenlere bu anlamda hizmet içi eğitim faaliyetlerine hız verilmesi gerekiyor. MEB her yıl hizmet içi eğitim faaliyetlerini yayınlıyor, ama buna katılan öğretmen yok. Niye, çünkü bir zorunluluk yok. Özellikle yaz döneminde, Haziran döneminde, Eylül dönemindeki seminerler öğretmenler açısından verimsiz geçmekte. Öğretmenler gelip, oturup gitmekte. Ama bakanlık burada bu seminerleri zorunlu tutsa, okul idarelerinde öğretmenlerin yetersiz olduğu alanları belirleyerek, o alanlara yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine yer verse, öğretmenler de bu anlamda gelişir. MEB’in buna bence hız vermesi gerekir.” Ö30

“Farklılaştırmaya yönelik hizmet içi eğitimler olabilir. Farklı projeler öğretmenlerin yaptıkları, farklı etkinlikler, bu gibi seminerlerde, kurslarda öğretmen arkadaşlara, bunun eğitimi verilebilir.” Ö29

“Öğretmen eğitimleri yapılmalı. Öğretmen eğitimi dediğiniz şeyi, hizmet içi eğitim dediğiniz faaliyeti, beş gün 30 saatle sınırladığınız an hiçbir şey öğretmiyorsunuz. Olmuyor...” Ö33

“Mesela seminer dönemlerimiz var. Seminer dönemlerinde öğretmenler genelde, işte ödevler verilir bize araştırmamız için, iki tane üç tane konu verilir. O konuyu araştırırız, okul idarecisine teslim ederiz. Bunun yerine ne yapılması gerekir bana göre, öğretmenin o okula geldiği süreyi en etkili, verimli halde geçirebilmesi için okullarda seminerler verilmeli farklılaştırma ile ilgili. Ya da öğretmenler işte büyük okulların konferans salonlarında toplanıp, oralarda bu seminerlere, kurslara tabi tutulmalı, bunun sonunda bir ölçme değerlendirme yapılmalı. Farklılaştırma ile ilgili gerçekten ciddi, iyi projeler çıktığında bu başarılar, özel günlerde ve öğretmenlerin katılımının fazla yoğun olduğu yerlerde ödüllendirilmeli. Bu gibi çalışmalar olabilir.” Ö29

“Hizmet içi eğitimleri size verecek olan kişinin belli nitelikleri olması gerekir. Eğitimi veren kişi 30-40 kişinin karşısına çıkarak iki kelimeyi bir araya getirmedeği zaman, sonra bu öğretmen diyor ki, ya oraya gitsem ne öğreneceğim. Yani burada bilgi sahibi, donanımlı insanların oraya gelmesi gerekiyor. Birçok hizmet içi eğitim faaliyetine katılıyoruz ama gelen kişinin bakıyoruz ki bizden de yeteriz olduğunu görüyoruz. Ya da bir soru soruyorsunuz, takılıyor kalıyor. Donanımlı kişilerin eğitimi vermesi gerekir.” Ö30

“Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre olmalı bence. Nasıl çocukların bireysel ihtiyaçlarına, eksikliklerine göre düzenleniyorsa, öğretmenlerin de eksikliklerine göre düzenlemek lazım. Kim kendinde hangi konuyu daha eksik görüyorsa o konuda yetişmeli. Yapmazlar ama yapılabileceğini sanmıyorum.” Ö39

“Üniversitelerde bu alanda kendini geliştirmiş yeterli sayıda akademisyenler mevcut. Bu akademisyenler öğretmenlerle daha sıkı iletişim içerisinde olarak, bu konularla ilgili okullarda seminer, konferans verebileceklerini düşünüyorum. Yani uzaktan eğitim olabilir, telekonferans olabilir. Yani bu tarz çalışmalar içerisine, akademisyenlerin de katılabileceğini düşünüyorum.” Ö30

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesini önerdikleri görülmektedir. Ancak bu hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, 5 gün 30 saatle sınırlandırılmaması, daha nitelikli ve uzun süreli eğitimlerin sunulması ve alanında uzman eğitimciler ya da akademisyenler tarafından verilmesi gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerden bir kaç, seminer dönemlerinin verimsiz geçtiğini ve bu dönemlerin daha nitelikli hizmet içi eğitimler sağlanarak daha verimli hale getirilebileceğini önermektedirler.

“Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarını, bireysel farklılık, özellik gösteren öğrencilerin eğitimini verecek donanımda yetiştirmelidir.” Ö28

“Benim üniversitede okuduğum şeylerle, bugün öğretmenlikte uyguladığım şeyler çok daha farklı.” Ö29

“Öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları yönünde çok desteğin sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü siz yüksek lisans yaptığınızda da bu alanda kendini geliştirmiş, geliştirmiş donanıma sahip insanlarla iletişim içerisine giriyorsunuz. Onların bilgi birikimlerinden yararlanıyorsunuz. Bu da sizi bu anlamda birçok sorundan kurtarıyor. Yani üniversitelerin de okullarla kopuk olmaması gerektiğini düşünüyorum.” Ö30

Bazı sınıf öğretmenleri, üniversitelerin hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik eğitim düzenleme açısından gerekli yeterlikleri kazandırması gerektiğini ifade etmektedir. Bir sınıf öğretmenin ise öğretmenlerin yüksek lisans programlarına katılmalarının önemine değindiği görülmektedir.

“En önemlisi aileler bilinçlendirilmeli ve eğitimin önemini kavramalıdır.” Ö15

“Öncelikle velilerin bu sistemlere göre eğitim görmelerinin çocukları için daha faydalı olacağına inanması gerekiyor.” Ö26

“Velilerin de bilgilendirilmesi lazım. Çünkü sınıfta bir öğrenci farklı bir şey yaparken, diğeri farklı bir şey yaptığında işte benim çocuğuma niye yaptırmadın, benim çocuğum oyun oynamış da... Onun da bilgilenmesi lazım konu hakkında...” Ö40

“Ailelerin eğitim ve öğretimde daha fazla rol alması gerekir.” Ö6

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, ailelerin farklılaştırılmış öğretim konusunda bilinçlendirilmesinin önemini vurguladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ailelerin öğretimi farklılaştırmanın çocuklarına sağlayacağı yararı bilmesi, buna inanması, öğretmene tepki göstermek yerine destek olması ve öğrenciye gerekli desteği sağlaması gerektiğini ifade etmektedir.

“Çevrenin şartlarının iyileştirilmesi gerekir. İmkan olursa öğretimi daha çok farklılaştırabiliriz.” Ö63

“Halka açık, öğrencilerin faydalanabileceği, öğretmen gözetiminde müzik okulları, spor salonu, laboratuvarların açılması. İllerde bulunan üniversitelerin kütüphanesinin öğrencilere de açık olması ve öğrencilerden ücret alınmaması.” Ö65

Sınıf öğretmenleri, çevrenin olanaklarının iyileştirilmesinin öğretimi farklılaştırmayı kolaylaştıracağını ifade etmekte, öğrencilerin ücretsiz faydalanabileceği spor salonları, laboratuvarlar ve müzik okullarının açılmasını, üniversite kütüphanelerinin tüm öğrencilerin kullanımına açılmasını önermektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında elde edilen bulgular ele alındığında, görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, öğretimin etkili bir şekilde farklılaştırılabilmesi için öncelikle okulların fiziki ortamlarının ve donanımlarının iyileştirilmesini önerdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, okul ve bahçesinin öğrencilere doğa ile iç içe ortamlar sunan, farklılaştırmaya, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine ve sosyalleşmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesini ya da bu özellikleri taşıyan yeni okullar inşa edilmesini önermektedirler.

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, ülkenin çevresel, kültürel, ekonomik faktörlerini temel alarak, özgün bir eğitim sisteminin yapılandırılmasını önermektedir. Bir sınıf öğretmeni, eğitim sistemi üzerinde değişiklikler yapılırken öğretmenlerin görüşlerinin de alınmasını önermektedir. İfade edilen öneriler dahilinde, ilkokul sonrası okulların branşlaşması ve öğrencilerin bu okullara ilgi ve yetenekleri dahilinde seçilerek alınması bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin, sınıf mevcutlarının az olmasının farklılaştırılmış öğretimi uygulama açısından fayda sağlayacağına değindikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, sınıf mevcutlarının 20-25 kişiye düşürülmesini önerdiği, bir sınıf öğretmenin 15-20 arası sınıf mevcudunun farklılaştırmayı sağlama açısından uygun olduğunu, bir diğer sınıf öğretmenin, sınıfların en fazla 15 öğrenciden oluşması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, 11-20 arası sınıf mevcuduna sahip sınıfların, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına en elverişli öğrenci sayısına sahip olduğu düşünüldüğünde, ilgili öneri, araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Alanyazında yer alan ilgili araştırma bulgularının (Netterville, 2002; Grafi-Sharabi, 2009; Prince, 2011; White, 2012; Nedellec, 2015; Özkanoglu, 2015) sınıf mevcudunun fazla olmasının, öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğine ilişkin bulgular sunduğu göz önünde bulundurulduğunda, ilgili öneriler anlamlı görülmektedir.

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, her öğretmenin kendilerine ait bir sınıfı olması gerektiğini ifade ettiği, sınıflarını tercihlerine göre düzenleme ihtiyacına değindikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni, öğrencilerin de sınıf ortamında kendine ait bir yeri olmasının önemine değindiği görülmektedir. İkili öğretim uygulaması sebebiyle, birçok okulda öğretmen ve öğrencilerin kendilerine ait bir sınıf ortamına sahip olamadığı düşünüldüğünde, ilgili önerinin anlamlı ve dikkate değer bir öneri olduğu söylenebilir.

Görüşlerine başvurulmuş bazı sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmayı sağlamak için sınıf öğretmenlerinin yetkilerinin genişletilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre öğrenme ortamını farklılaştırma açısından yeterli yetkiye sahip olmadıkları ve daha fazla yetkiye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğretimi planlama ve düzenlemeye ilişkin kararlarında daha bağımsız olmasının sağlanmasının, bu konuda öğretmenlerin yetkilerinin artırılmasının, öğretimin farklılaştırılmasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin, mevcut ders kitaplarının içerik açısından yeterli olmadığını, bu sebeple ders kitaplarının içeriklerinin zenginleştirilmesini önerdikleri görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni, öğrencilerin bireysel özelliklerine daha çok hitap edebilmek için, kitapların öğretmenler tarafından seçilmesini önermektedir. Buna ek olarak, bir sınıf öğretmeni, her çocuğun ihtiyacına uygun materyal sağlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi ve Spor dersleri kapsamında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirlemede sınıf öğretmenlerinin yeterli olmadıklarını, bu derslerin daha nitelikli yürütülebilmesi için alan öğretmenlerinin görevlendirilmesini önerdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarını belirleme konusunda güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri, bu konuda uygulama algı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir ve bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Bir sınıf öğretmenin, yöneticilerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak gerekli öğrenme kaynaklarını, araç gereçleri temin ederek ve okulun fiziki imkanlarını iyileştirerek sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmayı sağlamasını destekleyebileceğini ifade ettiği görülmektedir. İlgili araştırma bulguları (Butterfield, 2002; Moon ve diğerleri, 2002; Netterville, 2002; Kiley, 2011; Tawil, 2014; Nedellec, 2015) yöneticilerin öğretimin farklılaştırılması konusunda güçleştirici ya da destekleyici bir faktör olabileceği yönündedir. Yöneticilerin öğretmenlere sunacağı desteğin, öğretimin farklılaştırılmasını kolaylaştıracağı çıkarımında bulunulabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, eğitim sisteminde öğrenciyi tanımaya daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurguladıkları, öğrenciyi tanımaya yönelik uygulamaların okul öncesi dönemlerden ya da ilköğretim birinci sınıftan itibaren, belli aralıklarla ve kademeli olarak artış göstererek yapılmasını önerdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre her yıl öğretime hazırlık döneminde öğrenciyi tanıma uygulamalarına ağırlık verilebilir ya da ders kitaplarına öğrenciyi tanımayı kolaylaştırılacak içerik yerleştirilebilir. Bir sınıf öğretmenin ise, ilköğretim ilk yılında öğrenciyi tanımaya odaklanılmasını önerdiği görülmektedir.

Öğrenciyi tanımanın farklılaştırmayı sağlama için ön koşul niteliği taşıması sebebiyle her sene başında öğrenciyi tanıma çalışmalarının yapılması önerisinin anlamlı ve dikkate alınması gereken bir öneri olduğu söylenebilir. Görüşlerine başvurulmuş bazı sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yeteneği ya da benzer bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak sınıfların oluşturulmasını önermektedir. Bir sınıf öğretmeni, bu uygulamanın haftanın belli saatlerinde yapılabileceğini belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri görüşmeler kapsamında, okullarda yapılan sosyal faaliyetlerin artırılması gerektiğine vurgu yapmakta, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini desteklemek amacıyla kulüp çalışmalarının uzman kişiler tarafından faal olarak yürütülmesini önermektedir. Bir sınıf öğretmeni, devletin öğrencilerin yetenekleri

doğrultusunda okul dışında yönlendirilmesine olanak tanınması, bu konuda okullara maddi destek sağlamasını önermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, tüm okullarda rehber öğretmenin bulunmasının ve rehber öğretmenlerinin öğrenciler, veliler ve aile ile işbirliği halinde gerekli rehberlik hizmetlerini sağlamalarının önemini vurguladığı görülmektedir. Bir sınıf öğretmeni, rehber öğretmenlerin öğrencilerle düzenli olarak görüşmeler yapmasını ve edindiği bilgileri sınıf öğretmeni ile paylaşmasını önermektedir. Araştırma kapsamında rehberlik hizmetlerinin yetersizliğinin ve her okulda rehber öğretmen olmamasının, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ilgili önerinin, öğretimin farklılaştırılmasını sağlamayı mümkün kılacak bir öneri olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşmeler kapsamında, eğitim programının öğretmenlere esneklik sağlamasının ve öğrenme hedeflerinin ve içeriğinin öğrencilerin düzeylerine, yeteneklerine ve çevreye göre farklılaştırmaya imkan vermesinin gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Byars (2011) tarafından yürütülen vaka çalışması kapsamında, eğitim programının sınırlamaları sebebiyle, öğretmenlerin farklılaştırma açısından güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. İlgili öneri, ilgili araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin, ailelerin farklılaştırılmış öğretim konusunda bilinçlendirilmesinin önemini vurguladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, ailelerin öğretimi farklılaştırmamanın çocuklarına sağlayacağı yararı bilmesi, buna inanması, öğretmene tepki göstermek yerine destek olması ve öğrenciye gerekli desteği sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırma kapsamında, ailenin ilgisizliği, iletişime kapalı olması, destek sağlamaması, objektif bilgi sağlamaması ve farklılaştırmaya tepki gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Adlam (2007) ve Özkanoğlu (2015) ile öğretimi farklılaştırma konusunda kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, ailelerin farklılaştırma konusunda bilinçlendirilmesinin öğretimin farklılaştırılmasına olanak sağlama açısından önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleri, çevrenin olanaklarının iyileştirilmesinin öğretimi farklılaştırmayı kolaylaştıracağını ifade etmekte, öğrencilerin ücretsiz faydalanabileceği spor salonları, laboratuvarlar ve müzik okullarının açılmasını, üniversite kütüphanelerinin tüm öğrencilerin kullanımına açılmasını önermektedir.

Görüşlerine başvuru alan sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesini önerdikleri görülmektedir. Ancak bu hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, 5 gün 30 saatle sınırlandırılmaması, daha nitelikli ve uzun süreli eğitimlerin sunulması ve alanında uzman eğitimciler ya da akademisyenler tarafından verilmesi gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerden bir kaçı, seminer dönemlerinin verimsiz geçtiğini ve bu dönemlerin daha nitelikli hizmet içi eğitimler sağlanarak daha verimli hale getirilebileceğini önermektedirler. İlgili araştırmalar incelendiğinde (Ayers, 2008; Grafi-Sharabi, 2009; Kiley, 2011; Sheehan, 2011; White, 2012; Robinson, 2013; Kendrick-Weikle, 2014; Özkanoglu, 2015) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunun belirlendiği görülmektedir. Ancak, farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim fırsatlarının yetersiz olduğu bulgusuna çeşitli araştırmalar kapsamında ulaşıldığı görülmektedir (Netterville, 2002; Ricketts, 2014; Nedellec, 2015). Yukarıda sunulan önerilerle örtüşür şekilde, ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim tercihlerinin de farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin; farklılaştırma uygulamalarını gözleme olanakları, iyi uygulamalardan örnekler içeren kuramsal ya da uygulamalı hizmet içi eğitimler, uzman desteği veya sınıf ortamında kendini destekleyebilecek bir mentör yoluyla farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını tercih ettikleri görülmektedir (Grafi-Sharabi, 2009; Sheehan, 2011; White, 2012; Maddox, 2015). İlgili önerilerin dikkate alınması ve öğretmenlerin ihtiyacına uygun hizmet içi eğitimler sunulmasının olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, üniversitelerin hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik eğitim düzenleme açısından gerekli yeterlikleri kazandırması gerektiğini ifade etmektedir. Bir sınıf öğretmenin ise öğretmenlerin yüksek lisans programlarına katılmalarının önemine değindiği görülmektedir. Butterfield (2002) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde, farklılaştırılmış program geliştirme ve uygulamaya yönelik yeterli kuramsal alt yapıyı kazanmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlikleri kazanmasının, öğretimin farklılaştırılması bakımından olumlu bir etkisi olacağı söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular ve yorumlara dayalı olarak varılan sonuçların özetine ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar. Sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim yeterliklerinin çok iyi düzeyde, uygulamalarının iyi düzeyde olduğuna ilişkin algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri; cinsiyete, mesleki kıdeme, mezuniyet alanına, görev yapılan okul türüne, sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre karşılaştırıldığında,

a) Cinsiyete göre; Kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir.

b) Mesleki kıdemine göre; 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

c) Mezuniyet alanına göre; Farklı alanlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

ç) Okul türüne göre; Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin, devlet okullarında görev

yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

d) Sınıf düzeyine göre; Farklı sınıf düzeylerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

e) Sınıf mevcuduna göre; Farklı sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri; cinsiyete, mesleki kıdeme, mezuniyet alanına, görev yapılan okul türüne, sınıf düzeyine ve sınıf mevcuduna göre karşılaştırıldığında,

a) Cinsiyete göre; Kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinin, erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

b) Mesleki kıdemine göre; 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinin, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinin, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulama algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

c) Mezuniyet alanına göre; Farklı alanlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

ç) Okul türüne göre; Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinin, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

d) Sınıf düzeyine göre; Farklı sınıf düzeylerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulama algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

e) Sınıf mevcuduna göre; 11-20 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinin, 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve 10 ve altında sınıf mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın beşinci ve altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin, uygulama algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin;

a) öğrenciyi tanımaya ilişkin yeterlik algı düzeylerinin, uygulama algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

b) planlamayı farklılaştırmaya ilişkin yeterlik algı düzeylerinin, uygulama algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

c) eğitim durumlarını farklılaştırmaya ilişkin yeterlik algı düzeylerinin, algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

ç) değerlendirmeyi farklılaştırmaya ilişkin yeterlik algı düzeylerinin, uygulama algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuçlar. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmasını güçleştiren faktörlerin belirlenmesi amacıyla FÖYUAÖ öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler açık uçlu cevap bölümü ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren;

a) okula ilişkin faktörlerin bazılarının; sınıf mevcudunun fazla olması, kaynak ve materyal, fiziki ortam, donanım, bütçe, rehberlik hizmetleri ve yönetim desteğinin yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

b) öğretmene ilişkin faktörlerin bazılarının; zaman yönetimi sorunları, farklılaştırmaya ilişkin bilgi eksiklikleri, farklılaştırmaya ilişkin deneyim eksikliği, özel eğitim alanında yeterli olmama, yetenek alanlarını belirlemede yeterli olmama,

materyallere ulaşamama, özel yetenekli öğrencileri göz ardı etme, ilgili kurum ya da kişilerle iletişim kurmama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

c) öğrenciye ilişkin faktörlerden bazılarının; öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği, öğrencilerin düzeyleri arasında büyük fark olması, öğrencilerin başarı düzeyinin çok düşük olması, öğrencilerin birbirini eleştirmesi, özel gereksinimli öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ç) aileye ilişkin faktörlerin bazılarının; ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, ailenin ilgisizliği, ailenin destek sağlamaması, ailenin objektif bilgi sağlamaması ve bilgi saklaması, ailenin iletişime kapalı olması, ailenin çocuğunun durumunu kabullenememesi, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması ve ailenin farklılaştırmaya tepki vermesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

d) çevreye ilişkin faktörlerin bazılarının; çevre olanaklarının yetersizliği ve çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

e) eğitim politikalarına ilişkin faktörlerin bazılarının; eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, yetenek ve ilginin belirlenmesine ve desteklenmesine yönelik eğitim politikalarının yetersizliği, üstün başarı gösteren öğrencilere yönelik eğitim politikalarının yetersizliği, ilkokullarda branş öğretmenlerinin olmaması, internet erişiminin kısıtlanması, eğitim sisteminin bireyselliğe önem vermemesi, ek kaynak kullanımının yasak olması, ikili öğretim, ders sürelerinin sabit olması ve kulüp ve kol çalışmalarının etkin olarak işe koşulmaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

f) eğitim programlarına ilişkin faktörlerin; eğitim programının yoğun olması, eğitim programının sınırlayıcı olması ve konu-kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

g) kurumlara ilişkin faktörlerin; kurumlar ve uzman kişilerin yetersiz olması, kurumlar ve uzman kişilere ulaşma gücü, kurumların destek sağlamaması, kurumlar arası iletişimsizlik ve tanılama hizmetlerinin yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin sonuçlar. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim ihtiyacı duyduğu alanlar;

a) Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap edebilecek farklı öğretim yöntem ve teknikleri,

- b) Düşük başarı gösteren ya da yavaş öğrenen öğrenciler ve üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrencilere yönelik farklılaştırma ve zenginleştirme,
- c) Farklılaştırılmış materyal geliştirme,
- ç) Eğitimde program geliştirme,
- d) Özel eğitim,
- e) Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar ve Müzik,
- f) Öğrenciyi tanıma ve tanımaya yönelik değerlendirme,
- g) Drama ve eğitsel oyunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin sonuçlar. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını geliştirmeye ilişkin önerilerinden bazılarının;

- a) Okulların fiziki ortamlarının iyileştirilmesi,
- b) Sınıf mevcutlarının azaltılması,
- c) Yönetici desteğinin sağlanması,
- ç) Öğrenciyi tanımaya önem verilmesi,
- d) Kulüp çalışmalarının uzman kişiler tarafından yürütülmesi,
- e) Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda okul dışında yönlendirilmesi,
- f) Tüm okullarda rehber öğretmen bulunması,
- g) Eğitim sisteminde sınavlara daha az önem verilmesi,
- ğ) Mevcut ders kitaplarının içeriğinin zenginleştirilmesi,
- h) Eğitim programının öğretmenlere esneklik tanınmasının sağlanması,
- ı) Farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmesi,
- i) Hizmet öncesi eğitimde farklılaştırmaya daha çok önem verilmesi,
- j) Ailelerin farklılaştırılmış öğretim konusunda bilinçlendirilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterli düzeylerine ve bu yeterliklerini uygulamada ne düzeyde işe koştuklarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bununla birlikte, araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma uygulamalarını güçleştiren faktörleri, farklılaştırmaya ilişkin eğitim ihtiyaçlarını ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterli ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının, öğrenciyi tanıma ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik ve materyal sağlama dışında, genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Lakin sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi ve deneyim eksikleri olduğunu, zaman yönetimi sorunları yaşadıklarını, özel eğitim, yetenek alan ve düzeylerini belirleme, özel yetenekli öğrencileri destekleme ve farklılaştırılmış materyal geliştirme gibi konularda yetersiz olduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterli ve uygulama algı düzeyleri genel olarak yüksek olmakla birlikte, öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan bazı eksikliklerin de farkında olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları kapsamında öğrenciyi tanıma, öğrencilerin yetenek, ilgi alanlarını ve öğrenme tercihlerini belirleme açısından sınıf öğretmenlerinin yeterli ve uygulama algı düzeylerinin diğer alanlara göre düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrenciyi tanımanın farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için önkoşul niteliğinde olduğu düşünüldüğünde bu bulgu önem kazanmaktadır. Senemoğlu (1994) sınıf öğretmenlerinin, öğrenciyi tanıma, öğrencilerinin gelişim özelliklerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre öğretme-öğrenme ortamlarını düzenleme, öğretimi planlama, uygulama ve öğrencilerin gelişimini izleme açılarından yeterli olmasının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğrenciyi tanıma aslında öğretim sürecine yön veren bir role sahiptir.

Nitelikli öğrenme fırsatları sunabilmek için, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi gerekir (Pettig, 2000). Öğretme-öğrenme süreçlerinde işe koşulacak öğretim yöntem-teknikleri ve materyaller, öğrenci özelliklerine ve hedeflenen öğrenme çıktılarına uygun olmalıdır

(Senemoğlu, 2013). Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre farklı düzeylerde materyaller sunabilmelidir (Watts-Taffe, Broach, Marinak, McDonald Connor ve Walker-Dalhouse, 2012). Kısaca, öğrenciyi tanıma, farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilebilmesi için büyük önem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik ve materyal sağlama yeterlik ve uygulama algılarının diğer boyutlardaki algılarından daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebebi de yine öğrenciyi tanıma konusundaki yetersizlikten kaynaklanıyor olabilir. Senemoğlu (1994) öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişim özelliklerini, ilgilerini, öğrenme düzeylerini ve eğitim ihtiyaçlarını tanıması ve izlemesi, öğretimi bu doğrultuda planlaması ve uygulaması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler, öğrencilerini tanıdıkları ölçüde öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına hitap eden öğretimi planlayabilir ve uygulayabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörler incelendiğinde, eğitimin çeşitli öğelerinden kaynaklanan güçlükler belirlenmiştir. Eğitim politikaları, öğretim programları, okul, öğretmen, öğrenci, aile ve çevreden kaynaklanan faktörler bütünsel olarak ele alındığında, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının, öğretim programlarının yoğun olmasının, sınıf mevcutlarının gereğinden fazla olmasının, okullarda ortam, donanım, kaynak ve materyal yetersizliği yaşanmasının ve çevre olanaklarının yetersizliği gibi faktörlerin, sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin düzeyleri arasında büyük farklar olmasının ve eğitim programlarının sınırlayıcı olması sebebiyle öğretmenlerin gerekli gördükleri düzenlemeleri yapamadıkları, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması veya ilgisiz, iletişim ve işbirliğine kapalı olması gibi sebeplerle çocuklarına yeterince destek olamaması gibi faktörlerin öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmalarını güçleştirdiği belirlenmiştir.

Öğretimi farklılaştırmak için öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olması, planlı ve gerektiğinde esnek olabilmesi gereklidir (Parsons, Dodman ve Burrowbridge, 2013). Öğretmen ile birlikte, eğitimin diğer öğeleri de esnek olabilmelidir. Örneğin Lewis (2002) öğrencilerin yetenek düzeyi ne kadar yüksekse, önceden belirlenmiş koşullara uyma ihtimallerinin o kadar düşük olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, öğretim programında esneklik sağlanmazsa, sınıf ortamında

üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması mümkün olmaz (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005).

Öğretmenler, öğretimi etkili bir şekilde farklılaştırabilmek için yönetici desteğine ve diğer öğretmenlerle işbirliğine ihtiyaç duyabilir (Pierce ve Adams, 2004). Farklılaştırılmış öğretim, kolektif bir okul ortamında daha etkili işe koşulabilir. Yöneticilerin de öğretmenlerin işbirliği ve dayanışma içinde çalıştığı bu ortamı değerli görmesi ve desteklemesi gerekir (Benjamin, 2006). Sınıf öğretmenlerinin aile ve toplumla da iyi ilişkiler içerisinde olması gerekir (Senemoğlu, 1994). Araştırma kapsamında, ilgisiz, iletişime kapalı, objektif bilgi sağlamayan, farklılaştırmaya olumsuz bakan ailelerin öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiği belirlenmiştir. Bu durumla baş edebilmek için, öğretmenlerin aileler ile iletişim ve işbirliği halinde olması gerekir. Benjamin (2006) ailelerin farklılaştırmanın çocuklarının yararına olduğu konusunda bilgilendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, sınıf öğretmenleri öğretimi etkili bir şekilde farklılaştırabilmek için aileden kaynaklanabilecek sorunlara yönelik önlemleri almalıdır.

Çağdaş sınıfların, çağdaş öğrenci gruplarına etkili bir şekilde hizmet verebilmesi için öğretmen görüşlerinin incelenmesi, öğretmenlerin sınıftaki çeşitlilik hakkında ne düşündüğünün, öğrenci farklılıklarına göre öğretim programı ve öğretimi ne şekilde düzenlediklerinin belirlenmesi gereklidir (Tomlinson ve diğerleri, 2003). Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri ve uygulamalarını geliştirmeye ilişkin önerileri alınmıştır. Öğretmenlerin, öğrenciyi tanıma, farklılaştırma yöntem-teknikleri, farklılaştırılmış materyal geliştirme ve özel eğitim gibi konularda eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Okulların fiziki ortamlarının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, ailelerin farklılaştırılmış öğretim konusunda bilinçlendirilmesi, farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmesi gibi öneriler geliştirdikleri görülmektedir.

Öneriler

Uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler.

Öğretmenlere yönelik öneriler.

- Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi, yetenek alan ve düzeylerini belirleme konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarını belirleme bakımından kendilerini geliştirmeye yönelik önlemler almaları, bu doğrultuda ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliğini artırmaları önerilebilir.
- Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının iyi ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunun belirlenmesi sebebiyle, farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin öğrenciyi tanıma faaliyetlerine daha fazla önem vermesi, öğrenciyi tanıma tekniklerini iyi uygulaması önerilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin aileler ile iletişim ve işbirliği eksikliğinin, ailenin ilgisizliğinin ve desteğinin yetersiz olması nedeniyle öğretimi farklılaştırmanın güçleştirdiğini vurgulamalarından dolayı öğretmenlerin ailelerle daha nitelikli iletişim ve işbirliğini geliştirmeye yönelik önlemler almaları ve aile eğitimine önem vermeleri önerilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin öğretmenler arası iletişim ve işbirliği yetersizliklerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade ettikleri göz önünde bulundurularak, farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf öğretmenlerine, diğer öğretmenlerle iletişim ve işbirliğini geliştirmeleri önerilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ilgili birimlerine yönelik öneriler.

- Sınıf öğretmenlerinin okulların fiziki ortam, donanım, kaynak ve materyal yetersizliklerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, okulların fiziki ortamlarının ve donanımlarının iyileştirilmesi, kaynak ve materyallerinin zenginleştirilmesi sağlanabilir.

- Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının fazla olması sebebiyle öğretimi farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre 11-20 arası mevcuda sahip sınıfların öğretimin farklılaştırılması için uygun olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, sınıf mevcutlarının öğretimi farklılaştırmaya imkan tanıyacak düzeyde azaltılması, sınıfların 11-20 arasında öğrenciden oluşması sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin okullarda rehber öğretmen olmaması ya da rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması sebebiyle öğretimi farklılaştırmakta güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, her okulda rehber öğretmen olmasının sağlanması, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenler arasında işbirliğinin artırılması yoluyla rehberlik hizmetlerinin niteliğinin iyileştirilmesi sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan, üstün başarı gösteren ve düşük başarı gösteren öğrencilere destek sağlama konusunda güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim, üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrenciler, düşük başarı gösteren ve yavaş öğrenen öğrenciler konularında bilgi ve deneyim kazanmaları için öğretmenlere gerekli profesyonel gelişim olanakları sunulabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim programlarının sınırlayıcı olmasının öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiği belirlenmiştir. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, eğitim programının esneklik ilkesinin uygulamada işe koşulmasının sağlanması hususunda önlemler alınabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin kaynak kullanımının sınırlı olmasının özellikle üstün başarı gösteren öğrencilere yönelik öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, ek öğrenme olanaklarına ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik Milli eğitimin temel ilkelerine uygun ek kaynakların kullanımı sağlanabilir.

- Sınıf öğretmenlerinin ikili öğretim uygulaması sebebiyle sınıf ortamı ve zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, ikili öğretim uygulaması ivedilikle yürürlükten kaldırılarak, sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarına ait eğitim ortamlarına sahip olmaları ve eğitim ortamlarını farklılaştırılmış öğretime uygun düzenlemelerine imkan tanıyacak olanaklar sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenleri ilkokullarda branş öğretmeni olmaması sebebiyle, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar ve Müzik alanlarında ihtiyaç duydukları uzman desteğine ulaşmakta güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konularda okullar arası işbirliği yapılarak söz konusu alanlarda öğretmen desteği sağlanabilir ve sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları uzman desteğine ulaşmaları için gerekli önlemler alınabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin, ailelerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu ve farklılaştırmaya olumsuz tutum gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, gerek Milli Eğitim merkez teşkilatının, gerek taştta teşkilatının ailelerin farklılaştırılmış öğretim konusunda bilgilendirilmesine yönelik önlemler alması ve aile eğitim olanakları sunması sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin belirlenen yeterlik ve uygulama algı düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesi için, öğretmenlere kuramsal ve uygulamalı hizmet içi eğitim fırsatları sunulabilir.
- Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmasını güçleştiren faktörler göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenlerine öğrenciyi tanıma, farklılaştırılmış öğretimi planlama ve uygulama, değerlendirmeyi farklılaştırma ve farklılaştırılmış eğitim ortamlarını düzenleme konularında hizmet içi eğitim olanakları sağlanabilir.

Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler.

- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin belirlenen yeterlik ve uygulama algı düzeyleri ve uygulamada öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörler göz önünde bulundurularak, öğretmen yetiştirme programlarında farklılaştırılmış öğretime ilişkin kuramsal bilgi ve uygulama

becerileri kazandırabilecek daha fazla ders olması ve derslerde daha fazla uygulama olanağı olması sağlanabilir.

- Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, özel eğitime ihtiyaç duyan, üstün başarı gösteren veya düşük başarı gösteren öğrencilere destek sağlama konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının, özel eğitim, üstün başarı gösteren ve hızlı öğrenen öğrenciler, düşük başarı gösteren ve yavaş öğrenen öğrenciler konularında bilgi, beceri ve deneyim kazanmaları için hizmet öncesi eğitimde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmasını güçleştiren faktörler göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarına öğrenciyi tanıma, farklılaştırılmış öğretimi planlama ve uygulama, değerlendirmeyi farklılaştırma ve farklılaştırılmış eğitim ortamlarını düzenleme konularında hizmet öncesi eğitim olanakları sağlanabilir.

Yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.

- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen yeterliklerini, sınıf ortamında ne düzeyde işe koştukları incelenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerinin geliştirilmesi için deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Benzer bir araştırma, okul öncesi, ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirilebilir.
- Öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren faktörler, eğitimin çeşitli paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak incelenebilir.

Kaynaklar

- 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). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi.
- Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3107298).
- Anderson, M., & Dousis, A. (2006). *The research-ready classroom: Differentiating instruction across content areas*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayers, D. J. (2008). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe county Georgia*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3297933).
- Bartolucci, F., Bacci, S., & Gnaldi, M. (2015). *Statistical analysis of questionnaires: A unified approach based on R and Stata* (Vol. 34). CRC Press.
- Baxter, J. D. (2013). *How teacher training affects the implementation of differentiated instruction at the elementary level*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3551590).
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity: in the primary school*. London: Routledge.
- Bender, W. N., & Waller, L. (2011). *The teaching revolution: RTI, technology, and differentiation transform teaching for the 21st century*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Benjamin, A. (2006). Valuing differentiated instruction. *The Education Digest*, 72(1), 57.

- Belç, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). T. C. Maltepe Üniversitesi.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1, Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3588271).
- Butterfield, P. C. (2002). *Teacher knowledge and the implementation of differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byars, J. P. (2011). *School leadership actions to support differentiated instruction*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3475632).
- Camcı-Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences: Lesson plans and more*. Boston. MA: Allyn & Bacon.
- Chapman, C., & King, R. (2014). *Planning and organizing standards-based differentiated instruction*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. (11th ed.) New York, NY: Pearson.

- Christian, M. L. (2005). *The implementation of differentiated instruction in three elementary schools: A case study*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3203338).
- Crum, P. A. (2004). *Instructional methods and efficacy of teachers trained in differentiated instruction*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3175884).
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- 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*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3589970).
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). T. C. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Dewey, J. (1938) *Experience and education*. Kappa Delta Pi Publications: New York.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Doddington, C. (1996). *Grounds for differentiation: Some values and principles in primary education considered*. E. Bearne (Ed.) *Differentiation and diversity: in the primary school* (s. 38-51). London: Routledge.
- Driskill, K. M. (2010). *A qualitative study of teacher understanding and use of differentiated instruction to promote reading achievement*. (Doktora tezi).

- ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3437433).
- Dunn, R., & Dunn, K. (1987). Dispelling outmoded beliefs about student learning. *Educational Leadership*, 44(6), 55-61
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. 6. Baskı. Ankara: Edge Akademi.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction: Book of lists*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gilbert, D. L. (2012). *A teacher's perception: Perception of the impact of differentiated instruction* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3508263).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grafi-Sharabi, G. (2009). *A phenomenological study of teacher perceptions of implementing the differentiated instruction approach*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3393495).
- Gregory, G. H. (2005). *Differentiating instruction with style*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiating instructional strategies: One size doesn't fit all*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Hany, E. A., & Grosch, C. (2007). Long-term effects of enrichment summer courses on the academic performance of gifted adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 521-537.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Co.
- Hilyard, V. M. (2004). *Teachers' understanding and use of differentiated instruction in the classroom*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3134972).
- Johnsen, S. K. (2017). How to differentiate in today's schools. *Gifted Child Today*, 40(3), 129-129.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want?. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Tekışık Matbaası.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaufeldt (2005). *Teachers, change your bait!: Brain-compatible differentiated instruction*. Norwalk, CT: Crown House Publishing Ltd.
- Kendrick-Weikle, K. (2014). *Illinois high school teachers' understanding and use of differentiated instruction*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3713728).
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the econdary classroom: analysis of the level of implementation and factors that influenece practice*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3455173).
- King, S. (2010). *Factors associated with inclusive vlassroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners*. (Doktora

- tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3433402).
- Kise, J. A. G. (2007). *Differentiation through personality types: a framework for instruction, assessment, and classroom management*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Köseoğlu, M. K. (2016). Farklılaştırılmış ev ödevlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkileri. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Lewis, G. (2002). Alternatives to acceleration for the highly gifted child. *Roeper Review*, 24(3), 130-133.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 347-365.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maddox, C. (2015). *Elementary (K-5) teachers' perceptions of differentiated instruction*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3685629).
- MEB. (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/'15 (National Education Statistics, Formal Education 2014/'15)*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Moon, T. R., Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., & Miller, E. M. (2002). Middle School Classrooms: Teachers' Reported Practices and Student Perceptions. *National Research Center on the Gifted and Talented*.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.

- Nedellec, C. M. (2015). *Teachers' understanding of differentiated instruction in swiss elementary schools*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3718012).
- Netterville, C. M. (2002). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction as perceived by teachers in elementary schools in bryan independent school district texas*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3072403).
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the educational needs of all students in your classroom*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001) *Differentiation in teaching and learning*. London: Continuum.
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi cilt 2*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özkanoğlu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme* (Doktora tezi). (Orta Doğu Teknik Üniversitesi).
- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişî, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parsons, S. A., Dodman, S. L., & Burrowbridge, S. C. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 38-42.
- Pettig, K. L. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational Leadership*, 58(1), 14-18.
- Pierce, R. L., & Adams, C. M. (2004). Tierdless lessons: One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-65.

- Porcher, S. (2007). *An examination of the use of differentiated instruction practices for gifted students in an elementary cluster model classroom*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3273802).
- Prince, B. L. (2011). *Teacher perceptions of differentiated instruction*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3460876).
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 50(2), 51-57.
- Ricketts, M. A. (2014). *The lived experiences of teachers in implementing differentiated instruction in the inclusive classroom*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3645551).
- Ritchie, J., Spencer, L., & O'Connor, W. (2003). Carrying out qualitative analysis. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 2003, 219-62.
- Robinson, L. (2013). *A study of teachers' attitudes, thoughts, and perceptions about successful implementation of differentiated instruction*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3602624).
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: *An exploratory investigation*. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
- Sayı, A. K. (2016). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sellers, D. M. (2008). *Factors influencing teachers' differentiated curriculum and instructional choices and gifted and non-gifted students' self-perceptions*.

(Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3325178).

Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).

Senemoğlu, N. (1994). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 81.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Yargı Yayınevi.

Senemoğlu, N., Gömleksiz, M. ve Üstündağ, T. (2001). *Öğrenmenin oluşumu: öğretme model strateji ve teknikleri* (Modül 1). Erişim Adresi: <https://www.nuraysenemoğlu.com/?Syf=5&Id=111386>

Shavelson, R. J. (2016). Sosyal bilimler için istatistik. N. Güler (Ed. ve Çev.), *Normal dağılım kullanılan istatistiksel çıkarımlar*. PegemA: Ankara. (Orijinal yayınlanma tarihi 1988).

Sheehan, J. A. (2011). *Responding to student needs: The impact on classroom practice of teacher perceptions of differentiated instruction*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3489941).

Smutny, J. F., & Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child: teaching strategies across the content areas (K-3)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Sprenger, M. B. (2008). *Differentiation through learning styles and memory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Fourth Edition). New Jersey: Lawrance Erlbaum Association.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. T. C. Ankara Üniversitesi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. (6th ed.). USA: Pearson Education Limited.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi*. Atatürk Üniversitesi.
- Tawil, S. (2014). *Differentiated instruction at the elementary level: Teaching to a diverse student population*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3621423).
- TEDMEM. (2015). *Türkiye Eğitim Atlası; 2014-2015*. Erişim Adresi: <https://tedmem.org/yayin/turkiye-egitim-atlasi-2014-2015>
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2015). *Differentiating instruction: Planning for universal design and teaching for college and career readiness*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary change in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiating in practice guide for differentiating curriculum: Grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Conceting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Treffinger, D. J. (1982). Gifted students, regular classrooms: Sixty ingredients for a better blend. *The Elementary School Journal*, 82(3), 267-273.
- Tsai, D. M. (2007). Differentiating curriculum for gifted students by providing accelerated options. *Gifted Education International*, 23(1), 88-97.
- Tyler, W. R. (1949). *Basic principles of curriculum development and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Usher, L. R. (2013). *Teachers perception and implementation of differentiated instructio in the private elementary and middle schools*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3565597).

- Valiande, S., Kyriakides, L., & Koutselini, M. (2011). Investigating the impact of differentiated instruction in mixed ability classrooms: It's impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Retrieved from [http://www. icsei. net/icsei2011/Full% 20Papers/0155. pdf](http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf).
- VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the nonnegotiables?. *Theory Into Practice*, 44(2), 90-97.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watts-Taffe, S., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314.
- White, M. E. (2012). *An Examination of Professional Development on Differentiated Instruction with K-4 Teachers*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3497820).
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarıların etkisinin incelenmesi*. T. C. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Ek-A: Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Algı Ölçeği (FÖYUAÖ)

Deneme Uygulama Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçek, farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama düzeyinize ilişkin algınızı ve öğretimin farklılaştırılmasını zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Soldaki sütunda ölçek ifadelerine ilişkin 0'dan 10'a kadar yeterlik düzeyinizi belirtiniz. (0: Hiç yeterli değilim, 10: Tamamen yeterliyim) Ortadaki sütunda aynı ölçek ifadesini uygulamada ne düzeyde gerçekleştirdiğinize yönelik yine 0'dan 10'a kadar uygulama düzeyini belirtiniz. (0: Hiç uygulamıyorum, 10: Her zaman uyguluyorum) Cevaplandırırken olabildiğince kişisel fikrinizi belirtiniz. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmamaya çalışınız. Teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Arş. Gör. Abdul Samet DEMİRKAYA

		Sahip olunan yeterlik düzeyi: 0: Hiç yeterli değilim 10: Tamamen yeterliyim	Uygulama düzeyiniz: 0: Hiç uygulamıyorum 10: Her zaman uyguluyorum
1.	Öğrencilerin eğitim geçmişi, ailesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, sağlık durumu, karakter özellikleri, hobileri, vb. özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma		
2.	Öğrencilerin derse/üniteye ilişkin önkoşul öğrenmelerini belirleme		
3.	Öğrencilerin müzik, resim, basketbol, matematik, dil, vb. gibi yetenek alan ve düzeylerini ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme		
4.	Öğrencilerin uzay, astrofizik, nörobilim, robotbilim, otomobiller, dinozorlar, vb. gibi ilgi alanlarını belirleme		
5.	Öğrencilerin bir konuyu, bir dersi başarıp başaramayacağına ilişkin kendini algılayış biçimini yani akademik özgüven düzeyini belirleme		
6.	Öğrencilerin okula, öğretmene, derse, konu alanına, vb. yönelik tutumlarını belirleme		
7.	Öğrencilerin sosyal ilişkiler kurma, empati kurma, iletişim, liderlik becerileri gibi sosyal özelliklerini belirleme		
8.	Öğrencilerin psikomotor becerilerini yani küçük/büyük kas gelişim düzeylerini belirleme		
9.	Öğrencilerin grup oryantasyonu, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları, vb. gibi öğrenme tarz ve tercihlerini ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme		
10.	Öğrencilerin işitme/görme/bedensel engel, kronik hastalıklar, dil ve konuşma zorluğu, vb. gibi fiziksel gelişim özelliklerine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme		

		Sahip olunan yeterlik düzeyi: 0: Hiç yeterli değilim 10: Tamamen yeterliyim	Uygulama düzeyiniz: 0: Hiç uygulamıyorum 10: Her zaman uyguluyorum
11.	Öğrencilerin otizm, down sendromu, vb. gibi zihinsel gelişimine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme		
12.	Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme		
13.	Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına yönelik kazanımları belirleme		
14.	Tanıma doğrultusunda öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik zenginleştirme veya destek eğitim kazanımlarını oluşturma		
15.	Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına yönelik zenginleştirme kazanımlarını oluşturma		
16.	Tanıma doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturma		
17.	Ortak kazanımlara yönelik içeriği belirleme		
18.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için içeriği zenginleştirme		
19.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için içeriği sadeleştirerek ya da kademelendirerek uygun hale getirme		
20.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilerin eksik öğrenmelerine yönelik tamamlama içeriğini oluşturma		
21.	içeriği öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına göre farklılaştırarak planlama		
22.	Ortak kazanımlara ve içeriğe yönelik öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama		
23.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirme etkinliklerini planlama		
24.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için tamamlama etkinliklerini planlama		
25.	İzlemeye dönük değerlendirme yapmak üzere ölçme araç ve uygulamalarını planlama		
26.	Ortak öğrenme çıktılarını ölçmek ve değerlendirmek üzere ölçme araç ve uygulamalarını planlama		
27.	Farklılaşan öğrenme çıktılarını ölçmek ve değerlendirmek üzere ölçme araç ve uygulamalarını planlama		
28.	Planlamaya yönelik uygulamalarını geliştirmek üzere ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma		
29.	Sınıf ortamının ışık, sıcaklık, ses, vb. gibi fiziksel özelliklerini öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenleme		
30.	Dersin amacı ve öğrenci özellikleri doğrultusunda sınıf yerleşim ve oturma düzenlerini farklılaştırma		

		Sahip olunan yeterlik düzeyi: 0: Hiç yeterli değilim 10: Tamamen yeterliyim	Uygulama düzeyiniz: 0: Hiç uygulamıyorum 10: Her zaman uyguluyorum
31.	Öğrencilerin sınıf içerisinde bireysel ve grup olarak çalışabilecekleri ilgi merkezi, öğrenme merkezi, okuma köşesi, vb. gibi ortamları düzenleme		
32.	Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmelerini ve geliştirmelerini sağlayacak ortamlar oluşturma		
33.	Ortak kazanımlara uygun materyal vb. gibi öğrenme kaynakları sağlama		
34.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirilmiş metinler, modelleme, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma		
35.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için altı çizili metinler, model, numune, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma		
36.	Fiziksel/zihinsel/sosyal-duygusal özel gereksinimleri olan öğrenciler için farklılaştırılmış materyaller kullanma		
37.	İçeriği/materyalleri öğrencilerin ilgi ve yetenek alanları ile ilişkilendirme		
38.	Öğrencilere çeşitli materyaller arasından tercih yapma fırsatı verme		
39.	Öğrencilerin ilgi ve yetenek alanları ile ilgili etkinlikler düzenleme		
40.	Ortak kazanımlara yönelik etkinlikler düzenleme		
41.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunma		
42.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda akran öğretici, konu uzmanı, vb. gibi ek görev ve sorumluluklar verme		
43.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere tamamlama eğitimi sağlama, vb. gibi destekleyici öğrenme olanakları sunma		
44.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere başarılı olacakları yani akademik özgüvenlerini geliştirecek etkinlikler düzenleme		
45.	Öğrencileri farklı/benzer ihtiyaçları, farklı/benzer ilgi ve yetenek alanları gibi bireysel özellikleri doğrultusunda gruplama		
46.	Öğretme-öğrenme sürecini farklılaştırmada teknolojiyi etkili olarak kullanma		
47.	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin özelliklerine/ihtiyaçlarına göre farklılaşan esnek zaman sağlama		
48.	Öğrencilerin öğretmen desteğine ek olarak faydalanabilecekleri öğretici akran, konu uzmanı, mentör, vb. gibi destek mekanizmalarını oluşturma		
49.	Destek eğitim odasında öğretim hizmetlerini yürütme		

		Sahip olunan yeterlik düzeyi: 0: Hiç yeterli değilim 10: Tamamen yeterliyim	Uygulama düzeyiniz: 0: Hiç uygulamıyorum 10: Her zaman uyguluyorum
50.	Öğrencileri sınıf dışında bireysel hızlarında ilerleyecekleri kütüphane, laboratuvar, bilgisayar laboratuvarı, kaynak oda, üniversite, müze, vb. gibi öğrenme ortam ve kaynaklarına yönlendirme		
51.	Öğrencilerin üstün başarı/düşük başarı/ilgi ve yeteneklerine göre BİLSEM, TÜBİTAK, üniversite, ressam, müzisyen, vb. gibi çeşitli kişi/kurum ve kuruluşlarla birlikte çalışmasını sağlama		
52.	Öğrencilere üstün başarı/ düşük başarı/ilgi ve yeteneklerine göre çeşitli kişi/kurum ve kuruluşlardan mentörlük/danışmanlık hizmeti sağlama		
53.	Sınıf dışı etkinliklerin, ödevlerin sınıf içi etkinliklerle koordinasyonunu sağlama		
54.	Öğrencilerin sınıf ve okul dışında tamamlanacak çeşitli öğrenme görevleri arasından seçim yapmasını sağlama		
55.	Öğrencilerin sınıf ve okul dışında tamamlanacak öğrenme görevlerini bireysel, eşli, küçük grup, mentor eşliğinde, vb. yapmak için seçim yapmasına izin verme		
56.	Öğretim sürecindeki uygulamalarını geliştirmek üzere ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma		
57.	Öğrencilerin öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrenmelerini sunum yapma, görsel oluşturma, makale yazma, vb. gibi çeşitli biçimlerde göstermelerini sağlama		
58.	Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek üzere yazılı sınav, sunum, portfolyo, vb. gibi çeşitli ölçme araçları kullanma		
59.	Öğrencilerin akran değerlendirme, öz değerlendirme, vb. yolu ile birbirlerini ve kendilerini değerlendirmelerini sağlama		
60.	Öğrencilerin sözlü sınav, sunum yapma, portfolyo, vb. gibi değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmelerine olanak verme		
61.	Her öğrenciyi dönem boyu gösterdiği gelişime göre değerlendirme		
62.	Öğrencilerin bireysel hedeflerini/bireysel başarı kriterlerini belirlemelerini sağlama		
63.	Dönem boyunca öğrencilerin öğrenme düzeylerini, eksik ve yanlış öğrenmelerini, öğrenme güçlüklerini belirleme		
64.	Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri belirleme		

		Sahip olunan yeterlik düzeyi: 0: Hiç yeterli değilim 10: Tamamen yeterliyim	Uygulama düzeyiniz: 0: Hiç uygulamıyorum 10: Her zaman uyguluyorum
65.	İzleme değerlendirmelerinin sonuçlarına göre her bir öğrenci için öğretme-öğrenme süreçlerinde gerekli düzenlemeleri yapma		
66.	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri sebebi ile yönlendirildiği BİLSEM, kaynak oda, vb. gibi sınıf/okul dışı uygulamaların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki katkısını izleme		
67.	Ortak kazanımlara yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme		
68.	Zenginleştirme ve destek eğitim kazanımlarına yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme		
69.	Değerlendirme araç ve uygulamalarını geliştirmek üzere ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma		

Katılımınız için teşekkür ederiz.

**Ek-B: Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği (FÖYAÖ) Faktör Yükleri ve
Madde İstatistikleri Tablosu**

<i>Madde Numaraları</i>		<i>Faktör Yükleri</i>				<i>Ortak Faktör Varyansı</i>
<i>Deneme Uygulaması</i>	<i>Nihai Uygulama</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	
1	1	.491				.412
3	2	.614				.487
4	3	.672				.504
9	4	.683				.557
10	5		.626			.559
11	6		.699			.559
13	7		.451			.622
14	8		.641			.581
15	9		.462			.576
16	10		.803			.487
17	11		.834			.649
19	12		.697			.691
20	13		.746			.700
22	14		.819			.677
23	15		.622			.566
24	16		.749			.693
33	17			.755		.681
34	18			1.026		.742
35	19			.888		.744
36	20			.721		.619
37	21			.518		.606
38	22			.796		.625
41	23			.831		.717
42	24			.745		.622
43	25			.542		.645
44	26			.602		.687
46	27			.825		.558
47	28			.760		.646
48	29			.529		.536
58	30				.755	.532
59	31				.831	.657
60	32				.925	.656
61	33				.803	.625
62	34				.651	.449
63	35				.684	.683
64	36				.681	.652
66	37				.654	.458
67	38				.745	.635
68	39				.644	.565

**Ek-C: Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Algı Ölçeği (FÖUAÖ) Faktör Yükleri
ve Madde İstatistikleri Tablosu**

<i>Madde Numaraları</i>		<i>Faktör Yükleri</i>				<i>Ortak Faktör Varyansı</i>
<i>Deneme Uygulaması</i>	<i>Nihai Uygulama</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	
1	1	.637				.495
3	2	.644				.516
4	3	.764				.600
9	4	.652				.560
10	5		.794			.629
11	6		.785			.592
13	7		.478			.630
14	8		.706			.719
15	9		.530			.661
16	10		.838			.490
17	11		.826			.654
19	12		.631			.717
20	13		.641			.752
22	14		.621			.698
23	15		.441			.579
24	16		.585			.728
33	17			.588		.703
34	18			1.065		.777
35	19			.923		.638
36	20			.818		.653
37	21			.508		.673
38	22			.671		.591
41	23			.891		.752
42	24			.873		.680
43	25			.553		.724
44	26			.659		.737
46	27			.772		.616
47	28			.572		.646
48	29			.718		.567
58	30				.798	.574
59	31				.932	.660
60	32				.845	.574
61	33				.789	.630
62	34				.747	.608
63	35				.627	.725
64	36				.587	.663
66	37				.710	.539
67	38				.849	.680
68	39				.680	.587

Ek-Ç: Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Görüşme Soruları

1. **Öğrencileri tanımanızı** güçleştiren faktörler nelerdir? Örneklerle ayrıntılı açıklayabilir misiniz? (aileden, çevreden, okuldan, öğrenciden, eğitim politikalarından, eğitim programından, kurumlardan ve öğretmenden/sizden kaynaklanan faktörler, vb.)
2. Öğretimi öğrencilerinizin bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek, vb. özelliklerine göre **planlamanızı güçleştiren** faktörler nelerdir? Örneklerle ayrıntılı açıklayabilir misiniz? (aileden, çevreden, okuldan, öğrenciden, eğitim politikalarından, eğitim programından, kurumlardan ve öğretmenden/sizden kaynaklanan faktörler, vb.)
3. Öğrencilerinizin bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek, vb. özelliklerine göre **öğretimi düzenlemenizi güçleştiren, eğitim uygulamalarınızda sizi sınırlayan** faktörler nelerdir? Örneklerle ayrıntılı açıklayabilir misiniz? (aileden, çevreden, okuldan, öğrenciden, eğitim politikalarından, eğitim programından, kurumlardan ve öğretmenden/sizden kaynaklanan faktörler, vb.)
4. Öğrencilerinizin bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek, vb. özelliklerini gözeterak **ölçme ve değerlendirme yapmanızı güçleştiren** faktörler nelerdir? Örneklerle ayrıntılı açıklayabilir misiniz? (aileden, çevreden, okuldan, öğrenciden, eğitim politikalarından, eğitim programından, kurumlardan ve öğretmenden/sizden kaynaklanan faktörler, vb.)
5. Öğretimi öğrencilerin bireysel ihtiyaç, ilgi ve yetenekleri, vb. düzenlemek açısından (öğretimi farklılaştırmaya yönelik) kendinizi hangi konularda yetersiz hissediyorsunuz? Eğitim ihtiyaçlarınız nelerdir?
6. Ülkemizde öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlenen eğitimin sunulabilmesi için yapılması gerekenler nelerdir? Sizin bu konuda önerileriniz nelerdir?

Ek-D: Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Algı Ölçeği (FÖYUAÖ)

Nihai Uygulama Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçek, farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama algı düzeyinizi ve öğretimin farklılaştırılmasını güçleştiren unsurlara ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde ölçek maddeleri yer almaktadır. Birinci bölümde, ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeleri (X) işareti koyarak işaretleyiniz ve boş bırakılan yerlere yanıtlarınızı yazınız. Lütfen ölçeği doldurmaya başlamadan önce, arka sayfadaki gerekli açıklamayı okuyunuz. Teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Arş. Gör. Abdul Samet DEMİRKAYA

I. BÖLÜM: DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

- ❖ Görev yaptığınız il: (.....)
- ❖ Cinsiyetiniz: Kadın ()
Erkek ()
- ❖ Mesleki Kıdeminiz: 0-5 yıl () 21-25 yıl ()
6-10 yıl () 26-30 yıl ()
11-15 yıl () 30 yıl üzeri ()
16-20 yıl ()
- ❖ Mezuniyet Alanı: Sınıf öğretmenliği ()
Diğer öğretmenlikler (.....)
Diğer (.....)
- ❖ Çalışılan Okul Türü: Devlet okulu ()
Özel okul ()
- ❖ Görev yapılan sınıf düzeyi: 1. Sınıf ()
2. Sınıf ()
3. Sınıf ()
4. Sınıf ()
Birleştirilmiş Sınıf ()
Destek Eğitim Öğretmeni / Norm fazlası ()
- ❖ Görev yapılan sınıfın mevcudu: (.....)

(Diğer sayfaya geçiniz)



Soldaki sütunda, ölçek ifadelerine ilişkin 0'dan 10'a kadar yeterli düzeyinizi belirtiniz. **(Tamamen yeterli olduğunuzu düşünüyorsanız 10, hiç yeterli olmadığını düşünüyorsanız 0, ya da yeterli düzeyinize göre her maddeye takdir ettiğiniz 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 değerlerinden birini veriniz.)**

Ortakdaki sütunda, aynı ölçek ifadesini uygulamada ne düzeyde gerçekleştirdiğinize yönelik yine 0'dan 10'a kadar uygulama düzeyinizi belirtiniz. **(Hiç uygulamıyorsanız 0, her zaman uyguluyorsanız 10, ya da uygulama düzeyinize göre her maddeye takdir ettiğiniz 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 değerlerinden birini veriniz.)** Cevaplandırırken olabildiğince **kişisel fikrinizi** belirtiniz. Cümlelerden **hiçbirini yanıtsız bırakmamaya çalışınız. Ölçek ifadelerini uygulamanızı güçleştiren faktörlere ilişkin görüşlerinizi sağdaki sütunda yazılı olarak belirtiniz.**

Teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Arş. Gör. Abdul Samet DEMİRKAYA

		<u>Sahip olunan yeterlik düzeyi:</u> 0: Hiç yeterli değilim 10: Tamamen yeterliyim	<u>Uygulama düzeyiniz:</u> 0: Hiç uygulamıyorum 10: Her zaman uyguluyorum	<u>Uygulamada gerçekleştirdiğiniz zorluk:</u>
1.	Öğrencilerin eğitim geçmişi, ailesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, sağlık durumu, karakter özellikleri, hobileri, vb. özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yapma			
2.	Öğrencilerin müzik, resim, basketbol, matematik, dil, vb. gibi yetenek alan ve düzeylerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme			
3.	Öğrencilerin uzay, astrofizik, nörobilim, robotbilim, otomobiller, dinazorlar, vb. gibi ilgi alanlarını belirleme			
4.	Öğrencilerin grup oryantasyonu, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları, vb. gibi öğrenme tarz ve tercihlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme			
5.	Öğrencilerin işitme/görme/bedensel engel, kronik hastalıklar, dil ve konuşma zorluğu, vb. gibi fiziksel gelişim özelliklerine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme			
6.	Öğrencilerin otizm, down sendromu, vb. gibi zihinsel gelişimine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme			
7.	Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına yönelik kazanımları belirleme			
8.	Tanıma doğrultusunda öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik zenginleştirme veya destek eğitim kazanımlarını oluşturma			
9.	Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına yönelik zenginleştirme kazanımlarını oluşturma			
10.	Tanıma doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturma			

(Diğer sayfaya geçiniz)



		<u>Sahip olunan yeterlik düzeyi:</u> 0: Hiç yeterli değilim 10: Tamamen yeterliyim	<u>Uygulama düzeyiniz:</u> 0: Hiç uygulamıyorum 10: Her zaman uyguluyorum	<u>Uygulamada gerçekleştirmesi zordur çünkü:</u>
11.	Ortak kazanımlara yönelik içeriği belirleme			
12.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için içeriği sadeleştirerek ya da kademelendirerek uygun hale getirme			
13.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilerin eksik öğrenmelerine yönelik tamamlama içeriğini oluşturma			
14.	Ortak kazanımlara ve içeriğe yönelik öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama			
15.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirme etkinliklerini planlama			
16.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için tamamlama etkinliklerini planlama			
17.	Ortak kazanımlara uygun materyal vb. gibi öğrenme kaynakları sağlama			
18.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirilmiş metinler, modelleme, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma			
19.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için altı çizili metinler, model, numune, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma			
20.	Fiziksel/zihinsel/sosyal-duygusal özel gereksinimleri olan öğrenciler için farklılaştırılmış materyaller kullanma			
21.	içeriği/materyalleri öğrencilerin ilgi ve yetenek alanları ile ilişkilendirme			
22.	Öğrencilere çeşitli materyaller arasından tercih yapma fırsatı verme			
23.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunma			
24.	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda akran öğretici, konu uzmanı, vb. gibi ek görev ve sorumluluklar verme			
25.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere tamamlama eğitimi sağlama, vb. gibi destekleyici öğrenme olanakları sunma			

(Diğer sayfaya geçiniz)



		<u>Sahip olunan yeterlik düzeyi:</u> 0: Hiç yeterli değilim 10: Tamamen yeterliyim	<u>Uygulama düzeyiniz:</u> 0: Hiç uygulamıyorum 10: Her zaman uyguluyorum	<u>Uygulamada gerçekleştirmesi zordur çünkü:</u>
26.	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere başarılı olacakları yani akademik özgüvenlerini geliştirecek etkinlikler düzenleme			
27.	Öğretme-öğrenme sürecini farklılaştırmada teknolojiyi etkili olarak kullanma			
28.	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin özelliklerine/ihtiyaçlarına göre farklılaşan esnek zaman sağlama			
29.	Öğrencilerin öğretmen desteğine ek olarak faydalanabilecekleri öğretici akran, konu uzmanı, mentor, vb. gibi destek mekanizmalarını oluşturma			
30.	Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek üzere yazılı sınav, sunum, portfolyo, vb. gibi çeşitli ölçme araçları kullanma			
31.	Öğrencilerin akran değerlendirme, öz değerlendirme, vb. yolu ile birbirlerini ve kendilerini değerlendirmelerini sağlama			
32.	Öğrencilerin sözlü sınav, sunum yapma, portfolyo, vb. gibi değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmelerine olanak verme			
33.	Her öğrenciyi dönem boyu gösterdiği gelişime göre değerlendirme			
34.	Öğrencilerin bireysel hedeflerini/bireysel başarı kriterlerini belirlemelerini sağlama			
35.	Dönem boyunca öğrencilerin öğrenme düzeylerini, eksik ve yanlış öğrenmelerini, öğrenme güçlüklerini belirleme			
36.	Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri belirleme			
37.	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri sebebi ile yönlendirildiği BİLSEM, kaynak oda, vb. gibi sınıf/okul dışı uygulamaların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki katkısını izleme			
38.	Ortak kazanımlara yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme			
39.	Zenginleştirme ve destek eğitim kazanımlarına yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme			

Katılımınız için teşekkür ederiz.

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-1297

06 Nisan 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

İlgil: 27.03.2017 tarih ve 785 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Arş. Gör. Abdul Samet DEMİRKAYA'nın Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeyleri ve Geliştirmeye Yönelik Önerileri" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Mart 2017 tarihinde yapılmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. KOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-F: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

16/08/2018
(İmza)
Abdul Samet DEMİRKAYA

EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

16/08/2018

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

Tez Başlığı: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK YETERLİK VE UYGULAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
17/08 /2018	294	570025	02/07/2018	%5	990684363

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Ad Soyadı: Abdul Samet DEMİRKAYA
Öğrenci No.: N12147739
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

EK-Ğ: Dissertation Originality Report

16/08/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Educational Sciences.

Thesis Title : AN INVESTIGATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS ON THEIR COMPETENCY AND IMPLEMENTATION LEVELS IN DIFFERENTIATED INSTRUCTION

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
17/08 /2018	294	570025	02/07/2018	%5	990684363

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Abdul Samet DEMİRKAYA

Student No.: N12147739

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum & Instruction

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

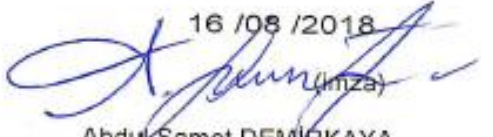
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

16 /08 /2018

Abdul Samet DEMİRKAYA

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

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile ilti ayrı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolleri çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

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

