



Araştırma Makalesi

**Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamalarında  
Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin İzlerin İncelenmesi**

**Examining The Traces of Differentiated Instruction in The Practices  
of Inclusive Classroom Teachers**

Research Article

Hüseyin Koç\*1

Hasan Gürgür<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık 2021  
Cilt 3 Sayı 2  
Sayfalar: 138-148  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

**Makale Bilgileri**

Geliş : 18.10.2021  
Kabul : 27.10.2021

**Özet**

Farklılıkların farkında olmak ve farklılıkları zenginliğe dönüştürmek mottoları son 10 yılda sıkça dile getirilmektedir. Sınıflardaki farklılıkları zenginliğe dönüştürmek için önerilen yöntemlerden birisi de farklılaştırılmış öğretimdir. Bu araştırmanın amacı sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırma nitel paradigma çerçevesinde betimsel olarak gerçekleştirilmiş ve 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yürütülmüştür. Gerçekleştirilen analizler sonunda 4 ana tema ve 13 alt temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcı öğretmenlerin; bireysel farklılıkların farkında olduğu, sınıflarında bireysel farklılıkların olmasının iyi olduğunu düşündükleri ve bu farklılıkların eğitim öğretim süreçlerine olumlu yönde yansıdığını düşündükleri bulunmuştur. Fakat planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde bu farklılıkları göz önünde bulundurmadıkları, farklılaştırılmış öğretimin temel farklılaştırma unsurları olan içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılması boyutunu yeterince gerçekleştirmedikleri saptanmıştır. Böylece uygulama düzeyinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterince ize rastlanamamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Bireysel farklılıklar, farklılaştırılmış öğretim, kaynaştırma, bütünleştirme

**Abstract**

The motto of being aware of the differences and transforming the differences into wealth has been frequently mentioned for the last 10 years. One of the suggested methods to transform the differences into richness in classes is differentiated instruction. The aim of this research is to examine the traces of the differentiated teaching method in the education and training processes they carried out, according to the opinions of the classroom teachers who have students with special needs in their classes. In this context, the research was carried out descriptively within the framework of the qualitative paradigm and semi-structured interviews were conducted with 12 teachers. At the end of the analyzes carried out, 4 main themes and 13 sub-themes were reached. At the end of the research, according to the participating teachers; It was found that they were aware of individual differences, they thought it was good to have individual differences in their classes, and they thought that these differences reflected positively on their education and training processes. However, it was determined that they did not consider these differences in planning, implementation and evaluation activities, and did not sufficiently realize the differentiation of content, process and product, which are the main differentiation elements of differentiated instruction. Thus, not enough traces of differentiated instruction were found at the application level

**Keywords:** Individual differences, differentiated instruction, mainstreaming, inclusive education

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December 2021  
Volume 3 No 2  
Pages: 138-148  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

**Article Info:**

Received : 18.10.2021  
Accepted : 27.10.2021

<sup>1</sup> Anadolu University, Education Faculty, [buseyinkoc@anadolu.edu.tr](mailto:buseyinkoc@anadolu.edu.tr)

<sup>2</sup> Anadolu University, Education Faculty, [hasangurgur@anadolu.edu.tr](mailto:hasangurgur@anadolu.edu.tr)

\*\*Bu araştırma Hüseyin KOÇ'un Kaynaştırma Uygulamalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinde Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin İzlerin İncelenmesi adlı tezinden türetilmiştir.

## GİRİŞ

Son yıllarda bireysel farklılıklara ilişkin toplumsal bakış açısındaki değişikliklerden söz etmek mümkün görünmektedir. Bireysel farklılıkların zenginlik olduğu ve toplum yapısında renkliliğe yol açtığı da sıkça dile getirilmektedir (Sue, Arrendondo ve McDavis, 1992). Bu bireysel farklılıklar; ırk, dil, din mezhep gibi farklılıkların yanı sıra, geçmiş deneyimler, yaşantılar, dünya görüşleri, öğrenme özellikleri gibi farklı alanları da kapsamaktadır (Tomlinson ve Mctighe, 2006). 10 Aralık 1948 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si ile başlayan bireysel farklılıkları bulunan bireylerin topluma entegrasyonu ve sosyal hayata uyum sağlamaları gerektiği vurgusu, ilerleyen yıllarda yapılan birçok uluslararası düzenleme ile de güçlenerek süregelmiştir (Gürgür, 2019; Sue vd., 1992).

Bireysel farklılıklara ilişkin bakış açısındaki değişimler, toplumun her alanına yansıdığı gibi eğitim alanına da yansımıştır. Bu doğrultuda özel gereksinimli öğrencilerin de topluma entegrasyonlarının önü açılmış ve 1960'lı yıllardan itibaren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaya başlamışlardır (Thomas, 1997). Her ne kadar özel gereksinimli öğrencilerin bu tarihten itibaren akranlarıyla birlikte eğitim almalarının adımları atılmış olsa da birlikte eğitimin yaygınlaşması ve çeşitli ülkelerde uygulanmaya başlaması uzun bir süreci beraberinde getirmiştir (Ainsow ve César, 2006).

Özel gereksinimi öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ve çeşitli uyarlamaların gerçekleştirilmesi yoluyla eğitim almaları (Gürgür, 2019; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Heward, 2013; Salend, 1998; Thomas, 1997) şeklinde tanımlanan kaynaştırma uygulamaları, 1971'de İtalya'da, 1974'te İngiltere'de, 1975'de Fransa ve ABD'de 1976 yılında ise Norveç'te uygulanmaya başlanmıştır. Devamında ise farklı ülkeler kaynaştırma uygulamalarını eğitim sistemlerinin içine almışlar ve özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarına olanak sağlamışlardır (Ainsow ve César, 2006; D'Alessio, 2011). Türkiye'de ise ilk uygulama 1992 yılında hayata geçirilmiştir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte 13 Aralık 2006 tarihinde BM Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi yayımlanmıştır. Bu sözleşmeyle birlikte kaynaştırma uygulamalarının kapsamının genişlemesi ve bakış açısının zenginleşmesi gerektiği vurgulanmıştır (BM, 2006). Sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil, tüm bireysel farklılıkların göz önüne alındığı, etiketlenmenin en aza indirildiği, eğitim süreçlerinin ve eğitim ortamlarının düzenlendiği eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır (Gürgür, 2019; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Heward, 2013).

Bireysel farklılıklar çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Örneğin Drapeu (2004) öğrencileri özelliklerine göre; akademik başarıları yüksek olan akademik öğrenciler, her şeyi çok iyi yapmaya çalışan mükemmeliyetçi öğrenciler, üretmekten hoşlanan yaratıcı öğrenciler, özgüveni eksik olan silik öğrenciler ve çok hareketli yüksek enerjili öğrenciler olarak gruplamıştır. Bunun dışında öğrenciler; öğrenme hızına göre, bilişsel yeteneklerine göre, öğrenme stillerine göre, ön bilgilerine yani hazır bulunuşluklarına göre ve sosyo-ekonomik özelliklerine göre değerlendirilmekte ve bireysel farklılıkları belirlenebilmektedir (Avcı ve Yüksel, 2014; Chapman ve King, 2012; Heacox, 2002; Robert ve Inman, 2007; Tomlinson, 1999). Bu gruplamaların dışında sınıflarda yer alan farklı yetersizlik türlerine sahip özel gereksinimli öğrencilerle birlikte sınıflarda geniş bir çeşitlilik yelpazesinden söz etmek mümkündür.

Söz edilen tüm bu bireysel farklılıkların baş edilebilir hale gelmesi, eğitim öğretim faaliyetlerine entegre edilip faaliyetlerin her bir öğrenci için yararlı hale gelebilmesi için gerekli olan pek çok öğretmen yeterliliklerinden (Alquarive Gut, 2012; Avisar, 2012; Madan ve Sharma, 2013) ve eğitim yaklaşımından söz edilmektedir. İşbirliği ile öğretim, işbirlikli öğretim, öğrenme için evrensel tasarım, öğrenme desenleri, çoklu zeka anlayışı ve farklılaştırılmış öğretim bunlardan bazılarıdır (Bender, 2012; Karten, 2011; Heward, 2013).

Farklılıkların zenginliğe dönüştürülmesi için bir fırsat olarak görülen farklılaştırılmış öğretim yöntemi (Bender, 2011); özellikle kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ve sınıflardaki çeşitliliğin artması üzerine öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilecek ve müfredatın esnek bir şekilde uyarlanabileceği bir yaklaşım şeklinde açıklanmaktadır (Bender ve Waller, 2011; Lawrence-Brown, 2004; McTighe ve Brown; Morgan, 2014; Tomlinson ve Mc Tighe, 2006). Sosyal yapılandırıcılık, çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğretim olmak üzere temelde üç farklı kuramın üzerinde şekillendiği ifade edilen farklılaştırılmış öğretim (Avcı ve Yüksel, 2014; Blaz, 2006), farklı öğrenme stillerine, ön bilgilere ve hazır bulunuşluk seviyelerine sahip öğrencilerin, var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilecekleri, aynı içeriği farklı yöntemlerle ve farklı seviyelerde öğrenmelerini sağlayacak bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmıştır (Bender ve Waller, 2011; Chapman ve King, 2012; Taylor, 2015; Tomlinson, 1999).

Öğrenmeyi teşvik eden bir ortam, uygun müfredat, öğrenmeyi ve öğretmeyi değerlendirme, öğrenci çeşitliliğine cevap veren öğretim ve öğrencilere öncülük etme ve rutinleri yönetme prensiplerinden hareketle öğretmenin, öğrencilerin özelliklerini temel alarak farklılaştırması gereken üç öğeden bahsedilmektedir (Tomlinson, 2014). Bu öğeler öğretmenin ders sırasında öğrencilere öğretmek istediği bilgi, kazandırmak istediği beceri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için kullanacağı araç-gereç ve materyaller anlamına gelen "içerik", öğretim sürecinde kullanılacak materyaller ve araç-gerecin yanı sıra uygulanacak öğretim yöntemlerini ve stratejilerini de içeren "süreç" ve eğitim öğretim sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyaller üzerinde öğrencilerin öğrendiklerini sergilemesi şeklinde tanımlanan "ürün"dür (Blaz, 2006; Heacox, 2002; Imbeu ve Tomlinson, 2014; King-Shaver ve Hunter, 2003; McTighe ve Brown, 2005).

Alanyazında öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça bireysel farklılıkların daha fazla farkında oldukları ve farkında olmadan öğretimi farklılaştırdıkları ifade edilmektedir (Bender, 2011; Machû, 2015). Bu bulguya rağmen gerçekleştirilen araştırmalar çeşitlilik göstermektedir. Sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin varlığıyla birlikte bireysel farklılıkların da farkında olduğunu ifade eden öğretmenlerin uygulamaları sırasında farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanmadıkları ortaya konmuştur (Knight, 2016; Ziegler, 2010). Machû (2015) ise gerçekleştirdiği araştırmayla farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim alan tecrübeli öğretmenlerin sınıf mevcudu ve sınıftaki bireysel farklılığı bulunan öğrenci sayısı fark etmeksizin farklılaştırılmış öğretim stratejileri uyguladığı belirtmiştir. De Neve, Devos ve Tuytens (2015) ise öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkında yeterli bilgileri olmalarına rağmen öğretimi yeterince farklılaştırmadıklarını ifade etmişlerdir.

Türk eğitim sistemi referans alındığında ise özellikle geçmiş dönemlerde uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulamalarının aslında farklılaştırılmış öğretimin izlerini taşıdığından bahsedilebilir (Belcer ve Avcı, 2011). Ayrıca ulusal yasa ve yönetmeliklere baktığımızda da Milli Eğitim Bakanlığının Ortaöğretim Yönetmeliğinde yer alan madde 8. B ve C fıkralarında; öğrenmeyi öğrenen, eğitim sürecine aktif olarak katılabilen öğrenci yetiştirilmesi söylemini gerçekleştirmek için bir yol açması bakımından farklılaştırılmış öğretim bir yöntem olarak ele alınabilir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nın da farklılaştırılmış öğretim yönteminin genel ilkeleri doğrultusunda uyarlanabileceği ve buna uygun olduğu da ortaya konmuştur (Özkanoglu, 2015). Son olarak da Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca son dönem hazırlanan plan ve müfredatın çoklu zekâ kuramını temel almış olduğunu unutmamak gerekir (Koç ve Şahin, 2014) ki daha önce de belirtildiği gibi çoklu zekâ kuramı, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerinden bir tanesidir (Drapeu, 2004; Santamaria, 2009).

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının önemli olduğu ve farkında olmadan uygulanabiliyor olabileceği vurgusundan hareketle bu araştırmanın amacı sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf içerisindeki bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkileri nelerdir?
3. Öğretmenler gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde bireysel farklılıkları ne ölçüde göz önünde bulundurmaktadırlar?
4. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öneri ve beklentileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma paradigması çerçevesinde betimsel olarak desenlenmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlanmıştır. Böylece alanyazında belirtildiği gibi araştırılan olguları içinde buldukları bağlamda anlamayı ve incelemeyi temel alması açısından (Creswell, 2014; Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırmanın amacına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin betimlenebileceği ifade edilebilir.

### Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya 12 öğretmen katılmış olup, bu öğretmenlerin 8'i kadın, 4'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 41,25 iken, yaşı en küçük olan öğretmen 31 yaşında, en büyük olan ise 54 yaşındadır. Mesleki tecrübe yılı ortalama 17,5'tir. En az mesleki tecrübesi olan öğretmenin 8 yıl, en çok mesleki tecrübesi olan öğretmenin ise 30 yıl tecrübesi vardır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tecrübeleri de ortalama 7,5 yıl olup, en az tecrübeli öğretmenin 2 ay en çok tecrübeli olan öğretmenin ise 18 yıl tecrübesi bulunmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'deki gibidir. Etik kurallar çerçevesinde araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

**Tablo 1.**

*Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri*

No	Katılımcının Kod Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Görev Yaptığı Sınıf	Mesleki Tecrübesi	Kaynaştırma Tecrübesi
1	Çiğdem	Kadın	32	4. Sınıf	8 yıl	2 ay
2	Hilal	Kadın	35	3. Sınıf	10 yıl	3 yıl
3	Esra	Kadın	38	4. Sınıf	12 yıl	12 yıl
4	Ebru	Kadın	39	3. Sınıf	15 yıl	10 yıl
5	Yunus	Erkek	42	3. Sınıf	28 yıl	3 yıl
6	Hüseyin	Erkek	54	4. Sınıf	30 yıl	6 yıl
7	Emel	Kadın	31	4. Sınıf	11 yıl	11 yıl
8	Serhat	Erkek	34	4. Sınıf	10 yıl	10 yıl
9	Şule	Kadın	34	4. Sınıf	11 yıl	5 yıl
10	Nagehan	Kadın	52	2. Sınıf	28 yıl	11 yıl
11	Duygu	Kadın	50	Destek Eğitim	18 yıl	18 yıl
12	Doğan	Erkek	54	4. Sınıf	30 yıl	2 yıl

### Veri Toplama Teknikleri

Veri çeşitliliği bakımından hareketle (Yıldırım ve Şimşek, 2013) gerçekleştirilen araştırmada; yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı bilgi formu, kaynaştırma öğrencisi bilgi formu ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü, ses kaydının yapılmadığı zamanlarda katılımcılarla yapılan görüşmelerin ve görüşme sırasında araştırmacı ve katılımcıların sözel olmayan ifadelerinin not edilerek verileri desteklemek ve tartışmayı zenginleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Kaynaştırma öğrencisi bilgi formları ise katılımcı öğretmenlerin mevcut durumda sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin kanıtlanması ve araştırmacı günlüğüne benzer amaçla tartışmanın zenginleştirilmesi amaçlanarak hazırlanmıştır. Görüşmeler, katılımcılardan anket veya gözlem yoluyla elde edilemeyecek olan bilgileri alabilmek (Bogdan ve Biklen, 2007; Sharma, 2010) ve katılımcının başkalarına danışmadan sadece kendi düşüncelerini toparlayarak ifade edebildiği (Fylan, 2005) bir iletişim şekli olarak tanımlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise görüşmeci tarafından önceden hazırlanan sorular, görüşmeye hazırlıklı gitmeyi ve soruların bu şekilde görüşülen kişiye iletilmesini, aynı zamanda görüşülen kişilerin cevaplarını daha detaylı hale getirmesini sağlayan bir teknik şeklinde açıklanmaktadır (Fylan, 2005; Merriam, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusundan alanda en az 15 yıl tecrübesi bulunan 4 alan uzmanından alınan görüşlerle birlikte hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 10 ana soru ve bu ana sorulara bağlı olan 20 destekleyici sorudan oluşmuştur. Görüşme sürecinde kullanılan ana sorular Tablo 2'deki gibidir.

**Tablo 2**  
Görüşme Soruları

1. Öğrencileriniz arasında bireysel farklılıklar sizce ne anlama gelmektedir?
2. Öğrencilerinizin arasındaki bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Eğitim öğretim yılı başında yıllık eğitim planınızı nasıl hazırladığınızı anlatır mısınız?
4. Gün içerisinde işleyeceğiniz derslerin planlama sürecini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
5. Bir okul gününde gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim sürecinizi anlatabilir misiniz?
6. Gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim faaliyetlerinin sonunda öğrencilerinizin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?
7. Şimdiye kadar konuştuklarımız doğrultusunda öğrencilerinizin bireysel farklılıklarının, gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim sürecinin başarısına nasıl etki ettiğini düşünüyorsunuz?
8. Eğitim öğretim sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların üstesinden gelmek için siz neler yapıyorsunuz?
9. Öğretim süreçlerini sınıftaki tüm öğrencilerin yararlanabileceği ve daha verimli bir hale getirmek için sizce neler yapılabilir?
10. Sizce bireysel farklılıkların olmadığı bir eğitim ortamı nasıl olurdu?

Sorular detaylı incelendiğinde araştırmanın amacı olan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerini planlıyor ve uyguluyorken farklı öğrenci özelliklerini nasıl göz önünde bulundurdıklarının incelenmesi doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı bilgi formu, araştırmanın katılımcılarının demografik ve mesleki bilgilerini belirlemek amacıyla araştırma öncesinde araştırmacı tarafından katılımcılara doldurtulmuştur. Kaynaştırma öğrencisi bilgi formu ise hâlihazırda öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin demografik bilgilerini belirleyebilmek amacıyla alınmıştır. Çalışılan alan hakkında bilgilerin artırılmasına ve toplanan verilerin doğrulanmasına destekleyici veri kaynağı şeklinde tanımlanan araştırmacı günlüğü (Johnson ve Christen, 2014) ise araştırmacının kendi gözüyle baktıklarını şemalaştırılmasına da yardımcı olabileceği (Glesne, 2012) araştırma süresince tutulmuştur. Araştırmanın sonunda 25 sayfa günlük verisi elde edilmiştir.

### Araştırmanın Gerçekleştirilmesi

Araştırma için alınan gerekli izinlerin ardında veri toplama işlemi Bursa ve Eskişehir illerinde gerçekleştirilmiştir. Bu illerde yapılan görüşmeler katılımcıların programlarının uygunluğuna göre ayarlanmış ve tüm verilerin toplanması 2 ay sürmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 32,7 dakika sürmüştür. Görüşmelere ilişkin bağlam bilgileri Tablo 3'teki gibidir.

**Tablo 3**  
Görüşmelerin Bağlam Bilgileri

Görüşülen Kişi	Görüşme Yapılan İl	Görüşme Yapılan Yer	Görüşme Süresi
Çiğdem	Bursa	Öğretmenler Odası	22:00
Hilal	Bursa	Öğretmenler Odası	17:53
Esra	Bursa	Müdür Yardımcısı Odası	30:10
Ebru	Bursa	Müdür Yardımcısı Odası	40:40
Yunus	Bursa	Müdür Yardımcısı Odası	45:17
Hüseyin	Bursa	Müdür Yardımcısı Odası	26:10
Emel	Bursa	Rehber Öğretmen Odası	32:02
Serhat	Bursa	Rehber Öğretmen Odası	32:07
Şule	Bursa	Okuma salonu	43:17
Nagehan	Eskişehir	Öğretmenler Odası	42:13
Duygu	Eskişehir	Öğretmenler Odası	34:33
Doğan	Eskişehir	Öğretmenler Odası	38:27

### Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan görüşmelerin dökümleri, bilgisayar ortamında katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden olduğu gibi yapılmıştır. Yapılan dökümler iki alan uzmanı tarafından incelenmiş doğruluğuna ilişkin onay alınmıştır. Dökümler sonucunda 147 sayfa ham veri elde edilmiş ve elde edilen bu veriler Nvivo 11 programı kullanılarak kodlara ve temalara ulaşılmıştır. Nvivo 11 programının kullanılmasının sebebi verilerin kolay bir şekilde kodlanabilmesi ve bilgilerin basitçe gruplandırılmasıdır. Veriler aynı anda başka bir alan uzmanı tarafından da bağımsız bir şekilde analiz edilmiş ve kodlamalar üzerinde uzlaşmıştır.

Gerçekleştirilen analiz sonunda 4 ana tema ve bu ana temalara bağlı 13 alt tema elde edilmiştir. Temalar elde edildikten sonra ayrıca kelime bulutundan yararlanılmıştır. Kelime bulutunun bulgulara ilişkin oluşturulan metin içinde daha öne çıkan kelime ve kavramları somut bir şekilde gösterme, bulguların önemli kısımları vurgulama ve bulgularla ilgili daha zengin bir görsel sunmaya hizmet edebileceği, böylece anlaşılabilirliği arttırabileceği belirtilmektedir (Heimerl, Lohmann, Lange ve Ertl, 2014; McNaught ve Lam, 2010). Tutulan araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular da gerçekleştirilen analizlerin tutarlılığını sağlamak amacıyla verilerin analizine dâhil edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırma raporunun bu bölümünde çalışmanın amacı olan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin yürüttükleri eğitim öğretim sürecinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda bulgular dört ana tema ve bu ana temaların alt temalarından oluşmuştur. Ayrıca kelime bulutuyla gerçekleştirilen analizler de konunun daha anlaşılır olabilmesi için her temayla birlikte raporda sunulmuştur. Elde edilen temalar Tablo 4'teki gibidir.

**Tablo 4**  
Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
1. Öğretmenlerin Gözüyle Bireysel Farklılıklar	1.1. Öğretmenlerin bireysel farklılığın anlamına ilişkin görüşleri 1.2. Öğretmenlerin sınıflarında var olan bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri 1.3. Öğretmenlerin, bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özellikleriyle ilişkisine ilişkin görüşleri
2. Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkileri	2.1. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu etkileri 2.2. Bireysel farklılıkların olumlu etkilerinin nedenleri 2.3. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumsuz etkileri 2.4. Bireysel farklılıkların olumsuz etkilerinin nedenleri
3. Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumları	3.1. Öğretmenlerin planlama ve uygulama faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları 3.2. Öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları 3.3. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri
4. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Beklenti ve Önerileri	4.1. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri 4.2. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ve mesleki gelişimlerine ilişkin beklentileri 4.3. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileri

## 1. Öğretmen Gözüyle Bireysel Farklılıklar

### Görsel 1

#### Öğretmen Gözüyle Bireysel Farklılıklar



Kelime bulutuna bakıldığında; bireysel, farklı, güzel ve çocuk kelimelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kelimelerle öğrenciler arasında bireysel farklılık güzel oluyor cümlesine ulaşılabilmektedir. Ayrıca analizler sonucunda ulaşılan temalar göz önünde bulundurulduğunda Serhat Öğretmen'in bireysel farklılığı: "Bireysel farklılıklar kişilerin kendine has bir birey olmaları, her bireyin kendi içerisinde farklılıkları olması." şeklinde tanımladığı, Emel Öğretmen'in ise "Bireysel farklılık bana göre öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç, düşünce ve duygu yapılarına göre farklılıkları anlamına gelir." şeklinde tanımladığı görülmektedir.

Sınıfta yer alan bireysel farklılıklara ilişkin olarak ise Nagehan Öğretmen'in: "O kadar çeşitliler ki, 40 kişilik bir sınıf öğretmeniyim. Hepsinin farklılıkları, fiziksel olarak farklılıkları var, bazı öğrenciler çok daha dikkatlerini yoğunlaştırabiliyo, çok kolay öğrenebiliyoken bazıları bu konuda çok daha fazla zorluk çekiyorlar." ifadesiyle birlikte Mustafa Öğretmen'in, "Sınıfımda kaynaştırma öğrencilerinin dışında da aslında tanınmamış ama yine de çeşitli, zihinsel veya işte fiziksel farklılıkları olan öğrencilerim var." ifadesi karşımız çıkmaktadır. Ebru Öğretmen ise konuya ilişkin "Bireysel farklılıklar var örneğin bazıların öğrenmesi gecikiyor, uzuyor." ifadesini kullanmıştır.

Bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özelliklerine yansımalarına ilişkin olarak öğretmen görüşleri irdelendiğinde ise Esra Öğretmen'in "Çocuk mesela evde düzenliyse ya da titizse okul hayatında da titiz oluyor, yazısı düzenli oluyor. Ama çocuk dağınkısa yazısından bile anlayabiliyorsunuz, defteri düzensiz oluyor." ifadesine ek olarak Hilal Öğretmen, "Zaten doğru orantılı öğrenme özellikleriyle." şeklinde bir ifadeye bulunmuştur. Nagehan Öğretmen ise "Bazı öğrenciler kişilik özellikleri azimli, gayretli öğrencilerdir. Belki çok kolay öğrenemez ama o azimleri, gayretleri sayesinde öğrenmelerini ya da nasıl öğrenmeleri gerektiğini, kendilerince stratejiler geliştirebiliyorlar." şeklinde konuya yaklaşmıştır. Çiğdem Öğretmen ise, "Kişilik özellikleriyle öğrenme özellikleri arasında aslında bağ var. Kişilik özelliklerinde hani sessiz sakin oturan bir çocuk dersi iyi dinleyebilir. Hareketli bir çocuk dikkati dağılabilir. Başka kişilik özelliklerine utangaç bi çocuk parmak kaldıramaz." şeklinde bireysel farklılıklarla öğrenme özellikleri arasındaki bağlantıyı açıklamıştır.

## 2. Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi

İkinci ana tema olan Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi'nde ise kelime bulutuyla gerçekleştirilen analizde oluşan görsel, Görsel 2'deki gibi karşımıza çıkmaktadır.

### Görsel 2

Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi



Oluşan kelime bulutuna bakıldığında "farklı", "şekilde", "ilgili", "bireysel", "çocuk", "zaman" ve "oluyor" kelimelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kelimeler bir arada düşünüldüğünde "farklı şekilde oluyor" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir. Analizler sonucunda bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine olumlu etkileri bağlamında Ebru Öğretmen'in, "katkısı oluyor mesela diğer arkadaşlarına yardımcı olabiliyorlar. Mesela biri matematikte çok iyiyse anlamayan kişiye anlatıyor, o benim için artı." ifadesi bulunmuştur. Emel Öğretmen ise farklı bir bakış açısıyla "Tabi, farklı yöntemler uygulama gereği duyuyoruz. Farklı materyaller kullanma gereği duyuyoruz" şeklinde öğretmene olan etkisinden söz etmiştir. Hilal Öğretmen ise bireysel farklılıkların uygulamalara olan yansımalarını şu şekilde ifade etmiştir: "Mesela bireysel farklılıklarından dolayı bir konuyu çok farklı şekilde anlatmak zorunda da kalabiliyoruz sınıfta, çocuklara farklı şekilde anlatmak gerekiyor. Çünkü herkes işte birinci anlattığımızda anlayamayabiliyor veya işte biri yazıyla anladığında tahtada biri görselle daha iyi anlayabiliyor. Dolayısıyla siz de farklı şekillerde anlattığınız için belki öğrenme daha hızlanıyor daha çabuk hale geliyor ya da öğrenme sayısı artıyor çocuklarda."

Bireysel farklılıkların olumlu yansımalarını ifade ederken Emel Öğretmen, "Zaten o başarıyı o bireysel farklılıklar belirliyor. Çünkü öğretmen programını kendi o öğrenciye göre belirliyor, düzenliyo zaten." ifadesine yer verirken Serhat Öğretmen de benzer şekilde "Bireysel farklılıkları gerçekten göz önüne alıp iyi değerlendirebildiğinizde bu konuda iyi bir çalışma yaptığınızda sınıfın başarı düzeyi tabi ki artıyor. Çünkü öğrenme tam olarak gerçekleşiyor, başarı düzeyi artıyor." ifadelerini kullanmıştır.

Bireysel farklılıkların eğitim öğretim faaliyetlerine olan olumsuz yansımalarına ilişkin olarak Çiğdem Öğretmen, "Başarısına, benim açımdan konuşursak biraz etki ediyor tabi ki olumsuz yönde etki ediyor" ve "Aslında katkıdan ziyade biraz da aslında köstek olduklarını söyleyebiliriz de." ifadelerini kullanmıştır. Yunus öğretmen de benzer şekilde "Farklılıkları olumsuz gelebiliyor, kesinlikle gelebiliyor." şeklinde bir ifadeye bulunmuştur. Hüseyin Öğretmen ise "Diğer çocuklar için belki bir engel oluşturabiliyor." derken Doğan Öğretmen "Normalde şuan programda daha ileride olmamız gerekiyor ama bir türlü geçemiyorum ben bir sonraki konuya." ifadelerine yer vermiştir. Elde edilen bulgularda olumsuz görüş belirten katılımcıların 4 kişi olduğu da bulunmuştur.

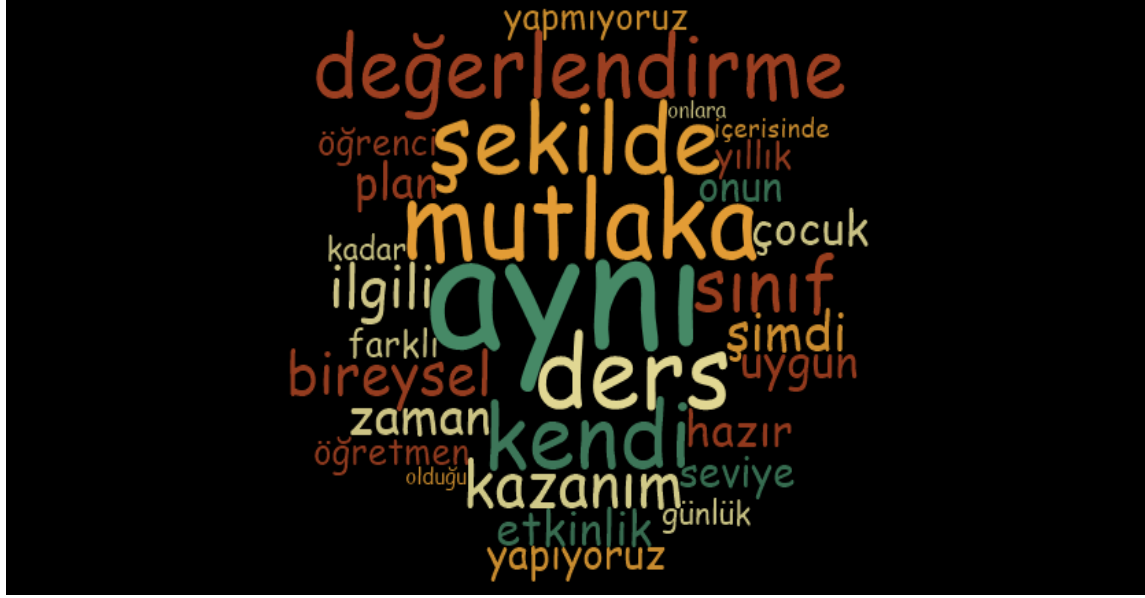
Bireysel farklılıkların eğitim öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini belirten katılımcılar bu bağlamda nedenlerini de dile getirmişlerdir. Esra Öğretmen, "Çünkü biraz daha geç öğrenen ya da daha yaramaz daha öğrenmeye isteksizde diyebiliriz bunun içerisine olan öğrenci sayısının fazlaysa kazanımlar biraz daha ilerlemede biraz daha sıkıntılar yaşıyoruz." ve "çünkü normal sürecin biraz daha yavaş ilerlemesini sağlıyorlar" ifadeleriyle nedenlerini açıklamıştır. Yunus Öğretmen ise "Çünkü hani onları da bir tık öne geçmeye çalışıyorsunuz ama işte bir taraftan onlarla uğraşırken diğerlerinin zamanından çalmış oluyorsunuz." şeklinde konuya açıklık getirmiştir.

## 3. Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumları

Üçüncü ana tema olan Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumlarına ilişkin olarak gerçekleştirilen kelime bulutu analizinden elde edilen görsel, Görsel 3'teki gibidir.

### Görsel 3

*Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumları*



Görseldeki ifadeler kelimeler bulundurulduğunda “aynı”, “mutlaka”, “ders”, “şeklinde”, “değerlendirme” ve “kazanım” ifadelerinin ön plan çıktığı görülmektedir. Ayrıca bulutun üstünde ve altında yer alan “yapıyoruz” ve “yapmıyoruz” ifadelerinin de sıklıkla kullanılan sözcükler arasında olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurmalarına ilişkin olarak planlama boyutunda Nagehan Öğretmen’in “*Hangi öğrencinin, hangi seviyede, neyi alabileceğini birinci sınıftan itibaren okuttuğumuz için bu ihtiyaçlarını belirleyebiliyoruz.*” ifadesine ek olarak planlama ve uygulama boyutunda Ebru Öğretmen’in “*Çocukların bireysel farklılıklarını gözetiyor muyuz söyle ki konular da zaten işleyeceğimiz sınavlar yapacağımız, etkinliklerimiz bireysel farklılıkları göz önünde bulunduruyoruz. Çünkü zaten bizim programımıza artık çoklu zekâ programına göre uygulanan bir program olduğu için hali hazırda bu alanda planlar yapıyoruz.*” ifadesi dikkat çekmektedir. Bireysel farklılıklara ilişkin planlama uygulama ve değerlendirme yaptığını belirten üç öğretmen olduğu da bulgular arasında yer almıştır.

Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmama durumuna ilişkin olarak ise Çiğdem Öğretmen planlamaya ilişkin, “*Valla açıkçası bizim internette, söylemek gerekirse şimdi hazır geliyor*” ifadesinde bulunmuştur. Esra Öğretmen ise benzer şekilde “*Hani ufak tefek değişiklikler oluyor ama ana hatlar tabii ki internette yer alıyor.*” demiştir. Hilal Öğretmen de aynı şekilde “*Farklı olarak belirttiğimiz öğrencilerimize herhangi bir ayrıntılı bir plan yapmıyoruz.*” ifadelerine yer vermiştir. Uygulamaya ilişkin olarak ise Yunus Öğretmen “*Her öğrenci mutlaka hiçbir öğrenci ders seviyesi ne olursa olsun sırası gelen öğrenci mutlaka soru kitabını okur. Orada soru varsa sorusunu kalkar kendi kendine ifade eder ve o şekilde devam ederiz*” derken Hilal Öğretmen , “*Ya geride kalan öğrenciler için atıyorum çok da aslında fazla bir şey yapamıyorum ben kendi adıma*” ifadesinde bulunmuştur. Katılımcılardan altısının eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadıkları da gerçekleştirilen analizlerle ortaya konmuştur.

Değerlendirme faaliyetlerine ilişkin olarak ise katılımcıların genelde standart değerlendirme araçları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin olarak Çiğdem Öğretmen, “*Değerlendirmesini standart ölççeklerle yapıyoruz... Standart ölçü dediğim nedir sınav yapıyoruz, test yapıyoruz çoklu çoktan seçmeli sınavlar yapıyoruz*” derken Esra Öğretmen “*ekstra bi değerlendirme uygulamıyorum*” ifadesine yer vermiştir. Hüseyin Öğretmen de benzer şekilde, “*Onun dışındakileri aynı sorularla değerlendiriyoruz yani hepsine ayrı sınav hazırlama evet maalesef yok.*” ifadesine yer vermiştir.

Bireysel farklılıklara ilişkin yapılması gerekenlere ilişkin olarak ise Nagehan Öğretmen, “*Mutlaka farklılıkların daha da ön plana çıkartılması gerekiyor. Tek tip bir öğrenci değil de her öğrencinin duygu düşünce zihinsel ve bedensel farklılıklarına göre gelişimlerine göre uygulamalar yapılmalı*” derken Esra Öğretmen “*Uygulama sürecine ilişkin sınıfta onların düzeyine göre farklı bir şeyler yapılabilir...*” demiştir. Hilal Öğretmen ise “*Değerlendirme, genel bir sınıf değerlendirmesi mutlaka olması gerekiyor ama her çocuğun kendi içerisinde değerlendirmesi önemli.*” ifadelerine yer vermiştir.

#### 4. Öğretmenleri Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Son ana tema olan Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar, Önerileri ve Beklentilerine ilişkin olarak kelime bulutu analizinde Görsel 4 oluşmuştur.

### Görsel 4

*Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Önerileri ve Beklentilerine*



Kelime bulutuna bakıldığında “sınıf”, “eğitim”, “bakanlık”, “kalabalık” ve “seminer” ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. İlk alt tema olan eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin olarak Esra Öğretmen sınıf mevcuduna vurgu yaparak, “...daha önceki çalıştığım okullarda da burada da bir kere mevcutlarımız çok fazla” derken Ebru Öğretmen, “Şimdi genel olarak şöyle bir şey söyleyeyim en büyük sıkıntımız öğrencilerin sınıfın kalabalık olması, öğrenci sayımızın fazla olması.” ifadesine yer vermiştir. Doğan Öğretmen de “...öncelikle öğrenci sınıf mevcudunu azaltmak gerekiyor.” diyerek çözüm önerisi sunmuştur. Serhat Öğretmen, “Müfredat çok yoğun kazanımlar iç içe girmiş şekilde. Ayrımını yapamıyoruz çocuklar nefes alacak zamanı bulamıyorlar matematikte.” derken Doğan Öğretmen “Müfredatın azaltılmasıyla planlama sürecinde de çok daha rahat bir öğretmen rahat bir öğrenci koşturmayan, öğrenerek yaşayarak mutlu olan öğrenci potansiyelinin geldiğini göreceğimize inanıyorum.” şeklinde öneride bulunmuştur.

Hilal Öğretmen, “Okulumuzun fiziksel yetersizliği, çevre koşulların yetersizliği. Örneğin, fen labratuarımız yok bizim. Çocuk mikroskop denilen bir varlığın, yani o onun mikroskop olduğunu biliyo ama ben çocuğun önüne mikroskobu getirsem koysam o, onun mikroskop olduğunu söyleyemeyebilir.” şeklinde sorun ifadelerine Yunus Öğretmen, “Mutlaka fiziki şartların düzeltilmesi lazım. Eski okulların mutlaka yıkılıp sınıfın daha geniş, kapalı spor salonların, laboratuvarların olduğu ve bununla ilgili malzemelerin olduğu yerlerin inşa edilmesi gerekiyor.” şeklinde çözüm önerileri sunmuştur. Şule Öğretmen de, “Bence yapılabilecek bütün etkinliklerin kazanımların mutlaka okul ortamında veya çevresel faktörlerin de devreye sokularak birebir yaşatılarak öğrencilere kazandırılmasını temin edecek fiziki şartlarımız olmalı” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Ayrıca sorunlarda aileler de ele alınmış ve konuyla ilgili olarak Duygu Öğretmen Eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığımız sorunların en büyük öğrencilerin ailevi sıkıntıları.” şeklinde durumu ifade etmiştir.

Mesleki gelişim bağlamında ise katılımcıların sıklıkla hizmet içi eğitime değindikleri görölmüştür. Hüseyin Öğretmen, “Bizce hizmet içi eğitim verseler bize her şeye yönelik hizmet içi eğitim verseler bence daha faydalı oluruz.” derken Serhat Öğretmen, “Hizmet içine yönelik çok fazla eğitimden geçirilmiyoruz, bence bunlar arttırılmalı, ya da çok fazla belki gönüllülük şeyine bırakılmamalı ara ara böyle seminer yazıları falan geliyor ama arttırılmalı daha sık yapılmalı diye düşünüyorum.” ifadelerine yer vermiştir. Katılımcıların tamamının bu konuda hemfikir oldukları bulgular arasında yerini almıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentilerini ise katılımcı öğretmenler farklı şekilde dile getirmişlerdir. Nagehan Öğretmen, “Milli Eğitim Bakanı olsaydım eğer her bölgeye ait mutlaka farklı planlamaların yapılmasını isterdim” ifadesine yer verirken ders sayıları ve yoğunluklarına ilişkin Esra ve Serhat Öğretmenler sırasıyla, “Mesela bir günde 5 ders değil de 1 günde 2 ders bir günde 3 ders hem çocukların sırtlarındaki o çantaları hafifletmek adına,” “... diyeceğim o ki ders yoğunluğunu azaltıp ders sayısını da hatta azaltmak.” ifadelerini kullanmışlardır. Farklı bir beklentiden bahseden Yunus Öğretmen ise “Mutlaka öğretime internet alınması lazım bu bende olmadığı için bende bu eksikliği çok biliyorum.” ifadesine yer vermiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada bulgular bölümünde de görüldüğü gibi 4 ana tema elde edilmiştir. İlk ana tema olan öğretmen gözüyle bireysel farklılıklarda öğretmenlerin; kendine has birey olma, zeka seviyesinin farklı olması, her öğrencinin farklı algı düzeyinin olması, her öğrencinin farklı istek ve ilgi alanının olması, her öğrencinin farklı düşünce yapısına sahip olması gibi vurgularının olduğu göze çarpmaktadır. Bu da katılımcı öğretmenlerin bireysel farklılıkları kaynaştırma öğrencileri özelinde değil sınıftaki tüm öğrencileri göz önünde bulundurarak tanımladıklarının göstermektedir. Bu da Ziegler (2010)’un ifade ettiği gibi, genel eğitim öğretmenlerinin özünde bireysel farklılıkların farkında oldukları bulgularıyla uyusmaktadır. Ayrıca katılımcıların tamamının sınıflarında bireysel farklılıkları bulunan öğrenciler olduğunu belirtmeleri sınıflarda her zaman doğal bir çeşitliğin olduğunu belirten raporlar ve araştırma sonuçlarıyla eşleşmektedir (Cheng, 2006; Morgan, 2014). İlaveten katılımcı öğretmenlerin bireysel özellikler ile öğrenme ilişkisini kurmuş olmaları da önemli görünmektedir. Çünkü alanyazında sadece bireysel farklılıkların farkında olmanın yeterli olmadığı (Santamaria ve Thausand, 2004), mutlaka öğrencilerin öğrenme özellikleriyle kişilik özelliklerinin ilişkili olduğunun bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır



(Doğan, 2014, s. 72). Son olarak bu bulgular, farklılaştırılmış öğretim yönteminin temelinde bireysel farklılıkların farkında olup, bu farklılıklar doğrultusunda eğitim öğretim süreçlerinin farklılaştırması gerektiği ön koşul ifadesine (Morgan, 2014; McTighe ve Brown, 2005) göndermede bulunmaktadır.

Bireysel farklılıkların eğitim öğretim süreçlerine etkisi bağlamında iki farklı bulguya ulaşılmıştır. Yoğunluklu olarak bireysel farklılıkların eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu yansıdığı bulgusu olmakla birlikte olumsuz yansımalarına ilişkin bulgular da dikkat çekmiştir. Gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin akran öğrencilerin birbirlerine sınıf içerisindeki faaliyetlerde yardım etmeleri için öğretmenlerin teşvik ediyor oluşu da, farklılaştırılmış öğretim yönteminde kullanılan stratejilerden bir tanesi olan akran öğretime (Levy, 2008; Tomlinson, 2014) benzemektedir. Olumsuz yönde elde edilen bulgular ise farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasıyla her öğrencinin kendi seviyesini daha ileriye taşıyabileceği, öğrencilerin birbirlerini olumsuz yönde değil olumlu yönde etkileyeceği ve sınıfta ortak bir seviye olmaması (Bender ve Waller, 2011, s. 76; Chapman ve King, 2012) ifadeleriyle ters düşmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminde bireysel farklılıklar fark edilip ortam düzenlenmesi yapıldıktan sonra farklılaştırılması gereken üç temel öğesi içerik, süreç ve ürün şeklinde açıklanmaktadır (Blaz, 2006; Heacox, 2002; Imbeu ve Tomlinson, 2014; Nordloud, 2003). Analizlerden elde edilen bulgularda ise gerçekleştirilen; planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmadığı ve uygulamalara yansıtılmadığı bulunmuştur. Bu da alan yazındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir (McMilan, 2011; Adlam, 2007 ve De Neve, vd., 2015).

Son olarak alanyazında yer alan öğretmenlerin tecrübelerinin artmasıyla birlikte, bireysel farklılıkların daha fazla farkında oldukları ve farkında olmadan öğretimi farklılaştırdıkları vurgusu (Bender, 2011; Machû, 2014), araştırmanın önemli unsurlarından olmuştur. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin ortalama 17.5 yıl olan tecrübelerinin bu beklentiye karşılayacağı düşünülse de, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına ilişkin yeterli ize rastlanamamıştır.

Sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun bireysel farklılıkların farkında olduğu, sınıflarında bireysel farklılıkların olmasından hoşlandıkları, var olan bireysel farklılıkların olumlu etkilerinin oluşunu ve olabileceğini düşündükleri halde, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinde bu farklılıkları göz ardı ettikleri, planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerine yansıtmadıkları, gerekçe olarak da müfredatın yoğunluğu, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, fiziksel koşullardaki yetersizlikleri ve öğretmen yeterliliklerini öne sürdükleri ifade edilebilir.

## ÖNERİLER

İleriki araştırmalara yönelik olarak sınıf gözlemlerinin gerçekleştirildiği ve doküman analizlerinin yapıldığı bir durum çalışmasıyla konu daha derinlemesine incelenebilir. Ayrıca nicel araştırma yöntemleriyle daha geniş katılımlı bir araştırma gerçekleştirilebilir. Uygulamalı araştırmalar için de farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı bir eylem araştırmasıyla uygulamalı araştırmalara farklı düzeylerde yürütülebilir. Ayrıca sınıf mevcutlarının azaltılması, her okulda iş birliğinin sağlanması adına bir özel eğitim öğretmenin bulunmasının yanı sıra okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi öğretmen beklentilerinden hareketle önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adlam, E. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ontario: Windsor University.
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21* (3), 231-238.
- Ainscow, M. (2005). From them to us: Setting up the study. M. Ainsow and T. Booth (Eds.), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* içinde (s. 1-21). London: Creative Printand Design.
- Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education, 27*(1), 42-59.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. Ankara: Nobel
- Avissar, G. (2012). Inclusive education in Israel from a curriculum perspective: An Mostropierie exploratory study. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 35-49.
- Belçer, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (3), 109-126
- Bender, W. N. & Waller, L. (2011). *The teaching revolution: Rti, technology and differentiation transform teaching for the 21st century*. California: Corwing.

- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. 3. Baskı. California: Corwing.
- Blaz, D. (2006). *Differentiated instruction a guide for foreign language teachers*. New York: Eye On Education.
- BM (2006). Birleşmiş Milletler Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. 5. Basım. Boston: PearsonEducationPress.
- Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated assesment strategies: One tool doesn't fit all*. 2. Basım. California: Corwing.
- Cheng, A. C. (2006). Effect of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest. *稻江學報第一卷第一期*, 127-154.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: E. Bukova Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, F. I. Bilican, M. Bütün, M. Bursal, S. Mandacı Şahin, S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusiive education in Italy: A critical analyses of policy of integrazione scholastic*. London: Sense Publisher.
- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self efficacy for beginning teachers' Professional learning in differentiated instruction. *Teaching and TeacherEducation*, 47, 30-41.
- Doğan, M. (2014). Bireysel farklılıklara psikolojik yaklaşımlar II. A. Ardıç (Ed), *Bireysel farklılıklar içinde* (s. 171-194). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Drapeu, P. (2004). *Differentiated instruction: Making it work*. New York: Scholastic.
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. J. Miles and Paul Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology içinde* (s. 65-79). New York: Oxford UniversityPress.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: E. Günel, P. Yalçınoğlu, Ş. S. Anagül, P. Yalçınoğlu, M. Günden, E. Günel, A. Ersoy, D. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s. 2-16). Ankara: Pegem.
- Heacox, D. (2002). *Differentiated instruction in the regular classroom: How to reach and teach al llearners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing
- Heimerl, F., Lohmann, S., Lange, S. & Ertl, T. (2014). Word cloud explorer: Text analytics based on word clouds. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, (1833-1842).
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. New Jersey: Pearson.
- Imbeu M. B. & Tomlinson, C. A. (2014). Breaking the mold of classroom management: What educators should. A. Honigsfeld and A. Cohan (Eds.), *Menaging a differentiated classroom içinde* (s.11-19). Plymouth: Rowman& Little field Education.
- Johnson, B. and Christensen L. (2012). *Eğitim araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. H. Akdağ, S. Bakır, O. Bozkurt, A. Budak, İ. Budak, M. Bütün, H. Çatlıoğlu, H. Ercan, R. Ercan, S. B. Demir, N. Kala, F. Karakuş, T. Köse, T. Kutluca, A. T. Orhan, F. Zayimoğlu Öztürk, T. Öztürk, İ. Özpınar, A. Türkdogan, F. Yaman, E. Yeşiltaş, Ö. Yiğit). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Karten, T. J. (2011). *Inclusion strategies and interventions*. Bloomington: Solution Tree Press.
- King-Shaver, B. & Hunter, A. (2003). *Differentiated instruction in English classroom: Content, process, product, and assessment*. New Hampshire: Heinemann.
- Knight, S. M. (2016). *The self-reported relationship between a teacher's perception of learner characteristics for students with disabilities and teacher's use of differentiated instruction in Georia public schools grades 6-12. Yayımlanmamış doktora tezi*. Virginia: Liberty University.
- Koç, E. S. & Şahin, A. E. (2014). Çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 286-296.

- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32 (3), 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.
- Machû, E. (2015). Analyzing differentiated instructions in inclusive education of gifted preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1147-1155.
- Madan, A. & Sharma, N. (2013). Inclusive education for children with disabilities: Preparing schools to meet the challenge. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 4.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson Merrill PrenticeHall.
- McMilan, A. (2011). *The relationship between professional learning and middle school teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. Unpublished doctoral thesis. Minneapolis: Walden University.
- McNaught, C. & Lam, P. (2010). Using world as a supplementary research tool, *The Qualitative Report*, 15 (3), 630-643.
- McTighe, J. & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is detente possible?. *Theory Into Practice*, 44 (3), 234-244.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nordloud, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the education needs of all students in your classroom*. Maryland: ScarecrowPress.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: ODTÜ.
- Robert, L. J. & Inman T. F. (2007). *Differentiated instruction: Best practices for the classroom*. Texas: PrufrockPress.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classroom*. (3th ed.). New Jersey: PrenticeHall, Inc.
- Santamaria, L. & Thousand, J. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-27.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefit in gall learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Sharma, P. (2010). Enhancing student reflection using Weblogs: Lessons learned from two implementation studies. *Reflective Practice*, 11 (2), 127-141.
- Sue, D. W., Arrendondo, P. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to professionals. *Journal of Counseling & Development* 70(4),477-486.
- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17.
- Thomas, G. (1997). Inclusive school for an inclusive society. *British Journal of Special Education*. 24 (3), 103-107.
- Tomlinson, C. A. & McTighe J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting, content and kids*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Massachusetts: Association for Supervision and Curriculum Deveelopment.
- Tomlinson, C.A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Çev: Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: Redhouse.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ziegler, L. (2010). *Differentiating reading instruction for special education students in an inclusive middle school: Comparing teacher knowledge and application*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Virginia Commonwealth University.