



Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Uygulamaları¹ *Teachers' Practices Concerning Differentiated Teaching*

Ömer BEKLER^{2a}

^a Fevzi Geyik İlkokulu, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4728-1914

bekleromer@gmail.com

İshak KOZİKOĞLU^{3a}

^a Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0003-3772-4179

ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: 1. Farklılaştırılmış öğretim 2. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları 3. Öğretmenler	Öz Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarını belirlemektir. Bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara, Konya, Erzurum ve Van illerinde görev yapmakta olan 30 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada her ne kadar öğretmenler öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi uygulama, ölçme ve değerlendirmede öğretimi farklılaştırmaya yönelik çeşitli etkinlikler yapsa da öğretmenlerin sınıftaki tüm farklılıklara göre öğretimi farklılaştırmalarının mümkün olmadığı, fakat özellikle dezavantajlı öğrenciler için düzenleme yaptıkları veya daha çok öğrenme düzeyi, öğrenme hızı, ilgi gibi faktörleri dikkate alarak sınıftaki öğrencileri iki veya üç grup olarak düşünüp öğretimi farklılaştırdıkları (kısmen esnek gruplamalar yaptıkları) sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin yaptığı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin farklılaştırılmış öğretimde olması gereken ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle kısmen örtüşmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik altyapı ve materyal eksikliğinin giderilmesi, bölgesel koşullara göre esnek programların geliştirilmesi, ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişilerce verilmesi gibi çeşitli önerilerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.
Keywords: 1. Differentiated teaching 2. Differentiated teaching practices 3. Teachers	Abstract The purpose of this research is to determine teachers' practices towards differentiated instruction. In this research, case study design was used. The research was conducted with 30 teachers working in the provinces of Ankara, Konya, Erzurum and Van in the 2018-2019 academic year. Maximum diversity sampling method was used to determine the study group. "Semi-Structured Interview Form" was used to collect data in the research. Content

¹ Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SYL-2019-8154 nolu proje olarak desteklenmiştir.

³ Sorumlu yazar/Corresponding author

	analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research it was concluded that although teachers carry out various activities to differentiate teaching in terms of knowing the student, planning the teaching, implementing the teaching, measuring and evaluating, it is not possible for the teachers to differentiate the teaching according to all the differences in the classroom especially for the disadvantaged students. It was concluded that they made arrangements for differentiated teaching (partially made flexible groupings) by considering the students in the class as two or three groups, taking into account factors such as learning level, learning speed, and interest. On the other hand, it was determined that the measurement and evaluation activities carried out by teachers partially overlap with the measurement and evaluation activities that should be in differentiated teaching. It was concluded that they made various suggestions such as eliminating the lack of technological infrastructure and materials, developing flexible programs according to regional conditions, providing training for families, and providing in-service training for teachers by experts in their fields.
Geliş Tarihi: 21.08.2024	Atıf: Bekler, Ö. ve Kozikoğlu, İ. (2024). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları. <i>Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 4(2), 99-128. https://doi.org/10.60107/maunef.1536670
Kabul Tarihi: 25.12.2024	Citation: Bekler, Ö. & Kozikoğlu, İ. (2021). Teachers' perceptions concerning differentiated teaching. <i>MAUN Journal of Education</i> , 4(2), 99-128. https://doi.org/10.60107/maunef.1536670
Yayın Tarihi: 30.12.2024	

Giriş

Farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel farklılıkları (ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk, öğrenme stilleri vb.) dikkate alınarak düzenlenmesi ve planlanması anlamına gelmektedir (Oliva, 2005). Öğretimi planlama; öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu, bu farklılıklar ile eğitim ortamına geldikleri ve bu farklılıklara saygı duyulması gerektiği varsayımından hareketle yapılmaktadır (Şaldırdak, 2012). Tüm bireyler kendine özgüdür ve öğretme-öğrenme süreci planlanırken bu durumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretimi farklılaştırma; kazanımlar, içerik, öğrenme ortamları ve değerlendirmenin (Sprengrer, 2008; Tomlinson, 2001) öğrencilerin hazırbulunuşluk, bireysel ihtiyaçlar ve öğrenme profillerinin göz önünde bulundurulmasıyla farklılaştırılmasını gerektirmektedir (Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Moon, 2013). Bu şekilde, öğrenciye farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap bulabileceği bir öğrenme ortamı sunulmaktadır (Yabaş, 2008). Öğretimi farklılaştırma veya farklılaştırılmış öğretim, sınıflarda sadece özel eğitim kapsamında yer alan öğrencilere veya diğer dezavantajlı gruplara yönelik değil, tüm bireysel farklılıklara yönelik öğretimin planlanması ve uygulanması süreçlerini içermektedir.

Her birey farklı sosyal çevreye, aileye, sosyo-ekonomik özelliklere ve kültüre sahiptir. Bu durum bireylere benzerlikler yanında birçok farklılık kazandırır. Bireylerin bu farklılıkları onların yaşayışlarını, tercihlerini, değerlerini de etkileyerek farklılaşmasında etkili olmaktadır. Sosyal çevresinde kendine has özelliklerini sergileyen birey, eğitim hayatına da bu özellikleriyle gelir (Tomlinson, 1999). Tomlinson ve Imbeau (2010), bireylerin sınıf ortamına fiziksel, zihinsel, duygusal birçok ihtiyaçla, benzer ve farklı birçok tercih, kişilik özellikleri ve ilgilerle geldiğini belirtmektedir. Eğitim sürecinde bireyin farklı özellikleri onun öğrenmelerini etkileyecek bu da dolayısıyla programı, süreci, öğretmeni ve aynı öğrenme ortamındaki diğer bireyleri de etkileyecektir.

Öğretmen, her ne kadar bireylerin birbirinden farklı ve kendilerine has özelliklerinin olduğunun farkında olsa da öğretimi planlamak için öncelikle bireyi tanıması, onun hazırbulunuşluğunun, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması gerekmektedir (Tomlinson, 1995, 1999). Eğitim sürecinde bireyi etkileyecek ve ondan etkilenecek her şey bireyi tanımayla başlar. Bu doğrultuda eğitim programını, süreci, ürünü ve değerlendirmeyi farklılaştırma da bireyi tanıma ile başlamaktadır (Thousand, Villa ve Nevin, 2015). Öğretmenler bireylerin okula birçok benzer özellikle gelmelerinin yanı sıra birçok farklılığı da barındırdığının farkındadırlar. Bu yüzden öğretmenler öğretim sürecinde öğrenmenin doğasını anlamakla kalmamalı, öğrenen bireylerin her birinin de doğasını anlamalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Bazı bireyler üstün yetenekli öğrencilere sunulacak öğrenme hizmetinden faydalanabilecek düzeyde iken bazıları ise tam tersi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'na (BEP) ihtiyaç duyabilmektedir. Benzer olarak bazı bireyler sadece sözlü veya yazılı iletişim ile ihtiyaç duyduğu öğrenmeleri karşılayabilecekken bazıları da bunun için teknolojik desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Thousand ve diğerleri, 2015). Tüm bu farklılıkları dikkate alıp buna göre bir öğrenme süreci planlamak ve yürütmek için öğretmenin bireyi tanıması kritik öneme sahiptir. Bireylerin yaşadığı çevre, ait olduğu aile, gelişim düzeyi, sağlık durumu, yaşı, önceden öğrendikleri, hazırbulunuşluğu gibi özellikler bireyin öğrenmelerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Senemoğlu, 2013). Bireyin öğrenmesini etkileyen bu kadar faktör varken şüphesiz öğretmenler de buna kayıtsız kalmamalıdır. Bireylerin tüm bu özelliklerini bireyi tanıyarak farkında olan öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini bu ölçütleri dikkate alarak düzenlemek ve süreci buna göre sürdürmek durumundadır (Tomlinson, 1999).

Öğretmenlerin bireyi tanımak için izleyebileceği farklı yollar vardır. Bu yollardan biri öğrenci dosyalarıdır. Öğretmenler bu dosyalarda öğrenciye ait geçmişe yönelik kayıtlara, öğrencinin derslerdeki performansına, yeterliklerine, test puanlarına, özel öğrenme gereksinimi olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına, portfolyolara ulaşabilmektedirler (Thousand ve diğerleri, 2015). Öğrenci hakkında bilgi edinebilecek bir başka yol öğrencinin ailesidir. Çünkü aileler öğrenci hakkında daha ayrıntılı bilgi sunabilir. Ailedeki geçimsizlik, evlenme, boşanma, ölüm gibi olaylar öğrenciyi doğrudan etkileyebildiğinden öğretmenin bu durumdan haberdar olması önem arz etmektedir (Chapman ve King, 2014). Bunların dışında birey hakkında bilgi sahibi olunabilecek en etkili yol bireyin kendisidir denebilir. Çünkü bireyden alınan bilgiler ilk elden ve objektif olmakla birlikte daha faydalı olabilmektedir. Smutny ve Fremd'e (2004) göre öğretmenler bireylerin aile yaşamlarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, güçlü veya zayıf yönlerini bilirse öğretim sürecinde alternatifler oluşturarak bireylere daha faydalı olabileceklerdir. Bireyi tanıma öğretme-öğrenme süreci için kritik bir öneme sahip olduğundan, öğretmenlerin bireyin eğitim süreci boyunca daha iyi bir şekilde tanınmasını sağlamak için, başka bir ifade ile öğretmenler kendilerinden sonraki öğretmenlerin bireyi daha iyi tanıyabilmesi için bireyin güçlü ve zayıf yönlerini grafikler ya da istatistiksel gösterimlerle kayıt edebilmeli (Tomlinson ve Imbeau, 2010), öğrenciler hakkındaki bilgileri kayıt edebilecekleri bir sistem kullanabilmelidir (Sousa ve Tomlinson, 2011).

Öğretimin farklılaştırılması ile her öğrenci seçim yapma şansı ve kendi öğrenme ihtiyacını karşılama fırsatı bulacaktır (Chapman ve King, 2003). Bu şekilde, öğrencilerin öğrenme ihtiyacını ortaya çıkaran öğretmen, süreci öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edecek şekilde düzenleyebilecektir. Dolayısıyla, öğrenme ortamında öğrenci kendi ihtiyaçlarının farkında olacak, kişisel ve sosyal gelişimi için de olumlu bir ortam bulmuş olacaktır. Sınıfta öğretim sürecini daha verimli ve etkili sürdürmek amacıyla farklılaştırılmış öğretimden faydalanmak isteyen öğretmenin kullanabileceği farklı stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan en sık kullanılanlar; öğrenme merkezleri, istasyon, kademelendirilmiş etkinlik, öğrenme sözleşmesi, öykü temelli öğrenme, grup araştırması ve okuma çemberi olarak görülebilir.

Öğrenme Merkezleri. Sınıf içinde öğrencilerin serbestçe hareket edebildiği, ihtiyacına göre öğrenme seçimleri yapabildiği aynı zamanda grupla da çalışabildiği küçük etkinlik ve öğrenme alanlarıdır. Bu alanlar öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunarak onların yeni konuyu daha etkili ve kalıcı öğrenmesine, daha önce öğrendiği konular üzerinden de uygulamalar yapmasına olanak tanımaktadır. Bu stratejide alanın hazırlanması öğretmen tarafından sağlansa da etkinlikte ne kadar kalacağı veya alanda ne kadar zaman geçireceğine öğrenci karar vermektedir (Tomlinson, 1999).

İstasyon. Sınıf içinde öğrencilerin aynı anda farklı temalar üzerinde çalışabilmesine olanak sağlayan öğrenme alanlarıdır (Tomlinson, 1999). Bu alanlar öğrencilerin bildiklerini uygulaması ve yeni öğrenecekleri konuyu daha etkili öğrenmesine fırsat vermektedir. Bu alanlar öğretmenin isteğine bağlı olarak bireysel ve grup çalışması şeklinde düzenlenmekte olup öğrenciyi merkeze alan bir stratejidir.

Kademelendirilmiş Etkinlik. Öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaştırırken onlara ön bilgi, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik farklı yollar sunan bir stratejidir (Pierce ve Adams, 2004). Bu stratejide öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan olumsuzlukların giderilmesi amaçlanmaktadır. Bu stratejide öğretim süreci ve öğrenme ürünleri bireysel farklılıklar temel alınarak kademelendirilir. Bu şekilde de ön öğrenmesi düşük, orta ve yüksek seviyedeki öğrencilerin kendi seviyelerinde daha etkili ve verimli öğrenmeler gerçekleştirilmesi sağlanır (Tomlinson, 1999).

Öğrenme Sözleşmesi: Bu stratejide öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı ve her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu hissetmesi amaçlanmaktadır. Bu stratejide öğrenci bireysel farklılığının farkında olarak kendi seviyesine göre öğrenmeyi gerçekleştireceği yolu kendisi belirlemektedir (Boak, 1998).

Öykü Temelli Öğrenme. Öğretmenin temel noktalarını belirlediği öyküler vasıtasıyla öğrencileri bilgiye kendilerinin ulaşması için yönlendirdiği stratejidir. Bu stratejide öğrencilerin deneyimleri ve ön bilgilerini temel alarak bunların üzerine yeni öğrenmeler gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır. Öykü temelli öğrenme; drama, iş birliğine dayalı öğrenme, araştırma, problem çözme gibi birçok etkinlik ve yöntemin bir arada ve etkin bir şekilde kullanılmasına fırsat tanımaktadır (Jarvinen, 2011).

Grup Araştırması: Öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak oluşturdukları, kendi araştırmalarını planlayıp uyguladıkları ve çalışma sonucunda elde ettikleri ürünleri tüm sınıfla paylaştıkları iş birliğine dayalı bir grup çalışmasıdır. Bu strateji öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda kendi kararlarını almalarına olanak tanımaktadır. Öğretmenin görevi öğrencinin aktif olmasını sağlamak ve rehberlik yapmaktır (Tan ve diğerleri, 2006).

Okuma Çemberi. Öğrencilerin ilgilerine göre seçtikleri kitaplara göre oluşturulmuş olan gruplarda bireysel olarak okudukları bölümleri belli aralıklarla tartıştıkları bir stratejidir. Bu strateji öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazandırmasının yanı sıra anlama ve sosyal becerilerinin, ayrıca kendini ifade etme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Daniels, 2002).

Alanyazında görüldüğü üzere öğretimi tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun şekilde farklılaştırmanın çeşitli yolları bulunmaktadır ve bunu sağlamada öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar önem taşımaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimi konu edinen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Alanyazında genellikle farklılaştırılmış öğretimin farklı konu alanlarında akademik başarıya, erişmeye, düşünme biçimlerine vb. etkisini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar (Akıllı ve diğerleri, 2017; Akça Üşenti, 2014; Atalay, 2014; Avcı ve diğerleri, 2009; Beler ve Avcı, 2011; Gürol ve Demir, 2017; Erdoğan ve Kahveci, 2015; Güçlüer ve Kesercioğlu, 2012; Karadağ, 2010; Karaduman, 2010; Özer, 2016; Salar ve Turgut, 2015; Şaldırdak, 2012; Taş ve Sırmacı, 2013; Umar, 2014; Yabaş ve Altun, 2009) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını inceleyen sınırlı sayıda betimsel çalışmalara yurtiçi (Çam ve Acat, 2023; Demirkaya, 2018; Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Mutlu ve Öztürk, 2017; Yenmez ve Özpinar, 2017; Zoraloğlu ve Şahin, 2022) ve yurtdışı alanyazında (Griful-Freixenet ve diğerleri, 2020; Melesse, 2015; Mengistie, 2020; Pozas ve diğerleri, 2020) ulaşılmıştır. Yurtiçi alanyazındaki çalışmalarda daha çok nicel ve belirli bir branştaki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dönük çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin çeşitli becerilere etkisini veya öğretmen yeterliklerinin yanı sıra mevcut sistemde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının derinlemesine belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir ve bu ihtiyaç araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bireylerin eğitim yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları eğitimi en doğru şekilde almaları onların toplumsal yaşamda daha etkin ve verimli roller üstlenmesinde etkili olacaktır. Bireylerin ihtiyaç duydukları eğitimi almaları onlara ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda sunulacak bir eğitim hizmeti ile mümkün olmaktadır. Bu hizmeti sunma görev ve sorumluluğu da şüphesiz ki öğretmenlere düşmektedir (Tomlinson ve Eidson, 2003). Öğretmenler bu sorumluluklarını yerine getirirken süreci bireylerin bireysel ihtiyaç ve farklılıklarına göre planlamak durumundadır (Senemoğlu, 1994). Öğretimi bireyin ihtiyaçlarına göre planlamak ise öğretimin farklılaştırılması ile mümkün olmaktadır. Öğretmenler öğretimi farklılaştırırken sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlikler ölçüsünde bu

farklılaştırmayı gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla bu çalışma, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarını derinlemesine belirlemesi ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik önerilerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya yönelik yaptıkları uygulamaların belirlenmesi, öğrenci merkezli eğitimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına ve bu doğrultuda uygulamalarının neler olduğuna ilişkin veri sağlayacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarını belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamaları nelerdir?
2. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırmacı, bir veya birden fazla durumu, olayı veya olguyu detaylı olarak inceleyerek çalışılan durumu/olayı/olguyu etkileyen değişkenlere odaklanır (Christensen ve diğerleri, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulamaları derinlemesine ele alındığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Konya, Erzurum ve Van illerinde görev yapmakta olan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, çalışmada hedeflenen amaca uygun olarak evrenden araştırmanın problemi ile ilgili kendi içinde benzer farklı durumlar seçilerek çalışmalar yürütülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada öğretmenler belirlenirken; öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları il, branş ve mesleki deneyim değişkenleri dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Kalkınma Bakanlığı'nın 2013 yılında yayınladığı "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması [SEGE-2011]" raporu sonuçlarına göre 81 il yüksek, orta-yüksek, orta-düşük ve düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi olmak üzere dört kademeli olarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada kademelere ayrılan iller arasından her kademeyi temsil edecek şekilde birer ilin çalışma grubuna dâhil edilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, öğretimi farklılaştırma uygulamaları cinsiyete, mesleki deneyime, disipline veya konunun yapısına göre farklılaşacağı için çalışma grubunda farklı branş öğretmenlerinin yer alması ve cinsiyet, mesleki deneyime göre çeşitliliğin olması sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Görev Yaptığı İl	Branş	Mesleki Deneyim
Ö1	Kadın	Van	Okul öncesi	2 yıl
Ö2	Erkek	Van	Sınıf Öğretmenliği	6 yıl
Ö3	Kadın	Van	Okul Öncesi	4 yıl
Ö4	Erkek	Van	Beden Eğitimi	9 yıl
Ö5	Kadın	Van	Görsel Sanatlar	6 yıl
Ö6	Kadın	Van	Özel Eğitim	11 yıl
Ö7	Erkek	Van	Sosyal Bilgiler	11 yıl
Ö8	Kadın	Van	Tarih	13 yıl
Ö9	Erkek	Ankara	Sınıf Öğretmenliği	9 yıl
Ö10	Kadın	Ankara	Beden Eğitimi	12 yıl
Ö11	Kadın	Ankara	Özel Eğitim	5 yıl
Ö12	Kadın	Ankara	Özel Eğitim	7 yıl
Ö13	Erkek	Ankara	Matematik	11 yıl
Ö14	Erkek	Ankara	Sınıf Öğretmenliği	4 yıl
Ö15	Kadın	Ankara	Fen Bilimleri	14 yıl
Ö16	Kadın	Ankara	Matematik	5 yıl
Ö17	Erkek	Konya	Sınıf Öğretmenliği	9 yıl
Ö18	Kadın	Konya	Okul Öncesi	10 yıl
Ö19	Erkek	Konya	Sınıf Öğretmenliği	3 yıl
Ö20	Erkek	Konya	Okul Öncesi	11 yıl
Ö21	Kadın	Konya	Sınıf Öğretmenliği	8 yıl
Ö22	Erkek	Konya	Görsel Sanatlar	9 yıl
Ö23	Kadın	Konya	Matematik	12 yıl
Ö24	Erkek	Erzurum	Sınıf Öğretmenliği	6 yıl
Ö25	Erkek	Erzurum	Sınıf Öğretmenliği	11 yıl
Ö26	Kadın	Erzurum	Fen Bilimleri	3 yıl
Ö27	Erkek	Erzurum	Fen Bilimleri	8 yıl
Ö28	Erkek	Erzurum	Sosyal Bilgiler	5 yıl
Ö29	Kadın	Erzurum	İngilizce	6 yıl
Ö30	Kadın	Erzurum	İngilizce	7 yıl

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 16'sının kadın, 14'ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sekizi Ankara'da, yedisi Konya'da, yedisi Erzurum'da ve sekizi Van'da görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin sekizi sınıf öğretmeni, dördü fen bilimleri öğretmeni, ikisi beden eğitimi öğretmeni, ikisi görsel sanatlar öğretmeni, üçü özel eğitim öğretmeni, üçü fen bilimleri öğretmeni, üçü tarih-sosyal bilgiler öğretmeni, üçü matematik öğretmeni ve ikisi de İngilizce öğretmenidir. Ayrıca öğretmenlerin dokuzu 1-5 yıl, 12'si 6-10 yıl ve dokuzu ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve öğretimi farklılaştırmaya yönelik önerilerini belirlemeye ilişkin üç soru yer almıştır. Öğretmenlerin sorulara net cevaplar verebilmeleri için sorular açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiş, bunun yanında görüşmeler esnasında

öğretmenleri anlaşılmasını noktalarda aydınlatmak ve daha derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla ek/sonda sorular hazırlanmıştır.

Görüşme formunun oluşturulması sürecinde ilgili alanyazın ve benzer araştırma sonuçları dikkate alınarak dört sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkçe Eğitimi alanlarında görev yapan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formunda bir soru çıkarılmış, diğer üç soru dil ve anlaşılabilirlik bakımından gözden geçirilmiş, bazı ek/sonda sorular eklenmiş ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme formu ön uygulama olarak dört öğretmene uygulanmış ve bu öğretmenlerle görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği, görüşme formunun amaca hizmet edebilirliği öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda incelenmiştir. Bunun sonucunda görüşme formunun amaca hizmet ettiği, soruların her öğretmenin anlayacağı şekilde açık, anlaşılır ve net bir dille ifade edildiği ortaya çıkmıştır.

Görüşmeler Van ilinde görev yapan öğretmenlerle yüz yüze, diğer illerde görev yapan öğretmenlerle ise "Skype" programı üzerinden veya telefonla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra kaydı yapılan görüşmeler bilgisayar üzerinden yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi herhangi bir konuyla ilgili insanların fikir, değer veya tutumlarını belirlemek ve ortaya çıkarmak amacıyla o konuyla ilgili içeriğin analiz edilmesine dayanan bir tekniktir (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Bu araştırmada verilerin analizi sürecinde veriler kodlamalar yapılarak sınıflandırılmış, kodların ortak özelliklerinden hareketle temalar oluşturulmuş, veriler uygun temalar altında betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguları desteklemek ve öğretmen görüşlerini daha açık şekilde ifade etmek amacıyla öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar sunulurken her öğretmene birer kod (Ö1, Ö2, Ö3... gibi) verilmiştir.

Bu araştırmada verilerin dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak için araştırma süreçlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmada verilerin iç güvenilirliğini (tutarlılığını) sağlamak için ise görüşmelerden elde edilen verilerin yaklaşık olarak dörtte biri, iki farklı kodlayıcı (biri araştırmacı olmak üzere) tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum %85 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %70 olması güvenilirlik açısından yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994), dolayısıyla kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Verilerin iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak için bulguların bütünlüğü ve tutarlılığı araştırmacı tarafından sürekli gözden geçirilmiş ve öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin dış geçerliğini (transfer

edilebilirlik) sağlamak için ise veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi gibi süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 16/09/2020-61175 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik öğretmenlere “Öğrencilerinizin bireysel farklılıklarına (ilgi, ihtiyaç, öğrenme stili, hazırbulunuşluk vb.) uygun öğrenmeyi sağlamada ne tür etkinlikler/uygulamalar gerçekleştiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda veriler “öğrenciyi tanıma”, “öğretimi planlama”, “öğretimi uygulama” ve “ölçme ve değerlendirme” olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılmıştır.

Öğrenciyi tanıma. “Öğrenciyi tanıma” alt teması çerçevesinde elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenciyi Tanıma Alt Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğrenciyi Tanıma	Gözlem	16	53.33
	Testler (kişilik, yetenek, düzey belirleme)	8	26.67
	Öğrenciyle görüşme	5	16.67
	Oyunlar	4	13.33
	Öğrenci tanıma fişleri/formları	3	10
	Drama	2	6.67
	“Ben kimim?” etkinlikleri	2	6.67
	Soru-cevap	2	6.67
	Resim yapma	2	6.67

Tablo 2’de verilen “öğrenciyi tanıma” alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrenciyi tanıma kapsamında en çok gözlem yaptıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Ana sınıfı öğrencilerinde olması gereken belli başlı hareket becerileri var. Bunları yapıp yapamadıklarını gözlemliyorum. Eğer hepsi yapabiliyorsa sorun yok ancak içinde yapamayanlar veya eksik yapanlar varsa sebebini yine gözlem yaparak anlamaya çalışıyorum ve bu farklılığına göre hareket etmeye çalışıyorum.” Ö8

“Dersten önce herhangi bir etkinlik yapmıyorum. Ders işlerken süreç içerisinde öğrencilerin ilgilerini tutumlarını kısacası farklılıkları gözlemliyorum. Zaten bir anda yaptığım bir testle çocuğu tanıyabileceğimi düşünmüyorum.” Ö11

Yukarıda vurgulandığı üzere, öğretmenlerin çoğunun dersin ya da ders yılının başında bir değerlendirme ile öğrenciyi tanımak yerine süreç içerisinde gözlem yaparak öğrencilerin farklı özelliklerini belirlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin tanılayıcı değerlendirmelerin öğrencilerin özelliklerini kısa sürede ortaya çıkaracağını

düşünmedikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler ise öğrenciyi tanımak için testler (kişilik, yetenek, düzey belirleme), görüşme, oyun gibi uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, birkaç öğretmen ise öğrenciyi tanımaya yönelik öğrenci tanıma fişleri/formları, drama, “ben kimim?” etkinlikleri, soru-cevap, resim yapma gibi uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenciyi tanımak için uyguladığım en önemli yöntem sınıf ve okul içi gözlemlerdir. Bunun yanında çocukların yaş düzeylerine uygun olarak uygulanan kişilik testleri, yetenek ve beceri testlerinden de yararlanıyorum.” Ö6

“Serbest resim yaptırmaya çalışıyorum ilgileri neler diye, öğrenci tanıma fişleri kullanıyorum. Bunun yanında memleket, sevdiği kitap, tuttuğu takımlar üzerinden bir sohbet oluşturmaya çalışıyorum bu şekilde sohbet ilerledikçe ilgileri özellikleri ortaya çıkıyor.” Ö30

Öğretimi planlama. “Öğretimi planlama” alt teması çerçevesinde elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretimi Planlama Alt Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğretimi Planlama	Hazırbulunuşluk	14	46.67
	BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı)	10	33.33
	Gruplama (öğrenim düzeyi, yaş vb.)	3	10
	İlgi çekici etkinlikler	2	6.67
	Zaman	2	6.67
	Çoklu zeka kuramına uygun etkinlikler	2	6.67
	İlgileri dikkate alma	2	6.67
	Cinsiyet	1	3.33
	Gelişim düzeyi	1	3.33

Tablo 3’te verilen “öğretimi planlama” alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının bireysel farklılıklara uygun şekilde öğretimi planlarken en çok öğrencilerin hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurdıkları ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kazanımı incelediğimde çocukları gözümün önüne getiriyorum kimler hangi şekilde bu kazanımı alır diye. Öğrencilerimin hazırbulunuşluklarını düşünüyorum bir anlamda. Buna göre de etkinlikler tasarlıyorum, planlıyorum.” Ö20

“Planlamamı öğrencilerimin hazırbulunuşluklarını gözeterek yaptığımı söyleyebilirim. Bu yüzden özellikle yaş, gelişim özelliklerini ve öğrenme seviyelerini dikkate alıyorum.” Ö26

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğunlukla planlama yaparken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurdıkları, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre farklı materyal ve teknikler kullandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise öğretimi planlarken BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlama, öğrencileri bireysel farklılıklara göre gruplama (öğrenim düzeyi, yaş vb.), ilgi çekici etkinlikler hazırlama, zaman, çoklu zekâ kuramına

yönelik etkinlikler tasarlama ve öğrencilerin ilgileri gibi faktörleri göz önünde bulundurdukları görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmenin öğretimi planlamada öğrencilerin cinsiyet ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurdukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Uygulamayı planladığım etkinliklerin ilgi çekici olmasına ve pratik öğrenmeyi sağlamasına dikkat etmeye çalışıyorum. Doğrusunu söylemek gerekirse birebir farklılıkları dikkate alarak planlama yapmak yerine daha pratik ve daha çok etkinlik yaparak öğrencilerin daha farklı etkinliklerle karşılaştırmayı tercih ediyorum.” Ö1

“Bireysel farklara uygun pek fazla dikkat ettiğim söylenemez. Sadece BEP raporu olan öğrenme güçlüğü olanlar için ayrıca bir düzenleme yapabiliyorum. Ancak ben sınıfı kendimce üç gruba ayırıyorum. Hızlı, orta ve yavaş öğrenenler diye. Sadece bunlara nasıl anlatacağım konusunda kendi kendime fikir alışverişi yapıyorum.” Ö10

“Planlamayı sınıftaki tüm farklılıklara göre yapmıyorum. İyi ve orta öğrenen öğrenciler için ayrı geriden gelen ya da varsa özel gereksinimi olan öğrenciler için ayrı bir etkinlik planlaması yapıyorum. İki kiden fazla gruplama yapamıyorum öğrenciler için çünkü şartlar buna uygun değil.” Ö12

“Etkinliği planlarken çocukların cinsiyetini, etkinliği yapacağım zamanı da planlıyorum. Çünkü sabah yaptığım ile akşam yaptığım etkinliğin sonuçları aynı olmuyor. Bunun yanında fiziksel şartları da göz önünde bulundurarak çocukların özelliklerini barındıran ortak etkinlikler planlamaya çalışıyorum.” Ö26

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler tüm bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi planlamanın mümkün olmadığını, dolayısıyla öğretmenlerin farklı, ilgi çekici etkinlikler planlayarak veya öğrencilerin öğrenim düzeyi, öğrenme hızı, özel gereksinimli olma durumu gibi farklılıklarını dikkate alacak şekilde gruplama yaparak öğretimi planladıkları görülmektedir.

Öğretimi uygulama. “Öğretimi uygulama” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretimi Uygulama Alt Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğretimi Uygulama	Görsel, işitsel materyaller kullanma	15	50
	Aktif / yaparak-yaşayarak öğrenme	9	30
	Öğrencileri gruplama (öğrenme düzeyi, ilgi vb.)	7	23.33
	Bireysel etkinlikler hazırlama	6	20
	Çoklu zekâ kuramı ilkelerini dikkate alma	5	16.67
	Drama/rol oynama	4	13.33
	Düz anlatım	4	13.33
	Eğlenceli etkinlikler uygulama	3	10
	Akran öğrenmesi	3	10
	Öğrenme düzeyini dikkate alma	2	6.67
	Soru-cevap etkinlikleri	1	3.33
	Grup çalışmaları	1	3.33

Tablo 4'te verilen "öğretimi uygulama" alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yarısının öğretimi uygulama kapsamında en çok görsel, işitsel materyal kullandıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Daha önceden planladığım etkinlikleri derste belli bir süre planlama yaparak öğrencilerle gerçekleştiriyorum. Görsel ve işitsel materyaller kullanarak hemen her öğrenciye hitap edebiliyorum." Ö2

"Ders esnasında sade, kolay etkinliklerden, karmaşık etkinliklere doğru bir sıralama izliyorum. Farklı uyarıcılarla etkinlikleri destekliyorum. Görsel de kullanıyorum, işitsel uyarıcılar da kullanıyorum, bu sayede farklı öğrencilere hitap edebildiğimi düşünüyorum. Bir de oyunlar sayesinde hareketi de kullanıyorum. Bu sayede dersimi çeşitlendiriyorum." Ö16

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğunlukla derslerinde görsel ve işitsel materyaller kullanarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin farklı türde materyallerin farklı özelliklerdeki öğrencilere hitap ettiğini düşündükleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise öğretimi uygularken aktif/yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama, öğrencileri gruplama (öğrenme düzeyi, ilgi), bireysel etkinlikler uygulama, çoklu zekâ kuramının ilkelerini dikkate alma, drama/rol oynama ve düz anlatım gibi yöntemleri kullanma gibi stratejiler kullandıkları görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmenin de öğretimi uygularken eğlenceli etkinlikler, akran öğrenmesi, öğrenme düzeyini dikkate alma, soru cevap ve grup çalışmalarından faydalandıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Elimden geldiğince dersi farklı tekniklerle anlatmaya çalışıyorum. Bazen padişahları rol oynamayla anlatıyorum, bazen bir savaşı harita üzerinde anlatıyorum, bazen iki grup yapıp savaşı canlandırıyorum. Bazen de karşılıklı soru-cevaplarla dersi işliyorum. Farklı öğrenme stillerini bu şekilde göz önünde bulunduruyorum. Ancak bana sorsanız hangi öğrenci hangi stile daha iyi öğreniyor diye buna cevap veremem belki ama yine de farklılıkların olduğunu hesaplayarak böyle bir yol izliyorum." Ö10

"Uygulama esnasında materyal kullanmaya önem veririm. Görsel destekli ve yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik çalışmaları elimden geldiğince yapmaya çalışırım. Bu şekilde yaparak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım." Ö22

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenlerin derslerini farklı tekniklerle işlemeye gayret ettikleri, derslerini anlatırken farklı özellikteki öğrencilere hitap etmeye dikkat ettikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin derslerinde materyal kullanımına önem verdikleri, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri bir süreç yürüttükleri ve bu şekilde de farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere daha çok hitap ettiklerini düşündükleri görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme. "Ölçme ve değerlendirme" alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Ölçme ve Değerlendirme	Ortak değerlendirme sınavları (sözlü, yazılı)	16	53.33
	Süreç değerlendirme (derse katılım, performans, davranış vb.)	8	26.66
	Gözlem formları	5	16.67
	Bireysel sınavlar (BEP, kaynaştırma vb.)	4	13.33
	Soru- cevap etkinlikleri	2	6.67
	Bireysel görüşmeler	2	6.67
	Akran değerlendirme	2	6.67
	Proje	1	3.33
	Değerlendirme formları	1	3.33
	Yarışma	1	3.33
Grup çalışmaları	1	3.33	
Gelişim raporları	1	3.33	

Tablo 5’de verilen “ölçme ve değerlendirme” alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yarısından fazlasının ölçme ve değerlendirme kapsamında en çok ortak değerlendirme sınavlarına (sözlü, yazılı) başvurdukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Ölçme değerlendirmeyi genelde ortalama bir seviyede test sınavı yapıyorum. Sadece öğrenme güclüğü olan ya da bep’li, kaynaştırma öğrencisi olan öğrenci için ayrı bir değerlendirme yapıyorum. Ona bazen bir işlediğim konulardan seçtiğim bir okuma parçasından anladıklarını soruyorum, bazen resim çizerek, bazen konuşarak düşüncelerini ifade etmesini istiyorum.” Ö17

“Değerlendirmelerimi yazılı yoluyla yapıyorum. Ancak burada bireysel olarak değil ortalama bir seviyede hazırladığım ortak sınavla yapıyorum. Ancak çok soru çeşidi koyuyorum sınavta ve herkese hitap etmeye çalışıyorum. Ancak sınıfta özel öğrenme güclüğü olan öğrenci varsa ona apayrı bir sınav hazırlıyorum seviyesine göre.” Ö29

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğunlukla ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, hazırladıkları ortak yazılı veya sözlü sınavlarla gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bunun yanında sınıflarda bulunan BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) ya da özel öğrenme güclüğü olan öğrenciler için seviyelerine uygun bir değerlendirme gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise ölçme ve değerlendirme kapsamında süreç değerlendirme (derse katılım, performans, davranış vb.) ve gözlem formlarından faydalandıkları görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmen de ölçme ve değerlendirmede soru-cevap etkinlikleri, bireysel görüşmeler, akran değerlendirme, proje, değerlendirme formları, yarışma, grup çalışmaları ve gelişim raporlarından faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“İlkokulda sınav olmadığı için süreç içinde performansa dayalı değerlendirme yapıyorum. Öğrencilerin derslerdeki performansına, davranışlarına, sosyal ilişki ve iletişimlerine dikkat ediyorum. Gözlemler yapıyorum. Ancak bu değerlendirmede de her öğrenci için kriterim aynı olmuyor. Mesela içine kapanık sosyal yönden zayıf bir öğrencinin verdiği bir tek tepki onu benim gözümde çok yukarılara getirebilir performans açısından.” Ö12

“Değerlendirmeyi gözlem yaparak yapıyorum. Bunun yanında bizim değerlendirme formlarımız var. Betimleyici, duyuşsal, psikomotor alan vs. Bunlara ait alt sorular var, bu sorulara verilen cevaplarla öğrenciyi değerlendirmiş oluyoruz. Bu sorular öğrenciyi hemen her alandan değerlendirdiği için farklı özelliklerdeki çocukların özelliklerini değerlendirmiş oluyoruz. Periyodik gözlemler ve değerlendirmelerimiz var. Bu sayede de çocuğun nereden nereye geldiğini anlamış oluyorum.” Ö28

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, her ne kadar öğretmenlerin yarısından fazlası ortak sınavlarla ölçme-değerlendirme yapsa da bazı öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun şekilde ölçme-değerlendirme etkinliklerini çeşitlendirdikleri görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlere *“Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun nitelikli bir öğretim gerçekleştirilebilmesi için önerileriniz nelerdir? Sizce neler yapılmalıdır?”* soruları yöneltilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda veriler *“öğretmen özellikleri”, “okulun/sınıfın fiziksel alt yapısı ve olanaklar”, “aile ve sosyal çevre”, “eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri”, “meslektaşlarla ilişkiler ve iş birliği” ve “öğretmen eğitimi”* olmak üzere altı alt tema altında gruplandırılmıştır.

Öğretmen özellikleri. *“Öğretmen özellikleri”* alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Özellikleri Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğretmen Özellikleri	Mesleki ve kişisel gelişimin arttırılması için çaba harcanmalı	9	30
	Öğretmenler sabırlı olmalı	4	13.33
	Öğretmenler daha doğru ve yerinde planlama yapmalı	3	10
	Derslerde birden çok yöntem kullanılmalı	3	10
	Öğrenciyi tanıma önemsenmeli	3	10
	Öğretmen mesleğini sevmeli	2	6.67
	Öğretmen çalıştığı bölgenin kültürünü öğrenmeli	1	3.33
	Uzman desteği alınmalı	1	3.33

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin yarısına yakınının öğretmen özellikleri kapsamında mesleki ve kişisel gelişimin arttırılması için çaba harcanması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenler mümkün olduğunca konuyla alakalı eğitimler kovalamalı, bunlara katılmalı. Milli eğitimin verdiği eğitimler yetersiz geliyorsa kendisini geliştirmek adına özel eğitimler alabilir. Çağımız internet çağı sonuçta, bu yüzden internette de bu konuyla alakalı araştırma yapıp bilgisini arttırabilir. Farklı kurumları ziyaret edebilir.” Ö8

“Öğretmenlerin kişisel olarak yeterliklerini arttırması ve farklı seviyelerdeki ya da farklı özellikteki öğrencilere hitap etmeleri gerekiyor. Çünkü bireysel farklılıklara uygun eğitim gerçekleştirebilmek için ilk başta öğretmenin bilgi ve beceri seviyesinin yeterli olması gerekiyor.” Ö30

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla mesleki ve kişisel gelişimin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerdeki farklılıklara hitap etmek ve bu yönde öğretim süreci geliştirmek için öncelikle öğretmenin yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verilen eğitimlerle yetinmeyip internet ya da özel kurslarla, meslektaşlar arası paylaşımlarla sürekli gelişimlerini sürdürmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise öğretmen özelliklerine yönelik öneriler kapsamında öğretmenlerin sabırlı olması gerektiğini, daha doğru ve yerinde planlama yapılması gerektiğini, derslerde birden çok yöntem kullanılması ve öğrenciyi tanımının önemsenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca birkaç öğretmen de öğretmenin mesleğini sevmesi, çalıştığı bölgenin kültürünü öğrenmesi ve uzman desteği alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Bence öğretmenler sabırlı olmalı, ön yargılardan kurtulmalı, materyallerle eğitimleri daha güçlü hale getirmeliler, daha farklı yöntem ve teknik kullanmalılar. Ancak bu şekilde birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilere ulaşabilirler.” Ö1

“Öğretmenin ders planlaması çok iyi olmalı. Buna ben de dâhilim aslında. Belki bire bir plan yapamazsınız ama yine de genel olarak farklılıkları kapsayacak şekilde planlama yapılabilir.” Ö11

“Gerçekten öğretmenlik mesleğini sevenlerin öğretmen olmasını tavsiye ediyorum. Çocuğu gerçekten önemseyen insanlar öğretmen olmalı. Eğer bu önemseme gerçekleşirse çocuğun farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları da o öğretmen için önemli olur.” Ö12

Okulun/sınıfın fiziksel alt yapısı ve olanaklar. “Okulun/sınıfın fiziksel alt yapısı ve olanaklar” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okulun/Sınıfın Fiziksel Alt Yapısı ve Olanaklar Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Okulun/Sınıfın Fiziksel Alt Yapısı ve Olanaklar	Teknolojik alt yapı ve materyal eksikliği giderilmeli	11	36.67
	Spor, resim, müzik gibi etkinlik odaları inşa edilmeli	11	36.67
	Sınıf mevcutları düşürülmeli	8	26.67
	Ders dışı faaliyet alanları inşa edilmeli	6	20
	Okulların/sınıfların fiziksel durumu iyileştirilmeli	6	20
	Okullarda laboratuvar, matematik, yabancı dil gibi alanlarda ders sınıfları olmalı	6	20

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının okulun/sınıfın fiziksel alt yapısı ve olanaklar kapsamında teknolojik alt yapı ve materyal eksikliğini giderilmesi ve spor, resim, müzik gibi etkinlik odalarının inşa edilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kesinlikle her sınıfta akıllı tahta olmalı. Kendi branşım için düşünürsem fen materyalleri olmalı. Aslında sadece benim için değil genel olarak materyallerin bol olması çocukların dokunarak etkili

öğrenmesini sağlayacaktır. Bu yüzden en önemlisi bence okullardaki materyal eksikliğinin giderilmesi. Bunun yanında laboratuvarlar her okulda olmalı çocuklar tecrübe yaşamalı.” Ö7

“Sınıfların yüksek olan mevcutları azaltılabilir. Okullarda destek odası vb. sınıfların sayısı arttırılabilir. Öğrencilerin öğrenmelerini görsel olarak destekleyecek teknolojik araç gereçler, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak laboratuvarlar olmalı. Ayrıca her derse uygun materyaller de yine okullarda bulunmalı.” Ö15

“Öğrenmelerin daha kalıcı ve etkili olabilmesi için öğrencilerin birebir deneyimleyerek öğrenebilecekleri sınıf ortamları düzenlenmeli. Bunun için öncelikle gerekli teknolojik alt yapı ve materyal desteği sağlanmalı. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına eğilebilmek için de sınıf mevcutları makul seviyelere düşürülmeli.” Ö22

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla okullardaki materyal, teknolojik alt yapı ve müzik, resim gibi eğitim ortamlarının eksikliğinin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Teknolojik alt yapı ve materyal eksikliğinin giderilmesinin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinde etkin rol oynayacağını belirten öğretmenler müzik, resim gibi sınıfların öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmesini sağlayacağını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise sınıf mevcutlarının düşürülmesi, ders dışı faaliyet alanlarının inşa edilmesi, okulların/sınıfların fiziksel durumunun iyileştirilmesi ve okullarda laboratuvar, matematik, yabancı dil gibi alanlarda ders sınıflarının olması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Okullarda öğrencilerle ilgileri, yetenekleri doğrultuda iletişim kurabileceğimiz alanlar olmalı. Bu alan spor odası, müzik ya da resim odasının olması gerekiyor.” Ö9

“Okullarda öğrenciler için spor aktivitelerini gerçekleştirecekleri spor salonlarının olması gerekiyor. Hiperaktif çocukların enerjilerini boşaltabilecekleri alanlar olmalı. Bizim okulda spor salonu olmadığı için kış mevsimlerinde çocuklarla hiçbir etkinlik yapamıyoruz çünkü çocuklar küçük ve üşüyorlar. Ayrıca, çocukları ilgilerine göre yönlendirebileceğimiz müzik, resim odası gibi sanat alanlarının da olması önemli. Sınıf mevcutlarının düşürülmesi de bireysel olarak çocuk başına düşen zamanı arttıracığı için bireysel farklar daha ön plana çıkarılabilir. Çocukların yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri laboratuvarların olması da öğrenmelerini olumlu yönde destekleyecektir.” Ö27

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler okullarda çocukların yetenekleri doğrultusunda iletişim kurabilecekleri, vakit geçirebilecekleri ve yeteneklerine göre eğitim alabilecekleri alanların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Derslerin farklı yetenekteki öğrencileri destekleyecek sınıf veya odalarda işlemenin bireysel farklılıkları daha çok destekleyeceğinin belirtildiği görülmektedir.

Aile ve sosyal çevre. “Aile ve sosyal çevre” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Aile ve Sosyal Çevre Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Aile ve	Ailelere yönelik eğitimler verilmeli	18	60
Sosyal Çevre	Aileler çocuğun ilgi ve yeteneklerini önemsemeli	4	13.33

Aileler çocuğu daha çok tanınalı	4	13.33
Aileler farklı ilgi alanlarına çocuğu yönlendirebilmeli	4	13.33
Aileler sanat, spor gibi alanların önemsiz olmadığının farkına varmalı	3	10
Aileler çocuğun farklılığını kabul edebilmeli	3	10
Aileler çocuklarıyla daha çok verimli vakit geçirmeli	2	6.67
Aileler beklentilerini çocuğa göre belirlemeli	1	3.33

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin yarısından fazlasının aile ve sosyal çevre kapsamında ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Ailelerin gerek okul rehberlik hocaları tarafından gerekse milli eğitimin görevlendireceği uzman kişilerce eğitimden geçirilmesi gerekiyor. Ama bu bir defa değil dönem dönem tekrarlanarak farkındalık kazandırılmalı.” Ö8

“Okulla veli iş birliğinin arttırılması gerekiyor. Velilere çocuklarının değerli olduğu hissettirilmeli. Geleceğinin ne kadar önemli olduğu anlatılsın. Öğrencilerin kendi bireysel ilgilerine ya da yeteneklerine göre meslek seçimi yapması gerektiği, çocuğun bu şekilde daha mutlu olacağı aileler anlatılsın. Bunun için çok büyük projelere de gerek yok. Her okul kendi veli çevresine bir seminer düzenlerse belki tamamen değer ancak sorunun büyük kısmı halledilir.” Ö11

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi ve bu eğitimlerin tek seferlik değer belli aralıklarla tekrar edilerek ailelerin kontrollü olarak bilinçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ailelere verilecek bu eğitimlerin ailelerin çocuklarına bakışını değiştireceğini, çocukları ailelerin gözünde daha değerli kılacağını düşünmektedirler. Bazı öğretmenlerin ise aile ve sosyal çevreye yönelik öneriler kapsamında ailelerin çocuğun ilgi ve yeteneklerini önemsemesi, ailelerin çocuğu daha çok tanınması, ailelerin farklı ilgi alanlarına çocuğu yönlendirebilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmen de ailelerin sanat, spor gibi alanların önemsiz olmadığının farkına varması, ailelerin çocuğun farklılığını kabul edebilmesi, ailelerin çocuklarıyla daha çok verimli vakit geçirmesi ve ailelerin beklentilerini çocuklara göre belirlemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Ailelerin çocukların farklı yönlerini, ilgilerini kabullenmeleri gerekiyor. Bu ilgilere saygı duymaları önemsemeleri gerekiyor. Çocukların sadece ileride meslek edinme dışında ilgileri doğrultusunda farklı alanlara yönelmelerine de müsaade etmeleri gerekiyor.” Ö19

“Aileden beklentim açıkçası çocuklardan bir şey beklememeleri. Çünkü bu çocuklar küçük. Yarıştırlacak çocuklar değer. Çocukları alıp alışveriş merkezi gibi yerlere gideceklerine çocuklarla etkinlikler yapsınlar doğada birlikte verimli vakit geçirsinler. Bu şekilde çocuklarının yeteneklerini ilgilerini daha iyi fark ederler.” Ö25

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler ailelerin çocuklarını tanıyarak onlardan yeteneklerinin, becerilerinin üzerinde bir başarı beklentisi içerisine

girmemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ailelerin çocukların tercihlerine saygı duyması, seçimlerini desteklemesi gerektiği görülmektedir.

Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri. “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Eğitim Sistemi, Plan ve Program Etkinlikleri Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Eğitim Sistemi, Plan ve Program Etkinlikleri	Bölgesel koşullara göre esnetilebilecek programlar geliştirilmeli	7	23.33
	Program yoğunluğu azaltılmalı	3	10
	Kitap içerikleri her seviyeye hitap edecek hale getirilmeli	2	6.67
	Bireysel farklılıklara uygun değerlendirme sistemi geliştirilmeli	2	6.67
	Sistem ya da program geliştirilirken öğretmenin de fikri alınmalı	2	6.67
	Program her seviyeden öğrenciye hitap edebilmeli	2	6.67
	Öğretmene kendi programını yapması için destek verilmeli	1	3.33
	Program öğretmene doğru tanıtılmalı	1	3.33
	Sistem farklı ilgi ve yetenek alanlarına sahip öğrencileri desteklemeli	1	3.33
	4+4+4 sisteminin olumsuzlukları giderilmeli	1	3.33

Tablo 9 incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte birinin bölgesel koşullara göre esnetilebilecek programların geliştirilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim programlarımız daha öğrenciye yönelik daha bireyselliği ortaya çıkaracak yönde olmalı. Ülkemizin en geri kalmış bölgelerine özellikle hitap etmeli. Daha gerçek hayatta uygulamaya yönelik esnek planlar hazırlanmalı.” Ö6

“Sistem öğrencilerin özellikleri düşünülerek hazırlanmalı. Bir sistem geliştirip sonrasında top öğretmene atılmamalı. Plan yapılırken bölge koşullarına göre esnetilebilecek şekilde, farklı öğrenci özelliklerine hitap edebilecek şekilde hazırlanmalı.” Ö12

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla programın esnetilebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Esnek programların ülkenin en gelişmiş bölgesinden en geri kalmış bölgesine rahatlıkla uygulanabileceğini belirten öğretmenler, bu durumun bireysel farklılıklara uygun öğretim gerçekleştirmeyi sağlayacağını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise eğitim programının yoğunluğunun azaltılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmen de kitap içeriklerinin her seviyeye hitap edecek hale getirilmesi, bireysel farklılıklara uygun değerlendirme sisteminin geliştirilmesi, sistem ya da program geliştirilirken öğretmenin de fikrinin alınması, programın her seviyeden öğrenciye hitap edebilmesi, öğretmene kendi programını yapması için destek verilmesi, programın öğretmene doğru tanıtılması, sistemin farklı ilgi ve yetenek alanlarına sahip öğrencileri desteklemesi ve 4+4+4 eğitim sisteminin olumsuzluklarının giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Biz her ne kadar farklılıklara göre eğitim yapsak bile çocukların bir yere gelmesi için yapılan değerlendirmeler farklılıkları gözetmiyor. Herkes aynı sınava giriyor ve herkesten aynı şeyleri yapmaları bekleniyor. Bu yüzden öncelikle değerlendirme sisteminin değişmesi lazım.” Ö2

“Eğitim sistemi daha somut bir şekilde tanıtılmalı. Öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliği de göz önünde bulundurularak program ya da sistem için somut örnekler ya da etkinlikler olmalı.” Ö8

“Program ya da planlama yapılırken öğretmenlerin de fikirleri alınsın. Bölgesel ya da coğrafi koşullar dikkate alınsın.” Ö10

“Program her öğrenciye eşit hitap ediyor ve çok yoğun. Programı esnetemiyoruz. Çünkü esnetince bu defa da müfredatı yetiştirememeye stresi yaşıyorum. Bu yüzden programın daha sade, konuların azaltılmış esnetilebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” Ö20

Meslektaşlarla ilişkiler ve iş birliği. “Meslektaşlarla ilişkiler ve işbirliği” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Meslektaşlarla İletişim ve İşbirliği Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Meslektaşlarla İlişkiler ve İşbirliği	Öğretmenler arası işbirliği artırılmalı	9	30
	Öğretmenler bilgi alışverişinden kaçınmamalı	8	26.67
	Öğretmenler birbiriyle daha fazla iletişim kurmalı	6	20
	Derslerde daha çok yöntem, teknik ve materyal kullanılmalı	2	6.67
	Öğretmenler ön yargılardan bağımsız hareket etmeli	1	3.33
	Disiplinler arası yaklaşım daha çok kullanılmalı	1	3.33
	Öğretmenler okulda birbirlerine karşı profesyonel olmalı	1	3.33

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte birinin öğretmenler arası işbirliğinin artırılması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Meslektaşlar arasında öğrencilere yönelik daha çok bilgi alışverişi, işbirliği yapılmalı. Öğrenciler üzerine daha çok toplantılar yapılmalı. Öğretmenler odasında ek dersler konuşulacağına öğrenciler konuşulmalı bence.” Ö8

“Öğretmenlerin okulda farklı konular konuşmak yerine öğrencileri daha çok konuşması gerekiyor. Öğrencilerin beklentisi, ihtiyaçları konuşulmalı. Öğrencilere olumlu etkilerinin göz önünde bulundurulup işbirliğinin daha da artırılması gerekiyor.” Ö19

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla öğretmenler arası işbirliğinin artırılması gerektiğini, bu durumun öğrencilerin bilişsel veya duygusal yönlerden çocuğun farklılıklarının daha kolay ve sağlıklı fark edilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca okulda öğretmenlerin öğrenciler hakkında daha çok konuşması öğrencilerin çok yönlü tanımaya olanak sağlayacağından farklılıkları ortaya çıkarmada oldukça etkili olduğunu da belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğretmenlerin bilgi alışverişinden kaçınmaması, öğretmenlerin birbiriyle daha fazla iletişim kurması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca birkaç öğretmen de derslerde daha çok yöntem, teknik ve

materyal kullanılması, öğretmenlerin ön yargılardan bağımsız hareket etmesi, disiplinler arası yaklaşımın daha çok kullanılması ve öğretmenlerin okulda birbirlerine karşı profesyonel olması gerektiğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenler arasında uyum yoksa bu öğrenciyeye yansır. Herkes birbirini sevmek zorunda değil ama bunu okulda bir kenara bırakıp ona göre davranmalı. Başka bir deyişle profesyonel olunmalı. Gerekli yerlerde bilgi, deneyim alışverişi yapılabilir. Sonuçta önemli olan çocuğun geleceği.” Ö5

“Öğretmenler bilgi alışverişinde bulunarak çocuklara farklı yönlerden farklı özelliklerine eğilmeyi sağlayabilirler. Disiplinler arası yaklaşımla işlenen dersler çocuk için daha faydalı olacaktır. Çünkü her dersin öğretim yöntemi farklıdır. Farklı yöntemlerle karşılaşan çocuk en iyi öğrendiği yöntemle gerekli bilgiyi sağlayabilecektir.” Ö21

“Aynı sınıfların dersine giren öğretmenler öğrencilerle ilgili tecrübelerini birbirlerine aktarmalıdır. Bilgi alışverişinden kaçınmamalıdır. Her öğretmen kendi uyguladığı yöntem ile diğer öğretmenlerin yöntemleri değerlendirip karşılaştırmalı. Hatta farklı derslerde disiplinler arası yaklaşımla dersler işlenmeli.” Ö23

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler meslektaşların birbirleri arasındaki anlaşmazlık ve sürtüşmeleri bir kenara bırakıp profesyonel davranmaları gerektiğini, öğrenciler ile ilgili birbirleriyle daha çok bilgi, tecrübe paylaşımına girmeleri ve disiplinler arası yaklaşımla farklı özellikteki öğrencilerin öğrenmelerinin daha çok desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitimi. “Öğretmen eğitimi” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Eğitimi Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğretmen Eğitimi	Hizmet içi eğitimler alanında uzman kişilerce verilmeli	8	26.67
	Hizmet içi eğitimler ilgi çekici hale getirilmeli	5	16.67
	Hizmet içi eğitimler daha ciddiyetle yapılmalı	4	13.33
	Bireysel farklılıklara yönelik daha çok eğitim verilmeli	4	13.33
	Lisans ve hizmet içi eğitimler uygulamaya dönük olmalı	3	10
	Lisans eğitiminde farklı alanlarda tecrübe kazandırılmalı	3	10
	Öğretmen eğitimi konusunda kurumlar arası iş birliği yapılmalı	1	3.33

Tablo 11 incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte birinin hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişilerce verilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Lisans eğitiminde daha çok uygulamaya yönelik eğitimler olmalı. Hizmet içi seminer ve eğitimler daha ciddiye alınmalı. En önemlisi bu eğitimler alanında uzman kişilerce verilmeli, formaliteden görevlendirilmiş ve sadece slayt okuyan kişilerce değil. Bir de bireysel farkları ortaya çıkarmaya yönelik becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler verilmiyor hiç, bu eğitimler artırılmalı.” Ö7

“Lisans verilen eğitimler daha uygulamaya dönük olmalı. Madem bireysel farklar bu kadar önemli, o zaman üniversitede de buna dönük eğitimler verilmeli. Öğrenciyi nasıl tanıyacağı, ona nasıl yaklaşacağı gerek lisans eğitiminde gerekse öğretmenlik sürecinde hizmet içi eğitimlerle alanında uzman kişilerce öğretilmeli.” Ö27

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla hizmet içi eğitimlerin uzman kişilerce verilmesinin verilen eğitimlerin faydalılığı açısından önem arz ettiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise hizmet içi eğitimlerin ilgi çekici hale getirilmesi, daha ciddiyetle yapılması ve bireysel farklılıklara yönelik daha çok eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, birkaç öğretmen de lisans ve hizmet içi eğitimlerin uygulamaya dönük olması, lisans eğitiminde farklı alanlarda tecrübe kazandırılması ve öğretmen eğitimi konusunda kurumlar arası iş birliği yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Özellikle lisans eğitimlerinde uygulama alanlarının daha fazla olması gerekiyor. Sadece bir dönem stajla biz ortamı neler olduğunu öğrenemiyoruz. Sadece bir okulda staj görmek yerine huzur evleri, rehabilitasyon merkezleri gibi kurumlarda da bulunmalı ve tecrübeler edinmemiz gerektiğini düşünüyorum.” Ö9

“Bize bireysel farklılıklara uygun eğitim yap diyorlar ama hiç bizim farklı çocuklar görmemize imkân sağlamadılar. Hiç şiddet eğilimli çocukların olduğu ortamlarda birebir eğitim görmedik. Neden eğitimler konferans salonunda oluyor ki, rehabilitasyon merkezlerinde, üstün yeteneklilerin olduğu okullarda yapılırsa birebir daha farklı çocuklar görmüş olmaz mıyız? Ama maalesef bizleri eğitim diye bir konferans salonuna 300-500 kişi dolduruyorlar sonra da slayttan okuyup gönderiyorlar.” Ö11

“Eğitimler sadece teorik olarak yapılıyor. Formaliteden, ciddiyetsiz bir şekilde yapılıyor. Biz öğrenciyi derse çekmek için türlü etkinlikler yapıyoruz, bence bizim için de durum böyle. Eğitimler seminerler de öğretmenler için cazip hale getirilmeli. Öğretmen bitse de gitsek gözüyle bakmamalı. Ayrıca eğitim sadece bakanlık istedi diye yapılmamalı.” Ö24

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler lisans eğitiminde uygulamalı eğitimlerin daha çok önemsenmesi gerektiğini, staj gibi mesleğe hazırlık uygulamalarının birbirinden farklı yerlerde, daha çeşitli yetenek ve özelliklerde bireylerle karşılaşılması muhtemel kurumlarda yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra hizmet içinde yapılması planlanan seminer ve eğitimlerin daha ciddiyetle yapılması, bu eğitimlerin daha cazip ve ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma

Öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte birinin öğretimi farklılaştırmaya yönelik "öğrenciyi tanıma" kapsamında çoğunlukla gözlem yaptıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin de testler (kişilik, yetenek, düzey belirleme), görüşme, oyun gibi uygulamalar gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Thousand ve diğerleri (2015), öğrencileri tanımak amacıyla öğrenci dosyalarının incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra Chapman ve King (2014) öğrencileri gözlemleyerek onları tanımanın, dolayısıyla öğrencilerle

ilgili bilgileri yine öğrencilerden öğrenmenin onları tanımak açısından oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenciyi tanımada en çok gözlemden faydalanmaları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Yine Chapman ve King'e (2014) göre aileler de öğrencileri tanımak açısından etkili bir bilgi kaynağıdır. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenciyi tanımada aileden faydalanmamaları, veli katılımının/desteğinin az olması veya okul-aile işbirliğinin düşük olması ile açıklanabilir. Öğrenciyi tanımak öğretimi farklılaştırmada ilk ve en önemli adım olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle öğrenciyi tanıma etkinliklerinde kullanılan tekniklerin çok fazla farklılaşması öğrenci özelliklerine, öğretimin yapıldığı okul kademesine ve okul/sınıf fiziki olanaklarına bağlanabilir.

Öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmaya yönelik "öğretimi planlama" kapsamında bireysel farklılıklara uygun şekilde öğretimi planlarken çoğunlukla öğrencilerin hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurdukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin öğretimi planlarken BEP hazırlama, öğrencileri bireysel farklılıklara göre gruplama (öğrenme düzeyi, yaş vb.), ilgi çekici etkinlikler hazırlama, zaman, çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlikler tasarlama ve öğrencilerin ilgileri gibi faktörleri göz önünde bulundurdukları sonucu elde edilmiştir. Alan yazında bu sonuçları destekleyecek bulgulara ulaşmak mümkündür. Nitekim Heacox (2002), öğretmenin öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve farklı öğrenme profillerine uygun bir şekilde öğrenmeyi farklılaştırması ve bu doğrultuda planlama yapması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında Tomlinson (1999) da öğretmenin öğrencilerin farklı özelliklerine göre planlanan etkinlik ve uygulamalarla her öğrencinin eşit şekilde öğrenme fırsatlarından faydalanmasının mümkün olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Ayers (2008), benzer özelliklerdeki öğrencilerin aynı gruplarda olduğu esnek gruplamalarla süreci planlamanın her öğrencinin kendi seviyesinde bir öğrenme gerçekleştirmesini kolaylaştıracağını belirtmiştir. Burkett (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma planlamalarında en çok kullandığı yöntemler arasında esnek gruplamalar olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin yaptığı uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya yönelik planlama yaparken birbirinden farklı uygulamalar yaptıkları veya farklı değişkenleri dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum alanyazından hareketle farklılaştırılmış öğretime uygun şekilde planlama yapılması açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Uygulamaların bu kadar farklılaşmasını farklı sınıf düzeylerinde farklı uygulamalara ihtiyaç duyulmasına, bazı uygulamaların zorunluluktan (BEP) yapılmasına, öğretmenlerin yeterli, tecrübe, okul ya da sınıfın olanaklarından dolayı farklı özellikler göstermesine bağlamak mümkündür.

Öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmaya yönelik "öğretimi uygulama" kapsamında çoğunlukla görsel, işitsel materyal kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin aktif/yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama, öğrencileri gruplama (öğrenme düzeyi, ilgi), bireysel etkinlikler uygulama, çoklu zekâ kuramının ilkelerini dikkate alma, drama/rol oynama ve düz anlatım gibi yöntemleri kullanma gibi uygulamalar işe koştukları

sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyecek verilere ulaşmak mümkündür. Karadağ (2010), yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencinin bireysel farklılıkları dolayısıyla öğrenme farklılıkları göz önünde bulundurularak farklı yollar izlenmesi ve öğrencilere verilecek görevlerin de bu doğrultuda farklılaşması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Tomlinson ve diğerleri (2003), öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde farklı yöntem ve teknikleri işe koşmaları gerektiğini, bu sayede de daha farklı özelliklerdeki öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini belirtmiştir. Thousand ve diğerleri (2015) de öğrencilerin sınıfta hem bireysel hem de işbirliğine dayalı etkinlikler yoluyla daha aktif katılım göstererek etkili öğrenmeler gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Bunun yanında Gregory (2005), öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde materyalleri zenginleştirerek öğrencilerin daha çok duyusuna hitap etmenin birbirinden farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha etkili öğrenmesine olanak sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca Johnsen (2017), disiplinler arası ilişkiler kurmanın, Tomlinson ve diğerleri (2008) ise öğretme-öğrenme sürecinde farklı yaklaşımlar kullanmanın öğretimi daha etkili ve verimli farklılaştıracağı ve daha etkili bir öğrenme gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinde farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarda öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak süreci düzenleme ve çeşitlendirme şüphesiz ki daha nitelikli bir öğrenmeyi sağlayacaktır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya yönelik çeşitli görsel/işitsel materyal kullanmaları ve farklı yöntem, teknik ve uygulamaları işe koşmaları bireysel farklılıkları dikkate almada olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmaya yönelik "ölçme ve değerlendirme" kapsamında çoğunlukla ortak değerlendirme sınavlarına (sözlü, yazılı) başvurdukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin de süreç değerlendirme (derse katılım, performans, davranış vb.) ve gözlem formlarından faydalandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, alanyazındaki birçok çalışmada (Acat ve Uzunkol, 2010; Akın ve Uluman, 2010; Bal, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kartallıoğlu, 2005; Okur, 2008; Sağlam ve diğerleri, 2009) da öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yöneldikleri görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin farklılaştırılmış öğretimde olması gereken ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle kısmen örtüşmediği görülmektedir. Nitekim Tomlinson (2005), yaptığı çalışmada sadece öğretme-öğrenme uygulamalarının değil, değerlendirmenin de öğrencilerin bireysel farklılığının göz önünde bulundurularak yapılması gerektiğini, buna göre öğrencilerin bireysel özelliklerinin takip edilmesi ve süreç değerlendirmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen-öğrenci görüşmelerinin, günlüklerin, anketlerin değerlendirme için yapılabilecek çalışmalar olabileceğini belirtmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerini büyük ölçüde gerçekleştirmediklerini söylemek mümkündür. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin bireysel farklılıklara göre değerlendirme yapmayı uğraştırıcı bulması, bu yönde bir değerlendirme yapacak yeterli bilgi, birikim ve tecrübeye sahip olmaması veya okul/sınıfın olanaklarının öğretmenleri ortak standart değerlendirme yapmaya sevk ettiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmaya yönelik uygulamaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde; her ne kadar öğretmenler öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi uygulama, ölçme ve değerlendirmede öğretimi farklılaştırmaya yönelik çeşitli etkinlikler yapsa da öğretmenlerin sınıftaki tüm farklılıklara göre öğretimi farklılaştırmalarının mümkün olmadığı, fakat özellikle dezavantajlı öğrenciler (öğrenme güçlüğü olan, özel gereksinimli, BEP'li öğrenciler vb.) için düzenleme yaptıkları veya daha çok öğrenme düzeyi, öğrenme hızı, ilgi gibi faktörleri dikkate alarak sınıftaki öğrencileri iki veya üç grup olarak düşünüp öğretimi farklılaştırdıkları (kısmen esnek gruplamalar yaptıkları) sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; sınıftaki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak sürecin farklılaştırılması gerektiği (Heacox, 2002), farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrenciler için esnek seviye gruplarının oluşturulması gerektiği (Ayers, 2008; Tomlinson, 2005) belirtilmektedir. Benzer şekilde, Burkett (2013) de öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmada en çok kullandığı yöntemler arasında esnek gruplamalar olduğuna vurgu yapmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin öğretimin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde farklılaştırılmasını mümkün görmemelerini; okul ya da sınıfın olanak veya fiziksel yetersizliği, sınıf mevcudu, aile ve sosyal çevre, meslektaşlarla işbirliği, programın yapısı, öğretmen eğitimi ve öğretmenin bilgi, birikim veya tecrübe eksikliği gibi öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerle açıklamak mümkündür. Öğretmenlerin özellikle dezavantajlı öğrenciler (öğrenme güçlüğü olan, özel gereksinimli, BEP'li öğrenciler vb.) için farklı bir uygulamaya gitmesi ise bu öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerden belirgin ve keskin farklar göstermesinden ve sayıca çok az olduğundan dolayı öğretmenin öğrenciyle bireysel ilgilenmek istemesiyle açıklanabilir. Ayrıca, kanuni zorunluluktan dolayı bu öğrencilerin aynı sınıfta bulunan diğer öğrencilerden öğretim uygulamaları ve değerlendirme boyutlarında farklılaştırılması gerektiği veya okulda bulunan rehber öğretmenlerinin de bu öğrencilere yönelik hassasiyetleri ile açıklamak mümkündür.

Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenler öğretimin farklılaştırılmasına yönelik; teknolojik altyapı ve materyal eksikliğinin giderilmesi, bölgesel koşullara göre esnek programların geliştirilmesi, ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişilerce verilmesi gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin önerilerinden ve bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırma kapsamında öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı sınıftaki tüm farklılıkları dikkate alarak öğretimi farklılaştırmasının mümkün olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda eğer sınıf mevcudu imkân veriyorsa öğretmenlerin öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenmesi ve eğitim ihtiyaçlarının bu şekilde karşılanması, sınıf mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda birbirine benzer ya da yakın özelliklerdeki öğrencilerin gruplandırılarak esnek gruplama yöntemiyle, ya da birçok farklı özelliği barındıran farklı yöntem, teknik ve etkinliklerle sınıftaki farklı özelliklerdeki çocukların etkinliklere katılmasının sağlanması önerilebilir.

- Bu araştırmada öğretmenlerin yaptığı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin farklılaştırılmış öğretimde olması gereken ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle kısmen örtüşmediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirmenin bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak yapılması ve buna göre görüşme, günlük, portfolyo, değerlendirme anketleri gibi süreç değerlendirmesini de içeren alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilebilir.
- Bu araştırma veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını sınıflarında ne düzeyde uyguladıklarına yönelik gözlem vb. veri toplama araçları kullanılarak araştırmalar yapılabilir. Sınıf ortamlarında farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanarak öğretimin niteliğinin artırılmasına ilişkin eylem araştırmaları yapılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını daha geniş örneklemeler üzerinde belirlemeye yönelik nicel araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'nun 16/09/2020 tarih ve 61175 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu araştırmada yer alan katılımcıların bilgilendirilmiş gönüllü onam beyanları alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

Çalışmada yer alan yazarlar eşit katkı sağlamışlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SYL-2019-8154 nolu proje olarak desteklenmiştir.

Kaynakça

- Acat, M. B, ve E. Uzunkol, (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356.
- Akça Üşenti, Ü. (2014). Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2).
- Akıllı, M., Keskin, H. K., ve Ay, ř. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 51-56.

- Akın, Ç., ve M. Uluman, (2010). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri (Tunceli ili örneği). *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, 857-861.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 339-358.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M., ve Balıkçoğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1043-1084.
- Ayers, D. J. (2008). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe county Georgia*: Unpublished disseertation. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3297933).
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Belç, Y., ve Avcı, S., (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Boak, G. (1998). *A complete guide to learning contracts*. Gower Publishing, Ltd.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. Oklahoma State University: Unpublished disseertation.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chapman, C., & King, R. (2003). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas*. California: Carwin Pres, Inc.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (çev. Ed. Ahmet AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çam, Ş. S., ve Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Erdoğan, S. C., ve Kahveci, N. G. (2015). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 191-207.
- Gelbal, S., ve H. Kelecioğlu, (2007). Ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin görüşler. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 542-547, Bakü.
- Gregory, G. H. (2005). *Differentiating instruction with style*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Griful-Freixenet, J., Vantieghem, W., Gheysens, E., & Struyven, K. (2020). Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: A study among pre-service teachers and teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Güçlüer, E., ve Kesercioğlu, T. (2012). Fen ve Teknoloji eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ile desteklenmiş fen öğretiminin öğrenci başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Gürol, M., ve Demir, S. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 121-136.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Co.
- Jarvinen, H. M. (2011). Using the storyline to teach second languages to immigrant learners: Finnish as a second language as an example.
- Johnsen, S. K. (2017). How to differentiate in today's schools. *Gifted Child Today*, 40(3), 129-129.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Karaduman, G. B. (2010). Üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan farklılaştırılmış matematik eğitim programları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-12.
- Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin yeni program ve pilot çalışmalar hakkındaki görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kozikoğlu, İ., ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Melesse, T. (2015). Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-264.
- Mengistie, S. M. (2020). Primary school teachers' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 98-114.

- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Mutlu, N., ve Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen alguları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi
- Oliva, P., F. (2005). *Developing the curriculum*. ABD: Pearson.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Pozas, M., Letzel, V., ve Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230.
- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Salar, R., ve Turgut, Ü. (2015). Fizik öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretimin uygulanması: Ajandalar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 682-695.
- Senemoğlu, N. (1994). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 81.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Smutny, J. F., & Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child: teaching strategies across the content areas (K-3)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Sprenger, M. B. (2008). *Differentiation through learning styles and memory*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tan, I. G. C., Sharan, S., & Lee, C. K. E. (2006). *Group investigation and student learning: An experiment in Singapore schools*. Marshall Cavendish Academic.

- Taş, F., ve Sırmacı, N. (2013). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2015). *Differentiating instruction: Planning for universal design and teaching for college and career readiness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39, 77-87.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary change in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiating in practice guide for differentiating curriculum: Grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik alguları, bilişüstü becerileri ve akademik başarıların etkisinin incelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yabaş, D., ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik alguları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.

- Yenmez, A. A., ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zoraloğlu, S., ve Şahin, A. E. (2022). Bir sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir uygulamaları. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 834-854.