T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: BİR OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI

Öykü YILMAZ

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: BİR OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI

TEACHERS' OPINIONS ABOUT DIFFERENTİATED INSTRUCTİON: A PHENOMENOLOGİCAL STUDY

Öykü YILMAZ

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışmanlar

Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL

Doç. Dr. Bülent ÖZDEN

İstanbul, 2022

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2021

Özgeçmiş

2014	Cemile Yeşil Anadolu Lisesi
2018	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
2018	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş
2018-2019	Özel Canada İlkokulu'nda Sınıf Öğretmenliği
2019-2021	Özel Açı İlkokulu'nda Sınıf Öğretmenliği ve Akademik Rehberlik
2021-	Özel Anabilim İlkokulu'nda Sınıf Öğretmenliği

Önsöz

Her öğrencinin kendi öğrenme tarzında öğrenebileceğini, gerekli şekilde desteklenirse geride kalmayacağı inancı ile tanıştığım farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, günümüzde sınıfa çeşitli farklılıklarla gelen öğrenci profiliyle daha da önem kazanmaktadır. Bu alanda yaptığım çalışma ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi anlamasını, nasıl uygulayabileceğini ve karşılaşabileceği zorluklarla ilgili önemli noktaları aydınlatmaya çalıştım.

Tez sürecim boyunca beni destekleyip bilgisini paylaşan ve motive edip yönlendiren danışmanlarım sayın Z. Nurdan BAYSAL ve Bülent ÖZDEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Pandemiyle beraber araştırma sürecimin sekteye uğradığı her an yanımda olan, desteklerini hep üzerimde hissetiğim, vazgeçmeme asla izin vermeyen canım annem Gülümser YILMAZ, babam Arslan YILMAZ' a ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca beni destekleyen hep yanımda olan sevgili arkadaşım, meslektaşım ve benim gibi yüksek lisans öğrencisi olan Sinem TOPALOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans boyunca birlikte çalışma şansı yakaladığım sevgili Merve Nur KARAKAŞ, Nuray BAŞPINAR, Selma YEŞİLYURT, Nazlı Merve ASLAN' a çok teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca benimle uzun görüşmeler yapıp, öğrencileri için en iyisini yapmaya çalışan kıymetli sınıf öğretmenlerime değerli katkıları için çok teşekkür ederim.

Öykü YILMAZ

Özet

Bu araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin bakış açısıyla açıklamaktır. Araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Katılımcılar seçilirken ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yapılmıştır. Ölçüt olarak; farklılaştırılmış öğretimi uygulamış olma ve ilkokul kademesin de çalışma belirlenmiştir. Çalışmaya dokuz öğretmen katılmıştır. Katılımcılarla görüşmeler çevrim içi yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara; "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu", "Katılımcı Bilgi Formu" ve "Öğretmen İzin Belgesi" gönderilmiştir. Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış uzman görüşü alınarak 9 sorudan oluşan form kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı katılımcılarla görüşmeden önce iki tane pilot görüşme yapmıştır. Görüşmeler 24.04.2021/04.09.2021 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 60-90 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılara farklılaştırılmış öğretimin felsefesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere dört bölüm hakkında sorular sorulmuştur. Görüşmeler çevrimiçi ortamda yapıldığı için görüşme sonrasında katılımcıların verdiği cevaplar yazıya geçirilmiştir. Yazılı dokümanlar katılımcılara iletilerek teyit alınmıştır. Analiz sürecinde bilgisayar programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Güvenirlik açısından ikinci bir kodlayıcı da kodlama yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını sadece bir araç olarak görmeyip eğitim felsefesi olarak algıladıklarını bu sayede başarıyla uyguladıkları düşünülmüştür. Süreç içerisinde; öğrenci ilgilerinin sınırsız olması, planlamanın fazlaca zaman ve emek istemesi, öğretmenlerin farklılaştırmayla ilgili bilgi eksiliklerinin olması zorluklar olarak belirtilmiştir. Öğretmenler bu zorluklara esnek ve yaratıcı çözümler düşünmüştür.

Anahtar Kelimeler: farklılaştırılmış öğretim, öğretmen görüşleri, olgubilim.

Abstract

The purpose of this research, differentiated teaching approach teachers who practice to explain with different perspectives. In the research, a caseology (phenology) pattern from qualitative research methods were used. Criteria sampling and snowball sampling were performed while selecting the participants. As a criterion; It has been determined to have applied differentiated teaching and to work at the primary school level. Nine teachers participated in the study. Interviews with the participants were held online. Before the interview, 'Teacher Personal Information Form', 'Participant Information Form' and 'Teacher Permit' were sent to the participants. Interview questions were taken from expert opinions prepared by the researcher and data was collected using a form consisted of 9 questions. The researcher interviewed the participants before interviewing two pilots. Negotiations were completed between 24.04.2021/04.09.2021. The interviews lasted about 60-90 minutes. Participants were asked questions about four sections: philosophy, planning, implementation and evaluation of differentiated teaching. Since the interviews were held online, the answers given by the participants after the interview were written down. Written documents were forwarded to the participants and confirmed. Content analysis was performed using a computer program during the analysis process. In terms of reliability, a second encoder also encoded. As a result of the research, it was thought that teachers did not see the differentiated teaching approach as just a tool, but perceived it as an educational philosophy, thus successfully applied it. In the process; It is stated as difficulties that student interests' are unlimited, planning requires a lot of time and effort, and teachers lack knowledge about differentiation. Teachers have considered flexible and creative solutions to these challenges.

Keywords: differentiated instruction, teacher opinions, phenomenology.

İÇİNDEKİLER

Özgeçmiş i
Önsöz ii
Özet iii
Abstract iv
İçindekiler v
Tablo Listesi ix
Şekiller Listesi xi
BÖLÜM I: GİRİŞ 1
1.1 Problem Durumu 3
1.2 Araştırmanın Amacı 4
1.3 Araştırmanın Önemi 5
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5 Araştırmanın Varsayımları 6
1.6 Araştırma Tanımları 6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8
2.1 Farklılaştırılmış Öğretim 8
2.1.1 Farklılaştırılmış Öğretimin Temelinde Yer Alan Kuramlar 9
2.1.2 Farklılaştırılmış Öğretim Nedir, Ne Değildir? 13
2.1.3 Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri 14
2.1.4 Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri 16
2.1.5 Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Stratejiler 19
2.1.5.1 İstasyon 19
2.1.5.2 Merkezler 20
2.1.5.3 Katlı Öğretim 20
2.1.5.4 Ajanda 21
2.1.5.5 Bloom'un Yeni Düşünme Taksonomisi'ne Göre Soru Sorma 21
2.1.5.6 Rol Oynama (RAFT) 22
2.1.5.7 Tercih Panosu 22
2.1.5.8 Üç Taş Tablosu (Tic Tac Toe Boards) 22
2.1.5.9 Düşünme Benekleri (ThinkDots) 24
2.1.5.10 Öğrenme Sözleşmesi (Learning Contract) 24
2.1.5.11 Çapa Aktiviteleri (Anchors) 24
2.1.5.12 Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) 24

2.1.5.13 Zar Atma (Cubing) 24
2.2 Farklılaştırılmış Öğretimde Ders Planlama 25
2.2.1 İlgi Alanlarına Göre Ders Planlama 25
2.2.2 Öğrenme Profillerine Göre Ders Planlama 26
2.2.3 Hazırbulunuşuk Seviyesine Göre Ders Planlama 27
2.2.4 Farklılaştırılmış Öğretim için Ders Planı Şablonları 30
2.3 Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme 33
2.3.1 Ön Değerlendirme- Hazırbulunuşluk-Başlangıç Noktası 35
2.3.2 Blooming Değerlendirme 35
2.3.3 Biçimlendirici Değerlendirme 37
2.3.4 Ön Değerlendirme için Kullanılabilecek Ölçme Araçları 37
2.3.5 Öğrenme Boyunca Kullanılabilecek Ölçme Araçları 38
2.3.6 Öğretim Sonunda Kullanılabilecek Ölçme Araçları 39
2.4 Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmenin Görevleri 33
2.5 İlgili Çalışmalar 43
2.5.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 43
2.5.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 46
BÖLÜM III: YÖNTEM 50
3.1 Araştırmanın Modeli 50
3.2 Çalışma Grubu 51
3.3 Veri Toplama Araçları 53
3.3.1 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu 54
3.3.2 Katılımcı Bilgi Formu ve Öğretmen İzin Belgesi 54
3.3.3 Öğretmen Görüşme Formu 54
3.4 Verilerin Toplanması 55
3.5 Verilerin Analizi 56
3.6 Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 59
3.7 Etik 60
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR 61
4.1 Birinci Alt Problem Sorusuna İlişkin Bulgular 61
4.1.1 Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama Kategorisine İlişkin Bulgular 62
4.1.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Tercih Etme Nedenleri Kategorisine İlişkin Bulgular 64
4.1.3 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama Zorlukları Kategorisine İlişkin Bulgular 66

4.1.4 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı için Öğretmenin Bilmesi Gerekenler Kategorisine İlişkin Bulgular 68
4.2 İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular 70
4.2.1 Ders Planlarında Farklılaşma Kategorisine İlişkin Bulgular 72
4.2.2 İçeriğe Göre Planlama Kategorisine İlişkin Bulgular 74
4.2.3 İlgiye Göre Planlama Kategorisine İlişkin Bulgular 75
4.2.4 Farklılaştırılmış Ders Planlarını Diğer Ders Planlarıyla Karşılaştırma Kategorisine İlişkin Bulgular 78
4.2.5 Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklar Kategorisine İlişkin Bulgular 81
4.3 Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular 83
4.3.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Uygulanan Stratejiler Kategorisine İlişkin Bulgular 84
4.3.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yapılan Değişiklikler Kategorisine İlişkin Bulgular 86
4.4 Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular 89
4.4.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Uygulanma Zamanı Kategorisine İlişkin Bulgular 90
4.4.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Yapılma Şekli Kategorisine İlişkin Bulgular 91
4.4.3 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Anlamı Kategorisine İlişkin Bulgular 92
4.4.4 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Kullanılan Değerlendirme Araçları Kategorisine İlişkin Bulgular 95
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 97
5.1 Sonuç 97
5.1.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar 97
5.1.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Planlamaya İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar 98
5.1.3 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamaya İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar 98
5.1.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Değerlendirmeye İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar 99
5.2 Tartışma 99
5.2.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleriyle İlgili Tartışma 99
5.2.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama Görüşlerine İlişkin Tartışma 105
5.2.3 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Görüşlerine İlişkin Tartışma 109

5.2.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Tartışma……...110
5.3 Öneriler 113
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler 112
5.3.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 113
5.3.3 MEB'e Yönelik Öneriler 113
Kaynakça 114
Ekler……122
Ek-1 Öğretmen İzin Belgesi 122
Ek-2 Katılımcı Bilgi Formu 123
Ek-3 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu 124
Ek-4 Anket ve Araştırma İzni 125

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1.2 Farklılaştırılmış Öğretim Nedir Ne Değildir? 13

Tablo 2.1.5.5 Bloom'un Yeni Düşünme Taksonomisi'ne Göre Soru Sorma 23

Tablo 3.2 Katılımcıların Özellikleri 53

Tablo 4.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı .. 61

Tablo 4.1.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlamaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 62

Tablo 4.1.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Tercih Etme Nedenleri ve Frekans Dağılımı 64

Tablo 4.1.3 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama Zorluklarına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 66

Tablo 4.1.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı için Bilmesi Gerekenlere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 69

Tablo 4.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Uygun Ders Planlama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 71

Tablo 4.2.1 Öğretmenlerin Ders Planlarında Farklılaşmaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 72

Tablo 4.2.2 Öğretmenlerin İçeriğe Göre Ders Planlamaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 74

Tablo 4.2.3 Öğretmenlerin İlgiye Göre Ders Planlamaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 75

Tablo 4.2.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Ders Planlarını Diğer Ders Planlarıyla Karşılaştırmaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 77

Tablo 4.2.5 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 80

Tablo 4.3 Öğretmelerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Uygulamaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 83

Tablo 4.3.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Uygulanan Stratejilere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 84

Tablo 4.3.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yapılan Değişikliklere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 85

Tablo 4.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 88

Tablo 4.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Uygulanma Zamanına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 89

Tablo 4.4.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Yapılma Şekline İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 91

Tablo 4.4.3 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Anlamına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 92

Tablo 4.4.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Kullanılan Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı 94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.4.1 Farklılaştırılmış Öğretim 18

Şekil 2.2.3 Ders Planlarında Hazırbulunuşluk Seviyesi 28

Şekil 2.2.4 Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı Şablon Örneği-1 32

Şekil 2.2.4 Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı Şablon Örneği-2 34

Şekil 3.5 Veri Analiz Süreci 57

Şekil 3.5.1 Miles Huberman Uyum Çalışması 58

BÖLÜM I: GİRİŞ

Her birey toplumdaki başka bir bireyden farklıdır. Sınıf, toplumdaki bu özelliği barındırır. Öğrenciler farklı özelliklerle sınıfa gelir. Bu sebeple okullar, birçok yönden birbirinden farklı öğrencilere eğitim vermektedir. Farklılıkların olduğu sınıfta ortak öğrenme hedefine ulaşmak için öğretmenlerin, bu farklılıklara hitap eden ve farklılıkları geliştiren öğretim yaklaşımlarını kullanmaları önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalar bireylerin alt ve üst zekâ aralığına sahip olduğunu belirlemiştir ancak bireyin sahip olduğu sınırların içinde yeteneklerini ne düzeyde geliştireceği aldığı eğitime bağlıdır (Kuzgun ve Deryakulu, 2017). Bu sebeple eğitim tüm öğrencilerin içinde barındırdığı potansiyeli ortaya çıkaracak şekilde tasarlanmalıdır. Mevcut öğretim yöntemlerinin öğrenci potansiyelindeki bu farklılıklar karşında yeterli olmadığı görülmüş son yıllarda yeni öğretim yöntemleri benimsenmiş olup, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bu yöntemler arasında yer almıştır (Özer ve Yılmaz, 2016). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrenci ihtiyaç ve tercihlerini odak noktası alarak eğitimi düzenler. Öğretim uygulaması, o uygulamada bulunan öğrencilerin fizyolojik, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal ihtiyaçları gözetildiğinde başarılı olacaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2017). Farklılaştırma, günümüz eğitimcilerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek belirlenmiş olan kazanıma uygun plan yapmalarını sağlayan bir felsefedir (Gregory ve Chapman, 2017). Farklılaştırılmış öğretim Tomlinson (2005) öğrencilerin içeriği keşfetmesi için çeşitli yöntemlerin uygulandığı, etkinlik seçimlerinin yapılabildiği, öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için kendi bilgi birikimlerini kullanmayı hedefleyen bir öğrenme yaşantısıdır.

Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri arasında yapılandırmacılık, beyin temelli öğrenme ve çoklu zekâ yaklaşımı yer alır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında üç tane öge bulunur. Bu ögeler; içerik, süreç ve üründür. İçerik öğretilecek konuları kapsar. Süreç, öğretimin nasıl gerçekleştiği, ürünse öğrenmenin sonucudur. Öğretmen, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında; öğrencinin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerini dikkate alarak dersini tasarlar (Avcı ve Yüksel, 2014).

Farklılaştırılmış öğretimde içerik oluşturulurken, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi temel alınır ve öğretim buna göre planlanır. Ön bilgi eksiği olan öğrencilerin

eksiklikleri giderilir, öğrenilecek konuyu bilen öğrencilerdeyse konu öğrencinin ilgi ve öğrenme tercihine uygun olarak derinleştirilir (Tomlinson, 2005).

Farklılaştırılmış öğretimde süreç, öğretimde kullanılan yöntem, materyal, ortamın tasarımı, öğrenci-öğretmen davranışları vb. kapsar. Farklılaştırılmış öğretim, bireysel farklılıklara göre şekillendiği için süreç içerisinde esnek olunması gerekir (Affholder, 2003).

Farklılaştırılmış öğretimde ürün, öğrencilerin öğrenim sürecinin çıktısıdır. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalar, sunumlar ve gösteriler ürünü oluşturur. Öğrenciler farklı hazırbulunuşluk seviyesine, öğrenme profiline ve ilgilerine göre seçim yaparak kendi ürünlerini hazırlayabilir. Farklılaştırılmış öğretimde yoğun ürün üretimi vardır (Affholder, 2003).

Farklılaştırılmış öğretim sadece bir öğretim yaklaşımı olarak düşünülmemelidir. İçerisinde felsefesine uygun birçok teknik barındırır. Öğretmenler öğrenci özelliklerine ve kendi sınıf iklimine uygun olarak bu tekniklerden seçim yapabilir. En çok kullanılanlar arasında; katlı öğretim, merkezler, istasyon, öğrenme sözleşmesi, ajanda, KWL tablosu yer alır.

Geleneksel öğretim tasarımlarında ortam, genelde orta seviye öğrencilere yönelikken farklılaştırılmış öğretim sınıfın gerisinde kalan ve ileride olan öğrencilere yönelik de ortam içerir. Öğrenme hızları birbirinden farklı öğrencileri aynı sınıf ortamında olumlu sınıf atmosferiyle destekler. Çünkü bu öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda farklılıklar eleştirilmez, kabul edilir ve desteklenir. Öğrencilere sadece öğretmen rehberlik etmez akran öğretiminden de fazlaca yararlanılır. Öğrenciler sürekli aynı seviye gruplarında yer almaz. Her öğrenci sınıfta ön planda olabileceği ve yeteneğini ortaya çıkarabileceği alanda desteklenir. Bu şekilde her öğrencinin başarı duygusunu yaşaması sağlanır (Abbati, 2012).

Farklılaştırılmış öğretim için öğrenme ortamının tasarımı çok büyük öneme sahiptir. Öğretmen ortamı mekân, zaman ve materyal açısından farklılaştırır (Avcı ve Yüksel, 2014). Farklılaştırılmış sınıflarda eşit yerine adil davranış vardır. Öğrenci, ihtiyaçlarına göre farklı çalışmalar alması gerektiğinden aynı çalışmadan tüm öğrenciler sorumlu olmayabilir. Bu durumda adil olan gerekli çalışmayı o öğrenciyle buluşturmaktır. Farklılaştırılmış sınıflarda öğrenciler bireysel ya da grupla çalışma seçiminde özgürdür. Öğretmenin tüm öğrencilere dönüt vermesi zor olacağı için sınıf kuralları yanında sınıf

rutinleri yer alır. Bu rutinlere; öğrenci çalışma sırasında sorusunu cevaplayabileceği yönerge kağıtları, çalışmasını bitirince bırakacağı yer, çalışma alanını planlaması ya da çalışma sırasında kullandığı renkle kendi öz değerlendirmesini yapması örnek verilebilir. Farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıflar çalışma şekli ve yeri bakımından sürekli dönüşüm halindedir. Farklı teknikler aynı anda uygulanabilir bu yüzden materyaller sürekli yer değiştirir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrenci farklılıklarını temel aldığı için tek şekilde uygulamak olanaklı değildir. Bu yüzden özelliklerini iyi anlamak gereklidir. Farklılaştırılmış öğretim olgusunun açıklanması bu açıdan önem arz etmektedir.

1.1 Problem Durumu

Her öğrenci sınıfa ön yaşantılar, ilgiler, öğrenme profili gibi farklı özelliklerle gelir. Öğrenciler bu farklılıklarına çoğu zaman sınıfta gösterir ve bu farklılıklara göre eğitimi talep eden taraf olurlar. Birbirinden birçok açıdan bu kadar farklı öğrenciye aynı tip öğretim yapmaya çalışmak doğru olmayacaktır (Avcı ve Yüksel, 2014). Öğrenim süreci ne kadar öğrencilerin farklılıklarını önemserse o kadar başarılı olacaktır. Öğrenciler öğrenmeye değil öğrenme öğrencilere göre uyarlanmalıdır (Gregory ve Chapman, 2020). Özellikle ülkemizde 2018 yılında yenilenen öğretim programları da öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat çekmiş, programların bu konuda yapılandırıldığını belirtilmiştir.

Günümüzde farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda standartları öğretmeye çalışmak doğru değildir. Gregory ve Chapman (2020) öğrencilerin verilmek istenen kazanımı aynı yolla ve aynı zamanda öğrenemeyeceklerini belirtmiştir. Öğretmenler, sosyokültürel altyapısı, ilgisi ve öğrenme tercihi farklı olan öğrencilere göre eğitim yöntemlerini yeniden tasarlamalı ve farklılaştırmalıdır. Bu sebeple farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı son yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulayan birçok araştırmada öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Avcı, 2018; Bağrıyanık, 2020; Beler, 2010; Çoban, 2020; Demir, 2013; Kılınç, 2021; Özer, 2016; Şaldırak, 2012). Akademik başarının yanında öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılık puanları, üst düzey düşünme ve problem çözme becerisine etkisi, girişimcilik yeteneği, matematiksel muhakeme yeteneği, empati ve öz yeterlilik algılarının da olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır (Avcı, 2018; Çoban, 2020; Demir, 2013; Yarbaş, 2008).

Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin derse olan tutumlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenciler, seçim yapabildikleri, öğrenme profillerine uygun etkinlikler içeren derslere daha çok katılım göstermişlerdir (Bağrıyanık, 2020; Karadağ, 2010; Özer, 2016).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının nasıl uygulandığı ve etkililiğiyle ilgili yapılan çalışmalarda; sınıfın fiziksel yönden düzenlenmesi ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Karadağ, 2010). Aynı zamanda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders hazırlarken zorlandığı belirtilmiştir. Bu zorlanmanın sebepleri olarak sınıflarda; akademik seviye grubunun az olması, zaman yetersizliği, süreçte öğretmenin iş yükünün fazla olması belirtilmiştir (Beler, 2010).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili araştırmaların çoğunlukla deneysel modelde ve nicel çalışma olarak kurgulandığı görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretimin tanıtılmasına, kuramsal ve uygulama temelli çalışmalara alanda ihtiyaç olduğu belirtilmiş. Farklılaştırılmış öğretimin temel noktalarını, yararlarını ortaya koyarak uygulayıcılara bilgi verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Şentürk, 2017).

Yapılan çeşitli çalışmalar incelendiğinde farklılaştırılmış öğretim hakkında öğrencinin; akademik başarısı, motivasyonu, üst düzey düşünme becerileri ve derse karşı tutumu açısından araştırmalar yapıldığı ama uygulayan öğretmenlerin gözünden nasıl anlamlandırıldığı hakkında araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın farklılaştırılmış öğretimin hem teorik hem uygulama kısmını bir araya getirerek daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı ve bu yönüyle alana katkı sunacağı düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle, araştırmanın ana problemi "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi nasıl algılamaktadır?" şeklinde belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemsemesi ve esnek olması sebebiyle karmaşıktır. Bu yüzden farklılaştırma yapılırken öğretmenlerin temel noktaları iyi bilmesi gerekmektedir (Tomlinson, 2007). Yapılan araştırmalarda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında yanlış bilinenler olduğu ve öğretmenlerin kendi sınıf iklimlerine uygun tasarımı tam olarak yapamadığını belirtilmiştir (Bağrıyanık, 2020; Karadağ, 2010; Özer, 2016).

Farklılaştırılmış öğretimin bir reçetesi yoktur. Sınıfın yapısına göre planlama değişebilir. Bu sebeple esnek bir yaklaşımdır bu yaklaşımı uygulayanlarında esnek olması gerekmektedir (Gregory ve Chapman, 2017). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğretmenin esnek olabilmesi uyguladığı yaklaşımın özelliklerin iyi derecede hâkim olmasıyla sağlanabilir.

Bu araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını onu uygulayan öğretmenler tarafından nasıl algılandığını keşfetmektir. Bu amaca uygun olarak farklılaştırılmış öğretim kavramını ne olduğunun ve farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinin nasıl olduğunun keşfedilmesi ve sonuçların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle araştırma soruları belirlenmiştir.

Araştırma soruları:

- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders,
  - planlama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?
  - uygulama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?
  - değerlendirme sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kendi başına sadece bir yaklaşım değil bir felsefe olduğu fark edilmiş ve alanda bu olguyu açıklayan çalışma olmadığı görülmüştür. Son yıllarda daha fazla uygulanmaya başlanan, öğrenci farklılıklarına hitap eden bu yaklaşımın sadece uygulama basamakları değil felsefesinin de açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

Yapılan araştırmanın,

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmenler tarafında daha iyi anlaşılmasına,
- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının teorik bilgisi ve uygulamanın bir araya getirilmesine,
- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulayan ya da uygulayacak öğretmenler için yol gösterici olmasına,

- Üniversitelerde konu ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada,

- Elde edilen veriler araştırmacının hazırladığı görüşme soruları ile sınırlandırılmıştır.
- 2021 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ilindeki çeşitli özel okullarda görev yapmakta olan 9 öğretmenin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada,

- Katılımcıların görüşlerini objektif olarak ortaya koyduğu varsayılmıştır.

1.6 Araştırma Tanımları

Yapılan araştırmayla ilgili tanımlar bu bölümde açıklanmıştır.

- **Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı:** Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının tanımı olarak Tomlinson (2005) tarafında yapılan tanım kabul edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme süreci ve ortamını öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde ilgileri, hazır bulunuşlukları ve öğrenme profillerine göre tasarlanmasıdır.
- **İçerik:** Öğrenme ve öğretimin girdisidir, öğretilecek bilgilerin tümü kabul edilebilir (Tomlinson, 2007).
- **Ürün:** Öğrenme ve öğretimin çıktısıdır. Somut materyal, sözel bir çalışma ya da sunum olabilir (Tomlinson, 2015).
- **Süreç:** Öğrenme ve öğretimin tümü kabul edilebilir. Uygulanacak yöntem, teknikler ve yönergeleri içerir (Tomlinson, 2005).
- **Hazırbulunuşluk:** Bireyin istenilen davranışı sergilemeye hazır olma durumudur (Kuzgun ve Deryakulu, 2017).
- **Öğrenme Profili**: Bireyin bilgiyi algılama ve kullanma biçimindeki karakteristik yapısıdır (Kuzgun ve Deryakulu, 2017).

- **İlgi:** Bireyin bir olay, nesne vb yakınlık duyarak seçme isteğidir (Kuzgun ve Deryakulu, 2017).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin bireysel özelliklerinden, nasıl öğrendiklerinden, ilgi ve öğrenme tercihi farklılıklarından ortaya çıkmıştır (Algozzine ve Anderson, 2007). Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim; öğrenme ortamında içeriğin, sürecin veya ürünün öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilinden bir ya da birkaçının dikkate alınarak planlanması ve yürütülmesidir (Drapeau, 2004; Gregory ve Chapman, 2017; Tomlinson, 1999). Yabaş ve Altun'a (2009) göre farklılaştırılmış öğretim; öğrencilere içeriğe ilişkin çalışmaları, bilgiyi anlamlandırmaları ve işlemeleri, ürün oluşturmaları esnasında esneklik sağlamak ve farklı yollar sunmaktır. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretim; tüm öğrencilere bütüncül bakış açısını, güçlü yönlerini geliştirebilecekleri eşit fırsatlar, kaliteli eğitim ve zaman sunmayı, düzeylerine uygun yüksek performans gösterebilecekleri ortamlar sağlamayı hedefleyen düşünme yolu ve öğrenme yaklaşımıdır (Abbati, 2012; Algozzine ve Anderson, 2007; Bearne, 1996; Chen, 2007; Dixon vd., 2014; Tomlinson, 1999). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini dikkate alan öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu belirtilebilir (Gaitas ve Martins, 2017). Valiande ve Tarman'a (2011) göre ise farklılaştırılmış öğretim; öğrenme ortamında farklı özelliklerdeki tüm öğrencilerin öğrenmesini amaçlayan çok yönlü, karmaşık ve yapılandırmacılık temelli bir yaklaşımdır. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerindeki farklılıkları karşılayan, bunun sonucunda onları motive eden ve onların öğrenmelerini sağlayan öğretme yaklaşımıdır (Good, 2006; Butt ve Kausar, 2010; Burkett, 2013).

Farklılaştırılmış öğretim öğrencilere en uygun eğitimi vermeyi amaçlar. Tomlinson (2005) farklılaştırılmış öğretimin farklı biçim ve hızda öğrenen aynı zamanda farklı ilgi alanlarına sahip öğrenciler için en iyi seçim olduğunu savunmuştur. Gregory ve Chapman'a (2020) göre farklılaştırılmış öğretim, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için belirlenen kazanımı planlayabilme imkânı veren bir zihniyettir. Bu tanımdan da anlaşılabileceği gibi farklılaştırılmış öğretim sadece bir öğretim yöntemi değil aynı zamanda öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap veren bir felsefi anlayıştır. Farklılaştırılmış öğretimi açıklamak için "Tek beden herkese uymaz!" sloganı geliştirilmiştir. Her bireyin farklı kilo ve boyda olmasından dolayı tek beden sadece birkaç kişiye uyacaktır. Eğitimde de öğrencilerin ön bilgi, ilgi,

öğrenme profili, yetişme tarzı gibi birçok özellikte eşit olmadığı gerçeğinden hareketle farklılaştırmanın yapılması gerektiği savunulmuştur.

Bazı öğrenciler için tek tip tasarımın uyacağı kesindir. Öğretmeni dinlemeyi seven, işitsel öğrenmeyi tercih eden öğrenciler tek tip tasarımda memnun olacaklardır ama bu özelliği taşımayan diğer öğrencilerde öğrenme açıkları meydana gelecektir. Bu durumda farklılaştırma yapılmalıdır (Beler, 2010). Öğrencileri var olana uydurmak yerine onların özelliklerine uygun ortam oluşturmak gerektiği ifade edilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrenci özelliklerine göre öğretilecek konunun içeriğinde değişiklikler yapılır. Amaç, konuyu temel düzeyden ele alıp öğrencinin ilgisine, öğrenme özelliğine göre ilerlemesine yardımcı olmaktır. Öğretmen süreçte ve üründe değişiklikler yapar. Öğrenciyi sürekli değerlendirir ve geri bildirimler verir. Öğretmen ve öğrenci bu süreçte öğrenme sorumluluğunu paylaşır. Öğretmenler öğrencilerin özelliklerine göre farklı öğrenme ortamları tasarlar (Burkett, 2013).

Farklılaştırılmış öğretim genelde orta düzeyde öğrenciler için tasarlanan klasik öğretim ortamlarının zenginleşmesini sağlamıştır. Sınıflarda büyük çoğunluk orta düzey öğrencilerden oluşmasına karşın orta grubu geriden takip eden ve orta grubun önünde olan öğrenciler de vardır. Tek tip tasarımlar bu öğrencilere uygun olmadığı için öğrenciler başarısız olmakta ya da potansiyellerini kullanamamaktadır (Beler, 2010). Bu durum sınıflarda davranış sorunlarına yol açmakta ve dersin akışını bozmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim de herkesin kendi hızında öğrenebileceği öğrenme ortamları hedeflenir. Bu şekilde sınıftaki tüm öğrencilere ulaşılması sağlanır.

Yapılan tanımlar incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretim aracılığıyla sınıfa gelen öğrencilerin farklı seviyede ve hızda öğrendiği kabul edilmiş, onlara esnek gruplarda kendi seçimlerini yapabilme olanağı sunulduğu görülmüştür (Tomlinson ve McTighe, 1998).

2.1.1 Farklılaştırılmış Öğretimin Temelinde Yer Alan Kuramlar

Farklılaştırılmış öğretim günümüzde yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; 1900'lü yıllarda öğretmenler çocukları kendi seviyelerinde ve hızlarında öğrenmesini sağlayan materyaller geliştirme fikri sunmuşlardır, 1953'te Eğitim Liderliği (Educational Leadership) Dergisi'nde "Bireysel Farklılıklara Meydan Okuma" başlıklı bir sayı yayınlanmıştır. İlerleyen yıllarda da beceri gruplarıyla derslerin işlenmesi gündeme gelmiştir (Çam, 2013). Bireysel farklılıklara saygı duyulması ve öğrencilerin

öğrenme profiline göre öğretimin uygulanması fikrinin yaygınlık kazandığı görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretim; temelinde yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme ve çoklu zekâ yaklaşımları yer alır (Avcı ve Yüksel, 2014).

Yapılandırmacılık, yeni karşılaştığımız bilgileri öncekilerle ilişkilendirerek yeni öğrenmeler oluşturmak demektir. Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim programlarında büyük değişiklikler yapmış ve yeni programlarda hâkim olan yaklaşımın yapılandırmacı (constructivist) bir anlayış olduğunu belirtmiştir (Arslan, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımda birey bilgiden bağımsız değildir. Önceden sahip olduğu bilgiyle yeni öğrendiği arasında bir bağ kurarak onu yapılandırır. Bilgiyle kurulan bağ anlamlı yapılandırılırsa bilgi kalıcı olur (Kesici, 2019).

> "*Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen ve bu doğrultuda bir öğrenme-öğretme süreci yürütmeyi hedefleyen öğretmenler, öğrenme ortamlarında, bireylerin her birinin değerli ve biricik olup, farklı yaşantıları, farklı öğrenme anlayışları olduğu ön görüsünden yola çıkarak, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini, öğrenen bireylerin ilgileri doğrultusunda öğrenme ortamlarında kullanabilmelidir"* (Chen, 2003, 20'den akt: Özçetin, 2019).

Öğrenciler sınıfa kendi bilişsel yapılarıyla gelirler. Kendilerinde var olan bu yapılar geçerli, geçersiz ya da eksik olabilir. Öğrenci, yeni bilgi ve deneyimleriyle öncekiler arasında bir ilişki kurup yeniden düzenler. Yeni fikirler ve eski fikirler arasında ilişki kurup, çıkarım yapmalıdır aksi takdirde öğrencinin önceki deneyimleriyle ilişkilendirilemeyen yani ezberlenmiş bilgi çok çabuk unutulacaktır. Anlamlı öğrenme olabilmesi için, yeni bilgilerin var olan zihinsel yapı üzerine aktif bir biçimde yerleştirilmesi gerekir. Birçokları bu fikir üzerine çalışmış olsa da yapılandırmacılık üzerine önde gelen kişiler Jean Piaget, John Dewey, Jerome Bruner ve Lev Semyonovich Vygotsky'dir.

Yapılandırmacı eğitimde temele alınması gereken yol gösterici ilkeler aşağıda sıralanmıştır.

- Öğrenme etkin bir süreçtir, öğrenciler duyusal girdiyi anlam oluşturmak için kullanır.
- İnsanlar, öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler.
- Anlam oluşturma etkinliği zihinseldir, zihinde gerçekleşir.
- Öğrenme dili içerir, dil öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenme toplumsal bir etkinliktir.

- Öğrenme bağlamsaldır.
- Öğrenmek için bilgiye gereksinim vardır.
- Güdüleme, öğrenmede anahtar kavramlardan biridir.

Bireylerin algılama, düşünme ve öğrenme süreçleri arasında önemli farklar vardır. Bu durumun sebebi kişilerin beyin yapısının birbirinden farklı yaratılmış olmasıdır. Her birey algılama ve öğrenme sürecinde ön plana çıkan bilgilerini işler ve anlamlandırır. Birey dikkatini çeken ve kendisi için anlamlı olan bilgileri alır ve öğrenir (Polat, 2014). Farklılaştırılmış öğretim yapılandırmacı yaklaşım yanı sıra beyin temelli öğrenmeye dayanır.

Beyin temelli öğrenme, öğrenmeyi beynin yapısı ve işlevleri üzerine yapılandırır ve öğrenmeye yönelik çıkarımlarda bulunur (Caine ve Caine, 2002). Beyin temelli öğrenmede, beynin yapısı ve çalışma şekliyle ilgili yapılan araştırmalardan yararlanılarak öğrenmede beyni olumlu etkileyen ortamlar tasarlanır (Gözüyeşil ve Dikici, 2014).

Caine ve Caine'e (2002) göre beyin temelli öğrenmenin asıl amacı olan anlamlı öğrenme için karmaşık ve somut deneyimler büyük öneme sahiptir. Beyin temelli öğrenmenin ilkelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Beyin paralel bir işlemcidir.
- Öğrenme tüm fizyolojiyle ilgilidir.
- Anlam arayışı içseldir.
- Anlam arayışı, örüntüleme yoluyla olur.
- Örüntülemede duygular önemli bir yer tutar.
- Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algılar.
- Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algıyı içerir.
- Öğrenme her zaman bilinçli ve bilinçsiz süreçlerle meydana gelir.
- İki farklı tür belleğimiz vardır: Uzamsal bellek sistemi ve mekanik öğrenme için bir sistemler dizisi.
- Olgu ve beceriler doğal uzamsal bellekte yapılandırıldığı zaman beyin daha iyi anlar ve hatırlar.
- Öğrenme zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle engellenir.
- Her beyin kendine özgüdür.

Beyin temelli öğrenmenin öğeleri olan rahatlatılmış uyanıklık, derinlemesine daldırma ve aktif süreçleme öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayan etmenlerdir (Gözüyeşil ve Dikici, 2014). Beyin temelli öğrenme, beynin sosyal bir yapıda olduğunu bu sebeple sosyal öğrenmeyi teşvik ettiğini savunur. Öğrencilerin seçim yapabildikleri kendi öğrenmelerinin sonuçlarını görebildikleri ortamlarda olumlu duygular gelişir. Seçim yapabilen öğrenci bilgiyi daha çok sahiplenir ve uzun süreli belleğinde bilgiyi daha çok saklayabilir (Avcı ve Yüksel, 2014). Farklılaştırılmış öğretim, çoklu zekâ modelinden de temellenir.

Howard Gardner'in (2005) çoklu zekâ modeli, zekânın ne olduğu sorusuna daha geniş bir çerçeveden bakmaktadır. Gardner'a göre geleneksel yaklaşımla zekânın ortak bir ölçüte göre değerlendirilmesi kolaylık açısından avantajlıdır ama öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmede yararlı olamamaktadır. Bir etkinliğin aslında birkaç zekâ bileşeninin birlikte çalışması olduğunu belirtmektedir. Gardner çoklu zekâ kuramında dokuz tür zekâdan söz etmektedir:

- Sözel / Dil zekâ
- Mantık / Matematiksel zekâ
- Görsel / Uzamsal zekâ
- Bedensel / Kinestetik zekâ
- Müzik / Ritim zekâ
- Sosyal zekâ
- Öze dönük zekâ
- Doğa zekâ
- Varoluşsal zekâ

Çoklu zekâ kuramının temelinde Gardner dokuz farklı zekâ alanının olduğunu ve bu alanları dikkate alarak verilen eğitimin başarılı olacağını belirtir. Bu kuramın özünde çok çeşitlilik hakimdir. Zekâ alanını aktif kılacak materyallerin sınıf ortamında bulunması gereklidir. Çocuklar aynı öğrenme ortamından farklı şekilde etkilenir. Bu yüzden bulundukları ortamı farklılaştırmak onlara uygun ortamı sağlamak gereklidir. (Tuğrul ve Duran, 2003). Tüm öğrencileri aynı kabul edip eğitimi standartlaştırmak tutumu, oldukça yanlıştır. Öğretim için farklılıkları yok kabul edip süreci planlamak da o kadar hatalıdır (Faydalı, 2018). Çoklu zekâ kuramı ile öğrencilerin neyi nasıl öğreneceği belirlenir ve bu belirleme sonuncunda öğretmen zekâ alanları için farklı strateji ve yöntemler kullanmalıdır

(Avcı ve Yüksel, 2014). Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin ilgilerine ve öğrenme profillerine dikkat edilmesi, öğrenciye seçenekler sunulması ve her bireyin farklı özelliklilerinin doğal olduğunun kabul edilmesiyle yapılandırmacılık, beyin temelli öğrenme ve çoklu zekâ yaklaşımına uygun olduğu görülmektedir.

2.1.2 Farklılaştırılmış Öğretim Nedir, Ne Değildir?

Tomlinson (2013) farklılaştırılmış öğretim için yanlış bilinenler ve doğruları hakkında aşağıdaki tabloyu paylaşmıştır. Tablonun ilk sütunu "Farklılaştırılmış Öğretim Ne Değildir?" başlığıyla yanlış bilinen bilgilere, ikinci sütununda "Farklılaştırılmış Öğretim Nedir?" başlığıyla doğru bilgilere yer verilmiştir.

Farklılaştırılmış Öğretim Ne Değildir? (What Differentianed Instruction Is Not)	Farklılaştırılmış Öğretim Nedir? (What Differentianed Instruction Is)
Sadece belli öğrenciler içindir.	Tüm öğrenciler içindir.
Müfredata ekleme yapar.	Temel konuda etkili planlama yapar.
Standartlar ile uyumlu değil.	Öğrencilerin standartlarla başarılı olmasının sağlayan bir araçtır.
Belirli öğretim stratejileri kullanılır.	Ortam, zaman, materyal, gruplama ve yönergelerde çeşitli stratejiler kullanılır.
Sürekli öğretmeni takip eden ve yönergelerin verildiği bir süreçtir.	Öğrenci merkezli ve öğrencilerin seçim yapabildiği bir süreçtir.
Sınıflar arası değerlendirme vardır.	Sınıfın içinde değerlendirme vardır.
Her zaman ya da çoğunlukla Çoklu Zekâ Kuramı kullanılır.	Hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profiline sistematik olarak dikkat edilir.
Sadece öğrenci seçimleri vardır.	Öğrenci ve öğretmen seçimleri dengelidir.
Bireyselleştirme yapılır.	Bireylere, küçük gruplara ve sınıfın geneline odaklanılır.
Bazı öğrenciler için daha çok çalışma kâğıdı ve sorular vardır.	Aynı amaca farklı yollarla ulaşılmaya çalışılır.
Öğretmenler dersleri verimli geçmediğinde kullanmalıdır.	Öğretmenler ders öncesinde hazırlık yaptıktan sonra kullanmalıdır.

Tablo 2.1.2 Farklılaştırılmış Öğretim Nedir Ne Değildir? (Tomlinson,2005)

Tablo 2.1.2 incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili önemli noktaların açıklandığı görülmüştür. Tabloda yer alan farklılaştırılmış öğretim ne değildir, nedir sorularının cevaplarının uygulamalarda karıştırıldığı dikkat çekmektedir.

Tomlinson (2013) farklılaştırılmış öğretimin daha iyi anlaşılması için şu açıklamaları yapmıştır:

- Farklılaştırılmış öğretim sadece üst ya da alt gruplar için olmadığı aksine bir sınıfta yer alan tüm öğrencileri kapsamaktadır. Bir sınıftaki tüm öğrencilerin farklı ilgi alanları, öğrenme profilleri ve tercihleri olduğundan farklılaştırma tüm sınıf için gereklidir ve uygulanabilir.
- Farklılaştırma belirlenen kazanımlara ekleme yapmak değildir. Sınıf düzeyindeki kazanıma ek olarak üst sınıftan kazanım ekleme bazı durumlarda iyi olabilirken farklılaştırma da asıl amaç temel düzeyde konunun işlenmesi ve öğrencinin ilgi, yeteneğine göre konunun derinleştirilmesidir.
- Farklılaştırma için genelde kullanılan stratejiler vardır. İstasyon, merkezler, katlı öğretim en çok kullanılan stratejilerdir. Öğretmen; zaman, ortam, materyal, gruplama ve yönergelere uygun olarak strateji seçer.
- Farklılaştırmada bireysel değerlendirme önemlidir. Her öğrenci kendi başlangıç noktasından geldiği yere göre değerlendirilir.
- Farklılaştırmada her dersin zekâ alanlarına, ilgiye, öğrenme profiline göre planlanması zorunlu değildir. Böyle bir planlama oldukça zordur. Dersin içeriği ve öğrenci özelliklerine göre planlama esnektir.
- Farklılaştırmada öğrenciler çoğunlukla kendi seçimlerini yapar. Özellikle küçük yaş gruplarında öğretmen seçimlerde öğrenciler kadar sorumluluk alabilir.
- Farklılaştırma bireyselleştirilmiş öğretim değildir aksine tüm sınıfın ilerlemesine odaklanılır. Süreç içerisinde bireysel ve grupça çalışmalar yer alır.
- Farklılaştırma özellikle normal seviyenin üstündeki öğrenciler için daha çok çalışma ya da ödev demek değildir. Kazanıma ve öğrencinin ilgi alanlarına uygun konunun derinleştirilmesi, zenginleştirilmesidir.
- Farklılaştırılmış öğretime uygun planlamalar oldukça zaman ve emek ister. Bu yüzden öğretmenlerin kolaydan başlaması gereklidir.

2.1.3 Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri

Farklılaştırılmış öğretimin ilkelerine aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmektedir.

- Öğretilecek Konunun Temel Düzeyde Olması

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci farklılıklarına göre öğretilecek konudaki ana kavram ve becerileri aktarmaya çalışır. Bir ders kitabındaki ya da bir konudaki yazılı tüm

bilgileri öğrenmek mümkün değildir. Burada asıl amaç gerekli olan temel bilgiyi belirlemek ve bunu öğrenciye aktarmaktır. Öğrencileri sınırsız bilgi havuzundan temelde bilmesi istenilene çekmek öğrenmeyi daha basit hale getirecektir. Farklılaştırılmış öğretimi planlarken öğrencinin neleri bilmesi (know), neleri anlaması (understanding) ve neleri yapabilmesi (be able do) gerektiği dikkate alınmalıdır (Tomlinson, 2005).

- Sürekli Değişen Esnek Gruplama

Farklılaştırılmış öğretimin felsefesinde sürekli değişim vardır. Öğrenciler grupça çalışabileceği gibi bireysel de çalışabilirler. Bu seçimi onların yapması beklenir ama sınıf özelliklerine göre öğretmen bu süreçte grupların oluşmasında rehberlik edebilir. Öğrenciler ilgi alanı, akademik seviye, hazırbulunuşluk gibi birçok yönden aynı değildir. Bu farklılıklar sebebiyle ders sürecinde farklı sayılarda ya da seviyelerde gruplamalar yapılmalıdır. Hatta öğrenci ihtiyacına uygun olarak bireysel bir şekilde de çalışabilmelidir. Sınıf bir orkestraya benzetilirse tüm öğrenciler aynı notaları çalmak için uğraşan kişilerdir ama hepsi kendi enstrümanıyla bunu yapmayı dener (Tomlinson, 2007).

- Bireysel Farklılıklara Uygun Görevler

Öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgiler ve beceriler vardır. Öğrencilerin öğrenme hızları ve öğrenme profilleri farklı olduğu için yıl sonunda tüm öğrencilerin belirlenen hedefe ulaşması pek mümkün olamaz. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin hedefe ulaşması için neye ihtiyaçları olduğu belirlenir ve öğrenciye destek sağlanır. En iyi öğrenme, öğrencinin seviyesinin bir basamak üstünde yani orta seviyede zorlandığı öğrenmedir. Bu seviye her öğrenci için aynı olamayacağında farklılaştırılmış öğretim öğrencinin bu seviyesini temel alarak öğretime başlar. Bir nevi her öğrenciyi kendi başlangıç noktasından başlatır. Öğrencilerin ilgilerini öğretim sürecine yansıtmakta ve onların farklılıklarına saygı duymaktadır. Standart haline getirilmiş çalışmalar yerine öğrencilerin yaratıcılıklarını yani kendi kimliklerini kullanacakları çalışmalar sunulmalıdır (Demir, 2013).

- Sürekli Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme süreklidir ve geleneksel değerlendirme araçları yerine öğrenci farklılıklarına hitap eden değerlendirme araçları kullanılır (Avcı ve Yüksel, 2014).

Değerlendirme farklılaştırılmış öğretimin en önemli parçalarından biridir. Çünkü öğretime ilk olarak değerlendirmeyle başlanır. Öğrencilerin farklılıkları saptanarak öğretim planlanır. Süreç içerisinde öğrencinin ilerlemesini, çalışma gayretini belirlemek için değerlendirme yapılır. Süreç sonunda yapılan değerlendirmeyle öğrencinin gelişimini kaydetmek amaçlanır. Çok yönlü kendini ifade edebileceği ve seçim yapacağı değerlendirme araçları kullanılır (Creswell, 2012).

- Öğretmen-Öğrenci İş Birliği

Farklılaştırılmış öğretim öğrenci ihtiyaçlarını ön planda tutar bu yüzden öğretmenlerin öğrencilerini tanıması önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerinin farklı ilgi ve öğrenme profillerine sahip olduğunu kabul edip onlara saygı duymalıdır. Öğrencilerine göre öğretim faaliyetlerini çeşitlendirme ve bunu planlamak yorucu bir süreçtir. Bu sürece öğrenciler de dahil edilmelidir. Sürecin ana figürleri onlar olduğu için planlamada aktif rol oynamalıdırlar. Sınıf yönetiminde grupların çalışabileceği ortam için kuralların ve sorumlulukların belirlemesi gerekmektedir (Gamoran ve Weinstein, 1998).

2.1.4 Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında içerik, süreç ve ürün farklılaştırılır. Bu farklılaşma öğrencilerin ilgi, öğrenme profili ve hazırbulunuşluğuna göre yapılır.

İçerik, öğrenciye öğretilecek konular, bilgiler ve bunu yaparken kullanılan materyallerdir (Tomlinson, 2005). İçerik öğretilecek konunun temel ve gerekli bilgilerinin belirlenip öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha basit ya da daha yoğun şekilde öğrencilere sunulmasıdır (Demir, 2013). Öğretmenler, standart haline getirilmiş konuları öğrencilere öğretmekle sorumludur. Tüm öğrencilerin aynı konuyu belli seviyede öğrenmesi gereklidir (Avcı ve Yüksel, 2014). Öğrencilerin sınıfa farklı ön yaşantılarla ve öğrenme tercihiyle geldiği düşünülürse aynı öğretimin yapılarak benzer sonuçların alınması pek mümkün olmayacaktır. Önceki öğrenmelerde eksiği olmayanlar konuyu daha çabuk kavrarken eksiği olan öğrenciler daha fazla tekrara ihtiyaç duyabilir. Öğretilecek konu ilgisini çekmeyen bir öğrenci farklı çalışma kağıtlarıyla derse ilgi duymaya başlayabilir. Sınıfa göre çok daha çabuk öğrenen bir öğrencinin konuyla ilgili daha derin bir araştırma yapması istenebilir (D'Amico ve Galloway, 2010).

İçerik farklılaştırması, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine göre ayarlanır. Aynı zamanda öğrenme profili ve ilgide içerik farklılaştırılmasında temel alınabilir.

Farklılaştırılmış öğretim her sınıf hatta öğrenci özelliklerine göre değiştiği için hangi alanda farklılaştırılacağını öğretmen belirler (Altun, Doğan ve Yurtseven, 2013).

Süreç, öğretim sırasında kullanılan stratejileri, etkinlikleri, sınıf ortamını, verilen yönergeleri kapsar, bir bakıma öğretimin nasıl yapılacağı sorusuna cevap verir. Süreç; ilgi, öğrenme profili ve hazırbulunuşluğa göre farklılaşır (Creswell, 2012).

Ürün, öğrencilerin öğrendiklerini gösterirken kullanılan araçlardır (Tomlinson, 2005). Bir diğer ifadeyle ürün öğrenmenin sonucudur. Farklılaştırılmış öğretimde ürün alternatif yollarla ortaya çıkar. Öğrenciler onlara sunulan seçeneklerden kendilerine uygun olan ürünü geliştirebilirler. Bu ürün; yazılı, sözel bir materyal olabileceği gibi bir performans da (drama) olabilir (Avcı ve Yüksel, 2014). Üründe; öğrenme profili, ilgi ve hazırbulunuşluk temelinde farklılaşır.

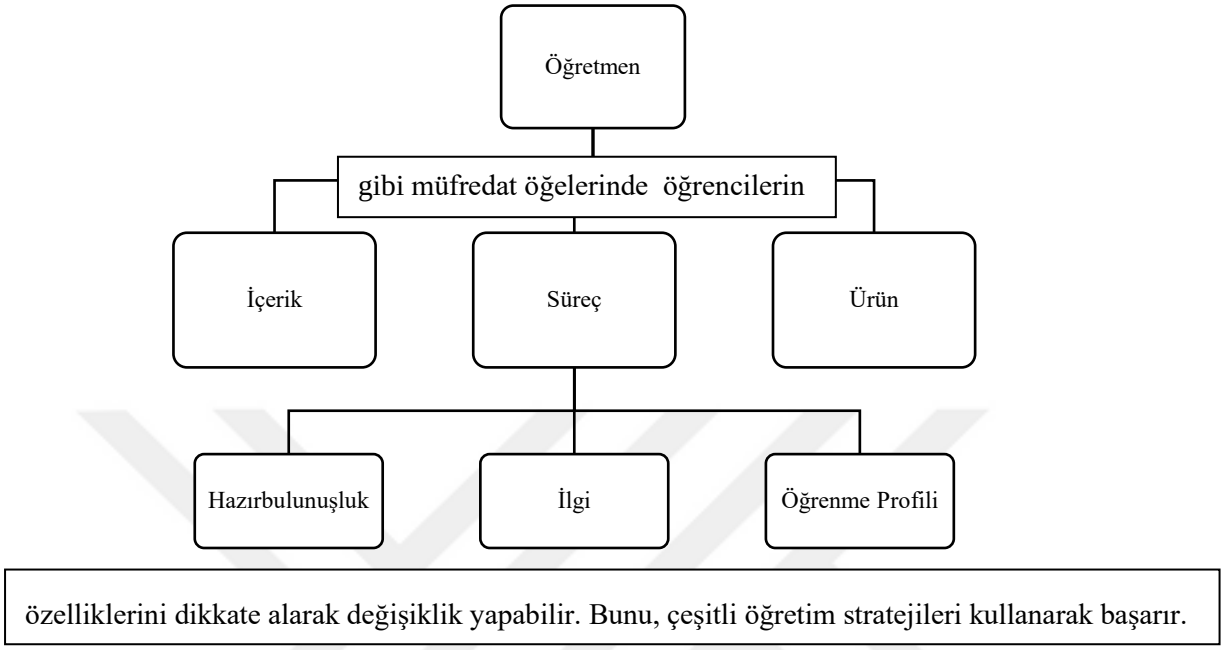
Öğretmenin tüm öğrenciler için sürekli farklılaştırma yapması beklenemez. Bunu yaparsa sınıftaki bütünlük duygusuna zarar verir (Tomlinson, 2005). Buradaki amaç, öğrenci özelliklerini dikkate alarak tek tip öğretim yapmamaktır. Öğretmen sınıfın özelliklerine göre farklılaştıracağı öğeyi belirlemelidir. İlk kez farklılaştırmanın uygulanacağı sınıfta sadece tek bir öğeden (içerik, süreç, ürün) başlanması daha doğru olacaktır.

İlgi, bir kişinin obje, konu ya da ürünle etkileşim yaşadığında haz duyması ve özgürce seçim yapabildiğinde ona yöneldiği etkinliktir. İlgi bir konuya karşı güdüyü başlatan unsurdur bu yüzden ilgi ve başarı arasında pozitif bir ilişki vardır (Kuzgun ve Deryakulu, 2017). Sınıfta başarısızlığa uğrayan öğrencilere ilgi alanlarını keşfetmeleri ve ortaya koymaları için onlara fırsat sağlanmalıdır. Böylece yetenek ve ilgileri ortaya çıkan bu öğrencilerin yaşadığı başarısızlık duygusu hafifletilebilir (Subban, 2006).

Öğrenme profili, bireyin çevresindeki uyarıcıları algılamada, işlemede ve anlamlandırmada yaptığı tercihlerdir (Kuzgun ve Deryakulu, 2017). Eğer geliştirilen materyaller ve doğru öğretim stratejileri öğrencinin öğrenme profiline uygunsa en iyi öğrenmeyle sonuçlanır (Kuzgun ve Deryakulu, 2017).

Öğrencilerin öğrenme profili etrafında planlanan etkinlikler ve tartışmalar, müfredatın öğrenciler için daha anlamlı olmasını sağlar (Subban, 2006). Öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı olan öğretmenler, öğrencilerin en iyi öğrenecekleri yollar hakkında üretken seçimler yapmalarına yardımcı olur (Tomlinson, 2005). Hangi öğretim

yöntemi olursa olsun tek bir yöntem tüm öğrencilerde başarıyı getiremez. Önemli olan öğrenci farklılıklarına saygı duyarak öğretim stratejilerini çeşitlendirmektir (Kuzgun ve Deryakulu, 2017).



Şekil 2.4.1 Farklılaştırılmış Öğretim (Tomlinson, 2005)

Hazırbulunuşluk, her öğrencinin kendi başlangıç noktasına atıfta bulunur. Bazı öğrencilerin tipik olarak sınıf seviyesinde, diğerlerinin ise akranlarının seviyesinin altında veya üstünde performans gösteriyor olabileceği kabul edilerek süreç yapılandırılır. (Subban, 2006). Öğrenme, önceki bilgiler ile yeni öğrenilenler arasında bağ kurularak gerçekleşir ve kalıcı hale getirilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2017). Sınıflarda yeni öğrenilecek konuyla ilgili ön öğrenmesi tam olan ya da eksik olan öğrenciler olacaktır. Öğretmenin görevi, bu iki gruptaki öğrenciler içinde öğretimi doğru yapılandırıcı stratejiler ve etkinleri seçmektir (Avcı ve Yüksel, 2014). Eğer ön bilgiler anlamlı ve yeterliyse yeni öğrenme sağlıklı ve kolay gelişecektir ama değilse yeni öğrenilen bilgileri anlamlandırmak zor olacak ve öğrenmede çelişkiler ortaya çıkacaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2017).

Görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç ve ürün farklılaştırılmaktadır. Bu yapılırken de öğrencilerin ilgi, öğrenme profili ve hazırbulunuşluk özellikleri dikkate alınmaktadır. Böyle bir süreç diğer öğrenme yaklaşımlarından, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve farklı stratejiler kullanılması açısından ayrılmaktadır.

2.1.5 Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Stratejiler

Farklılaştırılmış öğretim yapısı gereği esnektir. Kullanılacak öğretim stratejileri de sınıfa, öğretilecek konuya, öğrenci özelliklerine göre farklılık gösterebilir bu yüzden birçok strateji kullanılabilir. Öğretim stratejileri; içerik, süreç ve ürünü öğrencilere farklılaştırmak için kullanılan birer "sepet" tir. Bazı sepetler hedefe ulaşmak için diğerlerinde daha yararlı olabilir (Tomlinson, 2005). Aşağıda farklılaştırılmış öğretimin uygulamaya dönüştürülebilmesi için kullanılabilecek stratejilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmektedir.

2.1.5.1 İstasyon

İstasyonlar öğrencilerin gruplar ya da bireysel olarak sınıfın farklı alanlarında çalıştığı bir öğretim stratejisidir (Avcı ve Yüksel, 2014). Öğrenciler istasyonlar arasında sürekli değişim halindedir ve aynı konu üzerinden farklı etkinlikler yaparlar. Esnek gruplamaya ve akran iletişimine açık bir stratejidir. Öğrencilerin yeni bir konu öğrenmesinde ya da öğrendiği konu üzerinde uygulama yapmasına olanak sağlar. Materyal seçimini, istasyonlarda neler olacağını ve istasyonlar arasındaki geçişi öğretmen planlar (Özer ve Yılmaz, 2016). İstasyonlarda gruplar tüm istasyonlara gitmek zorunda değildir. Bu özellik esnek gruplama ve seçim yapmayı sağlar. Öğretmen bu süreçte isterse müdahale edip öğrenci özelliklerine göre belli grupların hangi istasyondan başlaması gerektiğini belirtebilir. İstasyonlar; renk, simge ve işaret ile birbirinden ayrılabilir (Tomlinson, 2005). İstasyonlar gelişigüzel bir şekilde düzenlenemez.

İstasyon stratejisinin öncesinde yoğun bir hazırlık süreci vardır. Öğretmenin bu süreci çok iyi planlaması gereklidir. İlk olarak istasyon stratejisine neden ihtiyaç duyulduğu belirlenmelidir. Öğrencilerin ön öğrenmeleriyle ilgili eksiklikler nedeniyle bu strateji seçildiyse planlama hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenmesiyle başlar. İstasyonlar kademeli yapıda sıralanır. Öğrenci, seviyesine uygun istasyona yönlendirilir. Eğer öğrencilerin öğrenme profiline göre planlama yapılacaksa içeriği aynı ama uygulamaları farklı olan etkinlikler tasarlanır. Bunlar öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre hazırlanır. Burada istasyonların kaç tane olacağı, hangi etkinlikleri içereceği, öğrencilerin istasyonlarda ne kadar süre bulunacağı öğretmen tarafından dersin içeriğine ve öğrenci özelliklerine göre belirlenir (Abbati, 2012). İstasyon stratejisinde öğretmenin etkinliği ayrıntılarıyla planlaması ve öğrencilere etkinlikte nelerin yapılacağının yönergesini açık bir şekilde sunması gereklidir.

İstasyonlarda öğrenciler aynı ortamda farklı alanlarda çalışacağı için yönergeleri izlemesi zor olabilir. Öğretmenlerin açık ve net yönergeler vererek öğrencilerine ne yapacaklarını açıklamalıdır (Avcı ve Yüksel, 2014). İstasyonlarda genellikle grupla çalışma yapılır ve grup içindeki bazı öğrenciler çalışmaya yeterince katılmamış olabilir. Her istasyona orada yapılan çalışmalarla ilgili basit kontrol araçları konmalıdır. Böylece öğrenciler kendilerini değerlendirip, öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilir (Tomlinson, 2005). İstasyonlar öğrenme merkezlerine benzemekle birlikte farklıdır.

2.1.5.2 Merkezler

Merkezler tıpkı istasyonlar gibi öğrencilerin grupça ya da bireysel olarak bir arada çalıştığı bir öğretim stratejisidir (Avcı ve Yüksel, 2014). Merkezler, belli bir konuyu öğretmek ya da geliştirmek için oluşturulan etkinlikler ve çalışmalar alanıdır (Tomlinson, 2005). Öğrenciler hangi merkeze gideceğini ve orada ne kadar kalacağını kendi belirler. Bu sebeple öğretmenin merkezdeki görevleri net olarak açıklaması gereklidir.

Öğretmenler merkez adında olmasa da yıllardır merkezlerden yararlanmaktadır bunu nedeni merkezlerin öğrencilerin farklılıklarına hitap etmesidir (Kise, 2021). Merkezler için istasyonların daha esnek hali denilebilir. Öğrencinin hangi merkeze gideceğini seçmesi öğrenmede nerede olduğunu analiz ederek kendi sorumluluğunu almasını sağlar. Bu tercihle öğrenci kendine uygun çalışma alanına gidebilir. Küçük yaştaki öğrencilerin doğru tercihte bulunması ve gerekli merkezleri tercih etmesinde öğretmeninin yönlendirmesine ihtiyaç duyabilir. Merkezlerde de istasyonlarda olduğu gibi öz değerlendirme araçları olmalıdır. Öğrenci merkezlerde bireysel ya da grupla çalışmayı kendi seçebileceği için değerlendirme araçlarının, materyallerin ve ortamın buna göre hazırlanması gerekmektedir (Lawrence-Brown, 2014).

2.1.5.3 Katlı Öğretim

Katlı öğretim ya da kademelendirilmiş etkinlik öğrencililerin ön bilgilerindeki farklılıkların ortaya olumsuz bir durum çıkaracağı zamanlarda, bu durumu çözmek amacıyla içeriğin zorluğunu kademeli olarak ayarlamayı sağlayan bir stratejidir (Avcı ve Yüksel, 2014). Öğretmenler, aynı konunun öğretiminde öğrencilerinin farklı gereksinime sahip olduğunu fark ettiğinde katlı öğretim bunu gerçekleştirmek için büyük oranda yardımcı olur (Tomlinson, 2005). Katlı öğretimde konunun ana odak noktası sabit tutularak öğrencilerin farklılıklarına göre konunun zorluk derecesi ayarlanır. Burada

önemli nokta temel bilgi ve becerilerin doğru seçilmesi ve öğrencilerin ön değerlendirilmesinin doğru yapılmasıdır (Özer ve Yılmaz, 2016).

Katlı öğretimde planlama aşaması çok önemlidir. Her ne kadar öğrencinin kendine en uygun alanda çalışmasını sağlamak istenirse de amaç, öğrenme hedefinin öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun ve onu ileri taşıyacak zorlukta tasarlanmasıdır. Katlı öğretimin planlamasında öğretmenlerin zorluk derecesini bir merdivenin basamakları gibi tasarlamaları gerekmektedir. Merdivenin en üst basamağı en zor olabilecek etkinlikle başlamalı daha sonrasında etkinliklerin zorluk seviyeleri azaltılarak çoğaltılmalıdır (Burkett, 2013).

2.1.5.4 Ajanda

Ajanda, öğrencilere bireysel çalışmalar vermeyi sağlayan bir uygulamadır (Avcı ve Yüksel, 2014). Uygulamada tüm öğrencilere eşit sürede yapacakları ama kendi başlangıç noktalarına uygun çalışmalar verilir. Ajanda da genelde 2-3 haftalık bireysel ev çalışmaları söz konusu olur. Öğrenciler ajandalarında yazılı olan görevleri alır ve çalışmalarını belirtilen sürede yerine getirir. Öğrenme hızlarını dikkate alarak verilen çalışmalarla öğrencilerin eksik olduğu konuyu tamamlamak ya da bir konu hakkında daha zengin bilgi edinmesini sağlamak amaçlanır. Ajanda uygulamasında önce öğrencilerin eksikliklerini ve ilgilerini belirlemek önemlidir. Verilen çalışmaların özel talimatlarla nasıl yapılacağı açıklanmalıdır (Tomlinson ve McTighe, 1998). Genel olarak ajanda değerlendirmeleri, öğretmenin ajandaya yazacağı görüşleriyle yapılmakla birlikte öğrenciye sunum yaptırma ya da bir ürün oluşturma şeklide olabilir.

Ajandalar özel talimatlar içerdiği için öğrencilerle belli aralıklarda toplantılar yapılabilir. Özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışma yapılıyorsa öğrencilerin ilerlemeleri ayrıntılı gözlemlenmelidir (Burkett, 2013).

2.1.5.5 Bloom'un Yeni Düşünme Taksonomisi'ne Göre Soru Sorma

Şekil 2.1.5.5'te yenilenmiş taksonomiye göre süreç içinde yapılabilecek görevler verilmiştir. Bloom'un yenilenmiş taksonomisi öğrencilerin seviyelerine göre soru sormada kullanılabilir. Farklı düzeyde sorular ve onların çözümleriyle ilgilenmek öğrencilerde konunun derinlemesine öğrenilmesini sağlarken eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi de geliştirir (Gregory ve Chapman, 2020). Öğretmenler, öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyesini temel alarak soruları farklılaştırabilir. Bloom'un yenilenmiş

taksonomisi aynı zamanda ders planlamada da kullanılabilir (Creswell, 2012). Öğretmenlerin yenilenmiş taksonomiyi dikkate almaları önemlidir.

2.1.5.6 Rol Oynama (RAFT)

Raft, bir rol oynama çalışmasıdır. Adını Rol (**R**ole), Seyirci (**A**udince), Biçim (**F**ormat) ve Konu (**T**opic) baş harflerinden alır. Bu strateji öğrencilere ezberlenmiş bilgileri tekrar etmek yerine bilgileri duygusal bağlamda kazanma ve işleme fırsatı sunar. Öğrencilerin üstlendikleri rollerle durumun içine girerek öğrendikleri bilgileri günlük hayatta ya da verilen problem durumunun çözümünde kullanmalarını sağlar. Raft öğrencilerin kendi hazırbulunuşluk seviyelerini gösterir ve dört öğeden oluşur. Öğrenciler onlara sunulan tablodan tercihler yaparlar. İlk uygulamalarda öğretmen belirlenmiş bir senaryo kullanabilir (D'Amico ve Gallaway, 2010).

2.1.5.7 Tercih Panosu

Tercih panoları ilgi temelinde farklılaştırılma için çok kullanışlı bir stratejidir. Bu panolar; öğrenci ilgi alanları, çoklu zekâ, öğrenme tercihlerine göre hazırlanabilir. Öğretmen, öğrencilerin seçebileceği seçeneklerden oluşan bir tablo hazırlar. Öğrenciler kendilerine ne uygun seçeneği seçer ve çalışırlar. En temel özelliği seçeneklerin hepsinin aynı düzeydeki amaca hizmet etmesidir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi çok farklıysa birkaç tane tercih panosu oluşturulabilir. Bu panolarda resimler, simgeler ve özel talimatlar olabilir (Creswell, 2012). Tercih panosunun en güzel yönü öğrencinin seçim yapabilmesidir.

2.1.5.8 Üç Taş Tablosu (Tic Tac Toe Boards)

Tercih panosuna çok benzeyen bu strateji sonunda ortaya bir ürün çıkarmak hedeflenir. Hazırbulunuşluk seviyesine göre seçenekler; eleştirel düşünme, analiz ve sentez unsurlarını ileri seviyede yansıtır. Öğrenme profiline göre farklılaştırma için kullanışlı bir stratejidir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini farklı yollarla gösterebileceği dokuz zekâ türünü yansıtacak şekilde hazırlanabilir (Tomlinson ve Murphy, 2015).

Düşünme Becerileri	Süreç Görevleri	Soru Örnekleri
Hatırlama	Listelemek, hatırlamak, tanımlamak, söylemek, belirtmek, etiketlemek	…'nın tanımı nedir? …'dan sonra ne oldu? … kimdi? … kendi sözlerinle anlatır mısın?
Anlama	Özetlemek, betimlemek, tartışmak, yerleştirmek, hesaplamak, açıklamak	… bu düşünceler benzer mi? … sence ne olmuş? … farkı nedir? … tanımını yapar mısın?
Uygulama	Örneklemek, göstermek, dramatize etmek, çözmek, uygulamak, kullanmak	…. şeklinde gösterir misin? … hangilerini değiştirmek istersin? … bu fikirleri nasıl düzenlersin?
Çözümleme	Kıyaslamak, analiz etmek, karşılaştırmak, sınıflamak, sorgulamak, denemek	…'nın bileşenleri nelerdir? Çözüm …olabilir mi? … ve …. arasındaki ilişki nedir?
Değerlendirme	Seçmek, yargılamak, değerlendirmek, kanıtlamak, desteklemek, savunmak	Sizce…. … hangisi en iyi neden? … sizce sonuç ne olmalıydı?
Yaratma	İcat etmek, yaratmak, inşa etmek, tasarlamak, geliştirmek, sentezlemek	… tasarlayabilir misin? … hakkında bir şarkı besteleyebilir misin? … yapacak bir proje tasarlar mısın?

Tablo 2.1.5.5 Bloom'un Yeni Düşünme Taksonomisi'ne Göre Soru Sorma (Gregory ve Chapman, 2020)

2.1.5.9 Düşünme Benekleri (ThinkDots)

Bir kâğıdın üzerine birden altıya kadar numaralanmış kartların olduğu ve atılan zara göre kartın seçildiği bir stratejidir. Öğrenciler zar atarlar ve gelen zar kadar kartları alırlar. Kartların üzerinde yazan etkinliği yaparlar. Öğrenci zarı attığında dört gelirse ilk dört kartta yer alan tüm etkinlikleri yapmalıdır. Öğrenci ihtiyaçlarına, öğrenme profiline, zekâ çeşitlerine veya Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre tasarlanabilir (Tomlinson ve Murphy, 2015).

2.1.5.10 Öğrenme Sözleşmesi (Learning Contract)

Öğrenme sözleşmesi, öğrenci ve öğretmen arasında öğrenme hedefine nasıl ulaşılacağının planlandığı çalışma anlaşmasıdır. Öğrenme sözleşmelerinde; hedef, ilgili adımlar (öğrencinin neler yapacağı), beklenen ürünler, değerlendirme yöntemi, sözleşmenin bitiş tarihi ve öğrenci- öğretmen imzası bulunur (Tomlinson, 2017).

2.1.5.11 Çapa Aktiviteleri (Anchors)

Çapa aktiviteleri öğrencilerin çalışmalarını erken bitirdikleri zaman etkili sınıf yönetimi için kullanılan bir stratejidir. Öğrencilerin seçebileceği öğrenilen konuyla ilgili bir dizi eğlenceli aktivitedir. Öğrenciler görevlerini bitirdikten sonra istedikleri çapa aktivitesini seçer ve çalışır. Çapa aktiviteleri öğrencilerin boş zaman aktivitesi olarak düşünülmemelidir aksine sınıfta öğrenilen konuyu daha derin anlama amacı içerir. Zamanı kullanma amacı taşıdığından kısa süreli tasarlanır ve öğrenci ilgisine yönelik olması gerekir (Tomlinson, 2015).

2.1.5.12 Ayrılıp Birleşme (Jigsaw)

Öğrenciler üç veya dört kişilik temel gruplara ayrılır. Belirlenen uzmanlık alanlarına giderek burada derinlemesine konuyu öğrenir tartışırlar. Daha sonrasında ilk gruba dönerek öğrendiklerini paylaşır. Öğrencilerin bilgiyi işlemesine yardımcı olan, daha geniş bakış açısı kazandıran ve grup üyeleriyle birlikte hareket etmesine olanak veren bir stratejidir. Öğrenciler farklı hazırbulunuşluk düzeyine uygun olacak şekilde materyal desteğiyle ayrılabilir (Avcı ve Yüksel, 2014).

2.1.5.13 Zar Atma (Cubing)

Zar atma öğrenilen konuyu altı farklı bakış açısıyla yorumlama stratejisidir. Konu hakkında daha çok fikir belirtilmesi istendiğinde başvurulabilir. Zar ya da yapılan küpün

her yüzünde farklı sorularla öğrenciler yönlendirilir. Küpün bir yüzü “onu hatırla”, diğer tarafı “onu açıkla”, üçüncü tarafı “onu uygula”, dördüncü tarafı “onu analiz et”, beşinci tarafı “onu değerlendir”, altıncı tarafı “onu tasarla” şeklinde olabilir (Gregory ve Chapman, 2017).

2.2 Farklılaştırılmış Öğretimde Ders Planlama

Farklılaştırılmış öğretime göre ders planlama öğrencinin üç özelliğine göre yapılır:

- İlgi
- Öğrenme Profili
- Hazırbulunuşluk

İşlenen konular öğrencilerin merak ve tercihleriyle (ilgi), yetenek ve konuyu anlamalarıyla (hazırbulunuşluk), öğrenme alışkanlıkları ve tercihiyle (öğrenme profili) uyumluysa daha iyi öğrenir (Tomlinson, 2015).

2.2.1 İlgi Alanlarına Göre Ders Planlama

Konuyla ilgili olmak öğretimin verimi için önemlidir. Öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alarak ders planlamak iki şekilde olabilir. İlk olarak öğrencilerin ilgi alanlarını keşfederek onları ders içeriğine uygun şekilde kurgulamak, ikinci olarak da öğrencilerin seçim yapabilmesine izin vermektir.

İlgi alanlarına göre ders planlama bireylerin ilgisinin sınırsızlığı sebebiyle zor olmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin esnek yapısı ve her öğrenciyi öğretime katma çabası bu planlama için avantaj sağlayacaktır. İlgi alanlarına göre ders planlama, öğrencilerin kendi öğrenme istekleri ile okul beklentilerinin ilişkili olduğunu görmelerini ve öğrenme heyecanlarının dinamik kalmasına yardımcı olacaktır (Koeze, 2007). İlgi alanlarına göre farklılaştırmada çeşitli stratejiler kullanılabilir.

İlgiler, bireylerin dünyaya açılan pencereleridir. Öğrencilerin merak duyarak öğrenmesi, kendine daha yakın gelen fikri savunması öğretimi de olumlu etkiler. İlgi alanlarına göre farklılaştırmanın bir reçetesi yoktur. Öğretmen öğrencilerini tanıyarak ve müfredatını çok iyi bilip çeşitlendirerek ilgilere göre ders planlar. Aşağıda ilgi alanlarına göre farklılaştırma için kullanabilecek stratejiler yer almaktadır (Affholder, 2003):

- Yanal Çalışma (Sidebar): Öğrenciler konunun temel kavramlarını öğrendikten sonra kendi ilgi alanlarını listelerler. Öğretmen konuya uygun olarak ilgi alanlarını seçer. Öğrendiklerini ve ilgi alanlarını birleştirerek araştırma yapar.
- İlgi Merkezleri: Öğrencilerden öğrenecekleri konunun alt başlıklarına uygun ilgi grupları oluşturulur. Bu gruplarda konularıyla ilgili araştırma yapar ve tartışarak bilgilerini birbirlerine aktarırlar.
- Yörüngeseller: Öğrencilere ilgilerine uyan bir konuda sorular sorulur. Öğrenciler hem soruları doğru anlamalı hem de cevap arayışının programını planlamalıdır. Öğrenci seviyesine göre daha zor sorular sorulabilir.
- Günü tasarlamak: Öğrenciler bir günü, dersi ya da bir çalışmayı kendileri planlar. Öğretim hedefleri ve kendi ilgi alanları doğrultusunda süreci planlar ve yönetiminden sorumlu olur.
- Yapboz: Öğrenciler konunun tek yönünü inceleyen bir grupla çalışır, sonra asıl grubuna döner, bilgi verir. Asıl grupta konunun her yönünü incelerler ve ortak fikre varıp savunurlar (Forsten, 2002).

2.2.2 Öğrenme Profillerine Göre Ders Planlama

Öğrenme profili nasıl daha iyi öğreneceğimizi açıklar (Tomlinson, 2015). Öğrenme profillerinin dersi planlamada kullanılmasının amacı, öğrencinin profilini belirleyerek en iyi şekilde öğrenmesini sağlamak ve kendini sınıfına uygun, ait hissetmesine yardımcı olmaktır. Araştırmalarda birlikte birçok öğrenme profilinin oluşturulduğu görülmüştür. Öğrenme profilleri temelde dört faktörden etkilenir. Bu faktörler; öğrenme tarzı, zekâ tipi, cinsiyet ve kültürden oluşur (Kise, 2021):

- Öğrenme Tarzı: Öğrenme tarzı öğrencinin çevresel ve kişisel tercihleriyle oluşur. Bazı öğrenciler sözel çalışarak daha iyi öğrenirken bazıları hareket ederek daha iyi öğrenir. Bazı öğrenciler bireysel çalışmaktan hoşlanırken grup çalışmasına daha yatkın olan öğrenciler olabilir. Öğretmenler tüm öğrenme tarzlarına uygun dersi planlayamaz ama sınıfın farklı alanlarında öğrenme tarzlarına yönelik çalışma alanları oluşturabilir (O'Meara, 2010).
- Zekâ Tipleri: Zekâ tipleri öğrenme sürecinde beynimizin neye daha yatkın olduğunu gösterir. Yukarıda da belirtildiği gibi Gardner'ın bu konudaki çalışmaları günümüzde etkin kullanılmaktadır.

- Kültür: Öğrencilerin sahip olduğu kültür özellikleri öğrenme tercihlerini etkiler. Kültür nasıl öğrendiğimizi, algıladığımızı belirler ve farklılaştırılmış sınıfta ders planlayan bir öğretmen öğrencinin kültür özelliklerine uygun kısa çalışmalarla olumlu öğrenme ortamı yaratabilir.
- Cinsiyet: Cinsiyet de nasıl öğrendiğimizi etkiler. Örneğin; erkekler daha rekabetçi kızlar işbirlikçi çalışmaya daha yatkındır. Farklılaştırılmış öğretim genel kanıyı dikkate alır ama farklılıkları da önemser. Genelde erkeklerin rekabetçi olduğu bir sınıfta bir kız öğrenci de rekabet duygusuyla daha iyi öğrenebilir ya da bir erkek öğrenci bireysel yerine grup çalışmasından hoşlanabilir (Tomlinson, 2015). Önemli olan öğrencileri kategorize etmeden onlar için en iyi kombinasyonu yapabilmektir.

Öğrenme profilleri için en iyi diye bir tercih olmamaktadır. Çoğu sınıfta öğretmen kendi öğrenme tercihine yönelik etkinlikleri yapmak ister ama öğrencilerin hepsi, öğretmenleriyle aynı öğrenme tercihlerinde bulunmaz. Bu bakımdan öğrencilerin başarısız olduğunu düşünmek yerine farklı nasıl öğrenebileceği düşünülmelidir. Farklılaştırılmış öğretim bu düşünce için çok uygun bir zemin hazırlar. Bir ders tüm öğrenme tercihleriyle çalışmak için zaman yeterli olmayabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme tercihleriyle hazırlanmış etkinlikleri seçmesi için seçenekler sunmak iyi bir başlangıç olabilir. Öğrencilerle süreç hakkında konuşmak hangi çalışmalardan hoşlandığını açıklamasını istemek de öğrenme tercihleri konusunda fikir verebilir. Farklılaştırılmış öğretimin temelinde yer alan öğrenciyi tanıma adımının önemi burada görülebilir. Öğretmen daha önce özelliklerini bilmediği bir sınıfa girdiğinde öğrencilerin öğrenme profillerini belirlemek amacıyla kısa testlerden veya önceki öğrenmeleriyle ilgili notlardan yararlanabilir. Literatürde öğrenme tercihleriyle ilgili birçok ölçek yer almaktadır (Wiggins, 1998). Öğrenme profiline göre farklılaştırılmış planı destekleyen öğrenme stratejileri şunlardır:

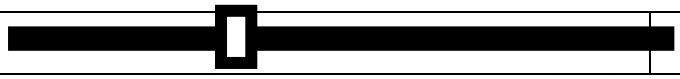
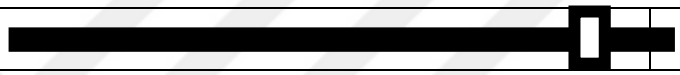
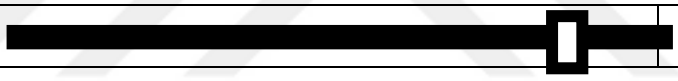
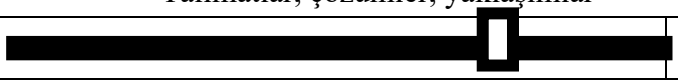
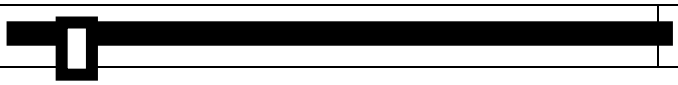
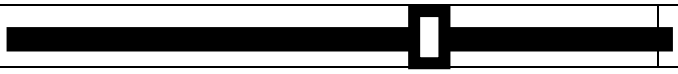
- Giriş Noktaları-Gardner
- Tercih Panosu (Tic Tac Toe Board)
- Think Dots

2.2.3 Hazırbulunuşuk Seviyesine Göre Ders Planlama

Öğrencilerin öğretimden önce hazırbulunuşluk seviyesinin belirlenmesi farklılaştırılmış öğretim için vazgeçilmezdir. Temelde her öğrencinin kendi başlangıç noktasının olduğu kabul ediliyorsa öğrencinin başlangıç noktasını belirlemeden planlama

yapılmamalıdır. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunun belirlenmesi öğrencinin anlama ve becerilerinin bireysel çalışmasından biraz daha öteye götürülmesine yardımcı olur. Sınıflarda farklı düzeyde hazırbulunuşlukta olan öğrencilerin aynı düzeyden başlaması, ilerde olan öğrencilerin çok fazla çabalamadan başarılı olmasını sağlar. Hazırlık seviyesinin iyi eşleştirilmesi öğrenciyi rahatlık seviyesinden biraz dışına çıkartır ki bu öğrenmenin gerçekleşeceği yerdir. Hazırbulunuşluk seviyesine göre öğretmen konunun üç ana elementi olan içerik, süreç ve ürünü farklılaştırabilir.

Tomlinson (2005) içeriğin farklılaştırılmasının neye göre olacağını "düzenleyici (ekolayzır)" örneğiyle anlatır.

1. Temel		Dönüşüm
Bilgiler, fikirler, materyaller, uygulamalar		
2. Somut		Soyut
Sunumlar, fikirler, uygulamalar, materyaller		
3. Basit		Karmaşık
Kaynak, araştırma, beceriler, amaçlar		
4. Tek Boyutlu		Çok Boyutlu
Talimatlar, çözümler, yaklaşımlar		
5. Küçük Adım		Büyük Adım
Talimatlar, çözümler, yaklaşımlar		
6. Yapılandırılmış		Açık Uçlu
Çözümler, kararlar, yaklaşımlar		
7. Bağımlı		Bağımsız
Planlama, tasarlama, gözlemleme		
8. Yavaş		Hızlı
Çalışma hızı, düşüncenin hızı		

Şekil 2.2.3 Ders Planlarında Hazırbulunuşluk Seviyesi (Tomlinson, 2015).

Farklılaştırılmış ders planlarında içeriği farklılaştırmak, aynı düzenleyici ya da ses düğmelerinde olduğu gibi sınıfın yapısına bağlı olarak değişimler yapmaktır. Farklılaştırılmış öğretimin bir reçetesi yoktur. Her sınıf kendi öğrenci topluluğuna bağlı olarak şekil 2.2.3'te yer alan özellikleri arttırabilir ya da azaltabilir.

Tomlinson'a (2005) göre düzenleyiciler şu şekilde açıklanabilir:

- Temelden Dönüşüme

Bazı öğrenciler konuyla ilgili temel fikirlere, kavramlara ve destekleyici bilgiye daha çok ihtiyaç duyar. Konuyu öğrenirken daha çok zaman, örnek gerekebilir. Bu durumda konuyla ilgili bilgiler ve materyaller basit olmalıdır. Diğer taraftan öğrenecekleri konuyu önceden bilen ve daha hızlı ilerleyenler ise detayları öğrenmeye ve farklı ilişkileri keşfetmeye ihtiyaç duyar. Böyle durumlarda dönüşümsel çalışmalar verilmelidir.

- Somuttan Soyuta

Öğretimin en başında somut kavramlar (anahtar kelimeler, temel bilgiler) yer alır. Öğrenciler önce somut parçaları öğrenmeli sonra öğrendiklerini uygulama adımına geçirerek soyut kavramlar edinmelidir.

- Basitten Karmaşığa

Öğrenciler öncelikler konunun temel iskeletini görmelidir. Öğreneceklerinin basit modelini gördükten sonra tek tek bölümlerle ayrıntılar öğretilmelidir.

- Tek Yönlüden Çok Yönlüye

Bazı öğrenciler doğrusal olarak düşünüp tek bir problemi çözebilir. Farklı bilgiler eklendiğinde ya da önceki öğrendiklerini kullanması gerektiğinde sorun yaşayabilir. Diğer taraftan daha karmaşık ve çok yönlü olanlar çözüme hemen ulaşabilir.

- Küçük Adımdan Büyük Adıma

Öğrencilere verilecek görevler ve yapılan etkinliklerde amaç aynı bilgiyi kullanmalarıdır ama bu bilgiyi hangi zorlukta kullanabileceklerini belirlemek önemlidir. Bazı öğrenciler başlangıçta iki işlemli soruları çözebilirken diğerleri üç ve daha fazla işlem gerektiren problemleri çözebilir.

- Yapılandırılmış Olandan Açık Uçluya

Öğretimde bazı öğrenciler önceden belirlenmiş ve sınırları kesin olarak çizilmiş etkinliklere ihtiyaç duyarken diğerleri daha fazla özgür ve yaratıcı olanı isteyebilir.

- Bağımlıdan Bağımsıza

Temel amaç tüm öğrencilerin bağımsız çalışıp kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeleridir. Bazı öğrenciler daha önceden bağımsız çalışmaya hazır olabilir. Diğer

öğrencilere de bağımsız çalışabilme becerisini kazandırabilecek etkinliklerle destek olunmalıdır.

- Yavaştan Hızlıya

Öğretimi planlarken temel noktalarda daha fazla durulur ama bazı öğrencilerin buna ihtiyacı olmayabilir. Konu onlara tanıdık gelebilir ve diğer aşamaya geçmek isterler. Diğer yandan sınıfta başlangıç aşamasında olan ve henüz bu aşamayı bitirememiş öğrenciler de olacaktır.

Hazırbulunuşluğa göre farklılaştırırken (Tomlinson, 2005),

- Tüm öğrencilerin konunun temel noktalarını öğrendiğinden emin olunmalıdır. Aynı zamanda bazı öğrencilere sadece basit ve temel etkinliklerin olduğu dersleri verip diğerlerine daha zengin ve zorlayıcı etkinliklerin olduğu dersler verilmemelidir.
- Öğrenciler için en iyi olanı, onları yapabildiklerinden biraz daha fazlasına zorlamaktır. Bu şekilde en iyi öğrenme gerçekleşebilir.
- Öğrencilere farklı içeriklerin onların gelişimleri için sunulduğu ve rekabetçi bir ortamda çalışmadıklarının çok iyi açıklanması gereklidir.

2.2.4 Farklılaştırılmış Öğretim için Ders Planı Şablonları

Farklılaştırılmış öğretim için ders planı hazırlamada önemli üç nokta vardır. Birincisi öğretmen sınıftaki öğrencileri çok iyi tanımalıdır. Onların ilgileri ve öğrenme tercihleri hakkında veri toplamalıdır. İkincisi öğretmen müfredatı iyi bilmelidir. Temel hedefleri ayırmalı ve her öğrencinin kesin olarak bilmesi gerekenleri saptayarak dersinin amaçlarını oluşturmalıdır. Öğrencinin ihtiyaçlarına ve ilerleme hızına göre farklı hedefler koymalıdır. Üçüncü olarak öğrencileri hakkında topladığı veriler ve belirlediği hedeflerle öğretim stratejilerini birleştirmelidir. Öğrencilerin ilgisini çeken ve farklılıklara hitap eden stratejilerinin seçilmesi büyük önem taşır (Tomlinson, 2017).

Gregory ve Chapman (2020) farklılaştırılmış öğretim için ders şablonu oluşturmuştur. Şekil 2.2.4 incelediğinde ders planının altı aşamadan oluştuğu görülmektedir.

1) Kazanımlar: Öğrencilerden öğretim sonrasında beklenenin ne olduğunun belirlendiği alandır. Öğrencilerin öğretim sonrasında “ne bilmeli, neyi anlamalı ve ne yapabilmeli” sorularının cevapları bu alanda yer alır. Öğretim öncesinde hazırbulunuşlukların

belirlenmesi için yapılacak etkinlikler ve ünite boyunca cevap aranacak temel sorular belirtilmelidir.

2) İçerik: Öğretimi yapılacak konuyla ilgili kavramlar ve olgular burada yer alır. Kazanılması istenilen bilgi ve beceriler belirtilir.
3) Etkin Hale Getirme: Öğrencilerin neyi bildiklerini belirlemek amacıyla ön değerlendirme yapılmalıdır. Ön değerledirme formal ya da informal olabileceği gibi konunun öğretiminden 1-3 hafta önce yapılabilir. Önce yapılan değerlendirmeler öğrencilerin merak duygusunu artırarak derse karşı ilgi oluşturur. Ön değerlendirmeden alınan bilgilerle ders planlanacağı için değerledirmenin yapılması ve verilerin doğru yorumlanması önem taşır.
4) Kazandırma: Öğrencilere öğretilecek kazanım ve becerilerin nasıl verileceğinin olduğu bölümdür. Bilginin küçük grupla mı yoksa büyük grupla mı verileceği ve öğretimin hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme profilini temelinde mi olacağının karar verilip bu temelde planlanmanın yapılacağı alandır. Süreç değerledirme yöntemleri belirlenir ve öğrenim boyunca kullanılır.
5) Uygulama: Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirmek için pratik yaptıkları ve çeşitli düzeyde etkinlikle uğraştıkları bölümdür. Öğrencilerin nasıl gruplanacağı ve hangi düzeyde etkinlik yapılacağı önceki basamakta yapılan değerlendirmeler ve öğretmen gözlem verileriyle yapılır. Bu basamakta öğrendikleri bilgileri farklı etkinlikleri çözmek için kullanarak tekrar ederler. Temel bilgilerde eksikleri olan öğrenciler bu basamakta o eksiklerini giderirler. Bilgileri öğrenmiş öğrenciler de daha karmaşık görevlere ihtiyaç duyar.
6) Değerlendirme: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini ne derece gerçekleştirdiğinin bilgisinin verildiği bölümdür. Değerlendirme aracında öğrencilere seçenek sunulur ve öğrenci kendine en yakın gelen seçenekle öğrendiklerini ifade edebilmelidir. Her öğrencinin kendi başlangıç noktasında ne kadar ilerleyebildiği önemlidir (Abbati, 2012).

Farklılaştırılmış Öğrenmeyi Planlama	
1. KAZANIMLAR: Öğrenciler ne bilmeli ve yapabiliyor olmalı?	Veri toplamak için değerlendirme araçları: (günlükler, kontrol listeleri, ajandalar, gözlem, porfolyo, dereceli puanlama anahtarı, sözleşmeler)
Temel Sorular:	
2. İÇERİK: (kavramlar, kelimeler, olgular)	BECERİLER:
3. ETKİN HALE GETİRME: Odak etkinlik: • Ön değerlendirme stratejileri • Ön değerlendirme • Önceki bilgiler ve öğrenenleri meşgul hale getirme	• Mini test, test • Anketler • Biliyorum/öğrenmek istiyorum/ öğrendim tablosu • Günlükler • Göstergeler • Ver bana • Beyin fırtınası • Kavram oluşturma • Başparmak
4. KAZANDIRMA: Tüm grup veya küçük grup	• Düz anlatım • Sunum • Gösterme • Ayrılıp birleşme • Video • Gezi • Konuk konuşmacı • Metin
5. UYGULA UYARLA GRUPLAMA TEKNİKLERİ (tüm grup, yalnız, ikili, küçük grup, seçkisiz, karma, homojen, ilgi, görev, yapılandırılmış)	• Öğrenme merkezleri • Projeler • Sözleşmeler • Birleştirme/zenginleştirme • Problem tabanlı • Sorgulama • Araştırma • Bağımsız çalışma
6. SONUÇ DEĞERLENDİRME: Çeşitliliği onurlandırma (öğrenme stilleri, çoklu zekâ, kişisel ilgi vb.)	• Mini test/test • Performans • Ürün • Sunum • Gösteri • Günlük • Kontrol çizelgesi • Portfolyo • Dereceli puanlama anahtarı • Üstbiliş

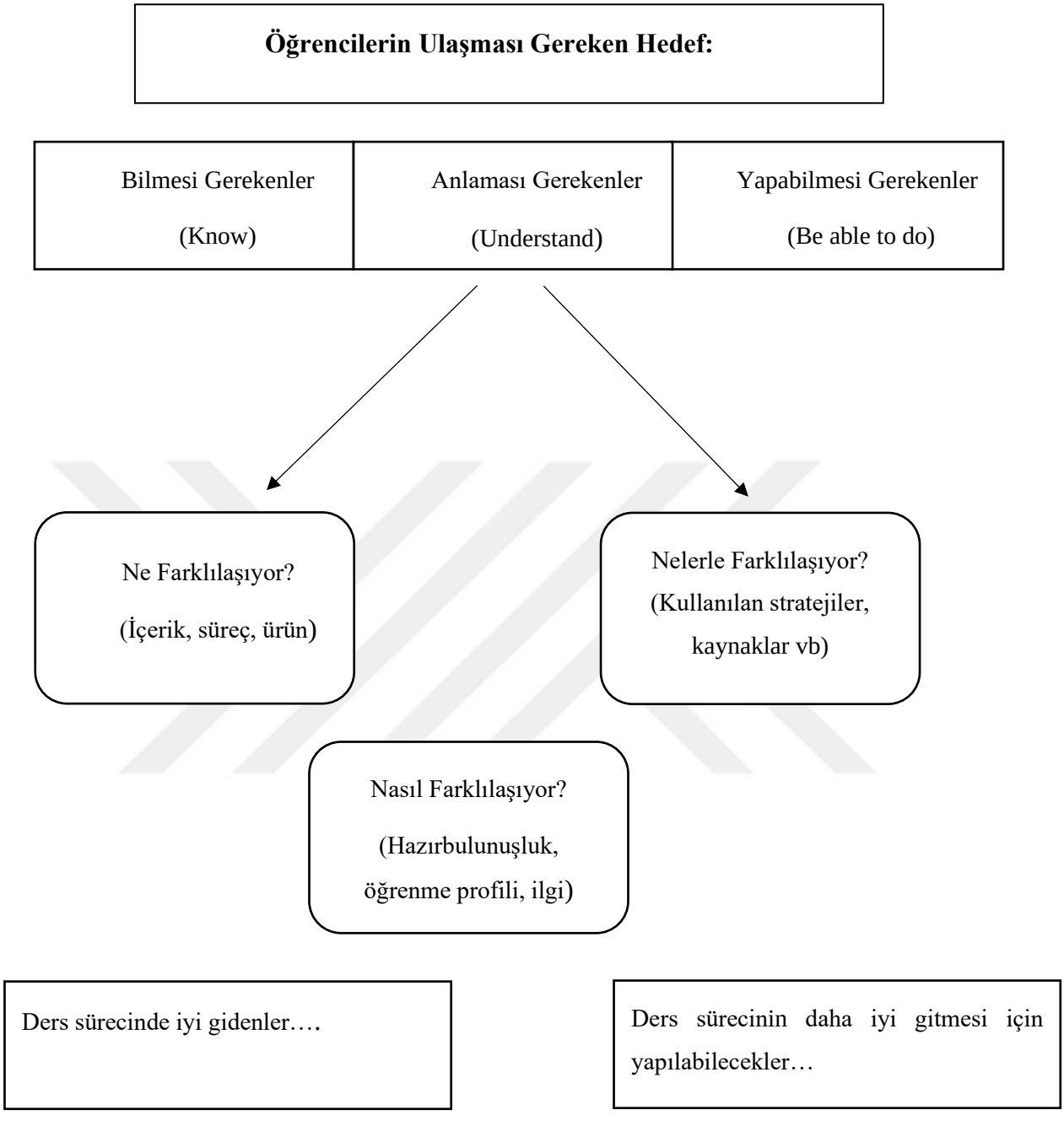
Şekil 2.2.4 Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı Şablon Örneği-1 (Gregory ve Chapman, 2020)

Tomlinson (2008) farklılaştırılmış öğretim planı yaparken üç temel nokta üzerinde durmuştur. Şekil 2.2.4'te görüldüğü gibi bunlar öğrencilerin neyi bilecekleri, neyi anlamaları gerektiği ve neyi yapabilecekleridir (Know-Understand-Do). Öğretimin başında konunun temel noktalarını belirlemeye çok önem vermiştir. Öğrencilerin eksik bilgileri ön değerlendirmeyle saptanmalı ve "bilmek" basamağında bu eksikler giderilmelidir. Bir sonraki basamak olan "anlama" çoğunlukla atlanan bir basamaktır. Günümüz sınavlarından alınan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin anlama konusunda yeterince iyi düzeyde olmadığı görülmektedir. Yeni öğrendiği bilgilerle var olan bilgiler arasında köprüler kurarak yeni durumlara uyarlanması bu basamakta gerçekleşir. "Yapma" basamağı öğrendiklerini gündelik işlerde yer verebilmesini kapsar.

2.3 Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretim öğrenciler için aynı strateji ya da aynı görevleri vermediği gibi aynı değerlendirmenin de öğrenciler için uygun olmadığını savunur (Gregory ve Chapman, 2017). Farklılaştırılmış öğretimde tüm öğrencilerin aynı olduğunu temel alan geleneksel öğretim yöntemleri yerine öğrenci merkezli ve bireysel ölçme araçları kullanılır. Değerlendirme bütüncül bir kavram olarak ele alınır ve değerlendirmenin birikimli bir süreç olduğunu savunulur. Öğrencinin sadece ünite sonunda değerlendirilmesi yeterli değildir. Öğretime başlamadan önce, öğretim sırasında ve sonrasında farklı araçlarla işlemler yapılır. Değerlendirme sürecinin daha iyi anlaşılması için bu süreçte kullanılan değerlendirme (assesment), değer biçme (evaluation), notlandırma (granding) kavramları açıklanmıştır (Lewis ve Batts, 2005).

Değerlendirme, öğretim kararları vermek amacıyla öğrencilerin başarıları hakkında bilgi toplamaktır. Öğrencilerin öğrendikleriyle ne yapabilmesini ve hangi becerileri kazanmasını istediğimizle ilgili sonuçların birikimidir ve bir bakıma sürecin adıdır. Amacı, hem öğretmen hem de öğrencinin öğrenmenin nasıl ilerlediğini görmesine yardımcı olmak ve öğretimi daha iyi sağlamak için gerektiği şekilde ayarlamaktır (Creswell, 2012).



Şekil 2.2.4 Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı Şablon Örneği-2 (Tomlinson, 2018)

Tüm planların işleyişinde iyi giden ve geliştirilmesi düşünülenler not alınır ve bir sonraki plan için veri oluşturulur. Son bölümde de bu notlar kısmı yer alır.

Değer biçme, toplanan verilerin incelenerek ilerleme seviyesinin saptanmasıdır. Öğrencileri değerlendiren formal ve informal birçok ölçme aracı vardır. Bu araçlardan çıkan sonuçlar ayrı olarak değerlendirilir, kendi içinde ilerlemesine bakılır. Bir öğrenci

grup çalışmasında gayretli ve çok verimli olmasına rağmen bireysel değerlendirmede aynı sonucu veremeyebilir ya da o günün şartları motivasyonunu düşürebilir. Farklılaştırılmış öğretim bu durumun önüne geçip öğrencinin başarısını gözden kaçırmamaya çalışır (Hall, 2002).

Notlandırma, sonuçların son olarak bir harf, sayı veya sembole dönüştürülmesidir (Gregory ve Chapman, 2017). Değerlendirme çoğunlukla notlandırmayla karıştırılır. Not verme öğrencilerin başarısı hakkında sonuç anlamındadır. Değerlendirme ilerlemeli bir süreç olduğu için öğrencinin değerlendirmesi bitmeden kesin yargı da bulunmak öğrenci başarısını düşürecektir (Tomlinson, 2007).

2.3.1 Ön Değerlendirme- Hazırbulunuşluk-Başlangıç Noktası

Öğretim öncesinde yapılan işlemler ön değerlendirmedir (Avcı ve Yüksel, 2014). Öğrencilere öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim için ana noktadır. Öğrencinin ön bilgisinin tespiti onun başlangıç noktasının belirlenmesini sağlar. Ön değerlendirmeden elde edilen bilgilerle öğrenciye uygun öğretim yollarının planlanması sağlanır.

Ön değerlendirme sadece akademik hazırbulunuşluk için yapılmaz. İlgi alanları ve tercihleri belirlemek içinde konunun veya üzerinde çalışılan birimde kullanılır. Öğrencilerin neleri bildiklerini, yapabildiklerini, tercihlerini ve ilgilerini bilmeden öğretim planlanamaz. Farklılaştırılmış öğretim için bu verilerin toplanması önceliklidir (Gregory ve Chapman, 2017).

Ön değerlendirme konu öğretiminden 2-3 hafta önce yapılmalıdır. Öğrenci hangi konuyu öğreneceğini sezerek onu düşünmeye başlar ve bu durum ders için motivasyonu artırır. Ön değerlendirmenin amacı öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu belirlemektir ve bunun öğrenciye çok iyi açıklanması gerekir. Geleneksel ölçme araçlarına alışmış bir öğrenci ön değerlendirmede bile kendini sınıf arkadaşlarıyla kıyaslayabilir ve bu durum onun motivasyonunu düşürebilir (Gregory ve Chapman, 2017).

2.3.2 Blooming Değerlendirme

Tüm seviyelere ve konulara uygulanabilen esnek bir değerlendirme çeşididir. Üç tane değerlendirmeden oluşur. Bunlar; Bloom Taksonomisine göre sorular, hızlı değerlendirme ve çevirmeli kadrandır. Üçü bir arada kullanılabileceği gibi sadece biri de

kullanılabilir. Bloom Taksonomisine göre sorular önceki bölümlerde (şekil 2.1.5.5.) belirtilmişti.

Hızlı değerlendirme kendi içinde beş çeşide ayrılır: günlük yazma, hızlı kâğıt-kalem çalışması, sözlü soru sorma, çıkış bileti, düşün-eşleş-paylaş etkinlikleri bu çeşitleri oluşturur. Günlük yazma çalışmasında öğretmenin sorularına öğrenciler cevaplar yazar ve öğretmen cevapları düzenli olarak kontrol eder ve geri dönüt verir. Hızlı kâğıt-kalem çalışmasında öğrenciler sorulan soruların cevaplarını not kağıtlarına yazarlar ve ekstra puan ya da grup ödülü için kağıtlarını çevirip kontrol ederler. Sözlü soru sorma çalışmasında öğrencilere yöneltilen sorular için süre verilir. Öğrencinin isimleri rastgele seçilir ve cevabı söyler. Öğretmen tam cevabı alana kadar öğrenci ismi seçmeye devam eder. Çıkış bileti çalışmasında öğrencilere sınıftan çıkmadan önce sorular sorulur ve küçük kağıtlara cevaplarını yazmaları istenir. Cevabı yazan öğrenci kâğıdını öğretmenine vererek çıkabilir. Öğretmen hangi öğrencinin ne düzeyde öğrendiğini değerlendirir ve edindiği bilgilerle dersini planlar. Düşün-eşleş-paylaş çalışmasında öğrenciler sorulan sorulara eşleriyle birlikte düşünür ve sonuca varırlar. Öğretmenin yönlendirmesiyle ulaştıkları sonucu savunurlar (Tomlinson ve Murphy, 2015).

Çevirmeli Kadran değerlendirme süreci hem Bloom Taksonomisinin düzeylerine göre soruları hem de hızlı değerlendirme çalışmalarını birleştiren bir süreçtir. İki tane kadran hazırlanır. Birine hızlı değerlendirme teknikleri diğerine taksonomiye uygun sorular yazılır. Öğrenci ilk olarak soru kadranını çevirir ve soru seçer. Sonrasında o soruyu nasıl cevaplayacağını belirlemek için hızlı değerlendirme kadranını çevirir ve soruyu o yöntemle cevaplar. Sınıfa göre farklı cevaplama yöntemleri ve öğrenci hazırbulunuşluk seviyelerine göre sorular sorulabilir.

Değerlendirme sürecinde hangi araç kullanılırsa kullanılsın geri bildirim vermek ve verilen geri bildirimin şekli, farklılaştırılmış öğretim için çok önemlidir. Geri bildirim sadece öğrenme sonunda değil öğrenme sürecinin bir bileşeni gibi algılanmalıdır. Geri bildirim genelde az sunulduğu ve zamanında sunulmadığı için etkili olamamaktadır. Yapılan araştırmalarda sadece not vermenin başarıyı arttırmadığı ortaya konmuştur. Öğrencilere sözel ya da sembollerle yapılan notlandırma yetersiz kalmaktadır. Sadece iyi çalıştığını belirtmek ya da beş üzerinden dört aldığını söylemek öğrenciye başarısı hakkında yeterli veriyi verebilir ama neyi geliştirmesi gerektiği ve özellikle neyi iyi yaptığını göstermez. Farklılaştırılmış öğretim felsefesi gereği her öğrencinin kendi başlangıç noktasında olduğunu kabul eder. Bu sebeple ikisi de dört alan öğrencilerin

başarıları hakkında farklı verilere ihtiyaçları vardır. Örnek olarak Türkçe dersinde yapılan bir çalışmada iki öğrenci de dört puan almıştır ama bir öğrenciye yazısını biraz daha geliştirmesi gerektiği söylenebilirken diğer öğrenciye paragraflar arası anlam bütünlüğüyle ilgili çalışması söylenebilir (Gregory ve Chapman, 2017).

2.3.3 Biçimlendirici Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme sürecin içinde sürekli ve aktif olarak kullanılır. Derse ön bilgileri saptamak ve her öğrencinin başlangıç noktasını belirlemek için ön değerlendirme ile başlanır. Öğretim süreci boyunca öğrencinin değerlendirilmesi farklı ölçme araçlarıyla devam eder. Değerlendirme sürecinde kullanılan araçlarla ilgili kesin sınırlar bulunmamakta ve öğrenci merkezli çoğu ölçme aracı kullanılabilmektedir. Aşağıda dersin bölümlerinde kullanılabilecek ölçme araçları açıklanmıştır (McTighe ve Wiggins, 2004).

Farklılaştırılmış öğretimde başından başlayıp sonuna kadar devam eden değerlendirme araçları da kullanılır. Bu araçlar genelde konu başında öğrenciye atanan performans görevleri, proje şeklinde olur. Öğrencilere gerçek hayat problemleri verilerek yetkinliklerini göstermeleri istenir. Çalışmalarını sunum, proje, problem ya da canlandırarak sunabilirler. Öğrencilerin başlangıç seviyesinden son olarak geldikleri seviyeleri net olarak görmeyi sağlar. Öğrencilerin neyi bildiklerini neyi öğrendiklerini göstermeyi ve öğrendikleriyle yaratıcılığını birleştirerek ortaya bir ürün çıkmasını hedefler. Konu seçiminde öğretmen öğrencileri yönlendirir. Öğretmen biçimlendirici devam eden değerlendirme için öğrencinin çalışma araçlarını çok iyi planlamalıdır, çalışmalar belli aralıkla kontrol edilmeli ve sürekli geri bildirim verilmelidir (Gregory ve Chapman, 2017).

2.3.4 Ön Değerlendirme için Kullanılabilecek Ölçme Araçları

- **Karelere Bölme:** Tüm sınıfın aynı anda katılabileceği bir ölçme aracıdır. Sınıfın belli yerlerine seçilen konuyla ilgili kağıtlar yapıştırılır. Kağıtlarda “her zaman”, “sık sık”, “bazen”, “neredeyse hiç” gibi başlıklar yazılır. Kağıtları öğrencinin sahip olduğu ön bilgiye göre seçip doldurması istenir. Öğrenci seçtiği kağıttın olduğu alana gider ve neden o alanda olduğunu açıklar. Konu seçimine uygun olarak başlık sayısı ve başlıkların içeriği değiştirilebilir. Sınıf alanının öğrenci sayısı için yeterli olmasına dikkat edilmelidir (Hess, 1996).

- **Kutulama:** Öğrencilere kâğıt verilir ve kâğıda bir kutu çizmeleri istenir. Daha sonra kutunun içine bir kutu daha çizilir. Bu kutulara yazı yazacakları için çok küçük çizilmemelidir. Dıştaki kutuya "Bu konuyla ilgili ne biliyorum?" yazılır. İçteki kutuya "Bu konu hakkında ne bilmek istiyorum?" yazılır. Öğrencilerin cevaplamaları istenir. Öğrencilerin seçilen konuyla ilgili merak ettiklerini bulmak için de kullanılabilir (Affholder, 2003).
- **Evet-Hayır Kartları:** Öğrencilere boş kağıtlar verilir. Kartın bir yüzüne "Evet" diğer yüzüne "Hayır" yazmaları istenir. Öğretmen seçtiği konuyla ilgili öğrencilere sorular sorar ve öğrenciler cevaplarına uygun kart yüzünü seçerek yukarı kaldırır. Bazı sorular için iki seçenek yeterli olmayabilir bu durumlarda "sık sık" ya da "bazen" kelimeleri eklenebilir. Öğrencilerin bilmediği sorular için ilerde öğrenecekleri vurgusu yapılır (Affholder, 2003).
- **Duvar Yazıları:** Öğretmen öğrencilerine birer kâğıt verir. Kâğıda "Ne biliyorum?", "Ne öğrendim?", "İlerde ne öğrenmek istiyorum?" yazmaları istenir. Öğrencilere cevaplamaları için süre tanınır. Diğer etkinliklere göre daha fazla zamana ihtiyaçları olacaktır. Öğrenciler yazmaya teşvik edilmelidir. Öğretmen sınıfın duvarına bir pano hazırlamalıdır öğrenciler yazıları bittikten sonra panoya asmalıdır. Konu öğretimi sırasında öğrencilerin yazdıklarına değinilip öğrendiği bilgilerle kâğıtlarına tekrar bakması istenebilir (Subban, 2006).
- **Anketler:** Öğrencilere içerik, ilgi ya da sosyal anketler hazırlanarak uygulanabilir. Dersin planlamasında hangi öğe üzerinde (içerik, süreç, ürün) farklılaştırma yapılacağına karar verildikten sonra anket planlanabilir. Öğrencilerin öğrenecekleri konuyla ilgili ön öğrenmeleri hakkında bilgi toplanmak isteniyorsa içerik anketi, konuyla ilgili ilgileri ya da öğrenme tercihleri bilinmek isteniyorsa ilgi anketi, sınıftaki öğretim içeriğinin daha iyi olması ya da sınıf atmosferinin değerlendirmesi için sosyal anketler tercih edilebilir. Anket oluşturmada öğrencilerin yaşları göz önüne alınarak fazla madde olmamasına dikkat edilmelidir. Anket maddeleri açık ve net olmalıdır (Tomlinson, 2008).

2.3.5 Öğrenme Boyunca Kullanılabilecek Ölçme Araçları

Öğrencilere öğrendikleri bilgiler için geri bildirim verilmelidir. Geri bildirim olmadan ne kadar ilerlediklerini veya neye ihtiyaç duyduklarını bilemezler (Gregory ve Chapman, 2017). Farklılaştırılmış öğretimde bireysel farklılıklara saygı duyarak her

öğrencinin kendi başarısını yükseltmesi hedeflenir. Süreç boyunca değerlendirmenin devam etmesi hem öğretmene hem de öğrenciye bilgi sağlar.

- **Başparmak:** Öğrenciler baş parmaklarını kullanarak öğrenme durumları hakkında geri bildirim verirler. Üç tane gösterim vardır baş parmak üst tarafı gösteriyorsa "çok iyi biliyorum", başparmak yana doğruysa "biraz biliyorum", başparmak aşağıyı gösteriyorsa "çok az biliyorum" anlamını taşır (Avcı ve Yüksel, 2014). Bu araç farklı şekillerde de kullanılabilir. Öğrencilerin çalışmalarını bitirmek için süreye ihtiyacı olup olmadığını ya da çalışmanın hangi seviyesinde olduğunu göstermeleri için tercih edilebilir. Parmak işaretleri yerine oturma, eğilme, kalkma gibi vücut hareketleri de öğrenci özelliklerine göre kullanılabilir (Gregory ve Chapman, 2017).
- **Yumruk:** Öğrenci geri bildirim için beş parmağını kullanır. Başparmak aracına benzer, onun daha detaylı gösterimi denilebilir.

  1 parmak: Öğrenmenin başındayım.

  2 parmak: Pratik yapmalıyım.

  3 parmak: Biraz yardıma ihtiyacım var.

  4 parmak: Bireysel olarak yapabiliyorum.

  5 parmak: Çok iyi biliyorum, açıklayabilirim.

- **Gerçekle Yüzleşme:** Bu araçta öğrenciler kağıtlara mutlu surat, üzgün surat ve ciddi surat çizer. Öğrencilerden öğrendikleri konu hakkında hissettiklerini öğrenmek için kağıtları kaldırmaları istenir.
- **Zirveye Ulaşma:** Öğrenciler bir kollarını havaya kaldırır ve diğer kollarını kademeli kaldırmaları istenir. Öğrencilere üç kademe verilir. Birinci kademe omuzlardadır ve öğrenci konuyu tam olarak öğrenemediğini gösterir, ikinci kademe dirsektedir öğrenci tekrara ihtiyaç duyduğunu gösterir, üçüncü kademe parmak uçlarıdır ve konuyu çok iyi anladığını gösterir. Öğretmen istersen kademeleri artırabilir veya azaltabilir (Affholder, 2003).

2.3.6 Öğretim Sonunda Kullanılabilecek Ölçme Araçları

Öğretim etkinliği sonucunda öğrenci öğrendiklerini yansıtıcı şekilde ifade etmelidir. Değerlendirme adımında da öğrenciler birbirlerinden öğrenmeye devam eder.

- **Konuşma Teması:** Öğrenciler ikili eş olarak gruplanır. Birinci öğrenci A diğer öğrenci B olur. Sırayla A öğrenci, öğrendiği konuyla ilgili önemli bulduğu bir bilgiyi paylaşır sonrasında B öğrenci, önemli bulduğu başka bir bilgiyi paylaşır. Eşler bilgiler bitene kadar paylaşmaya devam eder. Öğretmen sonunda bilgileri tekrarlar (Benjamin, 2006).
- **Konuşma Halkası:** Öğrenciler üçerli grup olur. Öğrenciler A, B, C şeklinde isimlendirilir. A öğrencisi, öğrendiği konuyla ilgili konuşmaya başlar. Öğretmen işaret verdiğinde A öğrenci susar ve sıra B öğrencisine geçer. Öğrenci B, kendinden önce en son söylenenlerden devam eder. Öğretmen işaret verdiğinde öğrenci B susar ve sıra öğrenci C'ye geçer (Benjamin, 2006).
- **Kurabiye (Simit):** Öğrencilere boş birer kâğıt verilir. Kâğıdın her iki yüzüne de yuvarlak bir kurabiye veya simit çizmeleri istenir. Kâğıdın bir yüzüne "öğrendiklerim" ikinci yüzüne "bildiklerim" yazılır. Öğrencilerin doldurması beklenir (Gamoran ve Weinstein, 1998).
- **Kâğıt Döngüsü (Kâğıt Gönder):** Öğrenciler gruplara ayrılır ve her gruba üzerinde öğrenilen konunu farklı başlıkları olan kağıtlar verilir. Başlıklar konunun alt başlıklarıyla ilgili olmalıdır. Öğrenciler grupça fikir alışverişinde bulunur ve başlığa uygun olarak fikirlerini kâğıda yazar. Tüm fikirlerini yazdıktan sonra gruplar kağıtları değiştirir. Kağıtlar tüm gruplarda dolaştırıldıktan sonra çalışma biter. Öğrenciler kâğıtta yazılanları sınıfa okur. Ekleme yapmak isteyen öğrenciler ekleme yapar (Gamoran ve Weinstein, 1998).
- **Döngüsel Yansıma (Dönüş Yansıma):** Sınıfın farklı alanlarına konu başlıkları yazılı kağıtlar asılır. Öğrenciler küçük gruplara ayrılır. Gruplar sırayla tüm kağıtlara uğrar ve o konuyla ilgili bildiklerini yazarlar. Gruplar tüm kağıtlara uğradığında çalışma biter. Yazılanlar sınıfla paylaşılır (MacFarlane, 2008).
- **Resim Çiz:** Öğrenciler gruplandırılır. Her gruba poster yapması için gerekli araçlar verilir. Öğrenciler grupça beyin fırtınası yapar ve neyi çizeceklerine karar verir. Birinci öğrenci kâğıda bir şey çizer veya yazar. İkinci öğrenci ekleme yapar ve süreç ilerler. Öğretmen yapılan posterlerin açıklanmasını sağlar ve öğrencilerin düşüncelerini açıklamak için daha çok yazı, grafik, sembol kullanmasına teşvik eder. Yapılan posterler ve verdiği mesajlar sınıfça tartışılır (MacFarlane, 2008).
- **Genel Değerlendirme:** Öğrencilere sınıftan ayrılırken aşağıdaki cümleleri tamamlama görevi verilir. Cümleler sadece öğretilen konuyla ilgili olmayıp öğrencinin bireysel ya

da grupça çalışırken nasıl hissettiğini ve çalışma sırasında hangi sorunlarla karşılaştığı geri bildirimini de vermelidir.

- Bugün… öğrendim, diğer ders… öğrenmeye ihtiyacım var.
- Bugün kendimi… hissettim, çünkü…
- Bugün kendimi… renk gibi hissettim, çünkü…
- Bugün öğrendiklerimi ifade edecek bir kelime şu olabilir…
- Bu çalışmada grubumla… zaman çok eğlendim.

- **Sarmal:** Öğrenciler çember olur ve aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenir. İsteyen öğrenci farklı cümleler ekleyebilir.
  - Bugün öğrendiğim bilgileri kullanacağım bir yer…
  - Bugünden hatırlayacağım bir şey…
  - Bu bölümden önemli bir keşfim…
  - Öğrendiklerim…
  - Öğrenmeyi umduklarım…

2.4 Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmenin Görevleri

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen hem bireysel hem de grupla yaptığı çalışmalarda öğrencilerin gereksinimlerini anlayıp bu gereksinimlere göre planlama yapmalıdır. Bu çalışmaların yapıldığı sınıf ortamı da öğrencilerin farklılıklarına saygı duyduğu, birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu aldığı ve olumlu duyguların barındığı bir ortam olmalıdır (Tomlinson, 2005).

Farklılaştırılmış öğretimin çeşitlilikler sunması ve esnek bir programa sahip olması, kesin sınırlarının çizilmesini engeller. Bu durum uygulamada yaşanan çoğu sorunun sebebidir. Bu sorun rekabetçi sınıf yerine olumlu sınıf atmosferi yaratmak, öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yaparken kullandığı dil ve üslubunun doğru seçilmesiyle çözülebilir. Farklılaştırılmış öğretimin amacının ve yapılan etkinliklerin öğrencilere doğru aktarılması onlardan net olarak ne beklendiğinin belirtilmesi sürecin verimli işlemesini sağlayacaktır (Heacox, 2009).

- Öğretmen öğrencilerini birey olarak görüp, tanımalıdır.

Farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı sınıflarda öğrencileri birbirinden ayıran özellikler öğretimi planlamada ana noktalardır. Öğretmen sınıfına gelen yeni bireylerin ilgilerini, hoşlandıklarını ya da hoşlanmadıklarını, kişisel geçmişini, akademik başarısını

vb. özelliklerini öğrenmelidir. Yapılandıracağı dersler ve planlar için bu bilgileri kullanması gerekecektir (O'Meara, 2010).

- Öğretmen öğretimi sadece sınıfta tutmamalıdır.

Öğrenilen bilgiler sadece sınıfta kullanılırsa öğrencilerin bu bilgileri sürekli hafızasında tutması pek olası olmaz. Aynı zamanda kullanılamayan bilgi anlamlı da gelmez. Öğrencilere öğretilenler günlük hayatta yer bulmalı ve kullanılmalıdır. Farklılaştırılmış öğretimde tüm öğrencilere aynı görevler verilmediği için kendilerine uygun çalışmayı seçebilirler. Farklılaştırılmış öğretim anlamlı öğrenmeyi hedeflediği için öğrencilere günlük hayat problemleri ve onların çözümüyle ilgili düşündürür (Tomlinson ve Murphy, 2015).

- Öğretmen alanında araştırma yapıp kendini geliştirmeye devam etmelidir.
- Öğretmen öğrenme ortamını düzenlemelidir.

Farklılaştırılmış öğretimde planlama ve hazırlık süreci yoğun çalışmayı gerektirir. Öğretmenler her ders hatta bir dersin kazanımları için farklı gruplamalar planlar.

- Öğretmen öğrencilerin çeşitli öğrenme deneyimleri yaşamasına teşvik eder.
- Öğretmen öğretim sürecini öğrenci ile paylaşır.
- Öğretmen rutinler oluşturur.
- Öğretmen konunun temel noktalarını iyi bilir.
- Öğretmen öğrencilerin farklılıklarına saygı duyar ve bu farklılıklara uygun öğretim stratejilerini kullanır.
- Öğretmen, öğrencilerinin hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profiline göre içerik, süreç ve üründe farklılıklar yapar.

2.5 İlgili Çalışmalar

Bu bölümde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar sunulmaktadır.

2.5.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Beler (2010) tezi için yapmış olduğu araştırmada farklılaştırılmış öğretimin öğrenme düzeyi ve sınıf yönetimindeki etkisini araştırmayı amaçlanmıştır. Araştırma ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde hayat bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biri olan katlı öğretim uygulanarak yapılmıştır. Araştırma hem nitel hem nicel boyutu olan karma bir araştırmadır. Veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve son test kullanılmıştır. Araştırmanın sonuncunda tüm öğrencilerin öğrenme düzeyinde artış olduğu ve öğrencilerin derse istekle katıldığı bu sebeple sınıf yönetiminde herhangi bir zorluk yaşanmadığı belirlenmiştir.

Zoraloğlu (2016) tezinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili olarak tekli durum çalışması yöntemiyle çalışmıştır. Tipik örnekleme yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğretmeniyle çalışma yürütülmüştür. Araştırmacı, öğrenme-öğretme sürecince farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile örtüşebilecek durumlar ve bu yaklaşımı destekleyecek uygulamaların neler olduğunu incelemiştir. Ek olarak farklılaştırılmayan durumları da detaylı şekilde aktarmıştır. Veriler; gözlem, görüşme, doküman araçlarıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenin öğrencilerin hazırbuşunuşluk, öğrenme stili, sosyo-kültürel durum ve özel gereksinimlerini dikkate alarak içerik, süreç ve öğrenme ortamında farklılaştırma yaptığı saptanmıştır. Bazı durumlarda öğretmenlerin farklılaştırma yapamadığı görülmüş bu durumlara sebep olarak öğretmenin esnek gruplama yapamama, materyal eksikliği, teknik bilgisinin yetersiz olması gösterilmiştir.

Özen (2018) tezi için yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrencilerin girişimcilik becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç için girişler noktası, istasyon, merkezler, ajanda ve kademelendirilmiş öğretimden faydalanılmıştır. Araştırma altıncı sınıf fen bilimleri dersinde ki bir ünite için kurgulanmıştır. Araştırmada ön test-son test yarı deney deseni kullanılmış olup deney grubu İstanbul ilinde bulunan bir ortaokulda altıncı sınıfa devam eden 29 deney grubu ve 28 kontrol grubundaki toplam 57 öğrenciden oluşmuştur.

Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız t-testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ve girişimcilik becerilerinde anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Faydalı (2018) yaptığı araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin motivasyon, geometrik öz-yeterlilik ve geometri tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma yarı deneysel olarak yürütülmüştür. Çalışma grubunda, deney ve kontrol gruplarında 28'er öğrenciden oluşmak üzere 56 altıncı sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Deney grubuyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamaları ile hazırlanan matematik dersi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile hazırlanan matematik dersi işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak motivasyon ölçeği, geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeği ve geometri tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin motivasyon puanlarında, geometriye yönelik öz-yeterlikleri ve geometri tutumlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Ekinci (2016) tezinde farklılaştırılmış öğretimin ilkokul üçüncü sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarısı ve ders karşı tutumlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışma hem nicel hem nitel karma araştırma şeklinde yürütülmüştür. Araştırmada nicel boyutta deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna dersler araştırmacı tarafında farklılaştırılmış öğretime uygun olarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Matematik Başarı Testi", "Matematik Tutum Ölçeği", "Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin başarı testinde deney gurubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Matematik derslerini daha eğlenceli ve değişik buldukları dolayısıyla derse daha çok motive oldukları, gerçek hayatla ilişkilendirilmesinden dolayı daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Demir (2013) tez çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimi öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisini bulmayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel modelde kurgulanmış, istasyon ve katlı öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada, akademik başarı testi, uygulamadan önce, uygulamadan hemen sonra ve öğrenmenin kalıcılığını belirlemek amacıyla bir ay sonra olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim

uygulanan deney grubunun akademik başarı ve kalıcılık puanlarında daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Durmuş (2017) tezinde, farklılaştırılmış öğretim modelinin farklı düzeylerdeki öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmede kalıcılık düzeylerine olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma hem nitel hem de nicel boyutta karma bir araştırmadır. Araştırma nitel boyutta durum çalışması olarak yürütülmüştür. Nitel bulguların nicel sonuçları desteklemesi amaçlanmıştır. Derse yönelik tutum, cinsiyet ve yaş gibi bağımsız değişkenlerin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık durumlarına etkisinin nicel olarak saptanması ve nitel bulgularla desteklenmesi amaçlanmıştır. Deneysel işlem ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine, Hayat Bilgisi dersinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak ön test-son test ve kalıcılık puanları testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde farklılaştırılmış öğretim hakkında olumlu geri dönüşler alınmıştır.

Çam (2013) tezinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma nicel boyutta tarama araştırması olarak yürütülmüştür. Toplam 346 öğretmenden araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile veriler toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde istatistik programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını mevcut koşullara göre uygulama düzeyleri orta düzeydeyken buna ilişkin yetkinlik durumları yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu düzeyin özel okullarda daha yüksek olduğu keşfedilmiştir. Mevcut durum ve yetkinlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Uygun öğrenme ortamlarının sağlanması ile uygulamada ortaya çıkan bu farklılığın ortadan kaldırılabileceği sonuca ulaşılmıştır.

Demirkaya (2018) tezinde, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama algı ölçeği ve görüşmeler ile toplam 1078 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız ve bağımlı gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algılarının iyi ve yeterliklerine ilişkin algılarının çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim yeterlik algı düzeyleri ile uygulama algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu

belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygularken yaşadığı zorluklar olarak; okulların fiziki yetersizliği, deneyim eksiklikleri, kaynak yetersizliği, eğitim programlarının yoğunluğu gösterilmiştir.

2.5.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Suprayogi, Valcke ve Mohamed (2018) araştırmalarında özel ve kamu ilkokullarında farklılaştırılmış öğretim uygulamasının düzeyi ve niteliğini incelemişlerdir. Bu incelemeyi farklılaştırılmış öğretim uygulama ölçeği ile yapmışlardır. Özel ve kamu ilkokullarında toplam 604 öğretmenle çalışılmıştır. Çalışma sonucunda özel okul öğretmenlerinin kamu öğretmenlerine göre farklılaştırılmış öğretimi daha başarılı uyguladığı sonucu bulunmuştur. Yapılan ölçek sonucunda kamu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine kıyasla farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerini daha yeterli bulduğu saptanmıştır. Endonezya'daki özel ve kamu ilkokullarındaki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve kendini uygulamada yeterli bulma verilerinin ters orantılı olduğu görülmüştür.

Melesse (2015) araştırmasında ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını, uygulamalarını ve zorluklarını değerlendirmeye odaklanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada rastgele seçilen 232 ilkokul öğretmeninden veriler anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Veriler; yüzde, ortalama, standart sapma, tek örnek T-Testi, bağımsız örnekler T-Testi ve Tek Yönlü-ANOVA kullanılarak nicel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin çoğunluğu farklılaştırılmış öğretimi yeterince bilmediği ortaya çıkmıştır. Cinsiyet karşılaştırmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla farklılaştırılmış öğretime daha yakın olduğu belirtilmiştir ancak yeterlilik (derece ve diploma) ve deneyim (hizmet yılı) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülememiştir. Farklılaştırılmış öğretimin yeterince uygulanamamasının nedenleri olarak; bilgi ve deneyim, bağlılık ve motivasyon, materyallerin/kaynakların mevcudiyeti, zaman, öğrenci sayısının fazla olması, sınıftaki çeşitlilik, ebeveyn desteğinin az olması gösterilmiştir.

Bi, Katrien ve Zhu (2021) araştırmalarında, 1995'ten 2019'a kadar sistematik bir literatür taraması yoluyla Çin ilk ve ortaokullarında farklılaştırılmış öğretimin nasıl uygulandığını bulmayı amaçlamıştır. Sonuçlar tematik genel bakış şeklinde sunulmuştur.

Bulgular, Çin ulusal eğitim sisteminin, farklılaştırılmış öğretimin tanım ve teorik temellerine uygun olduğunu aynı zamanda Çin'in ulusal değer, tarih ve gerçekçi bakış açısına katkıda bulunduğunu saptamıştır. Çinli öğretmenlerin ilgi alanı, öğrenme stili ve yetenek gibi özellikleriyle öğrenci çeşitliliğinin farkında oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için esnek gruplama ve işbirlikçi öğrenme gibi birçok öğretim yöntemini kullanmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu da yapılan çalışmalarda görülmüştür. İncelenen araştırmalarda, farklılaştırılmış öğretimin uygulanamamasının en temel nedenleri olarak Çin 'in nüfus büyüklüğü ve öğretmen yetersizliği gösterilmiştir.

Siam ve Al-Natour (2016) araştırmalarında Ürdünlü öğretmenlerin farklılatırılmış öğretim uygulamalarında karılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmalarında 194 öğretmen katılmıştır. Araştırma karma yöntem kullanılarak iki bölümde tamamlanmıştır. İlk olarak 75 maddeden (içerik, süreç, kaynaklar, üründe farklılaşma) oluşan bir anket geliştirilmiş ve öğretmenlere uygulanmıştır. İkinci bölümde yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını çok az tercih ettiği görülmüştür. Özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha çok farklılatırılmış öğretim uyguladıkları saptanmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin Ürdün'de uygulanamamasının başlıca nedenleri arasında yoğun çalışma süresi, zayıf idari destek, düşük ebeveyn desteği, zaman eksikliği ve yetersiz öğrenme kaynakları gösterilmiştir.

Graham, de Bruin, Lassig ve Spandagou (2020), araştırmalarında 1999 ve 2019 yılları arasında yayınlanan farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan araştırmaların temel özelliklerini ve farklılaştırılmış öğretime ait kavramları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarının yarısı Amerika Birleşik Devletleri'nde ve çoğu ilkokul seviyesinde uygulamalar yapan 34 makaleden oluşmaktadır. Araştırmada yöntem olarak tarama deseni ve meta analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan çalışmaların daha çok anket ve durum çalışması olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmaların genelde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama pratikliği ile öğrencilerin belli alanlardaki akademik başarısına etkisi olduğu görülmüştür. İncelenen makalelerden öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ait kavramları yeterince bilmediği ve bu eksiklik sebebiyle uygulamaya karşı ön yargılı oldukları saptanmıştır.

Ismajli ve Imami-Morina (2018) araştırmalarında farklılaştırılmış öğretim uygulamasının okullarda uygulanma başarısı ve öğrencilerin akademik seviyesine katkısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 200 öğrenci, 30 öğretmen ve 30 veli katılmıştır. Veri toplama sürecinde anket ve görüşme kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda özel ve devlet okullarında farklılaştırmayı uygulama düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerinse farklılaştırılmış öğretimde ürünü daha fazla, içeriği ve süreci daha az tercih ettiği sonucu bulunmuştur. Velilerin farklılaştırılmış öğretime olumlu yaklaştığı ve uygulanması için desteklediği saptanmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyinin artırılması için eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Xiao ve Sun (2021) 2000’ den 2020'ye kadar 1086 farklılaştırılmış öğretim temalı makaleyi analiz etmek için bibliyometrik bir yaklaşım kullanmışlardır. Çalışmalarında farklılaştırılmış öğretimin temel özellikleri, araştırma noktaları ve alandaki eğilimleri inceleyerek görsel bir harita çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretime ilişkin literatürdeki yayınların sayısı dalgalı bir yükseliş eğilimi göstermiş ve bu alandaki yayınların sayısının önümüzdeki yıllarda da artmaya devam etmesi beklenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri farklılaştırılmış öğretim araştırmalarında dünya lideridir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında çekirdek yazar grubu henüz oluşmamış olsa da Vantieghem, W., Tomlinson, C. A. gibi bazı yazarlar bu alanda etkili ve belirleyici olmaktadır. İncelenen çalışmalardan farklılaştırılmış öğretimle ilgili başlıca araştırma noktaları “öğrenme, davranış, değerlendirme, metin özellikleri, fen eğitimi ve kavram, evrensel tasarım” şeklindedir. Farklılaştırılmış öğretim araştırmalarının gelişimi üç aşamaya ayrılmıştır. İlk aşama, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili araştırmaların hızla gelişmeye başladığı 2000-2007 yılları, ikinci aşama mikroskobik bakış açılarına sahip daha çeşitli bir araştırma dönemi olan 2008-2014 yılları, üçüncü aşama farklılaştırılmış öğretim alanındaki araştırma temelinin geniş çapta oluşturulduğu 2015-2020 yıllarıdır. Farklılaştırılmış öğretim hakkındaki bulgulara dayanarak, bu çalışma gelecekteki farklılaştırılmış öğretim araştırmalarının üç alanda gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır: Birincisi, mevcut literatür esas olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışmasına ve dolayısıyla politika, çevre ve kültür gibi farklılaştırılmış öğretim uygulamasını etkileyen dış faktörlere yönelik araştırmalara odaklanılıp güçlendirilmelidir. İkincisi, farklılaştırılmış öğretim araştırmalarında temalar, yöntemler ve paradigmalar açısından inovasyonu teşvik etmek için uluslararası ve

bölgesel işbirliği geliştirilmelidir. Üçüncüsü, farklılaştırılmış öğretim teori ve pratiğin güçlendirilerek farklılaştırılmış öğretimin sınıflarda uygulanmasını kolaylaştırmak için pratik çalışmalar yapılmalıdır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ve araştırma etiğiyle ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, farklılaştırılmış öğretim olgusunu, yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin bakış açısıyla açıklamak amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada nitel yöntem benimsenmiştir. Nitel araştırma; algıların, olayların kendi sürecinde gerçekçi ve bütüncül bakış açısıyla incelenip gözlem, görüşme gibi yollarla bilgi toplandığı bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda ele alınan olgu kendi bağlamında incelenerek, bireylerin tecrübeleriyle edindikleri algılar keşfedilir ve yorumlanır (Yıldırım, Recai ve Remzi, 2019).

Nitel araştırmalarda çalışılan konuda amaç o konunun özüne inerek derinleşmektir. Araştırmacı bir kâşif gibi ilerler ve sorular sorarak bilgiye ulaşır. Bu bakımdan nitel çalışmalar araştırmacının öznel bakış açısını da içerir (Karataş, 2015). Nitel araştırmalarda araştırılan konunun "ne kadar" olduğu yerine "nasıl" olduğu üzerinde durulur bu sebeple sayısal bir genellemeye gitme ihtiyacı duyulmaz. Sorunlar içerisinde yer aldığı değer sisteminden ayrı tutulmaz (Neuman, 2012). Olaylar doğal ortamı içinde incelenir.

Araştırmada farklılaştırılmış öğretim olgusunun derinleştirilerek anlaşılması için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) deseni seçilmiştir. Olgubilim araştırmasında, bilinen ama daha derin bilgi edinilmek istenen olgulara odaklanılır (Büyüköztürk, 2016). Olgular; yaşamda deneyimler, algılar ve yönelimler olarak bulunur yine de onları tam olarak anlamlandırdığımız söylenemez. Bu sebeple olgubilim araştırmaları yabancı olmadığımız ama tam olarak anlayamadığımız olguları daha iyi anlamamıza olanak sunar.

Olgubilim araştırmalarında amaç; var olan olay, durum ya da kavramı derinlemesine analiz ederek gözler önüne sermektir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Olgubilim çalışmalarında; bireylerin ortak tecrübe ettiği olgunun sahip olduğu ortak anlamlar keşfedilir ve olgunun özü açıklanmaya çalışılır (Kocabıyık, 2015). Olgubilim, tümevarımsal bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde amaç, araştırılan olgunun

göründüğü gibi tanımlanmasıdır. Bu sebeple araştırma sürecinde dışarıdan müdahele yapılmaz.

Bu araştırmada amaç, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin bakış açılarını ortaya çıkararak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını açıklamaya çalışmaktır. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin görüşleri alınmış ortak ve farklı görüşler incelenerek bütüncül olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple çalışma için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni seçilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda araştırmanın sınırlılığı olarak toplanan bilginin niteliği ve analizi gibi özellikleri nedeniyle fazla sayıda katılımcının katıldığı çalışma gruplarıyla çalışılamayacağı belirtilebilir. İlgili evrende yer alan tüm bireylerin araştırmada olması mümkün değildir. Nitel araştırmalarda seçkisiz (random) atama yerine araştırmacının sahip olduğu kaynaklar ve araştırma konusu doğrultusunda katılımcılar belirlenir (Yıldırım ve Hasan, 2018). Bu araştırmada katılımcılar belirlenirken ilkokul kademesinde farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenler seçilmiştir.

Olgubilim araştırmalarında çalışma grubu araştırılan olguyu yaşamış ya da yansıtabilecek kişilerden belirlenir (Yıldırım ve Hasan, 2018). Bu araştırmada da farklılaştırılmış öğretim olgusunu uygulayan öğretmenlerle görüşülerek olgu açıklanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda çalışma grubunun belirlenmesi araştırılacak konu, araştırma deseni ve araştırmanın kapsamı göz önünde bulundurulmaktadır. Çalışma için kişi sayısı veri toplama araçlarına ve çalışmanın amacına göre belirlenmelidir (Morse, 2000). Olgubilim araştırmalarında katılımcı sayısının 10'u geçmesi önerilmez. Katılımcılardan çok sayıda veri alındığı için verilerin toplanması güçleşir (Kocabıyık, 2015). Bu çalışmalarda katılımcılarla yapılan görüşmeler uzun oturumlar şeklinde olacağı için katılımcı sayısını sınırlı tutulmalıdır. Olgubilim araştırmalarında katılımcı sayısının artması olguyla ilgili daha çok veri toplanacağı anlamına gelmez. Aksine bu araştırmalarda detaylı veri toplandığı için veri sayısının artması verilerin yeterince açıklanamamasına yol açabilir (Neuman, 2012).

Nitel araştırmalar içinde yer alan olgubilim deseninde amaç araştırılacak olguyu kendi bağlamında açıklamak olduğu için bu olguyu tecrübe etmiş kişiler seçilir. Bu

nedenle çalışma grubunu seçiminde olguyla ilgili ölçüt kullanılır (Baker, West ve P.N, 1992). Bu araştırmada nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde temel durum önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütlerin karşılandığı tüm durumların çalışılmasıdır. Araştırmacı ölçütleri önceden kendi de belirleyebilir ya da var olan durumları kendine ölçüt olarak alabilir (Yıldırım ve Hasan, 2018). Kartopu örnekleme yönteminde araştırmacı ilk katılımcıyı bulduktan sonra katılımcı aracılığıyla yeni katılımcılar bulur. Sonra onlar aracılığıyla yenilerine ulaşılır (Baltacı, 2018).

Ölçüt örneklemede katılımcıların belirlenmesinde dikkate alınan ölçüt, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamış olmaktır. Araştırmacı öncelikle yakın çevresinde başlayarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerle iletişime geçmiştir. Kendi çalıştığı kurumda farklılaştırılmış öğretim uygulayan üç öğretmenle görüşmüş ve onların yönlendirdiği altı öğretmenle görüşmelere devam etmiştir. Görüşülen öğretmenler İstanbul ilinde çeşitli özel okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerden sekizi ilkokul kademesinde sınıf öğretmenliği yapmakta biri ise yine ilkokul kademesinde branş dersi (fen bilimleri) vermektedir. Aşağıda çalışma grubunun demografik özellikleri görülmektedir.

Tablo 3.2 incelediğinde, çalışma grubundaki tüm katılımcıların kadın olduğu ve çoğunlukla orta yaşta olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu yüksek lisans yapmış kişilerdir. Mesleki tecrübelerine bakıldığında en az deneyim dört yıldır. Bu sebeple çalışma grubunun alanında deneyimli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Çoğunlukla farklılaştırılmış öğretimi en az bir yıldır uyguladıkları görülmektedir. Böylelikle araştırmada farklılaştırılmış öğretim alanında deneyimli öğretmenler ile görüşülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için eğitim almıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uyguladıkları sınıfların mevcutlarının genelde 20-25 öğrenci civarında olduğu bilinmektedir.

Katılımcı Özellikleri		Frekans
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	0
Yaş	18-24	0
	25-31	1
	32-38	3
	39-45	5
Eğitim Durumu	Lisans	3
	Yüksek Lisans	6
	Doktora	0
Mesleki Tecrübe	0-3	0
	4-7	1
	8-11	1
	12-15	4
	16-20	3
Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Mesleki Tecrübe (ay)	0-6	1
	7-12	1
	13-24	3
	24 ve üzeri	4
Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Eğitim Alma Durumu	Evet	7
	Hayır	2
Uygulama Yapılan Sınıftaki Öğrenci Sayısı	15-20	3
	20-25	6

Tablo 3.2 Katılımcıların Özellikleri

3.3 Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda yaygın olarak görüşme, gözlem, doküman gibi veri toplama araçları kullanılır (Yıldırım ve Hasan, 2018). Nitel araştırmalarda tek veri aracı kullanılabileceği gibi araştırmanın içeriğine uygun olarak birkaç tane veri toplama aracı da kullanılabilir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak görüşme yönteminden yarı yapılandırılmış görüşme seçilmiştir.

3.3.1 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı, çalışma grubunu daha iyi tanımak için öğretmenlere "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" göndermiştir. Bu formda çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri yanı sıra farklılaştırılmış öğretimle ilgili sorular yöneltilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Kişisel Bilgi Formu'na verdiği cevaplar tabloda belirtilmiştir (Tablo 3.2)

3.3.2 Katılımcı Bilgi Formu ve Öğretmen İzin Belgesi

Görüşmeler pandemi süreci devam ettiği için yüz yüze değil öğretmenlerle çevrim içi ortamda yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlere görüşme öncesinde "Öğretmen İzin Belgesi" ve "Katılımcı Bilgi Formu" çevrim içi form uygulamasıyla gönderilmiştir. Araştırma içeriği ve görüşmeler hakkında bilgi verilmiş, izinler alınmıştır.

3.3.3 Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme katılımcılardan belirlenen konu hakkında duygu ve düşüncelerini alma yöntemidir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı hem önceden hazırlanmış bir dizi soruyu hem de görüşme akışında ortaya çıkabilecek ek soruları sorabilir. Araştırmacı sorularını her katılımcıya aynı sırada sormak zorunda değildir. Bazı soruları geçebilir ya da tekrar sorabilir (Yıldırım ve Hasan, 2018). Bu özelliği bakımından yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya ve katılımcıya esneklik sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıdan daha sistematik ve karşılaştırılabilecek bilgi toplanabilir.

Görüşme formu yarı yapılandırılmış şekilde araştırmacı tarafında hazırlanmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin felsefesi ve farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama, değerlendirmeyle ilgili toplam 46 soru hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar seçilirken farklılaştırılmış öğretimle ilgili çalışmalarının olması dikkate alınmıştır. Uzmanlardan 9'u farklılaştırılmış öğretimle ilgili tez danışmanlığı yapmıştır, uzmanlardan sekizi eğitim programları ve öğretim alanında çalışmıştır, üç uzman sınıf eğitimi alanında ve bir uzman da yabancı dil alanında çalışmakta olup 12 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri için hazırlanan formda tüm maddeler için "çok iyi, kabul edilebilir, zayıf" şeklinde üç derece belirlenmiştir. Uzmanların "çok iyi" şeklinde nitelemediği maddelere düzeltme önerisi de yazmaları istenmiştir.

Verilen dönütlerde daha çok bilgi düzeyinde olan soruların uygulamaya yönelik revize edilmesi, evet-hayır tarzı sorular yerine açık uçlu soruların yer alması, soru sayısının azaltılarak daha basit biçimde sorulması gerektiği ve görüşmede araştırmacının soruları açıklayıcı olması gerektiği dönütleri alınmıştır. Alınan dönütlerle sorular tekrar incelenmiş ve soru sayısı dokuz olmuştur. Soru sayısı ilk haline göre oldukça azaltılmıştır. Benzer sorular tek soru kalıbı altında toplanmaya çalışılmıştır. Diğer soruların sonda soru olarak kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu düzeltmelerle hem katılımcıların cevaplarda tekrarlara düşmesi önlenmiş hem de zaman açısından tasarruf edilmiştir. Katılımcıları daha az yönlendiren daha çok paylaşım yapmasını sağlayıcı sorular sorulmuştur.

Katılımcılarla görüşme yapılmadan önce iki pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme için iki tane sınıf öğretmeni seçilmiştir. Öğretmenler sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını sınıflarında yer vermiş olmaları ve araştırmaya katılmayı istemeleri seçilmelerinde etkili olmuştur. Öğretmenlerden biri farklılaştırmayla ilgili altı yıl ve üzerine deneyime sahipken diğeri bir yıl deneyime sahiptir. İkisi de sınıf öğretimi alanında yüksek lisans yapmaktadır. Pilot görüşmelerle, asıl görüşmeler sırasında yaşanabilecek sorunlar tespit edilmiş ve araştırmacının soruların anlaşılması için nasıl açıklamalarda bulunacağı belirlenmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Öğretmenlerle ders öncesinde, sürecinde ve sonrasında farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan çalışmalar ve hazırlıklara yönelik sorular yöneltilmiş verilen cevaplarla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretimi daha iyi açıklamak için farklılaştırılmış öğretimin felsefesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ele alınmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenlere bu dört bölüm hakkında sorular sorulmuştur. Görüşme sırasında anlaşılamayan sorular araştırmacı tarafından farklı kelimelerle katılımcılara açıklanmıştır. Sorularda yönlendirici olunmamasına dikkat edilmiştir.

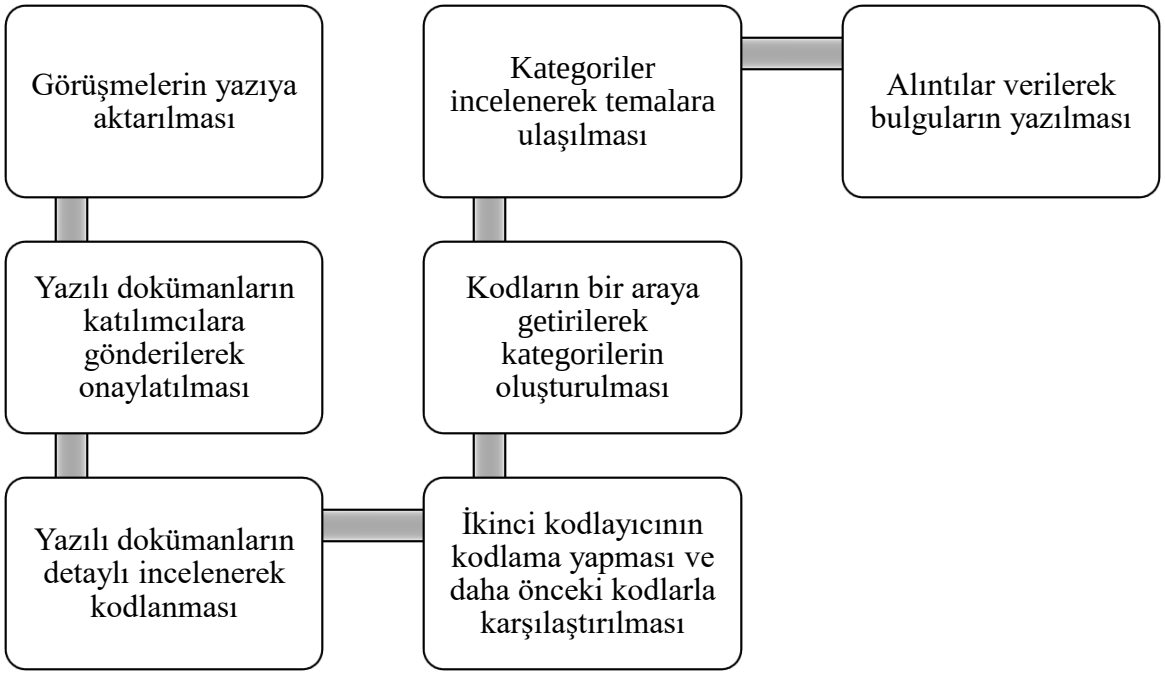
Görüşmeler 24.04.2021/04.09.2021 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 60-90 dakika arasında sürmüştür. Olgubilim araştırmalarında katılımcılar ile araştırmacı arasında samimi bir ortam olması amaçlanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Bu şekilde katılımcıların daha fazla paylaşımcı olması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme boyunca katılımcıların fikirleri eleştirilmemiş, doğruluğu-yanlışlığı

konusunda geri bildirim verilmemiştir. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara "Öğretmen İzin Belgesi" gönderilerek kayıt için izin alınmıştır. Görüşmelerin yazılı hali katılımcılara gönderilerek teyit alınmıştır. Katılımcının yanlış anlaşıldığını düşündüğü, ekleme yapmak ya da çıkarılmasını istediği yerler revize edilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Olgubilim deseninde araştırmacı bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak bu deneyimleri tanımlamaya ve yorumlamaya çalışır (Kocabıyık, 2015). Araştırmacı nitel araştırmada elde ettiği verileri yorumsuz şekilde sunar. Araştırmacı analizden sonra yorum yapabilir.

Nitel araştırmalarda analiz için genelde iki yöntem kullanılır. Bunlardan biri betimsel analiz diğeri ise içerik analizidir. Betimsel analizde veriler daha yüzeysel analiz edilirken içerik analizinde veriler daha derinlemesine incelenir, verileri açıklayan kavram ve temalar oluşturulur (Yıldırım ve Hasan, 2018). Bu araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim olgusunun zihinlerinde nasıl şekillendiğini bulmak hedeflendiği için veriler içerik analiziyle incelenmiştir. İlkokul kademesinde farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra yazılı metne çevrilmiştir. Katılımcılar yazılı metinlere onay verdikten sonra analiz süreci başlamıştır. Analiz süreci aşağıdaki şemayla açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 3.5 Veri Analiz Süreci

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuz soruyu cevaplamaları istenmiştir. Görüşmeler çevrimiçi ortamda yapıldığı için görüşme sonrasında katılımcıların verdiği cevaplar yazıya geçirilmiştir. Yazılı dokümanlar katılımcılara iletilerek teyit alınmıştır. Katılımcıların eklenmesini ya da çıkarılmasını istediği bölümler yeniden düzenlenmiştir. Görüşme metinleri 12-20 sayfa aralığında değişmektedir. Katılımcılar gerçek isimleri yerine "Ö1-Ö2-Ö3…" şeklinde isimlendirilmiştir.

Görüşme metinleri araştırma soruları dikkate alınarak okunmuş, analiz sürecinde nitel analiz bilgisayar programı kullanılarak veriler anlamlı parçalara ayrılmış, kodlar oluşturulmuştur. Kodların farklılaştırılmış öğretimle ilgili temel kavramları içermesine, kısa ve açık ifadeler olmasına dikkat edilmiştir. Bazen bir paragraf, cümle ya da kelime aranan anlamı vererek ilgili kodla eşleştirilmiştir. Toplam 94 kod oluşturulmuştur ve 415 adet kodlama yapılmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacı yanı sıra sınıf öğretmenliği alanında farklılaştırılmış öğretimle ilgili yüksek lisans tezi hazırlayan ikinci bir kodlamacıdan kodlama yapması istenmiştir. Şekil 3.5.1'de görüldüğü gibi genel olarak bütün kod ve kategorilerde görüş birliğine varılmış sadece iki tane kodla ilgili fikir ayrılığına düşülmüştür.

Farklılaştırılmış Öğretim Miles-Huberman Uyum Çalışması		Frekans		Uzlaşılmayan
		Birinci Kodlayıcı	İkinci Kodlayıcı	Öğrencileri gruplama-Öğrencileri kategorize etme
Tema/ Kategori	Farklılaştırılmış Öğretim/Farklılaştırmayı Tanımlama	1	1	Öğrenme profiline uygun-yönelik
Kod 1	Eğitimsel açığı kapatması	2	2	
Kod 2	Her disiplinde uygulanabilir olması	11	10	
Kod 3	Farklılıklara saygı duyması	11	9	
Kod 4	Öğrenciyi tanımaya yönelik olması	15	14	
Kod 5	Ortamla ilişkili olması	3	3	
Kod 6	Öğrenme profiline yönelik olması	2	2	
Kod 7	Farklı etkinlikler içermesi	3	3	
Kod 8	Hazırbulunuşluğa dikkat etmesi	2	2	
Yeni Kod 9	Farklılaştırmayla ilgili yanlış bilinenler	3	3	
Yeni Kod 10	Öğrenciyi öğrenme sürecinden haberdar etme	1	1	
	Toplam kodlama ve uyum oranı	54	50	uyum oranı %96

Şekil 3.5.1 Miles Huberman Uyum Çalışması

İkinci kodlayıcı "öğrenciyi kategorize etme" ve "öğrenme profiline yönelik" kodlarını "öğrenciyi gruplama" ve "öğrenme profiline uygun" şeklinde değiştirilmesini önermiştir. Bu kodların araştırmacı tarafından değiştirilmesine gerek görülmemiştir. İkinci kodlayıcı aynı zamanda "öğrenciyi öğrenme sürecinden haberdar etme" şeklinde yeni bir kod eklenmesini önermiştir. Araştırmacı bu öneriyi kabul etmiş ve tüm veriler tekrar incelenerek yeni kod için yeniden kodlama yapılmıştır. Bütün kod ve kategorilerde görüş birliği sağlandıktan sonra da kategori oluşturma aşamasına geçilmiştir.

Oluşan kodlar tekrar incelenmiş benzer olanlar gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulması sürecinde araştırma sorularıyla paralel olması amaçlanmıştır. Kategoriler oluşturulduktan sonra araştırmacı tarafından tüm metinler ve yapılan kodlar, kategoriler tekrar incelenmiş ilişkiler keşfedilmeye çalışılmıştır. Kategoriler incelenmiş ve en iyi şekilde ilişkileri açıklayacak toplam dört tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar; "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı", "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Planlama", "Farklılaştırılmış Öğretim

Yaklaşımında Uygulama" ve "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirme" şeklindedir. Oluşturulan kategori ve temalar araştırmanın kavramsal çerçevesine uygundur. Araştırmacı kod, kategori ve temaları tekrar incelemiş gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra son haliyle tablolara aktarmıştır. Metinlerden doğrudan alıntılar vererek bulgular yazılmıştır.

3.5 Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlilik, ölçülmek istenilenin doğru ölçülmesiyle ilişkilidir. Nitel araştırmada geçerlilik araştırmacının araştırdığı konuyu olduğu şekilde, değiştirmeden ve olabildiğince nesnel olarak gözlemlemesidir (Kirk ve Miller'den akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel bir araştırmada geçerlilik için araştırmacının belirlediği kategorilerin ve yorumların önceki çalışmalarla örtüşmesi gerekir.

Güvenirlikse, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesidir. Güvenirlikte bir ölçmenin benzer şartlarda tekrarlandığında aynı sonucu vermesi beklenir. Nitel araştırmalar doğası gereği katılımcıların bir olayı nasıl algıladıklarını inceler bu sebeple araştırma sonuçlarının farklı kişilerde tekrarlanıp aynı sonuçları alması mümkün değildir. Sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynı şekilde tekrarlanması bu sebeple beklenemez (Yıldırım ve Hasan, 2018). Nitel araştırmalarda güvenirlik için yapılan gözlemin doğruluğuna dikkat edilir bu sebeple gözlemlenen her ayrıntı kaydedilir.

Bu araştırmada geçerlilik için yapılan çalışmalar;

- Veri toplama aracı için uzmanların görüşleri alınmıştır. Alınan görüşlerdeki düzeltmelere göre görüşme soruları düzenlenmiştir.
- Araştırmacı görüşme sırasında kendi görüşlerini belirtmekten kaçınmış, katılımcıları cevaplarında yönlendirmemiştir.
- Katılımcıların onayı ile ses ve video kaydı yapılmıştır.
- Araştırmacı ses kayıtlarını değişiklik yapmadan yazıya geçirmiş, katılımcılara yazılı metinler gönderilerek teyit alınmıştır. Katılımcıların yazıya çevrilmiş metinlerde çıkarılması veya eklenmesini istediği bölümler değiştirilmiştir.
- Yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiş, yorumlarla alıntılar açıklanmıştır.

Güvenirlik için yapılan çalışmalar;

- İki öğretmenle pilot görüş yapılmıştır. Bu şekilde soruların anlaşılıp anlaşılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı görüşme deneyimi kazanarak olası hataları tespit etmiş ve önlemler almıştır.
- Miles ve Huberman'a (2015) göre, nitel araştırma yöntemlerinde elde edilen verilerin kodlanmasında, kodlayıcıların benzerlik oranı ya da kodlayıcılar arası güvenirlik önemli bir konudur ve "Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı)" formülü kullanıldığında güvenirliğin %90 ve üzeri olması beklenmektedir. Araştırmada elde edilen veriler araştırılan konuda bilgi sahibi olan ikinci bir kodlayıcı tarafından da kodlanmış ve "Farklılaştırmayı Tanımlama" kategorisi için yapılan kodlamada %96 uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

3.6 Etik

Bu araştırmada, katılımcılara görüşme öncesinde "Katılımcı Bilgi Formu" iletilerek araştırma içeriği detaylı açıklanmıştır. Araştırmaya kendi rızalarıyla katılacakları bilgisi verilmiştir. Araştırmada isimlerin saklı tutulacağı ve onaylamadıkları hiçbir bilginin kullanılamayacağı iletilmiştir.

Görüşme sırasında katılımcılara nesnel davranılmış, verdikleri bilgilerin doğruluğu yanlışlığıyla ilgili yorumlar yapılmamıştır. Katılımcıların istediklerinde görüşmeyi kesebileceği ya da araştırmadan çekilebileceği iletilmiştir. Görüşme sonrasında katılımcıların görüşmeleri ekleme ya da düzeltme yapmadan yazıya geçirilmiş ve katılımcılara onaylaması için iletilmiştir. Katılımcılara cevaplarını değiştirme hakkı olduğu iletilmiştir. Görüşme metinleri onaylandıktan sonra analize başlanmıştır. Araştırmacı veri toplama ve analiz sürecinde titiz ve düzenli çalışmaya gayret etmiştir. Verilere sadık kalarak analiz etmiş ve sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacı, araştırmasını yürüttüğü üniversiteden araştırmanın bilimsel etiğe uygun olduğunu teyit ettirmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmayla ilgili bulgulara ve yorumlara bu bölümde yer verilmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını nasıl algıladıklarını ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve ulaşılan temalar araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilmiştir. Bulgular alıntılarla desteklenmiştir.

Bu bölümde "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi nasıl algılamaktadır?" sorusu, dört alt problem sorusuyla sorulmuş ve alınan yanıtlar kategorilere ayrılmıştır.

4.1 Birinci Alt Problem Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin "Farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna verdiği yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama	Öğrenciyi tanımaya yöneliktir.	16
	Farklılıklara saygı duyulur.	11
	Her disiplin alanında uygulanabilir.	10
	Eğitimsel açığı kapatır.	4
	Öğretim ortamıyla ilişkilidir.	3
	Öğrenme profillerine yöneliktir.	3
	Farklı etkinlikler içerir.	3
	Hazırbulunuşluğa dikkat edilir.	3
	Öğrenciyi öğrenme sürecinden haberdar edilir.	2
Farklılaştırılmış Öğretim Yapmaya Yönelten Nedenler	Ön yargıları yıkması	6
	Öğretmeni geliştirmesi	5
	Öğrenciye seçenek sunması	5
	Öğrenciyi tanımayı sağlaması	4
	İşbirlikli işleyen süreç olması	3
	Öğrenciye yönelik ortam içermesi	3
	Farklılıklara hitap etmesi	3
Farklılaştırılmış Öğretimin Zorlukları	Süre sorunu	10
	Velinin olumsuz yaklaşımı	6
	Sistemsel zorluklar	4
	Etkinlik yönergesinin anlaşılamaması	1
Farklılaştırılmış Öğretim için Öğretmenin Bilmesi Gerekenler	Öğrenciyi tanımak	8
	İçeriğe hâkim olmak	7
	Felsefesini anlamak	7
	Stratejileri bilmek	7
	Yaratıcı düşünmek	2
Toplam		126

Öğretmenlerin "Farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna verdiği yanıtlar "Farklılaştırmayı Tanımlama, Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Tercih Etme Nedenleri, Farklılaştırmanın Zorlukları, Farklılaştırılmış Öğretim için Öğretmenin Bilmesi Gereken" olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Aşağıda her bir kategoriye ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

4.1.1 Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.1.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlamaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama	Öğrenciyi tanımaya yöneliktir.	16
	Farklılıklara saygı duyulur.	11
	Her disiplin alanında uygulanabilir.	10
	Eğitimsel açığı kapatır.	4
	Öğretim ortamıyla ilişkilidir.	3
	Öğrenme profillerine yöneliktir.	3
	Farklı etkinlikler içerir.	3
	Hazırbulunuşluğa dikkat edilir.	3
	Öğrenciyi öğrenme sürecinden haberdar edilir.	2
Toplam		55

Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama kategorisi için tablo incelendiğinde öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama kategorisine yönelik görüşlerinde "Öğrenciyi tanımaya yöneliktir. (n=16), Farklılıklara saygı duyulur. (n=11) ve Her disiplin alanında uygulanabilir. (n=10) kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Öğrenciyi tanımak, hep oradan başlıyoruz. Öğrencilerimizi tanımamız lazım. Öğrencimiz en iyi nasıl öğreniyor acaba ona en iyi şekilde nasıl öğretebilirim? İlgi alanları nedir? Yetenekleri nelerdir? Öğrenciyi tanıyacak ortamlar yaratmak, öğrenen kişiyi orada güvende olduğunu, sürekli karşılaştırmanın rekabetin olmadığı farklılıkların doğal olduğunu hissettirmek önemli. Aslında kendimizi önce analiz edip ben nasıl öğreniyorum sorusunu sormalıyız. Şöyle bir korelasyon bulunmuş ben öğretmen olarak

işitsel bir öğretmensem sürekli derslerimi anlatarak ifade ediyorum. Çünkü herkesin işitsel olduğunu düşünüyorum. Ya da ben görsel bir öğretmensem hep görsel bir şeyler yapıyorum ama o sırada işitselleri unutuyorum."

Ö2: "Farklılaştırma, öğrenciyi tanımak ve eğitimsel açığın kapatılmasıdır, bir cümlede özetlesem böyle özetlerim…her ders için uygulayamayız. Mesela yedi ders mi yapıyoruz? Yedi dersin yedisinde de farklılaştırma yapılmaz. Zaten bu kadar çok sık farklılaştırma yapmak etkisini de kaybettirir."

Ö3: "Sınıfınızda büyük bir grup çocuk Milli Eğitim programının altında kalıyor ya da üstünde kalıyorsa onların hazırbulunuşlukları farklı olmuş oluyor. Diyorsunuz ki ben farklı bir şeyler yapmalıyım farklı şekilde dersimi işlemeliyim bu çocuklara ve farklılaştırma burada başlıyor. Evet her derse uygulanabilir. Sonuçta amacımız kazanımı vermek. Öğrenme hedefini gerçekleştirmek ama o yola nasıl gittiği önemli değil."

Ö4: "Çocuğu çok iyi tanımak gerekiyor. Onun için çocuğun kanalından girmek çok faydalı oluyor bu noktada. Birinci hedefimiz çocuğu çok iyi tanımak olmalıdır. Mesela birinci sınıfa çocuklara ses yöntemiyle okuma-yazma öğretiyoruz. Benim bir öğrencim var. Ezber yeteneği çok iyi ama sesleri birleştiremiyor. Biz bu öğrenciye eski usul yapmaya karar verdik. Çocuk kendini kötü hissetmesin diye farklı ödev de vermedik. Veliye çocuğunuzun çok iyi ezber yeteneği var dedik. Hece tablosu verelim. Heceden ezberlesin. Birleştiremiyor, sınıftaki çocuklar da okumaya başlayınca kendini kötü hissetmesin. Hece tablosu oluşturmaya başladım ekstra ödev olarak. Çantasına normal ödevi koyuyordum hece tablosunu o görmeden dosyasının altına koyup evde anneye okutuyorduk. Anne alıyordu, okutuyordu. Ve ezberleyerek okumayı öğrendi. Sonra cümle verdik kelime verdik. Kelimelerden cümle vermeye başladık. Bir baktık ezberledi ve okumaya başladı. Direkt ezberlediği için bütünsel olarak görmeye başladı ve okumaya başladı."

Ö5: "…Çünkü her çocuğun zihninin biricik tek olduğu, hani parmak izimiz kadar aslında her birimizin beyni ve öğrenme sistemi çok farklı. Yani farklı çocukların olması durumu öğretmeni bir şeyler yapmam gerekiyor hissiyatıyla harekete geçiriyor ama aslında aynı düzeyde, aynı yaş aralığında gibi gözükse de her çocuğun öğrenme şeklinin, öğrenme tarzının, ilgisinin, ihyacının ve aslında öğrenme seviyesi yani öğrenmeye başlama noktasının farklı olduğunu kabul etmemiz gerekiyor. Biz bir öğretmen olarak derse başlamadan her çocuğu standart bir normda o bu bilgiyi biliyor diye kabul ediyoruz.

Yani standart üzerinden gitmeye çalışıyoruz. Aslında benim öğretmen olarak görevim sınıftaki bütün öğrencilerin farklı yollarla ya da farklı ilgi alanlarıyla veya farklı öğrenme tarzlarıyla öğrenebildiği durumunu kabul etmek."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretimi tanımlarken öğrenciyi tanımaya yönelik olması, farklılıklara saygı duyması ve her disipline uygulanabilir olması en çok tekrarlanan kodlar olarak tespit edilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin başlangıç noktasının öğrenciyi tanımak olarak belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimin temelinde öğrenci farklılıkları yer alır ve süreç bu farklılıklara göre tasarlanır. Bu sebeple farklılıklara saygı duyulan ortama ve bakış açısına ihtiyaç vardır. Öğretmen görüşlerinde bu ortam, rekabet içermeyen ve herkesin kabul gördüğü şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenlerin çoğu farklılaştırılmış öğretimin her ders, konu ve içerik için uygulanabileceğini belirtmiştir.

4.1.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Tercih Etme Nedenleri Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Tercih Etme Nedenleri kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.1.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Tercih Etme Nedenleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Tercih Etme Nedenleri	Ön yargıları yıkması	6
	Öğretmeni geliştirmesi	5
	Öğrenciye seçenek sunması	5
	Öğrenciyi tanımayı sağlaması	4
	İşbirlikli işleyen süreç olması	3
	Öğrenciye yönelik ortam içermesi	3
	Farklılıklara hitap etmesi	3
Toplam		29

Tablo incelediğinde Öğretmenlerin "Farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna verdiği yanıtlardan Farklılaştırılmış Öğretim temasının, Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Tercih Etme Nedenleri kategorisine yönelik öğretmen görüşlerinde "Ön yargıları yıkması (n=6), Öğretmeni geliştirmesi (n=5) ve Öğrenciye seçenek sunması (n=5) kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Tercih Etme Nedenleri kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Tabii ki başlarken çok uçsuz bucaksız bir çimenlik alanda nereye gideceğini bilememek gibi oluyor. Nereye gideceğim, nereden başlayacağım? O ipin ucunu bulmak, onlar önemli. Ben de başladığımda çok kazalar yaptım sınıfın içerisinde. Kâğıt üstünde iyi olacağını düşündüğüm planlar yazdım ama işin içine girince öğrencilerden aldığım tepkiler öyle olmadı ya da bazı ön yargılarıma göre yaptığım kategorilerde öğrencileri kendim yönlendirdiğimde orada da yine bu tür kazalar yaşadım. Tıpkı o otellerdeki açık büfe yemekler gibi farklı çeşitte etkinlikleri hazırlayıp öğrenciye sunduğumuz noktada öğrencinin gidip kendi ihtiyacına göre bir şeyi oradan almasını sağlamak en doğru yol. Bak bu aktiviteler var. Hangisini istiyorsan onu al şeklinde. Bazen görev atamaları da yapılabilir ya da seçenekli, zar atarak yaptığımız çalışmalar var. O zarda gelen çalışmayı yapması gibi. Orada da öğrenci tesadüf gelen bir çalışmayla da baş edebilmesi bir deneyim kazanması belki daha önceki bir ön yargısını kıracak ya da sizin o öğrenciye karşı olan bir önyargınızı kıracak."

Ö5: "Hep araştırırdım, merak ederdim uluslararası tecrübelere sahip öğretmenler çok olduğu için meslektaşlarımla hep sohbetler ederdim. Yani siz ne yapıyorsunuz bu tarz öğrencilerle, onlara ulaşabilmek için siz neler yapıyorsunuz? Benim buradaki en hassas noktam, her çocuğun bir şekilde doğru öğrenme yoluyla ve ilgisiyle yapabileceği noktadan başlatıldığında her şeyi öğrenebileceğine olan inancım. O yüzden daha sıkı sıkıya sarıldım. İlk başta böyle başladı maceram. Kendi adıma öğretmen olarak benim mesleki gelişimimi sürekli yenilememe sebep oldu. Hiçbir zaman tamam ben her şeyi bilen bir öğretmenim demedim. Çünkü her geçen gün daha farklı öğrenmeleri gördükçe onlar için ne yapılabileceğini düşündüm. Öğretmen olarak mesleki anlamda alet çantanızı sürekli doldurmak zorundasınız. Gerçekten bu uygulamayı yapabilmek için sürekli merak eden, okuyan biri olmalısınız."

Ö8: "Her çocuğun çok farklı öğrenme stilleri var. Aynı zamanda bizim de öyle. Mesela yaşımız ilerledikçe biz bile kendi öğrenme stilimizi keşfediyoruz çünkü biz de kendimizi geliştiriyoruz. Her geçen gün farklılıklar var. Öğretmen olarak artık tekdüze bir eğitim sistemi yok. Öğretmen de çocuğu keşfetmiş oluyor. Hatta bazı yerlerde velisine bakın çocuğunuzun böyle bir becerisi var denildiğinde gerçekten biz hiç böyle bir şey fark etmemiştik. Siz fark ettiniz diyebiliyorlar. O yüzden o süreç içerisinde aslında

onların çok daha iyi, kalıcı ve keyifle öğrenmeyi öğrenerek bu süreci devam etmelerini istedim. Öğretmen olarak beni de farklı bir düşünme tarzına yönlendirdi."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yapmaya yönelmesinde; farklılaştırılmış öğretimin ön yargıları yıkması, öğrenciye seçenek sunması ve öğretmeni geliştirmesi en çok tekrarlanan kodlar olarak tespit edilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenler daha önce öğrencisinde fark etmediği özellik ve becerileri farklılaştırılmış öğretim sayesinde fark ettiğini belirtmiştir. Farklılaştırılmış öğretim öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretimi düzenleme anlayışı içerdiği için öğrencilere hazırbulunuşluklarına, ilgilerine, öğrenme profillerine göre seçenekler sunar. Seçenek sunma fikri de öğretmenleri bu öğretim yaklaşımını uygulamaya teşvik etmiştir. Yapılan görüşmelerde farklılaştırmaya yönelten bir diğer nedenin de öğretmeni geliştirmesi olduğu görülmektedir.

4.1.3 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama Zorlukları Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama Zorlukları kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.1.3 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama Zorluklarına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama Zorlukları	Süre sorunu	10
	Velinin olumsuz yaklaşımı	6
	Sistemsel zorluklar	4
	Etkinlik yönergesinin anlaşılamaması	1
Toplam		21

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin "Farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna verdiği yanıtlardan Farklılaştırılmış Öğretim temasının Farklılaştırılmış Öğretimin Zorlukları kategorisine yönelik öğretmen görüşlerinde "Süre sorunu (n=10)", "Velinin olumsuz yaklaşımı (n=6)", "Sistemsel zorluklar (n=4)" kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimin Zorlukları kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Bu kadar şeyi nasıl yapacağız? Bizim kırk dakikada yetiştirmemiz gereken şeyler var ama sene başında bazı noktaları toparladığınızda ilerleyen zamanda çok zaman

kazanıyorsunuz. Sınıf içerisinde o akışı, düzeni sene başında oturttuğunuzda, örneğin ben öğrencilerime farklı aktiviteler vereceğimi ve neden öyle olduğunu anlatmamışsam bütün sene şuna zaman harcayacağım. Öğretmenim o niye farklı aktivite aldı? Ben niye bunu alıyorum? O niye orada çalışıyor? Ben de istiyorum ya da eve ödevi farklı verdiğimde veli neden farklı ödev geldiğini sorguluyor. O yüzden buna karar veriyorsak, bir yol haritası çizmek ve bilinçli adımlarla ilerlemek çok önemli."

Ö3: "Sınıf sayısının çok fazla olması, zümrede direnç gösterenlerin olması, öğrencilerin sınıf içerisindeki hazırbulunuşluklarının çok uç noktalarda farklı olması dezavantaj oluyor. Böyle çocukların olduğu kalabalık gruplarda süreci farklılaştırırken zaman açısından da zor olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler bazen ben neden zor çözüyorum kolay çözmek istiyorum diyebiliyor ya da tam tersi ama siz seviyesine göre bir çalışma vermişsiniz. Orada çocuğa herkesin farklı çalışması olabileceğini ve sen de çalışmanı bitirdikten sonra o çalışmayı yapabilirsin şeklinde dönüt veriyorum. Burada tüm okul ve velilerin bu felsefeyi almış olması gerekiyor. Zaten çoğu okulun çekincesi bu oluyor. Veliye nasıl açıklayacağım? Hafa sonu ödevi verdiğinizde çocuğun ihyacına göre de bazen farklılaşmış ödev vermeniz gerekiyor. Bir öğrenciye iki çalışma diğerine tek çalışma gibi. Veli neden benim çocuğuma bir tane çalışma verdiniz diye soruyor. Hatta şunu isteyen oldu. İhyacı olduğu için iki ödev almış öğrenci var veli ben de iki tane istiyorum yapabilse de olsun ben de alayım diyor. O yüzden süre açısından beni zorladı. Çalışmaları kontrol etmek çok zaman alıyor."

Ö4: "Farklılaştırmış derste çocuk şunu yapsın bunu yapsın (farklılaştırılmış etkinlikler) dediğim an eğer ders kitaplarını eksik yaparsa bir şeyler Türkiye'deki sistem için eksik kalıyor. Yani bu sistemimiz olmasaydı eksik kalmazdık. Çok daha farklı olabilirdi."

Ö5: "Başlangıçta çok fazla zaman kaygınız oluyor. Çünkü müfredat yetiştirme kaygımız olduğu anda zaten siz farklılaştırmayı daha az uygulamayı tercih eden bir öğretmen oluyorsunuz. Ama müfredat yetiştirme gibi bir kaygınız olmadığında daha rahat olabiliyorsunuz ama bizim ülkemizde öyle bir durum yok. Yani müfredat yetiştirmek zorundasınız. Ben gerçekten öğrencimin heybesinde, çantasında, beyninde neyle gitmesini istiyorum? Hiç unutmadan gitmesini istediğim şey olmazsa olmazlarım ne olmalı? Çünkü aslında baktığınızda zincirleme giden bir müfredat var. Yani arada tekrarlar oluyor. Sizin büyük hedefler belirliyor olup, büyük öğrenme hedeflerinde farklılaştırmayı uyguluyor olmanız işinizi kolaylaştırabilir."

Ö6: “Zaman en büyük problem galiba. Yetiştirememe kaygısı ya da arka planda başka şeyleri takip edememe korkusuyla aslında yapmak istediklerinizi biraz öteliyorsunuz biraz geri plana çekiliyorsunuz mecburen. Hani burada keşke daha özgür olabilsek ya da keşke daha az mevcut sınıflarla daha geniş saatlerde o kazanımları verebilsek o zaman farklılaştırma gerçekten hakkını vererek yapılmış olur. Çünkü iyi bir ders planı hazırlamak için gerçekten iyi bir zamana ihtiyacınız oluyor. O yüzden bence zaman kavramı önemli.”

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin zorlukları olarak süre sorunu, velinin olumsuz yaklaşımı ve sistemsel zorlukları belirtmiştir. Farklılaştırılmış öğretim özellikle ders öncesi hazırlık ve planlama sürecinde oldukça zaman ve emek ister. Öğretmenlerin çoğu MEB’in belirlediği kazanımları farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla vermeye çalıştığında ders süresinin yetmediğini belirtmiştir. Derslerde sunulan seçenekli çalışmaların okumasında her öğrenciyi bireysel değerlendirmenin gerekliliğinin de süre sorunu yarattığı belirtilmiştir. Özellikle farklılaştırılmış öğretim uygulamasının velilere ve öğrencilere açıklanması, süreç içerisinde verilen farklı görev ve çalışmaların normal olduğunun belirtilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Süreç taraflar tarafında kabul edilmediğinde uygulamada aksaklıklar olduğu iletilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimde her öğrenci kendi hızında ilerler ama öğrencilerin hepsinin aynı şekilde ve hızda öğrenmesinin beklenmesi uygulamayla çelişen bir durum oluşturur. Bu durumu öğretmenler sistemsel sorun olarak belirtmişlerdir.

4.1.4 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı için Öğretmenin Bilmesi Gerekenler Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı için Öğretmenin Bilmesi Gerekenler kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.1.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı için Bilmesi Gerekenlere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı İçin Öğretmenin Bilmesi Gerekenler	Öğrenciyi tanımak	8
	İçeriğe hâkim olmak	7
	Felsefesini anlamak	7
	Stratejileri bilmek	7
	Yaratıcı düşünmek	2
Toplam		31

Tablo incelediğinde Öğretmenlerin "Farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna verdiği yanıtlardan Farklılaştırılmış Öğretim temasının "Farklılaştırılmış Öğretim İçin Öğretmenin Bilmesi Gerekenler" kategorisine yönelik öğretmen görüşlerinde "Öğrenciyi tanımak (n=8)", "İçeriğe hâkim olmak (n=7)", "Felsefesini anlamak (n=7)", "Stratejilerini bilmek (n=7)" kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin "Farklılaştırılmış Öğretim İçin Öğretmenin Bilmesi Gerekenler" kategorisine ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Müfredatı iyi bilmek çok önemli. Eğer farklılaştıracaksak biz hangi içeriği farklılaştıracağız? Nasıl bir şey var elimizde? Onu çok iyi bilmek. Tıpkı oyun hamuru gibi, istediğimiz şekle sokabilmeliyiz eğer bilmiyorsak bunu yapamayız. Bir diğeri de öğretim stratejileri. Bir sürü yöntem, teknik var. Bu repertuvarı geliştirdiğimizde de bizim önümüzü çok açacaktır. Öğrenciyi iyi tanımak, müfredat bilmek ve farklılaştırmış öğretim stratejileri repertuvarını geliştirmek olarak üç önemli nokta diyebilirim."

Ö3: "Tüm okul ve velilerin bu mantığı, felsefeyi anlamış olması gerekiyor. Zaten çoğu okulun çekincesi bu oluyor. Veliye nasıl açıklayacağım?"

Ö6: "Bence öğretmenin de aynı şekilde farklılaştırmaya açık olması lazım. Kendisi de grupla çalışabilmeli ya da farklı bir yöntem farklı bir teknik karşısına geldiğinde ön yargıyla değil de gerçekten ne yapabilirim buradan ne edinebilirim felsefesiyle ilerleyebilmeli. Yani aslında önce öğretmen farklılaştırmayı kabul etmeli. Çünkü bu yol gerçekten farklı bir yol. Öğrencilerle başladığınız yolculukta siz de değişiyorsunuz aslında o öğrendiğiniz yöntemlerle, tekniklerle."

Ö7: "Akademik bilgiye sahip olmak çocuğa da çok faydalı bir süreç oluşturuyor diye düşünüyorum. Çocukların hazırbulunuşluk verilerine sahip olmak öğrencilerin öğrenme stillerini bilmek çok önemli. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili ne biliyorum ne öğrenmek istiyorum, neye ihtiyacım var? Sınıfımda farklılaştırılmış öğretimi nasıl uygulayabilirim? Farklılaştırılmış öğretim nedir, ne değildir? Ve sınıfımdaki öğrencilerin özellikleri, yani

öğrenciler nelerden hoşlanır, ilgileri neler? Ders özelinde o kazanıma ilişkin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını yoklanmaya ihtiyacı olabilir. Dolayısıyla aslında öğretmenin sürekli bir yansıtma veya ders öncesinde, sırasında ve sonrasında sürekli bir dönüşümlü düşünme yapıyor olması öğrencilerle ilgili veri toplayarak bunu tamamen bir felsefe halinde yansıtması önemli diye düşünüyorum. Zihninde böyle bir felsefe olmayınca sadece bir teknik olarak bakıldığı zaman sadece o tekniği uygulamış ve bırakmış haline geliyor."

Ö9: "Stratejileri bilmeli, öğrencinin genel durumunu bilmeli, özelliklerini bilmeli. Bir defa eğer akademik olarak o kazanımı ciddi bir şekilde vermek hedefliyorsa, kazanımın gerçekten içeriğini bilmek zorunda. Yani fazla bir kazanım çocuğu da yorar, beni de yorar. Dolayısıyla kazanımı çok hâkim olacak alt başlıklarda ve alt seviyelerde o kazanımı irdeleyecek."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim için bilmesi gerekenlerde; öğrenciyi tanımak, farklılaştırılmış öğretimin felsefisini anlamak, stratejileri bilmek ve ders içeriğine hâkim olmak en çok tekrarladıkları kodlar olmuştur. Farklılaştırılmış öğretim için tüm öğretmenler öğrenciyi çok iyi tanımak gerektiğini vurgulamıştır. Farklılaştırılmış öğretim öğrenci farklılıklarına göre planlama yapmayı temel aldığı için öğrenciyi tanımanın ne kadar önemli olduğu ortadadır. Öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretime sadece bir öğretim yöntemi olarak değil bir felsefe olarak bakması gerektiğini iletmişlerdir. Böylece ders işleme sürecine bakış açılarının değişeceği ve öğrenci özelliklerine göre planlamaların önem kazanacağını vurgulamışlardır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamada birçok strateji bilmenin öğretmenin planlamasını kolaylaştıracağı vurgulanmıştır. Aynı zamanda farklılaştırma yapmak isteyen bir öğretmenin ders için seçtiği kazanımın alt başlıklarını ve o kazanım için gerekli olan becerileri bilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

4.2 İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

"Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders planlama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Uygun Ders Planlama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Ders Planlarında Farklılaştırma	Hazırbulunuşluk	18
	Süreçte farklılaştırma	10
	Öğrenme profili	9
	İçerikte farklılaştırma	7
	Etkinliklerin farklılaştırılması	7
	Üründe farklılaştırma	5
	Değerlendirmede farklılaşma	3
	İlgi	3
İçeriğe Göre Planlama	Üstten kazanım çekme	4
	Aynı kazanımı derinleştirme	3
	Günlük hayatla ilişkilendirme	2
	İhtiyaca yönelik çalışma	2
İlgiye Göre Planlama	Seçim şansı sunma	7
	İlgiye yönelik çalışma	5
	Öğrenciyi gözlemleme	4
	Tercihe saygı duyma	3
	Öğrenciyle bağ kurma	3
	Farklılıklara hitap etme	3
	Merak uyandırma	2
	İlgi merkezleri kurma	1
Farklılaştırılmış Ders Planlarını Diğer Ders Planlarıyla Karşılaştırma	Esnek olma	18
	Öğretmenin sorumluluk alması	14
	Sosyal ilişkiler kurma	11
	İşbirliğiyle çalışma	10
	Öğrencinin aktif olması	8
	Materyal kullanma	3
	Kullanılan stratejilerin çeşitliliği	3
	Yaratıcı olma	3
	Rekabet duygusunu kullanma	3
	İlgi çekme	3
	Öğrenme profilleri kullanma	2
	Öğrenme döngüleri kullanma	1
	Özgün olma	1
Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklar	Sınıf yönetimi	13
	Farklılaştırmayla ilgili yanlış bilinenler	9
	Plan ve uygulamanın uyuşmaması	7
	Öğretmenin süreci içselleştirememesi	6
	Öğrenciyi yeterince bilgilendirememe	5
	Başlangıç noktası bulamama	5
	Fazla seçenek sunma	2
	Esnek planlayamama	2
Toplam		230

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders planlama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve

nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar "Ders Planlarında Farklılaşma, İçeriğe Göre Planlama, İlgiye Göre Planlama, Farklılaştırılmış Ders Planlarını Diğer Ders Planlarıyla Karşılaştırma, Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklar" olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır.

4.2.1 Ders Planlarında Farklılaşma Kategorisine İlişkin Bulgular

Ders Planlarında Farklılaşma kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.2.1 Öğretmenlerin Ders Planlarında Farklılaşmaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Ders Planlarında Farklılaşma	Hazırbulunuşluk	18
	Süreçte farklılaştırma	10
	Öğrenme profili	9
	İçerikte farklılaştırma	7
	Etkinliklerin farklılaştırılması	7
	Üründe farklılaştırma	5
	Değerlendirmede farklılaşma	3
	İlgi	3
Toplam		62

Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin Ders Planlarında Farklılaşma kategorisine yönelik görüşlerinde "Hazırbulunuşluk (n=18), Süreçte farklılaştırma (n=10) ve Öğrenme profili (n=9) kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin Ders Planlarında Farklılaşma kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Ben iki noktada daha çok farklılaştırma yaptığımı fark ediyorum. Özellikle etkinlikler kısmından, süreç kısmında yaptığımı söyleyebilirim. Her öğrencinin o bilgiyi, o hedefe ulaşma yolunu farklılaştırdım. Ön bilgisi olup olmadığına da baktım."

Ö2: "Farklılaştırılmış öğretimi planlamaya başlarken öğrencilerin önce eksik olduğu yerleri belirledim. Sonra hepsinin bir de en iyi olduğu yönlerini, en sivrildiği, en parladığı yerlerini bulmaya çalıştım. Şimdi işitselciler var, görselciler var, üstünler deseniz zaten apayrı bir alemde takılıyor. Mesela bir çocuk yapması gereken süreden kısa sürede yapıyorsa o işle daha fazla zaman kaybetmesine ya da boşuna zaman geçirmesine gerek yok. Kırkambarlar (erken bitirenler için çalışma) da bana göre bir farklılaştırma örneği

çünkü. Orada üç tane kasam vardı sınıfta: Görsel, işitsel ve dokunsal kasalar. Oraya farklı çalışmalar ekliyordum sürekli ve erken bitiren öğrenciler gidip seçim yapıyordu."

Ö3: "Okuma yazma bilenlerin de hazırbulunuşluklarına göre yaptım. Ama ilerleyen dönemlerde mesela matematikte problemler konusunda ya da ölçme konusunda ilgi alanlarına göre de farklılaştırma yaptım. Hazırbulunuşluklarına göre zarflar hazırladım. Semboller koydum çalışma kağıtlarının üzerine, çocuk farkında değildi ama gülen yüz alanlar birinci seviye problemler çözerken, diğer grup ikinci seviye problem çözüyordu bir diğer grup üçüncü seviye problem çözüyordu. Yazma bilen çocuklarla henüz öğrenmemiş çocukların birlikte olduğu bir grupta küçük kısa metinle ilgili soruları cevaplayabiliyorduk. "Ali nereye gitti?" Sorusu için yazma bilen yazsın bilmeyen resmini çizsin diyordum."

Ö6: "Tabii ki o öğrencinin ihtiyacını gözetirken bir yandan da işte geri planda kalan öğrencilerinizi de göz ardı etmemek zorundasınız. Dolayısıyla da aslında o basitten zora ilkesiyle geride kalan çocukların da sürece de dahil olabileceği onların da cevap verebileceği etkinlikler ve sorularla bunu sağlayabiliyorsunuz ya da işte gruplara ayırıp da yapabilirsiniz, her grubun dinamiği var. Her grubun ayrı bir beklentisi ve ihtiyacı var. Ona göre de ayrı ayrı planlar hazırladığımız da oluyor hani her gruba ayrı bir çalışma verdiğimiz. O grubun ihtiyacına göre ya da herkesin ihtiyacına göre seçebileceği çalışmalar ve günün sonunda hepsi aynı noktaya çıkıyor. Aynı hedefe varıyor ama yollar, yöntemler farklı oluyor."

Ö7: "Biz bir ölçme aracı uyguladık. Buradaki verilere göre sınıftaki öğrenme ortamımızı düzenledik. Hazırbulunuşluğa göre yaptık. İstasyon şeklinde aslında gruplara ayırdık. Bir temel seviyedeki grup, orta seviyedeki grup ve ileri seviyedeki grup olarak gruplara ayırdık çocukları. Temel seviyede olan çocuklara öğretmenimiz tekrar konuyu anlattı, orta düzeyde olan çocuklara daha çok pekiştirmeye dayalı çalışma verildi. Kazanımla ilgili hiçbir şeye ihtiyacı olmayan çocuklara yine o kazanımla bağlantılı bir şekilde proje üretme görevi verildi. Öğrenci grupları, istasyonda bu çalışmaları gerçekleştirdiler ve ardından çalışmalarla ilgili yansıtma alındı."

Ö8: "Konuya başlarken o konuyla ilgili neler biliyoruz? Belki bir test belki bir soru üzerinden olabilir. Belki bir oyun üzerinden olabilir. Öncelikle hazırbulunuşluklarını ölçmek bizim onları gruplayabilmemiz açısından önemli. Sen şu kadar biliyorsun, sen bu kadar biliyorsun diye bir geri bildirim vermiyoruz. Bu öğretmenin o gruptaki öğrencilerin

ne kadar konuya hâkim olduklarını anlayabilmesi için yaptığı bir şey. Önemli olan her öğrenciyi birden ona çıkarmak değil. Bu her öğrenci için mümkün olmayabilir ve zorlayıcı da olabilir. Yani doğru bir şey de olmayabilir. Ama her öğrenciyi kendi öğrenme hızına göre bir üst kademeye çıkarabilmek aslında burada bizim hedefimiz. O yüzden öğretmenin hem planlama sürecini hem de dersin işleyiş sürecini çok etkileyen bir durum."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretime göre ders planlamada en çok öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak planlama yaptığı görülmektedir. Verilmesi planlanan kazanım öncesi öğrencilerin akademik durumu saptanmış ya da öğrenilecek beceriye göre ön beceri ve bilgilerin olup olmadığı üzerine çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrenciler ihtiyaçlarına göre gruplara ayrılmış ve farklı yöntemlerle derste ilerlemeleri sağlanmıştır. Öğretmenler özellik bu noktada sınıf seviyesinden ileride giden ve seviyenin altında kalan öğrenciler için planlamanın çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler farklılaştırılmış öğretime göre planlama yaparken öğrencilerin öğrenme profillerini de dikkate almıştır.

4.2.2 İçeriğe Göre Planlama kategorisine İlişkin Bulgular

İçeriğe Göre Planlama kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.2.2 Öğretmenlerin İçeriğe Göre Ders Planlamaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
İçeriğe Göre Planlama	Üstten kazanım çekme	4
	Aynı kazanımı derinleştirme	3
	Günlük hayatla ilişkilendirme	2
	İhtiyaca yönelik çalışma	2
Toplam		11

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders planlama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlardan "Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama" teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin İçeriğe Göre Planlama kategorisine yönelik görüşlerinde "Üstten kazanım çekme (n=4), Aynı kazanımı derinleştirme (n=3), Günlük hayatla ilişkilendirme (n=2) ve İhtiyaca yönelik çalışma

(n=2) kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin İçeriğe Göre Planlama kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Onların üst düzey düşünme becerilerini kullanabilecekleri tarzda çalışmalar vermezsek orada da şöyle bir şey oluyor. Öğrenci kolaya alışıyor ve nasıl olsa yapıyorum diyor. Tembelliğe itiyorum öğrenciyi. Aslında içeriği farklılaştırıyoruz. Belki hedefi de farklılaştırıyoruz ama hedef bir üst ya da iki üst sınıfın hedefleri değil."

Ö2: "Hep şunu söylüyoruz. İleriye gidebilen çocuğu bir tık iteklemekte sıkıntı yok. Ama çok da uçurmayın. Yani şimdi bir çocuk ikinci sınıf iki basamaklıyla bir basamaklıyı çarpabiliyor. Üç basamaklıyla da bir basamaklıyı çarpıyor bu çocuk mantığını kavradı ama üç basamaklıyla iki basamaklıyı çarptırtmayın hani bunu vermeyin. O üst basamağa geçirtmeyin. Her çocuğun potansiyeli farklıdır."

Ö7: "İçeriği farklılaştırmada şu bilgiyi çok duyuyorum. Üsten kazanım çekme. Farklılaştırılmış öğretim, hani nedir ne değildir bölümüne girdiğimizde ne değildir bölümünde yer alan maddelerden de bir tanesi bu. O yüzden bu bölümü çok iyi ayarlamak gerekiyor. Çünkü sınıf içerisinde bir öğrenciye daha üst düzey çalışma verdiğiniz zaman o sınıf içi dinamiklerini de etkileyebiliyor. Ödevde farklılaştırma yapabilirsiniz elbette. Çocuğu daha üst düzey bir çalışmayla destekleyebilirsiniz. Yani farklılaştırılmış öğretimin de çabuk öğrenene ek görev verilmesi şeklinde düşünülmesi hatalı olur bence."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi içeriğe göre planlama kategorisi için üstten kazanım çekme, kazanımı derinleştirme, kazanımı günlük hayatla ilişkilendirme ve ihtiyaca yönelik çalışmalar kodlar olarak tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcıların hepsi dersin kazanımını öğrenci farklılıklarına göre düzenlediğini ifade etmiştir. Kazanımın içeriği ve o kazanımın öğrenilebilmesi için gerekli olan alt kazanımların bilinmesi ve dersin bu şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimde kazanımı düzenlemenin bir üst sınıftan kazanım çekmek olmadığı aksine aynı kazanımı derinleştirerek öğrenci ilgisine göre vermek gerektiği belirtilmiştir.

4.2.3 İlgiye Göre Planlama Kategorisine İlişkin Bulgular

İlgiye Göre Planlama kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.2.3 Öğretmenlerin İlgiye Göre Ders Planlamaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
İlgiye Göre Planlama	Seçim şansı sunma	7
	İlgiye yönelik çalışma	5
	Öğrenciyi gözlemleme	4
	Tercihe saygı duyma	3
	Öğrenciyle bağ kurma	3
	Farklılıklara hitap etme	3
	Merak uyandırma	2
	İlgi merkezleri kurma	1
Toplam		28

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders planlama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlardan "Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama" teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin İlgiye Göre Planlama kategorisine yönelik görüşlerinde "Seçim şansı sunma (n=7) ve İlgiye yönelik çalışma (n=5) kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin İlgiye Göre Planlama kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Öğrencilerin ilgi duydukları bir çalışma yapmıştık. Bir ekosistemler çalışmasıydı. Çöl ekosistemi, kutup ekosistemi, deniz, okyanuslar gibi farklı ekosistemlerden hangisi ilgisini çekiyorsa onun üzerinde çalıştı. Bazı öğrenciler erken çalışmalarını bitiriyorlar ve örneğin uzaya merakı var, konuyla ilgili çalışmalarını tamamlamışsa eğer onunla ilgili de araştırmalar yapmak istiyor. Kendi ilgi duyduğu alanda bir kitabı okuyabiliyordu ya da yine ortaya çıkacak ürünlerde de mesela yazmaya ilgisi olan öğrenciye ona yönelik çalışma verirdim. Dramaya ilgisi olan öğrenci dramasını hazırlayıp onu bir video haline getirebiliyordu yani belki sizin için çok büyük farklar yaratmıyor ama çocuk dünyasında onun seçimine saygı duymak o farklılığını kabul ediyorum demek önemli."

Ö2: "Hemen diyorum ki, sen git bakalım sınıfın arka bölümünde yer alan çalışmalardan seç envai çeşit soru var orada. Sadece toplama çıkarmayla da alakalı değil. Üç öğrenme profiline yönelik çalışmalar var. Şimdi norm düzeyindeki çocukta gidiyor istediğini seçiyor. Bir de farklılaştırmada zorlamamanın da önemli olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü iyi bir şey yapalım derken kötü bir şey yaptırmayalım. Çocuk

bir şey istemiyorsa zorlamanın bir anlamı yok. O yüzden isteyebileceği şeyler koymak lazım. O üç seçeneğin olmasının sebebi de oydu.”

Ö3: “Çocukların hepsine aynı problemi çözdürmektense çubuk seçme ya da çocukların önlerine seçim tablosu veriyorum. Bu seçim tablosundan istediğin beş tane problemi oku ve çöz. Bu problemlerin hepsi de toplama işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar kazanımıyla ilgili. Ama çocuk okuyor hepsini, istediğini seçiyor. Kimi problem onun için daha kolay kimisi daha zor bunu çözemem ya da bunu çözerim diyor. Orada kendi seçiyor ve böylece karar vermiş oluyor. Bu sayede aslında farklı da hissetmemiş oluyor.”

Ö5: “Benim gerçekten bir drama, bir tiyatro, işte bir enstrüman kullanan, ciddi anlamda robotik kodlama dersi alan öğrencilerim vardı. Şimdi bunları ben biliyorsam eğer öğrencimin bu durumunu doğal olarak derslerin içerisinde ilgi alanına göre yapılandırmam ve ders içeriğine bunu katmam gerekli.”

Ö6: “Her grubun dinamiği var, her grubun ayrı bir beklentisi ve ihtiyacı var. Ona göre de ayrı ayrı planlar hazırladığımız da oluyor. Grubun ihtiyacına göre ya da seçmeli görevler, herkesin ihtiyacına göre seçebileceği çalışmalar ve günün sonunda hepsi aynı noktaya çıkıyor. Aynı hedefe varıyor ama yollar, yöntemler farklı oluyor.”

Tablo ve öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi ilgiye göre planlama kategorisi için seçim şansı sunma ve ilgiye yönelik planlama yapma kodlarının en çok tekrarlandığı görülmüştür. Görüşleri alınan öğretmenler ders etkinliklerini planlarken aynı öğrenme hedefi olan ama öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda seçim yapabilecekleri çalışmalar planladıklarını belirtmişlerdir. Bu planlamalarda öğrencilerin çalışmalarına ve aldıkları geri bildirimlere daha çok önem verdiklerini, öğrenciler sınıfta çalışma seçerken ilgi grupları oluşturduklarını ve bu gruplara yönelik çalışmalar hazırladıklarını söylemişlerdir. Bir diğer katılımcı da öğrencilerin yeteneklerine göre derslerde görev verdiğini iletmiştir. Müzik alanında, robotik kodlama, drama vb. yetenekli öğrencilerin derslerde bu alanlara yönelik ön plana çıkartılmasının ders katılımını arttırdığı da belirtilenler arasındadır.

4.2.4 Farklılaştırılmış Ders Planlarını Diğer Ders Planlarıyla Karşılaştırma Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Ders Planlarını Diğer Ders Planlarıyla Karşılaştırma kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.2.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Ders Planlarını Diğer Ders Planlarıyla Karşılaştırmaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Ders Planlarını Diğer Ders Planlarıyla Karşılaştırma	Esnek olma	18
	Öğretmenin sorumluluk alması	14
	Sosyal ilişkiler kurma	11
	İşbirliğiyle çalışma	10
	Öğrencinin merkezde olması	8
	Materyal kullanma	3
	Kullanılan stratejilerin çeşitliliği	3
	Yaratıcı olma	3
	Rekabet duygusunu kullanma	3
	İlgi çekme	3
	Öğrenme profilleri kullanma	2
	Öğrenme döngüleri kullanma	1
	Özgün olma	1
Toplam		80

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders planlama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlardan "Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama" teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Planlarını Diğer Planlarla Karşılaştırma kategorisine yönelik görüşlerinde "Esnek olma (n=18), Öğretmenin sorumluluk alması (n=14) Sosyal ilişkiler kurma (n=11) ve İşbirliğiyle çalışma (n=10) kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Planlarını Diğer Planlarla Karşılaştırma kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Bu arkadaş ilişkilerine bile yansıyor öğrencilerin, o farklılıkları konuştuğumuzda öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri de toparlıyoruz. Onları tesadüfi gruplamalar yaparak, hayat boyu belki seçmeyeceği kişiyle bir araya getiriyoruz. Ön yargısı vardı o çocuğa karşı, bakıyorum teneffüste oynuyor onunla, evlerine davet ediyorlar. O yüzden o farklılaştırma benim için çok büyük bir şemsiye. Domino etkisi

gibi. Bir tane siz başlattığınızda böyle her şeye yayılan bir süreç. Okulu da içine alan bir süreç dediğim gibi hem veli ayağını hem kendi birlikte çalıştığımız, meslektaşlarımız ve öğrencileri de işin içine katmak daha sağlıklı sonuçlar doğuruyor. Bu bir yatırım yani. Hani bir yatırım için oraya nasıl parayı koyuyorsunuz bir fedakârlık yapıyorsunuz. O yüzden sene başında hem veli ayağında hem okulda böyle bir kültür oluşması önemli çünkü oluşmadığında hep önünüze, sınıfta neden farklı şeyler yapılıyor sorusu gelir. Meslektaş işbirliği yapmak, okulda böyle bir kültür oluşturmak, farklılıkların kötü bir şey olmadığını, aslında bir zenginlik olduğunu ve sınıfta çalışmalarını da zenginleştirilmesi gerektiğini kabullenmek gereklidir."

Ö2: "Benim planlarım mecburen esnek olmak zorunda. Farklılaştırmalarım bazen anlık olması gerektiğini düşünüyorum. Ben her şeyi çok planlayan biriyimdir. Ama bazen de planladığınız gibi tutmadığı yerde esnek olmak diyorum ya işte o esnekliği sağlamak gerekiyor. Alternatif çözüm üretmek gerekiyor, esneyebileceğin, atabileceğin yerler olmalı."

Ö3: "Yani farklılaştırmada sürekli bir değişim oluyor sınıfımızda. Hani daha bir hareketli sınıf görüntü itibariyle. O yüzden uygulaması daha zor diyemiyorum çünkü biraz kişiye göre değişiyor. Size göre zor olabilir ama başkasına göre zor olmayabilir. Sadece öğretmenin daha esnek olması gerekiyor, daha hareketli olması gerekiyor. Farklılaştırmada öğretmenin de sürekli kendini yenilemesi ve takip etmesi gerekiyor. Eğer sizin bulunmuş olduğunuz zümrede ya da grupta biraz direnç gösteren bir ekip arkadaşınız varsa ya da çok fazla esnek olmayan bir arkadaşınız varsa bu çok büyük bir dezavantaj olabiliyor. Ders planını uygulayan bir öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önüne alarak o planı modifiye edecek. Hani dolayısıyla öğretmen hazırladığı plana da bir bakmalı ve orada şunu demeli ben bu planın şu aşamasını sınıfıma göre modifiye etmeliyim, değiştirmeliyim. Bunu yaparsa hedefine ulaşır yapmazsa hedefine ulaşamayabilir. Orada küçük öğrenme açıkları oluşabilir."

Ö6: "Öğretmenlerin daha esnek olması ve gerçekten buna zaman ayırması gerekli. Uzun uzun düşünmesi, planlaması bence kıymetli. Birbirleriyle iletişim kurması, fikir alışverişi yapması. Mesela benim bu sene bulunduğum zümre arkadaşlarımla o kadar güzel bir diyaloğumuz var ki birbirimizin planını tamamlıyoruz gibi oluyor. Söylemek istediklerimizi aslında söylemeden anlıyoruz. Dolayısıyla süreç artık aktif iyi işler duruma geçti. Şimdi gerçekten bütün ekip arkadaşlarınızın da sizinle birlikte aynı doğrultuda baktığını bildiğiniz zaman kısıtlaması da azalmış oluyor aslında. Hatta şöyle

bile oluyor ders içinde aklınıza bir şey gelip, onu çok iyi bir şekilde uygulayabiliyorsunuz. Hani nasıl şairler, yazarlar ilham beklerler. Bence öğretmenlerini de biraz durumu bu. Öğretmenin o kazanımla, planla gerçekten bir bağ kurması lazım. Dolayısıyla bağ kurduğunuz zaman süreç daha kolay akıyor gidiyor. Çalışma arkadaşlarınızın esnek olmayışı en büyük engeliniz oluyor. Ne gerek var ki şimdi buna çok zaman harcıyoruz, neden şimdi bunu yapıyoruz ki gibi yorumlar sizin motivasyonunuzu bozuyor. Engel olan bizleriz yine. Yine öğretmenleriz maalesef."

Ö7: "Esnek gruplama yapmayı bilmemiz bir öğretmen olarak çok önemli. Çünkü kimi zaman homojen grup kullanabiliriz, kimi zaman heterojen grup kullanabiliriz. Bu da aslında öğrencilerimizi çok iyi tanımaktan geçiyor. Yani öncesinde tabii ki her planın işleyişi çok farklıdır. Siz çok güzel bir plan yaparsınız ama işleyişte çok şey değişebilir, tabii ki bu da onu o planın esnekliği ve öğretmenin esnekliğiyle doğru orantılı. O anda bir şeyler ters gidiyorsa ve gerçekten anlaşılmayan bir durum ya da faydası olmayacak bir süreç varsa aslında o anda da öğretmen onu kendine göre hemen revize etme imkânı oluyor. Bu da çok önemli. Çünkü karar alıyorsunuz ve bunları uygulamanız gerekiyor. Aslında burada sadece o öğrenme sürecini değil, aynı zamanda davranış, sosyal durumları da geliştirmiş oluyorsunuz. Öğrenciler bu konularda da aslında gelişim sağlıyorlar. Hem sosyal olarak hem öğrenme olarak iki taraflı öğrenciyi elinize almış oluyorsunuz."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim planlarının diğer planlarla karşılaştırırken; esnek olma, öğretmenlerin sorumluluk alması, sosyal ilişkiler kurma ve işbirliğiyle çalışma kodlarının en çok tekrarlandığı görülmüştür. Öğretmenlerin hepsi farklılaştırılmış planlarının esnekliği üzerine vurgu yapmıştır. Farklılaştırılmış planlamada, planlamanın her an değişeceği bu sebeple öğretmenlerin bu esnekliğe sahip olması gerektiği ve öğretmenlerin farklılaştırılmış planlarda diğer planlara göre daha fazla sorumluluğunun olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple farklılaştırılmış planlarda daha çok zaman ve emek harcandığı iletilmiştir. Aynı zamanda farklılaştırılmış planlar yapılırken öğretmenlerin birlikte işbirliği içinde çalışması, birbirlerinden planlarla ilgili geri dönütler almasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler kendi çalışma arkadaşlarından esnek olmayan ve farklılaştırılmış planlara olumlu bakmayan öğretmenlerle zorluk yaşadıklarını belirtmişledir.

4.2.5 Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklar Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklar kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.2.5 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklar	Sınıf yönetimi	13
	Farklılaştırmayla ilgili yanlış bilinenler	9
	Plan ve uygulamanın uyuşmaması	7
	Öğretmenin süreci içselleştirememesi	6
	Öğrenciyi yeterince bilgilendirememe	5
	Başlangıç noktası bulamama	5
	Fazla seçenek sunma	2
	Esnek planlayamama	2
Toplam		49

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders planlama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir ?" sorusuna verdiği yanıtlardan "Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama" teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklar kategorisine yönelik görüşlerinde "Sınıf yönetimi (n=13), Farklılaştırmayla ilgili yanlış bilinenler (n=9) Plan ve uygulamanın uyuşmaması (n=7) kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Ders Planlarında Yaşanan Zorluklar kategorisine yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Planlamada ilk başlarda nereden başlayacağım noktasında zorluklar yaşadım. Bazen de kâğıt üzerinde çok iyi diye düşündüğüm uyguladığımda iyi gitmeyen şeyler oldu. Mesela bir sürü seçenek sunup öğrencilere o kısmı yönetemediğim zaman olmuştu. Beş tane seçenek vermek değil iki taneyle başlayıp onları yönetmek o ortamı yönetebilmek, öğrencilerin de hazır olması gerekli yani öğrenciyi de aslında farklılaştırmaya adım adım hazırlamak gerekiyor. Pat diye önlerine her şeyi sunup hadi yapın, işte saatimiz de bu kadar çıksın ortaya bir şeyler değil. Yani planlar yapılır, o bizim derse girmeden önceki yapmamız gereken bir şey ama o planı uyulacak bir şey gibi de bakmıyordum. Süreçte nasıl gidiyor? Öğrencileri gözlemlemek, iyi gitmiyorsa orayı

modifiye etmek aslında farklılaştırmanın en büyük basamaklarından biri de modifikasyondur. İyi gitmiyorsa yolda bazı şeyleri değiştirmek gerekli."

Ö5: "Mesela çok yapılan yanlışlardan bir tanesi ve kendim de aslında o tuzaklara çok düştüm. Hep sınıfı üçe ayırma eğilimi içerisine girerdim. Yani iyi, orta ve zorlananlar olarak. Mesela büyük bir handikap aslında bu. Çünkü elimizde yeteri kadar ölçme aracınız yoksa ve her öğrenciyi iyi tanıyamıyorsanız böyle bir standart yapmaya çalışıyorsunuz. Bu biraz başlangıç noktasında belki böyle başlanabilir. Ama derinleştikçe, öğrenmeleriniz geliştikçe her çocuğu daha yakından tanımaya başladıkça, çocuğun öğrenmesini daha iyi gözlemlemeye, raporlamaya başladıktan sonra işler değişmeye başlıyor. Yani bazen altı gruba ayırabiliyorsunuz sınıftı bazen sadece iki. Çünkü farklılaştırmanın en önemli hedeflerinden bir tanesi de şudur: Öğrenme hedefiniz her öğrenci için net ve tektir. Bazen burada da handikap yaşanıyor. Farklılaştırma yapıyoruz diyorlar ama her öğrenci için farklı bir kazanım ya da farklı bir öğrenme hedefi oluyor. Öğrenme hedefinin tek olması gerekiyor."

Ö6: "Hani biraz idealde kalıyor o gruplara yaptığımız çalışmalar, grupların farklı ihtiyaçları olduğunu biliyorsunuz. Onlara farklı şeyler yapmak ve planlamak istiyorsunuz. Farklı ölçmeler yapmak istiyorsunuz ama bu dediğim gibi idealde kalıyor. Çünkü yetiştirmeniz gereken şeyler var, sürekli arka tarafta yapmanız gereken görevleriniz, sorumluluklarınız var. Dolayısıyla sınıf genelinde farklılaştırma, genelde daha çok yapıyoruz ne yazık ki. Onun için biraz daha sistemin farklılaşması biraz daha sistemin evrimleşmesi lazım bana göre. İlk başlarda yaptığımız çalışmalarda gerçekten sınıfta kaos ortamı vardı. Bundan siz de yoruluyordunuz ve mutlu bir şekilde ayrılmıyordunuz o dersten. Geri döndüğünüz zaman zaten sizi doğru noktalara götürüyor. Ne oldu da böyle oldu? Neden işlemedi süreç? O zaman hangi yönergeleri vermem lazım? Ne söylersem çocuklar yönergeyi daha iyi anlarlar? Çünkü bazen verdiğiniz yönergeyle çocuğa giden aynı şey olmuyor. Verdiğiniz yönerge kısıtlı ya da işte söylediğiniz şey aslında istediğiniz şey değil. Dolayısıyla çocuk ağzınızdan çıkana göre hareket ediyor. Siz ağzınızdan çıkana göre hareket etmesini istemiyorsunuz. Zihninizdekine göre yapsın istiyorsunuz. Dolayısıyla orada büyük bir karmaşa yaşıyorsunuz kendi içinizde."

Ö8: "Küçük yaş gruplarında çocuklar hep yakın arkadaşlarıyla çalışmak isteyebilirler ve orada hep aynı gruplarla devam etmek gibi bir durum oluşabilir. Hissettirmeden ve onları motive ederek grupları oluşturup bununla başlangıç yaparsanız aslında onlar da farklı arkadaşlıklar kurup aynı zamanda da farklı becerilerinin olduğunu da birbirlerinin

aynı grup içerisinde farklı çalışmaları yaparken de görebilirler. Bazen şu da oluyor tabii o çocuk ben erken bitiriyorum niye bu çalışmayı yapıyorum? Ona bir ceza da olabiliyor. İşte o çalışmaların da biraz daha akıl oyunları ve onları daha keyifli bir şekilde yapacakları, ona ceza olarak gelmeyeceği çalışmalardan hazırlanması çok daha doğru olur. Çünkü belli bir süre sonra çocuk diyor ki ben çalışmamı bitiriyorum bitirdiğim için bir daha yapmak zorunda kalıyorum. Bu algıyı yaratmamak adına onlara farklı türde çalışmalar hazırlanabilir ki o zaman zaten diğer öğrenci de daha motive olup ben de o çalışmayı yapacağım diyor."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi planlarken en çok sınıf yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretim diğer planlara göre öğretmenin daha esnek olması ve öğrenci farklılıklarını temel alması nedeniyle tek rutin bir düzeni kabul etmez. Klasik sınıf düzenine alışan öğretmenler bu öğretim yaklaşımını ilk uygulamalarında bir kaos yaşadıklarını ama zamanla bu zorlukları aştıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle gene ilk uygulamalarda farklılaştırmayla ilgili yanlış bilgilerinin olduğunu fark etmiş ve farklılaştırma uyguladıkça bu yanlışları düzeltmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda planların kâğıt üzerinde çok iyi durduğunu ama uygulamada sınıfın ortamına göre hızlıca değiştirmek gerektiği durumlar yaşadıklarını iletmişlerdir. Bu durumda plana tümüyle bağlı olmak yerine farklılaştırma felsefesini içselleştirerek derslerin işlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

4.3 Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

"Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders uygulama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.3 Öğretmelerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Uygulamaya İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Uygulanan Stratejiler	Seçime uygun stratejiler	5
	Esnek stratejiler	4
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulamasında Yapılan Değişiklikler	Sınıf rutinleri oluşturma	7
	Birlikte kural oluşturma	5
	Sosyal anlaşmalar belirleme	5
	Sınıfın fiziksel koşulları	4
	Sınıfın fiziksel değişimi	2
	Öğrencileri kategorize etmek	2
	Çalışma şekli seçimi	1
Toplam		35

"Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders uygulama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar "Farklılaştırmada Uygulanan Stratejiler, Farklılaştırılmış Öğretimde Uygulamasında Yapılan Değişiklikler" olmak üzere iki kategoriye ayrılmış olduğu görülmektedir.

4.3.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Uygulanan Stratejiler Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Uygulanan Stratejiler kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.3.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Uygulanan Stratejilere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Uygulanan Stratejiler	Seçime uygun stratejiler	5
	Esnek stratejiler	4
Toplam		9

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama teması için tablo…...incelendiğinde öğretmenlerin Farklılaştırmada Uygulanan Stratejiler kategorisine yönelik görüşlerinde "Seçime uygun stratejiler (n=5), Esnek stratejiler (n=4), kodlarının çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin Farklılaştırmada Uygulanan Stratejiler kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir**.**

Ö1: “Ben en çok öğrencilerin seçim yapacağı şeylerle başladım. Çünkü sevmeleri lazımdı ve şöyle anlaşma yapmıştım onlarla. Sene başında bazı seçimleri benim yapacağımı, bazılarının da onların yapacağını böylelikle bir adalet olduğunu söylemiştim.”

Ö6: “Aslında uygulamada kullanılan birçok stratejiler var ama özellikle ilköğretimde katlı öğrenme daha çok kullanıyor. Bir sürü strateji kullanabilirsiniz. Özellikle gruplandırmalar sırasında, kullandığım stratejilerden bir tanesi trafik lambası stratejisiydi. Biz süreç içinde giriş çıkış biletlerini çok kullandık. Dersin girişinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçmek ve sonrasında ders planının sonunda ne edindiklerini görmek adına bence kıymetli. Hani yapılan bütün çalışmaların aslında çocuğun nerede olduğunu ve nereye gitmesi gerektiğini bilmeniz önemli ya da işte bunun yanı sıra ne biliyorum ne öğrenmek istiyorum ne öğrendim kurgusunu uyguladık. Dolayısıyla çocukların zihnindeki olanı bilmeden ders planına başlamanın yanılsamaya neden olduğunu, süreç içinde görüyorsunuz. Dolayısıyla bu ikisi bence süreci daha iyi, daha aktif kılan ve bizim için verimli olanlar oldu. Onun dışında süreç içinde biz 3-2-1, 4-2-1 tekniğini birlikte kullandık ya da Raft tekniğini yaratıcı yazma aracı olarak kullandık.”

Ö7: “Think Dot diye bir teknik var. Onu sıkça kullandık. Küpleri sıkça kullanıyoruz. Seçim tahtası diyebilirsiniz. Tik Tak Toe’yu inanılmaz sık bir şekilde kullandık ve yapılandırırken öğrenme stillerine göre yapılandırmayı da tercih edebiliyoruz. Çocuk işte sos yaparken kendi öğrenmesine göre olan bir bölümü seçiyor. Ortasında genelde yıldızlı bırakıyoruz eğer çocuk tekniğe alışıksa. Yıldızda da istediği bir çalışmayı yerine getirebiliyor öğretmen gözleminde. Bu şekilde aslında çocuğa da seçimin üstüne tekrar bir seçim hakkı tanımış olabiliyoruz. İstasyon, öğrenme merkezleri, ajanda, katlı öğretimi kullanıyoruz.”

Ö8: “Tercih panoları yaptık, grup çalışmaları, istasyonlar yaptık. Ünite köşeleri oluşturduk. Bununla ilgili KWL tabloları yaptık. Onlar kendileri onun içerisinden seçtiler.”

Tablo ve öğretmen görüşleri incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uygularken esnek ve seçime uygun stratejiler seçtiklerini belirtmişlerdir. En çok KWL tabloları, katlı öğretim, giriş-çıkış kartları, RAFT, istasyon, ajanda ve merkezleri kullandıklarını iletmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretime ve

uygulanan sınıfın özelliklerine göre farklı stratejiler de kullanılmıştır. Hazırbulunuşlukları belirlemek ya da değerlendirme almak gibi farklı amaçlarla da çeşitli stratejiler uygulanmıştır.

4.3.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yapılan Değişiklikler Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yapılan Değişiklikler kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.3.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yapılan Değişikliklere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yapılan Değişiklikler	Sınıf rutinleri oluşturma	7
	Birlikte kural oluşturma	5
	Sosyal anlaşmalar belirleme	5
	Sınıfın fiziksel koşulları	4
	Sınıfın fiziksel değişimi	2
	Öğrencileri kategorize etme	2
	Çalışma şekli seçimi	1
Toplam		26

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders uygulama sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar "Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama" teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yapılan Değişiklikler" kategorisine yönelik görüşlerinde "Sınıf rutinleri oluşturma (n=7), Kural koyma (n=5), Sosyal anlaşmalar belirleme (n=5), Sınıfın fiziksel koşulları (n=4)" kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanmasında Yapılan Değişiklikler kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Ne, nerede dursun? Sınıfta öğrencilerle birlikte planlıyorduk. Burası nasıl olur? İşte burada çok gürültü olur mu? O sosyal anlaşmaları da en başta birlikte oluşturulduğu zaman etkili oluyordu. Yani bizim kendi kurallarımız ya da yöntemlerimiz dışında bir de ortada böyle bir problem var. Nasıl çözelim? Bunu ne yapalım? Nereye koyalım? Bunlar yine zaman kaybediliyor gibi gözükse de uzun vadede sınıfın o rutinlerinin oluşması ya

da o sınıftaki akışın hızlı bir şekilde ilerlemesi için iyi olabiliyor. Birlikte oluşturulan kurallar daha da sahipleniliyor."

Ö2: "Belirli kuralları oturtmak lazım. Hani denetimli serbestlik diyorum ben. Velilerime de hep öyle söyledim. Benim sınıfımda denetimli serbestlik vardır. Siz geldiğinizde bu sınıf curcunadır, pislik yuvasıdır, dağılmıştır, kargaşanın ortasıdır. Kaosa geldim diye düşünürsünüz. On saniye içerisinde sanki o sınıf değilmiş gibi karşılaşırsınız. Bunu müdürüme de ilk söylediğimde yok hocam o olmaz dedi öyle şey, veliler falan ne derler? Bence bütün öğretmenlerin yapması gereken şey bu ama burada kıdem yılı arttıkça denetimli serbestlik oranı düşüyor bence. Daha otoriter oluyoruz."

Ö3: "Yani buradaki kalem ya da materyal pat başka bir yere de gidebiliyor, farklılaştırılmış öğretimin olduğu sınıflarda panoyu sürekli yenilemeniz gerekiyor, farklılaştırmış olan sınıflarda panonun, masanın yeri sürekli değişiyor. Sürekli bir ürün çıkıyor. Ürünü asmalısınız, toplamalısınız. Yani sınıf daha yaşayan bir sınıf hani böyle bir animasyon gibi düşünün, farklılaşma da sürekli böyle değişiyor. Öğretmen de sürekli sınıfın içinde yer değiştiren durumda ama normal sınıf içerisinde öğretmen tahta ya da masa başında arada sınıf içinde dolaşan bir resim oluşuyor gözümde. Hani böyle baktığımda, uygulama açısından bu standart olanı tercih edebilirsiniz de. Zaten normalde, sınıfımda zorunluluklar diye bir şey var. Sınıf kuralı gibi. Bu çok kolaylaştırıcı oluyor."

Ö4: "Sınıf içerisinde çocuklara öncelikle her şeyin yerini anlatıyorsun. Belli işaretler belirliyorsun mesela. Yoksa kaosa dönüşür sınıf bir anda. Bu yöntemler hakkında önceden konuşmak gerekir. Baskın karakterli çocuklardan da destek almak gerekiyor."

Ö5: "Farklılaştırılmış eğitim uygulayan bir öğretmenseniz farklı farklı yerde otururken görebilirsiniz öğrencilerinizi. Birçok materyal, açık ve öğrencinin hızlıca kullanımına açıktır. Yani daha şeffaf bir sınıf vardır. Öyle söyleyebilirim. Sınıftaki ilgi köşeleri veya materyaller sürekli değişiklik gösterir ve öğrenci de değiştirebilir bunu. Burada öğrenciler için çok önemli bir şey var, öz yönetim becerisi geliştiriyorlar çünkü bir müddet sonra ciddi anlamda kendi kendilerini organize etme ve yönetme becerileri desteklenmiş oluyor."

Ö6: "Karşılıklı anlaşmalar gerekiyor yani sürecin içinde. Hani biz şimdi bunu yapacağız. Bunun için buna ihtiyacımız var. Ben size bunu dediğimde bu olduğunda ya da işte şu zamanda şunu yapmak gibi belli tanımlamalar yaptığınızda dersin başında

dersin akışının doğru gittiğine inanıyorum ama bence kesinlikle tecrübeli öğretmenlerin sürece destek olmasının çok kıymetli olduğunu düşünüyorum."

Ö7: "Bu sınıfta fiziksel düzenini organize etmekle ilgili ve aslında sene başında temel anlaşmalarımız dediğimiz klasik sistemde de sınıf kuralları olan kuralları belirlemek dediğimiz noktalar çok önemli. Sınıf kuralları dediğimizde öğretmenin belirlediği kurallar oluyor ama temel anlaşmalarımız dediğimizde tüm öğrencilerin söz hakkı olarak ve demokratik bir ortamda belirlenen sınıf kurallarını birlikte oluşturmuş oluyorsunuz. Hepsinin parmak izi oluyor o kuralların içerisinde aslında. Sınıfınızın fiziki ortamı her zaman çok iyi olmayabilir. Bu da sizi zorlayıcı bir süreç olabilir gerçekten. Sizin materyallerinizi koyabileceğiniz uygun bölümler olması gerekiyor. Düşünmeyi görünür hale getirmek için uygun panolarınız olması gerekiyor. Yani size sunulan şartlar da elbette ki çok önemli. Ama bunlar olmasa bile farklılaştırılmış öğretim yapılamaz mı? Elbette yapılabilir. Çünkü bir felsefe dedik. Yani bana göre farklılaştırılmış öğretim bir felsefe."

Ö8: "Mutlaka bunu öğrencinin de bilmesi lazım. Süreçle ilgili baştan bir açıklama yapılması ya da masalara farklı süreci anlatan açıklamaların yazılması gerekli. Bunlar öğrencinin kendi başına bir şeyleri başlayıp süreci devam ettirmesini de sağlıyor. Çünkü öğrencileri öğretmen yönlendirdiğinde hep öğretmenden bir uyarı bekliyorlar. Yani ne yapmalıyım öğretmenim? Olmuş mu öğretmenim? Tamam mı öğretmenim? Onlara da süreci planlayıp önlerine verdiğinizde aslında buna gerek kalmıyor. Onlar kendileri yapamıyorsa bile akranıyla birlikte bu işin üstesinden gelmeye başlıyor. İşte bu becerilerini de geliştirmiş oluyoruz o süreç içerisinde. Onların da aslında bu süreçten haberdar edilmeleri ve o aşamaları bilmesi çok önemli."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygularken sınıf rutinlerinden, öğrencilerle birlikte kural koymadan yararlandığı görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci özelliklerine göre bir uygulama olduğu için sınıfta belli rutinlerin oluşturulması gerekmektedir. Öğrenciler bu rutinleri benimseyip çalışmalarında bu doğrultuda hareket ederler. Öğrencilerle birlikte sene başında kuralları ve rutinleri oluşturmak, uygulamada sorun çıktığında öğrencilere bu sorunu problem durumu olarak verip çözüm bulmalarını istemek de farklılaştırılmış öğretimin felsefesine uygundur. Farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıflarda kişiler ve materyaller sürekli hareket halindedir. Sınıfta sürekli yer değişimi ve üretim vardır. Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uygularken en çok bu farklılıklardan bahsetmiştir.

4.4 Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

"Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders değerlendirme sürecinde neler bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Uygulanma Zamanı	Ders sonrasında	6
	Ders öncesinde	5
	Ders sürecinde	4
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Yapılma Şekli	Süreç değerlendirmesi	6
	Hazırbulunuşluk değerlendirmesi	2
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Anlamı	Öğrenci özelinde	11
	Rehberlik edici	11
	Öğrenmek için değerlendirme	7
	Her şey	4
	Keşfedici	3
	Yapıcı	2
	Kriterlerin öğrenciyle paylaşılması	1
Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Değerlendirme Araçları	Geri Bildirim	6
	Akran değerlendirmesi	4
	Çıkış kartları	3
	Rubrikler	2
	Öz değerlendirme	2
	3-2-1 kartları	2
	Açık uçlu sorular	1
	KWL tablosu	1
Toplam		83

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders değerlendirme sürecinde bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar "Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Uygulanma Zamanı, Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Yapılma Şekli, Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Anlamı, Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Değerlendirme Araçları" olmak üzere dört kategoriye ayrılmış olduğu görülmektedir.

4.4.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Uygulanma Zamanı Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Uygulanma Zamanı kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Uygulanma Zamanına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretiminde Değerlendirmenin Uygulanma Zamanı	Ders sonrasında	6
	Ders öncesinde	5
	Ders sürecinde	4
Toplam		15

Farklılaştırılmış Öğretimi Değerlendirme teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Uygulanma Zamanı kategorisine yönelik görüşlerinde "Ders sonrasında (n=6), Ders öncesinde (n=5) ve Ders sürecinde (n=4)" kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Uygulanma Zamanı kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: "Aslında kazanıma göre değişiyor. Kimi zaman dersin önünde ön bilgileri ölçmek için bir giriş kartı uygulayabiliyorsunuz değerlendirmeyi ya da KWL tablosu değerlendirme yapabiliyorsunuz kimi zaman süreçte oluyor zaten sonuçta mutlaka oluyor."

Ö4: "Genelde konu işlenirken ve konu işlendikten sonra yaptım."

Ö5: "Yani sadece çıktıyı değerlendirmiyorsunuz. Siz girdiyi de değerlendirmek zorundasınız. Süreci de sürekli değerlendirmek zorundasınız. Yapılandırdığınız çalışmayı da sürekli değerlendiriyor olmanız gerekiyor."

Ö6: "Giriş aşamasında bir değerlendirme uyguladık hazırbulunuşluklarını ölçmek adına ama genelde kazanımın sonunda etkinliğin bitiminde değerlendirme aşamalarını yaptık ama sonuçta her dersin de bir sonu olduğu düşünülürse her dersin bir değerlendirmesinin olması da gerekiyor."

Ö7: "Değerlendirme tabii ki farklılaştırılmış öğretim sürecinde sürekli yaptığımız bir şey. Sürekli değerlendirme. Yani hem giriş hem süreç hepsinde de sürekli değerlendirme yapmak çok önemli. Çünkü oradaki verileri kullanarak siz planınızı yönlendireceksiniz.

Diğer türlü bir plan yapmış oluruz ve onu uygularız sadece. O da aslında çok anlamlı olmaz öğrenciler için. O yüzden sürekli değerlendirme almak sadece çocuklar için değil kendimiz için de sürecin verimliliğini arttıran en önemli faktör."

Ö8: "Ön değerlendirmeyse mutlaka konuya başlamadan en azından bir hafta öncesinde yapmakta fayda var ki ona göre bir planlama yapılsın. Onun dışında sürecin sonunda mutlaka yapılmalıdır. Eğer ki hemen geri bildirim almanız gereken bir konuysa dersin sonunda da küçük bir değerlendirme yapılabilir ya da bir ünitenin sonunda bir değerlendirme yapılabilir ya da bir etkinliğin sonunda bir değerlendirmeye ihtiyaç duyabilirsiniz. O içerikle dersle ya da temayla alakalı bir durum. Bunlar gözden geçirilerek karar verilmesi gereken bir süreç aslında. Sık dönütler almak çocuklardan çok önemli özellikle küçük seviyelerde ki. Sürecin nasıl ilerlediğini ve ne kadar etkili olabildiğinizi anlamanız adına değerlendirme çok önemli."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde değerlendirmenin sürekli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimde en önemli öğelerden biri de değerlendirmedir. Değerlendirme sonucuna göre plan yapılabilir, süreç içinde öğrenme durumlarını, ön öğrenmeleri saptamak için ve sonuç değerlendirmesi yapmak için birçok değerlendirme adımı vardır. Verilen cevaplara göre öğretmenler en çok süreç sonunda değerlendirme yapmış olmakla birlikte girişte ve süreçte de değerlendirmeler yapmış ve bu verilere önem vermişlerdir.

4.4.2 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Yapılma Şekli Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Yapılma Şekli kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.4.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Yapılma Şekline İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Yapılma Şekli	Süreç değerlendirmesi	6
	Hazırbulunuşluk değerlendirmesi	2
Toplam		8

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders değerlendirme sürecinde bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve

nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar "Farklılaştırılmış Öğretimi Değerlendirme" teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin "Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Yapılma Şekli" kategorisine yönelik görüşlerinde "Süreç değerlendirmesi (n=6) ve Hazırbulunuşluk değerlendirmesi (n=2)" yaptıkları görülmüştür. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Yapılma Şekli kategorisiyle ilgili görüşler aşağıda verilmiştir.

Ö2: "Orada hazırbulunuşluk seviyesinin bilgisini alıp farklılaştırma planlamak, o gün o ana uygun hemen bir şeyler düşünmek çok mantıklı."

Ö6: "Aslında süreç içinde değerlendirme yapmanın daha kıymetli olduğunu bilmek gerekiyor. Öğrencinin verdiği cevapları takip etmek, notlar almak bence önemli ders içinde. En çok veri sağlayacak şey çocuğu gözlemlemek."

Ö9: "Dersin başında, hazırbulunuşluk yapacağım zaman. Hani o beklenti kılavuzu vardı ya mesela. Aslında biz onu yapıyorduk. Beklenti kılavuzu demiyorduk yani. Biz verilenler, istenenler, çözüm diye öğrendik. Biz onu yapıyorduk önce."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi değerlendirirken daha çok süreç değerlendirmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime uygun ders sürecinde değerlendirilip çıkan sonuçlara göre planlama yapılması ve öğrencinin öğrenmesi hakkında bilgi alınmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte değerlendirmeyi, hazırbulunuşluğu belirlemek için sıkça kullanmışlardır.

4.4.3 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Anlamı Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Anlamı kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.4.3 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Anlamına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Değerlendirmenin Anlamı	Öğrenci özelinde	11
	Rehberlik edici	11
	Öğrenmek için değerlendirme	7
	Her şey	4
	Keşfedici	3
	Yapıcı	2
	Kriterlerin öğrenciyle paylaşılması	1
Toplam		39

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders değerlendirme sürecinde bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar "Farklılaştırılmış Öğretimi Değerlendirme" teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin "Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Anlamı" kategorisine yönelik görüşlerinde "Öğrenci özelinde (n=11), Rehberlik edici (n=11), Öğrenmek için değerlendirici (n=7)" ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Anlamı kategorisiyle ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Sürekli ölçme değerlendirmenin olduğu bir süreç var. Burada aslında çok değerlendirme aracı kullanmaktan ziyade aracı kullanıp tekrar onlara da düşünme şansı ve geliştirme şansı vermek önemli. Burada biraz değerlendirmek için değerlendirme ve öğrenmek için değerlendirme ayrımı lazım. Farklılaştırılmış öğretim bu ayrımı yapmanızı sağlıyor."

Ö2:" Şimdi her çocuk özel olarak gittiğimiz için değerlendirmelerinin de özel olması gerekiyor. Ortak bir etkinlikle çocukları değerlendirmek doğru değil. Amacımız ne? Çocukları hepsinin aynı kalıba sokmak mı? Dil konuşma problemi yaşayan iki çocuğum var, sözel becerilerini kullanmakta zorlanıyorlar. Sınıf önünde konuşmakta zorlanıyorlar. Bir konuyu anlatmaları gerekiyor mesela. Sunum yapmaları gerekiyor. Onlara şöyle bir şey sundum. Peki ya işaret diliyle anlatıyor olsaydınız? Birlikte işaret dili öğrendik mesela bir süre. Sunumun bir kısmını işaret diliyle anlattı. Tamamen köreltmek de istemedim. Hiç konuşmamasına da izin vermedim. Ama bir yandan da işaret diliyle hiç sözel beceri olmadan ifade etmelerini sağladım. O çocuklar böyle değerlendirildi. Özgürlük verirseniz düşüncelerin akışı değişir."

Ö3: "Ali sen ne düşündün? Sen ne hissettin? Bu etkinlikler zorladı mı diye tek tek sormak ya da gruplara sormak daha farklı. Bir de herkese çocuklar anlaşıldı değil mi

deyip geçmek var yani hani. O yüzden bireysel temas ya da grupla temas yapmak açısından farklı."

Ö4: "Değerlendirme orada çok önemli. Nerede hata yapıyor? Nerede kaçırmış? Mesela bire bir öğrenen bir çocuğa diyorsun hadi bana bir problem söyle. Çünkü o bire bir öğreniyor ama diğer çocuk mesela kendini sanatsal alandan çok fazla ifade ediyorsa orada hemen sen bana bunu resimle ifade et. Çok farklı öğrenciler, hepsi birbirinden farklı. Aynı sınıftalar. Bunu çok iyi bilerek yapmak gerekiyor."

Ö6: "Yani klasik değerlendirmelerde çocuklar bir sınava giriyormuş hissiyatı yaşıyorlar bence sadece. Onun ötesinde bir şey edindiklerini fark edemeyebiliyorlar ama işte öz değerlendirmelerde ya da diğer farklılaştırılmış yöntemlerde çocuk aslında ne öğrenip ne öğrenmediğini keşfediyor. Dolayısıyla süreçte kendisinin var olduğunu fark ediyor."

Ö7: "Bir kere klasik değerlendirmede herkes aynı şekilde değerlendiriliyor. Aynı soruyla değerlendiriliyor. Burada farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme çocuğun seçimine bağlı olduğu için aslında o yaptığı çalışmaya göre değerlendirilmiş oluyor. Öğrenciye farklı bir şey yapma, öğrencinin ilgisine göre ya öğrenme stiline göre bir çalışma yapma şansı veriyorsunuz. Daha sonra klasik değerlendirme anlayışının çok ötesinde bir noktaya gidiyor."

Ö8: "Aslında o süreçle ilgili bana geri bildirim veriyor. Yani benim bir sonraki aşamada ne yapacağıma karar vermemi sağlıyor, çocukların neyi ne kadar öğrendiğini anlamamı sağlıyor. Sürecin ne kadar etkin işlendiğini bana gösteriyor. Tabii ki öğretmenlere de ayrıca bir sonraki dönemde başlayacak olanlar için de onlara da bir geri bildirim vermesi açısından bu etkinliği kullanın, kullanmayın ya da değiştirin, revize edin gibi dönütler vermiş oluyor. Klasik değerlendirmede sadece bilgiyi ölçebiliyoruz ama farklılaştırılmış değerlendirmede bilgi, beceri, çocuğun psikolojik durumu, sosyalleşmesini de ölçüyoruz. Birçok alanda çocuğu değerlendirmiş oluyorsunuz. Size çok farklı gözlemler ve geri bildirimler veriyor. Ama diğerinde sadece konu ne kadar anlaşılmış bunu görebilirsiniz."

Ö9: "Gerçekten çocuğun öğrendiğini daha detaylı görüp anlayabiliyoruz bence. Sadece nota bağlı kalıp çocukları standart bir değerlendirmeden kurtardık nihayet."

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimde değerlendirmenin öğrenci özelinde yapıldığını belirtmişlerdir. Özellikle klasik

değerlendirme araçları olan yazılılar, testler gibi değerlendirme araçları yerine öğrenci ilgisine göre seçim şansı sunan değerlendirme araçlarının kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu değerlendirme araçlarının hem öğrenci özelinde geri bildirim verdiği hem de derse olumlu tutum kazandırdığını ifade etmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretime uygun değerlendirmelerin öğrenciye ve öğretmene öğrenme süreciyle ilgili rehberlik ettiğini bu sebeple değerlendirmek için değil öğrenmek için değerlendirici özelliği taşıdığı belirtilmiştir.

4.4.4 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Kullanılan Değerlendirme Araçları Kategorisine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Kullanılan Değerlendirme Araçları kategorisi için verilen yanıtlar ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.4.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Kullanılan Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	*f*
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Kullanılan Değerlendirme Araçları	Geri bildirim	6
	Akran değerlendirmesi	4
	Çıkış kartları	3
	Rubrikler	2
	Öz değerlendirme	2
	3-2-1 kartları	2
	Açık uçlu sorular	1
	KWL tablosu	1
Toplam		21

Öğretmenlerin "Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun ders değerlendirme sürecinde bilmekte, nasıl uygulamakta, hangi sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözümler üretmektedir?" sorusuna verdiği yanıtlar "Farklılaştırılmış Öğretimi Değerlendirme" teması için tablo incelendiğinde öğretmenlerin "Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Değerlendirme Araçları" kategorisine yönelik görüşlerinde "Geri bildirim (n=6) ve Akran değerlendirmesi (n=5)" kodlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Değerlendirme Araçları kategorisiyle ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1:" Değerlendirme için öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, rubrikler ya da 3-2-1 kartı gibi araçlar kullandım."

Ö2: “Burada çeşit çeşit kullanılan değerlendirmeler oluyor. Ben de birçoğunu denedim aslında. İlk denediğim şey akran değerlendirmesi oldu.”

Ö3: “Zaten geri bildirim yoksa ödev vermenin de bir anlamı yok. Eğer siz geri bildirim verecekseniz ödev vermemelisiniz. Dolayısıyla eğer geri bildirim alacağını biliyorsa çocuk evde daha güzel hazırlanıyor. O yüzden geri bildirim daha motive edici oluyor. Bir sonraki etkinliğe daha iyi hazırlıyor. Çünkü verdiğiniz geri bildirim teşekkür ederim aferin şeklinde değil, daha spesifik ve açık uçlu. Ona geliştirmesi için ne beklediğinizi, olması gereken beceriyi de oraya yazmanız gerekiyor. Şu alanı, bu ödevi doğru yaptın ya da bu soruyu doğru yapmışsın. Şu alanda kendini geliştirdiğini görüyorum ya da bunu daha iyi yapmalısın. Açık uçlu yazmak gerekiyor. O yüzden daha çok besliyor ve bir sonrakini daha iyi yapmasını sağlıyor.”

Ö9: “Yani zaten değerlendirme çok şey gösteriyor ama geri bildirim bence daha önemli. Hani süreç olarak sanki diğerlerinden bir tık üstte aslında. O yüzden değerlendirme bizim amaca ulaştığımız bir yol. Bu yüzden önemli ama o değerlendirmeyi yapıp geri bildirim vermiyorsanız değerlendirme çıplak kalıyor. O yüzden ben geri bildirimi değerlendirmeden çok önemli kılıyorum ama değerlendirmeyi de diğer süreçlerden önemli kılıyorum.”

Tablo ve öğretmen görüşleri incelediğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin değerlendirme adımında birçok farklı stratejiyi kullandığı ama en çok akran değerlendirmesi ve geri bildirime önem verdiği görülmektedir. Akran değerlendirmesiyle öğrencilerin birbirini geliştirdiği ve değerlendirme sürecine aktif katılarak süreçte daha iyi çalıştığını belirtmişlerdir. Geri bildirimin her öğrenci özelinde ve açık uçlu olması gerektiği vurgulanmıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde dilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi nasıl tanımladıkları, neden farklılaştırılmış öğretim yapmayı seçtikleri, uygulama sırasında yaşadıkları zorluklar ve farklılaştırılmış öğretim uygulamak için gerekli olan öğretmen özellikleriyle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin farklılıklarını kabul edip bu farklılıkları temel alan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımladıkları,
- Öğretmenler için farklılaştırılmış öğretimin en önemli adımının öğrenciyi tanımak olduğu,
- Öğretmenler için farklılaştırılmış öğretimin her ders türünde uygulanabilir olduğu,
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi seçme sebepleri arasında en çok; öğrenciye karşı ön yargılarını ortadan kaldırması, öğrenciye öğrenmede seçenek sunulması ve bu süreçte öğretmeni mesleki olarak geliştirmesi olduğu,
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde ders süresi içinde kazanımları yetiştirmekte zorlandığı,
- Velilerin farklılaştırılmış öğretimin özelliklerini yeterince anlayamadığı için uygulama sürecine yeterince katkıda bulunamadığı,
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime uygun strateji, teknik ve ders içeriğinin çok iyi bilmesi gerektiği,
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi sadece bir yöntem değil aynı zamanda bir eğitim felsefesi olarak görmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.1.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Planlamaya İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime uygun ders planlama sürecinde planlamayı nasıl yaptıkları, planlamada zorlandıkları yerler, diğer ders planlarıyla farklılaştırılmış öğretime uygun ders planlarının karşılaştırılması ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime uygun ders planlarken daha çok öğrencilerin hazırbulunuşluk ve öğrenme profili özelliklerini belirlemeyi,
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime uygun ders planlarken daha çok ders içeriklerini ve ders etkinliklerini farklılaştırmayı,
- Öğretmenlerin ders planlarında içerik farklılaştırması yaparken üstten kazanım çekerek ya da aynı kazanımı derinleştirerek planlamayı,
- Öğretmenlerin öğrenme profiline göre ders planı yaparken öğrencinin tercih yapacağı çalışmalar sunmayı,
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde ders planı yaparken esnek olmayı,
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde plan yaparken en çok zaman yönetiminde ve farklılaştırmayla ilgili yanlış bilgilerinden kaynaklı sorunları,
- Farklılaştırılmış öğretimde ders planlarının, öğrencinin hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışması bakımından diğer yaklaşımlardan ayrı tutmayı vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamaya İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygularken kullandıkları stratejiler ve ders sürecinde yaptıkları değişikliklerle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

- Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecinde değişiklik yapabilecekleri esnek stratejilerin önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Öğretmenlerin daha çok merkezler, katlı öğretim, istasyon, Raft, KWL tabloları, ajanda, düşünme benekleri stratejilerine öncelik verdiği,
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecinde öğrencilerin seçim yapabileceği stratejileri vurguladığı,

- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecinde sınıfın fiziksel koşulların uygulanan stratejilere göre sürekli değiştiği,
- Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecinde öğrencilerle birlikte sınıf rutinlerinin (çalışma kağıtlarının toplanma yeri, bireysel ve grup çalışmalarında görev dağılımı vb.) ön plana çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.1.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Değerlendirmeye İlişkin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin değerlendirme sürecinde değerlendirmenin dersin hangi bölümünde kullanıldığı, yapılma şekli, değerlendirmede kullanılan stratejiler ve değerlendirmenin farklılaştırılmış öğretim için önemiyle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde değerlendirmeyi, ders öncesi hazırbulunuşluk ders sırasında süreç değerlendirmesi ve ders sonrasında sonucu değerlendirici olduğu,
- Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimde değerlendirmenin diğer süreçlerden daha önemli olduğunu düşünmüş, farklılaştırılmış öğretimde değerlendirmenin öğrenci özelinde ve öğretim için rehberlik edici olduğu,
- Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim için çeşitli değerlendirme araçları; KWL tabloları, çıkış kartları ve geri bildirim araçlarını işe yarayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

5.2 Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgular alan yazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmış ve bu görüşler "öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi planlamaya ilişkin görüşleri, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin görüşleri, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi değerlendirmeye ilişkin görüşleri" başlıkları altında toplanmıştır. Tartışma bölümünde de bu başlıklar kullanılmıştır.

5.2.1 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleriyle İlgili Tartışma

Gregory ve Chapman'a (2020) göre öğrenciler verilmek istenen kazanımı aynı yolla ve aynı zamanda öğrenmezler. Öğretmenler, sosyokültürel altyapısı, ilgisi ve öğrenme

tercihi farklı olan öğrencilere göre öğretim yöntemlerini yeniden tasarlamalı ve farklılaştırmalıdır. Tomlinson (2005) farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıflarda öğrenci farklılıklarını, eğitimin temeli olarak belirtmiştir. Öğrencilerin aynı değil de birbirinden farklı özellikleri olduğunu kabul etmenin farklılaştırmanın ilk ve en önemli adımı olarak vurgulamıştır. Eldeki araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek için sorular sorulmuş ve verilen cevaplarda farklılaştırılmış öğretimi kendi sözcükleriyle tanımlamışlardır. Bu cevaplarda farklılaştırmayla ilgili birkaç kelime sürekli tekrar edilmiştir. Bunlar; öğrencileri tanımak, farklılıklara saygı duymak, dersi farklılıklara göre planlamak, eğitim açıklarını kapatmak şeklindedir. Yapılan görüşmelerde tekrar edilen kelimelerin farklılaştırmanın tanımlarıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Algozzine ve diğerleri 2007; Tomlinson ve diğerleri, 2008; Gregory ve Chapman, 2020). Öğretmenler; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, yaklaşımın adı da olan "farklılıklara" odaklandığı ve bu farklılıklara göre ders tasarımı yapıldığı, öğrenciyi tanımanın en önemli başlangıç noktası olduğunu belirtilmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi doğru tanımladıkları söylenebilir.

Eldeki çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi seçme sebepleri arasında en çok; öğrenciye karşı ön yargılarının yıkılması, öğrenciye öğrenmede seçenek sunulması ve bu süreçte öğretmeni mesleki olarak geliştirmesi olduğu görülmüştür. Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uyguladıklarında öğrencilerine karşı ön yargılarının kırıldığını belirtmişlerdir. Daha önce derste başarılı olamayan ya da derse ilgisi az olan öğrencilerin kendi ilgi alanlarına yönelik çalışma seçeneği sunulduğunda derse karşı tutumunun ve akademik başarısının arttığını belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciye etkinliklerde seçenekler sunulmuştur. Sunulan etkinlikler, aynı kazanım etrafında öğrenci ilgisi ve öğrenme profiline göre şekillenmiştir. Yapılan görüşmelerden Ö1 kodlu katılımcı seçenek sunmayı "açık büfe" ye benzetmiştir.

"Ö1: Tıpkı o otellerdeki açık büfe yemekler gibi farklı çeşitte etkinlikleri hazırlayıp öğrenciye sunduğumuz noktada öğrencinin gidip kendi ihtiyacına göre bir şeyi oradan almasını sağlamak en doğru yol. Bak bu aktiviteler var. Hangisini istiyorsan onu al."

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenci seçim yapmakta özgürdür. Tıpkı otellerdeki açık büfe örneğinde olduğu gibi kendisine sunulan çalışmalardan istediğini seçebilir. Kendi seçimini yapabilmesi de derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar. Alanyazında yapılan çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilere etkinliklerde seçenekler

sunulmuş ve bu durum öğrencilerin ders yönelik tutumlarına, akademik başarılarına olumlu etki ettiği belirtilmiştir (Forsten, 2002; Yarbaş, 2008; Beler, 2010; Karadağ, 2010; Demir, 2013; Bondie, Zusho ve Dahnke, 2019; Göl, 2021).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğretmenler açısından oldukça fazla iş yükü ve zaman gerektirir. Sadece ders öncesinde değil ders sırasında da öğrencileri sürekli gözlemlemek, gerekli değişiklikleri hemen yapmak gereklidir. Ders sonunda da elde edilen verilerle diğer dersin planlaması yapılır. Bu bakımdan öğretmenin yöntem ve teknik bilgisi, öğrenci-öğretmen ilişkisi, sınıf yönetimi becerisi ve günün şartlarına göre kendini sürekli geliştirmesi gerekir. Eldeki çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin iş yoğunluğunun fazla olması öğretmenler tarafından uygulanamamasının nedenleri arasında ilk sırada yer almaktadır. Alanyazında yapılan birçok çalışma da benzer sonuçlara ulaşmıştır (Ayers, 2008; Karadağ, 2010; Şentürk, 2017; Bondie, Zusho, Dahnke 2019; Gülay, 2021).

Eldeki çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde en çok ders süresinde zorlandığı ve velilerin farklılaştırmayı yeterince iyi anlayamamasının bu zorluğu arttırdığını belirtmişlerdir. Derste yapılan etkinliklerin esnek yapıda olması ve öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmesi amaçlandığı için planlanan ders süresi genelde yeterli olmamaktadır. Ayers (2008) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenlerin süreçte yaşadığı sorunlar ve kaygılarını araştırmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını farklı derecelerde uyguladığını ama hepsinin ortak iki sorunu vurguladığını ifade etmiştir: Kazanımları ve etkinlikleri belli zaman içinde yetiştirme zorluğu ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili eğitime ihtiyaç duyulması şeklindedir. Bu çalışmadan çıkan sonuçların eldeki çalışma ile uyumlu olduğu görülmektedir. Eldeki çalışmada öğretmenlerin öğrencilerini tanımak için yeterli zamanın olmadığı bu sebeple süreç içerisinde tanıdığını ve farklılaştırılmış öğretime başlarken öğrenciye karşı var olan ön yargılarıyla yönlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum süre kaygısıyla beraber farklılaştırılmış öğretimin tam olarak uygulanamamasına yol açmaktadır.

Yapılan bir başka çalışmada da farklılaştırılmış öğretimin zorluklarını belirlemek amacıyla anket uygulanmış ve öğretmenler; etkinlikler, değerlendirme, sınıf yönetimi, planlama ve sınıf ortamını düzenleme olmak üzere beş bölümde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada farklılaştırılmış öğretimi uygulamada zorlanma sebepleri arasında süre sorunu ve iş gücünün çok fazla olması gösterilmiştir (Gaitas, Alves Martins,

2017). Süre sorunu için Tomlinson (2005, 2013, 2015, 2017) farklılaştırılmış ders planlanırken ana olgu ve kavramlara odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin bilmeden bir üst kazanıma geçemeyeceği bilgiler üzerinde yoğunlaşılması gerektiği bu şekilde öğrencilerin birbirinden bağımsız bilgiler havuzunda boğulmayacağını dile getirmiştir. Tomlinson birçok çalışmasında da farklılaştırılmış öğretimin öğrencinin sınıf seviyesinde kesinlikle bilmesi gerektiği bilgilerin çerçevesinde yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu şekilde planlamanın hedeflerini az tutarak daha çok kazanımlara ve o kazanımların altındaki alt kazanım ve becerilere odaklanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Westwood (2001) yaptığı çalışmada birçok öğretmenin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya çalışırken yaşadığı zorluklara değinmiştir. Bu durumun sebebi olarak da öğrencilerin bireysel farklılıklarına yeterince odaklanılmaması olarak belirtmiştir. Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi sadece bir öğretim yöntemi olarak uygulayıp sonuca odaklanmış ve süreçte öğrencinin bireysel farklılıklarını gerektiği kadar önemsememiştir. Uygulama sırasında öğretmenler kendi ön yargıları ile gruplamalar yapmış esnek bırakılan noktalarda öğrencilerin motivasyonlarının ve derse karşı tutumlarının değiştiği görülmüştür. Yapılan çalışmanın eldeki çalışmayla uyumlu olduğu görülmüştür. Eldeki çalışmada öğretmenler farklılaştırılmış öğretimde ilk adımın öğrenciyi tanımak ve bireysel farklılıklara dikkat etmek olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaparken veli tutumunda da sorun yaşamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, felsefesi gereği öğrenci özelinde ilerleme ve değerlendirmeyi içerir. Öğrencilere derste farklı etkinliklerin verilmesi ya da çalışma sayısının değişmesi, öğrencilere seçim şansı sunulması vb. özellikleri sebebiyle veliler farklılaştırmayı kabul etmekte zorlanmaktadır. Yapılan görüşmelerde bir öğretmenin sınıfın gerisinde kalan öğrencisi için ek ödev vermesi diğer velilerin öğrencisi için gerek olmadığı halde ödev istemesine neden olmuştur.

"*Ö3: ...çocuğun ihyacına göre de bazen farklılaşmış ödev vermeniz gerekiyor. Bir öğrenciye iki çalışma diğerine tek çalışma gibi. Veli neden benim çocuğuma bir tane çalışma verdiniz diye soruyor. Hatta şunu isteyen oldu. İhtiyacı olduğu için iki ödev almış bir öğrencim var tek ödev almış öğrencimin velisi ben de iki tane istiyorum yapabilse de olsun alayım diyor."*

Velilerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının felsefesini yeterince anlayamaması öğretmenlere süreçte zorlandıklarını düşündürtmüştür. Velilerin kendi öğrencilik

hayatlarında farklılaştırılmış eğitim almaması ve öğrenci ne kadar ödev yaparsa o kadar başarılı olur düşüncesi, onların farklılaştırılmış öğretim sürecini içselleştirmemesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Demirkaya (2018) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren faktörler arasında velilerin farklılaştırmayı yeterince desteklememesini de belirtmiştir. Buna sebep olarak da bazı velilerin çocuğunun durumunu kabullenememesi ve aşırı müdahaleci olmasını göstermiştir. Gülay (2021) araştırmasında velilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasında üzerlerine düşen sorumlulukları anlayamadıklarını bu yüzden kendi çocuklarını yeterince iyi yönlendiremediklerini vurgulamıştır. Bu durum farklılaştırılmış öğretim için verilen görevlerin eksik yapılmasına ve sürecin doğru işlememesine sebep olmuştur. Siam ve Al-Natour (2016) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar bulmuş ve veli desteğinin az olmasının özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde olumsuz etki oluşturduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde veli tutumlarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulamasını olumsuz etkilediği görülmüştür. Eldeki çalışma da bu bulguyu desteklemiştir.

Ismajli ve Imami-Morina (2018) ise çalışmalarında velilerin farklılaştırılmış öğretime olumlu yaklaştığı ve uygulanması için desteklediği saptanmıştır. Yaptıkları çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını velilere açıklamış ve süreçte veli iletişimini aktif tutmuşlardır. Eldeki çalışmada öğretmenlere velileriyle ilgili yaşadıkları sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş, süreçte öğretmenler bu sorunu dönem başı velilerine süreci aktararak ve okul yönetiminin süreçte farklılaştırılmış öğretimi uygulama tavrının net olmasıyla çözüm bulduklarını iletmişlerdir. Bu bakımdan özellikle velilerin farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğretmenleri desteklemesinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Eldeki çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime uygun strateji, teknik ve ders içeriğini çok iyi bilmesi gerektiği de önemli sonuçlardan biridir. Tomlinson (2005) farklılaştırma yapmak isteyen bir öğretmenin temel özelliklerini; öğrenciyi çok iyi tanıması, ders içeriğine hâkim olması, öğrenciyle iş birliği içinde çalışması, esnek olması ve güncel tekniklerden yararlanması olarak belirtmiştir. Ne kadar çok teknik bilinirse öğrenci farklılıklarına yönelik ders tasarlama süreci o kadar gelişebilir. Yapılan bir çalışmada farklılaştırılmış öğretimin başarısının öğretmenin kullanacağı yöntemler ve farklılaştırılmış öğretim açısından kendini geliştirmesine bağlı olduğu belirtilmiştir. (Dixon, Yssel, McConnell ve Hardi, 2014). Taylor (2015) çalışmasında farklılaştırılmış

öğretim yaklaşımının derslerde nasıl uygulanabileceğiyle ilgili ortaokul seviyesine uygun örnek modellemeler yapmıştır. Bütün tasarımlarda öncelikle öğretmenlerin konu içeriğini ve farklılaştırılmış öğretimin felsefesini iyi bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Demirkaya (2018) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu ama uygulamalarının aynı oranda yüksek olmadığını belirtmiştir ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim için kuramsal ve uygulamalı bilgiye ihtiyaçları olduğunu iletmiştir. Zoraloğlu (2016) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yaklaşımlarını araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bazı durumlarda farklılaştırmayı doğru yapmadığını belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak da öğretmenlerin esnek olmaması, teknikleri iyi kullanamaması, materyal eksikliği ve farklılaştırılmış öğretime yardımcı olan uygulamaların eksikliğini göstermiştir. Yapılan diğer çalışmaların sonuçları da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilmesi için uygun strateji, teknik ve ders içeriğinin çok iyi bilmesi gerektiği yönündedir (Çam, 2013; Şentürk, 2017; Gülay, 2021).

Görüşülen öğretmenler farklılaştırmayı sadece bir yöntem olarak değil bir öğretim felsefesi olarak gördüklerini ve derslerinde uygularken buna dikkat ettiklerini ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını sadece bir öğretim yaklaşımı olarak kabul edip uygulamak her zaman başarılı sonuçlar vermeyebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu düşünceleri Tomlinson'un (2005, 2008, 2013, 2015, 2017) farklılaştırılmış öğretimi "karmaşık" olarak nitelendirmesiyle örtüşmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı içinde sadece öğretim tekniklerini değil öğrenci farklılıklarına saygı duyan bir eğitim anlayışını barındırır.

Farklılaştırmanın öğrenci özelliklerine göre şekillendiği için tüm sınıflara uyan bir reçetesi yoktur (Forsten, 2002). Van Geel vd. (2019) yaptıkları çalışmada farklılaştırılmış öğretimin karmaşıklığını açıklamak için yapılan çalışmaları analiz etmiştir. Analizler ışığında farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için gerekli özellikleri ve süreçte yapılması gerekenleri bir hiyerarşik sistemde sunmuşlardır. Farklılaştırılmış öğretimin sahip olduğu felsefeyi anlamak hem uygulamayı kolaylaştıracak hem de sürecin başarılı geçmesini sağlayacaktır. Şentürk (2017) araştırmasında farklılaştırılmış öğretimin ilkokullarda etkililiğini incelemiştir. Uygulamasında özellikle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi teknikler bütünü olarak değil bir felsefe, anlayış olarak bakmasını sağlamıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında farklılaştırılmış öğretimin,

çağdaş eğitim felsefesi ve yaklaşımlarında yer almasını savunmuştur. Butt ve Kausar (2010) yaptığı çalışmada devlet ve özel okulda farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenlere anket uygulamıştır. Bu öğretmenlerin öğrenci özelliklerine göre uygulanacak teknik ve yöntemlerin seçiminde açık fikirli ve esnek olduğunu belirtmiştir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir dizi etkinlik olmadığını aynı zamanda bir anlayış getirdiğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin etkili uygulanması için öğretmenlerin bakış açısının değişmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Eldeki araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını etkinlikler toplamı yerine bir eğitim felsefesi olarak benimsediklerini iletmişlerdir. Bu bakımdan eldeki çalışmanın yapılan çalışmalar ile uyumlu olduğu söylenebilir.

5.2.2 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama Görüşlerine İlişkin Tartışma

Farklılaştırılmış öğretimde ders planları; öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili özelliklerine göre planlanır. Eldeki çalışmada öğretmenler farklılaştırılmış öğretime uygun ders planlarken dersi daha çok öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri temel alınarak planladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler hazırbulunuşluğa göre planlamada ders öncesinde kısa bir değerlendirme ile öğrencileri seviye gruplarına ayırıp çalışmıştır. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencileri gruplamak için seviye grupları kullanılmaktadır. Öğrenciler ihtiyaçları olan bilgiye benzer seviyedeki öğrencilerle iş birliği içinde ulaşır (Algozzine ve Anderson, 2007).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretimi uygularken öğretmenlerin ve araştırmacıların çoğunlukla öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk seviyesine göre planlama yaptıkları görülmektedir (Şaldırak, 2012; Demir, 2013; Prast vd. 2015; Avcı, 2018; Bağrıyanık, 2020; Çoban, 2020). Hazırbulunuşlukla ilgili yapılan planlamalarda seviye grupları ile öğrencileri gruplama aynı anlamı taşımamaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler gruplanır ama bu gruplarda etiketlenmez. Sürekli aynı seviyeye ait çalışmalarda öğrencinin yer alması onun kendi başarısına karşı tutumunu olumsuz etkileyecektir. Öğrencilerin çalıştıkları grupların sık sık değiştirilmesi bu etiketlenmenin önüne geçer ve öğrenci farklılıklarına saygıyı arttırır (Corley, 2005). Öğretmenlerin öğrencileri sadece hazırbulunuşluk seviyesine göre ayırması farklılaştırılmış öğretim felsefesine uymamaktadır. Bu durum öğrencilerin akademik inançlarını etkileyebilecektir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008).

Wong, Chue, Ali ve Lee (2022) çalışmalarında hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulanan ve uygulanmayan iki öğrenci grubuyla görüşmüştür. Hazırbulunuşluğuna göre etkinlikler yapan grubun içsel motivasyonunun ve algıladıkları yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ek olarak hazırbulunuşluk düzeyine göre yapılan gruplamaların süreçte farklı özelliklere göre yapılmasının öğrenci etiketlenmesinin önüne geçeceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple farklılaştırılmış öğretim planlamaları hazırbulunuşluk düzeylerine göre yapıldığında öğrenciler farklı seviye gruplarında yer almalı, gruplarda dönüşüm olmalı aynı zamanda gruplamalarda ilgi ve öğrenci yetenekleri de kullanılmalıdır.

Öğrenme profili, ders planlamada hazırbulunuşluktan sonra en çok kullanılan özelliktir. Eldeki çalışmada öğretmenler, öğrencilerin öğrenme profiline göre tercih yapabileceği çalışmaları genelde görsel, kinestetik, sözel ve matematiksel zekâ alanlarında tercih etmiştir. Bu çalışmaları, dersin son bölümünde erken bitiren çalışması olarak ya da ders sürecinde seçim yapabilecekleri ve ilgilerine uygun etkinlikler şeklinde kullanmışlardır. Dunn ve Honigsfed (2013) farklılaştırılmış öğretimin daha iyi uygulanması için öğrencilerin öğrenme profillerinin anlaşılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu şekilde farklılaştırılmış planların doğru şekilde hazırlanmasının sağlanacağını ifade etmiştir. Gülay (2021) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretim eğitimi verilen öğretmenlerin öğrenme profiline göre planlama yaptıklarını da belirtmiştir. Dersin belli bölümünde ve bazı etkinliklerde öğrenme profilinin öne çıktığını iletmiştir. Çoban (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin seviyelerine uygun katlı öğretim stratejisini kullanmış ve dersin son bölümünde öğrencilerin ilgi ve öğrenme profiline yönelik istasyon çalışması yapmıştır. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında planlamaların çoğunlukla öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk seviyesine göre yapıldığı öğrenme profillerinin yeterince önemsenmediği görülmüştür. Öğrencilerin ders sonu etkinlik seçiminde ya da ek çalışmalarda öğrenme profili tercihleri daha çok kullanılmıştır. Tomlinson (2015) bu durumun nedenleri arasında; öğrencilerin akademik farklılıklarına yönelik gruplamaların ve çalışmaların daha kolay hazırlanabilecek olması, öğrenci ilgilerinin çok çeşitli ve sınırsız olmasını göstermiştir.

Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretime uygun planlama yaparken dersin içerik, süreç ya da ürün kısmında farklılaştırma yapabilirler. Eldeki çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla içerik ve süreçte farklılaştırma yapma algısında oldukları görülmüştür. Tomlinson (2008) dersin içeriğe göre farklılaştırılmasını "ekolayzır" (şekil 2.2.3)

örneğiyle açıklamıştır. Öğrenci özelliklerine göre her bireyin bilgiye ulaşma şekli farklıdır. Bu sebeple öğrenci özelliğine göre aynı bir düğme gibi öğretimin farklı boyutlarda ayarlanması gerekir. Farklılaştırılmış eğitim sadece sınıf ortalamasının altında başarı gösteren öğrenciler için değil aynı zamanda sınıf ortalamasının üstünde başarı gösteren öğrencileri de kapsayıcıdır. Bazı öğrenciler sınıfta öğretilen kazanıma zaten sahip olabilir ya da çok hızlı öğrenebilir. Bu durumda onlar için bildiği, yapabildiği beceriyi tekrar öğrenmek sıkıcı olacaktır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler farklılaştırılmış öğretim uygularken sınıf ortalamasının üstünde başarı gösteren öğrenciler için bir üst sınıftan kazanım çekme ya da var olan kazanımı derinleştirmeyi seçmişlerdir. Öğretmenlerin içeriğe göre farklılaştırma yaparken tercih ettiği üstten kazanım çekme, farklılaştırılmış öğretim hakkında yanlış algıya sahip olduklarını göstermektedir. Çünkü farklılaştırılmış öğretim miktardan çok nitelikseldir (Forsten, 2002). Öğrenciye öğrenebildiği kadar çok bilgi kazandırmak yerine gerekli olan bilgiyi detaylı ve kalıcı hale getirmek hedeflenir. Alanyazın incelendiğinde özellikle farklılaştırılmış öğretimin ne olmadığı açıklanırken bu konuya değinilmiştir (Tomlinson, 2005; Demir, 2013; Demirkaya, 2018; Van Geel, ve diğerleri, 2019).

Eldeki çalışmada öğretmenler içeriğin yanı sıra süreç farklılaştırmasının da tercih edilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Süreç farklılaştırmasının, öğrenci özelliklerine göre seçilebilecek teknikler ve esneklik ile sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu farklılaştırmada öğrenciler, öğrendikleri bilgiler ile ortaya çıkaracakları çalışmaları kendi istekleri ile seçeceklerdir. Böylece çalışmalarını daha çok sahiplenecek ve emek vereceklerdir. Smeeton (2016) da araştırmasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı için plan yapan öğretmenlerin ortak algılarını ve uygulamalarını bulmaya çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda süreç farklılaşmasının vazgeçilmez olduğunu belirtmiştir. Süreçte öğretmenlerin daha çok öğrencinin akademik düzeyine göre planlama yaptığını ifade etmiştir. Bağrıyanık (2020) da yaptığı deneysel çalışmada farklılaştırılmış öğretim uygulanan deney grubunun seçimler yapabildiği için derslere daha çok katıldığı, olumlu tutum geliştirdiği ve ödevlerinin daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Gülay (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlere farklılaştırmayla ilgili eğitim verilmesine rağmen ürün farklılaştırılmasını çok az kullandıklarını belirtmiştir. Bu durumun sebepleri arasında, farklılaştırılmış öğretimde ürün çalışmalarının öğrenci özelinde olması ve öğretmenin verilen çalışmayı tek tek inceleyip geri dönüt vermesinin zaman ve iş gücü gerektirmesi gösterilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yapısı gereği esnektir ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını gerektirir. Süreçte yaşanan sorunlara öğrenci ve öğretmen birlikte çözüm bulur. Öğrencinin seçim hakkı bulunur ve bu seçim hakkında yaptığı tercihlerden sorumlu olur. Öğretmen de öğrencisinin yaptığı tercihleri izler ve ilerlemesi için teşvik eder. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretimde öğretmen-öğrenci ilişkisi de farklılaşmaktadır. Süreçte hem öğretmenin hem de öğrencinin görevleri vardır. Birbiriyle sürekli iş birliğiyle çalışan bir ekip olarak düşünülebilirler (Algozzine vd. 2007; Tomlinson, 2015; Gregory ve Chapman, 2020). Eldeki çalışmada da sınıf kuralları dışında öğrencilerin takip edeceği rutinlerin olduğu vurgulanmıştır. Bu rutinler öğrencilerin öğretmenle birlikte sınıf içinde o an oluşan sorunlara çözüm olarak üretilmiştir. Rutinler her sınıfın karakterine göre değişmiştir. Öğretmenler rutinlerin olmasının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ayırt edici bir yönü olduğunu vurgulamıştır. Örnek olarak; öğrencilerin çalışmaları bittiğinde çalışma kağıtlarını koyacakları belli bir alanın olması, etkinlikler sırasında izleyeceği sırayı takip edebilmesi, sorun yaşadığında sınıfta o gruptaki liderine danıştıktan sonra öğretmenine gitmesi ya da kağıdında belli işaretlerin hangi düzeltme anlamına geldiği gibi rutinler gösterilebilir. Tomlinson (2017) özellikle rutinlerin sınıf yönetimi açısından öğretmene büyük kolaylık sağladığını ifade etmiştir.

Watrs-Taffe, Laster, Broach, Marinak, McDonals Connor, Walker-Dalhouse (2012) yaptıkları çalışmada farklılaştırılmış öğretimi uygulayacak öğretmenler için sınıf rutinlerine örnekler vermiştir. Farklılaştırmanın bir reçetesi olmadığı vurgulanmış ve öğretmenin kendi sınıf özelliklerine göre ihtiyaç duyduğu rutini oluşturması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle rutinlerin süreçte ihtiyaçlardan doğması gerektiği ve öğrenciyle birlikte oluşturulmasına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin de süreçte öğrencilerini sürekli gözlemlemesi ve değişiklik yapması gerekmiştir. Farklılaştırılmış öğretim bu yönleriyle diğer öğretim uygulamalarında ayrılmaktadır.

Siam, Al-Natour (2016) ve Xiao Sun (2021) farklılaştırmanın zorlukları konusunda öğretmenlerin en çok planlama adımında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen için en çok zaman harcanan ve emek verilen bölüm planlamadır. Öğrencileri gruplama, kazanımı çeşitlendirme, kullanılacak araçları belirleme, ortamı düzenleme gibi birçok faktörün bir araya getirilmesi gerekmektedir. Tomlinson (2005) farklılaştırılmış öğretimin sadece bir öğrenme modeli olmadığını eğitimcilerin; öğretmeye, değerlendirmeye, sınıf atmosferine, bireysel farklılıklara ve müfredata

yönelik alışılmış kalıplardan çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimi olarak ifade etmiştir. Süreçte özellikle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulayıcılar için bir yük haline gelmesinin önlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Farklılaştırılmış öğretim, formalite gereği yapılan bir iş olarak görüldüğünde öğretmenlere yük olarak gelecektir. Bu durumun önüne geçmek için önce sınıfın bireysel farklılıklara göre analiz edilmesini ve uygulayıcıların düşünme sistemlerini, eğitim inançlarını yeniden şekillendirmesi gerektiğini savunmuştur. Özellikle ilk kez uygulayacak öğretmenlerin de küçük adımlar ile başlaması gerektiğini tüm ders yerine sadece bir etkinliği farklılaştırmanın hem zaman hem de sınıfın farklılaştırmaya alışma süreci için olumlu etkiye sahip olacağını vurgulamıştır.

5.2.3 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Görüşlerine İlişkin Tartışma

Farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenler, ders içinde kullandıkları yöntemleri esnek ve öğrenci seçimine uygun olabilecek şekilde tercih etmişlerdir. Seçime uygun stratejiler öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenci yaptığı çalışmayı daha çok sahiplenmekte ve derse karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir (Subban, 2006; Ismaji, ve Imani-Morina (2018); Gregory ve Chapman, 2020). Beler (2010) yaptığı çalışmada öğrencilere farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında katlı öğretim yöntemini uygulamıştır. Görüşme, gözlem formu ve son test ile veri toplamıştır. Öğrencilerin katlı öğretimle derse katılmaya daha istekli olduğunu, dersin akışını bozan davranışların azaldığını ve öğrencilerin birbirleriyle daha yardımsever ilişkiler kurduğunu belirtmiştir. Karadağ (2010) da yaptığı eylem araştırmasında öğrencilerine farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamıştır. Süreç sonunda öğrenciler farklılaştırılmış etkinlikleri "keyifli, eğlenceli ve akılda kalıcı" olarak nitelemiştir. Öğrencilerin derse aktif katılarak, motivasyon ve özgüvenlerini arttırdığını belirtmiştir. Demir (2013) de yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarında istasyon ve katlı öğretimi kullanmıştır. Yapılan son teste öğrencilerin ders katılımında ve derse karşı tutumlarında pozitif yönde değişim gözlemlenmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimin en temel özelliklerinden biri de "dönüştürmedir". Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre etkinlikleri ve süreci farklılaştırmalı, dönüştürmelidir. Farklılaştırılmış öğretim öğrenci özelliklerine

odaklandığı için ders içinde yapılan uygulamalarda ani değişiklikler hatta bazen uygulamanın tamamının değişimi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenler planlarında esneyebilecek noktalar ve hemen değişim yapılabilecek seçenekler sunmalıdır. Farklılaştırılmış öğretimin bu kısmında öğretmen özellikleri de önemli hale gelmektedir. Değişime açık, sınıfın atmosferine göre hareket edebilen öğretmen özellikleri farklılaştırma için bir gerekliliktir. Tomlinson (2005) farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenleri "orkestra şefi" olarak görmüştür. Nasıl ki bir orkestra şefi farklı enstrüman çalan birçok müzisyenin bir arada uyumlu çalışmasını sağlıyorsa öğretmen de sınıfında bunu sağlamalıdır. Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim uygularken çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Her strateji için gerekli olan çalışma kağıtları, kurallar, öğrencilerin gruplanması, sınıfın fiziksel durumu farklılık göstermektedir. Öğrenciler bir stratejide gruplar halinde çalışırken bir diğerinde bireysel çalışabilir. Bu durum masa ve sıraların yani oturma düzeninin sürekli değişimine neden olur. Yapılan görüşmelerde farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenler sınıflarını "sürekli hareket halinde, dışardan bakılınca karışık, arı gibi çalışan, sürekli üretim halinde olan" şeklinde belirtmişlerdir. Eldeki çalışmada, ders sırasında öğrencilerin ve öğretmenlerin sürekli hareket halinde olduğu düşünülmüştür. Öğrencilerin aktif katılması ve kendi öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi bu hareketliliğin sebeplerindendir. Farklılaştırılmış öğretim için ortamın değişimi sürekli gereklidir. Gülay (2021) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarının yüksek olmasına rağmen yeterince uygulamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırmayı uygulayamama sebepleri arasında sınıfların ve okulun fiziksel açıdan yeterli olmadığı vurgulamıştır. Yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygularken karşılaştıkları zorlukların; bilgi eksiklikleri, zaman yönetimi, sınıfın fiziksel koşulları ve kaynak eksikliği en çok belirtilen alanlar olmuştur (Lavania ve Nor, 2020). Farklılaştırılmış öğretim için öğrencilerin hareket edecekleri alanlar ve sınıf için materyal desteği gereklidir. Bu eksiklikler uygulamanın ve sürecin aksamasına yol açabilir.

5.2.4 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Tartışma

Eldeki çalışmada öğretmenler değerlendirmeyi ders öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere her aşamada kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Değerlendirme sonucuna göre plan yapılabileceğini düşünmüşlerdir. Süreç içinde öğrenme durumlarını, ön öğrenmeleri saptamak için kullanırken, ders sonunda sonuç değerlendirmesi olarak kullanılabileceğini

vurgulamışlardır. Bu sonuç Gregory ve Chapman'nın (2020) farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme dersin her anında uygulanabilir ifadesiyle desteklenmektedir. Öğretmenin hızlıca değerlendirme alabileceği dersin başında, ortasında ve sonunda uygulanabilecek birçok araç vardır. Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme öğretimi yönlendirir. Farklılaştırılmış öğretim için değerlendirme aynı zamanda dersi planlama ve ileriye dönük ölçme demektir. Tomlinson (2015) da değerlendirmenin, öğrenci farklılıklarını sınıfa taşımak ve doğru öğretimi yapmak için anahtar olduğunu vurgulamıştır. Her öğrencinin kendi başlangıç noktasından başlama hakkının ancak değerlendirme ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle değerlendirme planlama ve uygulama basamağından daha önce gelir. Çünkü alınan değerlendirmeye göre bir sonraki ders planlanır ve uygulanır. Değerlendirme sürekli olmalıdır ve öğretimin planlanmasında rehberlik etmelidir.

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme tek bir kavram olarak ele alınmamış: değerlendirme, değer biçme ve notlandırma şeklinde üçe ayrılmıştır. Değerlendirme sürecin genel adı olurken değer biçme farklı değerlendirme araçları ile öğrencilerin hedefe ne kadar ulaşabildiği, notlandırma ise bu durumun niceliksel karşılığı olmuştur (Gregory ve Chapman, 2017). Eldeki çalışmada öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uygularken özellikle değerlendirme adımının dersin diğer bölümlerinden çok farklı olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirmenin bireysel farklılıklara göre nasıl yapılacağı üzerine oldukça emek harcamışlar ve farklı ölçme araçlarıyla yapılan ölçümlerin değerlendirilip ortak sonuca yani notlandırmaya nasıl ulaşılacağına büyük önem vermişlerdir. Öğrencilere değerlendirme sürecinde seçenekler sunduklarını ve her seçeneğin ölçülmek istenen hedefi tam olarak ölçmesine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada bir öğretmen sunum yapmaktan çekinen bir öğrencisine işaret diliyle sunum yaptırmıştır. Öğrenci işaret dilini çok iyi bildiği için cevaplarını rahatça sınıfa aktarmış ve diğer öğrencilerini de işaret dili öğrenmeye teşvik etmiştir. Aynı zamanda sınıf öğrenciye karşı olumlu tutum sergilemeye başlamıştır. Bir diğer öğretmen birinci sınıfta okuma bilmeyen öğrencilerin cevaplarını kendilerine ait şekilli alfabe ile almıştır. Öğrencilerin, öğrenip öğrenmediği bilgisinin alınması için süreç farklılaştırılmıştır. Bu şekilde hem öğrencilerin değerlendirilmesi yapılabilmiş hem de farklılaştırılmış öğretim sınıf içi dinamiklerini olumlu yönde etkilemiştir.

Eldeki çalışmada öğretmenlerin tüm öğrenciler için gözlem notları tutuklarını belirtmişlerdir. Notlarına geriye dönük baktıklarında o an fark etmediği aslında

öğrencinin süreçte büyük ilerleme kaydettiğini anladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle KWL tabloları, çıkış kartları ve geri bildirim kullandıklarını ifade etmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında birçok araç kullanılabilmektedir. Önemli olan dersin içeriğine ve öğrenci özelliklerine göre seçim yapmaktır. Bondie, Zushı ve Danhke, 2001-2015 yılları arsında ABD'de yürütülen farklılaştırılmış öğretim çalışmalarını incelemiş ve değerlendirmeyle ilgili iki sonuç ortaya koymuştur. İlk olarak öğretmenlerin klasik değerlendirme araçlarından farklılaştırılmış araçlara geçmekte zorlandıkları bulgulanmıştır. Bu zorlanmanın sebebini ise notlandırma adımında farklı ölçme araçlarıyla ortak sonuca nasıl ulaşılacağının belirsiz olması olarak göstermişlerdir. Diğer sonuçsa farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenlerin uygulamaya devam ettikçe farklılaştırılmış değerlendirme araçlarını süreç için kolaylaştırıcı görmesidir. Tomlinson (2018) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretimin karmaşık olmasında dolayı öğretmenlerin belirsizlik yaşadığını belirlemiştir. Bu durumda karmaşık geldiği için uygulamadan vazgeçmek yerine küçük adımlarla başlayıp süreçte belli noktaları farklılaştırmak sorunu çözebilir. Özellikle farklılaştırılmış öğretime değerlendirme araçlarının kullanılarak başlanması önemlidir. Forsten (2002), farklılaştırılmış öğretimde değerlendirmenin klasik değerlendirmeyle aynı olmadığını, ilerleyen bir süreç olduğunu ve bu süreçte tutulan gözlem notları, ödev ve çalışmaların değerini belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi ilerlemelerini tartışacakları oturumlar ile kendilerine puan vermelerini önermiştir. Yapılan çalışma ve araştırmalar incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı için değerlendirmenin farklı boyutlar içerdiği, planlama ve uygulamada rehberlik edici olduğu, aynı zamanda değerlendirme sürecinin birikimli ilerlediği söylenebilir.

5.3 Öneriler

Bu bölümde sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur. Öneriler uygulayıcılara, araştırmacılara ve MEB' e yönelik olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını sadece öğrencilere farklı çalışma kağıtları verilmesi yerine, öğrencilerin ihtiyacına göre sürekli değişen esnek yapıdaki bir eğitim felsefesi olarak kabul etmesi uygulama açısından olumlu etkiye sahip olabilir.

- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına karşı ön yargılı olmaması ve uygulama sırasında da deneyim kazanacaklarını bilmesi olumlu etkiye sahip olabilir.
- Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamadan önce öğrencilerine ve velilerine süreci çok iyi anlatarak yaşayacağı sorunların önüne geçebilir.

5.3.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili ilkokul kademesindeki öğretmenlerle çalışılmıştır. Farklı öğretim kademelerinde öğretmenlerle çalışma yapılabilir.
- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında yaşanılan sorunlar ve çözüm önerileriyle ilgili alanda deneyimli öğretmenlerle görüşülerek daha derinlemesine çalışmalar planlanabilir.
- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili uygulamalı çalışmaların yanı sıra yaklaşımı daha sistematik hale getirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

5.3.3 MEB'e Yönelik Öneriler

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sınıflarda aktif şeklide uygulanmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler için olumlu sonuçlar sağlayacağı görülmüştür. MEB aracılığıyla uzmanlar tarafından hizmet içi kurslar verilebilir.

KAYNAKÇA

Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, California.

Adlam, E. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms.*Unpublished master's thesis, University of Windsor, Windsor.

Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms.* Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrance.

Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemin in öğretmen ve öğrencilere etkisi: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi.

Aliakbari, M. ve Khales Haghighi, J. (2014). Impact of differentiated instruction strategies and traditional-based instruction on the reading comprehension of Iranian EFL students. *Journal of Research in Applied Linguistics, 5*(1), 109-129.

Algozzine, B. ve Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, *51*(3), 49-54.

Altıntaş, E. (2014). Ü*stün Zekâlı Öğrenciler İçin Yeni Bir Farklılaştırma Yaklaşımının Geliştirilmesi ve Matematik Öğretiminde Uygulanması.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41-61.

Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi.

Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış Öğretim Teori ve Uygulama.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bağrıyanık, H. M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklara etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Baker, C., Wuest, J. ve Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of advanced nursing*, *17*(11), 1355-1360.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 231-274.

Bantis, A.M.(2008). Using Task-based Writting Instruction to Provide Differentiated Instruction for English Lauguage Learners. Master of Science. Master's thesis, University of Southern California, USA.

Benjamin, A. (2006). Valuing differentiated instruction. *The Education Digest, 72*(1), 57.

Beler, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice.* Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi, 21. Baskı.

Boges, C. (2015). *The Effects of Differentiated Instruction on Achievement Scores of Struggling Fourth Grade Readers*. Yayınlanmış doktora tezi, Walden University, ABD.

Bondie, R. S., Dahnke, C. ve Zusho, A. (2019). How does changing "one-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, *43*(1), 336-362.

Caine, G., ve Caine, R. N. (2002). *Making connections: Teaching and the human brain* (trans. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayınları.

Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Creswell, J. W. (2014). Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (4. Baskıdan Çeviri). (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston.

D'Amico, J. ve Gallaway, K. (2010). *Differentiated instruction for the middle school science teacher: Activities and strategies for an inclusive classroom.* San Francisco: Jossey-Bass.

Delice, T. (2019). *İlköğretim yedinci sınıf programları için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik Okuma etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Demir, S. (2013). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, S. (2016). Katlı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı puanları, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 1589-1602.

Demirkaya, S. (2018). Sınıf okumanın farklılaştırılmış öğretime yönelik ye terlik ve uygulama yanına ilişki algıları. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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 Gifted, 37*(2), 111-127.

Ernest, J. M., Thompson, S. E., Heckaman, K. A., Hull, K., ve Yates, J. (2011). Effects and social validity of differentiated instruction on student outcomes for special educators. *Journal of the international association of special education, 12*(1), 33-41.

Faydalı, M. (2018). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Forsten, C., Grant, J. ve Hollas, B. (2002). *Differentiated Instruction: Different Strategies for Different Learners*. Crystal Springs Books.

Gaitas, S., ve Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education, 21*(5), 544-556.

Gamoran, A. ve Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education, 106*(3), 385-415.

Göl, B. (2021). Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etkisinin ve Farklılaştırılmış Öğretim Uygulaması Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.

Gözüyeşil E, Dikici A (2014). Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 629 - 648.

Green, D. W. (2011). *Teachers assessments of differentiated instructional methods in a middle school classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, Walden University, ABD.

Gregory, Gayle H. ve Chapman, Carolyn. (2020). *Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri Tek Beden Herkese Uymaz.* Ankara : Pegem Akademi.

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

Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Huebner, T. A. (2010). Differentiated instruction. *Educational Leadership, 67*(5), 79-81.

Hall, T. (2002). Differentiated instruction. *Wakefield, MA: National Center on.* Effective classroom practices report no.6.

Heacox, D. (2018). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Free Spirit Publishing.

Hess, D. ve McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Teaching controversial issues in an era of political polarization*. Featured speaker at the New Hampshire Institute of Politics sponsored by the University of New Hampshire and Saint Anselm College, Manchester, NH.

Huebner, T. A. (2010). Differentiated instruction. *Educational Leadership, 67*(5), 79-81.

Ismajli, H. ve Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students. *International journal of Instruction, 11*(3), 207-218.

Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G. ve Ramsook, L. (2013). The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges. *International journal of higher education, 2*(3), 28-40.

Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 55-66.

Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Karataş, Y. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişiye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, Z. (2015). Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-65.

Kesici, A. (2019). Eğitimde postmodern durum: Yapılandırmacılık. *İnsan ve İnsan, 6*(20), 219-238.

Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

King, B. S. (2016). *Elementary Coteachers' understanding about differentiated instructional practices for students with disabilities*. Unpublished doctor dissertation, Walden University.

Kise, J. A. (2021). *Doable Differentiation: Twelve Strategies to Meet the Needs of All Learners*. Solution Tree.

Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 55-66.

Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: the effect on student achievement in an elementary school.* Unpublished doctor dissertation, Michigan University, Michigan.

Korkut, Ş.(2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kotob, M. ve Arnouss, D. (2019). Differentiated Instruction: The Effect on Learner's Achievement in Kindergarten. *International Journal of Contemporary Education*, *2*(2), 61-92.

Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(4), 60-74.

Kuzgun, D. ve Deryakulu, D. (2017). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Lavania, M. ve Nor, F. B. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, *7*(6), 293-297.

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American secondary education*, 34-62.

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.

Lewis, S. G. ve Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *The Learning Professional*, *26*(4), 26.

MacFarlane, Bronwyn (2008). *Advanced Placement world language teacher perceptions of high ability students and differentiated instruction.* Dissertations, Theses, and Masters Projects.

Maxey, S. K. (2013). *Differentiated instruction: effects on primary students' mathematics achievement.* Doctor dissertation, Northcentral University, Arizona.

McTighe, J. ve Wiggins, G. (2004). *Understanding by design: Professional development workbook.* Virginia: ASCD.

McTighe, J. ve Brown, J. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible? *Theory in Practice*, 44, 234-244.

Melesse, T. (2015). Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, *4*(3), 253-264.

Miller, M. A. (2007). *Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development*. Doctoral dissertation, University of Florida.

Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative health research*, *10*(1), 3-5.

Neuman, W. L. (2012). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar (Cilt I-II). *Çev: Sedef Özge) İstanbul: Yayın Odası*.

Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Taşer, S. ve Ulusoy, A. (2020). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Bakımından Değerlendirilmesi. *Journal Of International Social Research*, *13*(73).

Türegün Çoban, B. (2020). *7. sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. ve Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, *30*(1), 51-67.

VanTassel-Baska J., Feng A., Macfarlane B., Heng M. A., Teo C. T. ve Wong M. L. (2008). A cross-cultural study of teachers' instructional practices in Singapore and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 214–239.

Yurtseven, N., Doğan, S. ve Altun, S. (2013). UBD (Understanding by design) modeline göre hazırlanmış fen ve teknoloji dersi öğretim planı: Türkiye örneği. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-20.

Zoraloğlu, S. ve Şahın, A.E. (2022). Bir Sınıf Öğretmeninin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımıyla İlişkilendirilebilir Uygulamaları. *Yaşadıkça Eğitim*, 36.3: 834-854.

Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Williams, I. B. (2011). *Using Differentiated Instruction as a Strategy to Improve Mathematics Performance of Eighth-Grade Students*. Yayınlanmış doktora tezi, Walden University, ABD.

EKLER

Ek-1 Öğretmen İzin Belgesi

Öğretmen İzin Belgesi

"Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Hakkındaki Görüşleri: Bir Olgu bilim Araştırması" Adlı Yüksek Lisans Tezi Kapsamında Yapılacak Olan Görüşmeye Gönüllü Olarak Katılmayı Kabul Ediyorum.

İmza

Adı Soyadı

Ek-2 Katılımcı Bilgi Formu

Öğretmen Bilgilendirme Formu

Merhaba, ismim Öykü Yılmaz.

Anabilim Eğitim Kurumları'nda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmaktayım, aynı zamanda Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Hakkındaki Görüşleri: Bir Olgubilim Araştırması" isimli yüksek lisans tez çalışmamda Farklılaştırılmış Öğretim yöntemi temelli uygulamalar yapan öğretmenlerin yönteme yönelik görüşlerini araştırıyorum. Eğitim alanına katkılarının olacağını ümit ettiğim bu çalışma için sizlerin görüşlerinizin önemli olacağını düşünüyorum.

Görüşmeler zoom uygulaması üzerinde online olarak yapılacak olup, daha iyi anlaşılması ve analiz edilmesi için kayıt altına alınacaktır. Bunun yanında araştırmada isimleriniz yer almayacak, bunun yerine kod isimleri kullanılacaktır. Çalışmaya katılmada gönüllülük esastır, görüşme öncesinde veya görüşme sırasında görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var ise çekinmeden söyleyebilirsiniz. Görüşme sonrasında kayıtları inceleyip istemediğiniz kısımları silebiliriz. Görüşmenin yaklaşık olarak 1 saat süreceğini tahmin ediyorum. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

ÖYKÜ YILMAZ

Ek-3 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Bu formda kişisel bilgilerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Sorularda size uygun olan seçeneği işaretleyip gerekli belirtmeleri yapabilirsiniz.

1. Cinsiyetiniz:

   a) Kadın b) Erkek

2. Yaşınız:

   a) 18-24 b) 25-31 c) 32-38 d) 39-45 e) Diğer: _____

3. Öğretmenlik alanındaki mesleki tecrübeniz kaç yıldır?

   a) 0-3 b) 4-7 c) 8-11 d) 12-15 e) Diğer: _____

4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı ile ilgili mesleki tecrübeniz ne kadardır? (ay olarak)

   a) 0-6 b) 7-12 c) 13-24 d) 24-36 e) Diğer: _____

5. Eğitim durumunuz nedir?
   a) Lisans b) Yüksek Lisans c) Doktora

6. Farklılaştırılmış Öğretim uyguladığınız sınıfınızda toplam kaç öğrenci bulunmaktadır? _____

7. Farklılaştırılmış Öğretim uyguladığınız sınıfınızdaki öğrencilerin sınıf düzeyi nedir? _____

8. Daha önce Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı ile ilgili bir eğitime katıldınız mı?
   a) Evet b) Hayır

Ek-4 Anket ve Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-38400678 07.12.2021
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Öykü YILMAZ)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 03.12.2021 tarihli ve 38236929 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler