



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMINI UYGULAMA VE
BUNA İLİŞKİN YETKİNLİK DÜZEYLERİ**

Şefika Sümeyye ÇAM

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2013

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMINI UYGULAMA VE
BUNA İLİŞKİN YETKİNLİK DÜZEYLERİ**

Şefika Sümeyye ÇAM

Yüksek Lisans Tezi

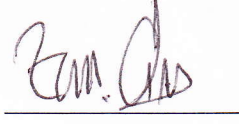
Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

Eskişehir, 2013

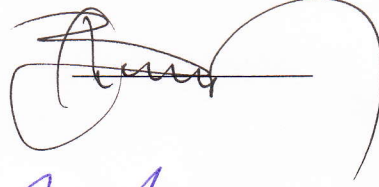
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şefika Sümeyye ÇAM tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri” başlıklı bu çalışma, 20/08/2013 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliđi*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Doç.Dr.Zuhal ÇUBUKÇU



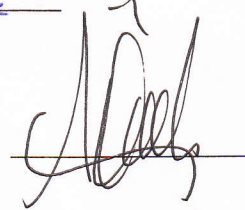
Danışman: Prof.Dr.M.Bahaddin ACAT



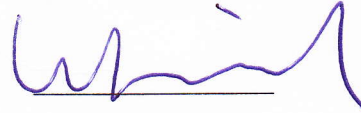
Üye: Doç.Dr.Asım ARI

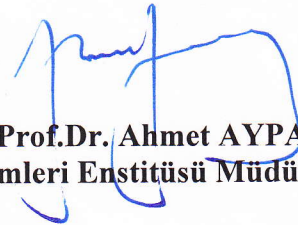


Üye: Yrd.Doç.Dr.Abdulkadir ÖZTÜRK



Üye: Yrd.Doç.Dr.Hilmi DEMİRAL




Prof.Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Öncelikle lisansüstü eğitimim boyunca karşılaştığım her türlü sorunda bana yol gösteren ve azimle her şeyin üstesinden gelebileceğim yönünde bana örnek olan, çözüm odaklı orijinal problemler üzerinde yeni fikirler üretmek ufkumu genişleten ve bana mesleğimi sevdiren, olaylara hoşgörü ile yaklaşımı ve emek verilen her çabayı takdir etmesi ile eğitim anlayışına yön veren, gereksinim duyduğum her an yanımda hissettiğim pek kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın yürütülmesinde danışmanımdan sonra bana en çok katkısı olan, her türlü soruma zaman ayırarak beni aydınlatan, ulaşmak istediğim hedefe başka ne türlü yollarla gidebileceğimi göstererek bana beyin fırtınası yaşatan değerli hocam Doç. Dr. Cemil YÜCEL'e, çalışmalarımı yürütürken öğretilerinden istifade ettiğim saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Doç. Dr. Zuhale ÇUBUKÇU, Doç. Dr. Asım ARI, Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL, Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL ve Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK 'e ve üzerimde emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamda bana destek olan arkadaşlarım Arş. Gör Ersin KARADEMİR, Arş. Gör Aylin BAYAR ve Arş. Gör. Eren Can AYBEK'e teşekkür ederim.

Bana hayatımın her alanında olduğu gibi akademik yaşantımda da maddi manevi desteği olan, araştırmamın istatistiksel aşamalarında bana ciddi katkısı olan, bir adım daha ilerleyebilmem için her türlü fedakarlığı yapan ve önümdeki tüm engelleri kaldırmaya çalışan, araştırma süreci boyunca yaşadığım en stresli anlarımda bile beni güldürüp moralimi yüksek tutmaya çalışan sevgili eşim Arş. Gör. Zekeriya ÇAM'a ve araştırmamı tamamlamamda beni her zaman motive eden, manevi desteklerini yanımda hissettiğim SUBAY ve ÇAM ailelerine sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri

Özet

Amaç: Dünya genelinde son yıllarda gündemde olan farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim sağlanması mümkündür. Bu yeni yaklaşıma ne kadar hazır olduklarını tespit etmek amacıyla araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri incelenmiştir.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Okulun konumu ve yapısına göre tabakalı örnekleme yöntemi ile Eskişehir il merkezindeki toplam 346 öğretmene basit rastlantısal yolla ulaşılarak çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programından yararlanılmıştır.

Bulgular: Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını mevcut koşullara göre uygulama düzeyleri orta düzeydeyken buna ilişkin yetkinlik durumları yüksek düzeyde çıkmıştır. Mevcut uygulama toplam puanının branşa ve öğrenim durumuna göre değişmediği, okulun yapısı ve konumuna göre ise özel okullar lehine fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Yetkinlik boyutunda ise puan farklılığının branşa, öğrenim durumuna, okulun konumu ve yapısına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkarmıştır. Mevcut durum ve yetkinlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç: Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmenlerin benzer yetkinlik düzeyinde oldukları, okulun yapısı ve konumuna bağlı olarak uygulamada farklılaştıkları, bu farklılığın ise özel okullar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygun öğrenme ortamlarının sağlanması ile uygulamada ortaya çıkan bu farklılığın ortadan kaldırılabileceği düşünülebilir. Öğrenim durumuna göre öğretimi farklılaştırmada herhangi bir farklılığın ortaya çıkmaması ise alınan eğitim ile öğretim yöntemini kullanma arasında bir ilişki olmadığını ifade etmektedir. Branşa göre bir farklılığın ortaya çıkmaması da her derste bu öğretimin kullanılabilmesini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Farklılaştırılmış Öğretim, Öğrenci Farklılıkları, Yetkinlik ve Uygulama Düzeyi

Teacher's Implementation Of Differentiated Instruction Approach and Competency Levels Related To It

Abstract

Purpose: It's possible to provide education according to the students' individual differences with the help of the differentiated instruction which is on the agenda around the world in recent years. In this study, secondary school teacher's practice and competency levels of differentiated instruction is examined in order to determine to what extent they are ready to this new approach.

Methods: In this study, survey model which is one of the types of quantitative research was used. The study was carried out by gathering necessary data from 346 teachers in the city center of Eskisehir. While gathering necessary data from the teachers, stratified sampling method was used according to the school's location and the structure and then, random way was used to reach the predetermined number of teachers. The data was collected by the scale developed by the researcher. For the data analysis, SPSS was used.

Results: While the teachers' practice levels of differentiated instruction was determined as intermediate level, levels of competence was determined as high level. It's found out that the total score of the current practice unchanged according to branch of the teachers and the state of education while creating a difference according to structure and location of the school, in favor of the private schools. Additionally, in the factor of competence size, the differences of scores create no significant difference according to branch of the teachers, education level, location and structure of the school. Furthermore, a statistically significant difference was found out between current status and competence.

Discussion and Conclusion: It' found out that teachers are at the similar levels of competence of differentiated instruction but they are different at their practices depending on the school structure and location and this difference is in favor of private schools. It might be thought that this difference of practices may be removed by providing appropriate learning environments. Additionally, according to this study, the levels of education cause no difference on differentiated education so this reveals that there is no relation between the received education and the methods used in teaching. Furthermore, it's found out that the braches of teachers cause no difference on differentiated education and this suggests that differentiated education can be used in every lesson.

Key words: Differentiated Instruction, Differences in student, Practice and Competence Levels

İçindekiler

Teşekkür	iii
Özet	iv
Abstract	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi	ix
Şekiller Listesi	xii
Bölüm 1: Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Problem Cümlesi	4
1.4.1. Alt Problemler	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
Bölüm 2: İlgili Literatür	6
2.1. Öğrenciler Arasındaki Farklılıklar.....	6
2.1.2. Hazırbulunuşluk	6
2.1.2. İlgi.....	7
2.1.3. Öğrenme Profili	8
2.1.4. Üst Düzey Öğrenciler	10
2.1.5. Çabalayan Öğrenciler	12
2.2. Farklılaştırılmış Öğretim	13
2.2.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Tarihi	14
2.2.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Amacı	16
2.2.3. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri.....	17
2.2.4. Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı	19
2.3. Öğrencilerin Farklılıklarına Göre Dersin Hazırlanması	20

2.3.1. Hazırbulunuşluğa Göre Farklılaştırılmış Dersin Hazırlanması	20
2.3.2. İlgiye Göre Farklılaştırılmış Dersin Hazırlanması	22
2.3.3. Öğrenme Profiline Göre Farklılaştırılmış Dersin Hazırlanması.....	24
2.3.4. Üst Düzey Öğrenenlere Yönelik Bazı Prensipler	26
2.3.5. Çabalayan Öğrencilere Yönelik Bazı Prensipler	26
2.4. Akademik Çeşitliliğe Hitap Eden Farklılaştırılmış Öğretim Deneyimleri.....	28
2.5. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	29
2.5.1. Öğrencilerin İlgilerine Göre Dersi Farklılaştırma Stratejileri	29
2.5.2. Öğrenme Profiline Göre Dersi Farklılaştırma Stratejileri	30
2.6. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmenin Rolü	33
2.7. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme	36
2.7.1. Ön değerlendirme	36
2.7.2. Süreç boyu değerlendirme	37
2.7.3. Süreç sonunda değerlendirme.....	38
2.8. İlgili Araştırmalar	39
2.8.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	39
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
Bölüm 3: Yöntem	44
3.1. Araştırma Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Aracı	45
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	46
3.3.1.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği	46
3.3.1.2. Programa İlişkin Genel Algı Ölçeği	53
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	55
Bölüm 4: Bulgular	56
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
Bölüm 5: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	82
5.1. Tartışma	82
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Çözümler.....	82
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Çözümler.....	84
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Çözümler	86
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Çözümler	88
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Çözümler	90
5.2. Sonuç.....	93
5.3. Öneriler.....	95
5.3.3. Uygulamaya Yönelik Öneriler	95
5.3.4. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	96
Kaynakça.....	98
Ekler: Ölçek Formu.....	105
Özgeçmiş.....	109

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Sayfa Numarası
1	Örneklem Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler 45
2	Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeğinin Faktör Yapısı 48
3	Ölçek Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri 49
4	Motivasyon Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları..... 50
5	Materyal Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları 50
6	Öğrenme Ortamı Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları 51
7	Etkinlikler Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları..... 51
8	Bireysel Farklılıklar Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları 52
9	Görevler Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları 52
10	Değerlendirme Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları..... 52
11	İkinci Pilot Uygulama Sonucunda Ölçek Faktörlerinin Cronbach Alfa Değerleri 53
12	Programa İlişkin Genel Algı Ölçeğinin Faktör Yapısı..... 54
13	Programa İlişkin Genel Algı Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları 55
14	Yetkinlik Boyutunun Normallik Testine İlişkin Bulgular 56
15	Mevcut Uygulama Boyutunun Normallik Testine İlişkin Bulgular..... 57
16	Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeyi Boyutundan Aldıkları Puan Ortalama ve Standart Sapmaları 57
17	Branşlara Göre Öğretmenlerin Mevcut Uygulama Boyutundan Aldıkları Puan Ortalamaları..... 59
18	Mevcut Uygulama Ölçeğinin Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları..... 60
19	Öğrenme Ortamı Alt Boyutuna Ait Bonferonni Testi Sonuçları 60
20	Öğretmenlerin Mevcut Uygulama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması 61

21	Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Mevcut Uygulama Boyutundan Aldıkları Puanlar.....	63
22	Mevcut Uygulama Boyutunun Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları.....	63
23	Mevcut Uygulama Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	64
24	Mevcut Uygulama Boyutu, Öğrenme Ortamı ve Değerlendirme Alt Boyutları Toplam Puanlarının Okulun Konumu ve Yapısı Açısından Karşılaştırılması	65
25	Yetkinlik Ölçeği Toplam Puanlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları.....	66
26	Mevcut Uygulama ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarına Ait Bonferonni Testi Sonuçları.....	67
27	Mevcut Uygulama Alt Boyutlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	68
28	Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yetkinlik Düzeyi Boyutundan Aldıkları Puan Ortalama ve Standart Sapmaları.....	70
29	Branşlara Göre Öğretmenlerin Yetkinlik Boyutundan Aldıkları Puan Ortalamaları.	71
30	Yetkinlik Boyutunun Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları ...	71
31	Öğretmenlerin Yetkinlik Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar.....	72
32	Yetkinlik Toplam Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	73
33	Yetkinlik Toplam Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları	74
34	Yetkinlik Alt Boyutlarının Öğrenim Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	74
35	Yetkinlik Toplam Puanlarının Okulun Konumu ve Yapısı Açısından Karşılaştırılması	75
36	Yetkinlik Toplam Puanlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından	

	Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları	76
37	Yetkinlik Alt Boyutlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	76
38	Öğretmenlerin Mevcut Öğretim Programına İlişkin Algıları Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	78
39	Yetkinlik, Mevcut Uygulama ve Programa İlişkin Algı Ölçeği Arasındaki İlişkiler	79
40	Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Mevcut Şartlara Göre Uygulama Düzeyleri ile Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları	79
41	Fark Düzeyinin (Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yetkinlik ve Uygulama Düzeyleri Arasında Ortaya Çıkan Farkın) Değişkenler Açısından İncelenmesi	80

Şekiller Listesi

Şekil Numarası

Sayfa Numarası

1	Esnek gruplama	18
2	Farklılaştırılmış öğretim stratejileri	31
3	McCarthy'nin 4-Mat Öğrenme Stili	32
4	İçerik, Süreç ve Ürünü Farklılaştırmada Öğretmenin Rollerini	34
5	Geleneksel Öğretim Uygulayan Öğretmen ile Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulayan Öğretmenin Karşılaştırılması	35
6	Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Aşamaları	36

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Değişen bilgi ve teknoloji ile eğitim alanında yapılan çalışmalarda, eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik öneriler geliştirilmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan kaliteli eğitimi sağlamak, öğretmenlik mesleğinin hedeflerinden biridir. Buna karşın öğretmenlerin birçoğu öğrenmenin tek bir yolunun olduğunu düşünmektedirler (Dun ve Dun, 1992). Bu, bir sınıftaki tüm öğrencilerin aynı bilgiyi aynı öğrenme düzeyiyle algılamaları anlamına gelir. Hâlbuki öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olduğu görmezden gelinmeyecek bir gerçektir. Her öğrencinin zekası, ön bilgisi, derse ilgisi, becerisi ve öğrenme biçimi farklıdır. Bunun gibi, öğrencilerin geçmiş yaşantıları, sosyokültürel özellikleri ve ekonomik çevreleri de birbirlerine göre farklılık göstermektedir (Tomlinson, 2007). Ne kadar farklı olursa olsun, her öğrenci akademik başarısına olumlu etkide bulunacak bir öğretmeni olma hakkına sahiptir. Ancak birçok öğretmen, öğrencilerin tamamının aynı özelliklere sahip olduklarını düşünerek tek tip bir öğretim modeline uymaktadır. Sınıfın ortalama düzeyi öğrencilerine göre hazırlanmış olan bu tek düzeyde öğretim modelinin, bir sınıfta herkese uyacağı düşünülse de tüm sınıfa uyması beklenemez (Rollins, 2011). Bu durum; bir sınıfta ortalama düzeyin altında kalan, akranlarına göre daha geç öğrenen öğrenciler ile ortalama düzeyin üstünde olan, akranlarına göre daha erken ve hızlı öğrenen öğrencilerin bulunmasından ileri gelir.

Öğrenme düzeyi ve hızı akranlarına göre düşük olan öğrenciler, seviyelerine uygun eğitim alamadıklarında, başarısızlık ve okulu bırakma oranları artmaktadır (Bender, 2012). Öğrenme düzeyleri akranlarına göre daha yüksek olan öğrenciler ise var olan potansiyellerini kullanamadıkları için zamanla gerilemektedirler (Heacox, 2002). Çünkü tüm sınıfa göre hazırlanan standart program, bu öğrencilerin gelişimleri için yetersiz kalmaktadır. Her iki durum da bir sınıfın öğrenme yüzdesinde kaybın oluştuğunu ve böylece başarı düzeylerinde problemlerin yaşandığını göstermektedir. Bu durumda, aynı dersin aynı stil ile öğretilmesi ve herkesten aynı becerinin beklenmesi, öğretimde büyük eksikliğin oluşmasına neden olur. Buna ek olarak; öğrenci, öğretmen ve okullar hakkında verilecek önemli kararlar hala, sonuçları öğrencinin geleceği için belirleyici olan sınavlara bağlıdır. Öğrencilerin başarı düzeyleri süre odaklı sınav sonuçlarına göre belirlenmektedir (Daniel, 2008). Birbirlerinden başarı, zeka, yetenek ve beceri olarak farklı olan öğrencilerin tamamının aynı sınavda aynı başarıyı göstermesi beklenmektedir. Bu durum, birçok ülkede hala büyük bir uygulama

sorunudur (Tillig ve Fadel, 2009). Nitekim devletin öğrencilerden beklediği akademik başarı, öğrencilerin gerçek akademik düzeylerinden farklıdır.

Etkili öğretim stratejileri kullanma ile test puanlarında başarıyı gösterme arasında süregelen çatışma, eğitim alanında önemli bir araştırma haline gelmiştir (Friedman, Harwell, ve Schnepel, 2006). Test sonuçları başarı düzeylerini belirlediği için öğretmenler, öğrencileri bu zorlu sınavlara yeteri kadar hazırlamak için öğretim stratejilerini değiştirme yoluna gitmektedirler. Bu yöndeki stratejiler de öğrenciler için yeterli ve etkili değildir. Çünkü bu durum öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelmek yerine, grubun genel ihtiyaçlarına hitap eden ve herkese uyacağı düşünülen tek tip bir öğretim düzeyinin ele alınmasına yol açmıştır (Bravmann, 2004). Bu durumun da, yaratıcılık ve zenginleştirmeyi bir kenara bırakarak öğrenciyi salt test odaklı sınavlara hazırlayan öğretmenlerin olduğu bir sistemi meydana getirdiği söylenebilir.

Hızla gelişen bilgi ve teknoloji ile, eğitim sistemi de yeni yönelimler ışığında sürekli değişmektedir. Her yeni değişimde, çağın gerekliliklerine ayak uyduracak bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Günümüz koşullarına göre son zamanlarda yapılan araştırmalar da göstermiştir ki; bireylerden topluma ve kendisine katkısı için istenilen nitelikler farklılaşmaya başlamıştır. Problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, bilgiyi keşfedebilen, araştırma yapabilen ve yeniliklere açık olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıflardaki bu çeşitli gruba, geleneksel öğretim yöntemleri ile yaklaşmak yetersiz kaldığı için dünya genelinde eğitim sistemi yeni arayışlara yönelmiştir ve bu doğrultuda tüm öğrenci ihtiyaçlarına hitap edecek bir öğretimin nasıl geliştirileceğine odaklanılmıştır. Bu ihtiyaca karşılık, Amerikalı bilim insanı Tomlinson “Farklılaştırılmış Öğretim” adı altında bir yaklaşım ve program oluşturmuştur.

Driskill (2010) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmasında; öğretmenler, çeşitli yetenek, beceri ve bilgi düzeyine hitap eden bir öğrenme süreci sağladıklarında, akademik başarı düzeylerinin arttığını ve verilen görevler ile öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını aldıklarını, böylece öğrenmenin daha kolay sağlandığı görüşlerini yüksek oranda ileri sürmüşlerdir. Gilbert (2012) ise çalışma grubundaki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının %100’ünün pozitif yönde olduğunu tespit etmiştir. Richards ve Omdal’ ın (2007) farklılaştırılmış öğretim üzerine yaptığı bir çalışmada, fen bilgisi derslerinde öğrencilerin başarı düzeylerinde artışın olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler üzerinde etkisi kanıtlanan farklılaştırılmış öğretim, dünyada henüz uygulanmaya başladığı için ülkemizde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

1.2.Araştırmanın Önemi

Günümüz koşullarına göre son zamanlarda yapılan araştırmalar da göstermiştir ki; bireylerden topluma ve kendisine katkısı için istenilen nitelikler farklılaşmaya başlamıştır. Problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, bilgiyi keşfedebilen, araştırma yapabilen ve yeniliklere açık olan bireylere ihtiyaç duyulduğu için farklı niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi toplumumuzun kalkınması için önemlidir. Öğrencileri öğretimin merkezine alıp farklı yetenek, ilgi ve becerilerin ortaya çıkarılması ile bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi mümkün olur. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sisteminde düzenlemeler ile öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasının, eğitimde kalitenin arttırılmasına yönelik atılacak önemli girişimlerden biri olduğu söylenebilir.

Dünya genelinde son yıllarda sıkça çalışılan farklılaştırılmış öğretim ile, farklı nitelikteki bireylerin eğitimi üzerine durulmaktadır. Bu, sadece belli özelliklere sahip öğrenciler için değil, sınıf içerisindeki tüm öğrencilere ulaşmayı sağlaması ve çağın gerektirdiği niteliklerin bireylere kazandırılması açısından eğitim sistemine katkıda bulunacak önemli bir gelişme olarak alanyazınca desteklenmektedir.

Akademik başarı üzerine olumlu katkılarından dolayı dünya genelinde hızla yaygınlaşmaya başlanan farklılaştırılmış öğretimin, ülkemizde de uygulanabilmesi adına bu araştırmanın literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada elde edilecek sonuçların farklılaştırılmış öğretim ile ilgili araştırmacılar ve öğretmenlerde farkındalık kazandıracağı söylenebilir. Böylelikle ihtiyaçlar doğrultusunda; bu çalışmanın araştırmacı ve öğretmenlere kaynak teşkil etmesi açısından önemli bulunduğu söylenebilir.

Söz konusu eğitim sürecinde ilerlemelerin ve farkındalık gelişimlerinin gerçekleşebilmesi, ilk olarak öğretmenlerin yetkinliği ve kendi uygulamaları hakkındaki algılarına bağlıdır. Öğrenme öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi ve topluma kazandırılacak nitelikli bireylerin eğitiminin sağlanmasında, öğretmenin kendi yeteneği hakkındaki algılarının önem taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmenin yetkinliği ve kendi hakkındaki algıları öğrenci davranışlarını algılamada ve onları yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (McNamara ve Moreton, 1995 akt. Atıcı, 2001). Eğitim sisteminde yapılacak değişik girişimlerinde ilk olarak öğretmenlerin ilgili konuda kendini ne kadar yeterli gördüğünü belirlemenin önemi doğrultusunda öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitimi uygulamaya dönük yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi önemli bulunmuştur.

Günümüz mevcut programı ortalama başarı düzeyinde tek tip öğrenci kitlesine hitap etmektedir. Çeşitli yetenek ve zeka düzeyindeki öğrencilere eşit düzeyde öğrenme imkanı

sağlamak adına mevcut programın yeniden yapılandırılması gerekir. Yapılanma için öncelikle mevcut programın incelenip değerlendirilmesi, eksik kalan faktörleri belirlenmelidir (Belir ve Avcı, 2011). Bunun için başta öğretmen görüşlerinin ele alınması önemli görülmüştür. Çünkü, dünya genelinde son on yıldır gündemde olan farklılaştırılmış eğitim programı, ülkemizde yeni yeni konuşulmaya başlanmıştır. Dolayısıyla bu duruma ilişkin bir program modeli öne sürülmeden önce, öğretmenlerin bu konu perspektifinde mevcut programda neler yaptığını ve düşüncelerini belirlemek ilerde yapılacaklara temel oluşturması adına önemli görülmüştür.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim çerçevesinde sınıfta yaptığı uygulamaları belirlemenin bu alanda yapılacak sonraki çalışmalara destek olması ve mevcut programda değişime ne kadar gerek duyulduğunu belirlemek açısından önemi olduğu söylenebilir.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu önem doğrultusunda araştırmada; ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerini incelemek amaçlanmıştır.

1.4.Problem Cümlesi

Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri nedir ve bu düzeylerin okul konumu ve yapısı, branş ve öğrenim durumu ile ilişkisi nasıldır?

1.4.1. Alt Problemler

1. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri;
 - a. Okulun konumu ve yapısına,
 - b. Branşa,
 - c. Öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeyleri nedir?

4. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeyleri;
 - a. Okulun konumu ve yapısına,
 - b. Branşa,
 - c. Öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğretmenlerinin mevcut programa ilişkin algıları;
 - a. Farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri,
 - b. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?
 - c. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Öğretmenlerin ölçek maddelerini samimi ve etki altında kalmadan yanıtladığı,
2. Her sınıfın heterojen dağılım gösterdiği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2012-2013 eğitim öğretim yılı,
2. Eskişehir merkez ortaokullarında görev yapmakta olan; matematik, İngilizce, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. İlgili Literatür

2.1. Öğrenciler Arasındaki Farklılıklar

Bir sınıfta bulunan öğrenciler Tomlinson'a (2001) göre 3 karakteristik özelliğe göre farklılaşmaktadırlar. Bunlar; öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgisi ve öğrenme profilidir. Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesi, yetenek ve becerilerine uygun eğitimin verilmesiyle mümkün olmaktadır (hazırbulunuşluk). Bununla beraber öğrenciye verilen görev, öğrencinin merak duygusunu harekete geçirmelidir (ilgi). Son olarak öğrenciye verilen görev, kendi tercih ettiği biçimde çalışmasına izin vermelidir (öğrenme profili). Aşağıda başlıklar halinde bu belirtilen üç temel karakteristik özellik (hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili) açıklanmıştır.

2.1.1. Hazırbulunuşluk

Öğrencilerin eğitim ortamına getirdikleri özelliklerin tümü olarak ifade edilen *hazırbulunuşluk*, öğrenme düzeylerini belirleyen ön öğrenmelerdir (Ertürk, 1998). Öğrencinin hazırbulunuşluğu, eğitim öğretim sürecinin en önemli girdisidir. Nitekim, eğitimde davranış değişiklikleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre sağlanabilmektedir. Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan bir öğrenci, konuları daha kolay kavrar ve bunu yaşantısına geçirir. Ön öğrenmeleri sağlıklı olduğu için yeni bilgilere de yaşantı yoluyla daha kolay ulaşır. Buna karşın, hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrenciler akranlarına göre daha geç öğrenir (Harman ve Çelikler, 2012).

Beynin fonksiyonları üzerine çalışan bilim adamı olan Gardner (1997), bireyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ona verilen görevlerin hazırbulunuşluk düzeyine göre olması gerektiğini bilimsel çalışmalarıyla desteklemiştir. Öğretimin daima öğrencinin seviyesinin üstüne çıkarılması gerektiği noktasında uzlaşan araştırmacılar bu seviyenin makul düzeyde olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Gardner'a göre; öğrenciye seviyesinden yüksek eğitim verilerek gereğinden fazla zorlanması ile beyin fonksiyonlarında öğrenme işlevi duyarsızlaşmaktadır. Sıkıntı anında öğrenme meydana gelmediği gibi zamanla öğrenciyi yıldırıldığı ifade edilmiştir. Bunun gibi, öğrenciye seviyesinden çok düşük bir eğitimin verilmesi ise öğretimi zamanla sıkıcı bir hale getirmektedir (National Research Council , 1999 akt. Tomlinson ve Allan, 2000). Zorluk derecesini düzenlemenin önemi bu şekilde vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak belirli bir konuya her öğrencinin farklı düzeylerde hazır olduğu söylenebilir. Sınıftaki öğrencilerin bir kısmı bilgiye ulaşmaya hazırlarken bir kısmı temel yeteneklere bile hazır olmayabilir. Bu noktada bir öğretmenin konu bütünlüğünü bozmadan önbilgisi olan öğrencilere öğrendiklerini iletme ve genişletmelerini sağlaması; önbilgisi olmayan öğrenciler için ise bilgiyi ulaşabilecekleri düzeye indirgeyip yeteri kadar uygulama sağlaması beklenir.

2.1.2. İlgi

Krapp' a (1999) göre “ilgi” etkili eğitim öğretim faaliyetlerinin ön şartıdır. Bu nedenle ilgi kavramı 70’li yıllardan bu yana eğitim psikologları tarafından çokça çalışılan bir konu haline gelmiştir.

Eğitim psikologlarına göre öğrenme bireyin ilgisi ile başlar. Bir konuya ilişkin, öğrencide var olan ilginin yanı sıra öğretmen tarafından ilgisinin çekilmesi ile de öğrenme yaşantıları daha sağlıklı bir şekilde sağlanmış olur. Her iki durum da motivasyonu arttırmaktadır (Bruner, 1961).

Selçuk (2000)’a göre insanlar merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları daha kolay öğrenirler. Dolayısıyla okul ve derslere yönelik ilginin, akademik başarıyı arttıran önemli faktörlerden biri olduğunu söylenebilir (Krapp, 1999). Fakat her öğrencinin aynı konuya ya da tüm konulara ilgi duymasını beklemek doğru değildir. Eğitimde bireysel farklılıklar, öğrencilerin ilgilerinde de ortaya çıkan bir durumdur. Bunun yanı sıra, her öğrencinin ilgi duyduğu alanda yaratıcılığını ortaya çıkardığı bilinmektedir. Yaratıcı düşünme becerisini kazanan birey, kendi gelişiminde ilerlediği gibi topluma da katkıda bulunur. Bu sebeple her öğrencinin ilgi duyduğu alana yönlendirilmesi önemlidir.

Tomlinson’ un (2007) aktardığına göre Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi (1988) tarafından geliştirilen “Akış Kuramı”na göre kişiler herhangi bir etkinliği yaptıklarında zaman duygusunu yitirmekte ve etkinlikle adeta bütünleşmektedirler. Akış duygusunun yaşandığı durumlarda kişi için zaman hızla akıp geçmekte ve etkinliğin tamamlanmasının vermiş olduğu haz, başlı başına bir önem kazanmaktadır. Bu bağlamda akış duygusunun yaşanması için ön koşul olarak “ilgi” kavramı göze çarpmaktadır. Diğer bir ifadeyle akış duygusunun anahtar kavramının ilgi olduğu söylenebilir. Akış duygusunu yaşayan bir kişi daha sonra bu duyguyu yeniden yaşayabilmek için yaptığı etkinliği tekrarlamakta ve bu durum çok çalışma ile sonuçlanmaktadır.

Akış duygusunun yaşanması için yapılan etkinliğin amaçlarının net ve bireyin ilgisine göre olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bireylerde akış duygusunu aramaya yönelik girişimler, karmaşık görevlerin seçilmesine ve buna bağlı olarak becerilerin ve yeteneklerin gelişmesi ile sonuçlanmaktadır. Akış, bireyde motivasyonu sağlamakta ve böylelikle öğrenme düzeyi de artmaktadır. Birey ilgi duyduğu alanda derse daha çok katılmakta, bu sayede motivasyonu artmakta ve akış duygusunu yaşamaktadır.

2.1.3. Öğrenme Profili

Tomlinson ve Allan' a (2000) göre öğrenme stili, zeka türü, cinsiyet ve kültür etkisi bir öğrencinin öğrenme profilini oluşturmaktadır.

“Öğrenme stilleri” kavramı ilk olarak 1960’lı yıllarda ABD’li bilim insanı Rita Dunn tarafından tartışılmıştır. Dunn ve Dunn (1992)’a göre öğrenme stili; bireyin yeni bir bilgiyle karşılaştığında bu bilgiyi alma ve işleme süreci yöntemidir. Kolb (1984) ise, öğrenme stilini “bilginin algılanması ve işlenmesi sürecinde öğrencinin tercih ettiği yol” olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stillerine ilişkin çeşitli tanımlar olmasına rağmen, tümü her bireyin farklı biçimde öğrendiği ortaya koymaktadır. Bu konuyla ilgili son yıllarda pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalara göre öğrenme stilleri öğrenci başarısını belirleyen önemli faktörlerden biri olarak ifade edilmiştir (Kılıç, 2002).

Öğrenme stillerine yönelik birden çok model bulunmaktadır; Dunn ve Dunn (1978), Kolb (1984), Gregorc (1985), McCarty (1987) ve Curry (1990) bunlardan sadece bazılarıdır. Dunn ve Dunn’ a (1978) göre öğrencinin öğrenme yeteneğini etkileyen beş yapı vardır; çevre, öğrencilerin duygusal özellikleri, sosyolojik tercihler, psikolojik özellikler ve bilgi işleme. Buna göre; aynı aileden bir çocuğun okulda başarılı olurken bir diğerinin başarılı olmama nedeni açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra; sessiz ya da gürültülü, loş ya da aydınlık, formal ya da informal, sürekli ya da kısa süreli konsantrasyon, algısal model (görsel, işitsel, dokunsal), öğrenmenin gerçekleşmesi için günün saati, sorumluluk düzeyi, akran ilişkileri gibi faktörlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği ve öğrenci başarısını etkilediği belirtilmiştir. Sonuç olarak, öğrencinin öğrenme stiline uygun bir eğitim sağlanması ile akademik başarısının arttığı ileri sürülmektedir (Şimşek, 2002; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Öğretmenin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak eğitim sağlamaması durumunda ise; öğrencilerin derste dikkatlerinin dağılması, başarısızlık, derse karşı olumsuz tutum oluşumu ve bunlara bağlı olarak ders çalışmaktan uzaklaşma gibi olumsuz sonuçların

meydana gelebileceği söylenebilir (Felder ve Silverman,1998 akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Howard Gardner (1983) ve Robert Stenberg (1985) insan zekası üzerine çalışan en bilindik kişilerdir. Her iki bilim insanı da, insanların düşünme biçimlerinin birbirlerinden farklı olduğunu öne sürerek çoklu zeka teorileri sunmaktadırlar. Gardner insanda 8 zeka türünün olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre bireylerde; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, fiziksel-bedensel, sosyal-bireylerarası, özedönük-bireysel ve doğa zekası türleri bulunur. Stenberg ise; analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere 3 zeka türü öne sürmüştür. Bu zeka türleri farklı olsalar da, her ikisi de aslında her bireyin bir problem çözme kapasitesi olduğunu ve buna göre farklı zeka türlerine sahip olduklarını savunmaktadır. Örneğin; bir öğrenci matematik problemlerini çözmeye yatkınken, düşündüklerini yazılı metne edebi bir dille dökmeye yetersiz olabilir. Aynı şekilde müziğe ilgisi olan ve müzikle öğrenebilen bir öğrencinin, spor faaliyetlerinde başarılı olamaması da mümkün olabilir. Bu durum tamamen bireyin biyoloji ve kültürel özelliklerinden ileri gelen zeka türüne bağlıdır (Gardner,1997).

Bunun yanı sıra Gardner ve Stenberg; insan zekasının dinamik olduğunu ve birden fazla zeka türünün fonksiyonel olabileceğini vurgulamışlardır. Yani biyolojik temellere ek olarak zekanın, çevre etkisi ile de geliştirilebileceği öne sürülmüştür. Örneğin ailesinde doğduğu andan itibaren spor yapıldığını gören bir bireyin bedensel-fiziksel zekasının ön plana çıkması olağandır (Tomlinson ve Allan, 2000; Daniel, 2008).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde zengin şartların bulunduğu bir çevrede insan zekasının problem çözme kapasitesinin arttığı tespit edilmiştir (Doğanay ve Tok, 2007). Yani çoklu zeka kuramlarının amacı insandaki var olan zeka türünün yanında, bireylerin neler yapabileceği üzerine de yoğunlaşmıştır. Bu bakımdan Gardner (1997), her bireyin farklı şekilde düşündüğünü ve etkili bir eğitimin bu farklılıkların ciddiye alınarak sağlanmasıyla mümkün olduğunu ifade etmiştir.

Son olarak cinsiyet ve kültürel özellikler açısından eğitimde farklılıkların olduğundan söz edilebilir. Bazı araştırmacılar eğitimde cinsiyet faktörünün önemini şu şekilde ifade etmişlerdir: kadınlar eğitim ortamında rekabetten çok işbirliğine dayalı öğrenmeyi tercih ederken, erkeklerin güç elde edebilme amacıyla rekabet ortamına daha çok uyum sağladıkları; kadınların iletişim amacıyla sosyal ilişki kurma oranının erkeklerle göre daha yüksek olduğu ve böylelikle akranla öğrenmede kadınların daha etkin olduğu, erkeklerin akranlarından daha az etkilendiği tespit edilmiştir. Böylesi bir durumda olayları her iki cinsiyet grubuna

genellenmenin doğru olmadığı savunulmuştur (Tanen, 1990 akt. Garbarino ve Strahilevitz, 2004).

Eğitimde cinsiyet faktörüne ilişkin çok fazla araştırma yapılmıştır. Bunlardan erkek ve kızların özellik ve performanslarının karşılaştırıldığı çalışmalarda örneğin; kızların okuma başarısında erkeklerden önde olduğu, çünkü kızların erkeklerden daha çok okumayı sevdiğileri; matematikte kız ve erkeklerin eşit olduğu; fen bilimleri söz konusu olduğunda ise başarının eşit ama kızların fen bilimleri dersine karşı daha ilgili oldukları tespit edilmiştir (Forsthuber, Horvath ve Motiejunaite, 2010).

Eğitimde cinsiyet farklılığı kadar, kültür de önemli bir boyut oluşturmaktadır. Kültür bireyin yaşama bakış açısı ve iletişim biçimini belirlemektedir. Nitekim günümüzde artık bir toplumun tek bir kültürü yansıtmadığı görmezden gelinemeyecek bir gerçek olduğu söylenebilir. Bir toplumu oluşturan bireylerin tamamının aynı kültüre sahip olmadığı ve bundan dolayı ortaya çıkan farklılıkların eğitime yansımalarına bakıldığında; örneğin batı kültüründekilerin daha rekabetçi ve bireyselliği önemserken, doğu kültüründekilerin ise işbirlikçi grup başarısı elde etme yönünde ve daha sosyal oldukları ortaya çıkmıştır (Lasley ve Matczynski, 1997 akt. Tomlinson ve Allan, 2000). Buna ilişkin olarak Tomlinson (2001) tarafından; öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel özelliklerini bilmeyerek hareket etmesi ile, öğrenci davranışlarını yanlış yorumlayarak ve yanlış öğrenme fırsatları sunduğu ifade dilmektedir.

Günümüz okullarında öğrencilerin birçoğu muazzam bir öğrenme potansiyeline sahip olmalarına rağmen; öğrenme yaşantılarının yeterli düzeye taşınamaması, materyal eksikliği, uygun plan ve programın sağlanamaması gibi sebeplerden dolayı bu potansiyelleri düşmüştür. Öte yandan, birçok öğrenci ise öğretim programının beklentisinin çok üzerinde bir bilgi ve yetenek ile okula gelmektedir. Yani sınıftaki bir grup öğrenmede çabalarken öteki grup akranlarına göre daha üst düzeyde olabilir. Eğitimde eşitlik ve ilerlemenin sağlanması, bu iki uç grup ve aradaki tüm öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda ulaşmak ile mümkündür (Tomlinson and Allan, 2000; Abbati, 2012; Ordovery, 2012).

2.1.4. Üst Düzey Öğrenciler

“Üst düzey öğrenci” bazı araştırmacılar tarafından rahatsız edici bir terim olarak görülse de öğretmene sınıfta farklı yetenek düzeylerinin bulunduğunu hatırlatmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin temel hedefi, öğrenci kapasitesini azami seviyeye çıkarmaktır. Buna bağlı olarak öğrencide konunun derinliğine inebileceği hissedildiği an, bilgi verme

hızının artırılması gerektiği söz konusudur. Çünkü bu durum, öğrenciye üst düzey öğrenme fırsatı sunmak için ön koşullardan biridir. Her bireyde olduğu gibi, üst düzey öğrenenler de yeteneklerini geliştirmek için yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu öğrenciler gelişimlerine rehberlik eden bir öğretmen ve zihinlerini zorlayan eğitim programları olmadan, var olan potansiyellerini kullanmakta başarısız olurlar (Tomlinson, 2001; Heacox, 2002).

Bir öğretmenin üst düzey öğrencilerin toplum arasında kaybolup gitmesine engel olması, öncelikle bu öğrencileri gerçekten tanıması ve gereksinimlerini bilmesiyle mümkündür. Üst düzey öğrencilerin gereksinimlerinin anlaşılması için Tomlinson ' un (2001) bazı tespitlerinden aşağıdaki şekilde söz edilmektedir:

Üst düzey öğrenciler okulda başarılı olsalar da tıpkı az kullanılan kasın gücünü kaybetmesi gibi zihinsel olarak tembel olabilirler (Wittrock,1977 akt.Tomlinson, 2001). Yani var olan potansiyellerini harekete geçirmeyen bir öğrenme ortamında, zihinleri zamanla tembelleşmeye doğru gider.

Üst düzey öğrenciler başarının tuzaklarına yakalanabilirler. Sınavlarda yüksek not almanın ileriye dönük fikirlerden, kendini övmenin zihinsel risk almaktan ve haklı olmanın yeni keşifler yapmaktan daha önemli olduğuna inanabilirler. Maalesef pek çok üst düzey öğrenci, uzun dönem öğrenme ile sonuçlanacak eylemler yerine, hemen karşılık veren şeyler yapmayı öğrenmektedirler (Tomlinson, 2001; Heacox, 2002).

Üst düzey öğrenciler mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptirler. Sınıf içerisinde yapılan her türlü aktivitede önde oldukları için insanlar tarafından sürekli övülmektedirler. Bu da onları her zaman en iyiyi yapabileceklerine inandırır. Böylelikle bir konuda zorlanmayı ve başarısız olmayı hiç öğrenemeyen üst düzey öğrencilerde başarısızlık, kaçınılması gereken bir olgu haline gelmektedir. Yeni bilgi üretme kapasitesine sahip olan ancak başarısız olmaktan korkan öğrencilerin üretme kapasitelerini gerçekleştiremedikleri alanyazınca desteklenmektedir (Tomlinson, 2001; Heacox, 2002).

Üst düzey öğrenciler öz yeterlik duygusu geliştirmede başarısız olabilirler. Çünkü öz yeterlik duygusu ulaşılamayacak bir hedefe ulaşmak için kişinin kendini aşmasıyla hissettiği duygu olarak kabul edilmektedir. Üst düzey öğrencilere göre ulaşılamayacak bir durum söz konusu olmadığı için öz yeterlik inançlarından ziyade dayanaksız bir öz güvene sahip oldukları düşünülmektedir. Tomlinson' a (2001) göre bu öğrenciler “Aslında hayat karşısında kendilerini dolandırıcıların hissettiği gibi hissederler. Aslında o kadar da yetenekli olmadıklarının ortaya çıkacağı o kaçınılmaz günü beklerler.”

Üst düzey öğrenciler çalışma ve başa çıkma becerilerini geliştirmede başarısız olabilirler. Bu öğrencilerin okul hayatları boyunca çok az bir çabayla sınıfları geçtikleri

söylenbilir. Fakat gerçek hayatta başarının elde edilmesi; çok çalışmak, sebat etmek ve risk almakla mümkün olduğu bilinmektedir. Buna karşın üst düzey öğrencilerin birçoğunun çok çalışmayı bilmeden akranlarına göre iyi notlar aldığı söylenbilir. Pek çok yetenekli öğrencinin, mezun olurken başarının minimal çaba gerektirdiğine inanır, ancak bu inancın doğru olmadığı fark edildiğinde başarılı olmak için gereken becerilere sahip olamadıkları görülür.

Üst düzey öğrenciler de bütün öğrenciler gibi kendilerine uyacak şekilde tasarlanmış bir öğretime ihtiyaç duyarlar. Kendilerine hedef koymalarına, bu hedefleri ulaşmaya yönelik planlar yapmalarına, bu yolda ilerlerken yaşadıkları sıkıntıları tolere etmelerine yardımcı olan ve her başarılarından sonra onları yeni keşifler yapmaya güdüleyen öğretmenlere ihtiyaç duyarlar.

Öğretmenler bu ihtiyaçlara duyarlı değillerse, üst düzey öğrenciler için seviyesi çok düşük kalan ya da yeni beceriler geliştirmeleri için yetersiz olan hedefler koyabilirler. Böylelikle öğrenciler nasıl olsa başarılı olurum duygusuna kapılıp var olan potansiyellerini kullanamazlar. Aynı şekilde üst düzey öğrenciye hitap edecek bir öğretimin sağlanamaması, öğrencilerde Tomlinson' un (2001) yukarıda bahsettiği olumsuz özelliklerin devamına neden olacağı söylenbilir. Örneğin; nasıl olsa ben bunu yaparım diye düşünen öğrenci çaba sarf etmeden başarılı olacaktır ve başarısızlıkla birlikte zorluğun ne anlam ifade ettiğini bilmeyecektir. Böyle devam eden bir süreçte öğrenci hem mevcut keşif gücünü, düşünce ufkunu geliştiremeyecek hem de en ufak başarısızlık karşısında yılacaktır. Bunun yerine, üstü düzey öğrenciler de kapasitelerini zorlayacak bir eğitim alırlarsa var olan potansiyellerini ortaya çıkarmış olup topluma faydalı bireyler olma yolunda ilerlerler.

2.1.5. Çabalayan Öğrenciler

“Ağır öğrenen” terimi genelde beceriksiz ya da tembel olmak gibi negatif bir çağrışım yaptığı için “çalalayan öğrenci” terimin kullanılması bu gruba giren öğrencilerin tanımlanmasında daha uygun görülmüştür. Çabalayan öğrencilere sıkıcı bir ortam sağlanmıyorsa ve kapasitelerinin üstünde görevler verilmiyorsa, gerçekten hakkını vererek çalıştıkları söylenbilir. Birçoğunun zorlanması ya da çabalamasının sebebi; öğrenme bozukluğunun olması, ders dışındaki işlerin enerjilerini tüketmesi ve o işe karşı tamamen isteksiz olmasıdır (Tomlinson, 2001; Whipple, 2012).

Üst düzey öğrencide olduğu gibi çabalayan öğrencinin de profilinin zaman içerisinde değişebileceği mümkündür. Örneğin; heceleme ve anlama konusunda sınıfın sonlarında olan bir öğrencinin bir anda sınıfın en hevesli okuyucusu haline gelmesi olağan bir durumdur. Okulların ikinci plana koyduğu “yavaş”, “riskli” ya da “çalayan” olarak adlandırılan pek çok öğrencinin, arkadaşlarına liderlik etme, hikaye anlatma veya var olanları değerlendirme gibi konularda yetenekli olmalarının mümkün olabileceği ifade edilebilir.

Her sınıfta genel olarak, ne olursa olsun ödevlerini yaparken zorlanan bir grup vardır. Bunların, ders işlerken öğretim programını uygulamanın ötesine geçen en uzman öğretmenlerin bile yeteneğini zorlayan bir grup olduğu açıkça söylenebilir.

2.2. Farklılaştırılmış Öğretim

Öğretimde yeni bir yönelim olan farklılaştırılmış öğretim; hazırbulunuşlukları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme stilleri, ihtiyaçları ve akademik başarıları bakımından birbirinden farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin tamamına uygun bir eğitim ortamı sağlamayı amaçlayan öğretim yaklaşımıdır. Gregory ve Chapman' a (2002) göre de farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin gereksinimlerine cevap vermeyi temele alan bir felsefedir. Bu amaçla hazırlanan öğretim, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate aldığı için daha dikkat çekici, anlamlı ve etkilidir. Çünkü bu öğretim, sınıftaki her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre tasarlanarak aktif katılımı sağlamaktadır.

Tomlinson (2000) farklılaştırılmış öğretimin net olarak anlaşılabilmesi için, bazı yanlışları aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- *Farklılaştırılmış öğretim bir strateji değil, paradigmadır.* Yani mevcut öğretim stratejiler gibi programın herhangi bir yerine eklenebilecek bir araç değil, programın hedeflerinden değerlendirilmesine kadar planlanan ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alan bütünlük içerisinde olan bir yaklaşımdır.
- *Farklılaştırılmış öğretim öğretimin bireyselleştirilmesi değildir.* Bireyselleştirilmiş öğretim, her öğrenci için ayrı bir programın hazırlanmasıyla mümkündür. Farklılaştırılmış öğretimde ise, anlamlı öğrenme için bütün sınıfa hazırlanan bir programdır. Bu kapsamda öğrenciler bazen bireysel bazen de küçük gruplar halinde çalışırlar.
- *Farklılaştırılmış öğretim düzensizlik ya da disiplinsizlik değildir.* Bu düşünceyle hareket eden bir çok öğretmen bu yaklaşımı benimsemekten kaçınmaktadırlar. Burada esas durum, öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırarak liderlik ruhuyla iyi

yönlendirme yapabilmektir. Aynı anda yaptırılan etkinliklerin türü ne kadar farklı olursa olsun, gerekli gözlem ve denetim olduğu müddetçe problemler aza inmektedir.

- *Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin sadece homojen bir biçimde gruplanarak izlenmesi değildir.* Hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri bakımından farklı özellikteki öğrencilerin birbirlerinden faydalanmaları için bir araya getirildiği heterojen ve esnek gruplar oluşturulur.
- *Farklılaştırılmış öğretim nicel bakış açısından çok nitel bakış açısına sahiptir.* Öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına göre konuyu tekrar sayısı, ödev sayısı gibi nicel yaklaşımların yerine içeriği derinleştirme, yoğunlaştırma gibi nitel yaklaşımları önemser. Bunun gibi, öğrencilere fazla sayıda ve çok çeşit ödev vermenin yerine, öğrencilerin ilgisini çektiği ödevler almasına imkan tanımaktır.

2.2.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Tarihi

Gundlach' a (2011) göre, farklılaştırılmış öğretim adı altında olmasa da, aynı sınıf içinde bireysel farklılıklara göre ders vermek; 1600'lü yıllarda eğitimin tek odalı okullarda sağlanmasından beri söz konusudur. Her ne kadar yeni bir kavram olarak düşünülse de, farklılaştırılmış öğretimin felsefi kökleri çok eskilere dayanmaktadır. Bu konuyu Eğitim Liderliği (Educational Leadership) dergisi daha yakından incelemek için 1953 yılında "Bireysel Farklılıklara Meydan Okumak" teması altında bir sayı yayınlamıştır. Bu sayıda yayınlanan bir makalede, eğitimci Preston Search 1889 yılında ders kitabı kullanılmadan her çocuğun her konuda kendisine göre bir şeyler öğrenmesinin mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Bu ünlü eğitimcinin ileri sürdüğü program, başarı testlerinin ortaya çıktığı 1912 yılına kadar birçok öğretmene ilham kaynağı olup onların da aynı yolda ilerlemelerine yol açmıştır (Yatvin, 2004, akt. Gilbert, 2012). Başarı testleri insanlara, çocuklar arasındaki farkların çok daha büyük olduğunu düşündürmüştür. Bu düşünce ile ilk hareket eden San Francisco Normal Okulu'ndan Frederic Burk, ders kitaplarını kendi kendini eğitici hale getirerek, çocukların gelişimlerinin tamamen kendi yeteneklerine bağlı olduğu bir hareket başlatmıştır. Burk'un ileri sürdüğü yöntemler pek çok okul sisteminde o yıllarda hayata geçmiştir (ASCD ,2009 akt. Gilbert, 2012).

1919 yılında Burk'un elemanları rehberliğinde Chicago'daki öğretmenler, çocukların gelişme ve hazır olma düzeylerine göre kendi kendine öğrenmeyi sağlayan malzemeler hazırlamışlardır. Bu malzeme tüm dünyada "çalışma kitabı" olarak tanınmış olup günümüze kadar ders kitaplarına ek bir kaynak olarak kullanılmıştır. Okul programlarının çocuklara

uydurulmaya başladığı ilk anlarda, öğretmenler ve okul sistemleri arasında tartışılan bir proje kabul edilip, öğretmenler eski programlarına dönmeye ve bireysel farklılıkları yok saymaya başlamışlardır (Washburne,1953 akt. Gilbert, 2012).

Bireysel farklılıkların dikkate alındığı eğitim uygulamalarının azalmasıyla, bazı okullarda “Beceri Grupları” çalışmaları başlatılmıştır. Yıllarca çeşitli beceri grupları üzerine çalışıldıktan sonra, bunun da eksik kaldığı düşünülmüş ve Washburne tarafından her konu için ortak temel standartların bulunduğu esnek bir program ileri sürülmüştür. Öğretmenlerin kendi deneyimlerine göre konuyu işlemelerinden dolayı; ders kitapları, çalışma kitapları ve ders içi öğretim materyallerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler arasında; öğrenme seviyesini arttırmaya teşvik edici ve her öğrencinin kendi kendine çalışırken hatalarını düzeltmesine yönelik bireysel çalışmalara yer verilmiştir. Washburne’ a (1953) göre “Bir okulun görevi; çocukların gelişme seviyesine uygun, onu uyarıcı ilginç bir ortam ve geniş bir deneyim sağlamaktır.” ve temel amacı eğitim camiasına “Sınıfta bulunan ortak temel becerileri bireyselleştirmeyi mümkün kılan teknikler olduğu” nu göstermek olmuştur.

1960 yılında, farklılaştırılmış öğretimin kavramsallaştırıldığı, 1970’lerde “beceri grupları”nın yeniden düzenlenmesiyle farklılaştırılmış değil farklılaştırıcı (diferansiyel) bir eğitimin yapıldığı öne sürülmüştür. Bu tür gruplarda bazı öğretmenlerin, grubu öğrenenlerin seviyesine göre yapılandırmak için çok fazla zaman harcadıkları tespit edilmiştir. 1980’lerde beceriye göre gruplamanın etkililiği üzerine bir tartışma başlamıştır. Bu tartışmadan sonra bir sınıfta bulunan bütün gruba aynı eğitimin verilmesi yaygınlaşmıştır. Bütün gruba aynı eğitimin verilmesi demek, sınıftaki bütün öğrencilerin aynı malzemeyi kullanması, aynı dersleri alması ve aynı hızda ilerlemesi anlamına gelmekteydi. Bütün öğrencilerin öğrenmeye eşit erişiminin sağlanması için, öğretmenler bütün gruba aynı bilgileri vermekteydi. Bu şekilde öğretimin sağlanması, sınıf yönetimini kolaylaştırırsa da bireysel ihtiyaçların karşılanması imkanını ortadan kaldırmıştır (Ankrum ve Bean, 2007).

1980’lerden bugünkü biçimin alana kadar, farklılaştırılmış öğretimin iki çerçevesi bulunmuştur; kompleks öğretim ve paralel program. Kompleks öğretim çerçevesi, değişen entelektüel gruplar içinde öğrencilerin bağımsız olarak çalışmalarını gerektiren işbirlikçi bir öğretim stratejisidir. Kompleks öğretim, 1986 yılında Elizabeth Cohen tarafından Stanford Üniversitesi’nde geliştirilmiş ve daha sonra Carol Ann Tomlinson, Sandra Kaplan, Joseph Renzulli, Jann Lapien ve Deborah E. Burns tarafından kavramsallaştırılmıştır (Tomlinson, 2007). Kompleks öğretim, heterojen bir sınıftaki çeşitliliğe yönelik hazırlanmıştır. Buna göre, küçük gruplara açık uçlu görevler verilmiş ve çocukları zihnen yoran malzemeler kullanılmıştır. Böylelikle sınıfa sürekli sorular sorularak, çocukların daha derin düşünmelerini

sağlamak amaçlanmıştır. Bu stratejide, her öğrenenin sınıfa bir katkı sağlaması ve her öğrenciye öğrendiklerinden sorumlu olma hissini vermek ana tema olmuştur (Tomlinson, 1999; Heacox, 2002).

Paralel program çerçevesinde ise bütün öğrenenlerin aynı sınıftaki değişen ihtiyaçlara hitap edecek kadar esnek olmaları gerektiği öne sürülmüştür. Öğrencilerin çalışma alanlarında gelişen ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendi tercihlerini, değerlerini ve güçlü yönlerini anlayarak öğrenme gerçekleştirecekleri düşünülmüştür. Paralel program öğretmenlere, öğrencilerin ilgi duyduğu ve yetenekli olduğu alanları keşfetme konusunda yardımcı olma imkanı vermekte, böylece program ile bir bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır (Kiley, 2011).

2.2.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Amacı

Tomlinson (2007) ve Ankrum ve Bean' a (2007) göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme düzeylerini en üst düzeye çıkarmak için uygulanan en iyi öğretim yaklaşımıdır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin temel amacının; öğrenme yaşantılarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edecek şekilde sağlanmasıyla, her öğrencinin gereksinimlerini karşılayarak öğrenme düzeylerini ve gelişimlerini üst düzeye çıkarmak olduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretimin daha spesifik amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Heacox, 2002; Anderson, 2007; Theisen, 2002; Hall, 2003; Kommer, 2004; Chen, 2007 akt. Karadağ, 2010):

- Öğretim programının öğeleri olan içerik, süreç ve ürünü esnek bir şekilde farklılaştırmak,
- Çeşitli öğretim ortamları ile öğrencilerin öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek,
- Öğretmenlerin rehberlik yaparak, öğrencilere öğrenme sorumluluklarını kazandırmak,
- Bireysel farklılıkları ne olursa olsun her öğrencinin öğrenme seviyelerini en az bir adım daha üst düzeye çıkarmak ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak,
- Öğrenmeye aktif katılımı sağlamak,
- Tüm öğrencilerin; aynı konuyu aynı öğretim yöntemi ve aynı etkinlikle çalışmasına gerek kalmadığını kabul etmek,
- Öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenme stilleri ve ilgilerine göre tercih edebilecekleri etkinlikler tasarlamak,

- Öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre benzer ya da farklı özellikteki arkadaşlarıyla çalışabilecekleri esnek grup çalışmaları oluşturmaktır.

2.2.3. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri

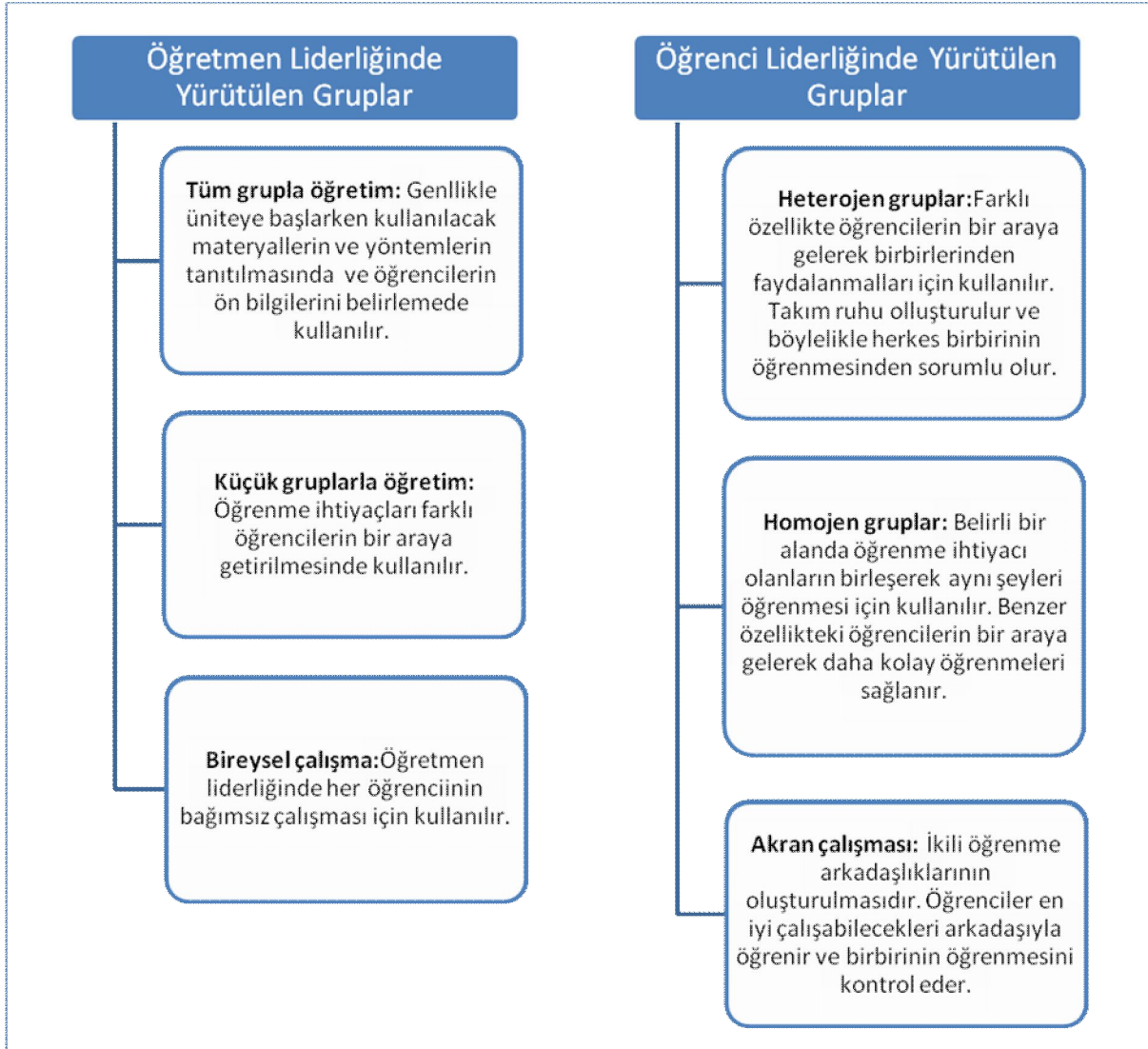
Her yaklaşımda olduğu gibi farklılaştırılmış öğretimde de bazı temel ilkeler vardır ve bu ilkelere uygun olarak öğretimin farklılaştırılması gerekmektedir. Bu ilkeler aşağıda yer almaktadır:

- *Her konunun temel kavram, ilke ve becerileri etrafında öğretim biçimlendirilmeli.* Farklılaştırılmış öğretimde önemli olan, konunun temelini ve önemli kısımlarının öğrenilmesidir. Hızlı öğrenen öğrencilerin zamanı doldurmak için daha fazla problem çözmesi yerine, onun bir adım daha üst düzeye çıkabilmesi için zorlayıcı ve derinlemesine problemler çözmesinin sağlanması vurgulanmaktadır. Ayrıca, sadece öğrencilerin ilgisini çekecek konuların değil, ilgili konunun ana temasının öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlayacak temel kavramlara odaklanılmalıdır. Bundan dolayı öğretmen, temel kavramları belirlemeli ve öğrencinin bu temel kavram üzerinden seçimini yapması sağlanmalıdır (Tomlinson, 2005, s.12; Casey, 2011; Kiley, 2011).

- *Sınıftaki bireysel farklılıklar göz önüne alınarak esneklik sağlanmalı ve bu farklılıklara saygı duyulmalı.* Farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre tercihlerini yapabilecekleri esnek bir ortam sağlanmış olur. Öğrencilerin birbirlerine bu farklılıklarından dolayı saygı duymaları sağlanır (Heacox, 2002, s.7). Bu durum da ilk olarak öğretmenin yaklaşımıyla mümkün olmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin farklılıklarına saygı duyarsa, sınıf içerisinde bu önemli yaklaşım benimsenir. Başka bir açıdan bakıldığında ise, öğretmen tüm öğrencilere aynı özelliklere sahip gibi davranmaz (Tomlinson,2005,s.12; Kiley, 2011).

- *Farklılaştırılmış öğretimde esnek gruplama esastır.* Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve etkinliğin türüne göre öğrenciler çeşitli şekillerde grupla çalışırlar. Grupların büyüklükleri aynı öğrenme ihtiyacına sahip öğrenci sayısı ve tamamlanacak olan etkinliğin karmaşıklık düzeyine göre düzenlenir. Süresi ise yine etkinliğin karmaşıklığına ve öğrencilerin öğrenme hızlarına göre farklılaştırılarak birkaç saat ya da birkaç gün sürebilir (Tomlinson, 2005, s. 13). Esnek gruplamada asıl amaç, her öğrencinin ilgisine, ön bilgisine ve öğrenme profiline göre bir diğer gruba geçişinin sağlanabilmesi, gelişim gösterdikçe bir üst başarıdaki arkadaşlarıyla gruplaşabilmesi vb. anlamına gelmektedir. Bu anlamda gruplamanın nasıl yapılacağı etkinliğe

göre değişmektedir. Örneğin belirgin bir konuya başlamadan önce tüm sınıf ile büyük grup çalışması yapılarak tartışma, bir konu hakkında derinlemesine çalışmalar yapılabilmesi için ise ikili ya da bireysel çalışmalar yaptırılmalıdır (Heacox, 2002). Farklılaştırılmış öğretimde grup çalışmaları aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 1. *Esnek gruplama* (Hecox'dan (2002) uyarlanmıştır.)

- *Öğrencilere bireysel farklılıklarına göre görevler verilmeli.* Farklılaştırılmış öğretimde konuları derinlemesine incelemek esas olduğu için, her öğrenciye gücünün yetebileceği ölçüde görevler verilerek bunların üstesinden gelmesi sağlanır. Bu doğrultuda, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre, bazı öğrencilere tekrar amaçlı görevler verilirken bazılarının derinlemesine çalışabileceği görevler verilmelidir.

- *Farklılaştırılmış öğretim sürekli değişime açık olmalıdır.* Öğretmen de, öğrencileriyle birlikte öğrenir. Öğretmen öğrenme yaşantılarını daha etkili hale getirmek için, dersi planlamadan önce öğrencilerin ön öğrenmelerini ve öğrenme profillerini öğrenir. Bundan dolayı öğretmen ile öğrenci arasında işbirliği sağlanır. Böylelikle öğretmen, öğrencilerden aldığı dönütler ile yapılan uygulamaları değerlendirerek öğretimi daha iyi nasıl farklılaştıracağı yönünde değişimlere açık olur.

- *Öğretimde sürekli değerlendirme yapılmalıdır.* Öğretim öncesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi için ön değerlendirme yapılarak içeriğin bu verilere uygun şekilde hazırlanması ile değerlendirme süreci başlamalıdır. Bunu takiben, öğretim sürecinde öğrencilerin ne derece aktif oldukları, ihtiyaçlarına göre öğretim yönteminin değiştirilerek sürece devam edilmesi vb. durumlar için süreç içerisinde değerlendirmeye devam edilir. Ünite sonlarında ise öğretimin nasıl yönlendirileceği amacıyla değerlendirme yapılır. Burada asıl amaç öğrencilerin ne öğrendiklerini belirlemek yerine, öğretimin nasıl farklılaştırılacağına karar vermektir.

2.2.4. Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı

Farklılaştırılmış öğretim öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi sağladığı için anlamlı, ilgi çekici ve etkilidir. Bu şekilde aktif katılımı da sağlamaktadır. Öğrencilerin seviyelerini çok zorlayıp onları yıldırma yerine, seviyelerinden bir adım ileriye götürecek ve yavaş yavaş sınırlarını zorlayacak faaliyetler içermektedir.

Öğretimin farklılaştırılması için ilk olarak öğrencilerin ön öğrenmeleri belirlenmelidir. Öğrencilerin konuya ilişkin bilgi düzeyi, öğretmenlerin içerik oluşturması için gerekli olan ilk adımdır. Böylelikle konuyu bilenler ile bilmeyenler için içerik farklılaştırılmalıdır. Görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretim programı ve ortamı öğrenci ile karşılaştıktan sonra hazırlanmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerini belirler ve edindiği bilgilere göre çeşitli öğrenme yaşantıları ve fırsatları hazırlar. Öğrencilerin tümü eşit derecede öğrenme deneyimlerinden faydalanır (Tominson, 1995; Hecox, 2002; Ayers, 2008).

Öğretimin farklılaştırılmasıyla; öğretmen ve öğrenci işbirliğinin gerçekleştiği, öğrencilerin kendilerine güveninin arttığı ve farklılara saygı duyulduğu bir ortam oluşmaktadır. Bu ortamda öğrencilerin etnik kökenleri, sosyoekonomik özelliği, cinsiyeti vb. ne olursa olsun saygı duyulur. Bunun gibi ön öğrenmeleri, başarı düzeyleri, ilgi alanları, zeka düzeyleri ve öğrenme stilleri ne kadar farklı olursa olsun, bu durum bir problem olmak yerine,

öğrenme yaşantılarını zenginleştirme olarak görülmektedir. Birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerin birbirlerinden faydalanmaları sağlanır. Farklı özellikteki tüm öğrencilerin kendi seçimlerini yaparak bağımsız olabilmeleri, rahat hareket edebilmeleri ve öğrenme yaşantılarında daha aktif olabilmeleri için esnek bir ortam ve zengin materyaller sunulmaktadır. Bu şartlarda öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemeleri sağlanarak kendi öğrenme sorumluluklarını almaları sağlanır (Kommer, 2004 akt. Karadağ, 2010).

Farklılaştırılmış öğretim ortamı öğrencilerin hem sessiz hem de grupta çalışabilecekleri biçimde düzenlenebilir. Benzer hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi, öğrenme profili bakımından aynı özellikte öğrencilerin bir araya getirilmesiyle gruplar oluşturulabilir. Ya da öğrencilerin kendi isteğine göre bir gruba geçişinin sağlanacağı esnek gruplar oluşturulur. Bunun dışında çeşitli zorluk derecelerine göre öğrenme koşulları sağlanarak her öğrencinin kendi seviyesine uygun öğrenme fırsatı sağlanır (Tomlinson, 1999; Ayers, 2008).

2.3. Öğrencilerin Farklılıklarına Göre Dersin Hazırlanması

2.3.1. Hazırbulunuşluğa Göre Farklılaştırılmış Dersin Hazırlanması

Öğretimin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre başarılı bir şekilde farklılaştırılması, farklılaştırılan bu programın bütüncül bir şekilde planlanmasına rehberlik etmekte ve bu durum farklılaştırılan programın etkililiğın izlenmesine yardımcı olmaktadır. Tomlinson farklılaştırılmış öğretim uygulamasını bir CD çalara benzetmektedir. Öğretmenin yaptığı iş, iyi bir müzik parçasını çalmak için ses sistemi üzerindeki tuşlara basarak en uyumlu kombinasyonu yakalamaya çalışan bir kişiye benzetilebilir. Ses sistemi üzerindeki tuşlar ise birbirinden farklılaşan öğrencilerin ihtiyaçlarının uygun güçlükteki ders araç-gereçleri, etkinliklerine benzetilmiştir (Tomlinson, 2001; Heacox, 2002; Luster, 2008; Ordovery, 2012).

Tomlinson (2001) dersi hazırbulunuşluğa göre farklılaştırırken aşağıda belirtilen ilkelerin önemini vurgulamıştır:

1. Temelden Dönüştürülebilire (Foundational to Transformational): Sınıf içinde öğrenciler yeni bir düşünce ya da hazırlıklı olmadıkları alandan gelen bir bilgi ile karşılaştıklarında bu düşünceyi anlamak, anlamlandırmak ve açıklığa kavuşturmak için desteğe ihtiyaç duyarlar. Buna dayanarak öğretim süreçlerinde yararlanılacak olan ders araç-gereçlerinin temel bir nitelik taşıması gerekmektedir. Bu yolla öğrenciler konuyu anlamak ve

anlamlandırmak için gerekli temel bilgileri inşa etmektedirler. Kendilerine açık ve anlaşılır gelen bir konuyu alan öğrenciler, daha sonra bu konuyu rahatlıkla diğer konularla bağdaştırabilir hale gelmektedirler. Bu durumda bilgi temelden daha dönüştürülebilir bir biçime taşınabilmektedir.

2. Somuttan Soyuta (Concrete to Abstract): Öğrenciler bir konuyu çalışmaya başlamadan önce bu konunun önceki konularla benzerliklerine ve konu içerisindeki anahtar kavramlara odaklanmaktadır. Bu kavramlar ve benzerlikleri incelemek konuya somutluk kazandırmak olarak adlandırılmaktadır. Bu somut bilgilerle çalışmak daha sonra, öğrencinin soyut anlamlandırmalara gitmesine olanak sağlamaktadır.

3. Basitten Karmaşığa (Simple to Complex): Öğrenciler çoğu zaman resmin bütünü veya çalışmanın başlığını görememekte ve ayrıntılara odaklanmamaktadır. Bu durumda öğrenciler kaynaklara, araştırmalara, sorulara, problemlere, becerilere ve amaçlara ihtiyaç duymakta ve bu yolla da öğrenecekleri çerçeveyi daha açık bir şekilde öğrenmektedirler. Örneğin bazı öğrenciler bir hikayede tema ile çalışmaya hazır olabilirlerken (tek bir soyutlama) diğer öğrenciler temalar ve semboller arasındaki karşılıklı ilişkilere odaklanabilirler (çoklu soyutlama ya da karmaşıklık).

4. Küçük Adımlardan Büyük Adımlara (Small Leap to Great Leap): Bu ilkede dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ufak da olsa mutlaka bir ilerleme söz konusudur. Öğrenciler daima düşünceleri peşinden koşmakta ve zihinlerindeki bu düşüncelerin nasıl kullanılabileceğini anlamaya çalışmaktadırlar. Fakat bazı öğrenciler ise daha ölçülebilir ve uygulanabilir zihinsel tasarımlarla uğraşabilmektedirler.

5. Yapılandırılmıştan Açık Uçluya (Structured to Open-Ended): Öğrenciler çoğu zaman kendileri için oldukça iyi hazırlanmış görevlerle meşgul olmakta, bu görevleri tamamlamakta ve bu görevler için herhangi bir karar yetkisine sahip olamamaktadırlar. Örneğin acemi sürücüler öncelikle kuralları belirlenmiş ve belli bir rotada sürücü eğitimlerini almaktadırlar.

6. Bağımlıdan Bağımsıza (Dependent to Independent): Öğrenen herkes için amaçlardan bir tanesi bağımsız çalışma, düşünme ve üretmedir. Hemen her öğrencide bu özellik bulunmakla beraber kimi öğrenciler bu özelliği daha erken kazanmakta kimileri ise daha geç kazanmaktadırlar. Öğrencilerin aşağıda belirtilen gelişimsel ihtiyaçları bağımsızlık kazanmanın dört aşamada gerçekleştiğini göstermektedir:

a) Beceri Oluşturma. Beceri oluşturma süreci öğrencilerin basit seçimler yapma becerilerinin gelişmesine, kısa dönemli görevleri takip etmesine ve yönergeleri uygun bir şekilde kullanabilmesi sonucunda gelişmektedir.

b) Yapılandırılmış Bağımsızlık: Öğrenciler öğretmenlerinden gelen seçenekleri aldıklarında, makul bir süre kullandıklarında ve çeşitli kriterlere göre kendilerini değerlendirdikleri zaman daha ileriye dönük ve karmaşık görevleri tamamlamaktadırlar.

c) Bağımsızlığın Paylaşılması: Öğrenciler çözülebilir problemler oluşturduklarında, görevler hazırladıklarında, zamanı ayarladıklarında ve değerlendirme kriterleri oluşturduklarında öğretmenler de planlarına odaklanmakta ve üretim sürecini izlemeye yardımcı olabilmektedirler.

d) Öz-Rehberli Bağımsızlık: Öğrenciler kendi görevlerini planladıklarında, yönettiklerinde ve değerlendirdiklerinde sadece ihtiyaç duyduklarında yardım ve geribildirim aramaktadırlar.

7. Yavaştan Hızlıya (Slow to Fast): Öğrenme sürecinde bir konunun öğretilmesi için öğrenciler birbirlerinden farklı zamanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Kimi öğrenciler hızlı öğrenebiliyorken, kimileri ise bu konuda daha yavaş olabilmektedirler. Bir konuda geçen anahtar kavramları öğrenmek için çabalayan öğrencilerin olması durumunda öğretmen başlangıçta bu öğrenciler için yavaş hareket edebilir.

Bu ilkelere yönelik olarak Tomlinson ve Allan (2000); öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre öğretim sağlayabilmede farklı yollar sunabilmeler için öğretmenlere bazı yollar sunmuşlardır:

- Bir konuya yönelik farklı zorluk seviyeleri belirleyerek bunlara ilişkin çeşitli görevler hazırlama.
- Görevlerin zorluk derecelerini, öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri bir düzeye uygun olacak şekilde düzenleme.
- Öğretmen ya da akran rehberlikleri (akran koçluğu da söylenebilir) oluşturarak öğrencinin düşünmesini ve çalışmasını destekleme.
- Öğretimde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerine göre daha az aşına olabilecekleri şeylerden daha çok aşına olabilecekleri şeylere göre düzenleme.
- Çeşitli öğretim düzeyleri sağlayabilmek için küçük grup çalışmaları planlama.

2.3.2. İlgiye Göre Farklılaştırılmış Dersin Hazırlanması

Bilgili ve deneyimli öğretmenler, öğretimin sanatsal yönünün olduğunu bilirler. Bundan dolayı öğrencilerin ilgilerini nasıl çekebilecekleri konusunda donanıma sahiptirler. Öğretimin sanatsal boyutu “bağlılık” kavramı ile bütünleşmektedir. Öğrenme ve öğretimin vazgeçilmezi

olarak bilinen bu kavram için, öğrencinin ilgisi ve seçimi motivasyon kaynağıdır (Brandt, 1998). Öğretimde, öğreneceği konuya bağlılığı olan yani ilgisi olan öğrencide, öğrenme gerçekleşmesi daha olasıdır. Yani öğrenci merak ettiği bir konuyu daha çabuk ve kolay öğrenebilir. Aynı şekilde öğrenciye “nasıl öğreneceği” ve “ne öğreneceğine” dair bir seçim hakkına sahip olduğunda da öğrenmenin gerçekleşmesi beklenmektedir.

İçerik, süreç ve ürünler öğrencilerin ilgilerine göre farklılaştırılabilirler. Burada öğretmenlerin öğrencilerinin ilgisi üzerinde düşünmesi için iki yol mevcuttur. Bunlardan ilki, öğretmenin bireysel olarak her öğrenciyle ilgilenerek ilgisine göre sınıf içi etkinlikleri düzenlemesidir. Diğeri ise öğretmenin, öğrencilerinde yeni ilgiler oluşturabilmesidir. Bu noktada öğretmen sınıf içinde bir konuyu anlatmadan önce bununla ilgili olarak heyecanını öğrencilere yansıtır ve bu heyecanı öğrencilere de aktarırsa sınıf içinde konuya ilgi duyan öğrencilerin ortaya çıkması beklenebilir (Tomlinson,2001).

Tomlison’ a (2001) göre öğrencilerin ilgilerini temele alan yani öğrencilerin sahip oldukları ilgileri kullanan bir öğretimde dört genel amaç vardır;

1. Öğrencilerin kendi beklentileri ile okulun beklentilerini eşleştirmesini sağlamak,
2. Öğrencilerin tüm öğrenmeleri arasında bağlantılar kurmasını sağlamak,
3. Öğrencilerin beceri ve düşüncelerini kullanmalarını, bunlar arasında bir köprü oluşturarak düşünce ve becerilerinin benzer hale getirmelerini sağlamak,
4. Öğrenmeye yönelik motivasyon geliştirmeyi sağlamaktır.

Sınıf ortamında öğretmen, öğrencinin kendi ilgisini temel alan bir bakış açısıyla öğrenme konularına yaklaştığı zaman belirtilen bu dört amacın gerçekleşmesi mümkündür. Öğrencilerin ilgileri ile program arasında bağlantı kurulmasına yönelik olarak; “özel alan çalışmaları” (sidebar studies), “ilgi merkezleri” ya da “ilgi grupları” oluşturma (interest centers or interest groups) ve “özel ilgi alanı ekipleri” (speciality teams) oluşturma sıralanmaktadır (Tomlinson, 2001; Ordovery, 2012).

Öğretimin en keyif veren yönlerinden biri öğrencilerin dünyaya dair keşfedilmemiş düşünce ve seçeneklerinin ortaya çıkartılmasıdır. Bu bağlamda ilgi temelli öğretim sadece öğrencilerin mevcut ilgilerinin genişletilmesini değil, aynı zamanda öğrencilerde yeni ilgilerin keşfedilmesine de olanak sağlamaktadır. Yani öğrencilerin ilgilerinin genişletilmesi sağlanmaktadır. Öğrencilerde çeşitli ilgilerin keşfedilmesine yönelik olarak çeşitli yollar bulunmaktadır. Düşünme ve becerilerin günlük yaşama uygulanması ve anlatımın yeni biçimleri bunlardan iki tanesidir (Tomlinson, 2001; Karadağ, 2010).

Bir alanda gelişmiş bir ilgi, diğer alanlardaki şeylerin öğrenilmesinde de önemli bir role sahiptir. Sınıf içinde öğretmenler öğrencilerinin sahip oldukları ya da sahip olabilecekleri ilgi

alanlarına yönelik olarak düşünmelerine yardımcı olabilirler. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerini, duygularını ve becerilerini nasıl dışa vurduklarına odaklanabilirler. İlgileri genişletmenin birçok yolu olabilir. Bu temel yollardan bazıları şu şekildedir (Tomlinson, 2001; Gregory ve Chapman 2002):

- İlgili temelli araştırmalar ile programın anahtar öğelerini ilişkilendirme.
- Öğrenci başarısına yol açacak muhtemel yapılar sağlama.
- İlgili temelli bulguların paylaşılması için etkili yollar geliştirme.
- Öğrencilerin ilgileri için açık bir davet sunma.
- Gerçek anlamda çabalayan öğrenciler için tetikte olma.
- İlgili temelli farklılaştırmanın diğer farklılaştırma türleri ile eşleştirme.

Bu ilkelere yönelik olarak Tomlinson ve Allan (2000); öğrencilerin ilgilerine göre öğretim sağlayabilmede farklı yollar sunabilmeler için öğretmenlere bazı öneriler sunmuşlardır:

Temel beceri ve materyallerin esas alınarak öğretimin planlanması. Örneğin bir öğrenci, bir kültür ya da zamanın temel özelliğini, o zamana dair bir müziğin dikkatli bir şekilde analiz edilmesiyle çok iyi öğrenebilir. Bunu bilen bir öğretmen, müziği inceleyerek öğrencilerine tarihi öğrenmeye teşvik edebilir.

- Ortak bir ilgi alanında önbilgileriyle danışmanlık edecek bir yetişkin ya da akran kullanma.
- Öğrencilerin bir konuyu keşfetmeleri ya da öğrenmelerini ifade edebilecekleri çeşitli yollar sunma.
- Geniş bir yelpazede materyal kullanımı sunma.
- Öğrencilere istekleri yönünde seçim yapabilecekleri görev ve ürünler sunma.
- Temel kavramları öğrencilerin ilgi alanlarına göre inceleme ve uygulamaya özendirme.

2.3.3. Öğrenme Profiline Göre Farklılaştırılmış Dersin Hazırlanması

Öğrenme profiline göre öğretimin farklılaştırılmasının amacı, her öğrencinin bireysel olarak daha iyi nasıl öğrenebileceğinin yolunu anlamasına yardımcı olmak ve sınıf içerisinde her öğrenciye uygun bir öğrenme ortamı sağlamaktır.

Öğrenme Profiline Göre Dersin Farklaştırılması İçin Bazı Yollar

Tomlinson' a (2001) göre, her öğrencinin kendisine uygun daha iyi öğrenme yolu tek olsa da, sınıf içerisinde bazı yönergeler öğrenme tercihleri için geniş bir yelpaze sunar. Böylelikle her öğrenciye uygun bir ortam sağlanmış olur. Bu yollar aşağıda örnekler ile kısaca ifade edilmiştir.

Her öğrencinin öğrenme stiline öğretmeninkiyle aynı olmadığını unutmamak: Bazı öğretmenler kendi öğrenme stiline uygun olarak dersi yürütür. Öğrencilerinin de bu şekilde öğrendiklerini düşünür. Sınıfın bir kısmı bu yönde olsa da diğer kısmının göz ardı edildiği söylenebilir. Örneğin bir öğretmen işitsel öğrenense, işitsel öğrenme stiline göre dersi işler. İşitsel öğrenme stilini kendine uygun bulan öğrenciler için bu yöntem faydalı olsa da, görsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip olanlar için bir eksiklik yaşanır.

Öğrencilere kendi tercihlerini yansıtmalarına yardımcı olmak: Öğrencinin öğrenme profili seçeneğini belirlemek için ona bir kelime verilebilir. Analitik, pratik, yaratıcı alternatifler bulunan bir seçim sunulabilir; ya da rekabetçi ve işbirlikçi çalışma biçimleri oluşturulabilir; ya da parçadan bütüne ve bütünden parçaya giden bir bağlantı kurulabilir. Daha sonra hangi yaklaşımın daha etkili olduğu konusunda öğrencilerin fikirleri alınır.

Öğrenme yollarını hem öğretmenin hazırladığı şekilde hem de öğrencilerin seçimlerine göre düzenlemek: Öğrencileri çoklu zeka türleri ile düşünmelerini sağlamak, onların hangi yollar ile daha iyi öğrenebildiklerini belirlemede etkilidir. Bu doğrultuda bir öğretmenin çeşitli öğrenme profillerine göre dersi çeşitlendirmeye vakti yoksa bile, öğrencilere seçimlerini sorarak dersi yürütebilir. Böylelikle öğretmenin yükü de hafiflemiş olur.

Ders başlangıcında belirgin bir öğrenme stilini ele alarak giriş yapmak: Bunun için çeşitli öğrenme stillerinden biri belirlenir ve onun öğeleri temele alınarak içerik derse giriş yapılır. Örneğin Sternberg' in öğrenme stili temele alınacaksa hem içeriksel hem de olgusal illüstrasyonlar ile bilgi paylaşımı için görsel ve işitsel yaklaşım birlikte kullanılabilir. Dersin ilerleyen safhalarında öğrencilerin dönütlerine ve ihtiyaçlarına göre bu yöntemler çeşitlendirilebilir.

Öğrencilerden biri gibi olmak: Her öğrenciyi anlamak için onun yerine geçmeyi düşünmek, empati kurmak ile bu durum sağlanabilir. Öğrencisinin kültürel yapısını dikkate almayan bir öğretmenin başarıyı sağlaması düşük bir ihtimaldir. Öğrencilerin fikirlerini alarak hareket etmek, onların düşüncelerini önemsemek, güç paylaşımında bulunmak ile her öğrencinin öğrenme profilini belirlemek ve buna uygun öğretimi sağlamak mümkündür.

Bu ilkelere yönelik olarak Tomlinson ve Allan (2000); öğrencilerin öğrenme profillerine göre öğretim sağlayabilmede farklı yollar sunabilmeler için öğretmenlere bazı yollar sunmuşlardır:

- Esnek öğrenme alanları ve seçeneklerinin sunulduğu bir öğrenme ortamı sunma.
- Görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stillerinin kombinasyonları ile oluşturulan bilgiler sunma.
- Öğrencileri çeşitli öğrenme stilleri aracılığıyla fikir üretmeye teşvik etme.
- Bireysel ya da akranla çalışabilme olanakları sunma.
- Rekabet, işbirlikçi ve bağımsız öğrenme deneyimleri seçimleri sunma.
- Bir sorun ya da konuda çeşitli bakış açıları üretmeye teşvik etme.
- Çeşitli zeka ve yetenek alanında özgün öğrenme fırsatları sunma.

Görüldüğü gibi, içerik süreç ve ürünün farklılaştırılması; hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilli alanlarından her birine göre sağlanabilir.

2.3.4. Üst Düzey Öğrenenlere Yönelik Bazı Prensipler

Tomlinson (2001), üst düzey öğrencilerin yetişmesine rehberlik ederken bazı önemli prensiplerin söz konusu olduğunu belirtmektedir:

- Üst düzey öğrencilerin beklenti sınırlarını sürekli olarak yükseltmek ve onları belirgin normlar yerine kendi potansiyelleriyle mücadele ettirmek,
- Mükemmelliğin hangi faktörlerden oluştuğunu belirlemek, en azından çalışmalarından ne beklemesi gerektiğini bilecek kadar,
- Verilen görevler yeterince zorlayıcı olduğunda bu öğrencilerin de desteğe ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Bu yüzden beklentilerinin sınırlarını yükseltirken, hedeflerine ulaşmaları için kullanılacak destek sistemi de geliştirmek,
- Yetenekli bir öğrencinin, başlangıçta büyüleyici bulduğu bir konuda çalışmaya, keyif almadan devam edemeyeceği gibi; hiçbir zorlama olmadan, sadece eğlenerek uzmanlığa doğru ilerlemelerinin de mümkün olmadığı söylenebilir. Buna bağlı olarak öğrenmede, zorlama ile eğlence dengesine dikkat etmek önemli prensiplerdendir.

2.3.5 Çabalayan Öğrencilere Yönelik Bazı Prensipler

Tomlinson (2001) tarafından, çabalayan öğrencilerin okuldaki kapasitelerini arttırma konusunda öğretmenlere yardımcı olabilecek bazı prensipler öne sürülmüştür. Bunlar:

Çabalayan öğrencilerin olumlu yönlerine bakılmalıdır. Her öğrenci bir şeyleri mutlaka iyi yapar. Öğrencinin bu güçlü yönlerini bulup ona uygun görevler tasarlamak ve öğrencinin zorlandığı alanlarda mücadele ederken güçlü yönlerini kullanmasını sağlamak önemlidir. Örneğin; kinesitetik beceriye sahip, ancak okuma konusunda zayıf olan bir öğrencinin bir hikayeyi anlatması için, bir başkası hikayeyi yüksek sesle okurken, onun okunanları canlandırması daha sonra tek başına okuması iyi bir yöntemdir.

Olumsuzlukların olumluları yok etmesine müsaade edilmemelidir. Çabalayan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olması için, anlamlı ve kendilerini güçlü hissetmelerini sağlayan işlere yoğunlaşmalarında fayda vardır. Örneğin çabalayan öğrenciyle ilgilenen öğretmenler, onların bir türlü öğrenemedikleri konular üzerinde çok fazla zaman harcarken, yapabildikleri iyi işlere dönük çok az zaman harcamaktadırlar. Bu da zamanla bu öğrencilerin derslerden bunalmasına yol açmaktadır.

Önemli şeyleri öğretmek esastır. Çabalayan öğrenciler her şeyi öğrenemiyorlarsa; önemli fikirlerin, anahtar kavramların ve işlenen konunun ana temasının öğrenmelerini sağlamak gerekir. Bu sayede çabalayan öğrencilerin hem resmin bütününe görebileceği, hem de gelecekteki başarısı için gerekli olan anlamsal çerçeveyi oluşturmasının mümkün olduğu söylenebilir.

Çabalayan öğrencilerin öğrenme profillerini bilmek en önemli adımdır. Çabalayan öğrencilerin yerine getirebileceklerinden daha zor görevler verilmesi kapasitelerinin zamanla arttırılmasını sağlayabilir. Sonrasında ise, ulaşılamaz görünen hamlelerin ulaşılabilecek bir hale getirilmesi ile öğrencilere başarılı olmayı öğrenmeyi sağlayabilir. Bu sayede, öz yeterlik algılarının da geliştirmiş olacağı ileri sürülmektedir.

Değişik öğrenme yolları kullanmak başarıyı ortaya çıkarır. Bazı öğrenciler duyarak, bazıları görerek, bazıları da dokunarak veya hareketle öğrenirler. Bazıları tek başına çalışmayı severken, diğerlerinin öğrenmek için arkadaşlarıyla etkileşime girmesi gerekir. Bazı öğrenciler detaya girerek ve çalışılan konunun kuşbakışı görüntüsünü çıkartarak daha iyi çalışır. Öğretmenin uygun öğretim tarzını kullanması ile, çabalayan öğrencilerin akranları kadar başarılı olabileceklerini söylemek mümkündür.

Çabalayan öğrencilerin başarılı olmalarına yönelik planlar yapılırken göz önüne alınması gereken birkaç nokta aşağıda belirtilmiştir (Tomlinson, 2001; Gregory ve Chapman, 2002):

- Öğrencilerin bir konuyu kavrarken; bilmesi, anlaması ve yapması gerekenler hakkında açık olunmalıdır. Öğretmenin fikirleri bulandırması, çabalayan öğrencideki belirsizliği daha da çıkmaza sokabilir.

- Çabalayan öğrencilerin fikirleri kavraması ve kullanması için önemli hedefler koyulmalı, sonra da öğrencinin bu hedeflere ulaşması için gereken yapının nasıl oluşturulacağı gösterilmeli.
- Öğrenciye çeşitli fikir ve becerilerin kendi ailesinde, çevresinde ve geleceğinde nasıl yer aldığını görmesine yardımcı olunmalı.
- Öğretim ve öğrenme değişik yollarla sağlanmalıdır. Başarıya ulaşmanın tek yolla mümkün olduğunu söylemek olası değildir.
- Her zaman öğrencilere olan inancın bilinmesini sağlayan yollar bulunmalı ve her başarı pekiştirilmeli.

2.4. Akademik Çeşitliliğe Hitap Eden Farklılaştırılmış Öğretim Deneyimleri

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin çoğuna “normal” ödevler verip, çabalayan ya da üst düzey öğrencilere “ farklı” ödevler vermek kadar basit bir şey değildir. Bu yaklaşım, genellikle öğrenciler arasında farklı sorunlar çıkmasına yol açan bir düzensizlik oluşturur. Diğerlerine göre daha basit görev alan öğrenciler, bunu daha düşük olduklarına dair bir mesaj olarak alabilirler. Gelişmiş görevler ise üst düzey dışındaki herkese ilginç görünse de, üst düzey öğrenci bunu daha fazla çalışma ve bir yük olarak görebilir. Yani bu stratejiler, hem üst düzey hem de çabalayan öğrencilerin kendilerini “ gerçek” ödevleri yapanlardan daha farklı hissetmelerine sebep olarak amaca ulaşmayı engeller (Tomlinson, 2001; Whipple, 2012).

Tomlinson (2001), farklılaştırılmış öğretimin sağlandığı bir sınıfta, aynı anda birden fazla şey gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Zaman zaman bütün öğrencilerin ödevlerini tek başlarına ya da küçük gruplar içinde tamamlarken, zaman zaman bütün sınıfa ders anlatıldığını belirtmiştir. Grupların büyüklüğünü ve yapılacak işlerin bazen öğrenciler tarafından seçilirken, bazen de öğretmenin belirlediğini ifade etmiştir. Tomlinson’ a (2001) göre, başarı kriterine bazen öğretmen, bazen de öğrenci karar verir. Genellikle bu süreç işbirliği içinde gerçekleşir. Sınıfta pek çok farklı şey gerçekleştiği için, herhangi bir ödev ne “normal” olarak ne de bunun dışında kabul edilir. Öğretmen normal ya da farklı olarak değil de “farklı öğrenme yolları” açısından düşünür ve planlama yapar. Her öğrencinin hedefi, öğrenme durumuna göre azami gelişmeyi sağlamaktır. Öğretmenin hedefi ise bu öğrenme durumları hakkında mümkün olduğu kadar çok bilgi edinerek öğrenmenin, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamaktır.

Sonuç olarak her öğrencinin, öğretmenin enerjisine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Tüm öğrenciler de bu ihtiyaç ortakken ihtiyacın nasıl olduğu farklılaşmaktadır. Öğretmenler bu farklılıkları anlayıp buna karşılık veremedikleri sürece pek çok öğrencide etkililiklerinin başarısız olduğu düşünülebilir.

2.5. Farklaştırılmış Öğretim Stratejileri

2.5.1. Öğrencilerin İlgilerine Göre Dersi Farklaştırma Stratejileri

Alanyazında öğretimin ilgi temelli olarak farklılaştırılmasına yönelik olarak çok sayıda teknikten söz edilmektedir. Ancak bunlar arasında sıklıkla belirtilen teknikler kısaca aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Araştıran-ben (I-search): Araştıran ben tekniğinde öğrenci, kendi belirlediği ilgi alanına yönelik olarak bir sorgulama süreci başlatmaktadır. Bu teknik öğrencilerin kendi sorularına yanıt bulmalarına, merak duygularını gidermelerine, kaynakları bulma ile kullanmalarına ve bu süreçte bulduklarını değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır (Joyce ve Tallman, 1997).

Yörüngeler (Orbitals): Bu teknikte öğrenciler kendi ilgi alanlarına göre oluşturdukları sorulara cevaplar bulmaya çalışırlar ve buldukları cevapları da arkadaşları ile paylaşırlar. Her bir öğrencinin sorulara bulacağı yanıtın farklı olduğu bilindiğine göre bu yaklaşım sınıf içinde çok çeşitli ilgilerin ortaya çıkmasına imkan sağlamaktadır (Stevenson, 1992 akt. Tomlinson, 2001).

Bir günü dizayn etme (Design-A-Day): Bu tekniğe göre öğrenciler bir ders döneminde nelere çalışacaklarına karar verirler. Amaçlar belirlerler, zamanı ayarlarlar, birbirlerinin amaçlarına yönelik olarak birlikte çalışırlar ve kendi süreçlerini değerlendirirler. Bu strateji, öğrenciler özel bir ilgiye sahip olduklarında ya da sınıf arkadaşlarının yaptıklarını farklı şeyleri görmek istediklerinde kullanışlı bir yoldur. Ayrıca bu strateji öğrenme sözleşmeleri gibi öğrencilerin başarılarının daha uzun süre ve isteğe bağlı bir şekilde devamına hazırlanmaları için iyi bir yoldur (Tomlinson, 2001).

Grup soruşturması (Group Investigation): Bu işbirlikçi öğretim stratejisi öğrencilerin temel bir konuda karar almaları, farklı yollarla öğrenme, işbirliği ile çalışma, güvenilir bilgiler sunmada yardımcı olması için faydalı bir yoldur (Sharan ve Sharan, 1992).

İnternet araştırmaları (WebQuests): Özel öğrenme amaçlarıyla dersin öğretmeni tarafından düzenlenmiş internet tabanlı bir araçtır. Öğretmen, öğrencilerin süreç boyunca bulgu elde edebilmeleri, kararları belirlemeleri, bir ürün geliştirmeleri gibi araştırma, problem çözme ve temel beceriler için bireysel ya da grupta çalışılabilecek internet araştırmaları (webquest) düzenler (Tomlinson, 2001).

Ayrılp birleşme (Jigsaw): İşbirlikçi çalışma tekniklerinden olan jigsaw ile öğrenciler 5-7 kişilik gruplar oluştururlar. Dersin konusu gruptaki öğrenci sayısına göre alt bölümlere ayrılır. Her takıma aynı konu verilir ve her üye konunun alt bölümlerinden birini seçer. Her üye kendi konusunu okur. Sonra farklı gruplardan aynı alt bölümü alan üyeler gruplarından ayrılarak uzmanlık gruplarında; bir araya gelirler ve konu üzerinde tartışır. Sonra kendi takımlarıyla geri birleşerek, takım arkadaşlarını, kendi konularıyla ilgili bilgilendirirler. Böylelikle öğrenciler takım halinde birbirlerinden öğrenmiş ve öğretmiş olurlar (Aranson ve diğ. , 1978).

Literatür Çemberi (Literature Circles): Öğrenci liderliğindeki bu tartışma formatı ile öğrenciler ilgi duydukları konularda okuduklarını paylaşırlar ve her ilgi alanı böylelikle masaya yatırılmış olur. Bu şekilde birden çok alanla ilgili değişik fikirler ileri sürülerek öğretmenin gözetiminde bilgi alışverişi sağlanabilir. Bu sayede öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını almış olurlar (Daniels, 1994).

2.5.2. Öğrenme Profiline Göre Dersi Farklılaştırma Stratejileri

Öğretimin öğrenme profillerine göre farklılaştırması üç temele dayanmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenin sunumunu farklılaştırmasıdır. Bu durum, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu düşünerek sözel, görsel, işitsel, parçadan bütüne ve bütünden parçaya gibi yöntemler ile içeriği hazırlayarak gerçekleştirilebilir. İkincisi, öğrencinin fikirlerini ifade etme biçimlerini çoklu zeka türlerine göre farklılaştırma ile sağlanabilir. Son olarak öğrenme ortamına ilişkin yapılan düzenlemeler ile bir sınıfta bulunan öğrencilerin tümünün öğrenme profiline hitap etmek mümkün olabilir. Bu öğrenme ortamları kısaca aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 2. Farklılaştırılmış öğretim stratejileri, Tomlinson' dan (2007) uyarlanmıştır.

4-Mat

McCarthy' ye (1990) göre; hayal gücünü kullanarak öğrenenler, analitik öğrenenler, sağduyulu öğrenenler ve dinamik öğrenenler olmak üzere 4 tip öğrenen vardır. Bu dört öğrenme stilinin her biri bir çeyrekte yer almakta olup her öğrenci bulunduğu çeyrekte başarılı olmaktadır. Buna göre; 1. çeyrekte izleyerek ve hayal gücünü kullanarak imgesel öğrenenler , ikinci çeyrekte düşünerek analitik öğrenen, 3. çeyrekte kavramlar düşünerek deneyim kazanarak sağduyulu öğrenen ve 4. çeyrekte hissederek ve yaparak dinamik öğrenenler yer almaktadır. Bu teknik 8 adımda uygulanmaktadır. Öncelikle içerikle öğrenci arasında bir ilişki kurulur. Daha sonra öğrenciler sınıf arkadaşlarının da algılarıyla düşünce alanlarını genişletirler. Konu ile ilgili gerçek bilgi verilmeden önce öğrencilerden hayal etmeleri istenir. Daha sonra asıl bilgi verilir. Böylelikle 2. çeyreğin sonuna kadar zihinsel bir resim çizilerek gerçeğe ilişkisinin kurulması sağlanır. Daha sonra sahip olunan becerileri kullanarak uygulama ve ardından 3. çeyreğin sonunda yenilikler ve buluşlar yapılır. Son olarak öğrenciler çalışmalarını mükemmelliğe taşımaya ve bir model oluşturmaya başlarlar. Böylelikle 4. çeyreğin sonuna gelinmiş olur.



Şekil 3. McCarthy'nin 4-Mat Öğrenme Stili

Bu döngüde her bir çeyrek farklı bir durumu vurgulamaktadır. Birinci çeyrekte, içeriğin bireyle ve yaşantılarıyla ilişkisi; ikinci çeyrekte, program, içerik ve eğitimin önemi; üçüncü çeyrekte okul içi ve okul dışı öğrenme kolaylığı ve öğrenilenlerin uygulanabilirliği; dördüncü çeyrekte ise yaratıcılığın öğrenmeye katkısı vurgulanmaktadır (Demirkaya, Mutlu ve Uşak 2003).

Karmaşık Öğretim

Bu teknik öğretmenin, her öğrencinin güçlü yönlerini belirlemede kullanmasında etkilidir. Öğretmen karmaşık görevler ve yüksek düzeyde görevler ile öğretimi sağlar. Farklı özellikteki öğrencilerin birbirlerinden faydalanmaları için işbirliği ile öğrenmeyi hedefleyen bu teknik ile her öğrenci hem kendi farklılığın hem de arkadaşlarının farklılığının farkına varır (Tomlinson, 2007).

Bunların dışında öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerine göre öğretimin farklılaştırılması için daha yaygın kullanılan stratejiler Şekil 3'te yer almaktadır(Heacox, 2002; Tomlinson, 2007).

2.6. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmenin Rolü

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenin kendisini bazı konularda yetiştirmesi gerekir. Örneğin; çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerin ilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilmeli, öğrencilerin farklı yollarla öğrenebilecekleri zengin öğretim yolları bulmalı vb. özelliklerdeki yaratıcılığa sahip olmalıdır (Heacox, 2002; Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2007).

Farklılaştırılmış öğretimi sorunsuz bir şekilde yaşayan öğretmen aşağıdaki özelliklere sahip olur (Tomlinson, 2001):

- Öğrenen merkezli eğitimi benimser. Öğrenmeyi merkeze aldığı için, öğrencilere öğrenme sorumluluklarını kazandırmaya çalışır. Böylelikle öğrencilere kendi öğrenmeleri hakkında kararlar almalarına yardımcı olur.

- Konuyu dağıtmadan zamanı etkili kullanarak temel kavramlar ve beceriler üstünde durur.
- Öğrencilerin farklılıklarını kabul eder ve her öğrenciye değerli olduğunu hissettirir.
- Öğrencileri tanımak için çaba sarf eder.
- Öğretim hızını ayarlamakta esnektir. Bazı ünitelerin işlenmesi için ayrılan süre öğrencilerin ihtiyaçlarına göre az ise artırabilir ya da azaltabilir.

- Zamanı etkili kullandığı gibi esnek de kullanır.
- Çeşitli materyaller kullanarak etkinliklerini zenginleştirir.
- Öğrencilerin arkadaşlarıyla rekabet içerisine girmesinden işbirliği ile çalışmalarını önemser.

- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip eder. Öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda amaçlar belirler ve her öğrencinin buna ulaşip ulaşmadığını kontrol eder.
- Öğrencilerin gelişimlerini kaydeder ve bunları isteyen aileler ile paylaşır.
- Tüm sınıf için ortak bir hedef belirlemişse, buna ulaşmak için farklı yollar belirler.
- Öğrencilere verilen görevlerin zorluk düzeyini iyi belirler. Desteğe ihtiyaç duydukları yerde yardımcı olur ve sürekli rehberlik yapar.
- Öğrenme süreci boyunca sürekli gözlem yapar ve geribildirimde bulunur.
- Uygulamalara yönelik yönergeleri açık ve net olur.
- Her öğrenciye sınıfın bir üyesi olduğunu hissettirir.

Bu özelliklerin dışında farklılaştırılmış öğretimde bir öğretmenin en önemli özelliği ise kolaylaştırıcı olmasıdır. Öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunarak, öğrencileri bireysel farklılıklarına göre uygun gruplaşmalara yönlendirerek ve zamanı esnek kullanarak öğretimi kolaylaştırır (Heacox, 2002).

Şekil 5’te geleneksel sınıflardaki öğretmenin rolü ile farklılaştırılmış sınıflardaki öğretmenin rolü karşılaştırılmıştır. Öğretim programın üç temel ögesi olan içerik, süreç ve ürün oluşumu aşamalarında öğretmenlerin rollerini ise Koechlin ve Zwaan (2008), Şekil 4’te olduğu gibi belirlemiştir.

İçeriği Farklılaştırırken	Süreci Farklılaştırırken	Ürünü Farklılaştırırken
<ul style="list-style-type: none"> • Kelime hazinelerini geliştirir. • Farklı zorluk düzeylerinde kaynaklar sunar. • Konuyu desteklemek için çeşitli ek materyallerden yararlanır. • Öğrencilerin sorumluluk becerilerini geliştirir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitli öğretim yöntemleri tasarlar. • Tüm öğrencileri üst düzey düşünmeye güdüler. • Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, karar verme becerilerini geliştirir. • İşbirliğine dayalı öğretim sağlar. • Bağımsız, grupla çalışma ve öğrenme merkezleri kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poster, kitapçık, makale ve sunum apma gibi otantik ürün seçenekleri sunar. • Öğrencilerin farklı yollarla kendilerini ifade etmelerini sağlar. • Öğrencilerin ürünlerini sergiler. • Çoklu ortam kullanımını öğretir.

Şekil 4. İçerik, Süreç ve Ürünü Farklılaştırmada Öğretmenin Rollerini, Koechlin ve Zwaan’ dan (2008) uyarlanmıştır.

Geleneksel Sınıflarda Öğretmen



- Bir sınıftaki bütün öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduğu düşünerek aynı öğretim yöntemi ile konuyu anlamalarını bekler.
- Sınıfın bütününe hitap eden bir öğretim tasarlar.
- Değerlendirmeyi genellikle öğretimin sonunda, öğrencilerin ne öğrendiklerini belirlemek amacıyla yapar.
- Müfredatı uygulamak önceliğidir.
- Öğrenme hedeflerini bütün öğrenciler için aynı tutar.
- Bilgi ve beceri hakimiyetini önemser.
- Öğrencileri aynı bilgi kaynaklarını kullanır.
- Öğrencileri heterojen bir şekilde gruplandırır.
- Bütün öğrencilere aynı düzey ve hızda öğretim sağlar.
- Bütün öğrenciler aynı etkinlikleri yapar.
- Bütün öğrencilerine müfredattaki bütün etkinlikleri yaptırır.
- İçeriği arttırarak çalışmalarını zenginleştirir.
- Anlaşılmayan konularda benzer öğretim yöntemini kullanarak daha fazla tekrar yapar.
- Derse başlamadan önce öğrencilerin hiçbir şey bilmediğini varsayar.
- Tüm öğrenciler için değerlendirme aracı olarak aynı ürün ya da proje hazırlar.

Farklılaştırılmış Sınıflarda Öğretmen



- Bir sınıfta bulunan bütün öğrencilerin birbirinden farklı olduğu düşünerek her birinin farklı öğretim yöntemi ile öğrenebileceğini kabul eder.
- Sınıf içerisinde çeşitli öğretim yolları kullanır (sınıf bütünü, küçük gruplar, ikili ve bireysel çalışmalar).
- Değerlendirmeye öğretim öncesinde bireysel farklılıkları belirlemek için başlar, öğretim süreci boyunca devam eder ve öğretim sonunda sonlandırır.
- Müfredatın yanısıra öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretimi sağlar.
- Öğrenme hedefleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenler.
- Yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünmeyi önemser ve öğretimi uygulamaya dönük planlar.
- Her öğrenci ilgisi ve ihtiyacına göre uygun bilgi kaynağı kullanır.
- Öğrenciler ilgilerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme profillerine göre bazen heterojen bazen de homojen gruplandırır.
- Öğretim hızını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değiştirir.
- Öğrencilere kendi ilgilerine göre seçebilecekleri etkinlikler yapma imkanı sunar.
- Yerine göre bazı konuları hızlandırır, kısaltır ya da işlemeyen geçer.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, yeni fikirler ve bakış açıları üretme ile çalışmalarını zenginleştirir.
- Anlaşılmayan konuları aynı yöntemle tekrar etmek yerine, farklı bir yöntem kullanır ya da derinlemesine öğrenilmesi için görevler verir.
- Bir üniteye başlamadan önce öğrencilerin konuya dair ön bilgilerinin olduğunu bilir ve öndeğerlendirme yapar.
- Öğrencilerin çeşitli yollarla ürün elde etmelerini sağlayarak öğrenci farklılıklarının ortaya çıkmasına izin verir.

Şekil 5. Geleneksel Öğretim Uygulayan Öğretmen ile Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulayan Öğretmenin Karşılaştırılması, Tomlinson' dan (2007) uyarlanmıştır.

2.7. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme ile öğretim ayrılmaz bir bütündür. Her öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun bir öğretim sağlanması için programın başından sonuna kadar uygun değerlendirme yöntemleriyle değerlendirme yapmak önemlidir (Tomlinson, 2005). Öğrencilerin önbilgilerinin, hazırbulunuşluklarının ve öğrenme profillerinin belirlenmesi ise ön değerlendirme yapılarak çeşitli veriler ile elde edilir. Elde edilen verilere göre ise farklılaştırma işlemi üzerine çalışılır. Öğrencilere uygun öğretim sağlanması için çeşitli yöntemler kullanılır ve öğretim süreci boyunca öğrenmelerini kontrol etmek için değerlendirme yapılır. Uygun öğretim sağlandıktan sonra ise tekrardan öğretimin aksayan yönlerini, gelecek derslerde neler yapılabileceğini ve öğrencilerin öğrenme durumlarını belirlemek için son değerlendirme yapılır (Heacox, 2002).

Farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç ve ürünün farklılaştığı gibi değerlendirme de farklılaştırılır. Bu anlamda değerlendirme; ön değerlendirme, süreç boyu ve süreç sonu olmak üzere üç farklı türde ele alınmaktadır.



Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Aşamaları

2.7.1. Ön değerlendirme

Öğretimin başlangıcında öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerinin belirlenmesi ile ön değerlendirme gerçekleştirilmiş olur. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uygun bir içeriğin oluşturması için gerekli olan ön değerlendirme, Tillman (2003) tarafından tanılayıcı değerlendirme olarak ele alınmaktadır. Bu aşamada asıl amaç, öğrencilerin mevcut durumları ile ilgili veri elde etmektir. Bu bakımdan durumun tanınması söz konusudur. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi için ilgi envanterleri, ön öğrenmelerinin belirlenmesi için ön testler ve beceri testleri kullanılabilir. Bunların dışında; günlük tutma, gözlem yapmak, kontör listeleri, portfolyo, öğrenci gösterileri ve öz

değerlendirme tanılayıcı değerlendirme için kullanılabilir araçlardır (Tillman, 2003 akt. Karadağ, 2010).

Gregory ve Chapman (2002), farklılaştırılmış öğretimde ön değerlendirme yapılırken aşağıdaki şekilde bazı tekniklere dikkat çekmiştir:

1. *Köşe kapmaca* ile; sınıfın her bir köşesine “nerdeyse hiç”, ”bazen”, ”çok sık” ve “kesinlikle” ifadeleri yazan kartlar yerleştirilir. Öğretmen konu ile ilgili bilgileri ifade ederken her öğrenci kendisine uygun köşeye geçerek neden orada olduğunu açıklar. Böylelikle 4 seviye oluşturulur.

2. *Evet-hayır kartları* ile; öğrencilere bir yüzünde evet, diğer yüzünde hayır olan kartlar dağıtılır. Öğretmen bazı kavramları söylerken, öğrenciler de bu kavramı bilip bilmediklerini kartları kaldırarak ifade ederler. Evet kartını kaldıran öğrencilere söz hakkı vererek bunu gerçekten bilip bilmediği belirlenirken, hayır kartını kaldıran öğrencilere bu kavramları öğreneceklerine dair söz verilir.

3. *Duvar yazıları* ile; sınıfa bir pano hazırlanır. panoya, ilgili konu hakkında her öğrencinin “ne biliyorum?”, “ne öğrendim?” ve “ilerde ne öğrenmek istiyorum?” başlıkları altında yazı yazmaları istenir.

2.7.2. Süreç boyu değerlendirme

Öğretim sağlanırken öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek, öğrenme güçlüklerini ve ihtiyaçlarını belirlemek için öğrenme süreci boyunca değerlendirilmeleri önemlidir. Bu amaçla yapılan değerlendirme, öğretim biçimini şekillendirmektedir. Öğretmen-öğrenci görüşmeleri, günlükler ve anketler öğrencilerin süreç boyu değerlendirilmeleri için kullanılabilir yöntemlerdendir (Tomlinson, 2005). Bu tür değerlendirme araçları öğrencilere geri bildirim verilmesi bakımından oldukça faydalıdır. Öğrencilere yaptıkları ödevlere ilişkin geri bildirim verilememesi yanlış öğrenmelere yol açabilir (Gregory ve Chapman, 2002, s.42).

Gregory ve Chapman (2002), farklılaştırılmış öğretimde süreci boyunca değerlendirme yapılırken kullanılabilir bazı teknikleri aşağıdaki şekilde ele almıştır:

- *Baş parmağı gösterme* ile; öğrenciler başparmakları ile konuya ilişkin ne bildiklerini belirtirler. Öğretmen öğrenme süreci esnasında bir kavramı sorar. Bilenler baş parmaklarını yukarı, yarı bilen yana, hiç bilmeyen de aşağı doğru işaret eder. Böylelikle ufak bir değerlendirme tekniği sağlanarak öğrenciler 3 gruba ayrılabilir.

- *Yumruk yapma ile;* her bir parmak bir derece olarak belirlenir. 1 parmak-öğrenmeye henüz başladığını, 2 parmak-pratik yapmaya ihtiyaç olduğunu, 3 parmak- yardım alırsa yapabileceğini, 4 parmak-tek başına yapabilecek kadar, 5 parmak- birine öğretebilecek kadar bildiğini ifade eder. Öğretmen yapılan kısa bir etkinliğe ilişkin öğrencilere ne düzeyde öğrendiklerini belirlemek amacıyla bu değerlendirme yöntemini kullanır.

- *Gerçeği yansıtan yüz ifadeleri ile;* öğrencilerin konuyla ilgili öğrenme düzeylerini duygularıyla ifade etmeleri sağlanır. Bunun için gülen, düşünceli ve üzülen yüz ifadeleri kullanarak öğretmenin sorularını yanıtlar.

2.7.3. Süreç sonunda değerlendirme

Öğrenme sürecinin etkililiğini belirlemek amacıyla süreç sonunda yapılan değerlendirme, ünite ya da ders sonlandığı zaman gerçekleştirilir. Bu değerlendirme yönteminin farklılaştırılması ile öğrencilere öğrendiklerini farklı yollarla gösterebilme imkanları tanınır. Sonuç değerlendirilirken sadece ortaya çıkan ürünün nasıl olduğu değil; günlükler, portfolyolar, performans değerlendirme ve projeler gibi otantik değerlendirme araçları kullanılarak sürecin de niteliği değerlendirilir. Öğretim süreci sonunda öğrencinin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapması ile de bağımsız çalışma, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin kazandırılması sağlanmış olur (Heacox, 2002).

Gregory ve Chapman (2002), farklılaştırılmış öğretimde süreç sonunda değerlendirme yapılırken kullanılacak bazı teknikleri aşağıdaki şekilde ele almıştır:

- *Konuşma halkası ile;* üçer kişilik gruplar oluşturulur. Her öğrenci konu ile ilgili konuşmaya başlar. İlk öğrenci konuşmaya başlar ve öğretmenin verdiği sinyale kadar konu hakkında bildiklerini anlatır. Sonra ikinci öğrenci sinyale kadar konuşur, ardından da üçüncü öğrenci konuşmaya başlar. Böyle bir üçgen halinde öğrenciler söyleyecek birşeyleri kalmayana kadar devam ederler. Bu değerlendirme ile de öğrenciler konuyla ilgili ne kadar öğrendikleri tespit edilmiş olur.

- *Kurabiye daireleri ile;* bir yüzüne “biliorum”, öteki yüzüne de “bilmiyorum” ifadeleri yazılır. Ders sonunda öğretmen sorular sorar ve öğrenciler bu kurabiye dairelerini bilip bilmediklerine göre kaldırır. Bilenler ve bilmeyenler öğretmen tarafından tekrardan sınanır.

- *Döngüsel yansıma ile;* sınıfta gruplar oluşturulur. Sınıfın her bir köşesine birer konu asılır ve her grubun konulara ilişkin neler bildiklerini grupça yazmaları istenir. Öğretmenin

verdiği sinyal ile gruplar bir diğer duvardaki konuya geçer ve böylelikle bir döngü sağlanmış olur.

- *Kağıt döngüsü* ile; birden çok kağıda birer konu yazılır ve her konu hakkında grupların beyin fırtınası yaparak ne öğrendiklerini yazmaları istenir. Her grup bir kağıda yazar ve bunu bir sonraki gruba verir. Böylelikle bir döngü halinde her konu altında her grubun öğrenme düzeyi tespit edilir.

- *Daha fazla fikir üretme* ile; öğretmen konuyla ilgili öğrencilerin sevdiği ve sevmediği yönleri, merak ettikleri, tavsiyeleri vs. gibi düşüncelerini yazmaları için bir köşe hazırlar.

- *Final görevi* ile; öğrencilere sınıftan ayrılırken evde yapabilecekleri görevler verilir. “Bugün...öğrendim”, “bugünkonusunda kendimi.....hissettim”, “bir dahaki sefere umarım.....” gibi ifadeler içeren bir form hazırlanır ve öğrencilerden evlerinde bunları doldurmaları istenir. Bu şekilde öğrencilerin yaşadıkları güçlükler hakkında geribildirim elde edilebilir

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Şaldırdak (2012) tarafından yapılan “Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Matematik Başarısına Etkisi” adlı çalışma öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür.

Valiande ve Tarman (2011) tarafından yapılan “Karma Sınıflarda Öğretim Teknolojileri Destekli Farklılaştırılmış Öğretim ve Yapılandırmacı Yaklaşım” adlı çalışmada farklılaştırılmış öğretimin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için bilişim teknolojilerinin ne kadar etkili kullanıldığı, ne tür etkinlikler yapıldığı ve bu konuda yaşanan sorunların belirlenmesi amacıyla tarama modeli ile öğretmen görüşleri alınmıştır. Toplanan nicel ve nitel verilere göre, öğretmenlerin uygun koşullar sağlanırsa öğretimin öğrenci ilgilerine ve seviyelerine göre farklılaştırılmasının mümkün olduğu tespit edilmiştir.

Karadağ (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmada, Türkçe dersinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabildiği ve bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. On altı haftalık bir uygulama süreci ile gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre; 2009 yılı 5. sınıf Türkçe ders programının,

öğrencilerin okuma ilgilerine uygun olabilecek şekilde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanabildiği tespit edilmiştir. Tasarlanan bu model ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştiği, bireysel ve grup çalışma becerilerini geliştirdiği, bağımsız çalışma alışkanlığı kazandığı, öğretmene bağımlılığın azaldığı ve derse aktif katılımın sağladığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe dersine olumlu tutum geliştirmiş olup öğrencilerde farkındalık geliştirerek kendi öğrenme stillerini keşfetmelerine katkıda bulunmuştur.

Belç (2010) tarafından yapılan “Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” adlı çalışmada üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim ile bir öğretim planı tasarlanmıştır. Örnek olay ve tarama desenleri ile yürütülen bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden biri olan katlı öğretime göre öğrenciler için öncelikle ünite başında seviye grupları oluşturulmuştur ve her seviyeye uygun öğretim sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, farklılaştırılmış öğretim düşük ve yüksek öğrenme düzeyindeki öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemiş olup motivasyon düzeylerini arttırmıştır. Sınıf yönetimi açısından, yaş grubundan kaynaklı olarak her öğrencinin bir diğer gruba geçme isteğinin olması dışında, dersin öğretmeninin bir problem ile karşılaşmadığı belirtilmiştir.

Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkcıoğlu (2009) tarafından yapılan “Şiirin Konusu İçin Tasarlanan Farklılaştırılmış Sınıf Ortamının Bilişsel ve Duyuşsal Değişimlere Etkisi” adlı çalışmada 6. sınıf Türkçe dersi için hazırlanan bir farklılaştırılmış öğretim ortamının; öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, katılımlarına ve öğrenme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenerek yürütülen bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden istasyon ve merkezler kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ve dersin öğretmeni ile yapılan mülakat sonuçlarına göre; farklılaştırılmış öğretimin derse ilişkin olumlu tutum geliştirdiği gibi öğrenme durumlarını da olumlu düzeye taşıdığı ortaya çıkmıştır.

Yaşar ve Karadağ (2009) tarafından yapılan “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Algıları ve Uygulamaları” adlı çalışmada 25 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin ek bilgi sahibi olmadıkları, bu konuda kendilerini yeterli bulmadıkları fakat bazı uygulamaları farkında olmadan uyguladıkları, farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Yabaş (2008) tarafından yapılan “Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada deney- kontrol grubu oluşturularak matematik dersi için bir farklılaştırılmış

öğretim modeli tasarlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, farklılaştırılmış öğretim ile; tüm öğrencilerin kendi buldukları noktadan bir adım daha ileriye gittikleri, tercih ettikleri yollarla öğrenebildikleri için akademik başarı düzeylerini arttırdığı, kendi ilerlemeleri için neler yapabilecekleri konusunda düşünmeye teşvik edildiklerinden bilişüstü becerilerinin ve öz yeterlik algılarının olumlu yönde geliştiği ortaya çıkmıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Whipple (2012) tarafından yapılan “Farklılaştırılmış Öğretim: Massachusetts’de Öğretmenlerin Algı ve Uygulamaları Anket Çalışması” adlı araştırmada, okul öncesi dönemden başlayıp altıncı sınıf öğretmenlerine kadar toplam 100 kişiden nicel veri toplanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için “uygulama düzeyleri” ve “algı düzeyleri” olmak üzere iki tane likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler; öğrencilerin ilgileri, ders planı, içerik, süreç, ürün ve değerlendirme olmak üzere altı genel kategoriden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının yüksek olduğu fakat bunu uygulamaya koymada yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İçeriği farklılaştırmada kendilerini yeterli bulurlarken özellikle süreci farklılaştırmada yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Abbati (2012) tarafından yapılan “Farklılaştırılmış Öğretim: İlköğretim Sınıflarında Matematik Öğretimini Farklılaştırmayı Kolaylaştıran Kişisel Faktörleri ve Örgütsel Koşulları Anlama” adlı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin düşüncelerini ve farklılaştırılmış öğretimi kolaylaştırıcı unsurların belirlenmesi için sorgulama tabanlı bir durum çalışması yapılmıştır. Çalışma grubu 9 öğretmenden oluşturulmuş ve bu öğretmenler 30 gün boyunca gözlemlenmiştir. Gözlem formları ve yapılandırılmış mülakatların yanı sıra okul planları ve ders notları gibi dökümanlar da incelenerek veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda; bütün öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ve duyuşsal farklılıklarının sınıf içerisinde fayda sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi düşük, orta ve yüksek seviyelerde kullansalar da tümünün öğretimi farklılaştırmada ne kadar disiplinli olduğu görülmüştür. Her öğretmen aynı ciddiyette öğretimi farklılaştırmak isterken ihtiyaç duyulan zamanı planlayamama ve öğrenciler arasında değişken grupları sağlayamama gibi durumlardan kaynaklı olarak uygulamada zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında; farklılaştırılmış öğretimin uygulanırken ek kaynak ve materyallerdense öğretmenin yönetim becerilerinin güçlü olmasının daha kolaylaştırıcı bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim kendini yeterli bulan, cesareti yüksek olan, sınıf

içerisinde iyi etkileşimde bulunan ve süreç içerisinde düzenli komutlar veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi daha yüksek düzeyde uygulayabildikleri ; gereksiz konular üzerinde çok duran, dersi çok fazla kompleks hale getiren ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejisi belirlemede problem yaşayan öğretmenlerin ise farklılaştırılmış öğretimi daha düşük düzeyde uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Ordover (2012) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleri” adlı gömülü çalışmada (grounded theory) kavramsal bir çerçeve oluşturmak için; odak grup görüşmeleri, mülakatlar ve internet üzerinden anketler ile veriler toplanmıştır. Farklılaştırılmış öğretimi anlama, uygulama ve destek temaları altında kodlamalar yapılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin birçoğunun farklılaştırılmış öğretimi karma gruplar için faydalı buldukları, uygulamada okul yönetiminden ve ailelerden destek olması koşuluyla problem yaşamadıkları ve en çok “akranla öğretim” den (peer tutoring) verim alabildikleri ortaya çıkmıştır.

Kiley (2011) tarafından yapılan “Ortaöğretimde Farklılaştırılmış Öğretim: Uygulama Düzeyi ve Uygulamayı Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi” adlı çalışmada odak grup görüşmeleri ve anket uygulamalarının kullanıldığı karma (mixed) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin karma gruplar için çok uygun bir yaklaşım olarak düşündükleri, birçoğunun küçük sınıf gruplarında bu uygulamayı yaptıkları ve özellikle akranla öğrenmenin etkisinin büyük olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak; mesleki gelişimi yetersiz olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamada yetersiz kaldığı ve kendini yeterli bulan öğretmenler ile işbirliği yapılarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha fazla öğretim stratejisinin üretilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Casey (2011) tarafından yapılan “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamaya Yönelik Hazırbulunuşluklarını Belirleme” amacıyla karma araştırma deseni (mixed type) kullanılarak 36 matematik öğretmeni ile bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını belirlemek için 28 maddelik bir algı ölçeğinin yanında odak grup görüşmeleri ile nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için sınıf yönetim becerilerine yönelik algılarının düşük olduğu ve farklılaştırmanın derinlemesine çalışmalar yerine yüzeysel çalışmalarla uygulandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Adam ve Dooley (2009) tarafından yapılan “Farklılaştırılmış Öğretimin Dördüncü Sınıf Öğrencileri Fen Bilgisi Dersleri Üzerine Etkisi” adlı çalışmada farklılaştırılmış öğretimin akademik ve sosyal etkilerini incelemek için öğrencilerin görüşlerini ve akademik başarılarını

belirlemek üzere ön test yapılmıştır. Test sonuçlarına göre öğrenme düzeyi yüksek ve düşük olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Öğrenme düzeyi yüksek olan gruba geleneksel öğretim yöntemleri, düşük olan gruba ise farklılaştırılmış öğretim uygulanıp son testler ile öğrenme düzeyleri tekrardan incelenmiştir. Elde edilen verilere göre farklılaştırılmış öğretimin sağlandığı sınıflarda başarıda ilerleme oranının daha fazla olduğu ve öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilerin başarılarında artış meydana geldiği görülmüştür.

Ayers (2008) tarafından yapılan “Georgia’da İki Kırsal İlköğretim Okulundaki Öğretmenlerin Tutumlarının Farklılaştırılmış Öğretime Etkisi” adlı çalışmada öğretmenlerin algıları ve tutumlarının farklılaştırılmış öğretime etkisini incelemek amacıyla karma araştırma deseni ile gözlem, mülakat ve anketler ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algı düzeylerinin çok iyi olmadığı, öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduklarının farkında olup farklı yöntemler ile ihtiyaçlarına cevap vermeye çalıştıkları fakat zamanı uygun kullanamama ve sınıf ortamından dolayı farklılaştırılmış öğretimi uygulamada problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Luster (2008) tarafından yapılan “Geleneksel Öğretim ve Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi” adlı çalışmada farklılaştırılmış öğretim ile geleneksel öğretim arasındaki farkları ortaya çıkarmak ve her iki öğretimin öğrenci başarısı üzerine etkisi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla dördüncü sınıf öğrencileriyle deneysel yöntem uygulanmıştır. Bir gruba farklılaştırılmış öğretim ile matematik öğretimi uygulanırken diğerine geleneksel öğretim sağlanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim sağlanan deney grubunun akademik başarı düzeyinin geleneksel öğretim sağlanan kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Koeze (2007) tarafından “Farklılaştırılmış Öğretim: İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerine Etkisi” adlı çalışma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemine (mixed type) göre yürütülmüştür. Öğrencilerin akademik başarı durumlarını belirlemek için nicel veriler toplanarak çalışmanın planı hazırlanmıştır. Daha sonra ise öğretmenlerle görüşmeler ve sınıfta gözlemler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmelerinde ve akademik başarılarında katkısının olduğu; ön değerlendirme, esnek grup çalışmaları ve öğrenci seçimlerinin ön plana alınarak öğretimin sağlanmasıyla asıl amaca hizmet edildiği; öğrencilerin ilgilerine yönelik ders işlendiğinde öğrenci motivasyonun çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun inanç, tutum, davranış ve fikir gibi var olan özelliklerini müdahale etmeden ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Jurs ve Wiersma, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Eskişehir merkez Odunpazarı ve Tepebaşı ilçeleri ortaokullarında 2012-2013 öğretim yılında görev yapan matematik, fen bilimleri Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenleri evreni oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin temel becerilerini geliştirip akademik başarı düzeylerini bir adım ileriye götürmeyi hedeflemesi ve Türkiye’de akademik başarı seviyesinin bu temel dersler ile belirlenmesi, bu araştırmanın 5 branş öğretmeniyle yürütülmesinde rol oynayan önemli etkenlerdir.

Eskişehir merkez ilçe matematik, fen bilimleri, Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler branşlarında görev yapan öğretmen sayısı kamu okullarında 1153; özel okullarda 112 olmak üzere toplam 1265’tir.

Yukarıda bahsedilen evrenden, basit rastlantısal örnekleme yöntemi ve tabakalı örnekleme yöntemi ile araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme, araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir değişkene göre evren içerisinde homojen gruplar oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve ark., 2011). Bu bağlamda öncelikle evrende bulunan ortaokullar Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapmakta olan müfettişlerin görüş birliği ile; merkezî, merkeze yakın ve merkeze uzak olmak üzere okulun konumu ve yapısı bakımından tabakalı örnekleme ile üç tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra her bir tabakadan basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle okullar seçilmiş ve toplamda 346 öğretmene ulaşılmıştır. Evrendeki her öğretmenin seçilme şansının eşit olması için, basit rastlantısal örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Çıngı (1994) 2000 kişilik evren

için .05 hata payı ile örneklem büyüklüğünün 322 olmasının uygun olabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda hazırlanan bu çalışmanın evreninin 1265 olduğu düşünüldüğünde çalışmaya dahil edilen öğretmen sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Çalışmanın yürütüldüğü örnekleme ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Örneklem Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Kategori	n	%
Okulun konumu ve yapısı	Merkezî	101	29.2
	Merkeze Yakın	125	36.1
	Merkeze Uzak	85	24.6
	Özel	35	10.1
Eğitim Durumu	Ön lisans	6	1.7
	Lisans	290	83.8
	Yüksek lisans	46	13.3
	Belirtmeyenler	4	1.2
Branş	Türkçe	84	24.3
	Sosyal bilgiler	49	14.2
	Fen bilimleri	54	15.6
	Matematik	71	20.5
	İngilizce	85	24.6
	Belirtmeyenler	3	.9

Örneklem grubu incelendiğinde %36.1 ile merkeze yakın okullar okulun konumu ve yapısında çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 83.8’i lisans mezunu olup % 13.3’lük kısmı yüksek lisans derecesine sahiptirler. Branşlar incelendiğinde örneklem grubunun en yoğun grubunun %24.6 ile İngilizce’ de toplandığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi” , “Öğretmenlerin Mevcut Programa İlişkin Algıları Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirilme süreci aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama ve yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği” ve öğretmenlerin mevcut programa ilişkin algılarını belirlemek üzere “Programa İlişkin Genel Algı Ölçeği” geliştirilmiştir. İki ölçeğin de geliştirilme aşamaları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

3.3.1.1.Farklılaştırılmış ÖğretimYaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut koşullara göre uygulama düzeyleri ve kendilerini bu konuda ne kadar yetkin bulduklarını belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçek mevcut uygulama ve yetkinlik düzeyi olmak üzere 2 kısımdan oluşmaktadır. Her bir madde için mevcut uygulama ve yetkinlik düzeyi kısmı hazırlanmıştır. Ölçek formunun geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzunda başlangıçta 120 madde yer almıştır. Daha sonra bu maddeleri düzenlemek için, eğitim bilimleri alanında en az doktora derecesine sahip üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen görüşler sonucunda işlevsel olmayan ve birbiri ile benzer özellik taşıyan maddeler elenmiş ve sonuçta ölçeğin denemelik formunda 65 madde yer almıştır. Kalan bu maddeler için öncelikle açımlayıcı faktör analizi işlemi ile güvenilirlik analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Eskişehir ili büyükşehir belediye sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapan 124 öğretmenle uygulama yapılmıştır.

İlk etapta 65 maddelik denemelik ölçek ,0 (çok zayıfım)-6 (olağanüstüyüm) arası derecelendirme ile mevcut uygulama sütunu ve yetkinlik sütunu olmak üzere aşağıda verilen örnekteki gibi iki sütunlu formda hazırlanmıştır.

0 1 2 3 4 5 6	1. Öğrencileri problemler karşısında yılmaları yerine bu problemleri çözümler haline gelmeleri için cesaretlendirme.	0 1 2 3 4 5 6
0 1 2 3 4 5 6	2. Her öğrenciye sınıf içerisinde değerli olduğunu hissettirme.	0 1 2 3 4 5 6
0 1 2 3 4 5 6	3. Her öğrenciyi sınıfın eşit üyesi haline getirme.	0 1 2 3 4 5 6

0=çok zayıfım, 6=olağanüstüyüm

Faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonucunda son halini alan FÖUYD ölçeğin maddelerinde ve derecelendirmelerinde hiçbir değişiklik yapılmadan, alan uzmanı görüşü alınarak aşağıdaki örnekteki gibi aynı sütun içerisinde mevcut uygulama ve yetkinlik durumunu belirleyen tek sütunlu bir form haline dönüştürülmüştür.

		0	1	2	3	4	5	6
1. Öğrencileri problemler karşısında yılmaları yerine bu problemleri çözümler haline gelmeleri için cesaretlendirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
2. Her öğrenciye sınıf içerisinde değerli olduğunu hissettirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
3. Her öğrenciyi sınıfın eşit üyesi haline getirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
4. Sorumlulukların arttığı çalışmalarda amaca ulaşmaları için öğrencilere destek olma.	Yetkinlik							
	Mevcut							

0=çok zayıfım, 6=olağanüstüyüm

İlk formda hazırlanan ölçeğin denenmesi için 300 öğretmene ulaşılmış ancak 124 öğretmenden dönüt alınabilmiştir. İnfomal yollarla ölçeği doldurması istenen öğretmenler ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, ölçeğin yoğunluğu ve alışıldığı dışında bir formda (iki sütunlu) sunulması sebebiyle dönüt oranının düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ölçeğin amaca uygun hizmet edebilmesi için analizleri yapılırken, olabildiğince sadeleştirme yoluna gidilmiştir. Bu sebeple ilk olarak ölçeğin mevcut uygulama kısmı ile yetkinlik kısımları için ayrı ayrı açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda yetkinlik kısmının faktör dağılımları daha düzenli olduğu için, ölçeğin son hali yetkinlik kısmına göre oluşan faktörler ile şekillenerek diğer işlemler gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) işlemi yapılmadan önce veri setinin AFA yapılması için uygun olup olmadığı Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri ile belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, Bartlett testi için ($\chi^2=6536.196$, $df=2080$, $p<0.001$) ve KMO değeri için ise 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında KMO değerinin 0.60 ve daha yüksek olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma için hesaplanan KMO değerinin yeterli olduğu söylenebilir. Bu işlemin ardından yapılan AFA sonuçlarına göre ölçekte yer alan 65 maddenin 13 faktör altında toplandığı ve bu faktörlerin ise toplam varyansın %76.51'ini açıkladığı görülmüştür. Ancak ölçekte madde faktör yük değeri 0.40'ın altında olan maddeler, iki faktörde birbirine yakın yük değeri alan

maddeler, üç maddeden az olup tek başına faktör oluşturan maddeler ve madde toplam korelasyonu 0.50'nin altında yer alan maddeler ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin nihai formunda toplamda 28 madde yer almıştır. Ölçeğin 28 maddelik nihai formuna ait AFA sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeğinin Faktör Yapısı

	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör	7.Faktör
M3	0.835						
M2	0.816						
M4	0.786						
M1	0.784						
M7		0.782					
M6		0.776					
M5		0.745					
M8		0.686					
M9			0.825				
M10			0.802				
M13			0.673				
M11			0.562				
M14				0.814			
M13				0.694			
M15				0.683			
M17				0.659			
M18					0.776		
M16					0.771		
M19					0.709		
M20					0.638		
M22						0.749	
M24						0.702	
M21						0.663	
M23						0.616	
M27							0.689
M28							0.649
M25							0.635
M26							0.604
Açıklanan Toplam Varyans: % 75.8							

Ölçek, 7 faktörlü bir ölçek olarak son halini almıştır. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 12.6'sını, ikinci faktör % 11.3, üçüncü faktör % 11.3'ünü, dördüncü faktör % 10.8'ini, beşinci faktör %10.3'ünü, altıncı faktör % 9.9'unu ve yedinci faktör % 9.3'ünü açıklamaktadır. Yedi faktörün açıkladığı toplam faktör % 75.8'dir.

Faktör döndürme işleminden sonra ölçeğin her bir faktöründe 4 madde toplanmıştır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0.784-0.835, ikinci faktörde 0.686-0.782, üçüncü faktörde 0.562-0.825, dördüncü faktörde 0.659-0.776, beşinci faktörde 0.638-0.776, altıncı faktörde 0.616- 0.749 ve yedinci faktörde 0.604-0.689 arasında değişmektedir. Faktörler maddelerin içerikleri dikkate alınarak isimlendirilmişlerdir.

Ölçek maddeleri 7'li likert tipi derecelendirme ile (0= çok zayıfım, 6= olağanüstüyüm) ölçülmekte olup faktör yapısı belirlendikten sonra farklılaştırılmış öğretim çerçevesi doğrultusunda 7 faktör ortaya çıkmıştır. Bu yedi faktör sırası ile; motivasyon, materyal, öğrenme ortamı, etkinlikler, bireysel farklılıklar, görevler ve değerlendirmedir. 1. 2. 3. ve 4. maddeler farklılaştırılmış öğretimin **motivasyon** (1. faktör) boyutu ile ilgilidir. 5. 6. 7. ve 8. maddeler farklılaştırılmış öğretimde kullanılan **materyal** (2. faktör) özelliklerine ilişkindir. 9. 10. 11. ve 12. maddeler farklılaştırılmış öğretimin nasıl bir **öğrenme ortamında** (3. faktör) gerçekleştiği ile ilgilidir. 13. 14. 15. ve 16. faktörler farklılaştırılmış öğretim **etkinlikleri** (4. faktör) boyutunu ele almaktadır. 17. 18. 19 ve 20. faktörler farklılaştırılmış öğretimin başlangıç noktası olan öğrencilerin **bireysel farklılıklarının** (5. faktör) dikkate alınmasıyla ilgilidir. 21. 22. 23. ve 24. faktörler farklılaştırılmış öğretimde öğrencilere başarılarını bir adım daha ileriye götürebilmeleri için verilen **görevlere** (6. faktör) ilişkindir. Son olarak 25. 26. 27. ve 28. maddeler farklılaştırılmış öğretimde **değerlendirme** (7. faktör) ile ilgili olarak belirlenmiştir.

Faktör yapıları belirlenen ölçeğinin iç tutarlılığını belirlemek üzere her faktörün Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. İç tutarlılık (güvenirlilik) tüm maddelerin aynı amaca hizmet edip etmediğini ve maddelerin bir bütün oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılır. İç tutarlılık düzeyinin ideal kabul edilebilmesi için ise genellikle istenen α değeri .70 ve üzeridir. (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin her bir boyutu farklı bir değişkeni ölçtüğü için, her boyutun alfa değerleri kendi içinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3.

Ölçek Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri

	Mevcut Uygulama	Yetkinlik
1. Motivasyon	.916	.851
2. Materyal	.906	.910
3. Öğrenme Ortamı	.851	.831
4. Etkinlikler	.821	.836
5. Bireysel Farklılıklar	.806	.862
6. Görevler	.874	.835
7. Değerlendirme	.836	.812

Tablo 3'e bakıldığında ölçek faktörlerinin alfa değerlerinin yetkinlik için .812- .910, mevcut uygulama için .806-.916 arasında değiştiği görülmektedir. İç tutarlılık için alpha değeri .70 ve üzerinde yeterli kabul edildiği için, ölçek faktörlerinin kendi içlerinde tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Her bir faktörde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri ise aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 4.

Motivasyon Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları

	Mevcut Uygulama	Yetkinlik
Madde 1	.834	.784
Madde 2	.796	.827
Madde 3	.807	.817
Madde 4	.799	.839

Farklılaştırılmış öğretimin sağlanması için her öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınarak sağlanan motivasyon boyutunun Cronbach alfa değeri mevcut uygulama düzeyini belirlemek için .91 iken yetkinlik düzeyini belirlemek için .85 olarak Tablo 3'de görülmektedir. Motivasyon boyutunun maddeleri arasındaki madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 4'de görüldüğü üzere mevcut uygulama düzeyi için madde toplam korelasyonları .79 ile .83 arasında değişirken; yetkinlik düzeyi için madde toplam korelasyonları .78 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde-toplam korelasyon değerinin 0.25 olması kabul edilebilir olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğe ait madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde bu değerlerin yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

Materyal Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları

	Mevcut Uygulama	Yetkinlik
Madde 5	.751	.810
Madde 6	.804	.786
Madde 7	.822	.849
Madde 8	.779	.749

Öğretimin farklılaştırılması için öğrenme stillerine, çoklu zeka türlerine ve diğer birçok bireysel farklılıklara göre kullanılması gereken materyal boyutunun Cronbach alfa değeri mevcut uygulama düzeyini belirlemek için .90 iken yetkinlik düzeyini belirlemek için .91 olarak Tablo 3'te görülmektedir. Materyal boyutunun madde-toplam korelasyon değerleri

Tablo 5'te görüldüğü gibi mevcut uygulama düzeyi için madde toplam korelasyonları .75 ile .82 arasında değişirken; yetkinlik düzeyi için madde toplam korelasyonları .78 ile .84 arasında değişmektedir.

Tablo 6.

Öğrenme Ortamı Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları

	Mevcut Uygulama	Yetkinlik
Madde 9	.717	.663
Madde 10	.607	.599
Madde 11	.740	.685
Madde 12	.749	.750

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme ortamı boyutunun Cronbach alfa değeri mevcut uygulama düzeyini belirlemede .85 iken yetkinlik düzeyini belirlemede .83 olarak Tablo 3'te görülmektedir. Öğrenme ortamı boyutunun madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 6'da görüldüğü gibi mevcut uygulama düzeyi için madde toplam korelasyonları .60 ile .74 arasında değişirken; yetkinlik düzeyi için madde toplam korelasyonları .59 ile .75 arasında değişmektedir.

Tablo 7.

Etkinlikler Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları

	Mevcut Uygulama	Yetkinlik
Madde 13	.594	.630
Madde 14	.720	.693
Madde 15	.689	.633
Madde 16	.573	.716

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için kullanılan etkinlikler boyutunun Cronbach alfa değeri mevcut uygulama düzeyini belirlemede .82 iken yetkinlik düzeyini belirlemede .83 olarak Tablo 3'te görülmektedir. Etkinlikler boyutunun madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 7'de görüldüğü gibi mevcut uygulama düzeyi için madde toplam korelasyonları .59 ile .72 arasında değişirken; yetkinlik düzeyi için madde toplam korelasyonları .63 ile .71 arasında değişmektedir.

Tablo 8.

Bireysel Farklılıklar Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları

	Mevcut Uygulama	Yetkinlik
Madde 17	.701	.709
Madde 18	.657	.756
Madde 19	.504	.673
Madde 20	.602	.699

Farklılaştırılmış öğretime dikkate alınması gereken ilk etken olan bireysel farklılıklar boyutunun Cronbach alfa değeri mevcut uygulama düzeyini belirlemede .80 iken yetkinlik düzeyini belirlemede .86 olarak Tablo 3’de görülmektedir. Bireysel farklılıklar boyutunun madde-toplam korelasyonları Tablo 8’de görüldüğü gibi mevcut uygulama düzeyi için madde toplam korelasyonları .50 ile .70 arasında değişirken; yetkinlik düzeyi için madde toplam korelasyonları .67 ile .75 arasında değişmektedir.

Tablo 9.

Görevler Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları

	Mevcut Uygulama	Yetkinlik
Madde 21	.688	.760
Madde 22	.695	.587
Madde 23	.757	.630
Madde 24	.785	.690

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için gerekli stratejilerden biri olan görevler boyutunun Cronbach alfa değeri mevcut uygulama düzeyini belirlemede .87 iken yetkinlik düzeyini belirlemede .83 olarak Tablo 9’de görülmektedir. Görevler boyutunun madde toplam korelasyonları Tablo 9’da görüldüğü gibi mevcut uygulama düzeyi için madde toplam korelasyonları .68 ile .78 arasında değişirken; yetkinlik düzeyi için madde toplam korelasyonları .58 ile .76 arasında değişmektedir.

Tablo 10.

Değerlendirme Boyutunun Madde Toplam Korelasyonları

	Mevcut Uygulama	Yetkinlik
Madde 25	.672	.662
Madde 26	.663	.582
Madde 27	.712	.654
Madde 28	.637	.644

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme boyutunun Cronbach alfa değeri mevcut uygulama düzeyini belirlemede .81 iken yetkinlik düzeyini belirlemede .83 olarak Tablo 3’de görülmektedir. Değerlendirme boyutunun madde-toplam korelasyonları Tablo 10’da görüldüğü gibi mevcut uygulama düzeyi için madde toplam korelasyonları .63 ile .58 arasında değişirken; yetkinlik düzeyi için madde toplam korelasyonları .58 ile .66 arasında değişmektedir.

Son halini alan ölçek formunun güvenilirliğini belirlemek üzere öğretmen adayları ile ikinci bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Okul deneyimi dersi kapsamında haftanın bir günü okullara giden öğrencilerin staj öğretmenlerini düşünerek ölçeği yanıtlaması beklenmiştir. Bu doğrultuda staj öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi ne kadar uyguladıkları ile öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda ne kadar yetkin hissettikleri esas alınmıştır. Bu amaçla öğretmenlik sertifika programına devam eden 46 öğretmen adayına ölçek formu uygulanmış ve elde edilen Cronbach alfa değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

İkinci Pilot Uygulama Sonucunda Ölçek Faktörlerinin Cronbach Alfa Değerleri

	Mevcut Uygulama	Yetkinlik
1. Motivasyon	.866	.779
2. Materyal	.929	.902
3. Öğrenme Ortamı	.812	.740
4. Etkinlikler	.875	.829
5. Bireysel Farklılıklar	.943	.869
6. Görevler	.802	.686
7. Değerlendirme	.816	.639

Tablo 11’de görüldüğü gibi ölçeğin iç tutarlılık düzeyi tüm alt boyutlar dikkate alındığında Cronbach alfa değeri 0.63 ile 0.94 arasında değişmektedir. Bu ikinci deneme çalışması, yapılan ilk deneme çalışmasını destekler durumdadır. Her iki deneme çalışmasında faktörlerin güvenilirlikleri .70’in üzerindedir.

3.3.1.2. Programa İlişkin Genel Algı Ölçeği

Öğretmenlerin mevcut programa ilişkin genel algılarını ölçmek amacıyla ilk etapta bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerden en temel ifadeler seçilerek 9 maddelik bir denemelik bir model oluşturulmuştur. Yapılan ilk pilot çalışma ile öncelikle açımlayıcı faktör

analizi işlemi ile güvenilirlik analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Diğer ölçek ile birlikte denenen bu ölçek de 124 kişilik aynı gruba uygulanmıştır.

Programa ilişkin algı ölçeğinin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Buna göre algı ölçeğinin Cronbach's alpha değeri .90 olarak ortaya çıkmıştır. Güvenirliği düşük madde olmadığı için herhangi bir madde atılmadan açımlayıcı faktör analizi (AFA) işlemine geçilmiştir. AFA yapılmadan önce veri setinin Bartlett testi ($\chi^2=586.440$, Sd=36, $p<0.001$) ve KMO değeri için ise 0.89 olarak bulunmuştur. Bu değerler ise açımlayıcı faktör analizi yapılması için uygun bir değerdir. AFA sonuçlarına göre ölçekte yer alan 9 maddenin tek faktörde toplandığı ve bu faktörün ise toplam varyansın % 56.6'sını açıkladığı görülmüştür. Ölçekte madde faktör yük değerlerinde ve madde toplam korelasyonlarında bir problem yaşanmadığı için hiçbir madde ölçekten atılmamıştır. Ölçeğin 9 maddelik nihai formuna ilişkin AFA sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Programa İlişkin Genel Algı Ölçeğinin Faktör Yapısı

	1.Faktör
M6	.857
M5	.806
M7	.774
M10	.762
M11	.750
M8	.746
M3	.731
M4	.670
M1	.656

Açıklanan toplam varyans: %56.6 Cronbach's alpha: .90

AFA sonucuna göre son halini alan 9 maddelik ölçek tek faktörde toplandığı için ve bütün maddeler mevcut programa ilişkin algıları ölçtüğü için "program algısı" olarak bu faktör adlandırılmıştır. Ölçek 0 (kesinlikle katılmıyorum)- 6(tamamen katılıyorum) arası derecelendirme ile mevcut programa ilişkin algıyı ölçe 7'li likert bir formdadır.

Programa ilişkin algı ölçeğinin madde toplam korelasyonları ise Tablo 3'deki gibi incelenmiştir.

Tablo 13.

Programa İlişkin Algı Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları

Madde 1	.574
Madde 1	.650
Madde 2	.591
Madde 3	.738
Madde 4	.798
Madde 5	.696
Madde 6	.660
Madde 7	.685
Madde 8	.674
Madde 9	.574

Algı ölçeğinin maddeleri arasındaki madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 2’de görüldüğü üzere .57- .85 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde Tablo 13’de olduğu gibi bu değerlerin yeterli olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle Eskişehir il Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izinler alınmıştır. İzin sürecinin tamamlanmasının ardından ölçme araçları eğitim-öğretimi aksatmayacak bir şekilde öğretmenlere uygulanmış ve uygulama yapılmadan önce öğretmenlere ölçek hakkında açıklayıcı bilgiler araştırmacı tarafından sunulmuştur. Araştırmacı tarafından uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiştir.

Verilerin analizine geçilmeden önce SPSS programı yardımı ile kayıp veriler düzenlenmiştir. Bu işlemin ardından araştırmanın alt problemlerinde yer alan sorulara yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öncelikle veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bunun ardından veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov (Z) testi ile sınanmış ve bu işlemin ardından araştırma verileri çözümlenmiştir. Veri setinin normal dağılım gösterdiği durumlarda t-testi ve ANOVA (F Testi) analizleri, normal dağılım göstermediği durumlarda ise Mann-Whitney-U (U Testi) ve Kruskal Wallis (H Testi) analizleri tercih edilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesinden sonra ortaya çıkan bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hazırlanan bir çalışmada verilerin uygun analiz yöntemleri ile sınanması belli koşulların sağlanmasına bağlıdır. Bunlar, özellikle parametrik yöntemlerin kullanılmasında araştırmacıların karşısına çıkmaktadır. Bu koşullar, özellikle veri setine ilişkin puan dağılımının normal dağılımı ve grup varyansların homojen (eşit) olmasıdır (Kayri, 2009). Aşağıda ölçeklerden elde edilen puanların normallik durumuna ait Kolmogorov-Smirnov (Z) testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14.

Yetkinlik Boyutunun Normallik Testine İlişkin Bulgular

	Z	n	p
Motivasyon	2.209	346	.000
Materyal	1.716	346	.006
Öğrenme Ortamı	1.744	346	.005
Etkinlikler	2.159	346	.000
Bireysel Farklılıklar	2.256	346	.000
Görevler	1.823	346	.003
Değerlendirme	2.081	346	.000
Yetkinlik	1.186	346	.120

Dağılımın normalliğine ilişkin yapılan Z testi sonuçlarına göre yetkinlik boyutundan elde edilen puan setinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür [$Z_{1.186}$; $p>0.05$]. Yetkinlik boyutunun alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin normallik testi sonuçlarına göre ise; motivasyon boyutuna ilişkin puanların [$Z_{2.209}$; $p<0.05$], materyal alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.716}$; $p<0.05$], öğrenme ortamı alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.744}$; $p<0.05$], etkinlikler alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{2.159}$; $p<0.05$], bireysel farklılıklar alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{2.256}$; $p<0.05$], görevler alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.823}$; $p<0.05$] ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{2.081}$; $p<0.05$] normal dağılım göstermediği bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 15.

Mevcut Uygulama Boyutunun Normallik Testine İlişkin Bulgular

	Z	n	p
Motivasyon	1.531	346	.018
Materyal	1.435	346	.033
Öğrenme Ortamı	1.333	346	.057
Etkinlikler	1.551	346	.016
Bireysel Farklılıklar	1.507	346	.021
Görevler	1.882	346	.002
Değerlendirme	1.154	346	.140
Mevcut Uygulama	.667	346	.765

Dağılımın normalliğine ilişkin yapılan Z testi sonuçlarına göre mevcut uygulama boyutundan elde edilen puan setinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür [$Z_{.667}$; $p>0.05$]. Mevcut uygulama boyutunun alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin normallik testi sonuçlarına göre ise; motivasyon boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.531}$; $p<0.05$], materyal alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.435}$; $p<0.05$], etkinlikler alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.551}$; $p<0.05$], bireysel farklılıklar alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.507}$; $p<0.05$] ve görevler alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.882}$; $p<0.05$] normal dağılım göstermediği; öğrenme ortamı alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.333}$; $p>0.05$], ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin puanların [$Z_{1.154}$; $p>0.05$] normal dağılım gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmanın bu alt probleminde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin mevcut uygulama boyutu altında yer alan alt boyutların maddelerine verilen cevapların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçlar tablolarla sunulmuştur.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeyi Boyutundan Aldıkları Puan Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyutlar	n	\bar{X}	S_x
Mevcut Uygulama	346	107.92	26.32
Motivasyon	346	17.66	3.80
Materyal	346	15.26	4.46
Öğrenme Ortamı	346	12.17	5.69
Etkinlikler	346	15.91	4.22
Bireysel Farklılıklar	346	16.00	4.72
Görevler	346	15.45	5.07

Öğretmenlerin *farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeylerinin* ortalama puanının 107.92 olduğu görülmektedir. Minimum ve maksimum değerler göz önünde bulundurulduğunda bu değer orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin öğretimi orta düzeyde farklılaştırabildikleri söylenebilir.

Alt boyutları incelendiğinde ise *motivasyon* boyutunun ortalamasının 17.66' lık bir değer ile diğer boyutlardan daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir. Motivasyon boyutunun minimum ve maksimum değerleri değerlendirildiğinde de elde edilen ortalamanın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buradan öğretmenlerin, öğretimin farklılaştırılmasında, öğrenci motivasyonunu yüksek düzeyde sağladıkları söylenebilir.

Materyal, etkinlikler ve değerlendirme boyutları incelendiğinde ortalamaların sırasıyla 15.26 , 15.91 ve 15.44 olduğu ve birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Bu üç alt boyut minimum ve maksimum değerleri göz önüne alınarak incelendiğinde, ortalamanın üzerinde puanlara sahip olduğu söylenebilir. Buradan öğretimin; materyal, etkinlikler ve değerlendirme boyutlarının mevcut şartlara göre birbirine yakın ve ortalama üstü bir düzeyde farklılaştırıldığı söylenebilir.

Öğrenme ortamı boyutu incelendiğinde ortalamanın 12.17 olup en düşük puana sahip boyut olduğu görülmektedir. Bu değer minimum ve maksimum değerler doğrultusunda incelendiğinde de düşük bir seviyede kaldığı görülmektedir. Buradan mevcut şartlara göre öğrenme ortamının farklılaştırılma düzeyinin düşük olduğu söylenebilir.

Bireysel farklılıklar boyutu incelendiğinde ortalamanın 16.00 olduğu görülmektedir. Minimum ve maksimum değerler incelendiğinde bu değer orta bir değer olduğu söylenebilir. Yani öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alma düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Görevler boyutunun da bireysel farklılıktaki gibi orta düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan öğretmenlerin öğrencilere verdikleri görevleri farklılaştırma düzeyinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeylerinin; bransa, öğrenim durumuna, okulun konumu ve yapısına göre farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

4.1.1. Branşa Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeylerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı mevcut uygulama boyutunun tüm alt boyutları ile incelenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının branşa göre t-testi sonuçları tablolarda görülmektedir.

Tablo 17.

Branşlara Göre Öğretmenlerin Mevcut Uygulama Boyutundan Aldıkları Puan Ortalamaları

Ölçekler	Branşlar	n	\bar{X}	S_x
Mevcut Uygulama	Türkçe	84	113.32	26.90
	Soysal Bilgiler	49	109.90	27.05
Toplam	Fen Bilimleri	54	105.41	28.35
	Matematik	71	107.40	23.63
	İngilizce	85	102.78	25.68
	Toplam	343	107.75	26.35
Öğrenme Ortamı	Türkçe	84	13.46	7.8
	Soysal Bilgiler	49	13.33	5.8
	Fen Bilimleri	54	11.75	5.42
	Matematik	71	11.57	4.62
	İngilizce	85	10.85	4.74
	Toplam	343	12.13	5.71
Değerlendirme	Türkçe	84	16.07	4.19
	Soysal Bilgiler	49	16.18	4.32
	Fen Bilimleri	54	14.87	4.55
	Matematik	71	15.61	4.32
	İngilizce	85	14.52	4.53
	Toplam	343	15.42	4.40

Tablo 17’de yer alan verilere dayanarak *mevcut uygulama* boyutunun toplam puanları, *öğrenme ortamı* ve *değerlendirme* alt boyutlarından alınan puanların branşlar bazında farklılaştığı söylenebilir. Mevcut uygulamanın toplamında Türkçe branşının diğer branşlara göre az bir farkla da olsa yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamı ve değerlendirme alt boyutlarında da aynı durum görülmektedir. Ancak bu puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı ise ANOVA testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 18.

Mevcut Uygulama Ölçeğinin Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mevcut Uygulama	Gruplar Arası	5235.282	4	1308.821	1.904	.109
	Gruplar İçi	232363.840	338	687.467		
	Toplam	237599.122	342			
Öğrenme Ortamı	Gruplar Arası	387.785	4	96.946	3.045	.017*
	Gruplar İçi	10762.800	338	31.843		
	Toplam	11150.585	342			
Değerlendirme	Gruplar Arası	150.929	4	37.732	1.964	.100
	Gruplar İçi	6492.390	338	19.208		
	Toplam	6643.320	342			

* $p < .05$

Branşlar arasında gözlenen puan farklılığının anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde *mevcut uygulama* boyutundan alınan toplam puanların [$F_{(4-338)}=1.904$, $p > .05$] ve *değerlendirme* alt boyutundan alınan toplam puanların [$F_{(4-338)}=1.964$, $p > .05$] branşlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak *öğrenme ortamı* alt boyutundan alınan puanların branşlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür [$F_{(4-338)}=3.045$, $p < .05$]. Öğrenme ortamı alt ölçeği puanlarının hangi branşlar arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiğinin belirlenmesinde ise Bonferonni testi kullanılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19.

Öğrenme Ortamı Alt Boyutu Puanlarına Ait Bonferonni Testi Sonuçları

(I) Branş	(J) Branş	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Türkçe	İngilizce	2.61117 ^(*)	.86816	.028
	Sosyal Bilgiler	.13511	1.01436	1.000
	Fen Bilimleri	1.70627	.98425	.839
	Matematik	1.88764	.90971	.387
Sosyal Bilgiler	Türkçe	-.13511	1.01436	1.000
	Fen Bilimleri	1.57116	1.11334	1.000
	Matematik	1.75253	1.04802	.954
	İngilizce	2.47606	1.01216	.149
Fen Bilimleri	Türkçe	-1.70627	.98425	.839
	Sosyal bilgiler	-1.57116	1.11334	1.000
	Matematik	.18138	1.01890	1.000
	İngilizce	.90491	.98199	1.000

Öğrenme Ortamı Alt Boyutu Puanlarına Ait Bonferonni Testi Sonuçları Tablo 19 Devam

Matematik	Türkçe	-1.88764	.90971	.387
	Sosyal Bilgiler	-1.75253	1.04802	.954
	Fen Bilimleri	-.18138	1.01890	1.000
	İngilizce	.72353	.90725	1.000
İngilizce	Türkçe	-2.61117 ^(*)	.86816	.028
	Sosyal Bilgiler	-2.47606	1.01216	.149
	Fen Bilimleri	-.90491	.98199	1.000
	Matematik	-.72353	.90725	1.000

Gözlenen puan farklılığı $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19 incelendiğinde Türkçe öğretmenleri ile İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ortamı alt ölçeğinden aldıkları puan arasında yaklaşık 3 puanlık bir farklılığın olduğu görülebilir. Yapılan Bonferonni testi ile iki branş arasında gözlenen bu puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile Türkçe öğretmenleri İngilizce öğretmenlerine göre öğrenme ortamı alt ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları söylenebilir. Diğer branşlar arasında gözlenen puan farklılıkları ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Mevcut Uygulama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Branşlar	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	Türkçe	84	176.75	1.987	4	.738	---
	Sosyal Bilgiler	49	176.39				
	Fen Bilimleri	54	159.41				
	Matematik	71	180.25				
	İngilizce	85	165.88				
Materyal	Türkçe	84	172.45	.721	4	.949	---
	Sosyal Bilgiler	49	166.39				
	Fen Bilimleri	54	172.16				
	Matematik	71	167.18				
	İngilizce	85	178.72				
Etkinlikler	Türkçe	84	185.83	4.395	4	.355	---
	Sosyal Bilgiler	49	173.40				
	Fen Bilimleri	54	165.66				
	Matematik	71	178.58				
	İngilizce	85	156.06				

Öğretmenlerin Mevcut Uygulama Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması Tablo 20 Devam

Bireysel Farklılıklar	Türkçe	84	185.44	3.323	4	.505	---
	Sosyal Bilgiler	49	173.78				
	Fen Bilimleri	54	168.52				
	Matematik	71	174.06				
	İngilizce	85	158.19				
Görevler	Türkçe	84	200.98	15.014	4	.005*	T-M
	Sosyal Bilgiler	49	182.31				
	Fen Bilimleri	54	171.82				T-İng
	Matematik	71	164.33				
	İngilizce	85	143.94				SB-İng

* $p < .05$

Branş değişkeni açısından yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin branşları ile *mevcut uygulama* boyutunun alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Her bir branşa ait sıra ortalamaları incelendiğinde bu farklılıklar anlaşılabilir. Ancak bu puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına yönelik olarak yapılan analizlerde *motivasyon, materyal, etkinlikler ve bireysel farklılıklar* boyutlarında branş değişkeni açısından gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Ancak görevler boyutunda Türkçe öğretmenleri ile matematik ve sosyal bilgiler öğretmenleri arasındaki puan farklılıkları ve sosyal bilgiler ile İngilizce öğretmenleri arasında gözlenen puan farklılıkları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

4.1.2. Öğrenim Durumuna Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı mevcut uygulama boyutunun tüm alt boyutları ile incelenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre t-testi sonuçları tablolarda görülmektedir.

Tablo 21.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Mevcut Uygulama Boyutundan Aldıkları Puanlar

Boyutlar	Branşlar	n	\bar{X}	S_x
Mevcut Uygulama	Ön Lisans	6	111.62	30.20
	Lisans	290	107.44	26.76
	Yüksek Lisans	46	109.20	24.01
	Toplam	342	107.75	26.40
Öğrenme Ortamı	Ön Lisans	6	14.95	6.3
	Lisans	290	12.06	5.85
	Yüksek Lisans	46	12.16	4.47
	Toplam	342	12.12	5.70
Değerlendirme	Ön Lisans	6	15.00	5.76
	Lisans	290	15.35	4.45
	Yüksek Lisans	46	15.93	4.04
	Toplam	342	15.43	4.41

Tablo 21’de yer alan verilere dayanarak *mevcut uygulama* boyutunun toplam puanları, *öğrenme ortamı* ve *değerlendirme* alt boyutlarından alınan puanların öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaştığı söylenebilir. Ancak bu puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı ise ANOVA testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 22.

Mevcut Uygulama Boyutunun Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mevcut Uygulama	Gruplar Arası	213.305	2	106.653	.152	.859
	Gruplar İçi	237606.739	339	700.905		
	Toplam	237820.044	341			
Öğrenme Ortamı	Gruplar Arası	49.423	2	24.712	.759	.469
	Gruplar İçi	11041.471	339	32.571		
	Toplam	11090.894	341			
Değerlendirme	Gruplar Arası	14.265	2	7.132	.364	.695
	Gruplar İçi	6639.320	339	19.585		
	Toplam	6653.584	341			

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre gözlenen puan farklılığının anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde *mevcut uygulama* boyutundan alınan toplam puanların [$F_{(2-339)}=.152, p>.05$], *değerlendirme* alt boyutundan alınan toplam puanların [$F_{(2-339)}=.759, p>.05$] ve *öğrenme ortamı* alt boyutundan alınan puanların öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$F_{(2-339)}=.364, p>.05$].

Tablo 23.

Mevcut Uygulama Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	Ön Lisans	6	159.25	.096	2	.953	---
	Lisans	290	171.80				
	Yüksek Lisans	46	171.20				
	Toplam	342					
Materyal	Ön Lisans	6	171.83	.077	2	.962	---
	Lisans	290	170.90				
	Yüksek Lisans	46	175.24				
	Toplam	342					
Etkinlikler	Ön Lisans	6	185.50	.265	2	.876	---
	Lisans	290	170.44				
	Yüksek Lisans	46	176.34				
	Toplam	342					
Bireysel Farklılıklar	Ön Lisans	6	202.25	.901	2	.637	---
	Lisans	290	169.76				
	Yüksek Lisans	46	178.43				
	Toplam	342					
Görevler	Ön Lisans	6	203.33	.887	2	.642	---
	Lisans	290	169.86				
	Yüksek Lisans	46	177.70				
	Toplam	342					

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına *mevcut uygulama* alt boyutlarından aldıkları puanlara ait sıra ortalamaları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 23’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğrenim durumuna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları

puanların sıra ortalamasının farklılaştığı görülmektedir. Ancak gözlenen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak yapılan analizlerde farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.1.3. Okulun Konumu ve Yapısına Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeylerinin okulun konumu ve yapısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı mevcut uygulama boyutunun tüm alt boyutları ile incelenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının okulun konumu ve yapısına göre t-testi sonuçları tablolarda görülmektedir.

Tablo 24.

Mevcut Uygulama Boyutu, Öğrenme Ortamı ve Değerlendirme Alt Boyutları Toplam Puanlarının Okulun Konumu ve Yapısı Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okulun Konumu ve Yapısı	n	\bar{X}	S_x
Mevcut Uygulama	Merkezî	101	109.49	23.67
	Merkeze Yakın	125	104.08	25.83
	Merkeze Uzak	85	104.29	26.65
	Özel	35	125.87	27.70
	Toplam	346	107.92	26.32
Öğrenme Ortamı	Merkezî	101	12.14	4.91
	Merkeze Yakın	125	12.00	6.85
	Merkeze Uzak	85	11.74	5.05
	Özel	35	13.89	4.51
	Toplam	346	12.17	5.69
Değerlendirme	Merkezî	101	15.42	4.30
	Merkeze Yakın	125	15.01	4.23
	Merkeze Uzak	85	15.21	4.50
	Özel	35	17.62	4.56
	Toplam	346	15.44	4.40

Tablo 24’de yer alan veriler incelendiğinde okulun merkeze uzaklık durumuna göre öğretmenlerin *mevcut uygulama* boyutu ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlara ait ortalamalar görülmektedir. Tablodaki verilere göre en yüksek puan ortalamasının tüm boyutlarda “Özel” okullarda görev yapan öğretmenlere en düşük ortalamanın ise toplam ölçek puanında “Merkeze Yakın” okullarda görev yapan öğretmenlere, *öğrenme ortamı* boyutunda “Merkeze Uzak” okullarda görev yapan öğretmenlere ve *değerlendirme* boyutunda ise “Merkeze Yakın” okullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Buna dayalı

olarak okulun merkeze olan uzaklığına göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların da farklılaştığı görülmektedir. Okulun merkeze olan uzaklık durumuna göre gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı ise ANOVA testi ile sınıanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur

Tablo 25.

Yetkinlik Ölçeği Toplam Puanlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyans		Sd	Kareler		
	Kaynağı	Kareler Ortalaması		Toplamı	F	p
Mevcut Uygulama	Gruplar Arası	14492.259	3	4830.753	7.357	.000**
	Gruplar İçi	224567.851	342	656.631		
	Toplam	239060.111	345			
Öğrenme Ortamı	Gruplar Arası	122.857	3	40.952	1.264	.287
	Gruplar İçi	11080.044	342	32.398		
	Toplam	11202.901	345			
Değerlendirme	Gruplar Arası	194.995	3	64.998	3.425	.017*
	Gruplar İçi	6490.220	342	18.977		
	Toplam	6685.216	345			

* $p < .05$ ** $p < .01$

Mevcut uygulama boyutu, *öğrenme ortamı* ve *değerlendirme* alt boyutları toplam puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulun merkeze olan uzaklık durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinde ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde gruplar arasında gözlenen puan farklılığının *mevcut uygulama* boyutunun toplam puanı [$F_{(3-342)}=7.357$, $p < .01$] ve *Değerlendirme* [$F_{(3-342)}=3.425$, $p < .05$] boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği, *öğrenme ortamı* boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(3-342)}=1.264$, $p > .05$]. Gruplar arasında gözlenen puan farklılığının hangi gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ise Bonferonni testi ile belirlenmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 26.

Mevcut Uygulama ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarına Ait Bonferonni Testi Sonuçları

Ölçekler	(I) Okulun Konumu ve Yapısı	(J) Okulun Konumu ve Yapısı	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Mevcut Uygulama	Merkezî	Merkezî			
		Merkeze Yakın	5.40791	3.42846	.694
		Merkeze Uzak	5.20048	3.77179	1.000
		Özel	-16.38374 ^(*)	5.02615	.007
	Merkeze Yakın	Merkezî	-5.40791	3.42846	.694
		Merkeze Yakın			
		Merkeze Uzak	-.20743	3.60252	1.000
		Özel	-21.79165 ^(*)	4.90040	.000
	Merkeze Uzak	Merkezî	-5.20048	3.77179	1.000
		Merkeze Yakın	.20743	3.60252	1.000
		Merkeze Uzak			
		Özel	-21.58422 ^(*)	5.14645	.000
	Özel	Merkezî	16.38374 ^(*)	5.02615	.007
		Merkeze Yakın	21.79165 ^(*)	4.90040	.000
		Merkeze Uzak	21.58422 ^(*)	5.14645	.000
		Özel			
Değerlendirme	Merkezî	Merkezî			
		Merkeze Yakın	.41200	.58285	1.000
		Merkeze Uzak	.21087	.64121	1.000
		Özel	-2.20500	.85446	.062
	Merkeze Yakın	Merkezî	-.41200	.58285	1.000
		Merkeze Yakın			
		Merkeze Uzak	-.20113	.61244	1.000
		Özel	-2.61700 ^(*)	.83308	.011
	Merkeze Uzak	Merkezî	-.21087	.64121	1.000
		Merkeze Yakın	.20113	.61244	1.000
		Merkeze Uzak			
		Özel	-2.41588 ^(*)	.87491	.036
	Özel	Merkezî	2.20500	.85446	.062
		Merkeze Yakın	2.61700 ^(*)	.83308	.011
		Merkeze Uzak	2.41588 ^(*)	.87491	.036
		Özel			

* Gözlenen puan farklılığı $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Mevcut uygulama boyutundan elde edilen toplam puanların okulun konumu ve yapısı bakımından farklılaştığı ANOVA testi ile görülmüştür. Hangi gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu yönelik olarak yapılan analizlerde toplam puanda ve *değerlendirme* alt boyutu puanlarında özel okullarda görev yapan öğretmenler, merkezî,

merkeze yakın ve merkeze uzak okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca gözlenen bu puan farklılığı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Tablo 27.

Mevcut Uygulama Alt Boyutlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Okulun Konumu ve Yapısı	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	Merkezî	101	189.55	22.856	3	.000*	M-MY
	Merkeze Yakın	125	160.82				M-MU
	Merkeze Uzak	85	148.28				M-Ö
	Özel	35	233.74				MY-Ö
	Toplam	346					MU-Ö
Materyal	Merkezî	101	176.35	21.012	3	.000*	M-Ö
	Merkeze Yakın	125	161.36				MY-Ö
	Merkeze Uzak	85	159.09				MU-Ö
	Özel	35	243.66				
	Toplam	346					
Etkinlikler	Merkezî	101	179.07	24.056	3	.000*	M-MY
	Merkeze Yakın	125	153.64				M-Ö
	Merkeze Uzak	85	166.34				MY-Ö
	Özel	35	245.73				MU-Ö
	Toplam	346					
Bireysel Farklılıklar	Merkezî	101	178.39	24.579	3	.000*	M-Ö
	Merkeze Yakın	125	153.76				MY-Ö
	Merkeze Uzak	85	166.44				MU-Ö
	Özel	35	247.03				
	Toplam	346					
Görevler	Merkezî	101	175.07	14.812	3	.002*	M-Ö
	Merkeze Yakın	125	162.59				MU-Ö
	Merkeze Uzak	85	163.24				
	Özel	35	232.86				
	Toplam	346					

* $p < .05$

Mevcut uygulama alt boyutlarından alınan puanlar öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumu ve yapısı bakımından Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde *motivasyon* boyutunda okulun merkezden uzaklığı arttıkça öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlarda da bir düşüş gözlenmektedir. Buna bağlı olarak “Özel” okullarda görev yapan öğretmenler diğer okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek puanlar almışlardır. Bunun yanı sıra “Merkezî” okullar ile “Merkeze Yakın” ve “Merkeze Uzak” okulların puanları da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Etkinlikler alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde *motivasyon* alt boyutundan elde edilen sonuçlarla benzer sonucun elde edildiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre “Özel” okullarda görev yapan öğretmenler diğer okullarda görev yapan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı ve daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca “Merkezî” ve “Merkeze Yakın” okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları incelendiğinde ise “Merkezî” okullarda görev yapan öğretmenlerin “Merkeze Yakın” okullarda görev yapan öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı ve daha yüksek puanlar aldıkları söylenebilir.

Bireysel farklılıklar alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde “Özel” okullarda görev yapan öğretmenlerin “Merkezî”, “Merkeze Yakın” ve “Merkeze Uzak” okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları söylenebilir. Ayrıca elde edilen bu puan farklılığı ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Görevler alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde “Özel” okullarda görev yapan öğretmenlerin “Merkezî” ve “Merkeze Uzak” okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Ayrıca gruplar arasında gözlenen bu puan farklılığı ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeyleri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin yetkinlik boyutu altında yer alan alt boyutların maddelerine verilen cevapların minimum ve maximum değerleri, ortalaması ve standart sapması hesaplanarak sonuçlar tablolarla sunulmuştur.

Tablo 28.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama İlişkin Yetkinlik Düzeyi Boyutundan Aldıkları Puan Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyutlar	n	Min.	Maks.	\bar{X}	S_x
Yetkinlik	346	47.00	168.00	120.29	22.73
Motivasyon	346	5.00	24.00	19.02	3.370
Materyal	346	4.00	24.00	17.40	3.682
Öğrenme Ortamı	346	.00	33.00	14.30	4.98
Etkinlikler	346	1.00	24.00	17.60	3.79
Bireysel Farklılıklar	346	4.00	24.00	17.63	3.57
Görevler	346	4.31	24.00	16.98	3.75
Değerlendirme	346	4.00	59.00	17.34	4.55

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeylerinin puan ortalamasının 120.29 olduğu görülmektedir. Minimum ve maksimum değerler göz önünde bulundurulduğunda bu değerlerin ortanın üzerinde olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin öğretimi ortanın üzerinde bir düzeyde farklılaştırabilme yetkinliklerinin olduğu söylenebilir.

Alt boyutları incelendiğinde ise *motivasyon* boyutunun ortalamasının 19.02'lik bir değer ile diğer boyutlardan daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir. Motivasyon boyutunun minimum ve maksimum değerleri değerlendirildiğinde de elde edilen ortalamanın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buradan öğretmenlerin, öğretimin farklılaştırılmasında, öğrenci motivasyonunu yüksek düzeyde sağlayabilecek yetkinlikte oldukları söylenebilir.

Materyal, etkinlikler, bireysel farklılıklar ve değerlendirme boyutları incelendiğinde ortalamaların sırasıyla 17.40, 17.60, 17.63 ve 17.34 olduğu ve birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Bu üç alt boyut minimum ve maksimum değerleri göz önüne alınarak incelendiğinde, yüksek puanlara sahip olduğu söylenebilir. Buradan öğretmenlerin; materyal, etkinlikler, bireysel farklılıklar ve değerlendirme boyutlarını farklılaştırabilme noktasında yetkinliklerinin birbirine yakın ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrenme ortamı boyutu incelendiğinde ortalamasının 14.30 olup en düşük puana sahip boyut olduğu görülmektedir. Bu değer minimum ve maksimum kapsamında incelendiğinde de düşük bir seviyede kaldığı görülmektedir. Buradan öğretmenlerin farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için yetkinlik düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Görevler boyutunun da bireysel farklılıktaki gibi orta düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=16.98$). Buradan görevleri farklılaştırmada yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlikleri; branşa, okulun konumu ve yapısına ve öğrenim durumuna göre incelenmiştir.

4.4.1. Branşa Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeylerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı yetkinlik boyutunun tüm alt boyutları ile incelenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının branşa göre test sonuçları tablolarda görülmektedir.

Tablo 29.

Branşlara Göre Öğretmenlerin Yetkinlik Boyutundan Aldıkları Puan Ortalamaları

Branşlar	n	\bar{X}	S _x
Türkçe	84	122.72	21.87
Soysal Bilgiler	49	123.68	21.44
Fen Bilimleri	54	115.24	25.38
Matematik	71	122.86	19.02
İngilizce	85	116.57	24.918
Toplam	343	120.19	22.78

Tablo 29 incelendiğinde *yetkinlik* boyutlarının toplam puanlarının branşlar bazında farklılaşma gösterdiği söylenebilir. Ancak bu puan farklılığının anlamlı olup olmadığı ise ANOVA testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 30.

Yetkinlik Boyutunun Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4077.99	4	1019.49		
Gruplar İçi	173470.65	338	513.22	1.986	.096
Toplam	177548.65	342			

Branşlar arasında gözlenen puan farklılığının anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde *yetkinlik* boyutundan alınan toplam puanların branşlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$F_{(4-338)}=1.986$, $p>.05$].

Tablo 31.

Öğretmenlerin Yetkinlik Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar

Ölçekler	Branşlar	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	Türkçe	84	175.61	.750	4	.945	---
	Sosyal Bilgiler	49	178.43				
	Fen Bilimleri	54	163.47				
	Matematik	71	171.82				
	İngilizce	85	170.29				
Materyal	Türkçe	84	158.01	2.827	4	.587	---
	Sosyal Bilgiler	49	176.37				
	Fen Bilimleri	54	170.37				
	Matematik	71	173.96				
	İngilizce	85	182.71				
Öğrenme Ortamı	Türkçe	84	181.64	5.244	4	.263	---
	Sosyal Bilgiler	49	191.59				
	Fen Bilimleri	54	155.75				
	Matematik	71	172.70				
	İngilizce	85	160.91				
Etkinlikler	Türkçe	84	190.88	6.444	4	.168	---
	Sosyal Bilgiler	49	173.13				
	Fen Bilimleri	54	152.44				
	Matematik	71	176.98				
	İngilizce	85	160.96				
Bireysel Farklılıklar	Türkçe	84	176.43	8.513	4	.075	---
	Sosyal Bilgiler	49	183.98				
	Fen Bilimleri	54	146.37				
	Matematik	71	191.68				
	İngilizce	85	160.56				
Görevler	Türkçe	84	192.33	10.994	4	.027*	T-FB
	Sosyal Bilgiler	49	189.58				T-İng
	Fen Bilimleri	54	158.28				SB-İng
	Matematik	71	174.28				
	İngilizce	85	148.58				
Değerlendirme	Türkçe	84	180.05	10.924	4	.027*	T-FB
	Sosyal Bilgiler	49	189.60				SB-FB
	Fen Bilimleri	54	146.53				SB-İng. FB-M M-İng
	Matematik	71	190.64				
	İngilizce	85	154.51				

* $p < .05$

Öğretmenlerin branşlarına göre *yetkinlik* boyutundan aldıkları puanların karşılaştırılmasına dair Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde *görevler* ve *değerlendirme* boyutlarında branşlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenirken, diğer boyutlarda gözlenen puan farklılıklarının ise istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Branşlar bazında gözlenen bu puan farklılığının hangi gruplar arasında anlamlı olduğu ise Mann-Whitney U testi ile belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre *görevler* boyutunda Türkçe, İngilizce ve fen bilimleri branşları arasındaki puan farklılıkları ile sosyal bilgiler ve İngilizce branşları arasındaki puan ortalamalarının farklılıkları istatistiksel açıdan anlamlı olduğu söylenebilir.

4.4.2. Öğrenim Durumuna Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı yetkinlik boyutunun tüm alt boyutları ile incelenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre test sonuçları tablolarda görülmektedir.

Tablo 32.

Yetkinlik Toplam Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S_x
Ön Lisans	6	116.22	23.66
Lisans	290	120.14	23.22
Yüksek Lisans	46	121.83	20.55
Toplam	342	120.30	22.84

Öğrenim durumlarına göre öğretmenlerin *yetkinlik* boyutundan aldıkları toplam puanların ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamanın “ön lisans” mezunu olan öğretmenlere en yüksek ortalamanın ise “yüksek lisans” mezunu olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bununla beraber öğrenim durumlarına göre *yetkinlik* boyutundaki puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Gözlenen bu puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı ise ANOVA testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 33.

Yetkinlik Toplam Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	Sd	Ortalaması			
Gruplar Arası	214.596	2	107.298		.205	.815
Gruplar İçi	177743.456	339	524.317			
Toplam	177958.052	341				

Yetkinlik toplam puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinde ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde gruplar arasında gözlenen puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir [$F_{(2-339)}=.205, p>.05$].

Tablo 34.

Yetkinlik Alt Boyutlarının Öğrenim Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	Ön Lisans	6	127.92	1.264	2	.531	---
	Lisans	290	171.73				
	Yüksek Lisans	46	175.74				
Materyal	Ön Lisans	6	140.17	.626	2	.731	---
	Lisans	290	172.24				
	Yüksek Lisans	46	170.92				
Öğrenme Ortamı	Ön Lisans	6	208.67	.866	2	.648	---
	Lisans	290	170.82				
	Yüksek Lisans	46	170.93				
Etkinlikler	Ön Lisans	6	140.33	.678	2	.712	---
	Lisans	290	172.61				
	Yüksek Lisans	46	168.60				
Bireysel Farklılıklar	Ön Lisans	6	179.75	.207	2	.902	---
	Lisans	290	170.49				
	Yüksek Lisans	46	176.80				
Görevler	Ön Lisans	6	155.75	1.388	2	.500	---
	Lisans	290	169.41				
	Yüksek Lisans	46	186.74				

Yetkinlik Alt Boyutlarının Öğrenim Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 34 Devam

Değerlendirme	Ön Lisans	6	147,08	1,056	2	.590	---
	Lisans	290	170.17				
	Yüksek Lisans	46	183.04				

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına *yetkinlik* alt boyutlarından aldıkları puanlara ait sıra ortalamaları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 34’te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğrenim durumuna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların sıra ortalamasının farklılaştığı görülmektedir. Ancak gözlenen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak yapılan analizlerde farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

4.4.3. Okulun Konumu ve Yapısına Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeylerinin okulun konumu ve yapısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı yetkinlik boyutunun tüm alt boyutları ile incelenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının okulun konumu ve yapısına göre test sonuçları tablolarda görülmektedir.

Tablo 35.

Yetkinlik Toplam Puanlarının Okulun Konumu ve Yapısı Açısından Karşılaştırılması

Okulun Konumu ve Yapısı	n	\bar{X}	S_x
Merkezî	101	120.53	20.05
Merkeze Yakın	125	118.56	22.81
Merkeze Uzak	85	119.27	23.05
Özel	35	128.30	27.77
Toplam	346	120.29	22.73

Tablo 35’te yer alan veriler incelendiğinde okulun merkeze uzaklık durumuna göre öğretmenlerin *yetkinlik* boyutundan aldıkları toplam puanlara ait ortalamalar görülmektedir. Tablodaki verilere göre en yüksek puan ortalamasının “Özel” okullarda görev yapan öğretmenlere en düşük ortalamanın ise “Merkeze Uzak” okullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Buna dayalı olarak okulun merkeze olan uzaklığı arttıkça öğretmenlerin *yetkinlik* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarında bir düşüş

gözlendiği söylenebilir. Okulun merkeze olan uzaklık durumuna göre gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı ise ANOVA testi ile sınanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 36.

Yetkinlik Toplam Puanlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı	Sd			
Gruplar Arası	2715.742	3	905.24	1.763	.154
Gruplar İçi	175634.43	342	513.55		
Toplam	178350.18	345			

Yetkinlik toplam puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulun merkeze olan uzaklık durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinde ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde gruplar arasında gözlenen puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir [$F_{(3-342)}=1.763$, $p>.05$].

Tablo 37.

Yetkinlik Alt Boyutlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okulun Konumu ve Yapısına	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p	Anlamlı Fark
Motivasyon	Merkezî	10	183.50	9.710	3	.021*	MY-Ö MU-Ö
	Merkeze Yakın	12	165.35				
	Merkeze Uzak	85	157.24				
	Özel	35	213.26				
Materyal	Merkezî	10	169.40	8.852	3	.031*	M-Ö MY-Ö MU-Ö
	Merkeze Yakın	12	166.44				
	Merkeze Uzak	85	169.28				
	Özel	35	220.81				

Yetkinlik Alt Boyutlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 37 Devam

Öğrenme Ortamı	Merkezî	10	169.19	,270	3	.966	---
	Merkeze Yakın	12	175.31				
	Merkeze Uzak	85	174.6				
	Özel	35	176.17				
Etkinlikler	Merkezî	10	173.34	10,247	3	.017*	M-Ö MY-Ö MU-Ö
	Merkeze Yakın	12	162.55				
	Merkeze Uzak	85	169.48				
	Özel	35	222.84				
Bireysel Farklılıklar	Merkezî	10	179.29	15,098	3	.002*	M-Ö MY-Ö MU-Ö
	Merkeze Yakın	12	156.56				
	Merkeze Uzak	85	168.66				
	Özel	35	229.07				
Görevler	Merkezî	10	170.42	4,169	3	.244	---
	Merkeze Yakın	12	170.95				
	Merkeze Uzak	85	167.61				
	Özel	35	205.83				
Değerlendirme	Merkezî	10	169.64	2,865	3	.413	---
	Merkeze Yakın	12	168.97				
	Merkeze Uzak	85	173.89				
	Özel	35	199.84				

* $p < .05$

Yetkinlik boyutunun alt boyutlarından alınan puanların okulun konumu ve yapısı açısından karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre *yetkinlik* boyutunun *motivasyon*, *materyal*, *etkinlikler* ve *bireysel farklılıklar* alt boyutlarında okulların merkezî olma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). *Öğrenme ortamı*, *görevler* ve *değerlendirme* boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Anlamlı bulunan farklılıklar ise *motivasyon*, *materyal*,

etkinlikler ve bireysel farklılıklar boyutlarında Özel Okullar ile Merkezî, Merkeze Yakın ve Merkeze Uzak okullardır. Bunun yanı sıra bu boyutlardan elde edilen en yüksek puanlar Özel Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere aittir. Dolayısıyla gözlenen puan farklılığının özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde; öğretmenlerin mevcut programa ilişkin algı düzeyleri, mevcut programa ilişkin algıları ile farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerin Mevcut Programa İlişkin Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin mevcut öğretim programına ilişkin genel algı düzeylerinin belirlendiği tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 38.

Öğretmenlerin Mevcut Öğretim Programına İlişkin Algıları Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçekler	n	\bar{X}	S_x
Algı Ölçeği	346	30.73	9.97

Tablo 38'e bakıldığında *algı* ölçeğinden alınan ortalama puanın 30.73 olduğu görülmektedir. Bu değer ölçekten alınan toplam maksimum değer ile karşılaştırıldığında (maksimum puan: 54) ortalamaya yakın bir değer olarak göze çarpmaktadır. Buna göre öğretmenlerin mevcut programa ilişkin algı düzeylerinin ortalama bir düzeyde olduğu söylenebilir.

4.5.2. Programa İlişkin Algı, Mevcut Uygulama ve Yetkinlik İlişkileri

Farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeyleri ve uygulama düzeylerinin programa ilişkin algı düzeyleri ile ilişkisi aşağıdaki tabloda incelenmiştir.

Tablo 39.

Yetkinlik, Mevcut Uygulama ve Programa İlişkin Algı Ölçeği Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	Değerler	Yetkinlik	Mevcut Uygulama	Programa İlişkin Algı
Yetkinlik	r	1	.736 ^(**)	.291 ^(**)
	p		.000	.000
	n	346	346	346
Mevcut Uygulama	r	.736 ^(**)	1	.413 ^(**)
	p	.000		.000
	n	346	346	346
Programa İlişkin Algı	r	.291 ^(**)	.413 ^(**)	1
	p	.000	.000	
	n	346	346	346

** $p < .01$

Araştırma kapsamında örneklem grubuna uygulanan *yetkinlik*, *mevcut durum ve programa ilişkin algı* ölçekleri arasındaki ilişkilere ait Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Bu bağlamda hesaplanan korelasyon katsayısı *yetkinlik ve mevcut uygulama* için $r = .736$; $p < .01$, *yetkinlik ve programa ilişkin algı* ölçekleri arasında $r = .291$; $p < .01$ ve *mevcut uygulama ile programa ilişkin algı* arasında ise $r = .413$; $p < .01$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon değerleri incelendiğinde tüm ölçekler arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri ile mevcut şartlara göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri arasındaki fark t-testi ile aşağıdaki tabloya ortaya konmuştur.

Tablo 40.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Mevcut Şartlara Göre Uygulama Düzeyleri ile Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	S_x	sd	t	r	p
Yetkinlik	346	120.29	22.73	345	12.7	.736	.000
Mevcut Uygulama	346	107.92	26.32				

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik *yetkinlik* düzeyleri ile *mevcut uygulama* düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [$t_{(345)} = 12,7$, $p < .01$].

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik *yetkinlik* düzeyleri ortalaması $\bar{X} = 120,29$

iken, *mevcut uygulama* düzeyleri ortalaması $\bar{X} = 107.92$ 'e düşmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinin mevcut koşullarda bunu uygulamaya göre daha yüksek olduğunu gösterir.

Bu farklılığın, üzerine çalışılmış olan değişken ya da değişkenlerden hangisinden kaynaklı olduğunun belirlenmesi için yetkinlik düzeyi ile mevcut uygulama düzeyi arasındaki fark bulunarak bu fark değerler için gerekli istatistiksel işlemler yapılmıştır. Buna göre uygulanacak testlerin belirlenmesi için, *fark düzeyi* ile okulun konumu ve yapısı, öğretmenin branşı ve öğrenim durumu değişkenlerinin normallığı incelenmiştir. Üç değişkene göre de normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Kruskal-Wallis testi ile *fark düzeyi* ve değişkenler arasında farklılığın olup olmadığı aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi incelenmiştir.

Tablo 41.

Fark Düzeyinin (Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamaya İlişkin Yetkinlik ve Uygulama Düzeyleri Arasında Ortaya Çıkan Farkın) Değişkenler Açısından İncelenmesi

		n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p	Anlamlı Fark
Branş	Türkçe	89	166.31	4.562	4	.335	--
	Sosyal Bilgiler	49	176.78				
	Fen Bilgisi	54	152.60				
	Matematik	71	188.96				
	İngilizce	85	173.03				
Eğitim Durumu	Ön Lisans	6	130.17	1.593	2	.451	--
	Lisans	290	173.79				
	Yüksek Lisans	46	162.48				
Okulun Konumu ve Yapısı	Merkezî	101	172.85	11.943	3	.008*	Ö-M Ö-MY Ö-MU
	Merkeze	125	179.57				
	Yakın						
	Merkeze	85	187.18				
	Uzak						
	Özel	35	120.47				

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin *yetkinlik* düzeyleri ile mevcut koşullara göre *uygulama* düzeyleri arasındaki fark düzeyinin; branşa, öğrenim durumuna, okulun yapısı ve konumuna göre aldıkları puanların Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre *fark düzeyinin* branş bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$\chi^2(4) = 4.56, p >.05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmadaki yetkinlik düzeyleri ile mevcut koşullara göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri arasında ortaya çıkan farkın branş değişkeninden kaynaklanmadığını gösterir.

Eğitim durumunun da branş da olduğu gibi anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2(2) = 1.59, p >.05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmadaki yetkinlik düzeyleri ile mevcut koşullara göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri arasında ortaya çıkan farkın öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninden kaynaklanmadığını gösterir.

Fark düzeyinin, okulun konumu ve yapısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(3) = 11.94, p <.05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmadaki yetkinlik düzeyleri ile mevcut koşullara göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri arasında ortaya çıkan farkın okulun yapısı ve konumu değişkeninden kaynaklandığını gösterir.

Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı ise Mann Whi tney U-testi ile tespit edilmiştir. Buna göre özel okulların; merkezî, merkeze yakın ve merkeze uzak okullara göre bir fark oluşturduğu görülmektedir. Buradan, okulun konumu ve yapısından kaynaklanan farkın özel okullardan kaynaklandığı yorumuna gidilebilir. Yani özel okullar diğerlerine göre bir farklılık oluşturmuştur.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlara yönelik yorumlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1.Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Çözümler

Öğretimin farklılaştırılması için içerik, süreç, ürün ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyut birlikte ya da ayrı ayrı farklılaştırılabildiği (Tomlinson, 2007; Tobin ve McInnes, 2008) için araştırma verilerinin toplanmasında geliştirilen ölçek maddeleri bu kapsama göre oluşturulmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin öncelikle genel olarak ölçekten aldıkları puan yani genel olarak uygulama düzeyleri daha sonra da alt boyutlarına inilmiştir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin ölçekten aldıkları puanların ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerinin mevcut şartlara ve 2012-2013 yılı öğretim programı kapsamına göre, öğretimi ortalama düzeyde farklılaştırabildikleri söylenebilir. Türkiye’de farklılaştırılmış öğretime ilişkin yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı kadarıyla bu öğretim modeli henüz ilan edilmemekte ve yaygınlığı söz konusu değil. Kiley (2011) Kalamazoo’da yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretimi öğretmenlerin uygulama düzeylerinin düşük olduğunu ve bunun altındaki sebepleri incelediğinde ise öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin asıl prosedürünün bilmediklerini ortaya koymuştur. Örnekleme grubundaki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullandıklarını, fakat sadece genel kavramlarıyla sınırlı kalıp öğretimi çeşitlendirmek yerine tek tip bir öğretim modeli ile hareket ettiklerini ortaya koymuşlardır. Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimin yaygınlığı söz konusu olmasa da yurt dışında yapılan çalışmalarla kıyaslandığında uygulama düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durum ise Tobin ve McInnes (2008)’ e göre farklılaştırılmış öğretimin uygulanmaya başlanan yerlerde bile yaygınlaştırılmamasına bağlanmaktadır. Öğretmenlere genel hatlarıyla farklılaştırılmış öğretimin tanıtıldığı fakat uygulama örnekleri net olarak sunulmadığından ve bu model somutlaştırılmadığından genellikle tek tip öğretim yoluyla öğretimin farklılaştırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutları; öğrencileri motive etme, kullanılacak materyallerin özellikleri, öğrenme ortamı, uygulanan etkinlikler, bireysel farklılıkların dikkate alınması, bireysel

farklılıklara göre görevler verme ve değerlendirme biçimlerine göre yedi alt boyut şeklinde tasarlanmıştır.

Bütün öğretim modellerinde olduğu gibi farklılaştırılmış öğretimde de öncelikli yapılması gerekenlerden biri öğrencileri motive etmedir. Bu bakımdan öğretmenlerin motivasyonu genel olarak sağlayabildikleri farklılaştırılmış öğretimde de kendini göstermiştir. Çünkü alt boyutlar kapsamında öğretimin farklılaştırılmasında en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut motivasyon çıkmıştır ve bu boyutun ortalamasının üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Buradan öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma aşamasında öğrenci motivasyonunu yüksek düzeyde sağlayabildikleri söylenebilir. Luster(2008)'in yaptığı çalışmaya göre de öğretimin farklılaştırılması için öncelikle motivasyonun sağlanması gerektiği ifade edilmekte ve çalışmasının sonucunda örneklem grubundaki öğretmenlerin bunu yüksek düzeyde sağlayabildikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrenme ortamı boyutuna ilişkin uygulama düzeyleri incelendiğinde, alınan en düşük ortalamanın bu boyuta ait olduğu ve bu değer in ortalama değerden düşük olduğu görülmektedir. Yani buradan, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmak için öğrenme ortamını yeterli düzeyde hazırlayamadıkları söylenebilir. Ölçekten alınan toplam puanın ortalama değerde olma sebeplerinden biri bu noktaya bağlanabilir. Çünkü Hellman' nın (2007) çalışması incelendiğinde uygun öğrenme ortamı sağlanmadıkça öğretimin farklılaştırılmasında aksaklıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ülkemizde farklılaştırılmış öğretimin uygulanma düzeyinin öğrenme ortamının uygun hazırlanmayışına bağlı olarak orta düzeyde kaldığı fikri ileri sürülebilir.

Materyaller, etkinlikler ve değerlendirme boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde, ortalamaların motivasyon boyutundan elde edilen puanlara yakın olduğu görülmektedir. Yani öğretmenler kullandıkları materyalleri, uyguladıkları etkinlikleri ve değerlendirme biçimlerini öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerine göre yüksek düzeyde farklılaştırmaktadırlar. Buradan her öğrenciye ilgi alanına göre ürün hazırlama fırsatı sundukları söylenebilir. Fakat Clapper (2011), yaptığı bir sınıf gözlemi sonucunda öğretmenlerin öğretimi farklılaştırıyoruz demelerine rağmen bunu tam anlamıyla gerçekleştirmedikleri sonucunda ulaşmıştır. Yani örneğin öğretmenler, materyalleri öğrencilerin ilgilerine göre çeşitlendirdiklerini düşünseler de, bunu her seferinde farklı ilgi alanına hitap eden, ama tüm grubun kullanabileceği tek bir türde materyal kullandıkları tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretime göre olması gereken ise, sınıf ortamında birden fazla ilgi alanına hitap eden, ya da birden fazla öğrenme düzeyine hitap eden materyali aynı anda bulundurmak ve öğrencilerin ilgileri ya da ihtiyaçları doğrultusunda gerekli yönlendirmeler

yapılarak istediği materyali kullanmasını sağlamak gerekir (Tomlinson, 2001; Clapper,2011). Bu durumda olduğu gibi, ülkemizde farklılaştırılmış öğretimi uygulanma düzeyinin orta düzeyde çıkması dikkati çekmektedir. Yani esasında öğretmenlerin gerçek durumu tam olarak yansıtamadıkları düşünülebilir.

Bireysel farklılıklar ve görevler boyutu ise birbirine yakın ve orta düzeyde farklılaştırılıyor olarak görülmektedir. Buradan öğretmenlerin bireysel farklılıkları yüksek ortalama düzeyde dikkate aldıkları, yani öğrencilerin başarı düzeylerine göre onlara yaklaşım biçimlerini farklılaştırdıkları söylenebilir. buna bağlı olarak da sınıf içinde ve ders sonrasında öğrencilere verilen görevlerin, bireysel farklılıklara göre dağılımının yapıldığı düşünülebilir. İki boyut arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Karadağ (2010), farklılaştırılmış öğretim modeli tasarladığı çalışma sonucunda, öğrencilere verilen görevlerin bireysel farklılıklara göre olması gerektiğini ileri sürmüştür. Yani üst düzey öğrenen öğrencinin öğretmen farkında olup ona göre daha kompleks bir görev verirken, çabalayan öğrenciye de daha az karmaşık bir görev vererek görevleri farklılaştırabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Çözümler

5.1.2.1. Branşa Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri toplam puanının branşa göre farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları bakımından incelendiğinde; değerlendirme, bireysel farklılıklar, motivasyon, materyal ve etkinlikler alt boyutlarında öğretmenlerin branşı bakımından farklılık bulunmazken, öğrenme ortamı ve görevler alt boyutlarında öğretmenlerin branşları istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmuştur. Driskill (2010) çalışmasında tüm branşlarda aynı stratejiler kullanıldığı için branş bazında öğretimi farklılaştırmada bir farklılık oluşmadığı sonucunu bulmuştur. Toplam puanın branşa göre farklılaşmadığı sonucunu Driskill'in çalışması desteklemiştir.

Öğrenme ortamı alt boyutunda Türkçe öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre öğrenme ortamını daha yüksek oranda farklılaştırdıkları tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin kendilerini de değerlendirerek bir seviye grubuna ya da ilgi grubuna geçmesi beklenir. Yani ilgisini çeken konuyu ya da eksik olduğunu düşündüğü konuyu çalışması beklenir. Türkiye'de yabancı dil öğrenme düzeyinin diğer ülkelere oranla daha düşük olduğu bilinmektedir. Bu sebeple İngilizce dersinde öğrencilerin kendilerini ifade

etmeleri, derse katılımları ve başarı düzeyleri gibi faktörler Türkçe dersine göre düşük olduğundan öğretmenin de öğretim yöntemlerini yeteri kadar uygulayamamasının söz konusu olduğu düşünülebilir. Halbuki farklılaştırılmış öğretim özellikle de öğrenmede güçlük yaşanan derslerde ve konularda etkin bir modeldir (Tomlinson, 2001). Sınıf bütünlüğü sağlamak ve öğrenmenin sağlanması için, İngilizce öğretmenin öğrencileri kendi haline bırakması yerine geleneksel öğretim yöntemleri ile hareket ediyor olması da bu farklılığın ortaya çıkmasına sebep olarak gösterilebilir.

Görevler alt boyutunda ise yine Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Yani Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre öğrencilere verilen görevleri farklılaştırma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenleri matematik öğretmenlerine göre görevleri farklılaştırmada daha yüksek puan almışlardır. Buradan da yine Türkiye ortalamalarından elde edilen matematik ve Türkçe başarı düzeylerinden yola çıkarak hareket etmek mümkündür. 2012 SBS analiz raporu incelendiğinde Türkçe dersi ortalama net sayısı 11,27 iken, matematik ortalama net sayısı 4,39 olarak tespit edilmiştir (MEB, 2012). Buradaki farklılıktan kaynaklanan bir durum bu farklılığın oluşmasında etken olabilir.

5.1.2.2. Öğrenim Durumuna Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri toplam puanının öğrenim durumuna göre farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde de öğrenim durumu açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin aldıkları dersler doğrultusunda bireysel farklılıkları dikkate alarak dersi yürütmeleri ve bakış açılarının diğer gruptakilere göre farklı olması beklenirken araştırma sonucunda öğrenim durumuna göre bir fark çıkmaması dikkati çekmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin yüksek lisans eğitimlerinden edindikleri bilgileri hayata geçirmede, ön lisans mezunu ve lisans mezunu öğretmenlerine göre bir ilerleme göstermediği düşünülebilir.

5.1.2.3. Okulun Yapısı ve Konumuna Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri toplam puanının okulun bulunduğu sosyal çevreye göre özel okullar lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buna göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin ilgilerine,

hazırbulunuşluklarına ve öğrenme profillerine göre farklılaştırma düzeylerinin merkezî, merkeze yakın ve merkeze uzak okullara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde motivasyon, materyal, etkinlikler, bireysel farklılıklar, görevler ve değerlendirme alt boyutlarında da genel olarak özel okullar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Merkezden uzaklaştıkça öğretimin farklılaştırılma oranı düşmektedir. Rollins' in (2011) özel okul ve devlet okulu öğretmenleri ile yaptığı çalışmasının sonucunda da özel okulda görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut uygulama toplam puan ve öğrenme ortamı dışında kalan tüm alt boyutların özel okullar lehine anlamlı bir fark oluşturması, özel okullarda verilen eğitim ile devlet okullarında verilen eğitimin farklılığını göz önüne sermiştir. Burada sosyoekonomik sebepler ile birlikte ailenin eğitim düzeyinin de etkin rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü okul imkanları çerçevesinde, özel bir sınıfta bulunan öğrenci mevcudu diğerlerine oranla daha azdır. Bu durum da her öğrenci ile bireysel farklılıklarına göre ders işlenmesi bakımından önemli bir nokta olarak düşünülmektedir. Garcia (2011) özel okullarda görev yapan öğretmenlerin veli baskısı ve maddi sebeplerden dolayı eğitimi devlet okullarına göre daha ciddiye aldığı, bu sebeple de öğretimi bireylerin farklılıklarına göre yürüttüklerini ifade etmiştir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Çözümler

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeylerine ilişkin ölçekten aldıkları puanların ortalamasının üzerinde bir düzeyde olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik durumları, mevcut koşullarda uygulamaya göre daha yüksek çıkmıştır.

Atıcı' ya (2001) göre her öğrenci sınıfa kendi yetenekleri, ilgileri ve kişisel özellikleri ile gelmektedir. Öğretmen ise konu alanı bilgisi, kişisel özellikleri, mesleğine karşı tutumları ve öğrencilere ilişkin değişik algılar ile sınıfa gelmektedir. Etkili öğretim her iki tarafın da sınıf atmosferine uyumu ile sağlanmaktadır. Bunun için öğretmenin çalışma ve etkinlikleri planlama, aynı anda sınıftaki her öğrencinin ihtiyacını gözetmesi gibi yeteneklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Yani etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde öğretmenin yeteneği ve kendi yeteneği hakkındaki algıları önemlidir. Ölçeğin yetkinlik boyutundan alınan toplam puan ile aslında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilme yetkinlikleri yüksektir.

Yetkinlik boyutunun da alt boyutları mevcut uygulama boyutu ile aynıdır. Bu bağlamda ölçeğin alt boyutlarını; motivasyon, materyal, öğrenme ortamı, etkinlikler, bireysel farklılıklar, görevler ve değerlendirme oluşturmuştur.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik yetkinlik düzeyi kapsamında motivasyon alt boyutundan aldıkları puanlar mevcut uygulamada olduğu gibi en yüksek puan ortalamasına sahiptir. Buradan öğretmenlerin öğrencileri bireysel farklılıklarını esas alarak derse motive etme yetkinliklerinin yüksek olduğu düşünülebilir. Melby' in (1995) bir çalışmasında; öğretmenlik yeterliliği yüksek olan ve kendi yetkinliklerinin bilincinde olan öğretmenlerin, öğrencileri anlamada, sınıf yönetimi ve öğrenciyi motive etmede yetkinliği düşük olan öğretmenlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut uygulama boyutunda olduğu gibi öğretmenlerin yetkinlikleri boyutunda da öğrenme ortamından alınan toplam puan en düşüktür. Buradan, öğretmenlerin öğrenme ortamını farklılaştırmada yetkinlik düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Etkili öğrenme ortamının sağlanması, bir öğretmenin yetkinliğine bağlı olsa da ekonomik sebepler, sınıf mevcudunun fazla olması ve okulun mimari yapısı gibi sebeplerden dolayı öğrenme ortamının uygun koşullarda hazırlanamaması olağan bir durum olarak düşünülebilir.

Materyaller, etkinlikler ve değerlendirme boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde mevcut uygulamada olduğu gibi birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Bunlara yetkinlik boyutunda bireysel farklılıklar boyutu da ek olarak dört boyuttan elde edilen puanların birbirine yakın ve yüksek düzeyde bir ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Yani öğretmenler; kullanılan materyalleri, uygulanan etkinlikleri, değerlendirme biçimlerini ve bireysel farklılıkları dikkate almayı öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerine göre farklılaştırmak için yüksek düzeyde yetkinliğe sahiptirler. Buradan uygun koşulların sağlanması ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının yaygınlaştırılması ile öğretmenlerin bu öğretim modelini uygulamaya koymada sıkıntı yaşamayacaklarını, kolaylıkla benimseyecekleri düşünülebilir. Fakat daha önceden yalpan çalışmalardan da görüldüğü üzere, yeni bir modelin uygulanmasına genellikle öğretmenlerin direnç gösterip geleneksel öğretim metotları ile öğretimi sürdürdükleri tespit edilmiştir. Tomlinson' a (2005) göre tecrübelerinin üzerine yeni bir şeyler koymadan hareket eden öğretmen, hep aynı şekilde devam eder ve ilerleyemez. Yeniliklere açık olmadıkça eğitimin kalitesinin de arttırılamayacağı bir gerçektir.

Görevler boyutu incelendiğinde ise ortalama düzeyde bir puan görülmektedir. Yani öğretmenlerin görevleri farklılaştırma yetkinlikleri ortalama düzeydedir. Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen öğrenciye görev verme işlemi öğrencinin bireysel farklılıkları ve

isteği doğrultusunda olmalıdır (Tomlinson, 2007; Garcia, 2011). Öğretmen öğrenciyi ne kadar iyi tanırsa ona vereceği ya da öğrencinin almak istediği görevi ol ölçüde doğru ayarlayabilir. Garcia' nın (2011) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilmelerine ilişkin becerileri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok süreç kısmında zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencileri tanımak kolay olsa da onları uygun etkinliklere ve görevlere yönlendirmede öğretmenlerin zorluk yaşadıkları sonucu bulunmuştur.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Çözümler

5.1.4.1 Branşa Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeyleri toplam puanının öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları bakımından incelendiğinde; motivasyon, materyal, etkinlikler, öğrenme ortamı ve bireysel farklılıklar alt boyutlarında öğretmenlerin branşı bakımından farklılık bulunmazken, görevler ve değerlendirme alt boyutlarında öğretmenlerin branşları istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturmuştur.

Görevler alt boyutunda Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Yani Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre öğrencilere verilen görevleri farklılaştırmada yetkinlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenleri ile fen bilimleri öğretmenleri arasında Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere verilen görevleri farklılaştırmada yetkinliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Fen bilimleri dersinde yapılan etkinlikler aslında öğrencilerin seviyelerine göre daha fazla derece ya da gruba ayrılabilirken, yani öğretimin farklı seviye ve ilgi alanlarına göre farklılaştırılmasında daha somut örneklere elverişli bir ders olmasına rağmen öğretmenlerin bunu gerçekleştirmede problem yaşadıkları düşünülebilir. Gerekli öğrenme ortamının sağlanamaması bu duruma gösterilecek sebeplerden biri olabilir. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin de İngilizce öğretmenlerine göre görevleri farklılaştırmada daha yetkin oldukları çıkan sonuca göre söylenebilir. İngilizcenin bir yabancı dil olması ve bu dersin öğretilmesi hususunda öğretmenlerin, öğrenmenin tam anlamıyla sağlanamayacağı kaygısından dolayı diğerlerine göre kendilerini daha az yetkin hissettikleri düşünülebilir.

Değerlendirme alt boyutunda ise yine İngilizce öğretmenleri diğer branşlara göre daha düşük puan almışlardır. Matematik ve sosyal bilgiler dersleri ile İngilizce dersi arasında

istatistiksel açıdan bu iki ders lehine anlamlı farklılık bulunması görevler boyutunda olduğu gibi İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları kaygıdan ya da okullarda yabancı dil öğretimi için gerekli alt yapının yani öğrenme ortamının sağlanamamasından kaynaklı bir durum olarak düşünülebilir. Bir diğer farklılık ise matematik öğretmenleri ile fen bilimleri öğretmenleri arasında ortaya çıkmıştır. Bu iki ders genellikle paralel ilerlemesine rağmen değerlendirme boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın dersin içeriğine bağlı olduğu düşünülebilir. Süreç boyu birbirine paralel ilerlese de değerlendirme aşamasında matematik dersi sayısal mantığa daha yatkın bir ders olduğu için farklılaştırılması noktasında öğretmen yetkinliklerinde bir ayrım ortaya çıkmış olabilir. Yani matematiksel işlem gerektiren değerlendirme türlerinde öğrenci seviyesine göre bir yol izlenmesi daha kolay olabilir ve bunun da dersin öğretmenine farklılaştırmayı sağlaması bakımından destek sağladığı düşünülebilir.

Çalışma sonuçlarına göre sosyal bilgiler ve Türkçe dersi öğretmenlerinin de fen bilimleri öğretmenlerine göre değerlendirmeyi farklılaştırma yetkinliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre değerlendirme boyutunda görevler boyutundan olduğu gibi en düşük puanın fen bilimleri öğretmenlerinin aldığı ve bu anlamda öğretmen yetkinliğinin en düşük olduğu söylenebilir.

5.1.4.2 Öğrenim Durumuna Göre

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeyleri toplam puanının mevcut şartlara göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyinde öğrenim durumuna göre bir farklılık bulunmadığı gibi bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde de öğrenim durumu açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uygulama noktasında bir farklılığın olmaması okulların alt yapısına bağlı olarak beklense de, yetkinlik boyutunda daha çok eğitim alan öğretmenin daha yetkin olması beklenen bir durumdur. Fakat araştırmanın sonucunu bu durumu destekler nitelikte çıkmamıştır.

5.1.4.3 Okulun Bulunduğu Konum ve Yapısı

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeyleri toplam puanının okulun konumu ve yapısına göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre genel olarak tüm öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyal çevresinden bağımsız olarak öğretimi farklılaştırmak için aynı seviyede yetkinliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğine; öğrenme ortamı, görevler ve değerlendirme alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemektedir. Fakat motivasyon, materyal, etkinlikler ve bireysel farklılık alt boyutlarından özel okullar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Rollins' in (2011) özel okul ve devlet okulu öğretmenleri ile yaptığı çalışmasının sonucunda da özel okulda görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut uygulama alt boyutlarında özel okul öğretmenlerinin altı boyutta diğerlerine göre farklılaştığı fakat yetkinlik boyutunda üç boyutta bir farklılık ortaya çıkmaması öğretmen yetkinliklerinin okulun konumu ve yapısından bağımsız olduğunu göstermektedir. Nihayetinde özel okullardaki öğretmenler ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler aynı eğitim fakültelerinden mezun olmakta ve benzer eğitimleri almaktadırlar. Sadece özel okullarda imkanlar daha fazla olduğu için öğretmenlerin yeni uygulamaları sağlamaları daha kolaydır şeklinde düşünülebilir.

Özellikle materyal ve etkinlikler boyutları daha somut direktiflerden oluştuğu için ve maddi kaynaklara daha fazla dayandığı için özel okullar lehine bir durumun ortaya çıkması şaşırtıcı olmamıştır. Devlet okulları içerisinde ise merkezî okullardaki öğretmenlerin merkeze yakın ve merkezden uzak olanlara göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Maddi olanakların özel okullarda sağlandığı gibi merkezî okullarda da yakın şekilde sağlanması bu farklılığı ortaya çıkarmış olabilir. Kiley' in (2011) de belirttiği gibi maddi olanakların sağlandığı kurumlarda öğretimin farklılaştırılması daha kolay olmaktadır. Çünkü hem kullanılacak materyaller açısından hem de sınıf ortamı vs. gibi durumlarda maddi imkanlar göze çarpan bir farklılık olarak ele alınmaktadır. Fakat farklılaştırılmış öğretim sadece bu boyutla ele alınmamaktadır. Tomlinson' a (2007) göre en basit ve kolay ulaşılabilir materyaller ile yapılan etkinlikler bile basitten komplekse doğru bir sıraya dizilip öğrenciye sunulabilir.

5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Çözümler

5.1.5.1 Öğretmenlerin Mevcut Programa İlişkin Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin mevcut öğretim programına ilişkin algılarından alınan toplam puanın ortalama bir düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenler genel olarak; uygulanmakta olan öğretim programında verilen amaç ve kazanımları öğrencilerin yaş seviyesine uygunluğunun, etkinliklerin verilen süreye uygunluğunun, araç ve gereçlerin

yeterli oluşunun, değerlendirme yöntemlerinin uygunluğunun ve program içeriğinin öğrencilerin bir bilim insanı gibi yetişmesini sağlamada uygunluğunun orta düzeyde sağlandığını düşündükleri söylenebilir. Kiley (2011) çalışmasında, her öğrencinin farklı zeka türüne sahip olmasından hareketle hazırlanan ve buna göre her öğrenciyle birebir ilgilenilmesi gereken etkinliklerin programda hazırlanmasına karşın sınıf mevcudunun fazla ve zamanın az oluşunun programda yer alan etkinliklerin amaca hizmet etmediği sonucuna ulaşmıştır. Kaptan (2005) da üniteler için ayrılan ders saatlerine düşen kazanımların, olması gereken düzeyde kazandırılmasının zor olacağını ileri sürmüştür. Damlapınar (2008) da çalışmasında öğretmenlerin öğretim programına ilişkin algıları olumlu olsa da, zaman yetersizliğinin önemli bir sorun olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ercan ve Altun (2005) programın değerlendirme kısmına ilişkin öğretmenlerin güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Buna karşın Şahin, Turan ve Apak (2005) da öğretmenlerin programın hemen her aşamasını uygulayabildiklerini ve programa ilişkin algılarının pozitif olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada ise her iki tarafa yakın görüşlerin olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin mevcut programa ilişkin algılarından elde edilen puan ortalaması orta düzeyde bir sonuca çalışmayı ulaştırırsa da, maddeler bazında özellikle değerlendirme boyutunda bir homojenlik söz konusu değildir.

5.1.5.2 Program Algısı, Mevcut Uygulama ve Yetkinlik İlişkisi

Farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyine ilişkin ölçekten alınan toplam puan ile mevcut programa ilişkin algı ölçeğinden alınan toplam puan arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenlerin programa ilişkin algı düzeyleri olumlu yönde arttıkça, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri de olumlu yönde artmakta; öğretmenlerin programa ilişkin algıları düzeyleri azaldıkça, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri de azalmaktadır yorumuna gidilebilir. Bu bakımdan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin var olan programa ilişkin algı düzeylerinin ortalama düzeyde olması ve öğretimi farklılaştırmanın da ortalama düzeyde olması durumları arasında bir doğru orantı kurulabilir. Öğretmenlerin mevcut programa ilişkin algıları doğrultusunda öğretimi farklılaştırdıkları hususu beklenen bir durumdur. Çünkü var olanlar çerçevesinde yeni uygulamaları gerçekleştirebilmeleri olağan bir durum olarak ele alınabilir. Buradan öğretmenlerin, mevcut koşullardan tam anlamıyla memnun olmamalarına rağmen yeni şeyler üretmedikleri söz gelimi bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi farklılaştırma noktasında

noksanlıkların ortaya çıkması, bu öğretim modelinin yaygınlaşmamasının yanı sıra, özellikle de zaman kavramına ilişkin yaşanan sıkıntılardan kaynaklı bir durum olarak düşünülebilir. Kaptan' ın (2005) üzerinde durduğu gibi ders sürelerinin kazandırılması istenen kazanımlar için yetersiz olması ve sınıf mevcudunun fazla olması sebeplerinden dolayı öğretmenlerin zorluk yaşadıkları vurgulanmıştır. Bu iki husus, öğretimi öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklılaştırma konusunda da yapılacaklar karşı zeminin sağlam olmayışını destekler niteliktedir.

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmenlerin yetkinlik durumları ile mevcut programa ilişkin algıları arasında da benzer şekilde pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenlerin programa ilişkin algı düzeyleri ile öğrencilerin ilgilerine, bilgilerine ve öğrenme profillerine göre öğretimi farklılaştırabilme konusunda yetkinlik düzeyleri birbirine paralel doğrultuda ilerlemektedir. Fakat mevcut şartlara göre yetkinlik durumunun ilişki düzeyi düşük çıkmıştır. Yani programa ilişkin algı düzeyleri ile yetkinlik boyut arasındaki ilişki, mevcut uygulama boyutuna göre daha düşük çıkmıştır. Buradan, öğretmenlerin programa ilişkin algı düzeylerinin düşük düzeyde farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyiyle ilgili olduğu sonucuna gidilebilir. Karacaloğlu' na (2008) göre öğretmenler programa ilişkin algılarının en yetersiz olduğu konularda bile öğretim yetkinliklerini yüksek görmektedirler. Buna bağlı olarak, programa ilişkin algı düzeyi orta düzeyde olsa da öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin yüksek olarak ortaya çıkması beklenen bir durum olarak göz önüne serilmektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri ile yetkinlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yani bu ilişkiye göre, öğretmenler öğretime uygulamaya ilişkin kendilerini ne kadar yetkin buluyorlarsa aynı ölçüde uygulamayı da gerçekleştirdikleri söylenebilir. Son yıllarda gündeme girmeye başlayan farklılaştırılmış öğretimin öğretim programı müfredatlarına girmediği gerçeği, bu ilişkiyi düşündürmektedir. Çünkü dünya genelinde uygulanmaya yeni başlanan bu öğretim modelinin, bu kadar hızlı bir şekilde uygulamaya konmadığı ve buna bağlı olarak öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetkin bulmalarıyla yüksek ilişki düzeyinde olması şaşırtıcı bir durumdur. Buradan hareketle, öğretimin farklılaştırılması, yani bireysel farkların dikkate alınarak zengin ve alternatif yöntemlerin kullanılması gibi farklılaştırma işlemlerinin öğretmenler tarafından tam anlamıyla anlaşılmadığı düşünülebilir. Welsh (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini belirlerken, öğretimi bireysel farklara göre farklılaştırma kapsamında zamanı esnek kullanma, esnek bir

program ile hareket etme ve öğrenci seçimlerini önemseme konularının tam olarak anlaşılmadığını ve buna bağlı olarak uygulamada sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur.

Son olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri ile yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan yetkinlik boyutu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Buradan öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin mevcut şartlara göre uygulamaya göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yetkinlik boyutu yüksek çıkması ile birlikte değişkenler bazından öğretmenler arasında herhangi farklılığın gözlenmemesi aslında tüm öğretmenlerin, yani okulun yapısı ve konumu, öğrenim durumu ve branşları ne olursa olsun, benzer yetkinlik seviyesine sahip oldukları yorumu yapılabilir. Her öğretmenin aslında farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyi yüksek ve birbirine yakın fakat mevcut şartlara göre uygulamada okulun yapısı ve konumu açısından bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Çünkü mevcut şartlara göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri incelendiğinde branş ve öğrenim durumunun bir farklılık ortaya çıkarmadığı ancak okulun yapısı ve konumunun özel okullar lehine bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Mevcut uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında ortaya çıkan farkın sebebi incelendiğinde de yukarıdaki durumu destekler nitelikte bir sonuç ortaya çıkmıştır. Özel okullardaki öğretmenlerin merkez, merkeze yakın ve merkeze uzak okullarda görev yapan öğretmenlere göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri daha yüksek çıkarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buradan hareketle okulun yapısı ve konumunun, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında etken faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenleri yetkinlikleri arasından herhangi bir farklılık yoksa, okulun yapısı ve konumu iyileştirilerek mevcut uygulama koşulları da eşitlenmiş olabilir.

Öğretmenlerin mevcut uygulama ve yetkinlik düzeyleri boyutunda öğrenim durumunun bir farklılık oluşturmaması, eğitim ile yetkinlik ya da uygulamanın değiştirilemeyeceği sonucunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucundan hareketle, okulun yapısı ve konumu ile öğrenme ortamının iyileştirilmesi ile aslında her öğretmenin öğretimi bireysel farklılıklara göre farklılaştırabilecekleri söylenebilir. Bunun yanı sıra branş bazında bir farklılığın ortaya çıkmaması, tüm branşların farklılaştırılmış öğretime açık olduğu sonucunu doğurur.

5.2 Sonuç

Araştırma kapsamında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri öncelikle bir bütün olarak daha sonra da alt boyutlara ve değişkenlere göre incelenmiştir. Buna göre farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyi

ortalama bir düzey olarak ortaya çıkmıştır. Farklı alt boyutlarına göre incelendiğinde *Motivasyon* alt boyutundan öğretmenlerin en yüksek puanı, *Öğrenme Ortamı* alt boyutundan ise en düşük puanı aldıkları tespit edilmiştir. *Değerlendirme*, *Görevler*, *Etkinlikler* ve *Materyal* boyutları ise birbirine yakın düzeylerde dir.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkamadığı görülmektedir. Fakat alt boyutlar incelendiğinde *Öğrenme Ortamında* Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. *Görevler* boyutunda ise Türkçe öğretmenleri matematik ve İngilizce, sosyal bilgiler öğretmenleri ise İngilizce öğretmenlerine göre yüksek puanlar almışlardır.

Öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Alt boyutlar incelendiğinde de herhangi bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Okulun yapısı ve konumuna göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenler merkez, merkeze yakın ve merkeze uzak okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek puan almışlardır. Alt boyutlar incelendiğinde ise *Motivasyon*, *Değerlendirme*, *Bireysel Farklılıklar*, *Görevler* ve *Materyal* boyutlarında özel okullar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. *Etkinlikler* alt boyutunda özel okullar diğerlerine göre ve merkezî okullar merkeze yakın okullara göre daha yüksek puan almışlardır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin öğretimi mevcut şartlara göre ortalama bir düzeyde farklılaştırdıkları, bu farklılaştırma düzeyinin branş ve öğrenim durumuna göre değişmediği ancak okulun yapısı ve konumuna göre özel okullar lehine bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri öncelikle bir bütün olarak daha sonra da alt boyutlara ve değişkenlere göre incelenmiştir. Buna göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyi ortalamanın üzerinde yükseğe yakın bir değer olarak ortaya çıkmıştır. Farklı alt boyutlarına göre incelendiğinde mevcut uygulama boyutunda olduğu gibi *Motivasyon* alt boyutundan öğretmenlerin en yüksek puanı, *Öğrenme Ortamı* alt boyutundan ise en düşük puanı aldıkları tespit edilmiştir. *Değerlendirme*, *Görevler*, *Etkinlikler* ve *Materyal* boyutları ise birbirine yakın düzeylerde dir.

Branş değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkamadığı görülmektedir. Fakat alt boyutlar incelendiğinde *Görevler* boyutunda Türkçe öğretmenlerinin İngilizce ve fen bilgisi

öğretmenlerine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. *Değerlendirme* boyutunda ise Türkçe öğretmenleri fen bilgisi öğretmenlerinden, sosyal bilgiler öğretmenleri İngilizce öğretmenlerinden, fen bilgisi öğretmenleri matematik öğretmenlerinden, matematik öğretmenleri ise İngilizce öğretmenlerinden daha yüksek puanlar almışlardır.

Öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Alt boyutlar incelendiğinde de herhangi bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Okulun yapısı ve konumuna göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Alt boyutlara göre *Motivasyon, Materyal, Etkinlikler ve Bireysel Farklılıklar* boyutlarında özel okullar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde yükseğe yakın bir düzeyde olduğu ve yetkinlik durumunun branş, öğrenim durumu, okulun yapısı ve konumu değişkenlerine göre fark oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin mevcut öğretim programına ilişkin algı düzeyleri ortalama bir değer olarak ortaya çıkmıştır. Algı düzeyleri ile mevcut şartlara göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Son olarak farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri ile yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yetkinlik düzeyi mevcut uygulamadan yüksek çıkmış ve değişkenler açısından herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. yetkinlik ve uygulama boyutu arasında ortaya çıkan bu farklılığa okulun yapısı ve konumunun neden olduğu sonucu bulunmuştur. Branş ve öğrenim durumu değişkenlerinin arada çıkan farka neden olan faktörlerden olmadıkları tespit edilmiştir.

5.3 Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

5.3.3 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı hakkında bilgilendirilmelidir. Bunun için öğretmen yetiştirme programlarında ve öğretmenlere düzenlenebilecek çeşitli seminerlerde farklılaştırılmış öğretimin usullerine göre bir eğitim almaları sağlanabilir. Bu yaklaşımın doğru bir şekilde uygulanabilmesi için kuramsal bilginin yanı sıra uygulamalı bilgiler de sunulmalıdır. Yani bu yaklaşımın sağlam temellere oturabilmesi için pilot uygulamalar ile somut hale getirilip daha sonra öğretim programlarında yer alması sağlanmalıdır.
- Okulların farklılaştırılmış öğretime hazır bir hale getirilmesi için koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Özel okullarda olduğu gibi sınıf mevcudu azaltılmalı, çok yönlü öğretim materyalleri kullanılmalı, öğretmen-öğrenci ilişkisinin daha sağlam olması ve veli takibinin daha sıkı olması sağlanmalıdır. Sosyal çevre gözetmeksizin her okulun aynı imkanlara sahip olması için MEB tarafından gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.
- Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için sınıf ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda sınıf sıraları öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmen ile etkileşimde bulunabilecek ve kolay hareket edebilecek şekilde yuvarlak masalar şeklinde düzenlenebilir.
- Öğretmen, sınıfta yer alan farklı zeka, ön bilgi, yetenek ve ilgiye sahip olan öğrencileri tanımalı ve her türe hitap edecek çeşitli etkinlikler, materyaller ve öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Bunun için öğretmen kendini gelişen teknoloji ile birlikte geliştirmeli, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde özellikle bilişim teknolojilerinin etkin kullanımı üzerinde hedefler konması sağlanmalıdır.
- Her derse farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanabilir. Bunun için MEB destekli yeni öğretim programları hazırlanabilir.
- Üniversitelerce verilen lisans üstü eğitim ile ilgili iyileştirmeler yapılabilir. Öğrenciler daha çok uygulamaya dönük araştırmalara yönlendirilmelidir.

5.3.4 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya hazır oldukları tespit edilmiştir. Buna göre farklılaştırılmış öğretim modelleri tasarlanacak deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada ortaokulda görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır. Okul öncesi, ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlerle de benzer bir araştırma yapılabilir.
- Farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenebileceği ve farklı değişkenlerin yer aldığı yapısal eşitlik modellenmesi çalışılabilir. Bu sayede okulun konumu ve yapısından başka ne tür değişkenlerin farklılık oluşturduğu bulunabilir.
- Farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
- Farklılaştırılmış öğretimin temel ilkeleri, avantaj ve dezavantajlarının bir gruba anlatılıp daha sonra bu grup ile odak grup görüşmesi yapılarak yeni bir yaklaşım olan farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel izlenimleri incelenebilir.

Kaynakça

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Berkeley.
- Adam, P. & Dooley, B.S. (2009). *The effect of differentiated instruction on a fourth grade science class* (Unpublished master research project). Ohio University, United States.
- Ankrum, J. W., & Bean, R. M. (2007). Differentiated Reading Instruction: What and how. *Reading Horizons*, 48(1), 133-146.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage
- Atıcı, M. (2001). Öğretmen yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 10 Ocak 2013 tarihinde <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1146-20110714144354-atici.pdf> adresinden alınmıştır.
- Avcı, S., Yüksel A., Soyer M. & Balıkçioğlu, S. (2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (3), 1069-1084.
- Ayers, D. J. (2008). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe County* (Unpublished doctoral dissertation). University of Capella, Georgia.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Belçer, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 109-126.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bravmann, S. (2004). *Two, four, six, eight, let's all differentiate. Differential education: Yesterday, today, and tomorrow*. 10 ocak 2013 tarihinde <http://www.newhorizons.org/strategies/differentiated/bravmann.htm> adresinden alınmıştır.
- Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31 (1), 21-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Casey, M. K. (2011). *Beginning teachers' perceptions of preparedness to differentiate instruction for diverse learners* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 3450193).
- Chapman, C. & King, R. (2003). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas*. California: Carwin Pres, Inc.
- Clapper, C. T. (2011). *The effect of differentiated instruction on jrotc leadership training* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 3440244).
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim I.kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Daniel, P. T. (2008). "Some benefit" or "maximum benefit": Does the No Child Left Behind Act render greater educational entitlement to students with disabilities. *Journal of Law & Education*, 37(3), 347-365.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. New York, ME: Stenhouse Publishers.

- Demirkaya, H. ,Mutlu, M. & Uşak, M. (2003). 4Mat Öğretim Sistem Modeli'nin Çevre Eğitimine Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 68-82.
- Doğanay, A. & Tok Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Driskill, K. M. (2010). *A Qualitative study of teacher understanding and use of differentiated instruction to promote reading achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Phoenix.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6*. Boston, MA.
- Ercan, F. & Altun, S. A. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Forsthuber, B., Horvath, A. & Motiejunaite, A., (2010). *Eğitim, işitsel-görsel medya ve kültür yürütme ajansı, eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum*. 16.03.2013 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php internet adresinden alınmıştır.
- Friedman, M. I., Harwell, D. H., & Schnepel, K. C. (2006). *Effective instruction: A handbook of evidence-based strategies*. Columbia, SC: The Institute for Evidence-Based Decision-Making in Education, Inc.
- Garbarino, E. & Strahilevitz, M., (2004). Gender differences in the perceived risk of buying online and the effects of receiving a site recommendation. *Journal of Business Research*, 57 (2004), 768–775.
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement. *Educational Leadership*, 55 (1), 20-21.
- García, O. (2011). Educating New York's Bilingual Children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (2), 133-153.

- Gilbert, D. L. (2012). *A Teacher's Perception: Perception of the impact of differentiated instruction* (Unpublished Doctoral Dissertation). Jones International University.
- Gregory, G. and Chapman, C. (2002) *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gundlach, M. (2011). The Roots of differentiated instruction in teaching. Bright Hub Education. 20.03.2013 tarihinde <http://www.brighthubeducation.com/teaching-methods-tips/106939-history-of-differentiated-instruction/> adresinden alınmıştır.
- Harman, G. & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Heacox, D. (2002) *Differentiating instruction in the regular Classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. USA: Free Spirit Publishing.
- Hellman, D. W. (2007). *Implementing differentiated instruction in urban, title I schools: Effects of facilitated support groups and program fidelity on student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No.3306865).
- Joyce, M. & Tallman, J. (1997). *Making the writing and research connection with the I-Search process. A how-to-do-it manual for teachers and librarians*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- Jurs, S. & Wiersma, W. (2005). *Research methods in education: An introduction* (8th ed.). Boston: Ally and Bacon.
- Kaptan, F. (2005). *Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları ile ilgili değerlendirme*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). *Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stilinin öğrenme tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3455173)
- Koehlin, C & Zwaan, S. (2008). Everyone wins: Differentiation in the school library. *Teacher Librarian*, 35(5), 8-13.
- Koeze, A. P. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school* (Unpublished doctoral dissertation). Eastern Michian University, Michian.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. 14.03.2013 tarihinde <http://www.citeulike.org/group/884/article/634693> adresinden alınmıştır.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational– psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (1): 23–40.
- Luster, R. (2008). *A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3320691)
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48 (2), 31-37.
- MEB, (2012). SBS analiz raporu, 23.04.2013 tarihinde <http://yakutiye.meb.gov.tr/www/2012-sbs-analiz-raporu-yayinlandi/icerik/55> adresinden alınmıştır.
- Melby, L. C. (1995) *Teacher Efficacy and Classroom Management: A study of Teacher Cognition. Emotion. and Strategy Usage Associated With Externalising Student Behaviour* (Unpublished doctoral dissertation). University of California: Los Angeles.
- Ordovery, A. (2012). *Teacher perceptions of differentiated instruction* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3542062)

- Richards, M. R. E. & Omdal, S. N. (2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, 18 (3), 424-456.
- Rollins, R. L. (2011). *Assessing the understanding and use of differentiated instruction: A comparison of novice and experienced technology education teachers* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University: Raleigh, NC.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Şahin, İ., Turan, H. ve Apak, Ö. (2005, Eylül). *Yeni ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji programının Stake'in uygunluk modeliyle değerlendirilmesi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Denizli.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 öğrenme biçemleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Tobin, R., & McInnes, A. (2008). Conundrums in the differentiated literacy classroom. *Reading Improvement*, 45 (4), 159-169.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri Çev.). Ankara: Redhouse.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44 (3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Allan, D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Valiande, S., & Tarman, B. (2011). Karma sınıflarda öğretim teknolojileri destekli farklılaştırılmış öğretim ve yapılandırmacı yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 169-184.
- Veznedaroğlu, R.L. & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4 (2), 1-16.
- Washburne, C. (1953). Adjusting the Program to the Child. *Educational Leadership*, 11 (3), 139-140.
- Welsh, D. K. (2010). *Effect of differentiated instruction and word attack strategies on struggling* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No.3407325).
- Whipple, A. K. (2012). *Differentiated instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI no. 3525802)
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar, S. & Karadağ, R. (2009, October). *Teachers' perceptions and practices regarding differentiated instruction*. The Asian Conference on Education: Local Problems, Global Solutions, Osaka, Japan.

Ekler

Ek A: Ölçek Formu

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği

(Açıklama: Değerli Öğretmenlerimiz, Bu araştırmada öğretim programına ilişkin görüşlerinize başvurmak istiyoruz. Ölçeğimiz iki kısımdan oluşmaktadır. Programın aksayan yönlerini inceleyen bu araştırmada görüşleriniz bizim için önemlidir. Lütfen her maddeyi kendinize uygun olacak şekilde dikkatle puanlandırınız. Katılarınız için teşekkür ederiz).

Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Arş. Gör. Şefika Sümeyye ÇAM

Cinsiyetiniz: (....) Kadın (....) Erkek
Yaşınız:.....
Mesleki Kıdeminiz: yıl
Eğitim durumunuz: (.....) Ön lisans (.....) Lisans (.....)Yüksek Lisans (.....) Doktora
Branşınız: (....) Türkçe (....)Sosyal Bilgiler (....) Fen (....) Matematik
(...) İngilizce

1. Bu kısımda mevcut programa ilişkin algılarınız belirlemek istiyoruz. Bu amaçla 0-6 arası bir puanlama sistemi düzenledik. Aşağıdaki ifadeleri size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz (X).

	Kesinlikle Katılmıyorum						Tamamen Katılıyorum
	0	1	2	3	4	5	
1. Programda verilen amaç ve kazanımlar öğrencilerin yaş düzeylerine uygundur.							
2. Tüm etkinlikler programın verdiği süreye uygun olarak uygulanabilir.							
3. Etkili ve verimli uygulamaya yönelik araç-gereç ve dokümanın kullanımı yeterli düzeydedir.							

	Kesinlikle Katılmıyorum							Tamamen Katılıyorum						
4. Eğitimin içeriği programın amaçlarına uygundur.														
5. Eğitim yöntemi ve tekniği konuların anlaşılabilirliği açısından uygundur.														
6. Programda öğrencilerin değerlendirilmesi için verilen yöntemler oldukça faydalıdır.														
7. Süreç odaklı değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin gelişimini incelemek kolaylaşmıştır.														
8. Program kapsamındaki etkinlikler günlük yaşama uygulanabiliridir.														
9. Programın içeriği öğrencileri bilim insanı gözüyle hayata bakmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.														

2. Bu kısımda belirtilen ifadeleri mevcut şartlara göre uygulama düzeyinizi ve kendinizi bu konuda yetkinlik durumunuzu belirlemek istiyoruz. Buna göre aşağıdaki ifadeleri kendinize uygunluk seviyesine göre işaretleyiniz.

		Çok zayıf						
		0	1	2	3	4	5	6
1. Öğrencileri problemler karşısında yılmaları yerine bu problemleri çözümler haline gelmeleri için cesaretlendirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
2. Her öğrenciye sınıf içerisinde değerli olduğunu hissettirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
3. Her öğrenciyi sınıfın eşit üyesi haline getirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							

<p>Yetkinlik: Bu konuda kendinizi ne kadar yetkin buluyorsunuz?</p> <p>Mevcut: Mevcut şartlarda ne düzeyde uyguladığınızı düşünüyorsunuz?</p>		Çok zayıf						
		0	1	2	3	4	5	6
4. Sorumlulukların arttığı çalışmalarda amaca ulaşmaları için öğrencilere destek olma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
5. Birden çok ilgi alanına hitap eden çeşitli öğretim materyalleri kullanma	Yetkinlik							
	Mevcut							
6. Öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine hitap edecek zengin materyaller kullanma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
7. Öğrencilerin başarı düzeylerine göre kullanabilecekleri kolaydan zora giden materyaller kullanma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
8. Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre farklılaşan materyaller kullanma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
9. Sınıfın bir köşesinde tek kişilik sessiz çalışma alanı oluşturma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
10. Öğrencilerin ilgilerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre takip edebilecekleri çeşitli öğrenme köşeleri oluşturma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
11. Ünite sonlarında öğrencilerden görüşlerini alarak ileriki dersleri gelen fikirlere göre yeniden düzenleme	Yetkinlik							
	Mevcut							
12. Gelişme ve ilgi alanına göre bir diğer gruba geçişi sağlayacak esnek grup çalışmaları düzenleme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
13. Öğretim hızını öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre değiştirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
14. Dersi her düzeyde öğrenci yeterliliğine uygun olacak şekilde basamaklara ayırarak düzenleme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
15. Tekrarlamalardan çok, konuyu derinlemesine inceleyecek etkinlikleri kullanma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
16. . Aktiviteleri her öğrencinin kendi hızına göre derinlemesine çalışması için düzenleme.	Yetkinlik							
	Mevcut							

<p>Yetkinlik: Bu konuda kendinizi ne kadar yetkin buluyorsunuz?</p> <p>Mevcut: Mevcut şartlarda ne düzeyde uyguladığımızı düşünüyorsunuz?</p>		Çok zayıf						Olağanüstü
		0	1	2	3	4	5	
17 Çabalayan öğrencilerin ¹ öğrenme ihtiyaçlarını belirleme	Yetkinlik							
	Mevcut							
18. Çabalayan öğrencilerin düşünme becerilerini üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak görevler verme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
19. Çabalayan öğrenciler için öğrenmelerini arttıracak faaliyetleri planlama.	Yetkinlik							
	Mevcut							
20. Üst düzey öğrencilerin ² öğrenme ihtiyaçlarını belirleme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
21. Bütün öğrencilerin bir adım daha ilerlemeleri için zorlu görevler verme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
22. Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına hitap eden gerçek yaşamla ilgili özgün görevler verme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
23. Farklı alanları da ilgilendiren sorun içerikli disiplinler arası görevler verme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
24. Öğrencilere derinlemesine çalışacakları konuları tercih etme imkanı sağlama.	Yetkinlik							
	Mevcut							
25. Öğrencilerin gerçek konularla ilgili keşfetme becerilerini ortaya çıkaracak ürünler yapmalarını sağlama.	Yetkinlik							
	Mevcut							
26. Ünite ya da derse başlamadan önce öğrencileri öğrenme profillerine (ön bilgi, zeka, başarı..vs.) göre seviyelendirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
27. Üniteye başlamadan önce öğrencilerin becerileri ve ilgilerini ortaya çıkaracak değerlendirmeler yapma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
28. Öğrencilerin ünite sonlarında öğrenmelerini belirleme amacıyla çok yönlü değerlendirme yöntemlerini kullanma.	Yetkinlik							
	Mevcut							

¹ Çabalayan öğrenciler: Çok çalışmalarına rağmen akranlarına göre daha yavaş öğrenme özelliği gösteren öğrencilerdir.

² Üst düzey öğrenciler: Akranlarına göre üst düzey düşünebilen ve daha hızlı öğrenme özelliği gösteren öğrencilerdir.

Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	: Şefika Sümeyye ÇAM
Doğum Tarihi	: 20.11.1986
Doğum Yeri	: Van
e-posta	: sumeyyesubay@gmail.com
EĞİTİM BİLGİLERİ	
2011-2013	2.Yüksek Lisans: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim
2008-2011	1.Yüksek Lisans: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Eğitimi
2004-2008	Lisans: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği
İŞ DENEYİMİ BİLGİLERİ	
2008-2010	Öğretmenlik, MEB
2010-2011	Araştırma Görevlisi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim
2011-Halen	Araştırma Görevlisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü