



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMİ FARKLILAŞTIRMADA
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE FARKLILAŞTIRILMIŞ
ÖĞRETİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

YALÇIN YAVUZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. BURCU DUMAN

BARTIN-2025



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMİ FARKLILAŞTIRMADA
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YALÇIN YAVUZ

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Doç. Dr. Burcu DUMAN
Üye : Doç. Dr. Cevat EKER
Üye : Doç. Dr. Emrullah YILMAZ

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY



BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Burcu DUMAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMİ FARKLILAŞTIRMADA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

23.01.2025

Yalçın YAVUZ

ÖN SÖZ

Farklılaştırılmış öğretimin uygulayıcısı ve öğrencilerin en önemli rehberi olan öğretmenlerimizin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin alındığı ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde yaşadıkları sorunların tespitine çalışılan bu araştırma, öğretmenlerimizin değerli fikirlerinin alınması açısından önemlidir.

Yüksek lisans eğitimim süresince deneyimleriyle bana rehberlik eden, tez çalışmam boyunca bana sabırla ve anlayışla yol gösteren, her konuda desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Burcu DUMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bartın Merkezde ilçede görev yapıp araştırmaya katılan tüm öğretmen arkadaşlarıma, araştırmamda bana yardımcı olan okul yöneticilerime, desteklerini esirgemeyen akademisyen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan sevgili aile üyelerime, yüksek lisans sürecim boyunca bana destek olan sevgili eşim Yasemin YAVUZ'a ve neşe kaynağım biricik kızım İrem YAVUZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Yalçın YAVUZ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMİ FARKLILAŞTIRMADA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yalçın YAVUZ

**Bartın Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Burcu DUMAN

Bartın-2025, sayfa: 92

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmada karşılaştıkları güçlükler ve farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin incelenilmesi amaç edinilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Mevcut durumun tespit edilmesi amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Bartın ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bartın il merkezi ve il merkezine bağlı köylerde/beldelerde görevli toplam 295 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim programı, aile ve sosyal çevre ile öğrenme ortamlarının farklılaştırılmış öğretimi güçleştirmesine rağmen sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ve uygulanabilirliğine yönelik olumlu bakış açıları olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucundan hareketle araştırmaya ve araştırmacıya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırma, farklılaştırılmış öğretim, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY CLASSROOM TEACHERS IN DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND THEIR OPINIONS ON DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Yalçın YAVUZ

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Burcu DUMAN

Bartın-2025, pp: 92

The aim of this study is to examine the difficulties that classroom teachers encounter in differentiating instruction and their opinions on differentiated instruction. Quantitative research method was used in the research. The scanning model was used because it was aimed to determine the current situation. The population of the research consists of primary school teachers working in Bartın province. The sample of the research consists of a total of 295 classroom teachers working in Bartın city center and villages/towns affiliated with the city center in the 2022-2023 academic year. In the study, the teacher perception inventory regarding the factors that make it difficult to differentiate instruction and the teacher views scale regarding differentiated instruction were used. Data were analyzed using SPSS program. As a result of the research, it was found that although the curriculum, family and social environment and learning environments make differentiated teaching difficult, classroom teachers have positive perspectives on differentiated teaching and its applicability. Based on the research results, suggestions were made for the research and the researcher.

Keywords: Differentiation, differentiated instruction, primary school teacher

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLOLAR DİZİNİ	xi
EKLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	4
2.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri	4
2.1.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Tanımı	4
2.1.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel İlkeleri	7
2.1.3. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Öğeleri	10
2.2. Farklılaştırılmış Öğretim Süreci	14
2.2.1. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntem Ve Teknikler	15
2.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Süreci	23
2.3.1. Öğretim Öncesi Kullanılan Değerlendirme Teknikleri	24
2.3.2. Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri	25
2.3.3. Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri	27
2.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Sınıf İklimi	31
2.5. Farklılaştırılmış Öğretimde Roller	33
2.5.1. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Roller	33
2.5.2. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenci Roller	34

2.5.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Yönetici Roller	35
2.5.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Veli Roller	36
2.6. Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Araştırmalar	37
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
3. YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin Analizi	55
4. BULGU VE YORUMLAR	57
4.1. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşleri	57
4.1.1. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	57
4.1.2. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	59
4.1.3. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi	60
4.1.4. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi	61
4.2. Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri	62
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri İncelemesi	63
4.2.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri İncelemesi	64
4.2.3. Görev Yeri Değişkenine Göre Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri İncelemesi	65
4.2.4. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri İncelemesi	66
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	68
5. 1. Tartışma	67

5.2. Sonuç	70
5.3. Öneriler	73
5.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	73
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	74
KAYNAKLAR.....	74
EKLER	84
EK 1: Kişisel Bilgilendirme Formu	84
EK 2: Ölçme Araçları (Ölçek ve Envanter).....	85
EK 3: Ölçme Araçları Kullanım İzinleri	89
EK 4: Etik Kurul Onay Belgesi	90
EK 5: Bartın Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	91
ÖZGEÇMİŞ	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Farklılaştırılmış öğretim ilke ve özellikleri	6
2.2: İçerik, süreç, ürün ve değerlendirme döngüsü	14



TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
3.1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veriler	50
3.2: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi (Cengiz, Tezcan ve Doğan, 2021)	50
3.3: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi	52
3.4: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri (DI-QUEST) yedili likert tipi ölçeğin değer aralıkları ve aralıklara göre katılım düzeyleri	52
3.5: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri faktörlerinin güvenirlik katsayıları (Bekler ve Kozikoğlu, 2022).....	53
3.6: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri faktörlerinin güvenirlik katsayıları.....	53
3.7: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri beşli likert tipi ölçeğin değer aralıkları ve aralıklara göre katılım düzeyleri	54
3.8: Güvenirlik katsayıları yorumları (Özdamar, 2013).....	54
3.9: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği çarpıklık basıklık değerleri.....	55
3.10: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri çarpıklık basıklık değerleri.....	56
4.1: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği alt boyutlar analizi	57
4.2: Cinsiyet değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği t testi sonuçları.....	58
4.3: Cinsiyet değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Mann-Whitney U testi sonuçları	58
4.4: Öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği t testi sonuçları	59
4.5: Öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Mann-Whitney U testi sonuçları	59
4.6: Görev yeri değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği t testi sonuçları.....	60
4.7: Görev yeri değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri	

ölçeği Mann-Whitney U testi sonuçları	60
4.8: Mesleki deneyim değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Anova testi sonuçları.....	61
4.9: Mesleki deneyim değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	62
4.10: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri alt boyutlar analizi.....	63
4.11: Cinsiyet değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri t testi sonuçları	63
4.12: Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri t testi sonuçları	64
4.13: Görev yeri değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri t testi sonuçları	65
4.14: mesleki deneyim değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri Anova testi sonuçları	67

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
EK1. Kişsel bilgilendirme formu.	84
EK2. Ölçme araçları (ölçek ve envanter)	85
EK3. Ölçme araçları kullanım izinleri	89
EK4. Etik kurul onay belgesi.	90
EK5. Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izni.	91



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

f	: frekans
α	: cronbach alfa
N	: toplam birey sayısı
$\bar{x}$	: aritmetik ortalama
SS	: standart sapma
Sd	: serbestlik derecesi
t	: t değeri
p	: anlamlılık değeri
F	: F değeri

KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of Variance
DI	: Differentiated Instruction
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Akt.	: Aktaran
MWU	: Mann-Whitney U testi
KW	: Kruskall-Wallis testi
Efl	: English As a Foreign Language

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın varsayımlarına ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde eğitim, kendi kendine öğrenebilen, yeteneklerinin farkında olan, iş birliği içinde çalışıp özgün ürünler ortaya koyabilen, yaratıcılık becerileri yüksek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu tanıma uygun bireyler yetiştirmenin öncelikli şartlarından biri, her bir öğrencinin farklı öğrenme ihtiyacı olduğunun bilincinde olmaktır. Bireysel farklılık uzun zamandır eğitimcilerin tanıdığı bir kavram olmakla birlikte eğitim programlarına şekil veren temel bir kavramdır. Kaynağını bireysel farklılığın oluşturduğu farklılaştırılmış öğretim felsefesi öğrenenin en iyi yollarla en kalıcı öğrenmeleresahip olmasını amaçlanmaktadır.

MEB 2015'te öğrenci merkezli eğitiminin tanımında; bireysel özellikler göz önünde bulundurularak, bilimsel düşünme ve iletişim becerilerine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşabilen ve bunu kullanabilen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanan ve kendini gerçekleştiren bireyler için eğitim sürecinin her aşamasında birey katılımını teşvik edecek şekilde yapılandırılması gerektiği tanımlanmıştır. MEB'in 2018 eğitim programında, eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaç edindiği görülmektedir. Bu amacın gerçekleşmesi için sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinlikler, anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik, bilim ve teknoloji alanında temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade edebilme olarak sıralanmıştır. Bu yetkinliklerin öğrencilere kazandırılmasıyla, kendi başına ve iş birliği içinde öğrenebilen, güncel teknolojik gelişmelere hızla uyum sağlayabilen ve yüksek yaratıcılık becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Son olarak 2024 yılında yürürlüğe giren MEB eğitim programı incelendiğinde; “Temel Yaklaşım”, “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi”, “Öğrenci Profili”, Beceriler Çerçevesi” ve “Bütüncül Eğitim Yaklaşımı” adı altında beş ana unsurdan bahsedilmiştir. Bu programda milli değerlere sahip bireylerden oluşan toplum oluşturmakla birlikte; insanlığa faydalı

olmayı ideal edinmiş, eleştirebilen, sorgulayabilen, araştırabilen ve var olduğumuz medeniyeti geliştirebilecek nitelikte bilge bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır diyebiliriz. Programda öğrencilere kazandırılması amaçlanan çok farklı alanlarda beceriler vardır. Öğrenme çıktısı olarak tanımlanan bu becerilerin öğrencilerden beklentileri önceki yıllarda ortaya konulan programlarla paralellik göstermektedir. Bütüncül eğitim yaklaşımını benimseyen programın unsurlarından biri olan farklılaştırılmış öğretim resmi olarak uygulanabilirlik kazanmıştır. Zenginleştirme ve destekleme yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenme profili, bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda eşit ve adil şartlarda bireysel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmaları hedeflenmiştir.

YÖK Ulusal Tez Merkezi incelendiğinde “Farklılaştırılmış Öğretim” üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda önceki yıllara nazaran daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığının yürürlüğe koyduğu 2024 yılı eğitim programıyla birlikte “Farklılaştırılmış Öğretim” resmi olarak tanımlanmıştır. Yapılan deneysel çalışmalar, eylem araştırmaları veya literatür taramaları sonucu rahatlıkla söyleyebiliriz ki farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında eğitim programlarının uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri ve öğretimin farklılaştırılmasında karşılaşılan güçlüklerin tespiti önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışma ile, öğrenci merkezli eğitim programlarının uygulanmasını sağlayan ve en önemli rehber konumunda olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açılarını değerlendirmek, farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliği bakımından yol gösterici nitelikte olması ümit edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin, öğretimi farklılaştırmada karşılaştıkları güçlükleri ve farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmada karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri nasıldır?
- 3.Sınıf öğretmenlerinin, öğretimi farklılaştırmada karşılaştıkları güçlükler ve farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve görev yapılan yere göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun ortam oluşturmada ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ve farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin incelenmesi bu çalışmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğinin tespit edilebilmesi açısından öncelikle sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ve farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin tespiti önem arz etmektedir. Yurt içindeki literatür incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili var olan çalışmaların daha çok uygulama aşamasında olduğu görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise son yıllarda farklılaştırılmış öğretimin üst bilişsel süreçlere etkisi üzerinde durulmuştur. Bu çalışma öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini, farklılaştırılmış öğretimin uygulanması aşamasında karşılaştıkları güçlükleri anlamak ve farklı ortamlarda, farklı cinsiyet ve farklı tecrübe yıllarındaki öğretmenlerin bu kavramlara yaklaşımlarının neler olduğunu belirleme çalışmasıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin veri toplama araçlarında ölçek ve envanterde yer alan sorulara samimi ve doğru yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada elde edilen veriler;

1. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bartın ili merkezinde görev yapan 295 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

2. “25 maddelik “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST)” ve 33 maddelik “Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri” nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde farklılaştırılmış öğretim modelinin sahip olduğu felsefenin anlaşılması amacıyla tanımı, temel ilkeleri ve temel öğeleri sunulmuştur. Farklılaştırılmış öğretimin uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerden örnekler verilmiştir. Öğretim sürecinin paydaşlarından beklenen sorumluluklar ve rolleri tanımlanmıştır. Ayrıca yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretim modelinin tanımı, temel ilkeleri ve temel öğeleri bu öğretim modelinin sahip olduğu felsefenin anlaşılması açısından önemlidir.

2.1.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Tanımı

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere yönelik derin saygı duyarak ve farklılıklarını kabul ederek, bütün öğrencilerin gelişim göstermesine yardımcı olmayı amaçlayan bir öğretim felsefesidir. Bu felsefede öğretmenlerden beklenen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğretim planını, öğretim yöntemlerini, öğretim için gerekli kaynakları ve öğrenme faaliyetlerini, öğrencilerden aldığı dönütlere göre proaktif olarak değiştirmeleri veya güncellemeleridir (Tomlinson vd., 2003). Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenme seviyelerini üst düzeye çıkarmak amacıyla, öğretmenlerin kasıtlı bir şekilde öğretimi planlaması ve bu uyarlamaları derslerinde kullanmasına farklılaştırılmış öğretim denir (Smale-Jacobse vd., 2019).

Bu felsefe öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini, ilgi alanlarını ve öğrenme şekillerinde farklılıkları kapsamlı biçimde ele aldıktan sonra öğrencilerin her birinin en üst düzeyde öğrenme gerçekleştirebileceğini vaat eden bir felsefedir (Tomlinson, 2001, 2003). Farklılaştırmada tek bir yol yoktur. Öğretmenler doğru yöntemleri ve doğru kılavuzları takip ettikleri sürece öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilen etkin uygulamalar geliştirebilirler (Tomlinson, 2005).

Farklılaştırılmış öğretim modelinin temel amacı, farklı deneyimlere, farklı başlangıç

noktalarına ve farklı öğrenim profillerine sahip öğrencilerin topluluk, grup veya bireysel olarak her türlü sınıf kademesinde, akademik ve sosyal anlamda öğrenmesinin gerçekleşebilmesidir (Tomlinson, 2017; Tomlinson ve Javious, 2012). Bu öğretim modeli, öğrencilerin karmaşık sorunlar ve içeriklerle baş edebilmesini hedefleyerek şu an olduğundan daha fazla öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini desteklemeye yöneliktir. Çok yönlü olan bu model, başarı ve gelişimin yüksek olduğu sınıflar yaratmak isteyen öğretmenlere rehber niteliğindedir (Tomlinson, 2018).

Farklılaştırılmış öğretimin pedagojik-didaktik bir yaklaşım olduğu savunulmaktadır. Günümüzde eğitim programı otoriteleri ve akademisyenler, öğretmenlere yönelik iki öneri sunmaktadırlar. Bunlardan ilki çeşitliliği özümsemeleri gerektirir. İkincisi ise derslerini sınıfında bulunan farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlamaları gerektirir (Schleicher, 2016).

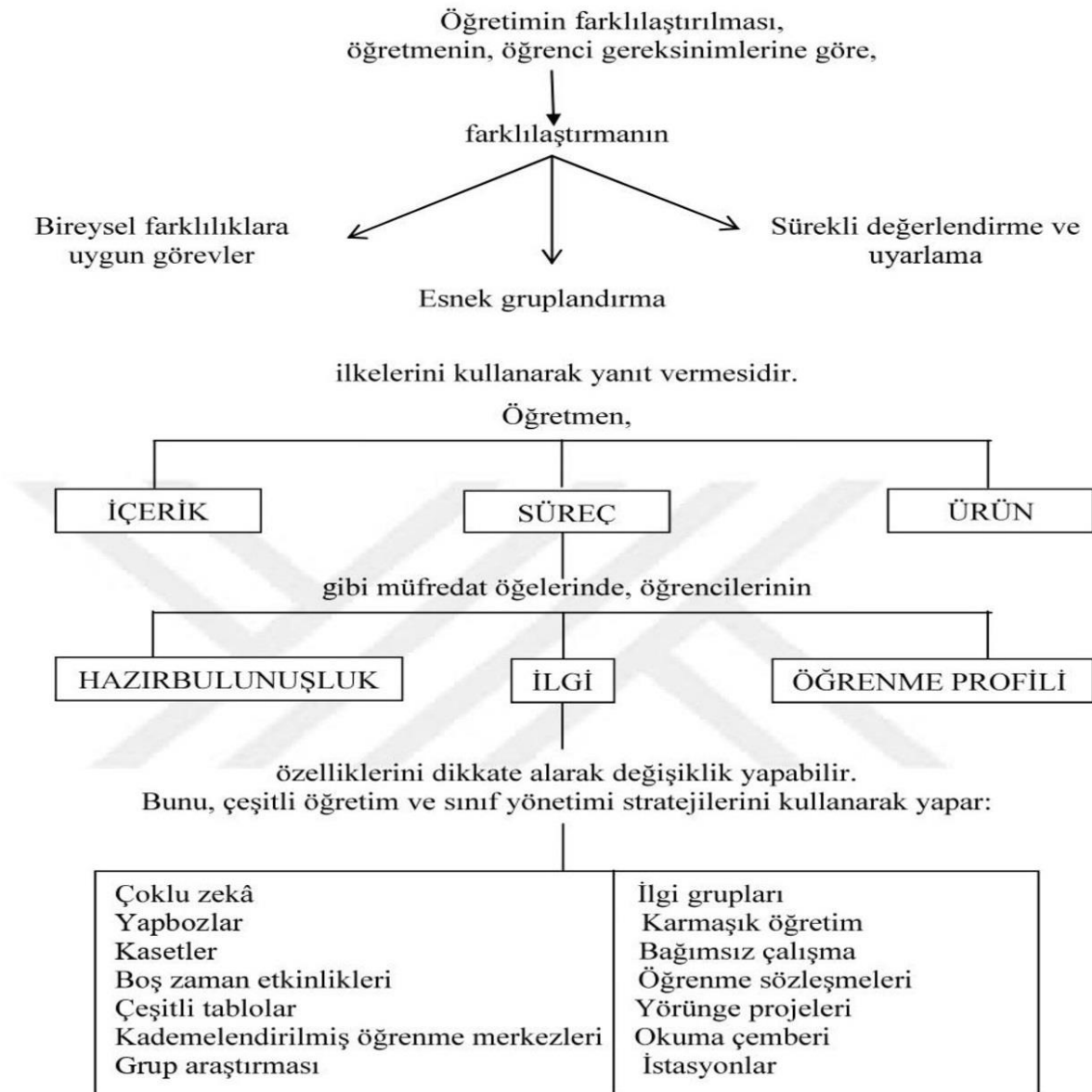
Farklılaştırılmış öğretim, her bir öğrencinin akademik ve sosyal yönden başarılı olabilmesi için onlara nasıl ilham verileceğini göz önünde tutarak, bütün öğretme ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesidir. Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanabileceği üç zaman dilimi vardır; derslerin planlanması aşamasında, derslerde öğretme-öğrenme faaliyetleri yapılırken ve öğrencilerin öğrendiklerini gösterme aşaması. Farklılaştırılmış öğretimin inandığı amaçlardan biri de her bir öğrencinin değer verilme, takdir edilme hissini karşılayabilecek nitelikte okulların oluşmasını sağlama ve böylece her anlamda öğrencilerin başarılı olma olasılığının artacağıdır. Farklılaştırılmış öğretim öğrenciler hakkında bilinenlere dayanarak kararlar almayı ve bilgileri geliştirerek; diğer öğretmenler, veliler ve öğrencinin kendisiyle bu bilgileri paylaşarak öğrencinin gelişimini desteklemeyi hedefler (Fox ve Hoffman, 2011).

Bu model, öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarının öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkaracak öğretim programı ve öğretim geliştirmelerini destekleyen dinamik şekilde araştırmaya dayalı sınıf içi uygulama modelidir (Sousa ve Tomlinson 2011; Tomlinson, 2001, 2013; Tomlinson ve McTighe, 2006; Tomlinson ve Imbeau 2010, 2012).

Birer insanoğlu olan çocukların birçok ortak noktası vardır, ancak aynı zamanda birçok önemli farklılıkları da mevcuttur. Ortak noktalarımız bizleri insan yapar, farklılıklarımız ise bizleri birey yapmaktadır. Farklılaştırılmış eğitimin olmadığı sınıflarda, öğrencilerin ortak

özellikleri ve benzerlikleri üzerine eğitim- öğretim unsurları inşa edilir ve genelde üniterdir. Farklılaştırılmış öğretimde ise ortak özellikler ve benzerlikler kabul edilmekle birlikte öğrenci farklılıkları da eğitim- öğretimde önemli bir unsurdur ve eğitim- öğretim bu iki unsur üzerine inşa edilir. Farklılaştırılmış öğretim öğrencinin bilgiyi alması, fikirleri anlamlandırması, öğrendiklerini ifade edebilmesi ve etkin bir şekilde öğrenebilmesi için ürünler geliştirme konusunda farklı metotlar sağlamaktadır (Tomlinson, 2001).

Farklılaştırılmış öğretimin ilke ve özelliklerinin özeti niteliğindeki aşağıdaki Şekil 2.1 incelenebilir.



Şekil 2.1: Farklılaştırılmış öğretim ilke ve özellikleri (Tomlinson, 2007)

2.1.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel İlkeleri

Carol Ann Tomlinson çeşitli yayınlarında farklılaştırılmış öğretimin üç temel ilkesinden bahsetmektedir. Bununla birlikte Tomlinson'ın diğer akademisyenlerle yaptığı çalışmalarda ve farklı akademisyenlerin yaptığı çalışmalarda çeşitli ilkeler ifade edilmektedir.

İlk olarak, öğrenen olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları ve kendi öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrenmeyi edinme, sürdürebilme ve geliştirebilme açısından çok önemlidir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve öğrenen olarak değer verildiği hissini yaşaması konusunda en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğrenme ortamının iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve öğrenenlerin, öğrenme sürecinde olumlu tutum sergilemesi öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir konudur. Öğrenme ortamlarına ve öğrenci tutumlarına ilişkin hassasiyet göstermek bir sosyal hizmet meselesi değil öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik bir meseledir (Tomlinson, 2003).

İkinci olarak farklılaştırılmış öğretim, kaliteli bir öğretim programının uygulanmasını sağlayıcı olmalıdır. Öğrencilerin ilgisini çekip onları meşgul eden, var olan bilgilerini kullanmalarını sağlayan, gerektiğinde bilgilerini geri çağırabilen ve yeni bilgileri anlamlandırabilen, bununla birlikte çok farklı disiplinlerden gelebilecek bilgilere yönelik öğrenci gelişimini desteklemesi farklılaştırılmış öğretimin ilkesidir. Bu ilke de öğrenme programının etkililiğini artırmak, öğrenme ortamları oluşturmak ve öğrenen için öğrenme fırsatları oluşturmak öğretmenin uzmanlığına bağlıdır (Tomlinson vd., 2002).

Üçüncü olarak etkili farklılaştırma rastlantısal olarak ortaya çıkmaz. Öğretilmek istenen konuda neyin önemli veya gerekli olduğu açıklanır, bu öğelerden hareketle öğrenci değerlendirilerek bulunduğu konum belirlenir, her öğrencinin konuya hakim olabilmesi ve kendisi için en etkili öğrenme yollarını bulabilmesi için sürekli geri bildirimde bulunulur ve gerekirse öğretim programı uyarlanır, öğrenciden alınan öğrenme çıktıları değerlendirilir ve ihtiyaç halinde tekrar ek uyarlamalar yapılabilir (Earl, 2003; Tomlinson, 1999; Tomlinson ve McTighe, 2006).

Farklılaştırılmış öğretimin teori çerçevesinde dört rehber ilke ve yedi temel inançtan bahsedilir. Farklılaştırılmış öğretimi destekleyen dört ilke; öğretilecek konuların temel fikirlerini ve ana becerilerini belirleme, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin duyarlı olma, öğretim sürecinin ve değerlendirme çalışmalarının bütünleşik olması, öğrencilerin ön

bilgilerine, öğrenme stillerine ve öğrenme ürünlerine bağlı olarak içerik, öğrenme süreci ve öğrenme çıktılarının sürekli olarak uyarlanmasıdır. Modelin güvenilirliğini artıran yedi ana inanç unsurları ise; öğrenciler aynı yaşta olsalar bile bulundukları demografileri, yaşam tecrübeleri, geçmiş deneyimleri, ön bilgi seviyeleri öğrenmeye hazır olma açısından farklılıklar gösterir; böylesi farklılıkların öğretimin içeriğine ve öğretimin hızına belirgin etkileri olur; öğrencilerin bağımsız bir şekilde kendi kendilerine öğrenebilmeleri öğretmeninin rehberliği ve desteği sayesinde artacaktır; okul ortamında öğrenilen bilgilerle gerçek yaşam tecrübeleri arasında ilişki kurulduğunda öğrenme daha kalıcı hale gelecektir; zengin öğrenme fırsatları öğrenme sürecini daha kuvvetli ve etkili hale getirir; öğrencinin öğrenimi, çevresindeki bireylerden saygı gördüğü ve değer verildiği duygusu var olduğunda artar; okulların asıl amacı her bir öğrencinin yeteneklerinin farkına varmasını sağlamak ve onları geliştirmesi konusunda yardımcı olmaktır (Rock, Gregg, Ellis ve Gable, 2008).

Tim O'Brien ve Dennis Guiney, 2001 yılında yaptıkları çalışmada, evrensel sayılabilecek altı ilkeden bahsetmiştir. Bu ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

“Tüm çocukların yüksek kalitede eğitim alma hakkı vardır”. Demografik faktörler öğrencinin öğrenme becerisini etkileyebilir. Yaşanılan ülkenin gelişmişlik-gelişmemişlik durumu, savaşlar, kıtlıklar vb. birçok faktör öğrenen olarak öğrencinin hazır bulunuşluğunu, deneyimlerini ve öğrenmeye karşı tutumlarını belirgin şekilde etkiler.

“Her çocuk öğrenebilir”. İnsan eğitim-öğretimi organik ve insani bir süreçtir. Eğitim sistemleri her bir bireyin katılımını teşvik edici nitelikte olmalıdır. Herhangi bir bireyin kısa bir zaman aralığında “öğrenemez, yapamaz vb.” etiketlenilmesi etik açıdan kabul edilemez. Bu ilkenin ihlali söz konusu olduğunda toplum geleceğinde ve toplum ahlakı konularında sorunların olması kaçınılmaz bir sonuçtur.

“Her öğretmen öğrenebilir”. Bu ilkede bahsedilen öğretmen bireyin bilmediklerini bilen kişi anlamındadır. Bu kişi arkadaş, ebeveyn veya okuldaki öğretmenler olabilir. Öğrenme sadece belli zaman dilimlerinde okullarda gerçekleşen veya bireyin formal eğitim sisteminden mezun olmasıyla biten bir olgu değildir. Öğrenme yaşam boyu gerçekleşeceği fikri bireylerde var olduğunda öğrenen-öğreten ilişkisi daha kuvvetli hale gelecektir.

“Öğrenme, çoklu ilişkileri içeren bir süreçtir”. Öğrenme sosyal ilişkiler sırasında da olabilir. Çevremizde bulunan insanlardan, arkadaşlarımızdan veya akranlarımızdan bilgi edinebilir,

kendi öğrenme profilimiz hakkında izlenim edinebiliriz. Öğretim sistemi; öğrenmenin dinamik olduğunu, iş birliğine dayalı ilişkiler sayesinde öğrenmenin artabileceği ilkesini kabul ederse başarılı olma ihtimali yükselecektir.

“Herkes için ilerleme beklenmeli, tanınmalı ve ödüllendirilmelidir”. Öğrenci gruplarında her öğrenen hızının aynı olması beklenemez. Öğretici, gruplara neyi öğretmek istediğini açıkça belirtmeli ve gruptaki her bireyin istenilen hedefe ulaşması için sabırlı ve duyarlı olmalıdır. İlerleme kaydeden öğrencilerin samimi olarak ödüllendirilmesi ve zamanında övülmesi, öğrencinin neden övüldüğünü bilmesi, öğrenci üzerinde motivasyon artırıcı etki yapacaktır. “İnsanlar ve öğrenme sistemleri çok daha iyi bir şekilde değişebilir”. Bazı öğrenciler öğretmenler üzerinde başarısızlık duygusu uyandırabilir. Her öğrencinin daha iyiye gidebileceği ve farklılaştırma yöntemleri ile öğretim programlarının daha iyi uygulanabileceği ilkesi benimsenmelidir (O'Brien ve Guiney, 2001).

Ortak ihtiyaçlar herkes için aynıdır; farklı ihtiyaçlar bazı bireylerde benzerlik gösterebilir, bireysel ihtiyaçlar ise herkes için farklıdır. Bu görüşe uygun hareket eden bir öğretici için, öğrenen grubunun ortak ihtiyaçları başlangıç noktası kabul edilir. Bu bilinçle öğrenciler tek bir grup olarak görülürse farklılaştırma araçlarını uygulamak daha kolay bir hal alır (O'Brien ve Guiney, 2001).

Farklılaştırılmış öğretim, eğitimde devrim anlamı taşımamakla birlikte uygulayıcılara ekstra külfet yükleyen bir model değildir. Her insanın başarılı olabileceği inancıyla, profesyonellerin sorumluluk üstlendiği bilinçli bir öğretim modelidir. Farklılaştırılmış öğretim modelinin uygulandığı sınıflarda her bir öğrenciye saygı duyulur. Öğretilmek istenen konunun en önemli fikir veya bilgileri tespit edilerek, öğrencinin bunları öğrenip hatırlamasından ziyade özümseyip geliştirmesine ve bağımsız olarak yeni şeyler öğrenebileceği bilincini öğrenciye yerleştirmeye çalışır. Farklılaştırılmış öğretim modelinde sınıflarda sürekli esnek gruplama yöntemi uygulanır. Bazı durumlarda öğrenenlerin ortak özelliğine göre, bazen öğrencilere iş birlikli ortam sunmak için bazen de benzer ilgi alanları olan öğrencilerin ortaklarını seçerek çalışması adına sürekli esnek gruplama yapılabilir. Öğrenme sürecinin her aşamasında değerlendirme yapılır. Öğrenme dinamikleri her zaman etkindir. Öğrenme ortamları öğrenenlerin kendilerini güvende hissettikleri, aidiyet duygusu geliştirdikleri ortamlardır (Sousa ve Tomlinson, 2010).

2.1.3. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Öğeleri

Eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendiren birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler farklılaştırılmış öğretim modelinde de geçerli olmakla beraber öne çıkan dört ana öğeden bahsedebiliriz. Bu öğelerin; öğrenme ortamları, içerik, süreç ve ürün olduğu söylenebilir. İçerik, süreç ve ürün yetkili hükümetler tarafından standartlaştırılarak eğitim ve öğretim programları olarak eğitim paydaşlarına sunulur. Bu standartlar ülke öğrencileri için belirlenen hedeflerden oluşmaktadır. Belirlenen hedeflere ulaşmak için farklı yollar kullanılabilir. Farklılaştırılmış öğretimin özünde, öğrencinin güçlü yönlerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme profillerine bağlı olarak içerik, süreç ve ürün alanlarında öğrenci performansını en üst düzeye çıkaracak esnekliği sağlamaktır. Ülkelerin eğitim politikalarına bağlı olarak standart hale getirilen eğitim ve öğretim programları her çocuk için geçerlidir ancak niteliği ve niceliği her çocuk için farklı olabilir (Levy, 2008).

Çocuklara öğretilmesi istenilen şey içeriktir. İçerik, öğrencilere ne öğretildiği (temel bilgi, anlayışlar ve beceriler) ve öğretilmek istenen bilgilere nasıl eriştiğiyle ilgilidir. Farklılaştırılmış öğretimde, ülkenin eğitim programına sadık kalınarak öğretilen şey bütün öğrenciler için nispeten aynıdır fakat öğrencinin bilgiye ulaşması aşamasında bireysel farklılıklara bağlı olarak yönlendirme, çeşitlendirme veya zenginleştirme yapılabilir (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Eğitimde içerik “girdi” anlamına gelmektedir ve öğrencinin yeni bilgilerle tanışma yollarını (dersler, kitaplar, bilgisayar programları, geziler, konuşmacılar, videolar, internet vb.) kapsamaktadır (Tomlinson, 1999). Derslerde kullanılan kitaplar, üniteler veya konular içerik, öğrencinin öğrenmesini sağlamaya yönelik her şey içeriğin bileşenlerini oluşturur. Kaliteli bir öğretim programı öğrencilerin temel bilgi-becerileri edinebilmesi için dikkatlice planlanmış ders ya da öğrenme deneyimleri dizisidir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). İçeriğin üç önemli özelliğinin olması onun kalitesini artıran etmenlerdir. Bunlardan ilki, öğrencilerin öğretim sonrasında bilmeleri, anlamlandırabilmeleri ve yapabilmeleri gerekli görülen bilgi veya beceri hedeflerinin net ve ulaşılabilir olması gerekmektedir. İkincisi, öğrencilerin içeriğin önemli ve temel kısımlarını anlaması gerekmektedir. Son olarak öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmaları gereklidir (Tomlinson ve Moon, 2013).

Süreç, öğretmenlerin neyi nasıl öğrettiklerini ve öğrencilerin neyi nasıl öğrendiklerini konusunu içerir. Öğretme-öğrenme faaliyetlerinde kullanılan etkinlikler öğrencilerin farklı

yeteneklerine, öğrenme tarzlarına ve ilgi duydukları alanlara hitap etmelidir. Süreçte öğrenciler, hazır bulunuşluklarına, yeteneklerine, ilgi alanlarına veya öğrenme stillerine uygun olacak şekilde küçük gruplara ayrılarak, her grubun seviyesine uygun aktiviteler yapılabilir. Sürecin etkin bir şekilde ilerlemesi için, öğrencilerin sürece dahil oldukları zamanda bulundukları konumu iyi tespit etmeli ve öğrenmenin ilerlemesini sağlamak için öğrencinin ön bilgilerini kullanarak sürece aktif olarak dahil etmeliyiz (Levy, 2008). Süreç, öğrencinin evde veya sınıf ortamında içerik hakkında düşünmeye, çalışmaya ve içeriği özümsemeye başladıkları anlamlandırma aktivitelerinden oluşmaktadır. Bu aktiviteler sürecinde yapılan esnek gruplandırmalar, öğretimin başarılı şekilde farklılaşması açısından önemlidir (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Süreç, öğrencilerin bilgileri anlamlandırabilmeleri için fırsatlar yelpazesidir. Öğrencilerin fikirleri özümsemeleri için işlemleri gerekir. Bu süreç, sınıflarda genellikle aktiviteler yoluyla olur. Eğer bir etkinlik; net şekilde belirlenmiş bir hedefe sahipse, öğrenciler temel bir anlayışa odaklanabiliyorsa, öğrenciler bilgiyi özümsemek için bir beceri kullanabiliyorsa, öğrenciler öğrenmeleri gerekeni net şekilde anlayabiliyorsa, öğrenciler yeni öğrenecekleri bilgi, fikir veya beceri ile eskiler arasında köprü kurabiliyorsa, öğrencinin hazır bulunuşluğuna uygunsa, etkinliklerin öğretme-öğrenme sürecinde başarılı olma potansiyeli daha yüksektir (Tomlinson, 1999).

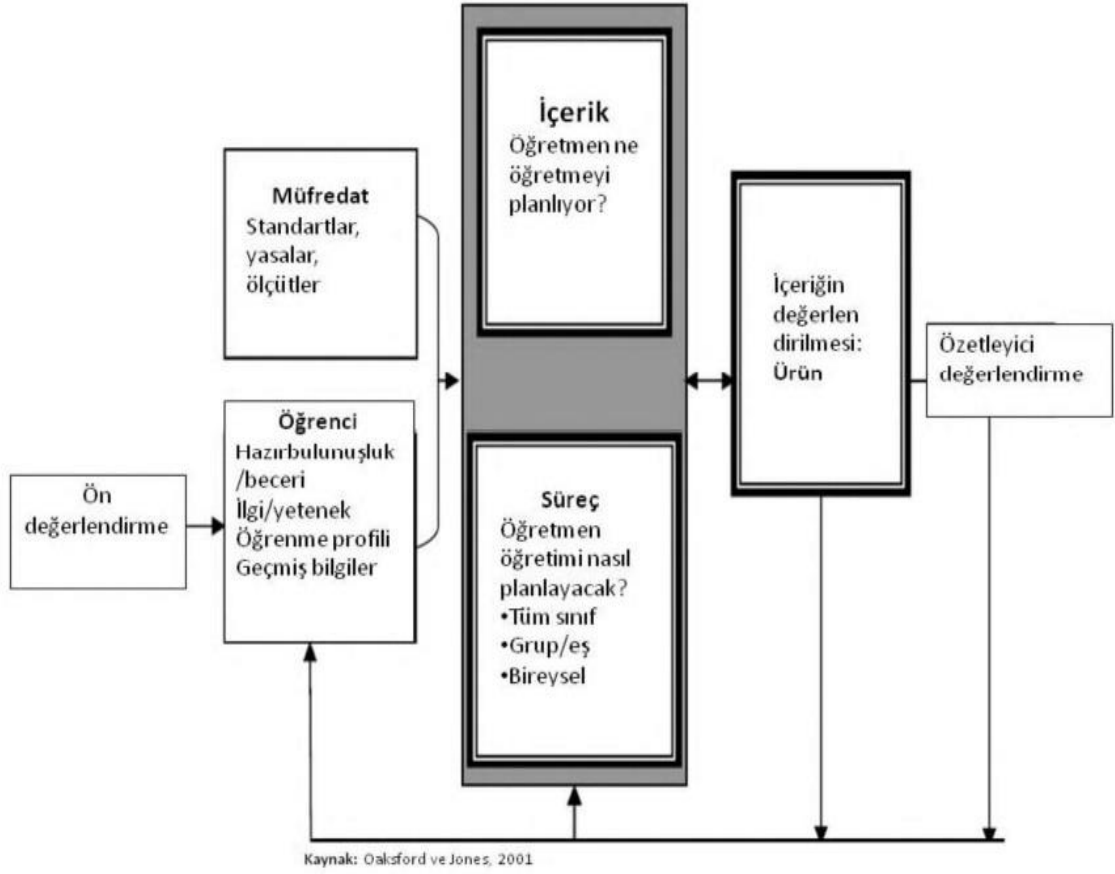
Ürün, öğrenenlerin öğrenme sonrasında kazanımlarını gösterme şekilleridir (Levy, 2008). Ürün, öğrencilerin içerik hakimiyetlerini görebilmek amacıyla kullanılır. Farklılaştırılmış öğretimde ürün için kullanılan etkinlikler genellikle performans odaklıdır ve öğrencilerin eleştirel düşünme, uygulama ve edinimlerini gösterme becerilerini kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Ürün, öğrencilerin bir veya iki ders sonrasında neler bildiğini gösterdiği değerlendirme değildir, aksine uzun süren bir öğrenme sürecinden sonra öğrendiklerini uygulayabildiği ve genişletmeye teşvik edildiği uzun bir sonuç değerlendirmesidir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrenme çıktılarını değerlendirmek ve farklılaştırmayı daha etkin yapabilme amaçlı üç farklı değerlendirmeden bahsedebiliriz. Bunlar sırasıyla ön değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve özetleyici değerlendirmedir. Ön değerlendirmenin amacı; öğrencilere öğretmek istediklerimiz bağlamında öğrencilerin hangi durumda, hangi konumda olduklarını bilmek kısacası ön bilgileri, hazır bulunuşluk seviyeleri hakkında anlık görüntü elde etmektir. Öğrenciler eğitim-öğretim sürecine çok farklı deneyimlerle ve birbirinden farklı yeteneklerle gelirler. Doğru araçlar kullanarak öğrencilerin bulundukları noktayı belirlemek, gelecekteki öğrenme yaşantıları açısından önemlidir. Biçimlendirici değerlendirme; öğretim esnasında kullanılan

bir değerlendirme şeklidir (Levy, 2008). Biçimlendirici değerlendirmenin amacı; öğretim sonucunu daha iyi seviyeye çıkarmak, gerekirse öğrencilerin veya öğretmenlerin yeni bir yol haritası belirlemesine yardımcı olmaktır (Tomlinson ve Moon, 2013). Özetleyici değerlendirme; uzun süren öğretme faaliyetleri sonucunda öğrencilerin başarılı biçimde öğrenip öğrenmediklerini belirlemede kullanılır. Özetleyici değerlendirme her öğrenci için aynı olmak zorunda değildir. Öğrenen olarak öğrenciler yetenekleri, öğrenme stilleri ve ilgi alanları bakımından farklılık gösterdiklerinden öğrendiklerini gösterme tarzlarının da aynı olması beklenemez (Levy, 2008). Öğrenci ürünlerini farklılaştırmada birbiriyle ilişkili üç farklı mekanizmadan bahsedilebilir. Bunlar anlam çıkarma etkinlikleri, performans görevleri ve ürünlerdir. Anlam çıkarma etkinlikleri genellikle kısa süreli çalışmaların ardından yapılır ve öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri seviyelerinin ilerletilebilmesi adına uygun fırsatlar sunar. Performans görevleri ünitelerin sonlarında, dönem ortalarında veya dönem sonlarında kullanılabilir. Uzun süren öğrenme yaşantıları sonucunda öğrencilerin yeterliliklerini göstermeleri açısından yol göstericidir. Ürünler de aynen performans görevleri gibi uzun süreli öğrenme yaşantılarından sonra kullanılır. Farklılaştırılmış öğretimde performans görevleri ve ürünler, öğrencilerin ilgi alanlarına, yeteneklerine ve ön bilgilerine göre farklılaştırılmaya açıktır. Aralarındaki fark ise ürünler, performans görevlerine göre daha uzun süreli olabilir ve öğrencileri kendi becerileri doğrultusunda daha derin çalışmalara sürüklemek için kullanılır (Tomlinson, 2017).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme ortamları; mekan bakımından, kullanılan materyaller ve öğrenci gelişimini destekleyici olma açısından dikkatli şekilde hazırlanmış, olabildiğince esnekliğe açık şekilde tasarlanmalıdır. Öğrenme ortamları, sınıfın rutinleri, kuralları ve fiziksel düzenlemelerinin yanı sıra öğrenci ve öğretmenlerin arasındaki bağlardan ve ruh atmosferinden oluşur. Olumlu öğrenme ortamının sağlayıcısı olarak öğretmenler; öğrenenler arasında işbirliği ve dayanışmayı sağlamak için sınıfı düzenlemekle ve gerekli durumlarda yeniden düzenlemekle, öğrencilerin deneyimlerine ve ilgi alanlarına uygun kaynakların kullanılabilirliğini sağlamakla, öğrencileri öğretme-öğretme sürecine dahil etme ve sorumluluk bilinci oluşturmakla, öğrencilere gerekli durumlarda bireysel ilgiyle ve ortamı oluşturan bireylerin birbirlerine karşı mutlak saygı duymalarını sağlamakla uygun ortamı sağlayabilirler (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Öğretmenler, öğrencilerini olumlu tutumlar, inanışlar ve uygulamalar geliştirmeleri konusunda yönlendirici olmalıdır. Ortamda bulunan bireyler; aidiyet duygusuna sahip, bulundukları ortamdan hoşnut, kendilerini güvende hissettikleri ve değer verildiklerini bildikleri hallerde ister bağımsız ister iş birlikli

olsun çalışmalarında başarıya ulaşma olasılıkları daha fazla olacaktır. Farklılaştırılmış bir ortam; öğrenenler topluluğunun gelişimini destekler ve aynı zamanda öğrenenler topluluğunun da desteğini alır (Tomlinson, 2017). Öğrenme ortamlarının organizasyonu ve yapısı yani; öğrencilerin bireysel veya grup olarak çalışabilecekleri yeterli alan, öğrencilerin ürünlerini sergileyebilecekleri düzen, öğrenmede kullanılacak kaynak ve materyallere kolay ulaşım, kaliteli çalışmayı destekleyecek görünür ipuçlarıyla sağlanabilir. Sınıfların mekansal ve fiziksel düzenlemeleri yanında grup üyeleri arasında soyut olan olumlu duygusal iklim öğrenmenin etkili olması açısından davetkar olmalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Genel olarak öğrencinin merkezde olduğu ortamlar, öğrencilerin bu ortama getirdikleri inançlar, deneyimler, anlayışlar ve kültürel faktörlerden başlayarak kendi anlayışlarını oluşturan öğrencilerden ve bunların farkında olan öğretmenlerden oluşur. Öğretim, bilgi veya becerileri öğrencilere aktarmada kullanılan köprü olarak tanımlanırsa, öğrenci merkezli ortamlarda, öğretmenler bu köprünün başını ve sonunu sürekli gözetleyen kişilerdir (Sousa ve Tomlinson, 2010). Öğrenme ortamları, öğrencilerin ilgi alanlarını, öğrenme tercihlerini, meraklarını ve başarılı özerklik arzularını harekete geçiren, besleyen kaynaklardan ve insanlar arası güçlü etkileşimlerden oluşmalıdır. İnsan beynini bir desen avcısı olarak tanımlayabiliriz. Sürekli olarak geçmiş öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında anlamlı ve mantıklı kavramsal desenler örmenin yollarını arar. Zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış uyarıcıların olduğu ortamlar, beyinde gerçekleşen bağlantıların güçlenmesine, desenlerin gelişimine ve öğrenmenin kalıcılığına büyük katkıda bulunur (Sousa ve Tomlinson, 2010).

İçerik, ürün, süreç ve değerlendirme döngüsünü özetler nitelikte olan Şekil 2.2. aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2.2: İçerik, süreç, ürün ve değerlendirme döngüsü (Oaksford ve Jones, 2001)

Şekil 2.2 incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin temel öğeleri arasındaki ilişkisel döngü ve farklılaştırmanın yapılabileceği anlar arasındaki ilişki sunulmuştur. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde değerlendirmenin ve farklılaştırmanın her aşamada olduğu görülmektedir. Öğrenme çıktılarına göre içerik ve sürecin değiştirilebileceği şekilden anlaşılmaktadır.

2.2. Farklılaştırılmış Öğretim Süreci

Öğrencilerin ihtiyaçları, hazır bulunuşlukları, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamlarının etkin ve esnek olarak farklılaştırılmasıyla öğrencilerin sosyal ve akademik olarak daha başarılı olmasını amaçlayan farklılaştırılmış öğretim dikkatlice hazırlanan geniş açılı planlamayı gerektirir (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Aşağıda farklılaştırılmış öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir.

2.2.1. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Farklılaştırılmış öğretim bireysel farklılıklara duyarlı ve iş birliği içinde öğrenmeyi sağlamaya çalışan bir modeldir. Bu bölümde farklılaştırılmış öğretimin uygulama aşamasında kullanılan yöntem ve tekniklerden örnekler verilmiştir.

2.2.1.1. Katlı Öğretim

Eğitim ve öğretim programlarında belirlenen hedefler her öğrenci için aynıdır. Farklı öğrenme ihtiyaçlarının, farklı hazır bulunuşlukların ve farklı becerilerin olduğu öğrenen grubunda aynı temel bilgi ve becerilerin kullanılarak hedefe ulaşılması söz konusu olduğunda katlı öğretim (kademeli öğretim modeli) modelini uygulamak etkili olacaktır. Farklı konumlarda öğrenenlerin bulunduğu bir ortamda her öğrencinin aynı yöntem ve tekniklerle aynı hedeflere eşit şekilde ulaşması beklenemez. Mesela okuma güçlüğü veya soyut düşünebilme zorluğu yaşayan bir öğrenciyle, sınıf ortalamasının üzerinde beceri veya gelişim gösteren bir öğrencinin aynı zorluk seviyesine sahip etkinliklerle gelişmeleri beklenemez. Farklılaştırılmış öğretimde aktiviteler zorlanan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmayı ve ileri seviyedeki öğrencilerin ise öğrenmelerini derinleştirmelerine, genişletmelerine yardımcı olur. Öğretmen, öğretimin odak noktasını değiştirmeden, öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini kullanmalarını sağlayarak farklı zorluk seviyelerine sahip aktiviteler planlar. Odak noktası aynı olan bu farklı zorluk seviyesindeki etkinlikler her öğrencinin uygun şekilde kendini geliştirmesine olanak sağlayacaktır. Katlı öğretimin planlanabilmesi için öğretmenlerin faydalanabileceği yönergelerden söz edilebilir. Öğrenen grubu için etkinliğin odağını oluşturacak kavram, fikir ve beceriler net şekilde belirlenmelidir. Bunlar öğrenmenin gerçekleşebilmesi açısından öğretmen tarafından belirlenen unsurlardır. Öğretmenler etkinlik planlaması yaparken öğrencilerin, öğrenme stilleri, yetenekleri ve ilgi alanları üzerine farkındalıklarını ortaya koymalıdır. Etkinlikler oluşturulurken öğretmen geçmişte başarıyla uyguladığı etkinliği kullanabilir. Önemli olan etkinliğin ilgi çekici olması ve bununla birlikte öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini kullanılmasına imkan vererek odak noktasını oluşturan bilgiye, anlayışa veya beceriye ulaşabilmeleri sağlamalıdır. Carol Ann Tomlinson yaptığı çalışmalarda katlı öğretimi bir merdiven hayal etmemizi sağlayarak uygun bir şekilde açıklamıştır. En üst basamakta bilişsel açıdan üst öğrencilerin olduğu bir basamak ve en altta bilişsel açıdan zorluk yaşayan öğrencilerin olduğu bir hayali merdivenden bahsetmiştir. Merdivenin her kademesine farklı

zorluk seviyelerine sahip ve çeşitlendirilmiş kaynak veya materyallerin olduğu etkinlikler bulunmalıdır. Bu etkinlikler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, alışıldık yaşantılardan alışılmadık yaşantılara şeklinde bir hiyerarşide olmalıdır. Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan, öğrenci merkezli bir anlayışa sahip öğretmenin tek yapması gereken öğrencilerini uygun noktalardaki etkinliklerle buluşturmasıdır (Tomlinson 1999, 2001).

Tomlinson'un kademeli öğretim modeli olarak isimlendirdiği bu modele, Gregory ve Chapman (2007) "ayarlanabilir görevler modeli" ismini vermişlerdir. Çünkü öğretimin her aşamasında değerlendirmelerin ardından öğrencilere farklı nitelikte görevler verilmekte, çalışmalar sunulmaktadır. Her öğrenci için standartlaştırılmış hedeflere ulaşılması sürecinde; öğretmenlerin, farklı giriş noktalarında bulunan öğrencilerinden yola çıkarak ön bilgileri, tecrübeleri ve öğrenme stillerine uygun şekilde öğretimi özelleştirerek, planlamada ve etkinliklerde ayarlamalar yapmalıdır. Katlı öğretim modelinin doğası gereği oluşturulan seviye gruplarına ait üyeler, sürekli değişerek, akışkan ve esnek halde ilerleme kaydedebilirler (Chapman ve King, 2011).

2.2.1.2. Merkezler

Öğrenme merkezleri; öğrencilerin bireysel veya küçük gruplarla bir dizi öğrenme görevlerini yerine getirdikleri, çeşitli kaynak ve materyallerle donatılarak etkili tasarlanmış alanlardır diyebiliriz. Bu merkezlerde öğrenciler, öğrendiklerini özümseme, becerilerini uygulama veya ilgi alanlarına göre öğrendiklerini genişletme gibi konularda bireysel veya işbirlikli şekilde zaman geçirirler. Öğretmen, merkezleri, ünitenin veya konunun odağındaki temel kavramların farklı yönlerine göre ve bununla birlikte öğrenci farklılıklarını ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak tasarlar. Öğrenme merkezi etkinliklerinde öğretmenin ercih ettiği merkezlerle öğrencilerin tercih ettiği merkezler arasında denge sağlamak önemlidir. Öğrenme merkezlerinde farklı zorluk seviyesinde, farklı yeteneklere hitap eden veya farklı ihtiyaçlara cevap veren görevler dizini olduğundan öğrencinin katılımı konusunda esnektir. Öğrenci görevlerini yerine getirdiği merkezden farklı bir merkeze rotasyon yaparak bütün merkezlerde bulunabilir, ilgi alanına göre birkaç merkezde bulunabilir veya daha yoğun bir öğrenme için aynı merkezleri kullanabilir. Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluğu, ilgi alanları, yetenekleri veya öğrenme profillerine göre merkezler özelleştirilebilir. Öğrenciler merkezleri kullanırken görev ve davranış beklentileri konusunda net olmak öğrenme merkezlerinin etkililiğini artıracaktır. Merkezlerin kullanımı ve bakımı konusunda topluluk

üyeleri ile birlikte oluşturulmuş yönergeler önemlidir (Kronberg, 1997).

Öğrenme merkezlerinde amaç; öğrenenlere yönelik olarak öğrenmenin kalıcılığını artırmak veya öğrenmelerini geliştirmelerine olanak sağlamaktır. Öğrenme merkezleri, öğrenme istasyonlarından farklı olarak daha uzun süreli ortamda bulunabilir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi alanları veya öğrenme stillerine bağlı olarak merkezlerin kullanımında farklılıklar olabilir. Örneğin öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesi için oluşturulan öğrenme merkezlerine bütün öğrencilerinin katılımını sağlayan öğretmen, daha sonraki süreçte öğrencilerin bulundukları konuma göre veya ilgi alanlarına göre hazırlanmış öğrenme merkezlerine öğrencilerini, kendi isteğiyle veya öğrencinin talebiyle yönlendirebilir (Tomlinson, 2017).

Öğrenme merkezlerinin etkili olması için bazı yönergelere uymak gerekir. Bunlar; merkezler temel öğrenme hedeflerine uygun olmalı, bireysel farklılıkları mevcut öğrencilerin hedeflere ulaşmasını sağlayacak, teşvik edici nitelikte materyaller ve aktiviteler kullanılmalı, basitten karmaşığa, somuttan soyuta şeklinde hazırlanmış görevler içermeli, öğrencide merkezde karşılaçağı, yardım isteme ya da görev tamamlama gibi durumlarda ne yapması gerektiğini bildiren yönergeler mevcut olmalı, öğrencilerin merkezlerdeki durumlarını belirlemek için değerlendirme planı ve kayıt tutma sistemleri bulunmalıdır (Tomlinson, 1999).

2.2.1.3. İstasyonlar

İstasyonlar; öğrencilerin aynı anda farklılaştırılmış görevler üzerine çalıştıkları öğrenme alanlarıdır. Farklı seviyelerdeki öğrenciler için hemen hem bütün derslerde kullanılabilir. Öğrenme sürecinde sık ya da seyrek kullanılabilir. Farklılaştırılmış öğretimin amaçlarına paralel olarak farklı öğrenciler farklı istasyonlarda çalışma fırsatı bulabilirler. İstasyon tekniğinin uygulaması aşamasında öğretmen farkındalıkları ve öğrenci tercihlerine göre esnek grupta mevcuttur. Öğrenciler, istasyonlarda istedikleri kadar, istedikleri kişilerle, istedikleri görevlerde çalışma esnekliğine sahip olmakla beraber uygulamadaki dengeler öğretmenin denetimine tabidir. Öğretmen öğrenci tercihleri ile kendi tercihleri arasında dengeleri kurar. İstasyonlar; öğretim istasyonu, test istasyonu, uygulama istasyonu, proje istasyonu gibi kademelendirilmiş ve farklılaştırılmış uygulama alanlarıdır. Bu istasyonlar öğretilmek istenen konunun niteliğine ve öğrenci farklılıklarına göre çeşitlendirilebilirler. İstasyonlarda var olan görevler öğrenciler açısından çekici ve onların gelişimin destekleyici

olmalıdır. Öğrenme merkezleri ve istasyonlar birbirine benzeyen teknikler olmakla birlikte, öğrenme ortamında bulunma süreleri ve kavramları ele alış biçimleri açısından farklılıklar gösterir. Öğrenme merkezleri; öğrencilerin, temel kavramların birbirinden bağımsız farklı yönlerinde kendilerini geliştirmeleri ve uzmanlaşmaları için hazırlanmış alanlardır. İstasyonlar ise; öğrencilere verilmek istenen temel kavramların farklı zorluk seviyelerinde birbiriyle ilişkili görevlerin yapıldığı alanlardır. Öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgi alanları, öğrenme profilleri, esnek gruplama, ortamın çeşitlendirilmesi, materyallerin zenginleştirilmesi gibi farklılaştırılmış eğitimin temel taşları açısından ise benzerlik gösterir. Farklılaştırılmış öğretimin temel öğelerinden biri olan sürekli değerlendirme, istasyon tekniğinde de var olmalı ve iyi planlanmalıdır (Tomlinson, 1999, 2001).

2.2.1.4. Öğrenme Ajandaları

Öğrenme ajandaları, öğretmenin sınıfında bulunan öğrencilerine göre uyarladığı, belirli bir zaman aralığında tamamlanılması beklenen görevlerden oluşan kişiselleştirilmiş görev listeleridir. Bu teknikte görevlerin tamamlanması için ayrılan süre genellikle iki veya üç haftadan ibarettir. Öğrenci, kendisine verilen görevleri tamamladığında yeni görev listesi alabilir. Görevlerin hangi sırayla tamamlanacağı, hangi kavram ya da beceride uzmanlaşmak için ayrılacak zaman konusunda öğrenciler kısmen özgürdür. Uygulama gün içinde bu görevler için ayrılan zaman aralığında gerçekleşir. Öğrenciler görevlerini tamamlamaya çalışırken bağımsız olarak veya küçük gruplar halinde iş birlikli olarak çalışabilir. Öğrencilerin çalışması esnasında öğretmenler, öğrencilerine geri bildirimde bulunma, gelişimlerini destekleme ya da onlara rehberlik etme konularında esnekliğe sahiptir. Bireyselleştirilmiş görevlerden oluşan bu teknikte öğretmen, zorluk yaşayan öğrencilere doğrudan talimatlarıyla daha fazla destek olmak için veya ilerlemiş öğrencilerin beceri ya da kavramlarda birbirlerinin gelişimlerine yardımcı olmaları için küçük gruplandırmalar yapabilir (Tomlinson, 1999, 2001).

Öğretmen görevleri oluştururken, kavram, anlama veya becerilerde bulunan boşlukları doldurmayı, zayıflıkları gidermeyi, öğrencilerin güçlü yönlerini daha da geliştirmelerine yardımcı olmayı ve öğrencilerin bağımsız çalışabilme becerisi edinmelerine uygun olacak nitelikte olmalarına odaklanmalıdır. Bu teknik öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi alanlarına, yeteneklerine ve öğrenme stillerine göre çeşitlendirilmeye ve zenginleştirilmeye uygun bir tekniktir. Etkinlikte kullanılan materyaller, konular veya öğrencilere verilen

destek oranı değiştirilerek çeşitlendirilebileceği gibi verilen görevlerin zorluk dereceleri ayarlanarak da çeşitlendirme, zenginleştirme yapılabilir. Çalışma ortamı, öğrencilerin görsel, işitsel, psikomotor becerilerinin devreye alınabileceği, bireysel veya grupla çalışabilecekleri, müziksel, dilsel veya kinestetik olarak kendilerini ifade edebilecekleri şekilde farklılaştırılabilir (Tomlinson, 1999, 2001).

Özelleştirilmiş görevler listesinden oluşan bu teknikte süreç değerlendirme önemlidir. Öğretmenler rutin olarak sürekli öğrencilerini değerlendirmelidir. Değerlendirme planının özelliği değerlendirmenin etkili olması açısından önemlidir. Etkin bir değerlendirme planı, öğrencilerin; uygun şekilde uygun içerikle çalıştığını, edinilen bilgiye nasıl sahip olduğunu, uygun hızla çalışarak zamanını kontrol edebildiğini, bağımsız şekilde çalışabildiğini ve edinimlerini kolayca yansıtabildiğini değerlendirir nitelikte hazırlanmalıdır (Chapman ve King, 2011).

2.2.1.5. Karmaşık Öğretim

Karmaşık Öğretim; akademik, kültürel ve dilsel yönden farklılıkları olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, bu çeşitliliği merkeze alarak başarıya ulaşmak için geliştirilmiş, etkili olma potansiyeli yüksek bir öğretim tekniğidir. Öğrencilerin ortama getirdikleri entelektüel birikimleri tespit edilerek; iş birlikli öğrenen gruplarında; öğrencilerin entelektüel güçlerinden faydalanılarak etkili, karmaşık ve kapsamlı öğrenme görevleri içerir (Cohen, 1994; Akt.,Tomlinson, 1999, 2001). İlgi çekici materyaller ve iş birlikli öğrenmenin etkisiyle, toplulukta bulunan her öğrenciye eşit öğrenme fırsatları sunmayı hedefler. Karmaşık öğretimin uygulanabilirliği için dikkatlice düşünülmüş, kapsamlı bir plan hazırlanması önemlidir. Tekniğin adı gibi karmaşık ve zorlu bir planlaması olsa da heterojen sınıflardaki eğitim açısından etkili kazanımlar elde edilebilir. Öğrencilerin her birinin ortama katkı sunduğu, eğitim standartlarının yüksek olduğu öğrenme ortamları yaratabileceği savunulur (Tomlinson, 1999, 2001). Tekniğin nihai amacı; yelpazenin çok geniş olduğu topluluktaki öğrencilerin, bireysel farklılıklarına uygun öğrenme stillerini kullanarak bilgi, kavram ya da becerileri özümsemeleri, öğrendiklerini gösterebilmeleri ve güçlü yönleriyle birlikte öğrenen grubuna katkı sağlamalarıdır (Tomlinson, 2017). Öğrenme, öğrencilerin kendi dünyaları ile dış dünya arasındaki bağlantıları kurmalarına yardımcı olan ve zaman açısından onlara fırsat tanıyan saygılı ortamlarda gerçekleşir (Sharan ve. Sharan, 1992). Karmaşık öğretimin etkili uygulanabilmesi için; öğrencilerin her birinin güçlü yönleriyle,

işbirliği içinde çalıştığı küçük öğrenci grupları oluşturulmalı; öğrenciler için ilgi çekici görevler yapılandırılmalı; kullanılan öğrenme araçları çeşitlik barındırmalı, örneğin dilsel açıdan oluşturulmuş gruplarda farklı dillerde materyaller kullanılabilir; öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirilmeli; grup üyelerinin güçlü yönleriyle diğer üyelerle aktarımda bulunabildiği saygılı ortamlar oluşturulmalıdır (Tomlinson, 1999, 2001).

2.2.1.6. Yörünge Çalışmaları

Öğrencilerin, program içeriğinde bulunan ve genellikle kendi seçtikleri konunun yörüngesinde çalıştıkları, yaklaşık üç ile altı hafta zaman ayrılmış, bağımsız araştırmalara yörünge çalışmaları denir. Bu teknik, öğrencilerin ilgi duydukları alanda araştırmalar yaparak gelişim göstermeleri ve edinimlerini akranlarıyla paylaşması açısından önemlidir. Öğrencilerin araştırarak bilgiye ulaşabilmesi, kendi bilgilerini uzmanlaşabilmesi ve bildiklerini arkadaşlarıyla doğru şekilde paylaşabilmesi için öğretmenlerin süreçte rehberlik etmesi gereklidir (Stevenson, 1992, 1997; Akt. Tomlinson, 1999, 2001).

Yörünge çalışmaları içerikte, süreçte ve üründe öğrencilere geniş yelpazede fırsatlar sunması ve bu aşamaların hepsinde öğrenci kendi ilgi alanı ve öğrenme stiline uygun tercihleri doğrultusunda hareket edeceği için etkili bir tekniktir. Farklılaşma öğretmenden ziyade öğrenci tercihleri doğrultusunda gerçekleşeceği için öğrenen motivasyonu güçlü olacaktır. Öğrencilerin anlamalarında, hazırlık aşamalarında ve öğrendiklerini sunma konularında öğretmenin mentorluğu önemlidir. Öğrenenlerin, sistematik ve bağımsız şekilde çalışmalarına, öğrendiklerini topluluğun diğer üyelerine sunmasına olanak sağlaması açısından kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkilidir (Tomlinson, 1999, 2001).

2.2.1.7. Giriş Noktaları

Giriş noktaları; Howard Gardner'ın ortaya koyduğu ve akademik çevrelerce büyük kabul gören çoklu zeka kuramına dayanır. Öğrenenlerin, öğrenme stillerinin farklılığında insan zekalarının güçlü yönlerinin farklılığından bahsetmesi, bireysel farklılığın anlaşılmasına önemli katkı sunmuştur. Öğrenme ortamlarındaki çeşitlilik ve zenginlik, farklı özellikteki öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma adına önemlidir (Tomlinson, 1999, 2001, 2017).

Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin; öğretimi planlama aşamasında öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak plan yapmaları son derece

önemlidir. Programların sahip olduğu hedeflerin tüm öğrenciler için standart olduğu bilinmektedir. Ancak aynı bilgi, kavram veya becerinin verilmesi gereken öğrencilerin, öğrenme profillerine uygun giriş noktalarından başlamalarını sağlamak, öğrenme açısından etkili olacaktır. Öğrencilerin, öğrenmesi gereken konuyu keşfetmelerini sağlayacak beş farklı giriş noktası bulunmaktadır (Gardner, 1991, 1993; Akt. Tomlinson, 1999). Bu giriş noktaları:

- Anlatımsal Giriş Noktası: Öğrenilmesi gereken bilgi veya kavramlarla ilgili masal, hikaye vb. kaynaklar kullanılarak anlatım veya sunu hazırlanmasını ifade eder.
- Mantıksal-Nicel Giriş Noktası: Öğrenilmesi gereken konuya ilişkin sayılardan yararlanılması veya tümdengelimli bilimsel tekniklerin kullanılmasını ifade eder.
- Temel Giriş Noktası: Öğrenilmesi gereken konunun esasını oluşturan felsefenin, konuya ilişkin kavramların veya terimlerin incelenmesini ifade eder.
- Estetik Giriş Noktası: Öğrenilmesi gereken konunun öğrenci duyularına hitap eden alanlarına odaklanılmasını ifade eder.
- Deneyimsel Giriş Noktası: Öğrenilmesi gereken konuyla ilgili kaynak olarak materyallerin kullanılmasını, öğrencilerin yaparak yaşayarak kişisel deneyimlerde bulunmasını ifade eder (Tomlinson, 1999).

2.2.1.8. Grup Araştırmaları

Öğrencilerin ilgi alanlarını merkez kabul eden bu çalışmada; araştırılması istenilen konu üzerine öğrencilerin tercihleri dikkate alınarak iş birlikli çalışma grupları oluşturulur. Sonrasında, araştırmanın planlamasını yapma, araştırmayı ilerletme, bulguları ifade etme ve hem bireysel hem de grup olarak sonuçları değerlendirme konusunda öğretici mentorluk yapar (Tomlinson, 1999). Öğrencileri sorumluluk almaya teşvik eden bu teknik aynı zamanda öğrencilerin bağımsız çalışabilme becerisini de önemser. Öğrenciler çalışma sürecinde, öğrenme ortamında değişiklikler yapabilir, birbirlerinin çalışmalarını inceleyebilir, çalışmadaki ilerleyişlerinin kaydını tutabilir, görevlerini tasarlamada birbirlerine destek olabilir ve çalışmayla ilgili konularda önerilerde bulunabilir. Bu teknik, öğrencilerin kendi kendilerine yeterek, çalışabildiklerin göstermeleri açısından fırsatlar sunar (Tomlinson, 2017).

Grup araştırmaları, daha önce tanımlanmış bilgi veya kavramın belli alanlarında araştırma yapmak için oluşturulan küçük esnek gruplarla içeriğin farklılaştırılması için kullanılan bir

tekniktir. Araştırmalarda neyin, nasıl yapılacağı üzerine beyin fırtınası kullanılarak öğrenciler süreçte aktif rol oynar. Gruplar oluştuktan sonra, grup içindeki öğrencilerin farklı perspektiflerle konuyu ele alması, grup içinden rollerin belirlenmesi ve süreç içinde öğrencilerin iş birlikli etkileşimleri sayesinde gerçekleşir. Öğretmen, süreç içinde grup üyelerine veya gruba sürekli geri bildirimde bulunarak rehberlik etme görevi üstlenir (Kronberg, 1997).

Öğretmenler, öğrenenlerden aktif katılım beklentisinde olduğunda ve onların yeteneklerini geliştirmek istediğinde; etkileşimli ve güçlü bir öğrenme ortamı oluşturmak için bu teknikten faydalanabilirler. Grup araştırmalarında öğrenciler hem kendi öğrenme hem de takım arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olacaklarını öğrenirler. İşbirlikçi öğrenme davranışları, öğrenciler arasındaki farklılıklar ne olursa olsun, öğrencilerin sosyalleşmesine ve kişiler arası ilişkiler oluşmasına teşvik eder. İş birlikli öğrenmeye dayanan grup araştırmalarının etkin şekilde yürütülebilmesi için bilinen temel unsurları; karşılıklı olumlu bağlanma, bireysel sorumluluklar alma, kişiler arası iletişim becerileri ve edimlerin gruba yansıtılması olarak belirtebiliriz. Bu teknik, öğrencilerin ilgi, deneyimleri ve bilgilerinin çeşitliliğinden güç alması bakımından, farklı kültürden gelen öğrencilerin oluşturduğu topluluklar için de uygundur. Öğrenileceklere karşı sorgulayıcı tutum geliştirmiş, iş birlikli öğrenme alışkanlığı kazanmış bireylerin formal öğrenme ortamlarından ayrılırlar bile kendileri, diğer insanlar ve içinde yaşadıkları dünya hakkında öğrenmelerine devam edeceği ve bu davranışın hem bireylerin kendilerine hem de içinde bulundukları topluma faydalı olacağı ümit edilmektedir (Sharan ve Sharan, 1992).

2.2.1.9. Öğrenme Sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmeleri; Öğrenciler ile öğretmenler arasında yapılan müzakereyle birlikte, öğrenenin sahip olması istenilen kavram veya beceriler üzerine belli bir zaman aralığında bağımsız olarak çalışılması istenilen antlaşmalardır diyebiliriz. Öğrenci ile öğretmen arasında müzakere söz konusu olduğu için öğrenci, çalışmak istediği konu ya da beceri, çalışma koşulları veya bilgilerini ifade edebilme yolları üzerinde tercihlerde bulunabilir (Tomlinson, 1999). Sözleşmeler bilişsel anlamda bilgiyi ve psikomotor anlamda beceriyi aynı anda içerebilirler ve bu oluşum öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenebilir (Tomlinson, 2001, 2017). Öğrencilerin, çalışmalarında bağımsız olmaları, çalışma koşullarını kendilerinin belirlemeleri ve çalışmalarını destekleyecek yapıların yanında

olduğunu bilmesi ve yüksek motivasyon ile etkili bir öğrenme stratejisi olduğu varsayılmaktadır (Tomlinson, 2017). Öğretmen öğrenci sözleşmelerine konuyu temel alan bilgi, anlayış veya becerileri yansıtabilen, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmiş çalışmalar koyar. Bazen bu çalışmalar ihtiyaçtan ziyade öğrencinin güçlü yönlerini açığa çıkarmaya odaklanabilir. Öğrenci belirlenen son tarihe kadar çalışmasını gerçekleştirmek için plan çizelgesi oluşturulur, öğretmen ya da belirlenen kişi her öğrenci için oluşturulan bu plan çizelgesine bakarak öğrenciye geri bildirimde bulunabilir. Geri bildirimler sonucu öğrenci çalışmalarını tekrar gözden geçirir veya zenginleştirir (Sousa ve Tomlinson, 2010). Öğrenme sözleşmelerinde öğretmenler; aynı temel bilgi veya becerileri kazandırmak isterken, içerikte veya süreçte öğrenciye göre (hazır bulunuşluk, öğrenme profili, ilgi alanı) farklılaştırmalar yapabilir. Öğrenciler ve öğretmenler arasında imzalanan bu sözleşmeler sonunda, bağımsız ve tercihleri doğrultusunda çalışmasını tamamlamış öğrencilerde oluşturduğu başarı hissi ve etkin katılımın sağladığı kalıcı öğrenme sağlaması bu tekniği önemli kılar (Tomlinson, 1999)

2.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Süreci

Değerlendirmeler günümüz eğitim programlarında çoğunlukla, ünite sonlarında kimin başarılı, kimin başarısız, kim ne öğrendi, kim ne öğrenemedi tarzında yapılan yargı verme sürecinden oldukça uzaklaşmıştır (Tomlinson, 2001, 2017). Farklılaştırılmış öğretimde ilk olarak öğrencilerin giriş noktalarını, ihtiyaçlarını, öğrenme profillerini ve ilgi alanlarını tanılama amaçlı ön değerlendirme yapılır. Ön değerlendirme ulaşılmak istenen hedeflerle öğrencinin hazır bulunuşluğu arasındaki ilişkiyi aydınlatmak için kullanılır. İkinci olarak öğrenme aktivitelerinin uygulandığı zaman aralığında öğrencilerin gelişimlerine yönelik olarak izlenimler edinebilmek için biçimlendirici değerlendirme kullanılır. Biçimlendirici değerlendirme sayesinde öğrencinin profiline göre öğrenme ortamı veya etkinlikler esnek şekilde tekrar düzenlenebilir. Son olarak öğrenci çıktılarını ölçmek amaçlı özetleyici değerlendirme yapılır. Özetleyici değerlendirme, öğrencinin öğrendiklerini en başarılı şekilde paylaşabilmesi için birçok biçimde tasarlanabilir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, öğretim sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere sürekli yapılır. Bu süreçler ve uygulanan değerlendirme yöntemleri aşağıda detaylandırılmıştır.

2.3.1. Öğretim Öncesi Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim öncesi yapılan ön değerlendirme tanılayıcı nitelikte olup; öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini belirleyerek öğretim öğelerini farklılaştırmak amacıyla yapılır. (Heacox, 2002; Levy, 2008; Tomlinson, 2001, 2017).

2.3.1.1. Köşe Kapmaca

Öğretmen, sınıfın dört köşesine “neredeyse hiç”, “bazen”, “sıklıkla” ve “kesinlikle” yazılı kartlar yerleştirir. Daha sonra, konu ile ilgili sorular sorarak öğrencilerden kendilerine en uygun köşeye geçmelerini ister. Konuyu iyi bilen öğrencilerin bulunduğu köşelerdeki öğrencilere, bildiklerini açıklama, kontrol etme ve diğer öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olma amacıyla söz verilebilir (Gregory ve Chapman, 2002). Bu yöntem, özellikle öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek ve buna göre farklılaştırmalar yapmak için etkili bir araç olabilir.

2.3.1.2. Kutulama

Tüm öğrenciler, bireysel olarak büyük bir kutu ve onun içine küçük bir kutu çizerler. Büyük kutuya, konu hakkında neler bildiklerini; küçük kutuya ise neleri öğrenmek istediklerini yazarlar (Gregory ve Chapman, 2002). Öğrenciler, bildiklerini açıklama ve öğrenmek istediklerini gereçlendirme fırsatı bulurlar. Bu yöntem, öğretmene öğrencilerin ön bilgilerini ve ilgi alanlarını belirleme, böylece öğretimi bu doğrultuda farklılaştırma imkanı sunar.

2.3.1.3. Evet-Hayır Kartları

Bir tarafında "evet", diğer tarafında "hayır" yazılı kartlar hazırlanır. Öğretmen, sınıfa konuya dair kavramlar sorar. Öğrenciler, bu kavramları biliyorlarsa kartlarının "evet" yazılı tarafını kaldırır. Bu öğrencilerin kavramları gerçekten anlayıp anlamadıklarını belirlemek için söz hakkı verilir. Böylece diğer öğrenciler arasında akran öğretimi sağlanmış olur. Eğer öğrenciler kavramları bilmiyorlarsa, kartlarının "hayır" yazılı tarafını kaldırır. Bu kavramların ilerleyen süreçte öğrenileceği belirtilerek, bu öğrencilerin derse katılımları teşvik edilir (Gregory ve Chapman, 2002). Bu yöntem, öğretmene öğrencilerin hazır

bulunuşluk seviyeleri hakkında bilgi sunar ve buna göre farklılaştırmalar yapma imkanı tanır.

2.3.1.4. Duvar Yazısı

Bu yöntemde öğretmen, "Ne biliyorum?", "Ne öğrendim?" ve "Bundan sonra ne öğrenmek istiyorum?" başlıklarını içeren bir pano hazırlar ve sınıfta uygun bir yere asar. Öğrenciler, panodaki her bir soruya bireysel olarak yanıtlarını yazarlar (Gregory ve Chapman, 2002). Bu uygulama, öğretmene öğrencilerin konuya dair hazır bulunuşlukları ve ilgileri hakkında bilgi sağlar. Öğretmen, bu bilgileri göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış süreçler planlayıp uygular.

2.3.1.5. İlgili Anketleri

Anketler gelecekte hakkında öğrencilerin sahip oldukları tecrübeye ve ön bilgilerine ilişkin bilgi edinmeye yardımcı olabilirler(içerik anketleri).Öğrencilerin tercihleri ya da değerlendirmeleriyle ilişkili performans görevlerini tasarlamaya yardım edebilirler (tercih ya da ilgi anketleri).Ayrıca sınıftaki gruplaşmalar için de öneriler de bulunabilirler (sosyal anketler) (Gregory ve Chapman, 2002).

2.3.2. Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim sürecinde yapılan değerlendirmeler sürecin sağlıklı ilerlemesi, öğrencilerin gelişimleri hakkında dönütler alarak, her bir öğrencinin başarısını en üst düzeye çıkarmak için gerekirse içerik veya öğrenme etkinliklerinin tekrar farklılaştırıldığı biçimlendirici değerlendirmedir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrenme ilerleyişi açısından düşük seviye öğrencilere destek sağlamak ya da ileri düzey öğrencilerin gelişimlerini artırmak açısından önemlidir.

2.3.2.1. Başparmak

Öğretmen, sınıfta konu ve kavramlarla ilgili sorular sorar. Öğrenciler, konuya dair bilgi seviyelerini başparmaklarıyla gösterirler. Bilgisi düşük olanlar başparmaklarını aşağı, orta seviyedekiler yana ve yüksek olanlar ise yukarıya doğru işaret ederler (Gregory ve Chapman,

2002). Bu yöntem, öğretmene öğretimin etkinliğini ve farklı beklentilere ne ölçüde yanıt verdiğini değerlendirme fırsatı sunar.

2.3.2.2. Yumruk

Bu yöntemde öğretmen, öğrencilere konuyu ne kadar öğrendiklerini sorar ve düşüncelerini isteyerek cevaplarını parmak veya parmaklar kaldırarak göstermelerini talep eder. Tek parmak kaldırmak en düşük öğrenme seviyesini, beş parmak kaldırmak ise konuyu başkalarına öğretebilecek kadar yüksek bir öğrenme seviyesini temsil eder. Bu şekilde, öğrenme düzeyleri bir parmaktan beş parmağa kadar alt seviyeden üst seviyeye doğru sıralanır (Gregory ve Chapman, 2002). Öğretmenler, bu tekniği kullanarak öğrencilerin öğrendiklerini eğlenceli bir biçimde ortaya koyabilir ve takip edebilirler.

2.3.2.3. Gerçekle Yüzleş

İlk olarak, her öğrenci için "mutlu", "kararsız" ve "üzgün" ifadelerini temsil eden üç kart hazırlanır. Daha sonra öğretmen, öğrencilerin konu hakkında neler öğrendiklerini anlamak amacıyla sorular yöneltir. Öğrenciler, kendilerine uygun olan kartı kaldırarak bu sorulara yanıt verirler (Gregory ve Chapman, 2002). Bu yöntem, değerlendirme sürecinde duyguların dikkate alınmasını ve öğrencilerin öğrenim süreçlerinin izlenmesini mümkün kılar.

2.3.2.4. Zirveye Ulaşmak

Bu teknik uygulanırken öğrenciler bir kollarını yukarı kaldırır. Konuyla ilgili bilgi seviyelerine göre diğer ellerini, kaldırdıkları kolun omuzundan parmak uçlarına kadar bir noktaya yerleştirirler. Omuz, en düşük bilgi seviyesini, parmak ucu ise en yüksek bilgi seviyesini simgeler. Bu şekilde bilgi seviyeleri, omuzdan parmak ucuna doğru alt seviyeden üst seviyeye doğru sıralanmış olur. Bir çeşidinde ise kaldırılan kol omuz hizasından (2 omuz hizası, 4-6 omuz hizasının üstü, 8 tavan) tavanı gösterecek şekilde 2-4-6-8 derece olarak işaretlenmiş bir ölçekmiş gibi konumlandırılır (Gregory ve Chapman, 2002). Bu yöntem, öğretmene öğrencilerin konuyu ne kadar anladıkları ve süreçteki gelişimleri hakkında bilgi sağlar.

2.3.2.5. Hız Ölçer Okuma

Öğrencilerden hız ölçeri bir araba üzerinde hayal etmeleri veya tahta üzerine çizmeleri istenir. Hız göstergesinin arabanın ne kadar hızlı gittiğini gösterdiğini ifade edilir. Araba saatte sıfır km hızla harekete başlar ve maximum yüz km hıza ulaştığı belirtilir. Öğrencilerin, elleri dirseklerine dokunacak şekilde, bir kollarını diğer kollarının üstüne koyarlar. Daha sonra öğrenciler sıfır veya yüz km hızı göstermek için üstte bulunan kollarını hareket ettirirler. Öğrenciler bu skaladaki hızı belirterek ne kadar iyi anladıklarını veya ne kadar bildiklerini gösterirler. Örneğin çok bilen yüz km gösterirken az bilen otuz km gösterir ve bu durumda öğretmen öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında bilgi sahibi olur (Gregory ve Chapman, 2002).

2.3.3. Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Bir çalışma etkinliğinin sonrasında ya da yılın bazı önemli zamanlarında öğrenci çıktılarını ölçmek için tasarlanmış özetleyici değerlendirmeler öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğine ışık tutması açısından önemlidir. Farklılaştırılmış öğrenme modeli öğrencilerin öğrendiklerini ifade edebilmesi ve içinde bulunduğu toplulukla paylaşabilmesi için en özgün yolların bulunması açısından esneklik sağlar. (Tomlinson, 2017; Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencinin kendini en başarılı şekilde ifade edebilmesi için kullanılan teknikler öğretim sonunda öğrencinin ne kadar öğrendiğini tespit etmek amacıyla kullanılır. Konuşma halkası, döngüsel yansıma, kâğıt döngüsü, genel final değerlendirmesi gibi teknikler kullanılabilir (Gregory ve Chapman, 2002).

2.3.3.1. Sarmal

Öğrenciler öğretim süreci sonunda, öğrenilenlerle ilgili sorular sorulur. Öğrendikleri konuyla ilgili bu soruların cevaplarını bir kâğıda yazmaları istenir. Ardından, öğrencilerden bir daire oluşturmaları istenir. Dairedeki her bir öğrenci dönüşümlü olarak söz hakkı alır ve kâğıdında yazılı olanları okur. Farklı bir çeşidinde daha küçük topluluk çemberleri oluşturulur. Her öğrenci o gün öğrendiklerinden önemli bir vurguyu paylaşır. Öğrenciler üç önemli öğrenme bulgusu yazar. Sarmala katılırlar ve daha önce başka bir çemberdeki üye tarafından söylenenleri tekrar edemezler. Bu, etkinliğe rekabetçi bir oyun çerçevesi katar ve ayrıca daha fazla fikir oluşturulur (Gregory ve Chapman, 2002).

2.3.3.2. Konuşma Halkası

Bu teknikte, öncelikle öğrenciler üçerli gruplar halinde organize edilir. İlk olarak, bir öğrenci işlenen konu hakkında konuşmaya başlar ve öğretmenin "dur" komutuna kadar devam eder. Öğretmen "dur" dediğinde, bu öğrenci konuşmayı keser ve ikinci öğrenci devralır. Ardından, öğretmenin yönlendirmesiyle bu öğrenci de durur ve son öğrenci konuşmaya başlar. Bu süreç, üç öğrencinin de konuya dair tüm bildiklerini ve öğrendiklerini paylaşana kadar sürer (Gregory ve Chapman, 2002). Bu teknik, dersin sonunda öğrencilerin konu hakkında neler bildiklerini ve öğrendiklerini değerlendirmeye olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin süreç içinde eksik kaldıkları bilgileri akranlarından öğrenmelerine yardımcı olabilir.

2.3.3.3. Konuşma Teması

A ve B olmak üzere öğrenciler eşleştirilir. A,B'ye bir durumu anlatır.B başka bir durumla karşılık verir. Eşler durumları ya da olayları ileriye geriye doğru karşılıklı devam ettiriler.Başka çeşidinde öğrenciöğrendiği iki önemli şeyi yazar. A ve B eşleri oluşturulur.A, öğrendiği bir şeyi paylaşır.B, öğrendiği bir şeyi paylaşır. A, öğrendiği diğer önemli maddeyi paylaşır. B,öğrendiği diğer önemli maddeyi paylaşır.Bir başka çeşidinde A ve B eşleri oluşturulur. A üzerinde çalışılan konuyu,kavramı veya normu tartışmaya başlar. Öğretmen alkış gibi bir sinyal verir.B, A'nın kaldığı yerden tartışmayı devam ettirir. Tekrar alkışlanır ve A tartışmaya devam eder.Bu durum gerektiği kadar tekrarlanır. Son turdan önce öğretmen tekrar alkışlar ve etkinliğin sonlanacağını bildirir (Gregory ve Chapman, 2002).

2.3.3.4. Simit

Öğretmen kâğıda bir simit şekli çizer ve simidin dış alanına "öğreniyorum" iç alanına da "biliyorum" ifadelerini yazar. Daha sonra öğrencilere, öğrendikleri konu hakkında bildiklerini paylaşmaları istenir. Verilen cevaplar simit şeklinin ilgili alanlarına not edilir. Farklı bir uygulama çeşidinde ise öğrenciler, simit şekline benzeyen bir iç ve dış çember oluştururlar. İç çemberde bulunan öğrenciler, dış çemberdeki öğrencilerle eşleşir. Her öğrenci bildiklerini eşiyile paylaşır. Paylaşım etkinliğine devam etmek için iç çember saat yönünde, dış çember ise saat yönünün tersine hareket eder (Gregory ve Chapman, 2002).

2.3.3.5. Döngüsel Yansıma

Öğretmen, kağıtlara yalnızca konu başlıklarını yazarak sınıfın çeşitli yerlerine asar. Daha sonra öğrencilerin gruplar oluşturmalarını teşvik eder. Öğrenciler, grup halinde kağıtların bulunduğu noktalara giderek konu hakkında bildiklerini ve öğrendiklerini yazarlar. Bu süreç, her grubun tüm noktalara gidene kadar devam eder. Süreç, her grubun döngüyü tamamladığı anda yazdıklarını sınıfla paylaşmasıyla sona erer (Gregory ve Chapman, 2002). Öğretmenler, bu yöntemi kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçleri ve eksiklikleri hakkında bilgi edinebilirler.

2.3.3.6. Kağıdı Gönder

Öğretmen, öğrencilerin gruplar halinde çalışmasını teşvik eder. Daha sonra, kağıtlara konu başlıkları yazarak bu kağıtları gruplara dağıtır. Graplardan, paylaşımlarda bulunarak ve tartışmalar yaparak konu hakkında bildiklerini ve öğrendiklerini yazmalarını ister. Yazma işlemi tamamlandığında, gruplar kağıtları değiştirir. Her grup, bir önceki grubun yazdıklarını okuyarak eklemeler yapar. Bu süreç, her grubun tüm kağıtlara görüşlerini ekleyene kadar devam eder. Sonunda, her grup önündeki kağıtta yazılanları okuyarak sınıfla paylaşır (Gregory ve Chapman, 2002). Bu yöntem, öğretmenlere öğrencilerin konu hakkında neler öğrendiği ve hangi öğrenme eksikliklerinin bulunduğu konusunda geri bildirim sağlar

2.3.3.7. Resmini Çiz

Sınıftaki her gruba büyük bir poster kağıdı ve keçeli kalem verilir. Gruptaki eşler tartışır ve çalışmanın en önemli sahnesi hakkında görüş birliğine varmak için çalışırlar. Karar verdikten sonra ilk öğrenci çizime başlar. İkinci öğrenci resme eklemeler yapar. Eşler resim tamamlanana kadar bu süreci karşılıklı olarak devam ettirirler. Öğrencilere resim, grafik düzenleyici olarak nasıl kullanılacağı öğretilir. Ardından öğrencilere resimdeki konu hakkında öğrendikleri her şeyi yazmaları ve beyin fırtınası yapmaları sağlanır. Periyodik olarak ünite boyunca eşlerin çizdikleri resme daha fazla bilgi eklemesi sağlanır. Öğrencilerin çizimleri incelemesi sağlanır (Gregory ve Chapman, 2002).

2.3.3.8. Daha Fazla Fikir

Öğretmen, öğrenme sürecine dair öğrencilerin başlangıç seviyelerini, beklentilerini, ilgi alanlarını, sevdikleri ve sevmedikleri konuları, edindikleri bilgileri ve gelecekteki önerilerini kaydedecekleri bir veri tablosu oluşturur. Tabloda bildiklerim, istediklerim, benim için öğrenme, bir sonraki sefer için önerilerim, sorularım, tahminler, katkılar, yetersizlikler, görüşler, istekler, favoriler, hoşlanılmayanlar, bana öğret gibi başlıklar olabilir. Öğrenciler, seçtikleri konularla ilgili düşüncelerini kağıtlara yazarak tabloda uygun alanlara asarlar (Gregory ve Chapman, 2002). Öğretmenler, bu yöntemi kullanarak süreci değerlendirebilir ve öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak sonraki aşamalarda bu geri bildirimleri göz önünde bulundurabilirler.

2.3.3.9. Genel Final Değerlendirmesi

Bu teknikte öğretmen, günün sonunda öğrencilere evde yapmaları için bazı görevler verir. Bu görevler, öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmelerini, yaptıklarıyla ilgili duygularını ifade etmelerini ve gelecekte yapmayı planladıkları şeyleri belirlemelerini içerir. Öğrenciler, “Bugün derste.....öğrendim.”, “Yarın.....öğreneceğiz.”, “Bugün kendimi.....hissettim. Çünkü.....”, “Bir sonraki sefere umarım.....”, “Bugün grubumuz mükemmeldi, özellikle.....yaptığımız çalışma.....”, “Yarın.....etkinliğini yapacağız.” gibi ifadelerle yazılı olarak bu görevleri yerine getirir ve ardından sınıfta paylaşırlar (Gregory ve Chapman, 2002). Bu tekniğin kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçleri ve karşılaştıkları zorluklar hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olur.

2.3.3.10. Portfolyo

Portfolyolar, hedeflerde var olan bilgi, kavram ya da becerilerin özümsemişliğinin, becerilerin uygulanabildiğinin kanıtını sunabilecek ölçütlere göre belirlenmiş öğrenci ürünlerinin bir araya getirilmesiyle oluşur. Portfolyolar incelendiğinde, öğrencinin öğreniminde hangi aşamada olduğunu görebilir, öğrenmenin başarıya ulaştığını gösteren kanıtları bulabilir, öğrenim sürecindeki değerlendirmeler için destek alabilir ve öğrenmelerde hangi eksiklikler olduğunu kavrayabiliriz. Öğrenme sürecinde sürekli olan geri bildirim ve yansıtma sürecini kolaylaştırmada, portfolyolar çok etkilidir. Portfolyoların günümüzde e-portfolyo çeşidi de

bulunmaktadır. Yine öğrenciler ürünlerini dijital bir ortama depolayabilir. E-portfolyolarda öğrenciler kendi değerlendirmelerini kendi başlarına yapabilir, akranlar arasında değerlendirme olabilir ve öğretmen için de geri bildirim aracı olarak kullanılabilir (Gregory ve Chapman, 2002).

2.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Sınıf İklimi

Sınıflara küçük dünyalar denilebilir. Bu dünyalarda öğrenciler, birbirlerinin farklılıklarına rağmen saygı duymayı ya da farklılıklarından ötürü kin duymayı; birbirlerine çalışmalarında değer katmayı ve başarılarını takdir etmeyi ya da aynı dünyayı paylaştıkları insanları olumsuz rekabet davranışlarıyla zayıflatmayı öğrenebilirler. Farklılaştırılmış sınıflarda amaç; ortak noktaların ve farklılıkların kabul edildiği, öğrencilerin hem fiziksel hem de sosyal anlamda kendilerini güvende hissettiği, dayanışma içinde beraber öğrenebilme becerisinin oluşmasına kapılar açan, saygının mutlak hakim olduğu sınıf toplulukları oluşturarak öğrenme potansiyellerini en üst seviyeye taşımaktır. Farklılaştırılmış sınıflarda da gerçek hayatta olduğu gibi bireylerin herkesle arkadaş olması gerekmez ancak topluluğun diğer üyelerine saygılı olması tartışılmaz bir davranıştır. Olumlu sınıf ikliminin oluşmasında baş aktörler öğretmenlerdir. Öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi, öğrenciler arası olumlu tutum ve davranışları sağlayıcı ortam ve süreç oluşturması, ebeveynlerle öğrenciler arasında olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesinde destekleyici olması gibi sağlıklı öğrenme atmosferinin oluşması için tüm bileşenler arasındaki uyumun en önemli sağlayıcısı öğretmenlerdir (Tomlinson ve McTighe, 2006).

Okul hayatları iyi geçmemiş farklı yetişkinlerle yapılan bir araştırmada, bu yetişkinlerin benzer özellikler sergilediği açıklanmıştır. Yetişkinlerle yapılan röportajlar sonucu keşfedilen temel ortak özelliklerden bazıları: öğrenmelerin verdiği zevkin yok oluşu; akıllı ve yetenekli olduğuna dair inanç eksikliği; yeteneklerin geliştirilemez sabitlikte olduğu inancı; kendilerini küçültücü şekilde ortalama insan olduğu kanısı; öğretmenlerin otorite sahibi ilgisiz insanlar olduğu inancıyla birlikte duyulan öfke; insanları akıllı veya aptal olarak kategorize etme eğilimi; okul geçmişinden kaynaklı kaygının getirmiş olduğu utanç duygusu; okulların bilişsel olarak insanları törpülediği inancı; entelektüel anlamda yeni öğrenmelere karşı düşük iştah gibi özelliklerdir(Olson, 2009; Akt.Tomlinson ve Imbeau, 2010). Eğitim-öğretim ortamlarından çıkan insanlarda görülen bu olumsuz tutum ve

davranışlar, bizlere doğruların ve yapılması gerekenlerin neler olduğu konusunda ışık tutmaktadır. Öğrencilerin merkeze alındığı farklılaştırılmış sınıflarda, öğrencilerin aidiyet ve saygı ihtiyaçları odak noktalardan biri olmalı, öğrencilerin yeteneklerini sergileyebileceği farklı yollar sunulmalı, öğrenciler hata yapmaktan korkmamalı, tekrarlayan denemelerle hatalarından ders çıkarabilmeli, öğretimin doğasında olan belirsizliklere karşı hoşgörü bir kabulleniş olmalı ve sınıflar şefkat topluluğu olmalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Olumlu sınıf atmosferinin oluşması için bir dizi yönergeler, kurallar, rutinlerin uygulanması hem sınıf iklimi hem de eğitim programlarının etkin uygulanabilmesi için gereklidir. Örneğin öğrencilerin özümseyebileceği “nazik olun, kısa yol yok, çok çalışmalı, bahane yok” gibi önermeler olumlu tutum gelişmesinde faydalı olabilir. Olumlu insan ilişkilerinin oluşması açısından Rothstein-Fisch ve Trumbull (2008) iki önerisi vardır: “Altın Kural, başkalarına kendimize davranılmasını istediğimiz gibi davranmamızı ister. Platin Kural, başkalarına onların kendilerine davranılmasını istedikleri gibi davranmamızı ister”. Sınıf ikliminin olumlu olması açısından platin kuralın uygulanması daha etkili olacaktır (Tomlinson ve Imbeau, 2010).

Maslow’un (1943) ortaya koyduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi ortaya çıktığından bu yana kabul görmektedir. Temel ihtiyaçları karşılanmış olarak sınıfa gelen öğrencilerin bir sonraki ihtiyaçları bulunduğu ortamda kendilerini güvende hissetmektir. Sınıfta güvenliği ve emniyeti sağlamak için öngörülebilir tehlikeleri ortadan kaldıran sınıf kuralları ve günlük sınıf rutinleridir. Bu kurallar ve rutinler; fiziksel ortamı düzenleyici olduğu gibi, öğrencilerin birbirleriyle dalga geçmesini önlemek, birbirlerine zorbalık yapmasını önlemek veya birbirlerine nazik davranmalarını sağlamak için gerekli unsurlardır. Aynı yetişkinlerin çevrelerinden etkilenmeleri gibi çocuklarda bulundukları ortamlardan etkilenebilir. Sınıf ortamı ve iklimi; öğrencileri öğrenmeye teşvik eder veya cesaretlerini kırıcı olabilir, enerjilerini artırabilir veya enerjilerini söndürebilir, öğrenmeye davet edebilir ya da öğrenmeden uzaklaştırabilir. Bu sebeple öğrenme ortamlarının, duyuşsal ve bilişsel olarak öğrenciler üzerinde derin etkileri olabilir. Temel ve güvenlik ihtiyaçları karşılanmış öğrenciler sonrasında aidiyet, sevgi ve şefkat arayışında bulunurlar. Olumlu sınıf ikliminin oluşmasında tüm eğitim paydaşlarının birbiriyle uyumu ve birbirine karşı tutumları önemlidir (Sousa ve Tomlinson, 2010).

Çeşitli kaynaklarda olumlu bir iklim için sınıfta olması gerekenler; değerlerin paylaşılması, aidiyet duygusu, destek verici kişilerarası ilişkiler, aktif katılım ve son olarak kendine ve

başkalarına saygılı olmaktır (Battistich, Solomon, Kim, Watson, Schaps, 1995; Akt. R.Kronberg, 1997).

2.5. Farklılaştırılmış Öğretimde Roller

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için öğretim sürecinin paydaşları olan öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin sahip olması gereken sorumluluklar ve onlardan beklenen davranışlar bu bölümde sunulmuştur.

2.5.1. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Roller

Günümüz sınıflarında öğrencilerin çok farklı özelliklere sahip olması öğretmenler açısından ürkütücü olabilir. Böylesi ortamlarda liderlik etmek de aynen bir sanat veya zanaat gibi, çalışma ve beceri geliştirmeyi gerektirir. Farklılaştırılmış öğretim uygulanmaya çalışıldığı bir sınıfta; öğrencilerin tercih ettiği görevlerle eğitimin lideri olan öğretmenlerin verdiği görevler arasında denge ve uyum olmalıdır. Öğrencilerin yeteneklerini her anlamda üst düzey yansıtabilmelerini amaçlayan farklılaştırılmış öğretim modelinde, öğretmenlerin her zaman bu hedefe ulaşabileceklerinin garantisi yoktur. Ancak bu hedef öğretmenin açık hedefi olmalı ve başarmak çaba gerektirir. Eğitim lideri olan öğretmenlerin edinmesi gereken bazı becerilerden bahsedebiliriz (Tomlinson, 2001).

- Eğitim-öğretim programlarına hakim olarak, içerikte bulunan temel kavramlara, fikirlere ve becerilere odaklanabilmeli, düzenleyebilmeli, zenginleştirebilmeli ve farklılaştırabilmeli,
- Sınıfında bulunan öğrenenlerin içsel özelliklerinin ve yeteneklerinin farkında olabilmeli,
- Bireyler ve gruplar üzerine düşünmeli, yapılabilecekleri planlayabilmeli,
- Ön yargılardan uzak şekilde, anlık davranışların ardında yatan sebepleri bulabilmeli, klişe yaklaşımlardan etkilenmemeli,
- Öğrencilerinin her biriyle ayrı ayrı iletişim kurabilmeli, öğrencilere değerli oldukları hissini verebilmeli,
- Var olan zamanı en esnek ve etkili şekilde kullanabilmenin yolları üzerine düşünmeli, etkili planlamalar yapmalı,
- Öğrenme ortamını çeşitlendirecek ve zenginleştirecek kaynaklar, materyaller araştırmalı,
- Eğitim hedeflerine ulaşabilmek amacıyla çok farklı yollar üzerine düşünmeli,
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını doğru şekilde tespit etmeli ve bu ihtiyaçları karşılayabilecek öğrenme deneyimleri sunabilmeli,

- Öğrenme süreci boyunca yapılan etkinliklerde yanlış gidebilecek her aşamaya karşı hazırlıklı olmalı, planlarını yapılandırırken esnek davranmalıdır,
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğretene-öğrenen sorumluluklarını paylaştırabilmeli, öğrencileri üstlenmeleri gereken roller konusunda hazırlamalı,
- Öğrencilerin kendileriyle ilgili yeni keşiflerde bulunabileceği, farklı bakış açısı kazanabilecekleri öğrenme alanları sağlamalı ve öğrencilerin bu alanlar arasında sirkülasyonunu sağlayabilmeli,
- Öğrenenlerin bireysel veya grup olarak, öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirerek sahip olunan ve gelinmek istenen nokta arasında köprü olmalı,
- Sosyo-ekonomik, kültürel veya etnik bireysel farklılıkların olduğu ortamda herkese mutlak saygının prensip olduğu kurallar koymalı ve liderlik etmeli,
- Sınıfta topluluk duygusu geliştirebilmeli, öğrencilerde aidiyet duygusu var edebilmeli (Tomlinson, 2001, 2017; Tomlinson ve Imbeau, 2010).

Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim modeli uyguladıklarında; kendilerini mevcut bilgilerin koruyucuları ve öğrenenlere dağıtan kişi olarak görmekten uzaklaşarak, kendilerini öğrenenlerin işbirlikçileri ve öğrenme fırsatlarının sağlayıcısı olarak görme yönünde ilerlerler. İçerikte mevcut kavramlar önemini yitirmeden dururken, farklılaştırılmış öğretimi benimseyen öğretmenler bütün cevapları bilme kaygısı az ancak araştırma ve öğrencilere yol gösterici olma yoluna çok odaklanırlar. Öğrencilerin deneyimlerini, ilgi alanlarını, güçlü yönlerini, yeteneklerini ve ihtiyaçların anlama konusunda ısrarla çalışırlar. Bu anlayışa uygun olarak, öğrencilerin ilgisini çeken ilerleyişi sağlayacak öğrenme yolları sağlamak için öğrencileriyle ortaklık kurarlar. Etkin öğrenmenin olduğu, yeni anlayış veya becerilerin keşfedilebilmesini sağlayabilmek için öğrenme ortamına yüksek derecede önem verir. Öğretmenler de birer öğrenen olduğu bilincinde olmalı, kariyerleri boyunca kendilerini değiştirebilmeli ve geliştirmelidir. Bu günümüzde öğretmenler için ilke olmakla beraber gerekliliktir (Tomlinson, 2017).

2.5.2. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenci Roller

Başarılı bir öğrenme ortamında öğrencilerin de anlamaları gereken sorumlulukları vardır. Bu beklenti ve sorumlulukların neler olduğu net ve anlaşılır şekilde öğrencilere iletilmelidir. Bu iletinin ve sorumluluk anlayışının öğrencilere yüklenmesinde öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin iletişimi ve işbirliği önemlidir. Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrencilerden

beklenenleri ve sorumlulukları şu şekilde sıralayabiliriz;

-Farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında öğrenciler sınıf topluluğunun üyesi olduklarının bilincindedirler. Farklılaştırılmış sınıflarda, öğrenme sürecinde, işbirliğine dayalı grup çalışmalarının var olduğunu bilen öğrenci; çalışmalarda kendi öğrenmelerinin yanı sıra arkadaşlarının öğrenmelerine de yardımcı olması gerektiğini zaman içinde kavrar. Herkesin ihtiyaçlarının ve yardım alması gereken konuların vurgulandığı bir ortamda, öğrenciler kendi başarıların kısmi olarak arkadaşların başarılarına da bağlı olduğunu kavrayarak yardımlaşma ve işbirliğine dayalı çalışmalarda üzerine düşen sorumluluğu alır.

-Farklılaştırılmış sınıflarda bireylerin birbirlerine karşı mutlak saygısı esastır. Farklı seviyelerdeki öğrenciler, iyi oldukları veya güçsüz oldukları yönlerine göre farklı zorluk seviyelerinde çalışmalarla muhatap olurlar. Öğrencilere her zaman her konuda en iyi olamayacakları vurgulanarak, çalışmaları sırasında zorlandıkları konuda destek almaları gerektiğini açıkça ifade edebilmelidirler.

-Öğrenciler hata yapabilir. Farklılaştırılmış ortamda ceza alma veya arkadaşları tarafından alay edilme korkusu olmadan güvenilir ve saygılı ortamda, öğrenciler öğrenir, dener, hata yapar, tekrar dener, daha iyi öğrenir. Böylesi bir ortamda öğrenciler daha fazla akademik ve entelektüel risk alarak başarılarını artırabilir.

-Farklılaştırılmış ortamlarda bireyler arası iletişim önemlidir. Öğrenme sürecinde, öğrenciler, hatta öğretmenler de dahil herkesin anlamadığı anlar olabileceğinin ve bunun yaygın olduğu anlayışı öğrencilere kazandırılabilir. Öğrenme sürecinde; öğrenciler hem arkadaşlarına hem de öğretmenlerine öğrenmeleriyle ilgili kolayca geri bildirim vermedirler.

-Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler, öğrenmeye giden sürecin de öğrenme sonucu elde edilen kavramlar ya da beceriler kadar önemli olduğunu bilirler. Öğrenciler sabırlı olmaları gerektiğini ve başarıya giden yolda sürecin de bunun bir parçası olduğunu bilirler.

-Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını bilmelidirler. Yapılan her türlü aktiviteye etkin katılım göstermelerinin kendi öğrenmelerine birer yatırım olduğunu bilirler (Fox ve Hoffman, 2011).

2.5.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Yönetici Roller

Okulda bulunan öğrenciler için adil ve eşit öğrenme fırsatları oluşturulması ve başarıya ulaşılması, okula karşı hissedilen aidiyet duygusu ve etkili öğretim liderliği sonucu oluşur. Farklılaştırılmış öğretime önem veren yöneticilerin en önemli görevi öğrenci, öğretmen ve

ebeveynlere ihtiyaç duydukları destekleri sağlamalarıdır (Fox ve Hoffman, 2011).

-Yöneticiler okullarda öğretim liderleridir. Farklılaştırılmış öğretimde liderlik yapabilmek ve çevresine faydalı olabilmek için de farklılaştırılmış öğretim modinin felsefesine ve metodolojisine hakim olması gerekmektedir.

-Farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgilendirme materyalleri oluştup bunları tüm paydaşlara dağıtmalıdır. Bu sayede öğretmenler ve veliler farklılaştırılmış öğretime aşina olabilirler.

-Öğretmenlerin planlama yapmaları için onlara yeterli zamanı vermeli hatta plan yaparken öğretmenlere destek olmalıdır.

-Öğretmenlerden gerçekçi beklentilerde olmalı, her şeyin tek seferde halledilemeyeceğinin bilincinde olan yönetici; hedeflerin belirlenmesinde ve öğretimin sıralanması konusunda öğretmenlere yardımcı olmalıdır.

-Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici etkinlikler düzenleyerek öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamanın yollarını bulmalıdır.

-Ebeveynlerle iletişimi güçlü tutarak onların farklılaştırılmış öğretim konusunda bilinçlenmesini sağlayacak haber bültenleri veya makaleler oluşturulmasını sağlamalıdır.

-Okul içinde kütüphane veya öğretmenler odası gibi kısımlarda farklılaştırılmış öğretime yönelik bölümler oluşturulup, bu bölümlerde güncel gelişmelerin var olduğu kaynaklar temin etmelidir.

-Aynı öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi gibi, okuldaki yöneticiler de öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalıdır. Öğretmenlerin gelişim göstermesi konusunda sabırlı olmalı, öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak desteği sunmalı ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik rehberlik yapabilmelidir (Fox ve Hoffman, 2011).

2.5.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Veli Roller

Öğrencilerin başarılı olma yolundaki saç ayaklarından biri de ebeveynlerdir. Öğrencinin büyümesinde, olgunlaşmasında ve öğrenmelerinde önemli rolleri vardır.

-Öğrencilerin çalışmalarında kendi başarılarının oluşmasına izin vermeli sadece gerekli durumlarda destekçi olmalıdırlar.

-Öğrencilerin ev ortamında da yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri ortamlar sağlamalıdırlar.

-Öğretmenleriyle iletişimi güçlü olmalı ve gerekli durumlarda öğretmenlerden yardım alabileceği bilincinde olmalıdır.

-Evde gerçekleşebilecek sorunların öğrencinin okul hayatını da etkileyebileceğinin farkında

olmalıdır. Oluşabilecek sorunlarda öğretmenlerle iletişime geçmeli, öğrencinin stres oluşturmamasını veya kendini suçlamasını önlemelidir.

-Öğretmenlere karşı saygılı olmalıdır. Herhangi bir durumda hiyerarşi bilinciyle ilk temas etmesi gereken kişinin öğretmen olması gerektiğini bilir.

-Öğrencilerinin sağlıklı beslenmesi veya uyku düzeni gibi konularda program düzenleyici olur. Okulda başarılı olmanın önkoşullarından biri olan materyal eksikliği olmadan okula hazır bir şekilde gitmesine dikkat eder.

-Öğrencinin sınıf dışında da öğrenmesini ve keşfetmesini desteklemesi gerekir. Okul dışı çevreden öğrendikleri gelecek zamandaki öğrenmelerini destekleyici nitelikte olacaktır.

-Günümüzde helikopter ebeveyn veya paraşüt ebeveyn olarak nitelendirilen veli profili olmaması gerekir. Öğrencinin kendi başına, kimi zaman zorlansa bile, özgürce öğrenmesine fırsat vermeli. Elzem ihtiyaç halinde destekçi olmalıdır (Fox ve Hoffman, 2011).

2.6. Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Araştırmalar

Farklılaştırılmış öğretim modeli üzerine yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenerek konunun hangi boyutlarda ele alındığına ışık tutması açısından bu bölüm önemlidir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar kapsamında; web veri tabanından rastgele yöntemle seçilmiş ve 2010-2024 yılları aralığında yapılmış 19 doktora tezi, 20 yüksek lisans tezi ve altı makale incelenmiştir.

Karadağ (2010)'ın doktora tezi olarak “İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması” isimli çalışmasında; İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim sürecinin uygulanabilirliğini sınamış ve öğrenciyle birlikte öğretmenlerin de farklılaştırılmış öğretime yönelik tutumları incelenmiştir. Eylem araştırması olarak desenlenen bu çalışma sonucunda zaman, materyal vb. konularda sorunlar var olsa da yüksek oranda öğrenci gelişimlerine, öğrenci ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Sayı (2013)'nın doktora tezi olarak "Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi" adlı çalışması incelenmiştir. Bu çalışmanın ana hedefi, üstün zekâlı öğrencilerin belirgin özelliklerini dikkate alarak, bu öğrencilere yönelik bir yabancı dil programı geliştirmek ve programın etkinliğini değerlendirmektir. Araştırma, deneysel bir yöntemle gerçekleştirilmiştir ve "Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Deney" deseni kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubunun gelişiminde anlamlı farklılıklar elde edildiğini göstermiştir.

Demir (2013)'in "Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Öğrenme Yaklaşımları Ve Kalıcılık Puanları Üzerindeki Etkisi" isimli doktora tezi incelenmiştir. Bu çalışmada, "kontrol gruplu ön test-son test-tekrar test" deneme modelinin kullanılmasıyla, deney grubunun gelişimi ve öğrenmenin kalıcılığı açısından anlamlı farklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2013)'ın, farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin biliş üstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tezi incelenmiştir. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen modeline dayanan bu çalışmanın sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin biliş üstü yeti puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ancak biliş üstü becerilerin gelişimi ve akademik başarı üzerinde deney grubu lehine olumlu katkılar sağlandığına ulaşılmıştır.

Akkaş (2014)'ın, farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkilerinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Araştırma, deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin uygulandığı deney grubunda, problem çözme başarılarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Ancak uygulama sonrasında matematik problemi çözme tutumu açısından kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Umar (2014)'ın karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış ortamın, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini inceleyen bir doktora tezinde, deneysel yöntem olarak kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde, karma öğrenmenin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kimya dersi akademik başarılarına olumlu

bir katkı sağladığı söylenebilir.

Karadağ (2014)'ın Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi amaçlı metodolojik değerlendirme çalışması olarak desenlenmiş araştırma makalesi incelenmiştir. Araştırma sonucunda 2010-2013 yılları arasında Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmaların, yurt dışında yapılanlara kıyasla daha az olduğu söylenebilir.

Demir ve Gürol (2015)’un farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma makalesi incelenmiştir. Bu makalede, "kontrol gruplu ön test-son test-tekrar test" deneme modelinin kullanıldığı araştırmada, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri diğer derslerle ve günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme yeteneklerini geliştirdiği ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığı ifade edilmektedir.

Özer (2016)’in düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişim düzeyleri, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkilerini inceleyen bir doktora tezi araştırılmıştır. Tezde, nicel yöntemler arasında yer alan ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, düşünme stillerine göre farklılaştırılmış etkinliklerin öğrenci gelişimine yüksek oranda katkı sağladığını göstermektedir.

Karip (2016)’in farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve çalışmalarına etkisini inceleyen bu doktora tezinde; deneme modellerinden yarı deneysel bir desen kullanarak ön-test ve son-test yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin öğrencilerin derse karşı tutumları, akademik başarıları ve çalışmalarında olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

Aşıroğlu (2016)’nın “Okul öncesi Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri” isimli bilimsel makale çalışması incelenmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterliliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre, okul öncesi öğretmen adayları, farklılaştırılmış öğretimle ilgili birçok konuda kendilerini yeterli görmektedir.

Koç (2016)'un kaynaştırma uygulamalarında görevli sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair görüşlerinin incelendiği bir yüksek lisans tezi ele alınmıştır. Nitel araştırma paradigması çerçevesinde betimsel bir şekilde tasarlanan bu çalışma sonucunda; sınıflarda farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmadığı, öğretmenlerin bu yöntemi hayata geçirebilmek için gerekli yeterliliklere sahip olmadığı ve Türkiye'deki okulların fiziksel koşullarının ile altyapısının farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasına yeterince uygun olmadığı gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Zoraloğlu (2016)'nın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması yaptığı yüksek lisans tezi incelenmiştir. Nitel yöntem benimsenerek desenlenen bu çalışma sonucunda; eğitim paydaşlarının etkili bir iş birliği içinde hareket etmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Şentürk (2017)'ün doktora tezi olarak yaptığı "İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi" başlıklı çalışma incelenmiştir. Bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı "karma desen" yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermiştir.

Durmuş (2017)'un hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Araştırma karma yöntem çeşitlerinden, yakınsayan paralel desen temel alınarak yapılmıştır. Kontrol ve deney grupları arasında farklı sonuçlar elde edilirken, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim modeline dair genel görüşlerinin oldukça olumlu olduğu belirlenmiştir.

Korkut (2017)'un "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bütünleştirilmiş Müfredat Modeline Göre Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi" adlı yüksek lisans tezi incelenmiştir. Deneysel araştırma modelinde ön-test, son-test, deney ve kontrol grupları kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada; bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılan sosyal bilgiler öğretiminde her iki gruptaki öğrencilerin bilgi düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, bu öğrencilerin problem çözme ve öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Ozan ve Göçmenler (2018)'in Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Farklılaştırılmış Öğretimi Projesi adlı makalesi incelenmiştir. Proje süresince yaşanan deneyimler sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi alanındaki temel zorlukların; iletişimsel yaklaşımın eklemeli bir dil olan Türkçeye uygulanabilmesi, disiplinler arası çalışmaların ve yordayıcı istatistiki verilerin azlığı noktalarında ortaya çıktığını söylenebilir.

Uğurel (2018)'in elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma yöntemin kullanıldığı çalışma sonrasında; farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisinin, öğrenci seviyelerine göre değişiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Salar (2018)'in fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırma sonucu; farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya etkisinin öğrencilerin seviyesi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taş ve Sırmacı (2018)'nin farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin biliş üstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi üzerine yaptıkları makale incelenmiştir. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen modeline dayanan bu çalışmanın sonuçlarına göre; uygulanan farklılaştırılmış öğretim tasarımının deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etki yarattığı tespit edilmiştir.

Tüfekçi (2018)'nin “Fen Bilimleri Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrenme Ürünlerine Etkisi: Vücudumuzu Tanıyalım Ünitesi” isimli yüksek lisans tezi incelenmiştir. Araştırmada Ön test, son test, tekrar test ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Sonuç olarak farklılaştırılmış öğretim tasarımına göre yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı söylenebilir.

Avcı (2018)'nin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tezi incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrenme başarısına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban (2019)'ın farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desenin eşitlenmemiş ön test son test kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına karşı öğrencilerin tutum ve ilgilerinin oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ekinci ve Bal (2019)'ın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisinin araştırıldığı makale incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre yapılan çalışma sonucunda; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik başarılarını artırdığı söylenebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Akdemir (2019)'ın “Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğretmen ve Öğrencilere Etkisi: Bir Eylem Araştırması” isimli yüksek lisans tezi incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri esas alınarak gerçekleştirilen araştırma sonrasında, çok farklı yönlerden olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Kara (2019)'nın “Kaldırma Kuvveti Konusunun Öğretiminde Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri” isimli yüksek lisans tezi incelenmiştir. Karma yöntem araştırması kullanılan tez sonrasında; Fen lisesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları konusunda kesin bir yargıya varılamamış ancak öğrencilerin Fizik dersine olan tutumlarına yönelik katkısı olduğu söylenebilir.

Karakaş (2019)'ın “İlköğretim Matematik Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Uygun Düzenlenen Öğretim Sürecinden Yansımalar” isimli yüksek lisans çalışması incelenmiştir. Eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenci gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir denilebilir.

Yaprakgöl (2019)'ün fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tezi incelenmiştir. Karma yöntem araştırması yapılan bu çalışma sonucunda; farklılaştırılmış öğretimin deney grubu lehine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Çetintaş (2019)'ın “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırılmış Çalışma Yapraklarının Kullanımı: Bir Eylem Araştırması” isimli yüksek lisans tez çalışması incelenmiştir. Farklılaştırılmış yöntemin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin akademik başarısının, farklılaştırılmış yöntem uygulanmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır denilebilir.

Delice (2019)'nin ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tez çalışması incelenmiştir. Araştırma tasarımı, grup ön test-son test yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Farklılaştırılmış yöntemin uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı ifade edilebilir.

Üçarkuş (2020)'un sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelendiği doktora tezine bakılmıştır. Karma yöntemin uygulandığı çalışmanın sonunda; farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Al Gburi (2020)'nin “Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Bağdat'ta Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Farklılaştırılmış Öğretimin Güçlükleri” isimli yüksek lisans tez çalışması incelenmiştir. Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tanımlayıcı yaklaşım kullanılmış olup sonucunda; Bağdat Vilayetinde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar sebebiyle bu yöntemi kullanmakta isteksiz oldukları görülmüştür.

Bağrıyanık (2020)'ın farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklara etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tezi incelenmiştir. Ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma, farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Kılınç (2011)'in kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Karma yöntem araştırmasının benimsendiği çalışma sonrasında; farklılaştırılmış öğretimin deney grubu öğrencileri lehine bilişsel ve duygusal empatik eğilim düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna

ulaşılmıştır.

Gülay (2021)'in sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği doktora tez çalışması incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırma sonrasında hizmet içi eğitime katılmanın, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algıları, bu yöntemi hayata geçirme yetenekleri ve yaklaşımın uygulanabilirliği konusundaki görüşleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

Ermış (2021)'in Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime iş birlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Karma yöntem araştırmasının yapıldığı bu çalışma sonucunda; farklılaştırılmış öğretimle birlikte gerçekleştirilen iş birlikli öğrenmenin, öğrencilerin başarılarını artırmada önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2021)'in “UbD Temelli Farklılaştırılmış Fen Bilimleri Derslerinin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi incelenmiştir. Bu araştırma desen olarak tek grup ön test- son test zayıf deneysel desen kullanılmış olup araştırma sonucunda; UbD temelli bir ders planının farklılaştırılmış bir öğretim ile uygulanmasının öğrencilerin Fen Bilimleri alanındaki akademik başarısına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Göl (2021)'ün farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasına bakılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırma sonucunda; farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin matematiği sevmelerini, derse karşı istekli olmasını ve olumlu tutum geliştirmesini sağladığı söylenebilir.

Tanyel (2022)'in Sosyal Bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Karma yöntem araştırmasının yapıldığı çalışmanın sonucunda; farklılaştırma yaklaşımının ders ve finansal okuryazarlık üzerindeki etkileri, olumlu ve anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır.

Tokatlı (2022)'nın “Türkiye’de Bir Vakıf Okulunda Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Algılayış Şekilleri: Bir Durum Çalışması” isimli yüksek lisans tezi incelenmiştir. Sonuç olarak farklılaştırılmış öğretimde çok farklı zorluklara değinilmiştir.

Çalgıcı (2023)'nın Fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, kavramsal anlamaları ve akademik başarıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Karma yöntem araştırmasının yapıldığı çalışma sonucunda; farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı ve kavramsal anlayış üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilebilir.

Abaza (2023)'nın farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin Matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tezi incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan deneysel desende gerçekleştirilen bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, farklılaştırılmış öğretim uygulanan deney grubunda derin öğrenme yaklaşım puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu kanıtlanmıştır.

Akalın (2024)'ın Türkçe dersinde uygulanan kuantum temelli farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı doktora tezi incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması yaklaşımıyla yürütülen çalışma sonucunda; kuantum temelli farklılaştırılmış öğretim modeli kapsamında derste yapılan çalışmaların öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Doğan (2024)'ın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algılarının incelendiği yüksek lisans tezi incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilerek yürütülen bu çalışma sonrasında; sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algıları, öğrenci katılımını sağlama öz yeterlik algıları, öğretim stratejilerini kullanma öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi öz yeterlik algıları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Nacar (2024)'ın farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan araştırmaların incelendiği yüksek lisans tezine bakılmıştır. Araştırmada sistematik literatür taraması yapılmıştır. İncelenen çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, araştırmaların neredeyse tamamının hipotezleri

ile elde edilen sonuçların uyumlu olduğu ve farklılaştırılmış öğretim lehine anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında 2010-2024 yılları arasında yapılan araştırmalar kapsamında web veri tabanından, iki yüksek lisans tezi ve 18 makale incelenmiştir.

Casey ve Gable (2012)'nin başlangıç öğretmenlerinin farklılaştırma eğitimi için algılanan etkinliğinin araştırıldığı makale incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışma sonucunda; önceden var olan öğretme fikirleri ve sınıf yönetimi gibi konuların farklılaştırılmış öğretime olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Burkett (2013)'in öğretmenin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıları ve öğretim uygulamasına etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tezi incelenmiştir. Nitel yöntemlerden fenomenolojik araştırma tekniğini kullanıldığı bu çalışma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Neve, Devos ve Tuytens (2014) 'in farklılaştırılmış eğitimde, başlangıç seviyesindeki öğretmenlerin mesleki öğrenimleri için iş kaynaklarının ve öz yeterliliklerinin önemi üzerine yaptıkları makale incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemini kullanıldığı bu çalışma sonucunda; başlangıç seviyesindeki öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarıyla iş birliği içinde olmaları gerekliliği ve farklılaştırılmış öğretimi etkili uygulayabilmek için sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dixon, Yssel, McConnell ve Hardin (2014)'in farklılaştırılmış öğretim, mesleki gelişim ve öğretmen yeterliliği üzerine yaptıkları makale incelenmiştir. Anket kullanılarak, nicel araştırma yöntemi kullanılarak bu çalışma sonucunda; öğretmenlerin mesleki gelişim yeterliliklerinin öğretimi farklılaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

Anssi (2014)'nin öğretmenlerin içerik ve dilde farklılaşmaya ilişkin görüşlerinin araştırıldığı makale incelenmiştir. Karma yöntemle yapılan çalışma sonucunda; zaman, materyal ve sınıfların kalabalık olmasının farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Njagi (2014)'nin öğretmenlerin öğretimde, farklılaştırılmış öğretime bakış açıları ve Kenya'da Matematik öğretiminin araştırıldığı makale incelenmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu tutum gösterdikleri ve uygulamanın planlaması ile zaman konularında güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Valiandes (2015)'in karma yetenekli sınıflarda farklılaştırılmış eğitimin okuryazarlık ve okuma üzerindeki etkisinin kalite ve eşitlik üzerinden değerlendirildiği makalesi incelenmiştir. Yarı deneysel çalışmanın yapıldığı araştırma sonucunda; farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarıları üzerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gaitas ve Martins (2016)'in öğretmenlerin ilkokullarda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında zorluk algıları üzerine yayınlanmış makalesi incelendi. Öğretmenlere anket uygulayarak gerçekleşmiş bu nicel çalışma sonucunda; öğretmenlerin en çok, öğretim programını uygulama aşamasında öğrenci farklılıklarına yönelik materyal ve etkinlik geliştirmede zorlandıkları görülmüştür.

Oliver (2016)'ın yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerine yönelik yüksek lisans tezi incelendi. Nitel araştırmalardan, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yöntemiyle yapılan bu çalışma sonucunda; uygulamanın karmaşık gelmesi, zaman kısıtlaması ve kaynak eksikliğinin farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiği sonucuna ulaşıldı.

Wan (2016)'ın Hong Kong'daki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime hazır olma durumlarının sorgulandığı makale incelenmiştir. Karma yöntem kullanılarak yapılan bu çalışma sonucunda; öğretmenlerin genel olarak farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Ismajli ve Morina (2018)'nin “Farklılaştırılmış Öğretim: Etkileşimli Öğretimi Anlamak ve Uygulamak Tüm Öğrencilerin İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Stratejiler” isimli makalesi incelenmiştir. Nicel yöntemin kullanıldığı bu çalışma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterli bilgilerinin olmadığı ve öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak dersleri planlamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır denilebilir.

Merawia (2018)'nın “İlkokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Eğitim (DI) Algıları Awi İdari Bölgesi, Etiyopya” isimli makalesi incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışma sonucunda; nicel veriler sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarının yüksek olduğu, nitel veriler ışığında ise uygulamanın zaman alıcılığı, kaynak yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve öğrenci ilgisinin düşük olması gibi konularda zorluklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geel, Keuning, Frerejean, Dolmans, Merrienboer ve Visscher (2019)'ın farklılaştırılmış öğretimin karmaşıklığını yakalamak isimli makalesi incelenmiştir. Bilişsel görev analizi tekniği kullanılarak yapılan çalışma sonucuna göre; öğretmenlerin, güvenli bir pedagojik iklim sağlama ve sınıf yönetimi konularında uzman olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır denilebilir.

Bondie, Dahnke ve Zusho (2019)'nun, tek tip eğitimden farklılaştırılmış eğitime geçişin öğretimi nasıl etkilediği sorusunun araştırıldığı makale incelendi. Literatür taraması yöntemiyle yapılan bu araştırma sonucunda; farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarılarına olumlu etkisi olduğu ancak uygulamanın planlanması gibi konularda çok farklı zorlukların olduğu tespit edilmiştir.

Whitley, Gooderham, Duquette, Orders ve Cousins (2019)'ın farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğretmenlerin görüşleri ve deneyimlerinin incelendiği makale incelenmiştir. Karma yöntem kullanılarak yapılan çalışma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu tutum gösterdikleri ve farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Shareefa, Zin, Abdullah ve Jawawi (2019)'nin “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Eğitime İlişkin Algıları: Deneyim, Nitelik ve Zorluklar Önemli mi?” isimli makalesi incelenmiştir. Karma yöntem kullanılarak yapılan bu çalışma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime karşı olumlu bakış açıları olduğu ancak uygulamanın zor, zaman alıcı ve yorucu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Onyishi ve Sefotho (2020)'nin öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin araştırıldığı makale incelendi. Anket araştırması olarak yapılan bu çalışma sonucunda; farklılaştırılmış öğretimin az uygulanmasının

nedeninin zaman kısıtlaması, öğrenme ortamı oluşturmada mekan ve materyal sıkıntısı, öğretmen bilgi eksiği ve yüksek nüfus olarak tanımlanmıştır.

Shaboul, Azaizeh ve Dosari (2020)'nin “Uygulama ve Kısıtlamalar Arasında Farklılaştırılmış Öğretim: Öğretmenlerin Bakış Açısı” isimli makalesi incelenmiştir. Karma yöntemle yapılmış çalışma sonucunda; öğretim yükü, zaman yeterliliği ve sınıfların büyüklüğünün öğretimi farklılaştırmayı zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Suwastini, Rinawati, Jayantini ve Dantes (2021)'in “Efl (English as a foreign language) Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim: Kavramsal Bir İnceleme” isimli makale çalışması incelenmiştir. Kütüphane araştırması olarak gerçekleşmiş çalışma sonucunda; farklılaştırılmış öğretim modelinin karma sınıflarda genel öğrenme çıktılarına, öğrenci katılımına ve öğrencilerin motivasyonuna, esnek eğitime, öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştirilmesine, öz farkındalık, sorumluluk, işbirlikçi ve ortak çalışma becerilerine olumlu katkı sağlamasının yanında öğretmen-okul idaresi ile uyumlu çalışamaması, zamanın yetmemesi, sınıfların kalabalık olması ve velilerin yeterli bilgiye sahip olmaması gibi konularda zorluklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nagy (2023)'nin Efl sınıflarında farklılaştırılmış eğitim: Macar ilkokul ve ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ve kendi bildirdikleri uygulamalar üzerine bir görüşme çalışması isimli makalesi incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yapılan bu çalışma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime olumlu bakış açısına sahip oldukları ve dersleri planlama, uygulama ve öğrenme ortamlarını oluşturmada güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Gerçekliğin araştırmacılar tarafından bağımsız olduğunu ve bu gerçekliğin ancak nesnel olarak gözlenerek, ölçülüp analiz edilebileceğini savunan pozitivist görüş nicel araştırmanın tanımıdır. Bir topluluğun belirli özelliklerini tespit edebilmek için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalara tarama araştırması denir. Tarama araştırmaları, bir konuyla veya olayla ilişkili katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerin tespit edilmeye çalışıldığı ve birçok araştırmaya göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu tür araştırmalarda daha çok “ne, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl, nerede, ne zaman” gibi sorular cevaplanırken “neden” sorusunun cevabı güçlü şekilde aranmaz (Wellington, 2006; Akt. Büyüköztürk vd., 2021)

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Bartın ilinde görev yapan toplam 387 sınıf öğretmenidir. Araştırmanın örnekleme ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bartın ilinde görev yapan 295 sınıf öğretmenidir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veriler

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	158	53,6
	Erkek	137	46,4
Öğrenim Düzeyi	Lisans	266	90,2
	Yüksek Lisans	29	9,8
Görev Yeri	İl Merkezi	138	46,8
	Köy/Belde	157	53,2
Mesleki Deneyim	0-9 Yıl	41	13,9
	10-19 Yıl	97	32,9
	20 Yıl ve Üzeri	157	53,2
Toplam		295	100

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 158 (%53,6)'i kadın, 137 (%46,4)'si erkektir. Bu öğretmenlerin 266 (%90,2)'si Lisans, 29 (%9,8)'u Yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüşlerdir. Araştırmada doktora düzeyinde öğrenim gören öğretmen yoktur. Öğretmenlerin 138 (%46,8)'i İl Merkezinde, 157 (%53,2)'si Köyde/Beldede görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 41 (%13,9)'i 0-9 yıl, 97 (%32,9)'si 10-19 yıl ve 157 (%53,2)'si 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Coubergs, Struyven, Vanthournout ve Engels (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Differentiated Instruction Quest Instrument” ölçme aracının Cengiz, Tezcan ve Doğan (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmış 25 maddelik “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST)” ve Bekler ile Kozikoğlu (2022) tarafından geliştirilen 33 maddelik “Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri” kullanılmıştır. Ölçek ve envanter kullanımı için geliştiricilerden gerekli izinler alınmıştır.

3.3.1. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST) Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla, yapılan açımlayıcı faktör analizinden elde edilen beş boyut altındaki 25 maddeye DFA uygulanmıştır. Bu modifikasyon önerileri incelendiğinde, aynı faktör altında yer alan ve anlamsal olarak benzer olan maddeler arasında yer aldığı ve aynı zamanda uyum indekslerine olumlu katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Cengiz, Tezcan ve Doğan, 2021).

Tablo 3.2: Farklılaştırmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizi sonuçları (Cengiz, Tezcan ve Doğan, 2021)

Bölüm	Faktör	Madde sayısı	Cronbach Alfa Değ.
1.Bölüm	Gelişim Anlayışı	3	,81
	Etik Alan	5	,74
	Esnek Gruplama	8	,78
2.Bölüm	Çıktı=Girdi	3	,81
	İlgi, Hazırlık ve Öğrenme	6	,87
	Profillerine Göre Uyarlamalar		

Genel	25	,84
--------------	----	-----

Tablo 3.2 incelendiğinde Cengiz, Tezcan ve Doğan (2021)'ın yaptığı çalışmada ölçeğin alt boyutlarının yüksek derecede güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada kullanılan ölçekten veriler elde edildikten sonra SPSS programında yapılan güvenilirlik çalışmalarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur. Tablo 3.3'te çalışmada kullanılan ölçek faktörlerinin güvenilirlik katsayıları açıklanmıştır.

Tablo 3.3: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği faktörlerinin güvenilirlik katsayıları

Bölüm	Faktörler	Maddeler	Güvenirlik
1.Bölüm	Gelişim Anlayışı	1,2,3	,87
	Etik Alan	4,5,6,7,8	,75
	Esnek Gruplama	9,10,11,12,13,14,15,16	,83
2.Bölüm	Çıktı=Girdi	17,18,19	,83
	İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar	20,21,22,23,24,25	,88
Genel			,84

Tablo 3.3 incelendiğinde alt faktörlerin hepsinin yüksek derecede güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri (DI-QUEST) yedili likert tipi ölçeğin değer aralıkları ve aralıklara göre katılım düzeyleri Tablo 3.4'te açıklanmıştır.

Tablo 3.4: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri (DI-QUEST) yedili likert tipi ölçeğin değer aralıkları ve aralıklara göre katılım düzeyleri

Değer Aralıkları	Katılım Düzeyleri	
	DI-QUEST 1.BÖLÜM M1-M16	DI-QUEST 2.BÖLÜM M17-M25
1,00-1,86	Kesinlikle Katılmıyorum	Asla
1,87-2,71	Katılmıyorum	Nadiren
2,72-3,57	Kısmen Katılmıyorum	Bazen
3,58-4,43	Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum	Düzenli Aralarla
4,44-5,29	Kısmen Katılıyorum	Sıklıkla

5,30-6,14	Katılıyorum	Çok Sık
6,15-7,00	Kesinlikle Katılıyorum	Her Zaman

3.3.2. Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bekler ve Kozikoğlu (2022) envanterin yapı geçerliğini belirlemeye yönelik AFA çalışması yapmıştır. Bunun sonucunda, toplam varyansın %62.968'ini açıklayan ve 33 maddelik altı faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Açıklanan varyansın oldukça yüksek olduğu düşünülmüştür.

Tablo 3.5: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri faktörlerinin güvenirlik katsayıları (Bekler ve Kozikoğlu, 2022)

Faktörler	Maddeler	Güvenirlik
Öğretmen Özellikleri	1,2,3,4,5,6	,89
Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri	7,8,9,10	,85
Aile ve Sosyal Çevre	11,12,13,14,15,16,17	,80
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	18,19,20,21,22	,81
Meslektaşlarla İletişim ve İş Birliği	23,24,25,26,27,28,29	,85
Öğretmen eğitimi	30,31,32,33	,92

Tablo 3.5 incelendiğinde Bekler ve Kozikoğlu (2022)'nin geliştirdikleri envantere ilişkin alt boyut güvenirlik katsayıları incelendiğinde yüksek ve çok yüksek derecede güvenirlik katsayılarına sahip oldukları görülmektedir.

Bu çalışmada kullanılan envanterden elde edilen veriler sonrasında, SPSS programında yapılan güvenirlik çalışmalarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur. Tablo 3.6'da çalışmada kullanılan envanter faktörlerinin güvenirlik katsayıları açıklanmıştır.

Tablo 3.6: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri faktörlerinin güvenirlik katsayıları

Faktörler	Maddeler	Güvenirlik
Öğretmen Özellikleri	1,2,3,4,5,6	,90
Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri	7,8,9,10	,87

Aile ve Sosyal Çevre	11,12,13,14,15,16,17	,79
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	18,19,20,21,22	,82
Meslektaşlarla İletişim ve İş Birliği	23,24,25,26,27,28,29	,82
Öğretmen eğitimi	30,31,32,33	,97
Genel		,91

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmen özellikleri ve öğretmen eğitimi alt faktörlerinin çok yüksek derecede güvenilirlik katsayısına sahip olduğu, diğer alt faktörlerin yüksek derecede güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Genele olarak bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı çok yüksek derecededir.

Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri beşli likert tipi ölçeğin değer aralıkları ve aralıklara göre katılım düzeyleri Tablo 3.7’de açıklanmıştır.

Tablo 3.7: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri beşli likert tipi ölçeğin değer aralıkları ve aralıklara göre katılım düzeyleri

Değer Aralıkları	Katılım Düzeyleri
1,00-1,80	Kesinlikle katılmıyorum
1,81-2,60	Katılmıyorum
2,61-3,40	Kısmen katılıyorum
3,41-4,20	Katılıyorum
4,21-5,00	Kesinlikle katılıyorum

Tablo 3.8: Güvenirlik katsayıları yorumları (Özdamar, 2013).

Güvenirlik katsayısı	Yorumu
$\alpha < 0,40$	Güvenilir değil
$0,40 \leq \alpha < 0,50$	Çok düşük derecede güvenilir
$0,50 \leq \alpha < 0,60$	Düşük derecede güvenilir
$0,60 \leq \alpha < 0,70$	Yeterli derecede güvenilir
$0,70 \leq \alpha < 0,90$	Yüksek derecede güvenilir
$\alpha \geq 0,90$	Çok Yüksek derecede güvenilir

Tablo 3.8 incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının, farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeğinde yüksek ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanterinde çok yüksek derecede güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin bulunduğu okullara şahsen gidilerek öğretmenlerin veri toplama araçlarını doldurmaları sağlanmıştır. Veri toplama işlemi, hazırlanan ölçek formlarının 295 öğretmene ulaştırılması ile üç ayda sağlanmıştır. Merkez ilçede ve ilçeye bağlı kırsallarda görev yapmakta olan toplam 295 öğretmenin ölçek formlarını tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak doldurmaları sağlanmış ve bilgileri tamamıyla gizli tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri kullanılarak elde edilen verilerin SPSS programına işlenmesiyle analizler yapılmıştır. Araştırma içeriğini oluşturan tüm istatistiksel çıktılarda anlamlılık katsayısı 0.05 olarak tanımlanmıştır.

Ölçek ve envanterinde yer alan verilerin analiz edilmeden önce bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tablo 3.9 ve Tablo 3.10’da bu veriler açıklanmıştır.

Tablo 3.9: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği çarpıklık basıklık değerleri

	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std.Error	Statistic	Std.Error
Gelişim Anlayışı	-1,744	0,142	3,055	0,283
Etik Alan	0,506	0,142	0,020	0,283
Esnek Gruplama	-2,175	0,142	10,354	0,283
Çıktı=Girdi	-2,117	0,142	9,725	0,283
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar	-1,671	0,142	6,185	0,283

Verilerin analizinden önce maddelerin normal dağılıp dağılmadığını anlamak amacıyla çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır. Bilimsel açıdan (Tabachnick ve Fidell) çarpıklık ve basıklık değerleri-1.5 ile 1,5 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edildiği bilinmektedir. Uygulanan farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği maddeleri analizinde “Etik Alan” alt grubu haricinde diğer grupların normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda “Etik Alan” alt grubunda değişkenlerine

göre parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ve anova testi uygulanmıştır. Diğer alt gruplarda ise yine değişkenlerine göre non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U ve Kruskall-Wallis testleri uygulanmıştır.

Tablo 3.10: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri çarpıklık basıklık değerleri

	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std.Error	Statistic	Std.Error
Öğretmen Özellikleri	0,653	0,142	0,258	0,283
Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri	0,231	0,142	-0,916	0,283
Aile ve Sosyal Çevre	-0,304	0,142	0,568	0,283
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	-0,308	0,142	-0,294	0,283
Meslektaşlarla İletişim ve İş Birliği	0,505	0,142	0,277	0,283
Öğretmen eğitimi	0,550	0,142	-0,500	0,283

Tablo 3.10 incelendiğinde, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanterinde çarpıklık basıklık açısından bütün veriler -1.5 ile 1.5 arasında dağılım gösterdiğinden bu ölçekteki verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım gösteren verilere uygulanan parametrik testlerden değişken sayısına göre bağımsız gruplar t testi ve Anova testleri yapılarak sonuçlar bulgu ve yorumlarda bulunan tablolarda gösterilmiştir.

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algılarının araştırılması sonucu elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşleri

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği alt boyutlar analizi Tablo 4.1’de açıklanmıştır.

Tablo 4.1: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği alt boyutlar analizi

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Standart sapma
Gelişim Anlayışı	295	5,86	1,22
Etik Alan	295	3,04	1,19
Esnek Gruplama	295	5,93	0,71
Çıktı=Girdi	295	6,11	0,77
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar	295	5,84	0,86
Ölçek Geneli	295	5,34	0,56

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği alt boyutlar analizi tablosu incelendiğinde ölçeğin birinci bölümünde yer alan alt boyutlara ilişkin; “Gelişim Anlayışı” ($\bar{X}=5,86$) ve “Esnek Gruplama” ($\bar{X}=5,93$) alt boyutlarında “Katılıyorum”, “Etik Alan” alt boyutunda ise ($\bar{X}=3,04$) “Kısmen Katılmıyorum” sonucuna varılmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan alt boyutlarda “Çıktı=Girdi” ($\bar{X}=6,11$) ve “İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar” ($\bar{X}=5,84$) alt boyutlarında “Çok Sık” sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak katılım sağlayan öğretmenlerin ($\bar{X}=5,34$) “Katılıyorum” ve “Çok Sık” seçeneğini tercih etmelerinden yola çıkarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu bakış açıları olduğu söylenebilir.

4.1.1. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu oluşan Tablo 4.2 ve Tablo 4.3 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.2: Cinsiyet değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Etik Alan	Kadın	158	2,88	1,13211	293	-2,452	0,02
	Erkek	137	3,22	1,23370			

*p<0,05

Tablo 4.2 incelendiğinde uygulanan ölçeğin 1. bölümünde yer alan “Etik Alan” alt grubunda bağımsız gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalara bakarak kadın ($\bar{X}$ =2,88) ve erkek ($\bar{X}$ =3,22) öğretmenlerde “Kısmen Katılmıyorum” sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin bu alt boyutta olumsuz bakış açıları olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4.3: Cinsiyet değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	p
Gelişim Anlayışı	Kadın	158	5,86	1,22	143,41	22658,50	10097,50	0,31
	Erkek	137			153,30	21001,50		
	Toplam	295						
Esnek Gruplama	Kadın	158	5,93	0,71	149,90	23684,50	10522,50	0,68
	Erkek	137			145,81	19975,50		
	Toplam	295						
Çıktı=Girdi	Kadın	158	6,11	0,77	154,98	24487,00	9720,00	0,12
	Erkek	137			139,95	19173,00		
	Toplam	295						
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar	Kadın	158	5,84	0,86	152,08	24029,00	10178,00	0,38
	Erkek	137			143,29	19631,00		
	Toplam	295						

*p<0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde heterojen dağılım gösteren gruplara uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakarak gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ölçeğin 1. Bölüm alt boyutlarında “Gelişim Anlayışı” ($\bar{X}$ =5,86) ve “Esnek Gruplama” ($\bar{X}$ =5,93) “Katılıyorum”, 2. Bölüm alt boyutlarından; “Çıktı-Girdi” ($\bar{X}$ =6,11) ve “İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar” ($\bar{X}$ =5,84) alt boyutlarında “Çok Sık” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bakarak kadın veya erkek öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime

ilişkin olumlu tutum sergilediklerini söyleyebilir.

4.1.2. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucu oluşturulan Tablo 4.4 ve Tablo 4.5 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4: Öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Etik Alan	Lisans	266	3,03	1,18	293	-0,597	0,56
	Yüksek	29	3,18	1,31			
	Lisans						

*p<0,05

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrenim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3,03$) ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3,18$) “Etik Alan” alt boyutunda “Kısmen Katılmıyorum” seçeneğini tercih etmelerine istinaden, farklılaştırılmış öğretimin bu alt boyutuna karşı olumsuz bakış açısı olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.5: Öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	p
Gelişim Anlayışı	Lisans	158	5,86	1,22	149,11	39662,50	3562,50	0,49
	Yüksek	137			137,84	3997,50		
	Lisans							
	Toplam	295						
Esnek Gruplama	Lisans	158	5,93	0,71	149,01	39637,00	3588,00	0,54
	Yüksek	137			138,72	4023,00		
	Lisans							
	Toplam	295						
Çıktı=Girdi	Lisans	158	6,11	0,77	149,49	39765,50	3459,50	0,35
	Yüksek	137			134,29	3894,50		
	Lisans							
	Toplam	295						

İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar	Lisans	158	5,84	0,86	146,49	38966,00	3455,00	0,36
	Yüksek Lisans	137			161,86	4694,00		
	Toplam	295						

*p<0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde gruplar arasında öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. 1. Bölüm alt boyutlarından; “Gelişim Anlayışı” ($\bar{X}$ =5,86) ve “Esnek Gruplama” ($\bar{X}$ =5,93) alt boyutlarında “katılıyorum”, 2. Bölüm alt boyutlarından “Çıktı=Girdi” ($\bar{X}$ =6,11) ve “İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar” ($\bar{X}$ =5,84) alt boyutlarında “çok sık” seçenekleri işaretlenmiştir. Bu analiz, öğretmenlerin öğrenim düzeyine bakılmaksızın farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu kanaatlerinin var olduğu sonucuna ulaştırabilir.

4.1.3. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

Görev yeri değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeğinin analizi sonucu oluşturulan Tablo 4.6 ve Tablo 4.7 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6: Görev yeri değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Etik Alan	İl Merkezi	138	3,10	1,19	293	0,735	0,46
	Köy/Belde	157	3,00	1,19			

*p<0,05

Tablo 4.6 incelendiğinde görev yeri değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Görev yeri değişse de öğretmenler, “Etik Alan” alt boyutunda “Kısmen Katılmıyorum” seçeneğini tercih etmişlerdir.

Tablo 4.7: Görev yeri değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	p
--------------	----------	---	-----------	----	-----------	-----------	-----	---

Gelişim Anlayışı	İl Merkezi	158	5,86	1,22	149,54	20636,50		0,77
	Köy/Belde	137			146,65	23023,50	10620,50	
	Toplam	295						
Esnek Gruplama	İl Merkezi	158	5,93	0,71	146,41	20204,00	10613,00	0,76
	Köy/Belde	137			149,40	23456,00		
	Toplam	295						
Çıktı=Girdi	İl Merkezi	158	6,11	0,77	143,16	19756,50	10165,50	0,35
	Köy/Belde	137			152,25	23903,50		
	Toplam	295						
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar	İl Merkezi	158	5,84	0,86	146,11	20163,00	10572,00	0,72
	Köy/Belde	137			149,66	23497,00		
	Toplam	295						

*p<0,05

Tablo 4.7 incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. “Gelişim Anlayışı” ($\bar{X}$ =5,86) ve “Esnek Gruplama” ($\bar{X}$ =5,93) alt boyutlarında “katılıyorum”, “Çıktı-Girdi” ($\bar{X}$ =6,11) ve “İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar” ($\bar{X}$ =5,84) alt boyutlarında “çok sık” sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin il merkezi veya köy/beldede de görev yapıyor olsa farklılaştırılmış öğretime olumlu baktığının göstergesidir.

4.1.4. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki deneyim değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği verilerinin analizi sonucu oluşturulan Tablo 4.8 ve Tablo 4.9 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.8: Mesleki deneyim değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Anova testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Etik Alan	0-9 Yıl	41	3,33	1,33	Grup İçi	11,694	2	5,847	4,215	0,02
	10-19Yıl	97	2,77	1,06	Gruplar Arası	405,008	292	1,387		
	20 Yıl +	157	3,14	1,21	Toplam	416,702	294			

*p<0,05

Tablo 4.8 incelendiğinde sonucunda mesleki deneyim değişkenine göre gruplar arası anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. “Etik Alan” alt boyutunda en olumsuz tutum “10-19 Yıl”

($\bar{X}=2,77$) görev yapan öğretmenlerde olduğu tespit edilmiştir. Grupların, farklı oranlarda da olsa “Kısmen Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemesine istinaden farklılaştırılmış öğretimin bu faktör alt grubuna karşı olumsuz bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9: Mesleki deneyim değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği Kruskal-Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	KW	p
Gelişim Anlayışı	0-9 Yıl	41	5,86	1,22	127,29	3,073	0,22
	10-19 Yıl	97			148,43		
	20 Yıl +	157			153,14		
	Toplam	295					
Esnek Gruplama	0-9 Yıl	41	5,93	0,71	135,61	1,414	0,49
	10-19 Yıl	97			145,68		
	20 Yıl +	157			152,67		
	Toplam	295					
Çıktı=Girdi	0-9 Yıl	41	6,11	0,77	147,66	0,265	0,88
	10-19 Yıl	97			151,49		
	20 Yıl +	157			145,93		
	Toplam	295					
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar	0-9 Yıl	41	5,84	0,86	146,77	1,230	0,54
	10-19 Yıl	97			140,71		
	20 Yıl +	157			152,83		
	Toplam	295					

*p<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde heterojen dağılım gösteren gruplara uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar ölçeğin alt boyutlarından; “Gelişim Anlayışı” ($\bar{X}=5,86$) ve “Esnek Gruplama” ($\bar{X}=5,93$) alt boyutlarında “Katılıyorum”, “Çıktı=Girdi” ($\bar{X}=6,11$) ve “İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar” ($\bar{X}=5,84$) alt boyutlarında “Çok sık” değerlendirmesinde bulunduklarından farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

4.2. Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri

Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri alt boyutlarının analizi Tablo 4.10’da açıklanmıştır.

Tablo 4.10: Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri alt boyutlar analiz

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Standart sapma
Öğretmen Özellikleri	295	1,87	0,69
Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri	295	2,79	1,12
Aile ve Sosyal Çevre	295	3,37	0,70
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	295	3,37	0,85
Meslektaşlarla İletişim ve İş Birliği	295	2,45	0,82
Öğretmen eğitimi	295	2,45	1,17
Genel	295	2,72	0,56

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerin alt boyutlarından “Öğretmen özellikleri” ($\bar{X}=1,87$), “Meslektaşlarla İletişim ve İş Birliği” ($\bar{X}=2,45$) ve “Öğretmen Eğitimi” ($\bar{X}=2,45$) boyutlarında öğretmenlerin aritmetik ortalaması “Katılmıyorum”; “Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri” ($\bar{X}=2,79$), “Aile ve Sosyal Çevre” ($\bar{X}=3,37$) ve “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” ($\bar{X}=3,37$) alt boyutlarında ise “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde cevap verilmiştir. Genel olarak Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlerin alt boyutlarına ($\bar{X}=2,72$) “Kısmen Katılıyorum” cevabına ulaşılmıştır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri İncelemesi

Cinsiyet değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanterinin incelemesi sonucu oluşturulan Tablo 4.11 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.11: Cinsiyet değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğretmen Özellikleri	Kadın	158	1,84	0,68	293	-0,700	0,48
	Erkek	137	1,90	0,70			
Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri	Kadın	158	2,80	1,11	293	0,119	0,91
	Erkek	137	2,79	1,14			
Aile ve Sosyal	Kadın	158	3,37	0,72	293	0,061	0,95

Çevre	Erkek	137	3,36	0,68			
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	Kadın	158	3,45	0,83	293	1,842	0,07
	Erkek	137	3,27	0,86			
Meslektaşlarla İletişim ve İş Birliği	Kadın	158	2,44	0,81	293	-0,295	0,77
	Erkek	137	2,46	0,83			
Öğretmen eğitimi	Kadın	158	2,35	1,18	293	-1,705	0,09
	Erkek	137	2,58	1,15			
Genel	Kadın	158	2,71	0,53	293	-	0,83
	Erkek	137	2,73	0,59		0,211	

*p<0,05

Tablo 4.11 cinsiyet değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sonuçlara göre kadın öğretmenlerin en çok “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutunun öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiği yönünde katıldıkları ($\bar{X}$ =3,45), erkek öğretmenlerin ise öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden “Aile ve sosyal çevre” alt boyutuna kısmen katıldıkları ($\bar{X}$ =3,36) sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri İncelemesi

Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri analizi sonucu oluşturulan Tablo 4.12 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.12: Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğretmen Özellikleri	Lisans	266	1,84	0,67	293	-1,669	0,11
	Yüksek Lisans	29	2,11	0,84			
Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri	Lisans	266	2,79	1,13	293	-0,214	0,83
	Yüksek Lisans	29	2,84	1,09			
Aile ve Sosyal Çevre	Lisans	266	3,37	0,67	293	-0,082	0,94
	Yüksek Lisans	29	3,38	0,89			

	Lisans						
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	Lisans	266	3,39	0,85	293	1,698	0,10
	Yüksek Lisans	29	3,13	0,78			
Meslektaşlarla İletişim ve İş Birliği	Lisans	266	2,45	0,81	293	0,325	0,75
	Yüksek Lisans	29	2,40	0,88			
Öğretmen eğitimi	Lisans	266	2,44	1,14	293	-0,520	0,61
	Yüksek Lisans	29	2,59	1,47			
Genel	Lisans	266	2,72	0,55	293	-0,189	0,85
	Yüksek Lisans	29	2,74	0,66			

*p<0,05

Tablo 4.12 incelendiğinde öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri t testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Lisans seviyesinde öğrenim gören öğretmenlerde “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutunun farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiğine ($\bar{X}=3,39$) kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans yapan öğretmenlerde ise “Aile ve Sosyal Çevre” alt boyutunun farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiğine ($\bar{X}=3,38$) kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak lisans ($\bar{X}=2,72$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=2,74$) eğitim seviyesindeki öğretmenlerin alt boyutların genel olarak farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiğine kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.3. Görev Yeri Değişkenine Göre Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri İncelemesi

Görev yeri değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı öğretmen algı envanteri sonuçları Tablo 4.13 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.13: Görev yeri değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Yeri	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğretmen Özellikleri	İl Merkezi	138	1,76	0,63	293	-2,711	0,01
	Köy/Belde	157	1,97	0,72			
Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri	İl Merkezi	138	3,03	1,08	293	3,395	0,00
	Köy/Belde	157	2,59	1,13			

Aile ve Sosyal İl Merkezi	138	3,25	0,63		-2,862	0,01
Çevre Köy/Belde	157	3,47	0,74	293		
Eğitim İl Merkezi	138	3,26	0,83	293	-2,152	0,03
sistemi, plan Köy/Belde	157	3,47	0,85			
ve program etkinlikleri						
Meslektaşlarla İl Merkezi	138	2,31	0,77	293	-2,840	0,01
İletişim ve İş Köy/Belde	157	2,57	0,83			
Birliği						
Öğretmen İl Merkezi	138	2,31	1,01	293	-2,028	0,04
eğitimi Köy/Belde	157	2,58	1,29			
Genel İl Merkezi	138	2,64	0,49		-	0,02
Köy/Belde	157	2,79	0,60	293	2,438	

*p<0,05

Tablo 4.13 incelendiğinde, görev yeri değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri t testi sonuçlarında alt boyutların hepsinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık il merkezi ve köy/beldede görev yapan öğretmenlerin farklı oranlarda alt boyutların farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiği yönünde tercihlerinden kaynaklanmaktadır. “Aile ve Sosyal Çevre” ($\bar{X}$ =3,47) ve “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” ($\bar{X}$ =3,47) alt faktörlerinde Köy/Beldede görev yapan öğretmenler bu faktörlerin farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiği yönünde daha yüksek oranda “katılıyorum” sonucuna varılmıştır. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerde “Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri” ($\bar{X}$ =3,03), “Aile ve Sosyal Çevre” ($\bar{X}$ =3,25) ve “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” ($\bar{X}$ =3,26) alt boyutlarında “kısmen katılıyorum” sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak il merkezinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ =2,64) ve köy/beldede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ =2,79) alt boyutların öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiği yönünde “kısmen katılıyorum” tercihinde bulunmuşlardır.

4.2.4. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Algı Envanteri İncelemesi

Mesleki deneyim değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri incelemesi sonucu oluşturulan Tablo 4.14 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.14: Mesleki deneyim değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri Anova testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Öğretmen Özellikleri	0-9 Yıl	41	2,09	0,71	Grup İçi	2,282	2	1,141	2,420	0,09
	10-19 Yıl	97	1,85	0,74	Gruplar Arası	137,656	292	0,471		
	20 Yıl +	157	1,83	0,65	Toplam	139,938	294			
Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri	0-9 Yıl	41	2,77	1,23	Grup İçi	0,585	2	0,293	0,230	0,80
	10-19 Yıl	97	2,86	1,13	Gruplar Arası	371,132	292	1,271		
	20 Yıl +	157	2,76	1,10	Toplam	371,717	294			
Aile ve Sosyal Çevre	0-9 Yıl	41	3,53	0,82	Grup İçi	1,325	2	0,662	1,365	0,26
	10-19 Yıl	97	3,33	0,76	Gruplar Arası	141,705	292	0,485		
	20 Yıl +	157	3,34	0,62	Toplam	143,030	294			
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	0-9 Yıl	41	3,30	0,96	Grup İçi	9,889	2	4,945	7,175	0,00
	10-19 Yıl	97	3,62	0,80	Gruplar Arası	201,238	292	0,689		
	20 Yıl +	157	3,23	0,81	Toplam	211,128	294			
Meslektaşlarla İletişim ve İş Birliği	0-9 Yıl	41	2,57	0,66	Grup İçi	1,482	2	0,741	1,115	0,33
	10-19 Yıl	97	2,50	0,84	Gruplar Arası	194,110	292	0,665		
	20 Yıl +	157	2,39	0,83	Toplam	195,592	294			
Öğretmen eğitimi	0-9 Yıl	41	2,51	1,15	Grup İçi	0,552	2	0,276	0,200	0,82
	10-19 Yıl	97	2,50	1,24	Gruplar Arası	402,205	292	1,377		
	20 Yıl +	157	2,41	1,14	Toplam	402,757	294			
Genel	0-9 Yıl	41	2,81	0,60	Grup İçi	1,122	2	0,561	1,807	0,17
	10-19 Yıl	97	2,77	0,60	Gruplar Arası	90,616	292	0,310		
	20 Yıl +	157	2,66	0,52	Toplam	91,738	294			

*p<0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde, Mesleki deneyim değişkenine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri Anova testi sonuçlarına bakıldığında genel olarak gruplar arası anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sadece “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. 10-19 yıl süresince görev yapan öğretmenlerin “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutunun farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiğine ($\bar{X}=3,62$) katıldıkları, diğer grupların kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren faktörlerin alt boyutlarına kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan ışığında sonuçlar incelenmiş ve güncel eğitim programı çerçevesinde tartışılmıştır. Sonuç ve tartışmanın doğrultusunda literatüre katkı sağlamak amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Araştırmada aranan “Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmada karşılaştıkları güçlükler nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular ışığında denilebilir ki; çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri “Öğretmen özellikleri”, “Meslektaşlarla İletişim ve İş Birliği” ve “Öğretmen Eğitimi” boyutlarını öğretimi farklılaştırmada karşılaştıkları güçlük olarak görmemektedirler. “Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri”, “Aile ve Sosyal Çevre” ve “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” boyutlarının ise farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiğini düşünmüşlerdir. Farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiği düşünülen alt boyutları oluşturan envanterin maddeleri incelenmiştir. Bu maddelerin; sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, sınıfların kalabalık olması, ailelerin bireysel farklılıkları önemsememesi, ailelerin ekonomik düzeylerinin düşük olmasından dolayı öğrencinin materyal temin edememesi, bireysel farklılıklara uygun öğretime zamanın yeterli olmaması, öğretim programının bireysel farklılıklara uygun planlama yapmaya olanak vermemesi, mevcut öğretim programında konu ve etkinliklerin fazla olması sebebiyle farklılaştırılmış öğretimin gereği olan bireysel farklılıklara uygun etkinlik zenginleştirmesine olanak sağlamaması gibi güçlüklerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Koç (2016) yaptığı çalışmada Türkiye’deki okulların fiziksel imkanlarının farklılaştırılmış öğretime uygun olmadığını tespit etmiştir. Tokatlı (2022) çalışmasında sınıfların mevcudunun ve öğretim programının farklılaştırılmış öğretime yönelik olarak öğretmenlerin özgürlüğünü kısıtladığı sonucuna ulaşmıştır. Al Gburi (2020) yaptığı çalışmada materyal eksikliği, tesis eksikliği gibi konuların öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitime bakış açılarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Anssi (2014) yaptığı çalışmada zaman kısıtlaması, materyal eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasının farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Njagi (2014) yaptığı araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin planlanmasında ve uygulamasında zaman problemi olduğunu tespit etmiştir. Gaitas ve

Martins (2016) farklılaştırılmış öğretimi uygulama aşamasında öğretmenlerin en çok materyal ve etkinlik geliştirmede güçlük yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Oliver (2016) farklılaştırılmış öğretime yönelik yaptığı çalışma sonrasında uygulamanın karmaşık olması, materyal geliştirme ve zaman konularında öğretmenlerin güçlük yaşadıklarını tespit etmiştir. Merawia (2018) yaptığı çalışma sonucunda sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği ve kaynak eksikliğinin farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiğini tespit etmiştir. Bondie, Dahnke ve Zusho (2019) çalışmalarında farklılaştırılmış öğretimin planlamasının zor olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Shareefa, Zin, Abdullah ve Jawawi (2019) çalışmaları sonucunda farklılaştırılmış öğretimin uygulamasının zor, zaman alıcı ve yorucu olduğunu tespit etmişlerdir. Onyishi ve Sefotho (2020) çalışmalarında farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren nedenlerin zaman kısıtlaması, öğrenme ortamı oluşturmada mekan ve materyal sıkıntısı, öğretmen bilgi eksikliği ve yüksek nüfus olarak betimlemişlerdir. Shaboul, Azaizeh ve Dosari (2020) yaptıkları çalışmada öğretim yükü, zamanın kısıtlı olması ve sınıf mevcutlarının öğretimi farklılaştırmayı zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Nagy (2023) farklılaştırılmış öğretime yönelik yaptığı çalışmada dersleri planlama, uygulama ve öğrenme ortamlarını oluşturmada güçlükler olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmaların sonuç ve bulgularının incelenmesi ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar büyük oranda paralellik göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretim programlarına uygun planlama, bireysel farklılıklara uygun etkinlikler yapma, materyal geliştirme, zaman yetiştirme ve öğrenme ortamlarının donanımı gibi sorunların var olduğu tespit edilmiştir denilebilir.

Bu araştırmanın cevap aranılan ikinci soru olarak “Sınıf öğretmenlerini farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri nasıldır?” sorusuna bulgulara bakarak; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına yönelik büyük oranda olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür denilebilir. Bu sorunun cevabına ulaşmak için kullanılan ölçeğin “Gelişim Anlayışı”, “Esnek Gruplama”, “Çıktı=Girdi” ve “İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profillerine Göre Uyarlamalar” alt boyutlarında öğretmenlerin olumlu seçenekleri tercih etmeleri farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu bakış açılarının olduğunu ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin olduğunu göstermektedir. Analizler sonucu sınıf öğretmenlerinin sadece “Etik Alan” alt boyutuna yönelik olumsuz bakış açısı olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde, maddelerin öğretim programı ve denetim kavramları üzerinde durduğunu göstermektedir. Bu analizden yola çıkarak öğretmenlerin öğretim programı ve denetim kavramlarıyla ilgili olarak

farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında kısmen olumsuz bakış açılarına sahip oldukları söylenebilir.

Karadağ (2010) yaptığı çalışmasında farklılaştırılmış öğretim uygulanmasıyla birlikte öğretmenlerin bu modele yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini tespit etmiştir. Durmuş (2017) çalışmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim modeline olan bakış açılarının oldukça olumlu olduğu belirtmiştir. Burkett (2013) çalışması sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Njagi (2014) çalışmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu tutum gösterdiklerini tespit etmiştir. Wan (2016) yaptığı araştırma sonrasında öğretmenlerin genel olarak farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Whitley, Gooderham, Duquette, Orders ve Cousins (2019) çalışmalarında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu tutum gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Shareefa, Zin, Abdullah ve Jawawi (2019) çalışmalarında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime karşı olumlu bakış açıları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nagy (2023)'in çalışmasından elde ettiği bir diğer sonuç öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime olumlu bakış açısına sahip olduklarıdır. İncelenmiş olan bu yurt içi ve yurt dışı çalışmalar; bu çalışmanın sonunda tespit edilen sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu tutum sergiledikleri bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmada son olarak “Sınıf öğretmenlerinin, öğretimi farklılaştırmada karşılaştıkları güçlükler ve farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve görev yapılan yere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bulgulara bakıldığında cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve görev yapılan yer değişkenlerinin birkaç alt boyut dışında farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşler ve karşılaşılan güçlükler konusunda büyük oranda farklılıklar gözlenmediği sonucuna ulaşılabilir. İl merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, köyde/beldede görev yapan sınıf öğretmenlerine kıyasla “Sınıfın fiziksel düzenlemeleri” alt boyutunun farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiğini düşünmeleri ve köyde/beldede görev yapan öğretmenlerin de, il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre “Aile ve sosyal çevre” ve “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutlarının farklılaştırılmış öğretimi daha fazla güçleştirdiğini düşünmüşlerdir. Bu farklılığın sınıfların mevcutları, ailelerin ekonomik durumları, öğrencilerin sosyal etkinlik imkanları ve öğretim programının uygulanabilirliği konusunda kent merkezi ve kırsalda mevcut farklılıklarla ilgili olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, araştırmada kullanılan envanter

ve ölçeğin alt boyutlarının maddeleri incelendiğinde, ortak olarak öğretim programına yönelik maddelerde her anlamda olumsuz fikir beyan etmişlerdir. Bu çalışmada kullanılan iki formun da bulgularında yer alan öğretim programına yönelik olumsuz bakış açısı dikkat çekicidir.

MEB (2024) yılında yürürlüğe koyduğu eğitim programında önemli çalışmalar yapmıştır. Program geliştirme sürecinde akademisyenler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşları, YÖK, ÖSYM, üniversiteler gibi farklı nitelikte bireyler ve kurumlar ile çalışmalar yapmış, farklı ülkelerin eğitim programları incelenmiş, ülkemizde bulunan 81 ilden gelen zümre raporları ile ihtiyaç analizleri yapılmıştır (MEB, 2024). Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu program geliştirme sürecinde topladığı verilerin, öğretim programlarına yönelik farklı ihtiyaçları ortaya koyduğu ve bu doğrultuda öğretim programlarında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim derslerinde %18 ile %76 arasında değişen oranlarda sadeleşmeyi tercih ettiğidir. Bu çalışmada verilerin toplandığı 2023 yılında elde edilen veriler ışığında; Bartın'da görev yapıp çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin de farklılaştırılmış öğretime yönelik ortak tercih olarak, yürürlükte olan eğitim programı üzerine olumsuz görüşler sunması; bu çalışmayla bakanlığın çalışmasının ortak payede paralellik göstermesi açısından isabet olmuştur denilebilir.

5. 2. Sonuç

Bu araştırma sınırlı sayıdaki sınıf öğretmenin katılımıyla, öğretimi farklılaştırmada karşılaşılan güçlükleri ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla kullanılan envanter ve ölçeğin sonuçlarını içermektedir. Yurt içinde var olan çalışmaların daha çok farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının öğrenci başarılarına etkileri yönünde deneysel çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışma farklılaştırılmış öğretimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik neler düşündüğünü ve hangi konularda güçlük yaşadıklarının tespiti açısından alan yazındaki boşluğu doldurmaya katkı sağlaması açısından önemlidir.

Yurt içi akademik çalışmalardan, Karadağ (2010), Sayı (2013), Demir (2013), Taş (2013), Akkaş (2014), Umar (2014), Demir ve Gürol (2015), Özer (2016), Karip (2016), Şentürk (2017), Durmuş (2017), Korkut (2017), Taş ve Sırmacı (2018), Tüfekçi (2018), Avcı (2018), Ekinci ve Bal (2019), Akdemir (2019), Karakaş (2019), Yaprakgöl (2019), Çetintaş (2019),

Delice (2019), Üçarkuş (2020), Bağrıyanık (2020), Ermiş (2021), Özdemir (2021), Tanyel (2022), Çalgıcı (2023), Abaza (2023) ve Akalın (2024)'ın çalışmaları incelendiğinde tamamlanmış farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olumlu etkisinden söz edilmektedir. Nacar (2024)'ın farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan araştırmaları incelendiği çalışmada; incelediği çalışmaların neredeyse tamamının farklılaştırılmış öğretim lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlayabilir.

Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri incelendiğinde; cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan yer ve mesleki deneyim değişkenleri açısından değerlendirildiğinde farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu bakış açılarının olduğunu ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sadece, öğretim programı ve denetim kavramlarıyla ilgili olarak farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında kısmen olumsuz bakış açılarına sahip oldukları söylenebilir.

Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri incelenmesi sonucunda; cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin en çok “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutunda, erkek öğretmenlerin ise “Aile ve sosyal çevre” alt boyutunda güçlük yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre; lisans seviyesinde öğrenim gören öğretmenler “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutunda, yüksek lisans yapan öğretmenler ise “Aile ve Sosyal Çevre” alt boyutunda güçlük yaşadıkları kanısı diğer alt boyutlara göre daha fazladır denilebilir. Görev yeri değişkenine göre; kırsalda görev yapan öğretmenlerin merkezde görev yapan öğretmenlere göre; program öğeleri ile aile ve sosyal çevre açısından öğretimi farklılaştırmada daha fazla güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak il merkezinde görev yapan öğretmenlerin de “Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri” alt boyutu konusunda daha fazla sorun yaşadığı görülmektedir. Mesleki deneyim değişkenine göre sadece “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. 10-19 yıl süresince görev yapan öğretmenlerin “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutunun farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiğine, diğer alt boyutlara oranla daha fazla oranda katıldıkları, diğer mesleki deneyim sahibi öğretmenlerin de “Aile ve sosyal çevre” ve “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt boyutuna diğer alt boyutlara oranla daha fazla farklılaştırılmış

öğretimi güçleştirdiğine katıldıkları görülmüştür.

Genel sonuç olarak iki veri formunda da değişkenler arasında yüksek oranda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri ve farklılaştırılmış öğretimde yaşanan güçlükler açısından cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan yer ve mesleki deneyim değişkenleri bakımından farklılık göstermeksizin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik tutumlarının olumlu ve öğretimi farklılaştırmada yaşanan güçlüklerin ortak olduğu sonucuna ulaştırmıştır denilebilir. Ölçek ve envanter analizlerinin bir başka önemli sonucu ise iki formda da yer alan eğitim programlarına yönelik görüşlerin olumsuz olmasıdır.

Farklılaştırılmış öğretimde farklı öğrenme yolları sunulması gerektiği için öğretmenin öğrencileri çok iyi tanınması ve öğrencilere bireysel koçluk yapabilmesi gerekmektedir. Farklılaştırılmış öğretimde öğrenmenin etkin ve kalıcı olabilmesi için zaman, mekan, materyal ve kaynakların bol ve çeşitli olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca kalabalık sayılabilecek sınıf ortamlarında bu öğretimin uygulanması çok zordur. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin ekonomik bir öğretim şekli olduğunu savunmak zordur.

Farklılaştırılmış öğretim üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi sonucu rahatlıkla denilebilir ki farklılaştırılmış öğretim, öğrenci merkezli programlarda öğrencinin her anlamda gelişimine olumlu katkı sunabilme potansiyeline sahip bir modeldir. Ülkemiz resmi eğitim programında da son yıllarda yaşanan gelişmeler sonucunda yer bulmuştur. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin de belirttiği güçlüklerin aşılması, öğrencilerin her yönden üstün gelişim gösterebilme yollarına ışık tutması, bu çalışma açısından ümit edilmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışma ışığında araştırmaya ve araştırmacıya öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Yapılan çalışma sonrasında araştırmaya yönelik öneri aşağıdadır.

Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretime yönelik olarak var olan zorluklar sunulmuştur. Bu

zorlukların nedenleri üzerine daha kapsamlı çalışma yapılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan çalışma sonrasında araştırmacıya yönelik önerileri şu şekilde sıralayabiliriz.

Farklılaştırılmış öğretim üzerine yapılan çalışmaların daha çok deneysel ve öğrenci başarısına odaklı olduğu görülmektedir. Öğretimin baş rehberi konumundaki öğretmenlere yönelik çalışmaların sayısı artırılabilir, kullanılan bilimsel yöntemlerde çeşitlilik sağlanabilir.

Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst bilişsel yeteneklerine ve tutumlarına yönelik farklı deneysel çalışmalar yapılarak yurt içi çalışmalara katkı artırılabilir.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğine yönelik olarak, karşılaşılabilecek sorunların tespitine yönelik öğretim programları, öğretmen farkındalıkları, öğrenme ortamında bulunması gereken kaynaklar, ailelerin kültürel yapısı, sosyal çevreler veya okullarımızın altyapılarına yönelik kapsamlı araştırma çalışması yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abaza, C. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Akalın, S. (2024). *Türkçe dersinde uygulanan kuantum temelli farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısına etkisi* [Doktora tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkas, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akkaş, E., ve Öztürk, F. (2018). Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 201–224.
- Al-Shaboul, Y., Al-Azaizeh, M. ve Al-Dosari, N. (2020). Differentiated instruction between application and constraints: teachers' perspective. *European Journal Of Educational Research*, 10(1), 127-143. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.127>
- Anssi, R. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (clil): perceptions, practices and challenges. *Language And Education*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948–960.
- Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarıları üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Bağrıyanık, H. M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üst biliş farkındalıklarına etkisi* [Doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Bekler Ö.ve Kozikoğlu, İ. (2022). Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri: geçerlik ve güvenirlik çalışması . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1025-1052. <https://doi.org/10.17152/gefad.993787>
- Bondie, R. S., Dahnke, C. ve Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching?. *Review Of Research In Education*, 43, 336-362. [10.3102/0091732X18821130](https://doi.org/10.3102/0091732X18821130)
- Bosier, C. (2007). *The effects of teacher perception of differentiated mathematical instruction on student achievement*. Ann Arbor: ProQuest Information and Learning

Company.

- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice* [Yüksek lisans tezi]. Oklahoma State University.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Casey, M. K., ve Gable, R. K. (April, 2012). Perceived efficacy of beginning teachers to differentiate instruction. Paper presented at the 44th annual meeting of the New England Educational Research Association, Portsmouth, NH
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapraklarının kullanımı: Bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cengiz, G. Ş. T., Tezcan, T. ve , Ö. K. D. (2021). Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği (dı-quest): türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması . *Ekev Akademi Dergisi*, (87), 183-203.
- Chapman, C., ve King, R. (2011). *One tool doesn't fit all*. California: Corwin Sage Company.
- Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., Reis, S. N., ve Kaplan, S. N. (2000). TIMSS and high-ability students: Message of doom or opportunity for reflection? *Phi Delta Kappa International*, 81(10), 787–790.
- Çalgıcı, G. (2023). *Fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, kavramsal anlamaları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*.
- Delice, T. (2019). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi*.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demir, S., ve Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187–206.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*.
- Dixon, F. A., Yssel, N., Mcconnell, J. M. ve Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal For The Education Of The*

- Doğan, İ. Z. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair öz-yeterlik algıları ile mesleki öz-yeterlik algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi* [Doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ekinci, O., ve Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197–203.
- Ermış, F. (2021). *Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Evyapan, J. K. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk Yıllar Programı (PYP) Matematik Dersi Örneği* [Doktora tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Fox, J., ve Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1–9.
- Gaitas, S. ve Martins, M. A. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal Of Inclusive Education*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Geel, M. V., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Merriënboer, J. V. ve Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30:1, 51-67, DOI:10.1080/09243453.2018.1539013
- Gregory, G. H., ve Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin.
- Gburi, A. A. (2020). *Eğitim programları ve öğretim bilim dalı Bağdat'ta fen bilgisi öğretmenlerine göre farklılaştırılmış öğretimin güçlükleri* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının*

incelenmesi [Doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111–123.

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Book Club Facilitator Guide.

Ireh, M., ve Ibeneme, O. T. (2010). Differentiating instruction to meet the needs of diverse technical/technology education students at the secondary school level. *African Journal of Teacher Education*, 1(1), 106–114.

Ismajli, H. ve Morina, İ. İ. (2018). Differentiated instruction: understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal Of Instruction*, 11(3), 207-218. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a>

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Bilim Yayınları.

Kara, H. Z. (2019). *Kaldırma kuvveti konusunun öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıya etkisi ve öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301–1322.

Karadağ, R. (2015). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar* [Yüksek lisans tezi]. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Karip, F. (2016). *Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve çalışmalarına etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koç, H. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi* [Yüksek lisans tezi]. İnönü

- Kronberg, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B., ve Stevenson, J. (1997). Differentiated teaching ve learning in heterogeneous classrooms: Strategies for meeting the needs of all students. Washington, DC: Minnesota University, Minneapolis.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161–164.
- McTighe, C. A. (2006). *Connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merawia, T. M. (2018). Primary school teachers' perceptions of differentiated instruction (DI) in awi administrative zone, Ethiopia. *Bahir Dar*, 18(2), 152-173.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları*. Ankara: MEB.
- Nacar, M. A. (2024). *Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Nagy, A. K. (2023). Differentiated instruction in the efl classroom: an interview study on hungarian primary and secondary school efl teachers' views and self-reported practices. *Journal Of Adult Learning, Knowledge And Innovation*, 6(1), 3-46. [10.1556/2059.2023.00076](https://doi.org/10.1556/2059.2023.00076)
- Neve, D. D., Devos, G. ve Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching And Teacher Education*, (47), 30-41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Njagi, M. W. (2014). Teachers' perspective towards differentiated instruction approach in teaching and learning of mathematics in kenya. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 4(13), 236-241.
- Oliver, F. E. (2016). *Teachers' perspectives on differentiated instruction in the foreign language classroom* [Yüksek lisans tezi]. University Of Iceland.
- Onyishi, C. N. ve Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: implication for teacher education. *International Journal Of Higher Education*, 9(6), 136-150. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p136>

- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, E. (2021). *UBD temelli farklılaştırılmış fen bilimleri derslerinin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Özer, S., ve Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* (ss. 127–140). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özer, S. (2016). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Özlem, O., ve Göçmenler, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 129–134.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., ve Gable, R. A. (2008). Preventing school failure: Alternative education for children and youth. *Routledge*, 52(2), 31–47.
- Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Sayı, A. K. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Sayı, A. K., ve Emir, S. F. Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi.
- Sharan, Y., ve Sharan, S. (1992). Expanding cooperative learning through group investigation. New York: Teachers College Press.
- Shareefa, M., Moosa, V., Zin, R. M., Abdullah, N. Z. M. ve Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: do experience, qualification and challenges matter?. *International Journal Of Learning, Teaching And Educational Research*, 18(8), 214-226. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.13>
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., ve Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. Groningen, Netherlands: Department of Teacher Education, University of Groningen.
- Smutny, J. F. (1999). A special focus on young gifted children. *University of North Carolina Review*, 21(3), 172–173.

- Stager, A. (2007). *Differentiated instruction in mathematics*. Ann Arbor: Caldwell College.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Suwastini, N. K. A., Rinawati, N. K. A., Jayantini, İ. G. A. S. R. ve Dantes, G. R. (2021). Differentiated instruction across efl classrooms: a conceptual review. *Tell-Us Journal*, 7(1), 14-41. <https://doi.org/10.22202/tus.2021.v7i1.4719>
- Sousa, D. A., ve Tomlinson, C. A. (2010). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi* [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Taş, F., ve Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336–351.
- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: Vücudumuzu tanıyalım ünitesi* [Yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanya, S., ve Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327.
- Taş, F., ve Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin biliş üstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336–351.
- Tim, O. B., ve Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and practice*. New York: Continuum.
- Tokatlı, E. (2022). *English language teachers' perceptions of differentiated instruction at a foundation school in Turkey: A case study* [Yüksek lisans tezi]. Middle East Technical University.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R., ve Callahan, C. M. (1998). How well are we addressing academic diversity in the middle school? *Middle School Journal*, 29(3), 3–11.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., ve Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and*

- classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Taylor ve Francis*, 44(3), 262–269.
- Tomlinson, C. A. (2005). Traveling the road to differentiation in staff development. *Teacher-to-Teacher Workshops*, 26(4).
- Tomlinson, C. A. (2005). Quality curriculum and instruction for highly able students. *Gifted Education*, 44(2), 160–166.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., ve Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., ve Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., ve Javious, E. L. (2012). Teach up for excellence. *Educational Leadership*.
- Tomlinson, C. A., ve Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2015). Differentiation does, in fact, work. *Education Week*, 34(19), 26–32.
- Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Springer Science+Business Media*, 52(203–209).
- Tomlinson, C. A. (2018). Complex instruction. *University of Virginia*, 41(1).
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi*.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Umar, Ç. N., ve Reis, Z. A. (2014). Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi/IZU Journal of Social Science*.

- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies In Educational Evaluation*, (45), 17-26.
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated instruction: are hong kong inservice teachers ready?. *Teachers And Teaching*, 1-28. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S. ve Cousins, J. B. (2019). Implementing differentiated instruction: a mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers And Teaching*, 25(8), 1043-1061. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>
- Yabaş, D., ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201–214.
- Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı.

EKLER

EK 1: Kişisel bilgilendirme formu

ÖĞRETMEN ÖLÇEK GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma " Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri " adlı yüksek lisans tez çalışmasına aittir. Çalışma, Doç. Dr. Burcu Duman danışmanlığında gerçekleştirilmektedir. Araştırma aracılığı Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri incelenecektir. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ölçek formuna isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgiyi vermek zorunda değilsiniz. Ölçek formuna verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Çalışmada farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri uygulanacak olup çalışmanın doğru sonuca ulaşabilmesi için ölçeklerdeki her soruyu işaretlemeniz ve her yargıya ilişkin gerçek düşüncenize uyan derecelendirme seçeneğini işaretlemeniz rica olunur. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Yalçın YAVUZ

Sınıf Öğretmeni

(1) Cinsiyetiniz

() Kadın

() Erkek

(3) Öğrenim düzeyiniz

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

(2) Görev yaptığınız yer

() İl merkezi

() Köy/Belde

(4) Mesleki deneyiminiz

() 0-9 yıl

() 10-19 yıl

() 20 yıl ve üzeri

EK 2: Ölçme araçları (ölçek ve envanter)

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri (DI-QUEST)

	1.BÖLÜM	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Bir öğretmenin öğretim şekli, öğrencilerinin zihinsel kapasitelerini etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
2	Sınıfta başarıyı deneyimlemek öğrencilerin zihinsel kapasitelerini etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
3	Bir öğretmenin öğrencinin yeterliklerine olan inancı onların zihinsel kapasitesini etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
4	Öğretim programı, öğrencilerle birebir ilgilenme esnekliği sağlamamaktadır. *	1	2	3	4	5	6	7
5	Öğretim programı, içerik ve amaçlar açısından çok yoğundur.*	1	2	3	4	5	6	7
6	Öğretim programı, farklılaştırılmış öğretimin planlaması/uygulamasını kısıtlamaktadır *	1	2	3	4	5	6	7
7	Öğretim programının uygulanmasıyla ilgili yapılan denetimler, bir öğretmen olarak mesleki özgürlüğümü kısıtlamaktadır. *	1	2	3	4	5	6	7
8	Teftiş/denetim kriterlerine uymak iyi bir öğretmen olmama engel oluyor.*	1	2	3	4	5	6	7
9	Homojen ve heterojen gruplarla çalışma sürecini düzenli olarak değiştiriyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10	Öğrencilerime birbirlerine yardım etmeyi öğretiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
11	Tüm öğrencilerimle iyi bir ilişkim olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5	6	7
12	Öğrencilerin derslerimde öğrenme süreçlerinde ilerleme kaydetmeleri için birlikte çalışmaları gerekiyor.	1	2	3	4	5	6	7
13	Sınıfımda her öğrencinin belirli bir görevi olmasını sağlarım.	1	2	3	4	5	6	7
14	Heterojen gruplarda çalışmak, öğrencilerime birbirlerinden bir şeyler öğrenme fırsatı veriyor.	1	2	3	4	5	6	7
15	Fazladan desteğe ihtiyacı olan her öğrenciye bu desteği sağlarım.	1	2	3	4	5	6	7
16	Zaman zaman heterojen, zaman zaman homojen gruplar oluşturarak derslerimi farklılaştırırım.	1	2	3	4	5	6	7

	2. BÖLÜM	Asla	Nadiren	Bazen	Düzenli aralarla	Sıklıkla	Çok sık	Her zaman
17	Öğrencilerimin öğrenme süreçleri hakkında fikir edinmek için değerlendirme yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
18	Değerlendirmeyi, derslerimi öğrencilerimin öğrenme süreçlerine göre nasıl uyarlayabileceğimi/ düzenleyebileceğimi anlamak için yapıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19	Öğrencilerime kendilerine verilen geribildirimleri nasıl kullanabileceklerini öğretiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
20	Öğrenim içeriğini ve öğretim yöntemlerini öğrencilerimin ihtiyaçlarına /ilgilerine/becerilerine göre seçiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
21	Değerlendirme yaklaşımımı öğrencilerimin becerilerine göre düzenliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
22	Derslerimde çalışılması gereken konular ya da yerine getirmesi gereken görevler konusunda, öğrencilerim benimle birlikte karar verebilir.	1	2	3	4	5	6	7
23	Öğrencilerimi tanır ve derslerimde öğrenme içeriğini, materyalleri ve öğretim yöntemlerini buna göre seçerim.	1	2	3	4	5	6	7
24	Öğrencilerimin öğrenme profillerine göre, öğrenme içerikleri ve öğretim yöntemleri arasından seçim yapmasına izin veriyorum.	1	2	3	4	5	6	7
25	Derslerimde öğrencilerimin öğrenme profillerine uygun şekilde öğrenme içeriğini ve öğretim yöntemlerini seçerim.	1	2	3	4	5	6	7

Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri

<u>Öğretimi Farklılaştırma:</u> Öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını (hazır bulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçlar, öğrenme stilleri, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet vb.) dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmedir. (Lütfen aşağıda belirtilen durumlara ne düzeyde katıldığınızı ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz)		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
ÖĞRETİMİ FARKLILAŞTIRMADA GÜÇLÜK YAŞIYORUM, ÇÜNKÜ						
1	Bireysel farklılıklara uygun nasıl öğretim yapacağım konusunda gerekli yeterliğe sahip değilim.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemede gerekli yeterliğe sahip değilim.	1	2	3	4	5
3	Geleneksel eğitim anlayışımı <u>aşamıyorum</u> .	1	2	3	4	5
4	Bireysel farklılıklara uygun ölçme ve değerlendirme yapmada gerekli yeterliğe sahip değilim.	1	2	3	4	5
5	Öğretimi bireysel farklılıklara uygun planlamada gerekli yeterliğe sahip değilim.	1	2	3	4	5
6	Öğretme-öğrenme ortamında farklılıkları nasıl yöneteceğimi <u>bilmiyorum</u> .	1	2	3	4	5
7	Sınıfların fiziki yapısı (oturma düzeni, büyüklük vb.) uygun değildir.	1	2	3	4	5
8	Sınıflar çok kalabalık olduğundan farklılıkları <u>yönetemiyorum</u> .	1	2	3	4	5
9	Sınıfların kalabalık olması öğrencilere bireysel zaman ayırmamı zorlaştırıyor.	1	2	3	4	5
10	Sınıf mevcudunun kalabalık olması farklı öğrenme alanları oluşturmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
11	Bireysel farklılıkları aileler yeterince önemsememektedir.	1	2	3	4	5
12	Ekonomik düzeyi düşük öğrenciler gerekli materyalleri temin edememektedir.	1	2	3	4	5
13	Aileler öğrencinin bireysel farklılıklarını kabul etmemektedir.	1	2	3	4	5
14	Çocuğunu yeterince tanımayan aileler bana öğrenci hakkında yeterince bilgi <u>sağlamamaktadır</u> .	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin bulunduğu sosyal çevrede onların farklı özelliklerini geliştirmelerine imkân sağlayacak farklı etkinlikler/ alanlar <u>bulunmamaktadır</u> .	1	2	3	4	5

16	Bulunduğum çevredeki toplumsal cinsiyet algısı grup çalışmaları gibi ortak etkinlikler yürütmemi engellemektedir.	1	2	3	4	5
17	Çalıştığım okulun bulunduğu çevrede sanatsal, sportif veya sosyal alanlardaki başarılar desteklenmemektedir.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yapmak için öğretime ayrılan zaman yetersizdir.	1	2	3	4	5
19	Mevcut program bireysel farklılıklara uygun planlamaya olanak <u>tanımamaktadır</u> .	1	2	3	4	5
20	Mevcut program bireysel farklılıklara hitap <u>etmemektedir</u> .	1	2	3	4	5
21	Mevcut programdaki konuların/ etkinliklerin çok fazla olması sebebiyle bireysel farklılıklara zaman <u>ayırıyorum</u> .	1	2	3	4	5
22	Öğrencinin önceki yıllardaki gelişiminin kaydedilip saklandığı bir sistem yoktur.	1	2	3	4	5
23	Okul yöneticileri farklı öğrenme ortamları oluşturabilmem için gerekli desteği <u>sağlamamaktadır</u> .	1	2	3	4	5
24	Okul yöneticileri geleneksel eğitim anlayışına sahiptir.	1	2	3	4	5
25	Okul yöneticileri bireysel farklılıklara uygun öğretim yapmayı <u>gereksiz görmektedir</u> .	1	2	3	4	5
26	Okulumda öğrenciyi tanımaya yönelik rehberlik faaliyetleri yetersizdir.	1	2	3	4	5
27	Okulumda rehber öğretmenler bireysel farklılıklara uygun öğretim yapmam konusunda gerekli desteği <u>sağlamamaktadır</u> .	1	2	3	4	5
28	Okulumda öğretmenler arası iletişim ve iş birliği yetersizdir.	1	2	3	4	5
29	Okul yöneticileri bireysel farklılıklara uygun öğretim yapmaya yönelik çabalarını görmezden gelmektedir.	1	2	3	4	5
30	Lisans eğitimimde bireysel farklılıklara uygun nasıl öğretim yapılabileceği konusunda nitelikli bir eğitim <u>alamadım</u> .	1	2	3	4	5
31	Lisans eğitimimde sınıftaki farklılıkların nasıl yönetileceğine ilişkin nitelikli bir eğitim <u>alamadım</u> .	1	2	3	4	5
32	Lisans eğitimimde bireysel farklılıklara uygun ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılabileceği konusunda nitelikli bir eğitim <u>alamadım</u> .	1	2	3	4	5
33	Lisans eğitimimde bireysel farklılıklara uygun planlamanın nasıl yapılabileceği konusunda nitelikli bir eğitim <u>alamadım</u> .	1	2	3	4	5

EK 3: Ölçme araçları kullanım izinleri



EK 4: Etik kurul onay belgesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2300042307
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

15.05.2023

Protokol No:	2023-SBB-0271
Araştırmanın Başlığı:	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmada Karşılaştıkları Güçlükler Ve Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri
Proje Yürütücüsü:	Yalçın YAVUZ
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	12.04.2023
Karar Tarihi:	27.04.2023
Toplantı No:	09

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 27.04.2023 tarihli ve 09 numaralı toplantıda 2023-SBB-0271 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAN
Başkan

Doç. Dr. Sedat Balyemez
Başkan yardımcısı

Doç. Dr. Melih BAŞKOL
Üye

Doç. Dr. Vahit CELAL
Üye

Doç. Dr. Özge ÖZGÜR
Üye

Doç. Dr. Sefer Yetkin IŞIK
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri
KANSIZOĞLU
Üye

EK 5: Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izin yazısı

BELGE TARİHİ: 2.06.2023 BELGE SAYISI: 2300049096



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-77338239
Konu : Araştırma Uygulama İzni Talebi
(Yalçın YAVUZ)

01.06.2023

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) Bakanlığımızın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 sayılı yazısı ekindeki 2020/2 No'lu Genelge'si.
b) Bartın Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 18.05.2023 tarihli ve E-44030360-605.01-2300044248 (DYS Kayıt No:76592912) sayılı yazısı.
c) Müdürlük Makamının 30.05.2023 tarihli ve E-64441482-605.01-77110766 sayılı Oluru.

İlgi (b) yazı ile; Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Burcu DUMAN danışmanlığında, Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yalçın YAVUZ'un yürütücülüğünde "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri" başlıklı projeye veri sağlamak amacıyla Bartın il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla anket çalışması yapma izin talebinde bulunduğu bildirilmiş olup, ilgilinin başvuru belgeleri ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Yukarıda açıklanan araştırmaya ilişkin onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında adı geçen araştırmacının **sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltıp uygulayabileceği ver toplama araçlarının**; kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, başta Türkiye Cumhuriyeti Anayasası olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun'a, ilgi (a) Genelge hükümlerine ve Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına uygun şekilde, denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile okul/kurum idaresinde olmak üzere 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Merkez ilçede bulunan Müdürlüğümüze bağlı resmi ilkokullarda öğretmenlerin katılımıyla uygulanmasında sakınca olmadığına ilişkin ilgi (c) Makam Oluru ekte gönderilmiş olup **araştırma ile ilgili sonuç raporunun çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde Müdürlüğümüze gönderilmesi** hususunu;

Bilgilerinize arz ederim.

Oğuzhan ACAR
İl Milli Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1- Makam Onayı (1 Sayfa)
- 2- Mühürlü Ölçekler ve Komisyon Onayı (6 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yalçın YAVUZ

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :

Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : 23/01/2025 (Tez Savunma Tarihi)