



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ
ÖĞRETİM DENEYİMLERİ ÜZERİNE BİR KARMA
YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

HATİCE ŞENER DAŞÇIOĞLU

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Haziran, 2024

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ
ÖĞRETİM DENEYİMLERİ ÜZERİNE BİR KARMA
YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hatice ŞENER DAŞÇIOĞLU

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nilay BÜMEN

Tez Jürisi
Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ
Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

İzmir
Haziran, 2024

**EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK
KURALLARA UYGUNLUK BEYANI**

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Deneyimleri Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Hatice ŞENER DAŞÇIOĞLU

Tez Savunma Sınavı Tutanağı



EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Tez Savunma Sınavı Jüri Tutanağı



006 – Enstitü Yönetim Kurulu'nun 05/05/2023 tarihli – 16/17 sayılı kararı.

Öğrencinin	
Adı Soyadı	Hatice Şener Daşçioğlu
Numarası	9421000042
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
Derecesi	X Yüksek Lisans ☐ Doktora

Tezin	
Türkçe Başlığı	Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Deneyimleri Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması
İngilizce Başlığı	A Mixed-Methods Research on Secondary School Teachers' Differentiated Instruction Experiences
<i>Başlığında Değişiklik Varsa*</i>	
Yeni Türkçe Başlığı	
Yeni İngilizce Başlığı	
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Nilay Bümen

Tez Savunma Sınavının	
Tarihi	07/06/2024
Saati	14.00
Yapılış Biçimi	X Yüz Yüze ☐ Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu'nun 16/05/2024 tarih ve 18/4 sayılı kararı)

Ön Karar	
Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca; Jüri üyeleri tarafından hazırlanan ve ekte sunulan kişisel raporlar, intihal yazılım programında belirlenen “Benzerlik Kapsamlı Raporu” incelenmiş, ayrıntılı şekilde tartışılmış ve adayın tez savunma sınavına alınıp alınmayacağı ile ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki karar alınmıştır. ☒ Savunma sınavına girmesi uygundur. ☐ Savunma sınavına girmesi <u>uygun değildir</u>. ☐ İntihal vardır. Yukarıdaki kararınız “İntihal vardır” şeklinde ise, Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin Madde 8'in 4. bendinde belirtilen; “Rapordaki verilerde gerç intihalin tespiti halinde gerekçesi ile birlikte karar verilmek üzere tez enstitü yönetim kurulı gönderilir” maddesi gereği “Son Kararınız” olarak değerlendirileceğinden aşağıdaki Karar” alanında bir işaretlemeye bulunmayınız. Değerli jüri üyemiz, kararınızın gerekçelerini yazmanızı rica ederiz. []	

Son Karar	
Yukarıda verilen ön kararın “tezin savunulabileceği” yönünde olması itibarıyla aday tez savunma sınavına alınmış ve sonuçta teze ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki nihai karar alınmıştır: ☒ Başarıldır (Kabul) ☐ Başarısızdır (Ret) ☐ Düzeltmelidir (Tezli yüksek lisans için en çok 3 ay, Doktora için en çok 6 düzeltme verilebilir.)	



EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Tez Savunma Sınavı Jüri Tutanağı



006 – Enstitü Yönetim Kurulu’nun 05/05/2023 tarihli – 16/17 sayılı kararı

Değerli jüri üyelerimiz kararınız özellikle “Başarısızdır (Ret)” ya da “Düzeltilmelidir” şeklinde ise, bu kutucuğa kararınızın alınma biçiminin ayrıntısı ile gerekçelerini yazmanızı rica ederiz. []

Jüri Başkanı** Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Prof. Dr. Nilay BÜMEN Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Doç. Dr. Derya Gögebakan Yıldız Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı		İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı		İmza

TEŞEKKÜR

Başta, lisansüstü eğitimim boyunca engin bilgileriyle beni yönlendiren, takıldığım noktalarda bana her daim rehberlik eden danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Nilay BÜMEN'e; lisansüstü eğitim döneminde kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL, Prof. Dr. Makbule BAŞBAY, Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Doç. Dr. Öner USLU, Prof. Dr. Alper BAŞBAY, Doç. Dr. Burak AYDIN ve Prof. Dr. Tahsin Oğuz BAŞOKÇU'ya; yüksek lisans sürecinde iyi ki tanıdım dediğim ve sürekli fikir alışverişinde bulunduğum arkadaşlarım Deniz GÖKSEL ve Burak AYDOĞAN'a, veri toplama sürecinde yanımda olan yardımlarını esirgemeyen canım arkadaşlarıma; yoğun ders ve tez dönemimde desteklerini esirgemeyen sevgili annem Mesude ŞENER ve beni her zaman cesaretlendiren babam Halis ŞENER'e, bu süreçte hep yanımda olan, her anımı kolaylaştıran sevgili eşim Selim DAŞÇIOĞLU'na ve bu çalışmayı armağan ettiğim, lisansüstü eğitim dönemimde zaman zaman vakit ayıramadığım, yaşına rağmen bana çok anlayış gösteren canım oğlum Deniz DAŞÇIOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Hatice ŞENER DAŞÇIOĞLU

İÇİNDEKİLER

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI	iii
TEŞEKKÜR	vi
TABLO LİSTESİ	x
ŞEKİL LİSTESİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiii
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
1.8. Kısaltmalar	6
II. BÖLÜM	7
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Farklılaştırılmış Öğretim	7
2.1.1. Farklılaşan Öğeler	8
2.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	9
2.1.2.1. İstasyon	9
2.1.2.2. Ajanda	9
2.1.2.3. Kademelendirilmiş Etkinlik (Kathı Öğretim)	9
2.1.2.4. Merkezler	10
2.1.2.5. Okuma Çemberi	10
2.1.2.6. RAFT	10
2.1.2.7. Grup Araştırması	11
2.1.2.8. Giriş Noktaları	11
2.2. İlgili Araştırmalar	12
2.2.1. Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	12
2.2.2. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	18

III. BÖLÜM	28
YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Çalışma Grubu	28
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1 Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği	32
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	36
3.4. Veri Toplama Süreci	37
3.5. Verilerin Analizi.....	38
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	41
3.7. Araştırmacı Rolü	42
IV. BÖLÜM	43
BULGULAR.....	43
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	47
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Zorlaştıran Faktörler	60
4.3.1.1. Program Kaynaklarıyla İlgili Sıkıntılar	60
4.3.1.2. Öğretim Programının Yoğun Olması.....	64
4.3.1.3. Başarı Baskısı	66
4.3.1.4. Okul Ortamındaki Sıkıntılar	68
4.3.1.5. Öğretmenlerle İlgili Sıkıntılar.....	75
4.3.1.6. Öğrencilerle İlgili Sıkıntılar.....	81
4.3.1.7. Velilerle İlgili Sıkıntılar.....	82
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.4.1. Farklılaştırılmış Öğretimi Yaygınlaştırmaya Yönelik Öneriler	84
4.4.1.1. Öğretmenlerle İlgili Öneriler	84
4.4.1.2. Öğretim Programına Yönelik Öneriler	88
4.4.1.3. Sınıf Mevcutlarına Yönelik Öneriler	90
4.4.1.4. Ülkeye Yönelik Öneriler.....	90
4.4.1.5. Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler	91
4.4.1.6. Veli ve Öğrencilerin Farkındalığını Artırmaya Yönelik Öneriler	92
4.4.1.7. Materyallerle İlgili Öneriler.....	92
4.4.1.8. İdarecilere Yönelik Öneriler	93

V. BÖLÜM.....	96
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	96
5.1. Sonuçlar	96
5.2. Tartışma.....	98
5.3. Öneriler	109
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	109
5.3.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	110
KAYNAKÇA	111
EKLER.....	124
Ek-1 Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği	124
Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu.....	127
Ek-3 Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tema, Alt Temalar, Kodlar	130
Ek-4 Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tema, Alt Temalar, Kodlar.....	131
Ek-5 Etik Kurul Onayı	132
Ek-6 MEB İzin Belgesi	134

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Verilerin Toplandığı Öğretmenlerin Özellikleri	30
Tablo 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Bilgiler	31
Tablo 3. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanları.....	31
Tablo 4. Farklılaştırmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Tepetaş Cengiz vd., 2021).....	33
Tablo 5. Ölçek Maddelerinin Betimsel İstatistikleri ve Tek Değişkenli Normallik İstatistiği.....	34
Tablo 6. Ölçek Alt Boyutları ve Ölçeğin Tamamı için Oluşturulan Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri (n=470)	43
Tablo 7. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	49
Tablo 8. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	51
Tablo 9. Farklı Branşlara göre Etik Alan Puan Sıralamalarının İkili Karşılaştırılması	54
Tablo 10. Mesleki Kıdem Gruplarına göre İlgi Hazırlık Öğrenme Puan Sıralamalarının İkili Karşılaştırılması	56
Tablo 11. Farklı Branşlara göre İlgi Hazırlık Öğrenme Puan Sıralamalarının İkili Karşılaştırılması	57
Tablo 12. Farklı Branşlara göre Ölçek Toplam Puan Sıralamalarının İkili Karşılaştırılması	58

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İkinci sıralı DFA modeli	35
Şekil 2. Ölçekten Elde Edilen Puanların Histogram Dağılımları ve Beklenen- Gözlenen Değer Grafikleri.....	39
Şekil 3. Veriyi Örgütleme Aşamasından Bir Kesit	41
Şekil 4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tema, Kategoriler ve Kodlar	60
Şekil 5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tema, Kategoriler ve Kodlar.....	84
Şekil 6. Elde Edilen Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi	95



ÖZET

Bu araştırmanın amacı farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi ne sıklıkta ve nasıl uyguladıklarına, süreçte karşılaşılan engellere dair görüşlerini belirleyerek; yöneticilere, öğretmenlere, araştırmacılara ve mesleki gelişim programlarına yönelik öneriler sunmaktır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında nicel verileri toplamak üzere 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir’de altı branşta (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi) öğretim yapan 470 ortaokul öğretmeninden “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği”yle veri toplanmıştır. İkinci aşamada ise maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen 12 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann-Whitney *U* ve Kruskal Wallis *H* testleri kullanılmış, nitel veriler için ise tematik analiz yapılmıştır. Bulgulara göre, ölçek toplam puanları okul türüne, branşa ve sınıf mevcuduna göre farklılaşmaktadır. Ölçeğin gelişim anlayışı alt boyutunda bağımsız değişkenler açısından anlamlı fark görülmemiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarına bakıldığında ise etik alan alt boyutunun cinsiyet ve branş değişkenleri için; esnek gruplama alt boyutunun cinsiyet, okul türü, sınıf mevcudu değişkenleri için; çıktı-girdi alt boyutunun cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, haftalık ders saat sayısı, sınıf mevcudu değişkenleri için; ilgi, hazırlık, öğrenme profili alt boyutunun okul türü, mesleki kıdem, branş ve sınıf mevcudu değişkenleri için anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin çoğu alt boyutları açısından, özel okul öğretmenleri ve mevcudu 20 ve altında olan sınıfların lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Nitel bulgulara göre ise, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimde birçok engelle karşılaştıklarını (program ve program kaynaklarıyla ilgili sıkıntılar, başarı baskısı, okul ortamıyla, öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle ilgili sorunlar) belirtmişlerdir. Bulgular doğrultusunda, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik engellerin ortadan kaldırılmasına ve yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bireysel farklılıklar, Farklılaştırılmış öğretim, Ortaokul öğretmenleri.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the views of secondary school teachers from different branches on how and how often they implement differentiated instruction and the barriers they encounter in doing so, and to provide implications for administrators, teachers, researchers, and professional development programs. In the study, an explanatory sequential design of mixed methods was used, in which quantitative data were collected first, followed by qualitative data. For the collection of quantitative data, which is the first stage of the study, data were collected from 470 secondary school teachers in six subjects (Turkish, mathematics, science, social science, social studies, English, religious culture and ethics) in Izmir in the 2022-2023 academic year with the "Teacher Opinions Scale on Differentiated Instruction". In the second stage, 12 teachers selected to ensure maximum diversity were interviewed. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were used for the analysis of quantitative data and thematic analysis was used for qualitative data. Results showed that school type, branch and class size differed in total scale scores. In terms of the independent variables, there was no significant difference in the developmental understanding sub-dimension of the scale. When examining the other sub-dimensions of the scale, it was found that the ethical field sub-dimension showed significant differences for the gender and branch variables; the flexible grouping sub-dimension for the gender, school type and class size variables; the output-input sub-dimension for the gender, education level, school type, number of hours per week and class size variables; and the interest, preparation and learning profile sub-dimension for the school type, seniority, branch and class size variables. Significant differences in favor of private school teachers and classes with 20 or fewer students were found for most of the sub-dimensions of the scale. According to the qualitative findings, teachers reported that they faced many barriers to differentiated instructional practices (problems with the curriculum and curricular resources, pressure to succeed, problems with the school environment, teachers, pupils and parents). In line with the findings, suggestions were made for the removal of barriers to differentiated instruction practices and their widespread use.

Keywords: Differentiated instruction, Individual differences, Secondary school teachers.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenciler hem doğuştan getirdikleri özellikler hem de içinde yetiştikleri çevre bakımından farklılıklar göstermektedir. Tomlinson (2007), öğrencilerin deneyimlerinin, kültürlerinin ve ailelerinin sosyo-ekonomik yapılarının birbirlerinden çok farklı olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler sahip oldukları farklı özellikler ve ihtiyaçlarla okullarda bir araya geldiğinden (Demirkaya, 2018), sınıflardaki öğrenci çeşitliliği de artmaktadır. Yaşanan savaşlar, göçler, salgın hastalıklardan dolayı ülkemizde öğrenci çeşitliliğinde gittikçe artış görülmekte ve bu çeşitlilik daha da belirginleşmektedir (Tepetaş Cengiz, Tezcan ve Doğan, 2021). Bu durumda, okullarda benzer özellikler gösteren öğrenciler daha da azalmaktadır.

Son yıllarda öğrenci çeşitliliğinin artması, okullardaki şiddet ve zorbalık gibi olumsuz davranışların artmasına neden olmuştur (Demirdağ, 2019). Bu durum sınıflarda etkili bir şekilde ders işlenememesine ve sınıf yönetimiyle ilgili bazı sorunlara da yol açmaktadır. Sınıflardaki öğrenci çeşitliliğini fark edemeyen öğretmenler bazı disiplin problemleriyle karşılaşabilirken (Grant ve Gibson, 2013), öğrenci çeşitliliğinin farkında olan ve ona göre davranan öğretmenlerin derslerinde daha az sorun ortaya çıkmaktadır (Demirdağ, 2019). Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı olduğunu bilmesi, bu farklılıkları önemsemesi ve ona göre davranması önemlidir. Tomlinson ve Imbeau (2010) etkili öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak planlama yapıp, öğrenme sürecini ona göre düzenlemesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığında etkin bir öğretim süreci gerçekleştirilebilir (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017) ve başarı sağlanabilir (Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz, 2016). Ayrıca bireysel farklılıkları dikkate alan bir öğretim sürecinde istenmeyen davranışlar azalabilir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı hem öğretmenler hem de yöneticiler için önemli öneriler sunmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme özelliklerine göre öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesidir (Heacox, 2002). Tomlinson'a (1995a)

göre farklılaştırılmış öğretim, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşabildikleri ve öğrendiklerini istedikleri şekilde ifade edebildikleri bir öğrenme yaşantısıdır (Akt. Avcı ve Yüksel, 2018). Gregory ve Chapman'a (2007) göre ise farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre planlamalar yapılan bir araç olmaktan ziyade, farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesini esas alan bir felsefedir. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğretmenler, öğrencilerinin farklılıklarını bilir, kendileri gibi davranmalarını ister ve öğrencilerini gözlemleyerek onlara göre içerik, süreç, üründe değişiklikler yapar (Avcı ve Yüksel, 2018). Bu tanımlara göre farklılaştırılmış öğretimde, bütün öğrencileri kapsayan, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı bir öğretim gerçekleştiği için öğrencilerin süreçte aktif olması, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi, sınıf içinde oluşabilecek disiplin sorunlarının en aza inmesi sağlanabilir.

Son yıllarda hem yurt dışında hem de Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili çalışmalarda artış görülmektedir. Türkiye'deki alanyazına bakıldığında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına (Bal, 2023; Demir ve Gürol, 2017 Şaldırak, 2012; Taş ve Sırmacı, 2018; Taş ve Minaz, 2024), biliş üstü becerilerine (Yabaş ve Altun, 2009; Taş ve Sırmacı, 2018), eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına (Atalay, 2014; Sayı, 2016), tutumlarına (Beler ve Avcı, 2011; Erden ve Koçyiğit, 2023; Özyaprak, 2012) etkileri ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Görüldüğü gibi Türkiye'deki ilgili araştırmalarda genel olarak farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere etkileri incelenmiştir. Oysa farklılaştırılmış öğretimin yaygınlaştırılması için öğretmenlerin bu süreçte neler yaşadığının daha çok bilinmesi gerekir. Bu bağlamda yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili deneyimleri incelenmektedir (Bi, Struyven ve Zhu, 2023; Davis, 2020; Grecu, 2023; Heng, 2023; Pozas, Letzel ve Schwab, 2023). Örneğin Pozas, Letzel ve Schneider (2020) ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi az kullandıklarını, lise öğretmenlerinin ise daha az kullanma eğiliminde olduklarını, Adebayo ve Shumba (2014) ise ilkokul öğretmenlerinin sıklıkla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Davis (2020), ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algılarını ve uygulamaların etkililiğini artırmak için gereken ihtiyaçları belirlemiştir. Pozas ve diğerleri (2023) farklılaştırılmış öğretimin

öğretmenlerin stresine ve iş doyumuna etkisini araştırmıştır. Heng (2023), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi nasıl uyguladıklarını ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları araştırmıştır. Bi ve diğerleri (2023), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen faktörleri belirlemiştir. Grecu (2023), ortaokul öğretmenlerinin devlet tarafından hazırlanmış öğretim programı kaynaklarını nasıl algıladıklarını, uyguladıklarını ve farklılaştırdıklarını araştırmıştır. Prast, Van de Weijer-Bergsma, Knoesbergen ve Van Luit (2015) ise ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamalarında orta ve yüksek düzeyde ilerleme gösterdiklerini belirtmiştir. Yurt dışında farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı engellerin zaman sıkıntısı, kalabalık sınıflar, kaynak yetersizliği ve meslektaş iş birliğinde zayıflık (Abbati, 2012; Grecu, 2023), öğrenci özellikleri, okul ortamındaki yetersizlikler, farklılaştırılmış öğretimin doğası, öğretmen özellikleri ve programın yapısı (Aldossarri ve Robertson, 2018) olduğu ifade edilmiştir.

Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğretmenlerin neler yaşadığıyla ilgili çalışmalar ise daha sınırlıdır. Sınıfların kalabalık olması, fiziki ortam ve materyal yetersizliği gibi faktörlerden dolayı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamada zorluk ve engellerle karşılaştığı bilinmektedir (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017; Demirkaya, 2018; Gülay ve Altun, 2021). Ayrıca zaman sıkıntıları, programın yoğun olması, materyal yetersizliği, kalabalık sınıflar, öğretmen eğitimindeki yetersizlikler, eğitim politikaları, okul yönetimi ve aile desteğinin yetersizliği, müfettişlerin farklı beklentileri de uygulamadaki engeller olarak ifade edilmektedir (Piltan, 2016). Güncel olarak başta Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) olmak üzere öğretmenlere yönelik birçok mesleki gelişim programında farklılaştırılmış öğretimle ilgili etkinlikler düzenlense de, farklılaştırılmış öğretimin ne sıklıkta ve nasıl uygulandığı tam olarak bilinmemektedir. Başka bir deyişle, matematik öğretmenlerinin (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017), sınıf öğretmenlerinin (Demirkaya, 2018; Gülay, 2021), okul öncesi öğretmenlerinin (Özkanoglu, 2015), karma öğretmen gruplarının (Çam, 2013; Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Turgut vd., 2016) farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlikleri ve uygulama düzeyleri, süreçte yaşadıkları sorunlar incelense de, öğretmenlerin uygulamadaki deneyimlerinin derinlemesine bir şekilde incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu

bağlamda, Belçika’da Coubergs, Struyven, Vanthournout ve Engels (2017) tarafından kuramsal temelli olarak geliştirilen ve Hong Kong’lu araştırmacılar (Yuen, Leung ve Wan, 2022) tarafından Çince’ye, Tepetaş Cengiz, Tezcan ve Doğan (2021) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” yoluyla öğretmenlerin uygulamaya yönelik deneyimlerinin belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Nitekim Coubergs ve diğerlerinin (2017) geliştirdiği Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkında düşünmeye başlamasından sınıfta bunu uygulamaya geçmesine kadar olan süreçte dair durum belirlenmektedir. Ölçek sayesinde öğretmenlerin düşünme biçimlerinin, süreci nasıl organize ettiğinin ve farklılaştırmaları nasıl yaptığının anlaşılmasının yanı sıra, farklılaştırılmış öğretimi uygulama sıklıkları da öğrenilebilmektedir. Dolayısıyla bu ölçekle toplanacak verilerle uluslararası araştırmalarla kıyaslanabilecek Türkiye bulgularına ulaşılabilir ve öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim konusunda nasıl bir destek sistemi kurulacağı belirlenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi ne sıklıkta ve nasıl uyguladıklarını, süreçte karşılaşılan engellere dair görüşlerini belirleyerek; yöneticilere, öğretmenlere, araştırmacılara ve mesleki gelişim programlarına yönelik öneriler sunmaktır. Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili çalışmaların genelde öğrencilere yönelik olması, öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların ise daha çok öğretmenlerin yaklaşımla ilgili algıları, yeterlilikleri, uygulama düzeylerine odaklanması ve süreçte neler yaşandığına dair bilgiler vermemesi, bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca bu araştırmada Coubergs ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen, Tepetaş Cengiz ve arkadaşları (2021) tarafından da Türkçe’ye uyarlanan “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” kullanılarak ilk kez öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında ne sıklıkta, nasıl, hangi faktörlere göre kullandıkları belirlenmiştir. Bu belirlemeler, Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimin daha fazla kullanması için mesleki gelişim çalışmalarına ve araştırmacılara fikir verebilir. Bu çalışmayı önemli kılan bir diğer unsur, karma yöntem araştırmasının tercih edilmesi ve bu sayede tamamlayıcı

bulgulara ulaşılarak, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla ilgili görüşlerinin kaynakları ve çözüm önerileriyle birlikte ortaya konulmasıdır.

1.3. Problem Cümlesi

Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinden elde edilen nicel bulgular öğretmenlerin görüşleriyle (nitel bulgular) nasıl açıklanabilir?

1.4. Alt Problemler

1. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecine ilişkin görüşleri;
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. mesleki kıdemlerine,
 - c. branşa,
 - d. sınıf mevcuduna,
 - e. görev yapılan okul türüne,
 - f. eğitim düzeyine,
 - g. haftalık ders saati sayısına göre değişmekte midir?
3. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını güçleştiren faktörler nelerdir?
4. Katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını yaygınlaştırmaya yönelik önerileri nelerdir?

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada öğretmenler veri toplama araçlarına samimi ve doğru yanıt vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinden toplanan ve ölçme araçlarının kapsamındaki verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim: Farklılaştırılmış öğretim, farklı yöntem teknikler kullanılarak öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme özelliklerine göre öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesidir (Heacox, 2002).

1.8. Kısaltmalar

ÖBA: Öğretmen Bilişim Ağı

UEPA: Ulusal Eğitimi Paneli Araştırması

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi



II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeve, farklılaştırılmış öğretimle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşabildikleri ve öğrendiklerini istedikleri şekilde ifade edebildikleri bir öğrenme yaşantısıdır (Tomlinson, 1995a, akt. Avcı ve Yüksel, 2018). Farklılaştırılmış öğretim tek başına bir strateji ya da yöntem değil, birden fazla stratejiyi barındıran; öğrencilere neyi, nerede, nasıl öğreteceğinin cevaplarını arayan bir öğretim yaklaşımıdır (Tomlinson, 2007). Hall, Strangman ve Mayer'e (2003) göre farklılaştırılmış öğretim, aynı sınıfta bulunan farklı yetenekteki öğrencilere göre planlanan öğrenme-öğretme sürecidir. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili bazı özellikler aşağıda verilmiştir (Avcı ve Yüksel, 2018):

- Farklılaştırılmış öğretimde farklı bilişsel yetenekteki öğrencilere kendi seviyelerinde öğretim hizmeti sunulur ve bu sayede öğrenciler kendi hızlarında öğrenmiş olur.
- Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler öğrencilerini gözlemleyerek içerik, süreç ve üründe değişiklikler yapar.
- Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler, öğrencilerin önbilgilerine göre farklı içerikler oluşturacağı için, öğretim programını öğrencilerle karşılaştıktan sonra tasarlar.
- Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenler, farklı öğrenme yolları oluştururken öğrencilerin önbilgilerini, öğrenme stillerini, çoklu zekâ alanlarını, kişisel özelliklerini dikkate almalıdır.
- Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme yolları oluşturulurken; istasyon, ajanda, kademelendirilmiş etkinlik, merkezler, giriş noktası, okuma çemberi gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır.
- Öğretmenler ürün ile ilgili öğrencilerini sınırlandırmamalı ve onlardan çeşitli ürünler ortaya koymalarını beklemelidir.

2.1.1. Farklılaşan Öğeler

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğrencilerinin farklılıklarını göz önünde bulundurularak bazı farklılaştırmalara gidilir. Tomlinson (2015) farklılaşan öğeleri; içerik, süreç ve ürün olarak sınıflandırır. Bunlar şöyle açıklanabilir:

2.1.1.1. İçerik

İçerik, öğrencilere öğretilecek konular ve bilgilerdir. Avcı ve Yüksel'e (2018) göre farklılaştırılmış öğretimde içerik, öğrencilerin ön bilgilerine, öğrenme profillerine ve ilgilerine göre farklılaştırılabilir. Farklı hazırbulunuşluklara sahip öğrenciler ilgi alanları, öğrenme profillerine göre gruplandırılır ve bu gruplara göre etkinlikler seçilir (Tomlinson, 2015). İlgileri farklı olan öğrenciler için materyaller onların ilgilerini çekecek şekilde ayarlanmalıdır. Farklı öğrenme profillerine sahip öğrencilere ise görsel, işitsel, kinestetik özelliklere uygun tarzda etkinlikler tasarlanmalı, örnekler farklı tarzlarda verilmelidir.

2.1.1.2. Süreç

Öğretimin gerçekleştiği kısımdır. Farklılaştırılmış öğretimde süreç, öğrencilerin ön bilgi, öğrenme profili ve ilgilerine göre farklılaşmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2018). Bu bakımdan içerikle benzerlik göstermektedir. Tomlinson ve Strickland'a göre (2005) süreç; farklı ön bilgilere sahip öğrenciler için kademelendirilmiş etkinlik, ajanda, farklı öğrenme merkezleri gibi etkinliklerle, farklı ilgilere sahip öğrenciler için öğrencilerin ilgi alanlarına göre yapılan görevlendirmelerle, farklı öğrenme profillerine sahip öğrenciler için ise bireysel ya da grup çalışmaları ile farklılaşabilir.

2.1.1.3. Ürün

Öğrenme süreci sonunda oluşan çıktılardır. Ürün de içerik ve süreçte olduğu gibi, öğrencilerin ön bilgi, ilgi ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılabilir. Ürün oluşturulurken farklı önbilgilere sahip öğrenciler için kademelendirilmiş ürün hazırlama, rubriklerden faydalanma gibi yollar kullanılabilir. Farklı ilgilere sahip öğrencilerden ilgilerine göre bildikleri ve yapabildikleri ürünleri sergilemeleri istenir. Farklı öğrenme profiline sahip öğrencilerden ise görsel, işitsel, kinestetik yollarla ürünleri sergilemeleri talep edilebilir (Tomlinson ve Strickland, 2005; Heacox, 2002). Böylece öğrenciler öğrendiklerini farklı ve kendilerine uygun şekilde sergileyebilir.

2.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Teknikleri

Sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında birçok öğretim stratejisi kullanılmakta olup, aşağıda bu stratejiler kısaca açıklanmıştır.

2.1.2.1. İstasyon

İstasyonlar sınıf içinde öğrencilerin, aynı zamanlarda farklı çalışmalar yaptıkları noktalardır (Tomlinson, 1999). Planlama, materyal hazırlama, öğrencilerin istasyonlar arasında geçiş yapması öğretmenler tarafından kontrol edilir (Tomlinson, 1999) ve öğretmenler yönergelerin, materyallerin hazırlanmasında öğrencilerin öğrenme profillerine, hazırbulunuşluklarına göre içerik, süreç ve üründe farklılaştırmalara gider (Altun ve Yücel Toy). İstasyonlarda öğrencilerin bütün istasyonlara gitmesi zorunlu olmadığı için esnek gruplama görülür (Tomlinson, 2014). Ayrıca istasyonlarda öğrencilerin kendi arasında iş birliği yapma, yardımlaşma gibi sosyal becerilerin kazanılması sağlanır (Demirel, 2011).

2.1.2.2. Ajanda

Ajandada her öğrencinin tamamlaması gereken görevlerin yazılı olduğu listeler vardır (Tomlinson, 2014). Bu teknikte dersi tümüyle anlatmak yerine dersin verimini artırmak amaçlanır (Beler, 2010) ve öğrenciler kendi görevleriyle meşgul oldukları için bireysel çalışmalar öne çıkar (Uğurel, 2018). Ajanda ile öğrenciler kendileri için uygun olan etkinlikleri kendi öğrenme hızına göre tamamlarlar (Tomlinson, 1999).

2.1.2.3. Kademelendirilmiş Etkinlik (Katlı Öğretim)

Kademelendirilmiş etkinlikte (tiered instruction) farklı hazırbulunuşlukta olan öğrencilere aynı konuları kendi düzeylerine uygun olarak öğretebilmek için içerik, süreç ve üründe kademelendirilme yapılır (Demir, 2021). Pierce ve Adams'a (2004) göre kademelendirilmiş etkinlikte hedeflere ulaşmada öğretmen; öğrencilerin önbilgilerine, öğrenme profillerine ve ilgilerine göre seviyelerini belirler ve buna göre farklı yollar sunarak öğretimi düzenler. Kademelendirilmiş etkinlikte daha çok düşük ve orta seviyede ön bilgiye sahip öğrencilerin öğrenmeleri olumlu yönde etkilenmektedir (Richard ve Omdal, 2007). Kademelendirilmiş etkinlik, öğrencilerin hazırbulunuşluklarından kaynaklanan farklılaşmanın öğretim ortamlarında oluşturabileceği olumsuzlukları gidermek amacıyla kullanılır (Avcı ve Yüksel, 2018).

2.1.2.4. Merkezler

Merkezler, sınıf içinde öğrencilerin serbestçe hareket edebilmeleri, seçim yapabilmeleri, birlikte çalışabilmeleri için oluşturulmuş küçük öğrenme ve etkinlik alanlarıdır (Tomlinson, 1999). Merkezlerde öğrenciler kendi ilgi ve öğrenme stillerine uygun öğretim ortamlarında çalışmaktadırlar (Chessin, 2007). Böylece öğrenciler öğrendiği kavramlar ile kendi ilgi alanları arasında ilişki kurabilir (Altun ve Yücel Toy, 2021). Merkezlerde öğrenciler çeşitli materyallerle çalışma imkânı bulmasına rağmen (Gregory ve Chapman, 2007) öğrencilerin tüm merkezlerde çalışması zorunlu değildir (Demir, 2021).

2.1.2.5. Okuma Çemberi

Okuma çemberinde öğrenciler seçtikleri kitaplara göre gruplara ayrılır ve bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralıklarla tartışır (Altun ve Yücel Toy, 2021). Okuma çemberinde öğrenciler birlikte çalıştıkları için sosyalleşmelerini güçlendirir (Demir, 2021). Okuma çemberini, öğrencilere okuduğunu anlama becerileri ve sosyal becerileri kazandırmak kitap okumayı sevdirmek isteyen öğretmenler kullanabilir (Daniels, 2002).

2.1.2.6. RAFT

RAFT tekniğinin adı, İngilizcede rol (role), izleyici (audience), biçim (format) ve konu (topic) sözcüklerinin baş harflerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur. RAFT, öğrencilerin rollerine karar verebilmelerini, fikirlerini açıkça anlatabilmelerini, izleyicileri belirlemelerini, çalışmaların sunum biçimini kendi özelliklerine göre seçebilmelerini sağlayan bir tekniktir (Tomlinson, 2007). RAFT uygulanırken aşağıdaki aşamalar takip edilir (Demir, 2021):

- Öğretmenler, her bir sütuna rol, izleyici, sunum biçimi ve konu öğeleri yazılacak şekilde dört sütunlu bir tablo oluşturur.
- Konu sütununa dersin kazanımına uygun içerikle ilgili ifadeler, sunum biçiminin yer aldığı sütuna öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre karar verecekleri sunum biçimleri, rol sütununa öğrenci çalışmalarının hangi rol kapsamında gerçekleştirileceği, izleyici sütununa öğrencilerin çalışmalarını hazırlayacakları izleyiciler yazılır.
- Öğrenciler kendilerine uygun olan satırı seçer.
- Öğrenciler çalışmalarını hazırlar ve sunumlarını paylaşır.

2.1.2.7. Grup Araştırması

Grup araştırmasında öğrenciler öğrenme hedeflerine ulaşmak için küçük gruplar halinde öğrenecekleri ünite bölümleriyle ilgili araştırma yaparlar (Altun ve Yücel Toy, 2021; Tomlinson, 1999). Öğrenciler bu gruplarda araştırmalarını kendileri planlayıp görev dağılımı yapar, uygular ve bulgulara ulaşırlar. Sonrasında elde ettikleri bulguları grup ve sınıfıyla paylaşırlar (Açıkgöz, 2005). Öğretmenler bu süreçte öğrencilere rehberlik eder ve uygun öğrenme ortamını sağlar (Tan, Sharan ve Lee, 2006). Grup araştırması iş birliğine dayalı bir teknik olduğu için öğrenciler arasında yardımlaşmanın, paylaşmanın ve sosyal ilişkilerin gelişmesini sağlar (Avcı ve Yüksel, 2018).

2.1.2.8. Giriş Noktaları

Giriş noktalarında, öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olması dikkate alınarak ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanır. (Gardner, 1983, Akt. Gülay, 2021). Bu teknikte bir konuya başlandığında öğrencilerin ilgilerini çekmek amacıyla beş farklı giriş noktası sunulur ve öğrencilerin bu noktalardan giriş yapmaları sağlanır (Demir, 2021). Öğrenciler seçtikleri giriş noktalarında hedeflere ulaşır ve ürünler ortaya koyar (Kaplan, 2016). Öğretmenler beş farklı giriş noktasında, öğretilecek konulara göre görevler belirler ve burada yapılan etkinlikte bütün öğrencilerin katılımı sağlanır (Demir, 2021).

Yukarıda görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretimde geleneksel öğretimin aksine öğrencilerin süreçte aktif olduğu, birbirleriyle etkileşimde bulunduğu, farklı araç gereçlerin kullanıldığı, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, öğretmenlerin süreçte rehber olduğu, iletişim becerilerinin kullanıldığı teknikler tercih edilmektedir. Böylece farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri hem öğrenciler hem de öğretmenler için eğlenceli ve ilgi çekici hale gelmektedir (Lange, 2009; Sondergeld ve Schultz, 2008).

Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasını sınırlayan bazı güçlükler olduğu bilinmektedir. Bu güçlükler arasında sınıfların kalabalık olması (Çulhaoğlu ve Letzel-Alt, 2023; Demirkaya, 2018; Gülay ve Altun, 2021; Heng, 2023; Shareefa, Moosa, Zin, Midawati ve Jawawi, 2019), öğretim materyallerinin yetersiz olması (Davis, 2020; Schwab ve Woltran, 2023; Ricketts, 2014; Smit ve Humpert, 2012), hazırlık aşamasının zor ve zaman alıcı olması (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017; Özkanoglu, 2015; Pozas, 2023), dersliklerin fiziksel ortamının yetersiz olması

(Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017; Bekler ve Kozikoğlu, 2022; Çulhaoğlu ve Letzel-Alt, 2023), mesleki deneyimin az olması (Davis, 2013; Sheean, 2011), öğretim programının yoğun olması (Gülay, 2021; Heng, 2023), sınav kaygıları (Demirkaya, 2018; Heng, 2023), sınıf yönetiminin zor olması (Compen vd., 2024; Özkanoğlu, 2015), meslektaşların iş birliği içinde olmaması (Davis, 2020; Grecu, 2023; Öztürk ve Mutlu, 2017; Smit ve Humpert, 2012), mesleki gelişim programlarının yetersiz olması (Demirkaya, 2018; Driskill, 2010), öğretmen iş yükünün fazla olması (Heng, 2023; Klassen ve Chiu, 2010; Yavuz, 2020) sayılabilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğrenciler değil, öğretmenler açısından incelendiği için bu bölümde sadece öğretmenlerle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Çam (2013) tarafından yürütülen araştırmada farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve farklılaştırılmış öğretim yetkinlik düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir il merkezinde görev yapan 346 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi” ölçeği ile toplanmıştır. Bulgulara göre; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerinin orta düzeyde, farklılaştırılmış öğretim yetkinlik düzeyleri algılarının da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerinin branşa ve öğrenim durumuna göre değişmediği görülmüştür. Ancak okulun yapısı ve konumuna göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyine ilişkin algılarının öğrenim durumuna, branşa, okulun konum ve yapısına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Motivasyon, bireysel farklılıklar, materyal ve görevler alt boyutlarında, farklılaştırılmış öğretim yetkinlik algı düzeyleri açısından özel okuldaki öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri

arasında, yetkinlik düzeyleri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Karadağ (2014), 2010-2013 yılları arasında farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış doktora tezlerinin ulusal ve uluslararası düzeydeki durumunun değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Metodolojik değerlendirme yaklaşımının benimsendiği çalışmada veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. 2010- 2013 yıllarında doktora tezlerinden ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından 79, YÖK Ulusal Tez Merkezinden iki olmak üzere toplam 81 çalışmaya erişilmiştir. Bulgulara göre, Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış doktora çalışmalarının yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan çalışmaların çoğunda, bu yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarına etkilerinin incelendiği görülmüştür.

Özkanoğlu (2015), Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı uygulama yetkisi alan bir okulda bulunan 19 okul öncesi öğretmenin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulamalarının ve görüşlerin incelendiği bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada özel durum yöntemi kullanılmış, veriler; görüşme, gözlem ve yazılı öğretim programı dokümanlarının incelenmesiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimi uygulayan okul öncesi öğretmenlerin bu yaklaşımın etkili olduğuna inandıkları, farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve bu tutumlarını uygulamalarına yansıttıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimde sınıf yönetimi, planlama, zaman yönetimi konusunda zorluklar yaşadıkları görülmüş ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili daha fazla eğitime ihtiyacı olduğu belirtirmiştir.

Turgut ve diğerleri (2016), öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim sürecine etkisiyle ilgili öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmış, Türkiye’nin farklı illerinde görev yapmakta olan 11 tane farklı branşlardaki ortaokul ve lise öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerle veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında oldukları ve bu farklılıkları dikkate aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler, öğretim programını yetiştirme konusunda kaygı yaşadıkları ve bazı konularda bilgi eksiklikleri olduğu için bireysel farklılıklara dikkat edemediklerini belirtmişlerdir.

Pürsün ve Efilti (2017), öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretim ve çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup 27 öğretmenle yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi ve çoklu zekâyâ dayalı öğretimi kullanılmalarının gerekli olduğunu düşündükleri ancak bu uygulamalara ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Aydoğan Yenmez ve Özpınar (2017)) tarafından yürütülen çalışmanın amacı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerini ve öğrenim süreci içerisindeki öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemektir. Çalışmada, farklı devlet okullarında görev yapan altı ortaokul matematik öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencileri katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim üzerine eğitim alıp sınıflarında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini uygulamışlardır. Çalışmada karma yöntem kullanılmış olup veriler; gözlem formları, yazılı görüş formları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ilkelerine uygun olarak etkinlikleri gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin uygulama yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini ilgi çekici ve eğlenceli buldukları, öğrencilerin süreçte aktif ve yüksek motivasyona sahip oldukları belirtilmiştir. Bu uygulamalara dair yaşanan sorunların ise; sınıf yönetimi, hazırlık aşamasının zor olması, zaman problemi olduğu belirtilmiştir.

Erdoğan (2017) tarafından yürütülen çalışmada program farklılaştırma odaklı mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve bu eğitimi alan öğretmenlerin öğretmen rolüne ilişkin anlayışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada farklı branşlarda öğretmenlik yapan 15 öğretmen örneklem olarak seçilmiş ve öğretmenlere 12 hafta süreyle eğitim verilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış, veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yazılı dokümanlarla toplanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimle ilgili mesleki gelişim alan öğretmenlerin geleneksel öğretmen rolü anlayışından; bireysel farklılıkları dikkate alan, farklılaştırılmış öğretimi planlaması gerektiğine ve uygulayabileceğine inanan öğretmen rolüne doğru bir değişim yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Mutlu (2017), “Farklılaştırılmış Beceri ve Yeterlik Temelli Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersleri” kapsamında ihtiyaç ve sorunların betimlenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada tarama modeliyle, 174 tarih ve sosyal bilgiler öğretmeninden anket yoluyla veri toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile mesleki yeterliklerinin birbiriyle uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu kendilerini mesleki açıdan başarılı görmelerine rağmen, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımından uzak sınıf uygulamaları gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu sonuçlar öğretmenlerin branşına, cinsiyetine, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemiştir.

Kozikoğlu ve Bekler (2018), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve bu yaklaşıma ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışmada, Çam (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi” ölçeği Türkiye’de farklı illerde görev yapan farklı branşlardaki 272 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel yeterlik ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu, bu düzeylerin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirkaya (2018), sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarını, öğretimde farklılaştırmayı zorlaştıran faktörleri, eğitime yönelik ihtiyaçları, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını geliştirme önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve örnekleme 1078 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, görüşmeler yoluyla ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Algı Ölçeği” ile toplanmıştır. Bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulama algılarının iyi ve yeterlik algılarının çok iyi olduğu görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulama algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili yeterlik ve uygulama düzeyi algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimi

zorlaştıran faktörlerin; okul, aile, öğretmen, öğrenci, sosyal çevre, eğitim politikaları ve eğitim programları ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Koç ve Gürgür (2021) tarafından yürütülen çalışmada sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin, öğretim sürecinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin izlerin öğretmen görüşleriyle incelenmesini hedeflenmiştir. Bu çalışma betimsel olarak desenlenmiştir ve araştırmanın çalışma grubunu 12 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin; bireysel farklılıkları dikkate aldıkları, sınıflarında bu farklılıkların olmasının iyi olduğunu ve eğitim öğretim süreçlerine olumlu yönde yansıdığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları dikkate almadıkları; içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırılmasını yeterince gerçekleştirmedikleri görülmüştür. Sonuç olarak uygulamada farklılaştırılmış öğretimle ilgili yeterince ize rastlanamamıştır.

Zoraloğlu ve Şahin (2022), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik öğretmen yeterliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada yeterliklerin belirlenmesi için ilgili alanyazın incelenmiş olup doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili hakemli yayınlardan ve kitaplardan toplanmıştır. Araştırma sonucunda bilgi, beceri ve inanış yeterlik alanları altında 39 öğretmen yeterliği belirlenmiştir ve bu yeterliklerin kullanılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Bekler ve Kozikoğlu (2022) öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada beşli Likert tipi 45 maddeden oluşan envanter formu hazırlanmıştır. İlk pilot uygulama sonucu yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 33 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ardından ikinci pilot uygulamadan sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk aşamadan elde edilen 33 madde ve altı faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçek faktörlerinin Cronbach Alfa değerleri; birinci faktör için 0,89; ikinci faktör için 0,85; üçüncü faktör için 0,92; dördüncü faktör için 0,80; beşinci faktör için 0,81 ve altıncı

faktör için ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilere göre araştırmacılar, ölçeğin son halinin amacına uygun kullanımının güvenilir ve geçerli olacağını belirtmiştir.

Gülay ve Altun (2022), sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış, Trabzon ilinde görev yapan 703 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği” ile yüz yüze toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının farklı özellikli öğrencisi bulunma durumuna göre değişmediği görülmüştür. Ayrıca hizmet içi eğitime katılan, eğitim fakültesi mezunu olan ve kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının; hizmet içi almayan, eğitim fakültesi mezunu olmayan ve erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çulhaoğlu ve Letzel-Alt (2023), Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma durum çalışması ile yürütülmüş hem özel hem de devlet ilkokullarında görev yapan 15 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Bulgularda öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel farkındalıklarının olduğu ve çoğu öğretmenin farklılaştırılmış öğretimi sınıflarındaki öğrencilerinin gereksinimlerine göre düzenlemek amacıyla kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların sınıf içinde gerçekleştirdiği uygulamalara ilişkin bulgularda dört öğretmenin okuma çemberi ve istasyon tekniklerini, bir öğretmenin RAFT yöntemini kullandığı görülmüştür. Yöntem teknikler dışında iki öğretmenin günümüz teknolojik araç gereçlerini, üç öğretmenin ise öğrencilerin ilgisine göre uygun materyaller tercih ettiği belirlenmiştir. Sınıflarında farklılaştırılmış öğretimle ilgili yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun da özel okullarda çalıştıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre farklılaştırılmış öğretimde sınırlılıklar (öğretmen, öğrenci, veli, fiziksel ortamla ilgili) ve farklılaştırılmış öğretimin üstün yanları (öğretmen ve öğrenciyle ilgili) belirlenmiştir.

2.2.2. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Smit ve Humpert (2012), Alp Bölgesinde bulunan küçük okullarda uygulanan farklılaştırılmış öğretime yönelik genel bir bakış elde etmek için küçük okulları, sınıfların birleştirilmesi gibi değişikliklere hazırlamayı amaçlamıştır. Çalışma, 162 öğretmen ve 1180 öğrenciye anket uygulandığı ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yapıldığı kırsal bölgelerdeki küçük okul koşullarının incelediği kesitsel bir taramadır. Araştırmacı çalışmasında değişken olarak okul liderliği, okul iklimi ve ekip iş birliğini seçmiş, farklılaştırılmış öğretim kültürüne daha fazla ve daha az sahip olan öğretmenler arasındaki uygulama farkına bakmıştır. Araştırma sonucunda, pedagojik konularda iş birliği içinde olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kullanımını arttırdığı ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarından zaman zaman yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Adebayo ve Shumba (2014), ilkokullarda farklılaştırılmış öğretim uygulamasının ne derece gerçekleştirildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini Zambiya'nın Kabwe ilçesinde bulunan 43 ilkokul ve bu okullarda bulunan 1817 öğretmen, örneklemini ise bu okullar arasından seçilen 15 ilkokulda bulunan 241 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ilkokul öğretmenlerinin sınıflarında farklılaştırılmış öğretim stratejilerini sıklıkla kullandıkları, okul yöneticilerinden de bu konuda destek aldıkları görülmüştür.

Kendrick-Weikle (2014), Amerika Birleşik Devletleri'nin Illinois eyaletinde çalışan lise öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgileri ve uygulama düzeyleri belirlemeyi amaçlamıştır. 30 okulda görev yapan 578 öğretmen üzerinde araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanan verilere göre, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden ziyade anlatım, soru cevap gibi geleneksel öğretim yöntemleri hakkında daha çok bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejileri arasında daha çok küçük grup tartışmaları, öğrencilerin yönettiği tartışmalar, bireysel projeler ve puanlama anahtarları hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin küçük grup çalışmaları ve puanlama anahtarlarını uygulamada kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi ve uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Ricketts (2014), kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimle ilgili yaşantılarını ve kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına hangi unsurların engel olabileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda görev yapmakta olan sekiz dil sanatları öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma, verilerin gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edildiği bir nitel araştırma ile yürütülmüştür. Bulgulara göre öğretmenlerin; içerik, süreç, ürün ve ortamı farklılaştırdıkları görülmüş ve öğretmenlerin farklılaştırmayı gerçekleştirmek için öğrenme merkezleri, esnek gruplama, işbirliğine dayalı öğretim, farklılaştırılmış metinler, teknoloji ve farklılaştırılmış değerlendirmeler kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretime engel teşkil eden unsurların; eğitim fırsatları, zaman, öğretmenlerin farklılaştırmaya ilişkin bilgi ve beceri eksiklikleri, öğrencilerin davranışsal sorunları ve materyal yetersizlikleri olduğu ortaya konulmuştur.

Prast ve diğerleri (2015), sınıf öğretmenlerin ilkokulda matematik eğitimini nasıl farklılaşmaları gerektiğini ve farklılaştırırken önerilen stratejileri ne ölçüde kullandıklarını araştırmıştır. Çalışmada ilk olarak matematikte farklılaşma için uygun bir model oluşturma konusunda, 11 matematik uzmanının ortak görüşleri belirlenmiştir. Bunun için Delphi tekniği ve odak grup tartışmaları kullanılmıştır. Daha sonra matematik uzmanları tarafından eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, farklılaştırılmış öğretim, farklılaştırılmış uygulama, ilerleme ve sürecin değerlendirilmesi olmak üzere beş aşamalı bir farklılaştırma döngüsü üzerinde çalışılmış, öğretmenlere yönelik farklılaştırma ve öz değerlendirme konulu bir anket geliştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında orta ve yüksek düzeyde ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Shareefa ve diğerleri (2019), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıları ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın zorlukları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler Maldivler'deki sekiz devlet okulunda bulunan 101 ilkokul öğretmeninden, içerisinde açık uçlu soruların da bulunduğu anketlerle toplanmıştır. Bulgularda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim algısının yüksek olduğu; kaynak, zaman, destek, bilgi ve sınıf mevcudu eksikliğinin farklılaştırılmış öğretim uygulamasının önündeki engeller olduğu belirlenmiştir.

Pozas ve diğerkleri (2020), Almanya’da bulunan Almanca ve Matematik öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını nasıl uyguladıklarını araştırmışlardır. Çalışmada Almanya Ulusal Eğitimi Paneli Araştırması’ndan (UEPA) alınan ulusal veriler kullanılmış, bağlamsal faktörler dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenlerin yapılandırmacı inançlarından etkilenip etkilenmediğine bakılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin dersleri nasıl yürüttüğü, planladığı ve organize ettiğine ilişkin maddeleri içeren öğretmen anketi kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi zaman zaman uyguladıkları, akademik lise (gymnaisum) öğretmenlerinin ise farklılaştırılmış öğretimi daha az uyguladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı inançlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Davis (2020), ilkokul öğretmenlerinin çeşitliliğin olduğu sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algılarını ve bu uygulamaların etkililiğini artırmak için öğretmenlerin nelere ihtiyaç duyduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri’nin Güneydoğu bölgesinde bulunan yerel bir devlet okulunda bulunan okuma uzmanı sertifikalı ve en az üç yıl okuma öğretmeni olarak çalışmış 10 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle yüz yüze ve telefonla toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi kaynak, yönetici desteği ve mesleki gelişim gerektiren zorlayıcı bir öğretim yöntemi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğretmenler çeşitliliğin olduğu sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin uygulanması zor olduğundan geleneksel öğretim stratejilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Ek olarak öğrencilerin okuma performanslarını artırmada farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanması için öğretim kaynaklarına, idari desteğe ve mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu konusunda öğretmenlere ve yöneticilere öneriler sunulmuştur.

Pozas ve diğerkleri (2023), farklılaştırılmış öğretimin öğretmenlerin stresine ve iş doyumuna etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmasında nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel kısmında, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 209 Almanca dersi öğretmeninden elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise farklı okul türlerinde

görev yapan 24 gönüllü ortaokul dil öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Ulaşılan bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenleri olumlu etkilediğini; ancak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı öğrencilerin farklı öğrenme yetenekleri nedeniyle biraz stresli algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Heng (2023), Singapur'da farklı devlet okullarında çalışan 10 öğretmenin farklılaştırılmış öğretimi nasıl uyguladıklarını ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecinde karşılaştıkları başarıları ve zorlukları nasıl deneyimlediklerini araştırmıştır. Çalışmada gömülü karma desen kullanılmış, gözlem ve görüşmelerle elde edilen verilerin açıklanması ve desteklenmesi amacıyla katılımcıların farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını sıfırdan (kanıt yok) üçe (güçlü kanıt) kadar olan bir ölçekte betimleyici olarak raporlaştırılmıştır. Bulgulara göre Singapurlu öğretmenler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrenmeyi destekleyen ortamlar oluşturmada, kaliteli öğretim programı oluşturmada, esnek bir sınıfa liderlik etmede ve sınıfı yönetmede daha büyük başarılar elde etmişlerdir. Ancak öğretimi öğrenci farklılıklarına uyarlamada ve değerlendirme aşamasında politik uyumsuzluklarla, kültürel ve teknolojik sorunlarla karşılaşmışlardır. Ayrıca çalışmada farklı ülkelerdeki eğitim fikirlerinin alınması ve değiştirilmesinde daha fazla uyum sağlanması için, ülkenin bağlamsal özelliklerinin ön plana çıkarılması gerektiği belirtilmiştir.

Grecu (2023), ortaokul öğretmenlerinin çeşitli öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sağlayan, devlet tarafından hazırlanmış öğretim programı kaynaklarını (EngageNY ELA modüllerini) nasıl algıladıklarını, uyguladıklarını ve farklılaştırdıklarını araştıran bir çalışma yürütmüştür. Çalışma grubunu, altı ve sekizinci sınıflarda ilgili kaynakları kullanan ve farklılaştıran 10 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler Zoom platformu üzerinden yapılan görüşmelerle ve odak grup görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kullanılan kaynakların farklı öğrencileri göz önünde bulundurduğuna ve öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarında yardımcı olacak bir yol haritası sağladığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretmenlerin öğretimi farklılaştırması, öğrencilerin içeriğe adil erişmesini sağlamıştır. Ancak tüm öğrenciler için eşit öğrenme fırsatları sağlamak amacıyla farklılaştırmaya yönelik daha kapsamlı planlama gerektiği belirtilmiştir.

Bi, Struyven ve Zhu (2023), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen faktörlerin öğretmen deneyimi, sınıf büyüklükleri ve okul

konumları dikkate alınarak araştırılması amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Çin'in orta ve batı bölgelerinde bulunan altı eyaletteki 150 ulusal ortaokulda görev yapmakta olan 1935 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma verileri e-posta yoluyla toplanmıştır. Bulgular Çinceye uyarlanan farklılaştırılmış öğretim ölçeğinin (CN-DI-Quest) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim felsefeleri, ilkeleri ve uygulamalarını incelemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Yapısal eşitlik modellemesinin sonuçlarına göre ise, etik alan, esnek gruplama, çıktı-girdi, öğretmen deneyimleri ve sınıf büyüklüğü değişkenlerinin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının büyük ölçüde anlamlı yordayıcısı olduğu; etik alan alt boyutunun farklılaştırılmış öğretim uygulaması üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu; gelişim anlayışı ve okul konumlarının ise farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Schwab ve Woltran (2023), genel bir bakış sağlamak amacıyla farklılaştırılmış öğretimin önündeki temel engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada alanyazın taraması yapılarak 47 makale incelenmiştir. Veri toplamının güvenilirliğini arttırmak için inceleme iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bulgularda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili yaşadıkları zorlukların öğretmen eğitimlerinin yetersizliği, materyaller, planlar, sınıf büyüklüğü gibi fiziksel kaynak ve zaman eksikliği, yönetsel destek eksikliği, okul liderliği eksikliği gibi dış etkenler olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda da sınıf içi homojen yetenek gruplamasının hassas öğrenciler için riskler oluşturduğu görülmüştür.

Dorfberger ve Eyal (2023), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarını, tutumlarını ve değerlendirmeyi de kapsayan uygulamalarını incelemek amacıyla DI-Quest ölçeğini kullanarak bir çalışma yürütmüştür. DI-Quest, İbranice'ye çevrilerek öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıları ve uygulamaları İsrail bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İsrail'de ilkökul ve ortaokulda görev yapan 221 öğretmen oluşturmaktadır. Bulgular, gelişim anlayışı alt boyutu ile esnek gruplama, çıktı-girdi alt boyutları ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Wan, Yuen ve Leung (2023), Hong Kong okullarında iki yıllık okul-üniversite ortaklığı kapsamında (SUP projesi), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama deneyimlerini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin algılarına dair zengin anlayışlar

oluşturmak için olgubilim kullanılmıştır. Hong Kong'da bulunan bir okulda altı öğretmenden odak grup görüşmeleri ile veriler toplanmıştır. Bulgularda öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim uygulama sürecini, farklı boyutlarda timsahların hem yüzebildiği hem de yürüyebildiği bir yağmur ormanına benzetmişler ve kıdem veya öğretim deneyiminden bağımsız olarak farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için kendilerinin esnek olmaları gerektiğini açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler, üniversite tabanlı danışmanlardan aldıkları desteğin önemini vurgulamış, bu danışmanların kendilerinin deney yapmalarını teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, danışmanlık sayesinde öğrencilerin daha derinlemesine öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen dışarıdan gelen uzmanı gün ışığı veren bir meleğe benzetmiştir. Öğretmenler, birlikte ders planlamanın, fikirleri verimli ve etkili bir şekilde araştırma, tartışma ve beyin fırtınası yapmalarına olanak tanıdığını belirtmişler; farklılaştırılmış öğretimi başarılı bir şekilde uygulamanın, öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alarak sınıf uygulamalarına sürekli olarak entegre etme konusundaki isteklerine büyük ölçüde bağlı olduğunu düşünmüşlerdir. Ek olarak öğretmenler, matematik programındaki farklılaştırılmış öğretimin başarısını farklılaştırılmış öğretimin okul politikasına entegrasyonuna bağlamışlardır.

Hadjikou ve Creech (2023), Kıbrıs'taki müzik öğretmenlerinin farklılaştırmayı nasıl anladıklarını ve sınıflarında nasıl uyguladıklarını araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Kıbrıs'ta görev yapan sekiz müzik öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler öğretmenlerden görüşmelerle, öğrencilerden de odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Bulgulara göre Kıbrıslı müzik öğretmenleri tarafından anlaşılan ve uygulanan farklılaştırma, alanyazındaki kavramsallaştırılan farklılaştırmadan değişiklik göstermiştir. Buna göre bu bulguların Kıbrıs'ta farklılaştırma ve bunun uygulanmasına ilişkin gelecekteki mesleki gelişim için önemli olduğu vurgulanmıştır.

Maia ve Freire (2023), öğretmenlerin öğretim programı ve planlamasına ilişkin varsayımları ve inançları ile farklılaştırılmış öğretim planlarını tasarlama ve uygulamada algıladıkları zorluklar arasındaki korelasyonu araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar Portekiz'de bir eğitim-öğretim yılı boyunca süren hizmet içi eğitim programına katılan farklı dersler ve sınıf seviyelerine giren altı öğretmeni incelemişlerdir. Çalışmada çoklu durum deseni kullanılmış ve veriler;

yansıtıcı portfolyolar, görüşmeler, gözlemlerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış bir ders planlamaya zorlandığında kendi zihniyetinin farkına vardıkları, bu konuda düşündükleri ve bazı öğretim uygulamalarını tutarlı bir şekilde değiştirdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programı ve planlaması konusundaki varsayımları ve inançlarının, öğretim planlarını tasarlama ve uygulamada algıladıkları zorluklarla ilişkili olduğu görülmüştür.

Mićanović, Vučković, Maslovarić, Šakotić ve Novović (2023), Karadağ'daki 4. sınıf öğrencileri arasında matematik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkilerini ve zorluklarını incelemiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olan 246 öğrenci, farklılaştırılmış öğretim ile geleneksel öğretimini karşılaştırmak amacıyla eşit başarı seviyelerine sahip iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruba da ön test-son test uygulanmış ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerçekleştiği deney gruplarındaki öğrencilerin, cebirsel denklemleri çözmede, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha iyi performans gösterdiği görülmüştür. Ayrıca gözlemler yapılmış, gözlemler sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrenci etkinlikleri, katılımı ve bireyselleştirme düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Ek olarak araştırmacılar, farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin özel bir eğitime ve daha uzun hazırlık süresine ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır.

Porta, Todd ve Gaunt (2023), öğretmenlerin sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi uygularken okul liderliği ve desteğine ilişkin algılarını ve ilgili politikaların farkındalığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Avustralya'nın iki eyaletinde bulunan üç farklı okuldan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada durum çalışması kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Bulgularda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili politikaların farkında oldukları zaman özel eğitimle ilgili politikaları da tanımlama eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler liderliğin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerini desteklediğini söylediğinde, bu desteğin genellikle ek ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemede izole edilmiş mesleki gelişim olarak rapor edildiği görülmüştür. Aynı okuldaki öğretmenler arasında farklılaştırılmış öğretim politikalarına ilişkin farkındalık konusunda farklılıklar bulunmuş; liderlik rolünde

olanlar, farklılaştırılmış öğretimden yararlanma gerekliliklerinin genel öğretme ve öğrenme politikalarına dahil edildiğini belirtmişlerdir.

Talain ve Mercado (2023), öğretmenlerin İngilizce öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin kullanımına ilişkin algılarını araştırmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Filipinler'in Quezon Eyaleti, Catanauan I ve II bölgelerindeki devlet okullarında çalışan 160 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nicel ve nitel yaklaşımları birlikte uygulandığı karma yöntem kullanılmış, veriler anketlerle ve odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük ölçüde içerik, süreç, ürün ve çevre boyutlarında farklılaştırılmış öğretim uygulamaları belirlenmiştir. Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimi İngilizce öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun stratejiler kullanmak için tasarlanmış güçlü bir yaklaşım olarak algılamaktadırlar. İçerik, süreç, ürün ve ortam boyutlarında farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile devlet ilkokulunda çalışan İngilizce öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Adebisi (2024), farklılaştırılmış öğretimde eşitlik ve çeşitlilik konusunda çalışmıştır. Çalışmasında alanyazındaki araştırmaları farklılaştırılmış öğretimin kavramsallaştırılması ve ilkeleri açısından analiz etmiştir. Bulgular, eşitliğin ve çeşitliliğin anlamını, gerekçesini, ilkelerini ortaya koymuş; farklılaştırılmış öğretimin tüm öğrencileri olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Çalışmanın sonunda, farklılaştırılmış öğretimde farklı öğrenciler arasında eşitliğin teşvik edilmesine ve kapsayıcı sınıf ortamlarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Compen, Verstegen, Maussen, Hülsman ve Dolmans (2024), eğitim araştırmacılarının ve öğretmenlerin bakış açılarından mesleki gelişimde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve bu uygulamalarda karşılaşılan zorlukları belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Veriler Hollanda ve Belçika'nın Flandre bölgesinden 15 katılımcıyla yapılan odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Bulgular, eğitim bağlamlarında tanımlanan farklılaştırılmış öğretim ilkelerinin mesleki gelişimde de geçerli olduğu, ancak mesleki gelişimin bu ilkelerin uygulanmasında benzersiz stratejiler ve uyarlamalar gerektirdiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin kaynak yetersizliği, sınıf yönetimi ve mesleki gelişim programları ihtiyacı zorluklarıyla karşılaştığı görülmüştür.

Wen ve Cai (2024), beden eğitimi dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında öğretmenlerin inançlarının rolünü incelemek için yapısal eşitlik modellemesini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çin'in orta, kuzey, güney ve doğu bölgelerinde bulunan 527 beden eğitimi öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Veriler DI-Quest ölçeği ile 2020 yılının Haziran ayından Aralık ayına kadar geçen sürede toplanmıştır. Analizler sonucunda farklılaştırılmış öğretimin (ilgi, hazırlık, öğrenme profiline göre uyarlamalar) en güçlü yordayıcısının gelişim anlayışı olduğu ve bunu esnek gruplama ve etik alanın takip ettiği belirlenmiştir. Buna ek olarak çoklu aracılık analizleri etik alanın ve esnek gruplamanın, gelişim anlayışı ile ilgi, hazırlık, öğrenme profili arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışmada araştırmacılar, öğretmen eğitimcilerine, öğretmenlerin gelişim anlayışını geliştirmeleri konusunda öneriler sunmuşlardır.

Hammad, Hilal ve Bellibaş (2024), okullarda okul müdürü eğitimsel liderlik uygulamalarının farklılaştırılmış öğretime nasıl etki ettiğini ve bu konuda öğretmen iş birliği ve öz yeterliğin rolünü anlamayı hedeflemiştir. Çalışmanın verileri Muskat, Umman'daki kamu okullarında çalışan 496 öğretmenden toplanmış ve analizler yapısal eşitlik modellemesi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürü eğitimsel liderliği ile farklılaştırılmış öğretim arasında doğrudan bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bunun yerine, okul müdürü eğitimsel liderliğinin farklılaştırılmış öğretim üzerindeki etkilerinin öğretmen iş birliği ve öğretmen öz yeterliği aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca iş birliğinin öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur.

Hu (2024), 2000 ve 2022 yılları arasında yayımlanmış 61 deneysel çalışmayı inceleyerek öğretmenlerin K-12 sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Çalışmada sistematik derleme yapılmış; eğitim seviyeleri, dersler, öğrenci farklılıkları, öğretim yöntemleri, içerik, araçlar, değerlendirme yöntemleri ve öğretim etkinliği gibi faktörlere odaklanılarak farklılaştırılmış öğretim uygulamaları incelenmiştir. Bulgularda farklılaştırılmış öğretimin ilköğretim matematik ve dil sınıflarında yaygın uygulandığı, akademik başarıya dayalı gruplamaların sık yapıldığı, teknolojik araç ve kaynakların farklılaştırılmış öğretimi önemli ölçüde güçlendirdiği, farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı ve beceriler üzerindeki etkisine bakılırken standart testler, anketler ve ölçeklerin yaygın olarak kullanıldığı

görülmüştür. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin etkililiğinin tartışmalı olduğu ve öğretim yöntemleri, öğretmen eğitimi, kaynak gibi faktörlerden etkilendiği vurgulanmıştır.

Kahmann, Droop ve Lazonder (2024), Hollandalı ilköğretim öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji derslerindeki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını araştırmıştır. Çalışmada çoklu durum deseni kullanılmış ve katılımcıları Hollanda'daki yedi farklı ilköğretimde çalışan dokuz ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Veriler ders planları, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için tüm öğretmenlerin, derslerin ortamını ve sürecini uyarladıkları görülmüştür. Buna ek olarak daha az öğretmenin ürün ve içeriği uyarladığı/farklılaştırdığı görülmüştür.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, yurtdışında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi ve uygulama düzeylerinin, farklılaştırılmış öğretimi kullanma sıklıklarının, uygulama sırasında karşılaşılan güçlüklerin ele alındığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında ise öğretmenlerin uygulamaya yönelik deneyimlerinin belirlendiği çalışmaların sayıca az olduğu, daha çok öğretmenlerin algıları, uygulama ve yeterlik düzeyleriyle ilgili görüşlerin incelendiği, farklılaştırılmış öğretimle ilgili ihtiyaç ve sorunların betimlendiği söylenebilir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik, araştırmacı rolü ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel verinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması, tek başına kullanılan yöntemler yerine nitel verilerin ve nicel verilerin birlikte harmanlandığı, felsefi varsayımları olan bir bilimsel araştırma yöntemidir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu araştırmada karma yöntem araştırması desenlerinden iki aşamalı model olarak da adlandırılan, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenin amacı veri toplamak ve analiz etmek için nicel verilerin toplanması, sonrasında nicel verileri açıklamak için nitel verilerin toplanmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu desende nicel verilerle genel çerçeve çizilir, nitel verilerle birlikte çerçeve desteklenir, genişletilir ve açıklanır (Eğmir, 2019). Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi nasıl ve ne kadar uyguladıklarını öğrenmek üzere “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” uygulanmış, sonrasında toplanan nicel verileri tamamlamak ve desteklemek amacıyla da yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın ilk aşaması olan nicel verilerin toplandığı kısımda çalışma evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir’de altı branşta (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi) görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. İzmir ilinin genelini yansıtabilmesi amacıyla çeşitli ilçeler (Balçova, Bornova, Buca, Gaziemir, Karabağlar, Karşıyaka, Konak, Narlıdere) seçilmiştir. Çalışma evrenine dair verilere ulaşabilmek için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde Bilgi Edinme Başvurusu ile bu ilçelerde bulunan özel ve devlet ortaokul sayıları ile bu okullarda görev yapan Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki öğretmen sayıları tespit edilmiştir. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden elde edilen verilere göre 2022-2023 eğitim öğretim yılında bu ilçelerdeki resmi ve özel ortaokul sayısı 257 olup bu

okullarda çalışan ilgili altı branştaki öğretmenlerinin toplam sayıları Balçova ilçesinde 133, Bornova ilçesinde 1309, Buca ilçesinde 1149, Gaziemir ilçesinde 1144, Karabağlar ilçesinde 957, Karşıyaka ilçesinde 815, Konak ilçesinde 747 ve Narlıdere ilçesinde 252'dir. Böylece çalışmanın evreni toplam 6506 öğretmenden oluşmuştur.

İzmir ilinde belirtilen altı branşa ait tüm ortaokul öğretmenlerinin oluşturduğu çalışma evreni büyük olduğundan, küme örnekleme yöntemi seçilmiştir. Küme örnekleme yöntemine göre, evrende seçilme olasılığı bireylere değil, bireylerin içinde bulunduğu kümelere aittir (Karasar, 2012). Evren genişliğinin büyük ve araştırmanın odağı olan birimlerin geniş alana yayılmış olması durumunda örneklem, evren içindeki birimlerden basit seçkisiz yöntemle seçilmesi yerine bu birimlerin içindeki grupların seçkisiz olarak seçilmesiyle oluşturulabilir (Kılıç, 2013). Bu gerekçe ile çalışmada, sekiz merkez ilçede altı branшта çalışan öğretmenlerin bulunduğu liste yerine, bu öğretmenlerin çalıştığı okullar içinden rastgele okullar seçilmiş ve seçilen okullardaki öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Krejcie ve Morgan'ın (1970) eğitim araştırmaları için geliştirmiş olduğu evren-örneklem büyüklüğü tablosu referans alınarak, evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Tabloya göre %95 güven aralığında 6506 evrene karşılık 361-379 öğretmen yer almaktadır. Çalışmada ölçme aracının uygun bir şekilde doldurulmaması durumları da düşünülerek en az 450 öğretmene ulaşılması planlanmıştır ve toplam 472 öğretmenden veri toplanmıştır.

Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir. Ortaokulda derse giren branş öğretmenleri, altı saati zorunlu olmak üzere 15 saate kadar ders alabilirler (Bakanlar Kurulu Kararı, 2006). Dolayısıyla öğretmenlerin haftalık ders yükü değişkeni 21 saat ve altı, 21 saat üstü olacak şekilde kategorize edilmiştir. Johnson (2002), bir derslikteki öğrenci sayısının 20 kişi ve altında olan sınıfları küçük sınıf, 31 kişi ve üstünde olan sınıfları büyük sınıf olarak belirtmiştir (Akt. Yaman, 2010). Büyük sınıflarla ilgili yapılan bir başka çalışmada, mevcudu 30 kişinin üzerinde olan sınıflar ile mevcudu 20 – 30 kişiden oluşan sınıflar karşılaştırılmış ve 30 kişinin üzerinde olan sınıflarda bazı disiplin sıkıntılarının olduğu ve derslerin verimli bir şekilde işlenemediği görülmüştür (Yaman, 2006). Bu çalışmada da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında sınıf mevcudunun artmasının öğretmenleri olumsuz

etkileyebileceği düşünüldüğünden sınıf mevcudu değişkeni; 20 kişi ve altı küçük, 21-30 kişi orta, 31 kişi ve üstü büyük sınıf şeklinde kategorize edilmiştir.

Tablo 1. Nicel Verilerin Toplandığı Öğretmenlerin Özellikleri

Değişken/Kategorileri	Frekans	Yüzde	Değişken/Kategorileri	Frekans	Yüzde
Mesleki Kıdem			Branş		
0-5 yıl	32	6,8	Türkçe	99	21,1
6-10 yıl	88	18,7	Matematik	116	24,7
11-15 yıl	79	16,8	Fen Bilimleri	85	18,1
16-20 yıl	116	24,7	Sosyal Bilgiler	56	11,9
21-25 yıl	72	15,3	İngilizce	80	17,0
26-30 yıl	52	11,1	DKAB*	34	7,2
31 yıl ve üzeri	31	6,6			
Okul Türü			Eğitim Düzeyi		
Devlet Okulu	361	76,8	Lisans	387	82,3
Özel Okul	109	23,2	Lisans Üstü	83	17,7
Sınıf Mevcudu			Haftalık Ders Saati		
20 ve daha az	111	23,6	21 saat veya daha az	182	38,7
21'den 30'a	211	44,9	22 saat veya daha fazla	286	60,9
31 ve daha fazla	140	29,8			

*DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklemdeki 470 öğretmenin 99'unun branşı Türkçe, 116'sının matematik, 85'inin fen bilimleri, 56'sının sosyal bilgiler, 80'inin İngilizce ve 34'ünün DKAB'dır. Ayrıca bu öğretmenlerin 335'i kadın, 134'ü erkektir ve bir kişi cinsiyetini belirtmemiştir. Öğretmenlerin çoğunun haftalık ders yükünün 22 saatten fazla olduğu ve sadece lisans eğitimi aldığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel verilerin analizinden sonra verileri derinleştirmek amacıyla görüşme yapılmak üzere ikinci çalışma grubu belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, çeşitlik gösteren durumlar arasında ne tür benzerlik olduğuna bakarak ortak olgulara ulaşmak ve buna göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada farklı özelliklere sahip (cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu, haftalık ders saati sayısı) ve çalışmanın ilk aşamasına katılmış olan öğretmenler arasından gönüllü 12 öğretmen ile görüşmeler yapılmış ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını güçleştiren faktörlerin ve bu uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerin farklı özellikteki öğretmenler tarafından nasıl değişiklik gösterdiği ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere ulaşması hedeflenmiştir. Görüşmelerin yapıldığı 12

katılımcı öğretmenin kimlikleri gizli tutulmuş ve bu öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Branş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Ortalama Sınıf Mevcudu	Haftalık Ders Saati	Okul Türü
Ö1	Erkek	Matematik	Yüksek lisans	6-10 yıl	30	20	Devlet okulu
Ö2	Erkek	Matematik	Lisans	16-20 yıl	35	25	Devlet okulu
Ö3	Kadın	Matematik	Lisans	11-15 yıl	20	30	Özel okul
Ö4	Kadın	Türkçe	Yüksek Lisans	11-15 yıl	38	20	Devlet okulu
Ö5	Erkek	Türkçe	Yüksek lisans	6-10 yıl	19	26	Özel okul
Ö6	Kadın	Fen Bilimleri	Lisans	6-10 yıl	40	25	Devlet okulu
Ö7	Kadın	Fen Bilimleri	Lisans	16-20 yıl	16	38	Özel okul
Ö8	Erkek	Sosyal Bilgiler	Lisans	16-20 yıl	20	24	Özel okul
Ö9	Erkek	Sosyal Bilgiler	Doktora	11-15 yıl	35	24	Devlet okulu
Ö10	Erkek	DKAB	Lisans	21-25 yıl	35	26	Devlet okulu
Ö11	Kadın	İngilizce	Lisans	11-15 yıl	20	27	Özel okul
Ö12	Kadın	İngilizce	Lisans	26-30 yıl	36	26	Devlet okulu

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Görüşmeye katılan öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinden aldıkları toplam ve alt boyutlardan aldıkları puanlar da Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanları

Öğretmen	Gelişim Anlayışı	Etik Alan	Esnek Gruplama	Çıktı-Girdi	İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	Ölçek Toplam Puanı
Ö1	18	14	43	19	30	124
Ö2	7	14	30	16	29	96
Ö3	16	14	40	18	33	121
Ö4	15	14	24	6	16	75
Ö5	21	17	50	21	38	147
Ö6	3	15	26	17	17	78
Ö7	20	8	44	17	32	121
Ö8	18	32	52	20	35	157
Ö9	19	21	49	20	33	142
Ö10	19	15	34	21	34	123
Ö11	18	23	37	16	28	122
Ö12	21	5	54	21	42	143

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada birinci ve ikinci alt probleme yanıt aramak üzere “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” (Ek 1); üçüncü ve dördüncü alt probleme yanıt aramak için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 2) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek üzere, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, ölçeğin önüne eklenmiştir.

3.3.1 Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği

Belçika’da Coubergs ve arkadaşlarının (2017) geliştirdiği yedili Likert tipinde (1. Hiçbir zaman, 2. Nadiren, 3. Bazen, 4. Düzenli olarak, 5. Sıklıkla, 6. Çok sık, 7. Her zaman), beş faktörden ve 31 maddeden oluşan “Differentiated Instruction Quest Instrument” adlı ölçme aracının Tepetaş Cengiz ve arkadaşları (2021) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Türkçeye uyarlamada çeviri, anlamsal açıklamalar, uzman görüşü, geri çeviri, pilot uygulama ve son sürüm aşamaları sırasıyla uygulanmıştır. Ölçeğin dil uyarlaması yapıldıktan sonra, 31 maddelik form çevrim içi olarak gönüllü 603 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ikiye bölünmüştür. 302 kişilik veri seti üzerinden yapılan AFA sonucunda 25 maddeden oluşan beş faktörlü ölçek elde edilmiştir. AFA’ya göre Gelişim Anlayışı faktörü üç maddeden, Etik Anlayış faktörü beş maddeden, Esnek Gruplama faktörü sekiz maddeden, Girdi-Çıktı faktörü üç maddeden, İlgi, Hazır olma ve Öğrenme Profilleri faktörü altı maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla alt boyutlardan (faktörlerden) alınabilecek minimum ve maksimum puanlar sırasıyla şu şekildedir: Gelişim Anlayışı 3-21, Etik Alan 5-35, Esnek Gruplama 8-56, Çıktı-Girdi 3-21, İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili 6-42 ve Genel Toplam 25-175’tir. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları, Gelişim Anlayışı faktörü 0,80, Etik Anlayış faktörü 0,75, Esnek Gruplama faktörü 0,73, Girdi-Çıktı faktörü 0,83, İlgi, Hazır olma ve Öğrenme Profilleri faktörü 0,86 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0,84 olarak hesaplanmıştır. Nihai uygulama sonucunda uygulanan DFA sonucuna göre uyum iyiliği değerleri Tablo 4’te verilmiştir. Bu değerlere göre beş faktörlü yapının geçerli olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Farklılaştırmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Tepetaş Cengiz vd., 2021)

Uyum İyiliği İndeksi	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değerleri	Hesaplanan Uyum İyiliği Değeri	Açıklama
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd < 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 5$	1,6	Mükemmel
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	0,9	Kabul Edilebilir
SRMR	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$	0,051	Kabul Edilebilir
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	0,045	Mükemmel
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI < 0,95$	0,96	Mükemmel
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NNFI < 0,95$	0,96	Mükemmel
RMR	$0,00 \leq RMR \leq 0,05$	$0,05 < RMR \leq 0,10$	0,083	Kabul Edilebilir
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	0,92	Kabul Edilebilir

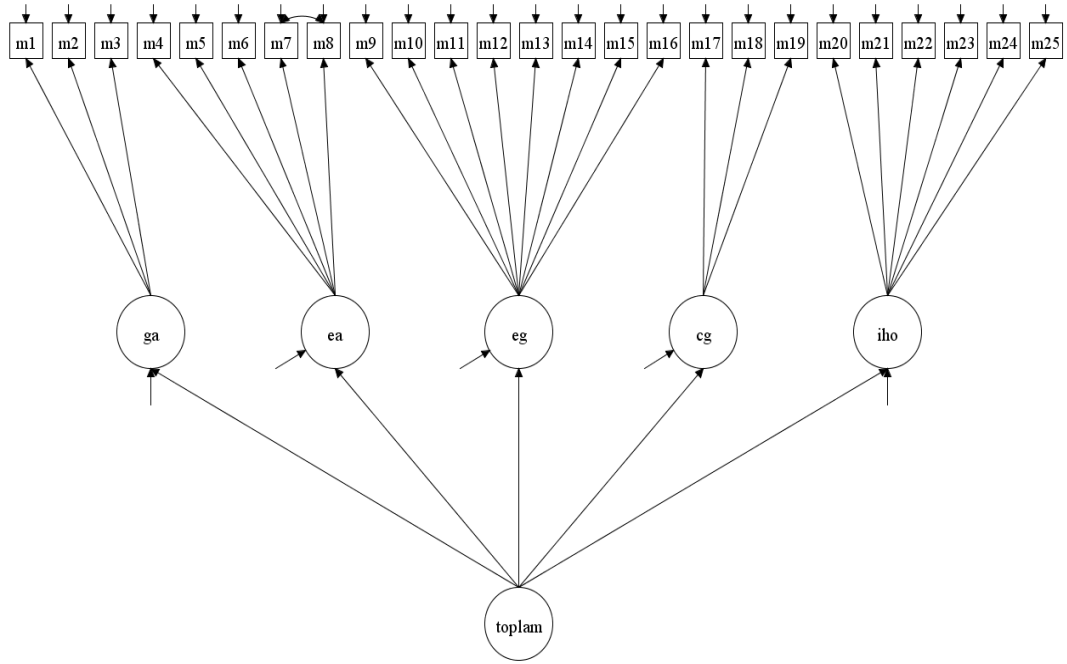
Bu çalışmada toplanan veriler üzerinde, “Farklılaştırmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” verilerinin Tepetaş Cengiz, Tezcan ve Doğan’ın (2021) belirttiği beş faktörlü modele uyup uymadığı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Buna göre, “Etik Alan” alt boyutu maddeleri (M4, M5, M6, M7 ve M8) olumsuz ifadeler içerdiğinden analizlere geçmeden önce maddeler ters olarak puanlanmıştır. Ölçek maddelerinin yedi dereceli yapısı göz önüne alındığında parametre kestirim yöntemi olarak maksimum olabilirlik (ML) kullanılmıştır. Bunun için çok değişkenli normallik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Çok değişkenli normallik varsayımı testi R programının “MVN” kütüphanesi ile yapılmıştır (Korkmaz, Göksuluk ve Zarasız, 2014).

Tablo 5. Ölçek Maddelerinin Betimsel İstatistikleri ve Tek Değişkenli Normallik İstatistiği

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık	İstatistik*	p
M1	5,69	1,47	6	-1,67	2,37	40,09	<0,001
M2	5,77	1,36	6	-1,90	3,57	44,54	<0,001
M3	5,76	1,38	6	-1,80	3,07	42,91	<0,001
M4	2,54	1,62	2	1,25	0,72	32,46	<0,001
M5	2,63	1,64	2	1,15	0,42	29,77	<0,001
M6	2,45	1,46	2	1,47	1,73	34,66	<0,001
M7	3,18	1,74	3	0,66	-0,71	21,59	<0,001
M8	3,75	1,85	3	0,20	-1,23	17,47	<0,001
M9	4,69	1,42	5	-0,66	-0,27	18,66	<0,001
M10	6,14	1,05	6	-2,51	8,58	46,17	<0,001
M11	5,85	0,97	6	-1,61	4,26	35,94	<0,001
M12	5,44	1,25	6	-1,40	2,24	30,32	<0,001
M13	5,17	1,26	5	-1,15	1,30	27,92	<0,001
M14	5,70	1,20	6	-1,76	3,89	36,09	<0,001
M15	5,44	1,27	6	-1,39	2,17	30,45	<0,001
M16	4,97	1,49	5	-0,97	0,20	27,47	<0,001
M17	5,97	0,96	6	-2,06	6,67	43,16	<0,001
M18	5,80	1,08	6	-1,99	5,18	46,21	<0,001
M19	5,75	1,02	6	-1,79	5,21	36,24	<0,001
M20	5,55	1,15	6	-1,53	3,36	30,04	<0,001
M21	5,43	1,27	6	-1,58	2,69	36,45	<0,001
M22	5,18	1,42	5	-1,04	0,64	24,35	<0,001
M23	5,77	1,05	6	-1,90	5,73	36,70	<0,001
M24	4,97	1,43	5	-1,02	0,53	25,85	<0,001
M25	5,56	1,16	6	-1,76	4,13	36,30	<0,001

*Anderson-Darling tek değişkenli normallik istatistiği (Anderson ve Darling, 1954)

Tablo 5’te görüldüğü gibi neredeyse tüm maddelerin çarpıklık değerleri $\pm 1,5$ değer aralığının dışında, çarpıklık değerleri de 3’ün üzerindedir. Anderson-Darling istatistiğine göre tüm maddeler tek değişkenli normallik varsayımını karşılamadığından, Royston (1983) testine göre ($H = 2559,56$; $p < 0,001$) çok değişkenli normallik varsayımı karşılanamamıştır. Bu varsayımın ihlalinde DFA için parametre kestirim yöntemi olarak ML kullanmak yanı sıra parametre ve standart hata kestirimlerine yol açabileceğinden, MLR (Huber – White dirençli standart hata kestirim yöntemi) kullanılmıştır (Lai, 2018). DFA, Mplus 7.4 yazılımı ile yapılmıştır (Muthén ve Muthén, 2012). Şekil 1’de, ölçek maddelerinin ilgili faktörleri ve tüm faktörlerin de ortak bir değişkene gittiği ikinci sıralı DFA şeması verilmiştir.



Şekil 1. İkinci sıralı DFA modeli

Şekil 1’de kurulan DFA modeline göre, ölçekteki “Etik Alan” alt boyutu maddelerinden M7 (Öğretim programının uygulanmasıyla ilgili yapılan denetimler, bir öğretmen olarak mesleki özgürlüğümü kısıtlamaktadır) ve M8’in (Teftiş/denetim kriterlerine uymak iyi bir öğretmen olmama engel oluyor), öğretmenler tarafından neredeyse aynı şekilde algılandığı düşünüldüğünden hata varyansları ilişkilendirilmiştir. Bu durum, Tepetaş Cengiz ve diğerlerinin (2021) çalışmasıyla paraleldir. Bununla birlikte, DFA sonuçlarında ki-kareye göre ($\chi^2 = 544,989$; $sd = 269$; $p < ,001$) model-veri uyumu kötüdür. Ancak ki-kare istatistiği örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden diğer uyum indekslerinin incelenmesi önerilmektedir (Kline, 2016). Ki-kare ile serbestlik derecesi oranına ($\chi^2/sd=2,026<3$), yaklaşık hataların ortalama kare köküne (RMSEA=0,047<0,05) ve standartlaştırılmış ortalama hataların kareköküne (SRMR=0,05=0,05) model-veri uyumu iyi; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI=0,937>0,900) ve Tucker-Lewis indeksine (TLI=0,930>0,900) göre ise kabul edilebilir düzeydedir (Harrington, 2009). Dolayısıyla analizlere bu alt boyutlar üzerinden devam edilmesine karar verilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarından “Etik Alan”ın iç tutarlılık katsayısının 0,769; diğer alt boyutların (Esnek gruplama: 0,844; Çıktı-Girdi: 0,834; İlgi Hazırlık Öğrenme: 0,889) ve tüm testin ise 0,869 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ölçümlerin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve

Köklü, 2016). Değişkenlerin dağılımları için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, “Etik Alan”ın hafif sağa çarpık (0,854) ve hafif sivri (0,758) bir dağılım sergilediği; ancak diğer tüm değişkenlerin sola çarpık (-1’den küçük) ve sivri (3’ten büyük) olduğu görülmüştür.

Couberg ve diğerleri (2017) geliştirdiği “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği”nin gelişim anlayışı, etik alan, esnek gruplama, çıktı-girdi, ilgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutlarını şöyle açıklamıştır: Gelişim anlayışı alt boyutu, öğretmenin zihniyetinin sabit ya da gelişim odaklı olduğu ile ilgilidir. Sabit zihniyetteki öğretmenler öğrencilerin yetenekleri ve zekâları gibi özelliklerin başarısını belirlediklerine inanırken, gelişime açık zihniyetteki öğretmenlerin başarıyı öğrencinin özverili ve sıkı çalışma yoluyla sağlayabileceğine ve inanmaktadırlar (Dweck ve Molden, 2008). Ayrıca gelişime açık zihniyetteki öğretmenler öğretim şeklinin öğrencinin öğrenmesini etkilediklerini düşünmektedir. Sousa ve Tomlinson da (2011) bir öğretmenin zihniyetinin farklılaştırılmış öğretimi başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyebileceğini belirtmiştir. Etik alan alt boyutu, öğrencileri dikkate almadan öğretim programının sıkı bir şekilde takip edilmesine ilişkin öğretmen algılarını ölçmektedir. Aynı zamanda bu alt boyut öğretmenlerin öğretim programında farklılaştırmalara gidip uyarlamalar yapabilmesiyle ilgili bilgi vermektedir. Esnek gruplama alt boyutu, öğretmenlerin hem sınıfın ihtiyaçlarını hem de bireysel ihtiyaçları dikkate alarak homojen ve heterojen gruplamalar yapması ile ilgilidir. Çıktı – Girdi alt boyutu, öğretmenin öğrencinin öğrenme süreçleri hakkında bilgi alıp derslerini bu bilgilere göre ayarlamak için biçimlendirici ve değer biçmeye yönelik değerlendirmeyi ne sıklıkta kullandığı ile ilgilidir. İlgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutu öğretmenin öğretimi öğrencilerin ilgi alanlarına, hazır bulunuşluklarına ve öğrenme profillerine göre ne sıklıkla uyarladığı ve farklılaştırdığı ile ilgili bilgi vermektedir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği ile elde edilen verilerin analizinden sonra daha detaylı, tamamlayıcı ve derinlemesine veri elde etmek için katılımcı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel veriler analiz edildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılarak araştırmanın problemi ve alt problemlerine göre taslak

görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme sorularının yazılabileceği bir matris hazırlanmıştır. Hazırlanan matris aracılığıyla sorular, katılımcılara ve araştırma sorularına uygunluk açısından incelenmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olması için sade bir dil kullanılmıştır. Sorular yazılırken yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir. Taslak görüşme soruları tez danışmanı ile beraber incelendikten sonra tekrar alanyazın taraması yapılarak (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017; Bekler ve Kozikoğlu, 2022; Grecu, 2023; Heng, 2023; Pozas vd., 2023) soru sayısı ve sıralamaları ile ilgili değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişikliklerden sonra iki uzman görüşü daha alınarak, görüşme formu deneme görüşmesine hazır hale getirilmiştir. Yaklaşık 30 dakikalık iki bireysel deneme görüşmelerinden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiş ve tahmini görüşme süresi belirlenmiştir. Deneme görüşmeleri soruların anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi ve görüşme süresinin belirlenmesinde etkili olmuştur. İki kapalı uçlu, 11 açık uçlu olmak üzere toplam 13 sorudan oluşan nihai yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 2’de verilmiştir. Kapalı uçlu sorular görüşmenin başında katılımcı öğretmenlerin ısınması için sorulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

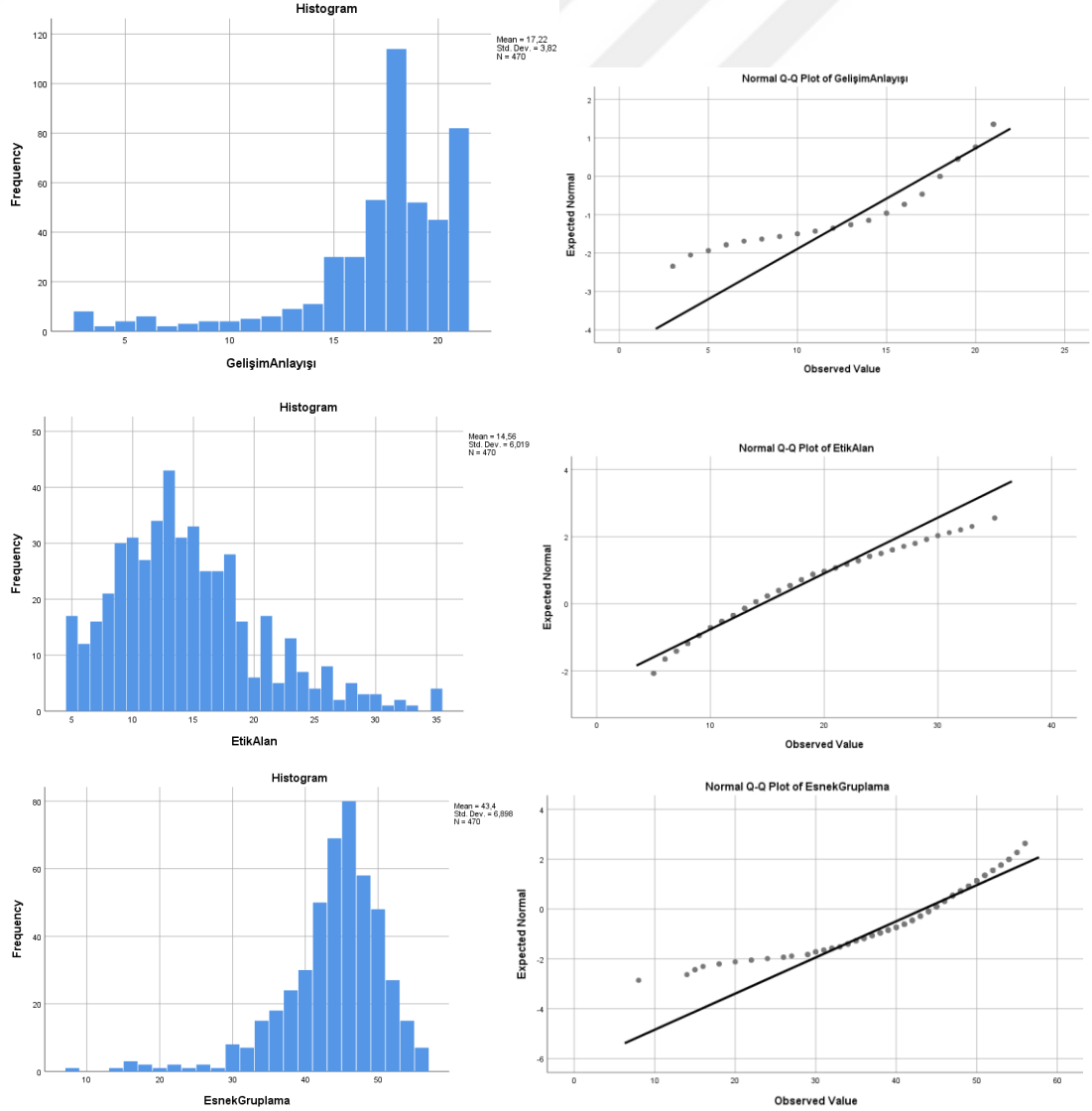
Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu’ndan alınan onay ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinlerden sonra, Coubergs ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen, Tepetaş Cengiz ve arkadaşları (2021) tarafından da Türkçeye uyarlanan “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ile 2022-2023 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde İzmir ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda çalışan altı branştaki (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce ve DKAB) 472 öğretmenden araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında hem yüz yüze hem de çevrimiçi iletişim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmacı, ölçme aracının uygulanması sürecinde anlaşılmayan noktalarla ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Analizler, 472 ölçme aracının ikisinin eksik ve kriterlere uygun olmayan bir şekilde doldurulması nedeniyle toplam 470 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

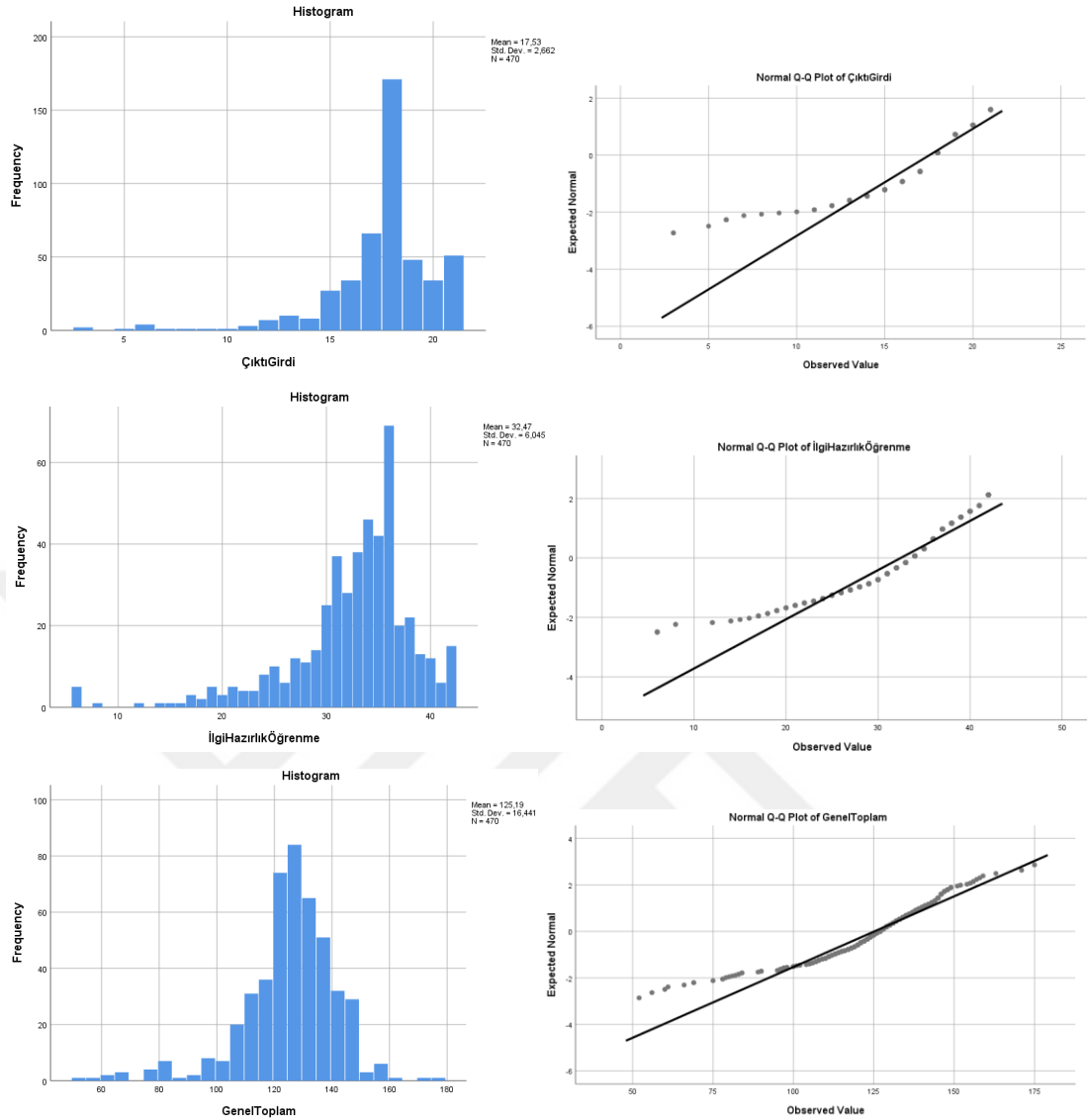
2022-2023 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde ise nitel veriler, araştırmanın nicel kısmındaki ölçeği dolduran 12 gönüllü öğretmenle yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme ortamına ve zamanına, katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için birlikte karar verilmiş ve yapılan görüşmeler katılımcılardan

izin alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Toplam görüşme süresi ise 420 dakika, yedi saniyedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma nicel sorularına yanıt vermek üzere, “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” alt boyut puanlarının bağımlı; cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul türü ve eğitim düzeyinin bağımsız değişken olduğu çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Bu bağlamda MANOVA’nın en önemli varsayımlarından biri olan çok değişkenli normalliğin karşılanması gerekmektedir. Bunun için alt boyutlardan elde edilen toplam puanların dağılımları histogram ve beklenen-gözlenen değerlerin gösterildiği çizgi grafikleriyle (Q-Q plot) incelenmiştir (bk. Şekil 2).





Şekil 2. Ölçekten Elde Edilen Puanların Histogram Dağılımları ve Beklenen-Gözlenen Değer Grafikleri

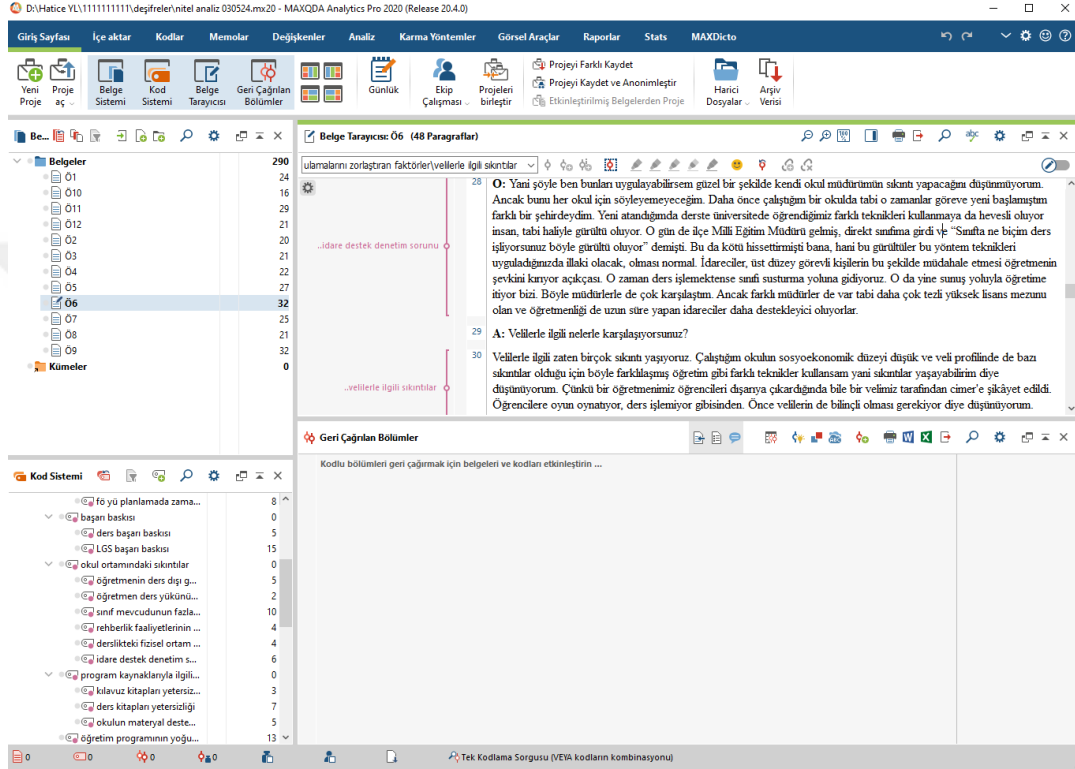
Şekil 2’deki histogramlar incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri doğrultusunda puan dağılımlarının normallikten uzak olduğu görülmektedir. Çizgi grafikleri incelendiğinde ise normallik varsayımının karşılanması için grafikteki noktaların olabildiğince ortadaki çizgiye yakın ve hatta çizgi üzerinde olması gerekmektedir (Stevens, 2009; Leech, Barrett ve Morgan, 2015). Ancak görüldüğü üzere çizgiden oldukça uzaklaşmıştır. Puanların çarpıklık ve basıklıkları, histogram grafikleri ve çizgi grafikleri göz önünde bulundurulduğunda normallik varsayımının karşılanmadığına karar verilmiştir. Dolayısıyla parametrik bir test olan MANOVA yerine, parametrik olmayan ve bağımsız örneklem için kullanılan Mann-Whitney *U* ve Kruskal-Wallis testlerinin uygun seçenekler olabileceği düşünülmüştür (Wilcoxon,

1945; Mann ve Whitney, 1947; Kruskal ve Wallis, 1952). Böylece iki kategorili olan bağımsız değişkenlerde (cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi) grupların sıralamalarını karşılaştırırken Mann-Whitney U istatistiği, ikiden fazla kategorili (mesleki kıdem, branş) grupları karşılaştırırken de Kruskal-Wallis H istatistiği kullanılmıştır. Analizler IBM SPSS Statistics 25 programı ile yapılmıştır. Mann-Whitney U istatistiği için etki büyüklüğü Z istatistikleri ile Cohen (1988) tarafından belirtilen Pearson'un r katsayısı, Kruskal-Wallis H istatistiği için ise η^2 hesaplanmıştır. Pearson'un r sonuçları için 0,1-0,3 arası küçük; 0,3-0,5 arası orta ve 0,5'in üstü için etkinin büyük; η^2 için ise 0,01-0,06 küçük; 0,06-0,14 orta ve 0,14 üstü için ise etkinin büyük olduğu kabul edilmiştir (Cohen, 1988). Ayrıca betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel sorularına yanıt aranırken öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler tematik analiz yöntemiyle irdelenmiştir. Tematik analizde toplanan verilerden temalar belirlenip gözden geçirildikten sonra tanımlanarak raporlama işlemi yapılır (Braun ve Clarke, 2006). Bu çalışmada görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde ilk kodlar oluşturulduktan sonra temalar belirlenip daha sonra bu temalar anlamlandırılarak raporlaştırıldığı için tematik analiz kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi sürecinde ilk olarak görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılıp olduğu gibi yazıya dökülerek deşifre edilmiştir. Öğretmenlere ait deşifre dosyaları Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 olarak isimlendirilmiştir. Veriler Microsoft Word dosyasına 12 punto, Times New Roman yazı tipinde ve bir buçuk satır aralığı olacak şekilde yazılmıştır. Görüşmelerden toplam 116 sayfa veri elde edilmiştir. Word dosyasına aktarılmış olan görüşme metinleri MAXQDA 2020 programına yüklenmiş, böylece veri setinin düzenli bir şekilde örgütlenerek görülebilmesi ve yönetilebilmesi daha kolay hale gelmiştir (bk. Şekil 3). Tekrarlı ve dikkatli okumalardan sonra, görüşmelerle ilgili taslak kodlama listesi oluşturulmuştur. İlk kodlamalar yapıldıktan sonra, tez danışmanı ile birlikte tartışılarak düzenlemeler yapılmıştır. Bazı kodlar birleştirilirken, bazıları yeniden isimlendirilmiş, alanyazınla ve çalışmanın araştırma sorularıyla ilgili olmayan kodlar silinmiştir. Kodlanmış veriler kategorilere ve temalara ayrılmıştır. Tema, kategori ve kodların tutarlı olup olmadığı, birbirleriyle ilişkileri tekrar gözden geçirilmiştir. Sonra kategori ve temalar isimlendirilmiştir. Bu süreçte bir tema altına

alınan kod ve kategorinin başka bir tema altına alınmaması sağlanarak içsel homojenlik, oluşturulan temaların da birbirlerinden ayrı, açık, net ve anlaşılır olmasına dikkat edilerek dışsal heterojenlik (Miles ve Huberman, 1994) sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak oluşturulan kodlar ve temalar gözden geçirildikten sonra bulguların sunumunda kullanılabilecek örnek görüşler (doğrudan alıntılar) belirlenmiştir.



Şekil 3. Veriyi Örgütleme Aşamasından Bir Kesit

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel aşamasında kullanılan Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen görüşleri Ölçeği sonuçlarına dair güvenilirlik katsayıları ve geçerliğe dair kanıtlar, veri toplama araçları başlığı altına verilmiştir. Nicel araştırmadaki güvenilirlik ve geçerlik kavramları, nitel araştırmaların özelliği gereği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla ifade edilir (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda geçerlilik bilimsel bulguların doğruluğuyla güvenilirlik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilir olmasıyla ilgilidir (LeCompte ve Goetz 1982; akt. Yurdakul, 2008). Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve mümkün olduğu kadar yansız bir şekilde gözlemlemesi ile olur (Kirk ve Miller, 1986 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada nitel veri analizinin

geçerliğini sağlamak için uzman teyidi (tez danışmanından) alınmıştır. İç geçerliği (inandırıcılığı) sağlamak için; yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerle gönüllülük esasına dayalı görüşmeler gerçekleştirilmiş ve sorulara samimi yanıt vermeleri sağlanmıştır. Yazıya aktarıldıktan sonra görüşmeler için öğretmenlerden katılımcı teyidi alınmıştır. Dış geçerliliği (aktarılabirlik) sağlamak için araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri detaylı şekilde açıklanmıştır. Araştırmacı iç güvenilirliği (tutarlık) sağlamak için elde ettiği sonuçları farklı zaman aralıklarında birbiriyle kıyaslamıştır. Ayrıca bulguların sunumunda doğrudan alıntılar seçilirken Yurdakul'un (2004) geliştirdiği genişlik, derinlik, inandırıcılık, zıtlık ve uygunluk ölçütleri temel alınmıştır. Dış güvenirliliğin (teyit edilebilirlik) sağlanması için veri toplama sürecinde katılımcı teyidi alınmış; ham veriler, yapılan kodlamalar saklanmış; ulaşılan bulgular detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.7. Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, bir devlet ortaokulunda fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı görüşmeler sırasında kendi yorumlarını katmamaya, yönlendirmede bulunmamaya ve yansız davranmaya dikkat etmiştir. Görüşmeler yapılırken kendini açık bir şekilde tanıtmaya, güler yüzlü ve içten davranmaya dikkat etmiş, katılımcıların kendilerini rahatça ifade etmelerini teşvik etmiştir. Bunun yanında, varsayımlarını ve önyargılarını çalışma sürecinde ulaşılan verilerden ayrı tutarak etkilenmemeye dikkat etmiştir. Araştırmacı veri analizi sürecinde verileri kontrol ederek kodlara tarafsız bir şekilde ulaşmaya çalışmış; kendi görüşlerini, verilerin analizinden sonra yorumlama aşamasında sunmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümünde ölçek ve görüşmelerle toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Karma yöntem araştırmalarının yapısına uygun olarak nicel ve nitel bulgular ilişkilendirilerek verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 6’da katılımcıların “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği”nin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Alt Boyutları ve Ölçeğin Tamamı için Oluşturulan Toplam Puanların Betimsel İstatistikleri (n=470)

Değişken	Ortalama	Standart Sapma
Gelişim Anlayışı	17,22	3,820
Etik Alan	14,56	6,019
Esnek Gruplama	43,40	6,898
Çıktı-Girdi	17,53	2,662
İlgi, Hazırlık, Öğrenme Profilleri	32,47	6,045
Genel Toplam	125,19	16,441

Nitel bulgulara bakıldığında ise, beş alt boyuta dair öğretmen görüşlerine rastlanılmıştır. Gelişim anlayışı alt boyutu puanı 16 olan ve özel okulda görev yapan Ö3 kodlu matematik öğretmeni bu alt boyuta dair “Evet kurum içinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili eğitim aldık. Bu işimizi kolaylaştırdı yoksa bilmiyorduk. Alınan eğitimler bakış açımızı da değiştirdi. Her çocuğa bir şekilde ulaşılabilceğini fark ediyorsun.” açıklamasında bulunarak gelişen bir anlayışa sahip olduğunu belirtmiştir. Gelişim anlayışı alt boyut puanı yedi olan ve devlet okulunda görev yapan Ö2 kodlu matematik öğretmeni ise “Okullara baktığımızda iki öğrenci tipi görüyoruz: Birisi hiçbir şeyi umursamayan diğeri ise sınavları ve ailesini mutlu etmeyi düşünüp sadece ders çalışan. Yani bizim de çok yapacağımız bir şey kalmıyor, alan öğrenci belli.” açıklamasında bulunduğundan bu öğretmenin gelişim anlayışının daha zayıf olduğu

görülmüştür. Başka bir deyişle, nicel ve nitel bulguların birbirini desteklediği söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan iki öğretmenin etik alan alt boyutunu puanları Ö5 için 17, Ö9 için 21'dir. Öğretmenlerin bu alt boyutla ilgili açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

“Ders kitabında itiraf etmek gerekirse atladığımız yerler oluyor. Çoğu yeri atlıyoruz çünkü o anki sınıf dinamiğine hitap etmeyen sorular oluyor, yani bu farklılaştırılmış öğretime uygun değil. Ben ona hayır, bu kitap burada uygulanacak, dediğimde, o zaman ben eğitim felsefemizden sapmış oluyorum. Yani farklılaştırılmış öğretimden sapmış oluyorum. Böyle olunca da hem ben sıkılıyorum hem çocuklar sıkılıyor, o 40 dakika boşuna geçmiş oluyor. Bazı yerleri atlıyorum. Planlamada bu önemli ve kitaplar bir engel mi, engel; ama onun muadili çalışmaları hemen anında planlayıp yazabiliyoruz.” (Ö5, Erkek, Türkçe Öğretmeni)

“Genel olarak olabildiğince, aslında böyle öğretim ortamını, sürecini zenginleştirmeye çalışıyorum. Yıllar içerisinde şunu gördüm; bunu bir plan dâhilinde ya da işte bu bir yöntem, ben bu yöntemi şu kuralına uygun olmalıyım, şu başlığa göre hareket etmeliyim (gibi) değil de; tamamen öğretmenin biraz yaratıcılık gücüne bağlı gelişmesi gerektiğini düşünüyorum. Ona göre de aslında çok böyle işte şu yöntemi yapayım, merkezler, istasyon falan değil de, dersin gerektirdiği koşullar neyse, sınıfın gerektirdiği koşullar neyse ona göre yol izlenmeli. Mesela bir sınıfa giriyorsun çok düşük öğrenme seviyesi var. O sınıfta farklı bir yol haritası çizmek zorundasın. Bazı etkinlikleri atlayabilirsin ya da ekleyebilirsin.” (Ö9, Erkek, Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

Bu açıklamalara bakıldığında puanları etik alan puan ortalamasının üzerinde olan bu öğretmenlerin daha özerk hissettiği, yeri geldiğinde programda farklılaştırmalar/uyarlamalar yaptığı düşünülebilir. Bunların aksine etik alan alt boyutu puanları daha düşük (15) olan Ö6 kodlu fen bilimleri öğretmeni “...müfredatın dışına çıkmak da çok istemiyorum zaten yoğun, sorulan sorular belli sonuçta o yüzden farklılaştırılmış öğretimi de çok uyguladığım söylenemez.” ve etik alan alt boyut puanı 5 olan Ö12 kodlu İngilizce öğretmeni “Elimizden geldiğince zaman ayırmaya çalışıyoruz ama müfredat gereği yetiştirmemiz gereken konular var. Bu yüzden çocukları bir tempoya sokuyoruz böyle olunca da çok da düzgün çalışmıyor sistem.” açıklamalarında bulunmuşlardır.

Esnek gruplama alt boyutu puanları Ö9 için 49, Ö5 için 50 olan öğretmenlerin bu alt boyutla ilgili açıklamaları aşağıdaki gibidir:

“Ben grup çalışmalarının çok ciddi faydalar sağladığını düşünüyorum. Yani o birliktelik kültürü, yani grup olarak hareket edebilme iyi oluyor. Çünkü ortaokul öğrencilerinde de eğer biz bu becerileri kazandıramazsak çocuklara,

çocuklar gitgide bireyselleşiyorlar. O yüzden heterojen ya da homojen gruplar oluşturarak grup çalışmasına yönlendiriyorum. Mesela istasyon, hepsinin kendisinden bir şeyler katabileceği bir yöntem.” (Ö9, Erkek, Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

“Bazen RAFT çalışması yaptırdığımızda, bir konu hakkında çocuklara farklı seçenekler sunduğunuzda, daha çok yazılı olarak ürün çıkartmayı seven öğrenciler o RAFT’taki mektubu seçebiliyor ya da hayır öğretmenim ben görsel olarak çalışmak istiyorum diyen çocuklar video çekmeyi veya kısa film oluşturma seçeneğini seçebiliyorlar. Konuşmayı seven, daha çok böyle girişimci olan, işte topluluk önünde hitap, hitabet yeteneği güçlü olan öğrenciler “öğretmenim ben sınıfa bir sunum hazırlayarak bu ürünü oluşturmak istiyorum diyorlar. Her öğrencinin ihtiyacına bu şekilde farklı farklı cevap vermeye çalışıyoruz.” (Ö5, Erkek, Türkçe Öğretmeni)

Bu açıklamalara bakıldığında esnek gruplama alt boyutuna dair Ö9 ve Ö5 kodlu öğretmenlerin hem sınıfın hem de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak homojen, heterojen gruplar oluşturduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, ölçekteki esnek gruplama alt boyutunda yüksek puan alan öğretmenlerin görüşmelerdeki açıklamaları da duruma açıklık getirmekte ve nicel bulguları tamamlamaktadır.

Çıktı-Girdi alt boyutu puanları 21 (Ö5) ve 20 (Ö8) olan öğretmenlerin bu alt boyutla ilgili görüşleri şöyledir:

“... test sonuçlarına göre farklı gruplar yaptığımızda, süreci farklılaştırdığımızda örnek veriyorum, farklılaştırılmış eğitiminde düşünce noktaları etkinliği var, burada heterojen gruplar yaptığımızda, her grubun düzeyine uygun farklı zorluklarda sorular, hem ölçmeye yarıyor bir yandan çocukları ölçmemizi de sağlıyor. Bir yandan eksikleri görmemizi ve bunları telafi etmemizi de sağlayan bir çalışma oluyor.” (Ö5, Erkek, Türkçe Öğretmeni)

“... çocuklara ilk önce bir konuyu veriyorsunuz. Çocuk konuyu önceden bir çalışıyor, böyle bir hazırbulunuşluk testi gibi ya da bir çalışma kâğıdı gibi veriyorsunuz. Çocuğun bilgilerini ölçüyorsunuz, sonra o konuyla ilgili çocuğa ders notları veriyorsunuz, gruplaştırıyorsunuz, dörderli beşerli gruplar. Bu çalışmada çocuk ilk önce konuyu öğreniyor. Yani kendi konusunu öğreniyor, sonra o konuyla alakalı bir iş yaptırıyorsunuz ister poster olur, ister afiş çalışması olur, ister bir video çekimi olur. Bu çalışmalar bittikten sonra çocuklar kendi aralarında konuyu tekrardan yapıyorlar. Afiş üzerinden, yapmış oldukları iş üzerinden, sonra öğretmen konuyu bir daha anlatıyor çocuklara ama çok uzun değil, ayrıntılı bir şekilde değil, çocukların bulmasını istiyoruz. En son aşamada ise çocuklara bir çalışma kâğıdı daha veriliyor, ilk verilen testin haricinde son test diyoruz biz buna. Bu son testlere çocuklar neyi bilip bilmediklerini biliyorlar. Öğretmen alıyor, bakıyor oraya eksik bir konu varsa o konunun eksik kalan bölümlerini anlatıyor ve konu tamamlamış oluyor.” (Ö8, Erkek, Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

Ölçeğin çıktı-girdi alt boyutuna ilişkin maddelerde, öğretmenlerin değerlendirmeleri öğrenci öğrenmelerini takip etmek adına yapıp yapmadığı, öğrencilerine verdikleri geribildirimleri nasıl kullanacaklarını öğretip öğretmedikleri sorulmaktadır. Yukarıda verilen alıntılarda görüldüğü gibi, ölçeğin bu boyutundan yüksek puan alan öğretmenler değerlendirme sürecini hem kendilerine hem de öğrencilerine bir geribildirim aracı olarak görmektedir. Ölçekteki ilgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutu puanları 33 (Ö3) ve 35 (Ö8) olan öğretmenlerin bu alt boyutla ilgili açıklamaları şöyledir:

“...O an başladığımızda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre o süreci değiştirebiliyorsunuz ve o algılamayla oluşan yöntem ve teknikler kullanıyorsunuz. Bu bazen konuyla alakalı oluyor, bazen ön hazırlıklı, bazen de öğrencilerin sizi sürüklediği bir süreç oluyor diyebilirim akışta. Ama önceden planlanmış öğrencilerin alması gereken konu başlıklarıyla kazanımlarla ilişkili önceden hazırlanmış programlar da mevcut.” (Ö3, Kadın, Matematik öğretmeni)

“Dersi üçe bölüyorum: Bazen öğrencilerin durumlarına göre iyi öğrenciler, orta öğrenciler, hani akademik düzeyi biraz daha geride olan kalan öğrenciler için bilmelerini istediklerim de farklılaşıyor. Örnek veriyorum, yeryüzü şekillerini anlatırken iyi çocuktan o yeryüzü şekillerinin tarıma etkilerini, iklime etkilerini onları bilmelerini istiyorum, orta gruptaki çocuklardan yeryüzü şekillerini bilmelerini istiyorum, ne olduğunu, biraz daha düşük olan çocuklardan yeryüzü şekillerinden bazılarını, daha en kolaylarını bilmelerini istiyorum. Sınıfı tanımanız gerekiyor tabi önce. Sınıfı tanıdıkça süreçte dersi, çalışma yapraklarını, planını, yapılan etkinlikleri ona göre tasarlıyorsunuz. Planımda, uygulamada öğrencinin durumuna göre değişiklik yapıyorsunuz. Onların da fikirlerini alırım.” (Ö8, Erkek, Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

Ö3 ve Ö8 kodlu öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin ilgi alanlarına ve performanslarına göre uyarladıkları söylenebilir. Ölçeğin bu boyuttaki maddelerinde de öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenci ihtiyaçlarını/ilgilerini/becerilerini dikkate almaları, değerlendirmede bunları kullanmaları, öğrencileri tanıyarak içeriği ve materyalleri buna göre seçmeleri ölçülmektedir. Dolayısıyla bu boyuttan yüksek puan almış olmanın öğretmenlerin görüşleriyle de doğrulandığı söylenebilir. Benzer şekilde, bu boyuttaki puanı daha düşük (29) olan bir öğretmenin (Ö2) “Öğretim sürecinde bireysel farklılıkları ülke şartlarında çok fazla dikkate alamıyoruz. Daha çok ortalamaya göre ders anlatmaya çalışıyoruz. Yani çok iyi öğrenci bazen sıkılabiliyor. Kötü öğrenci bazen buna yetişemeyebiliyor.” sözleri de nicel bulgular ile nitel bulguların paralel olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Ortaokul öğretmenlerinin farklılaşmış öğretimi uygulama sürecine ilişkin görüşleri cinsiyete, kıdeme, branşa, sınıf mevcuduna, görev yapılan okul türüne, eğitim düzeyine ve haftalık ders saati sayısına göre değişmekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 7’de cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü ve haftalık ders saati değişkenlerine göre grupların gelişim anlayışı, etik alan, esnek gruplama, çıktı girdi, ilgi hazırlık ve öğrenme profilleri ile genel toplam puanlarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U istatistiği ile gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre dört değişken için de p değerlerinin 0,05’ten büyük olmasından dolayı cinsiyet ($U=21645,0$; $p=0,541>0,05$), eğitim düzeyi ($U=15671,5$; $p=0,726>0,05$), okul türü ($U=18016,5$; $p=0,177>0,05$) ve haftalık ders saat sayısı ($U=24484,5$; $p=0,274>0,05$) gruplarının gelişim anlayışı puan sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Farkların manidar olmamasından dolayı etki büyüklüklerini (r) yorumlamaya gerek kalmamıştır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin gelişim anlayışı puan sıralamaları, bu değişkenlerin alt gruplarına göre farklılaşmamaktadır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin etik alan puan sıralamaları arasında istatistiksel olarak manidar fark vardır ($U=19418$; $p=0,022<0,05$). Erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan bu fark erkekler lehinedir ancak farkın etkisi ($r=0,106<0,3$) küçüktür. Bunun yanında eğitim düzeyi ($U=14652,5$; $p=0,209>0,05$), okul türü ($U=18147,5$; $p=0,218>0,05$) ve haftalık ders saat sayısı ($U=25574,5$; $p=0,751>0,05$) gruplarının etik alan puan sıralamaları arasında manidar fark görülmemiştir. Başka bir deyişle, erkek öğretmenlerin etik alan puan sıralamaları kadın öğretmenlerinkinden daha fazladır. Buna göre erkek öğretmenlerin öğretim programında daha çok farklılaştırmalara gidip uyarlamalar yaptığı söylenebilir. Ancak öğretmenlerin etik alan puan sıralamaları eğitim düzeyi, okul türü ve haftalık ders saat sayısına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 7’de esnek gruplama puan türüne dair sonuçlar incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin esnek gruplama puan sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U=19813,5$; $p=0,047<0,05$). Sıra ortalamalarına göre bu fark kadınlar lehinedir ancak anlamlılık değeri 0,05’e çok yakın ve etki büyüklüğü ($r=0,092<0,1$) de oldukça küçüktür. Katılımcı öğretmenlerin esnek

gruplama puan sıralamalarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna varılırken ($U=14609,5$; $p=0,196>0,05$), okul türüne göre manidar fark vardır ($U=14166,5$; $p<0,001$). Sıra ortalamalarına göre özel okulda çalışan öğretmenlerin puan sıralamaları devlet okulunda çalışanlara göre daha yüksektir ve puanlar arasındaki farkın etkisi küçüktür ($r=0,205<0,3$). Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin de devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre sınıfın ihtiyaçlarını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak sınıflarında daha fazla homojen ve heterojen gruplamalar yaptığı söylenebilir. Haftalık 21 saat veya daha az derse giren öğretmenler ile 22 saat veya daha fazla derse giren öğretmenlerin esnek gruplama puan sıraları arasında da manidar fark görülmemiştir ($U=23387,0$; $p=0,064>0,05$).

Kadın öğretmenlerin çıktı-girdi puan sıralamaları erkek öğretmenlerin sıralamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ($U=18994,5$; $p=0,007<0,05$); ancak farkın etkisi küçüktür ($r=0,124<0,2$). Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin çıktı-girdi puan sıralamaları, lisans mezunu öğretmenlerin sıralamalarından manidar düzeyde yüksek ($U=13748,0$; $p=0,034<0,05$); ancak sıralama farkının etkisi oldukça küçüktür ($r=0,098<0,1$). Özel okulda çalışan öğretmenlerin çıktı-girdi puan sıralamaları devlet okulundaki öğretmenlerin sıralamalarından istatistiksel olarak daha fazla ($U=15863,5$; $p=0,002<0,05$); ancak bu farkın etkisi küçüktür ($r=0,145<0,3$). Haftalık 22 saat ve daha fazla derse giren öğretmenlerin çıktı-girdi puan sıra ortalamaları (244,13), 21 saat ve daha az derse giren öğretmenlerinkinden (219,37) istatistiksel olarak daha fazladır ($U=23273,0$; $p=0,047<0,05$) ancak farkın etkisi oldukça küçüktür ($r=0,092<0,3$). Bu bulgular sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, haftalık ders saati sayısı 22 saat ve üstünde olan öğretmenlerin 21 saat ve altında derse giren öğretmenlere göre öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında bilgi alıp derslerini bu bilgilere göre ayarlamak için biçimlendirici ve değer biçmeye yönelik değerlendirmeyi daha sık kullandıkları yani bu çıktıları öğrencilerin öğrenmesi için geri bildirim olarak daha çok kullandıkları söylenebilir.

Tablo 7'ye göre ilgi hazırlık öğrenme profilleri cinsiyete ($U=19982,0$; $p=0,062>0,05$), eğitim düzeyine ($U=16020,5$; $p=0,971>0,05$) ve haftalık ders saat sayısına ($U=23350,0$; $p=0,060>0,05$) göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Okul türüne göre ise özel okulda çalışan öğretmenlerin sıralamaları, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin sıralamalarından manidar düzeyde yüksektir ($U=14892,0$; $p<0,001$) ancak farkın etkisi küçüktür ($r=0,178<0,3$). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre öğretimi öğrencilerin ilgi alanlarına, hazır bulunuşluklarına ve öğrenme profillerine göre daha fazla uyarladıkları ve farklılaştırdıkları söylenebilir.

Son olarak ölçek toplam puanları cinsiyete ($U=20326,0$; $p=0,11>0,05$), eğitim düzeyine ($U=14780,5$; $p=0,254>0,05$) ve haftalık ders saat sayısına ($U=23889,0$; $p=0,134>0,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Özel okuldaki öğretmenlerin ölçek toplam puan sıralamaları, devlet okulundakilerden istatistiksel olarak daha yüksektir ($U=13759,0$; $p<0,001$) ancak puan farkının etkisi küçüktür ($r=0,22<0,3$). Bulgular doğrultusunda özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretimi daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Tablo 7. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup Değişkeni	Kategoriler	N	Medyan	Sıra Ortalaması	U	Z	p	r
Gelişim Anlayışı	Cinsiyet	Kadın	335	18	232,61	21645,0	0,611	0,541	0,028
		Erkek	134	18	240,97				
	Eğitim Düzeyi	Lisans	387	18	236,51	15671,5	0,351	0,726	0,016
		Lisans üstü	83	18	230,81				
	Okul Türü	Devlet	361	18	230,91	18016,5	1,350	0,177	0,062
		Özel	109	18	250,71				
	Haftalık Ders Saati Sayısı	21 veya daha az	182	18	242,97	24484,5	-1,094	0,274	-0,051
		22 veya daha fazla	286	18	229,11				
Etik Alan	Cinsiyet	Kadın	335	13	225,96	19418,0	2,290*	0,022	0,106
		Erkek	134	15	257,59				
	Eğitim Düzeyi	Lisans	387	14	231,86	14652,5	1,256	0,209	0,058
		Lisans üstü	83	14	252,46				
	Okul Türü	Devlet	361	13	231,27	18147,5	1,231	0,218	0,057
		Özel	109	14	249,51				

Tablo 7. (Devamı)

Bağımlı Değişken	Grup Değişkeni	Kategoriler	N	Medyan	Sıra Ortalaması	U	Z	p	r
Etik Alan	Haftalık Ders Saati Sayısı	21 veya daha az	182	14	232,02	25574,5	-0,317	0,751	-0,015
		22 veya daha fazla	286	14	236,08				
Esnek Gruplama	Cinsiyet	Kadın	335	45	242,86	19813,5	1,988*	0,047	0,092
		Erkek	134	43	215,36				
	Eğitim Düzeyi	Lisans	387	44	231,75	14609,5	1,294	0,196	0,060
		Lisans üstü	83	45	252,46				
	Okul Türü	Devlet	361	44	220,24	14166,5	4,440***	<0,001	0,205
		Özel	109	46	286,03				
	Haftalık Ders Saati Sayısı	21 veya daha az	182	44	220,00	23387,0	-1,853	0,064	-0,086
		22 veya daha fazla	286	45	243,73				
Çıktı - Girdi	Cinsiyet	Kadın	335	18	245,30	18994,5	2,676**	0,007	0,124
		Erkek	134	18	209,25				
	Eğitim Düzeyi	Lisans	387	18	229,52	13748,0	2,118*	0,034	0,098
		Lisans üstü	83	18	263,36				
	Okul Türü	Devlet	361	18	224,94	15863,5	3,153**	0,002	0,145
		Özel	109	18	270,46				
	Haftalık Ders Saati Sayısı	21 veya daha az	182	18	219,37	23273,0	-1,985*	0,047	-0,092
		22 veya daha fazla	286	18	244,13				
İlgi, Hazırlık, Öğrenme Profilleri	Cinsiyet	Kadın	335	34	242,35	19982,0	1,864	0,062	0,086
		Erkek	134	33	216,62				
	Eğitim Düzeyi	Lisans	387	34	235,60	16020,5	0,036	0,971	0,002
		Lisans üstü	83	34	235,02				
	Okul Türü	Devlet	361	33	222,25	14892,0	3,861***	<0,001	0,178
		Özel	109	35	279,38				
	Haftalık Ders Saati Sayısı	21 veya daha az	182	36	219,80	23350,0	-1,882	0,060	-0,087
		22 veya daha fazla	286	36	243,86				
Genel Toplam	Cinsiyet	Kadın	335	128	241,33	20326,0	1,599	0,110	0,074
		Erkek	134	125	219,19				
	Eğitim Düzeyi	Lisans	387	127	232,19	14780,5	1,140	0,254	0,053
		Lisans üstü	83	128	250,92				
	Okul Türü	Devlet	361	125	219,11	13759,0	4,762***	<0,001	0,220
		Özel	109	131	289,77				
	Haftalık Ders Saati Sayısı	21 veya daha az	182	127	222,76	23889,0	-1,499	0,134	-0,069
		22 veya daha fazla	286	127	241,97				

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tablo 8’de mesleki kıdem, branş ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre grupların gelişim anlayışı, etik alan, esnek gruplama, çıktı girdi, ilgi hazırlık ve

öğrenme profili ile genel toplam puanlarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H istatistiği ile gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde gelişim anlayışı puan sıralamalarının mesleki kıdem grupları ($H=2,386$; $sd=6$; $p=0,881>0,05$), farklı branşlar ($H=7,169$; $sd=5$; $p=0,208>0,05$) ve sınıf mevcudu grupları (20 ve daha az, 21'den 30'a kadar, 31 ve daha fazla) arasında ($H=0,710$; $sd=2$; $p=0,701>0,05$) istatistiksel olarak farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 8. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup Değişkeni	Kategoriler	N	Medyan	Sıra Ortalaması	H	sd	p	η^2
Gelişim Anlayışı	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	32	18,0	215,39	2,386	6	0,881	0,005
		6-10 yıl	88	18,0	232,98				
		11-15 yıl	79	18,0	236,88				
		16-20 yıl	116	18,0	246,77				
		21-25 yıl	72	18,0	230,24				
		26-30 yıl	52	18,0	224,06				
		31 yıl ve üzeri	31	18,0	249,15				
	Branş	Türkçe	99	18,0	240,02	7,169	5	0,208	0,005
		Matematik	116	18,0	215,91				
		Fen Bilimleri	85	18,0	219,69				
		Sosyal Bilgiler	56	18,0	249,54				
		İngilizce	80	18,0	255,01				
		DKAB	34	18,5	259,65				
	Sınıf Mevcudu	20 ve daha az	111	18,0	238,36	0,710	2	0,701	-0,003
		21'den 30'a kadar	211	18,0	232,54				
		31 ve daha fazla	140	18,0	224,49				
Etik Alan	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	32	14,0	243,14	10,980	6	0,089	0,011
		6-10 yıl	88	13,0	226,41				
		11-15 yıl	79	14,0	244,93				
		16-20 yıl	116	13,0	222,57				
		21-25 yıl	72	14,0	248,20				
		26-30 yıl	52	12,0	207,13				
		31 yıl ve üzeri	31	17,0	295,84				
	Branş	Türkçe	99	11,0	186,37	30,440***	5	<0,001	0,055
		Matematik	116	13,0	236,95				
		Fen Bilimleri	85	15,0	270,28				
		Sosyal Bilgiler	56	15,0	260,65				
		İngilizce	80	13,0	212,41				
		DKAB	34	17,5	299,57				

Tablo 8. (Devamı)

Bağımlı Değişken	Grup Değişkeni	Kategoriler	N	Medyan	Sıra Ortalaması	H	sd	p	η^2
Etik Alan	Sınıf Mevcudu	20 ve daha az	111	14,0	247,88	2,286	2	0,319	0,001
		21'den 30'a kadar	211	14,0	227,95				
		31 ve daha fazla	140	13,0	223,87				
	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	32	46,0	284,64	8,810	6	0,185	0,013
		6-10 yıl	88	44,0	225,94				
		11-15 yıl	79	44,0	215,52				
		16-20 yıl	116	45,0	244,56				
		21-25 yıl	72	43,5	223,69				
		26-30 yıl	52	45,5	255,42				
		31 yıl ve üzeri	31	44,0	222,94				
Esnek Gruplama	Branş	Türkçe	99	45,0	242,41	10,333	5	0,066	0,012
		Matematik	116	43,0	206,70				
		Fen Bilimleri	85	45,0	242,08				
		Sosyal Bilgiler	56	44,0	246,40				
		İngilizce	80	45,0	263,41				
		DKAB	34	43,5	213,54				
	Sınıf Mevcudu	20 ve daha az	111	45,0	263,00	12,144**	2	0,002	0,022
		21'den 30'a kadar	211	44,0	233,11				
		31 ve daha fazla	140	43,0	204,10				
	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	32	18,0	253,02	6,783	6	0,341	0,001
		6-10 yıl	88	18,0	256,95				
		11-15 yıl	79	18,0	225,89				
		16-20 yıl	116	18,0	229,93				
		21-25 yıl	72	18,0	210,18				
		26-30 yıl	52	18,0	250,02				
		31 yıl ve üzeri	31	18,0	236,32				
Çıktı - Girdi	Branş	Türkçe	99	18,0	234,93	10,843	5	0,055	0,013
		Matematik	116	18,0	221,34				
		Fen Bilimleri	85	18,0	209,64				
		Sosyal Bilgiler	56	18,0	243,34				
		İngilizce	80	18,0	264,29				
		DKAB	34	18,0	269,49				
	Sınıf Mevcudu	20 ve daha az	111	18,0	258,95	6,826*	2	0,033	0,011
		21'den 30'a kadar	211	18,0	219,78				
		31 ve daha fazla	140	18,0	227,40				

Tablo 8. (Devamı)

Bağımlı Değişken	Grup Değişkeni	Kategoriler	N	Medyan	Sıra Ortalaması	H	sd	p	η^2
İlgi, Hazırlık, Öğrenme Profilleri	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	32	35,0	299,97	15,063*	6	0,020	0,021
		6-10 yıl	88	33,5	233,56				
		11-15 yıl	79	33,0	207,94				
		16-20 yıl	116	34,5	252,90				
		21-25 yıl	72	32,5	211,20				
		26-30 yıl	52	33,0	229,63				
		31 yıl ve üzeri	31	34,0	245,84				
	Branş	Türkçe	99	34,0	238,22	16,822**	5	0,005	0,026
		Matematik	116	33,0	202,07				
		Fen Bilimleri	85	33,0	218,76				
		Sosyal Bilgiler	56	34,5	262,24				
		İngilizce	80	35,0	262,41				
		DKAB	34	35,0	276,13				
	Sınıf Mevcudu	20 ve daha az	111	34,0	264,27	12,129**	2	0,002	0,022
		21'den 30'a kadar	211	34,0	231,60				
		31 ve daha fazla	140	32,5	205,37				
Genel Toplam	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	32	131,5	288,77	9,925	6	0,128	0,016
		6-10 yıl	88	127,0	231,18				
		11-15 yıl	79	125,0	210,85				
		16-20 yıl	116	128,0	244,54				
		21-25 yıl	72	126,0	219,00				
		26-30 yıl	52	126,5	237,88				
		31 yıl ve üzeri	31	128,0	256,08				
	Branş	Türkçe	99	126,0	221,89	17,279**	5	0,004	0,027
		Matematik	116	123,5	200,10				
		Fen Bilimleri	85	128,0	241,38				
		Sosyal Bilgiler	56	129,0	264,15				
		İngilizce	80	129,5	259,58				
		DKAB	34	130,0	277,34				
	Sınıf Mevcudu	20 ve daha az	111	129,0	272,53	16,394***	2	<0,001	0,031
		21'den 30'a kadar	211	127,0	227,86				
		31 ve daha fazla	140	124,0	204,46				

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tablo 8'ye göre mesleki kıdem grupları arasında ($H=10,980$; $sd=6$; $p=0,089>0,05$) ve sınıf mevcuduna göre ($H=2,286$; $sd=2$; $p=0,319>0,05$) etik alan puan sıralamaları istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir. Ancak farklı branş gruplarından en az ikisinin etik alan puan sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ve bu farkın etkisinin küçük olduğu görülmüştür ($H=30,440$;

$sd=5$; $p<0,001$; $\eta^2=0,055<0,06$). Hangi branş grupları arasındaki sıralama farklarının manidar olduğu Bonferroni testi ile sınanmıştır (bk. Tablo 9).

Tablo 9. Farklı Branşlara göre Etik Alan Puan Sıralamalarının İkili Karşılaştırılması

Branş Karşılaştırması	Test İstatistiği	Standart Hata	Standardize Test İstatistiği	p	Adj. p
Türkçe-İngilizce	-26,044	20,385	-1,278	0,201	1,000
Türkçe-Matematik	-50,580	18,553	-2,726	0,006	0,096
Türkçe-Sosyal Bilgiler	-74,283	22,672	-3,276	0,001	0,016
Türkçe-Fen Bilimleri	-83,908	20,050	-4,185	0,000	0,000
Türkçe-DKAB	-113,205	26,953	-4,200	0,000	0,000
İngilizce-Matematik	24,536	19,706	1,245	0,213	1,000
İngilizce-Sosyal Bilgiler	48,239	23,625	2,042	0,041	0,617
İngilizce-Fen Bilimleri	57,864	21,122	2,740	0,006	0,092
İngilizce-DKAB	-87,161	27,759	-3,140	0,002	0,025
Matematik-Sosyal Bilgiler	-23,704	22,064	-1,074	0,283	1,000
Matematik-Fen Bilimleri	-33,328	19,360	-1,722	0,085	1,000
Matematik-DKAB	-62,625	26,444	-2,368	0,018	0,268
Sosyal Bilgiler-Fen Bilimleri	9,625	23,337	0,412	0,680	1,000
Sosyal Bilgiler-DKAB	-38,922	29,480	-1,320	0,187	1,000
Fen Bilimleri-DKAB	-29,297	27,515	-1,065	0,287	1,000

Adj. p: Bonferroni düzeltmesi uygulanmış anlamlılık düzeyi

Tablo 9'daki ikili karşılaştırmalar ve Tablo 8'deki branşların sıra ortalamaları göz önüne alındığında, Türkçe öğretmenlerinin etik alan puan sıra ortalamaları, sosyal bilgiler ($Tİ=74,283$; $p=0,016<0,05$), fen bilimleri ($Tİ=83,908$; $p<0,001$) ve DKAB ($Tİ=113,205$; $p<0,001$) öğretmenlerinin etik alan puan sıra ortalamalarından istatistiksel olarak manidar düzeyde daha düşüktür. Bununla birlikte DKAB öğretmenlerinin etik alan puan sıra ortalamaları İngilizce öğretmenlerinin etik alan puan sıra ortalamalarından manidar düzeyde fazladır ($Tİ=87,161$; $p=0,025<0,05$). Başka bir deyişle, sosyal bilgiler, fen bilimleri, DKAB branşındaki öğretmenlerin Türkçe branşındaki öğretmenlere göre ve DKAB branşındaki öğretmenlerin İngilizce branşındaki öğretmenlere göre sınıflarında öğretim programıyla ilgili kararlar alırken ve öğretim programını uygularken daha fazla farklılaştırmalar/ uyarlamalar yaptığı ve daha özerk oldukları söylenebilir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasındaki sıra farkları istatistiksel olarak manidar değildir. Başka bir deyişle, diğer branşların etik alan puan sıralamaları arasında manidar fark yoktur.

Tablo 8 incelendiğinde esnek gruplama puanlarının mesleki kıdem grupları ($H=8,810$; $sd=6$; $p=0,185>0,05$) ve branşlar ($H=10,333$; $sd=5$; $p=0,066>0,05$) arasında istatistiksel olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak sınıf mevcuduna göre esnek gruplama puan sıralamaları en az iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ve bu farkın etkisi küçüktür ($H=12,144$; $sd=2$; $p=0,002<0,05$; $\eta^2=0,022<0,06$). Hangi gruplar arasında esnek gruplama puan sıralarının farklılaştığı Bonferroni testi ile sınanmıştır. Grupların sıra ortalamaları da göz önüne alındığında, yalnız 31 ve daha fazla öğrencinin olduğu grubun esnek gruplama puan sıra ortalamaları (204,10) ile 20 ve daha az öğrencinin olduğu grubun esnek gruplama puan sıraları (263,00) arasında istatistiksel olarak manidar düzeyde daha az fark olduğu belirlenmiştir ($T\bar{I}=58,895$; $p=0,002$). Bu fark 20 ve daha az öğrencinin olduğu grubun lehinedir. Buna göre öğretmenlerin 20 ve daha az mevcudu olan sınıflarda, 31 ve daha fazla mevcudu olan sınıflara göre sınıf ihtiyaçlarını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak sınıflarında daha fazla homojen ve heterojen gruplamalar yaptığı söylenebilir. 31 ve daha fazla öğrencinin olduğu grup ile 21-30 öğrencinin olduğu grubun; 21-30 öğrencinin olduğu grup ile 20 ve daha az öğrencinin olduğu grubun esnek gruplama puan sıralamaları arasında manidar farklar yoktur.

Tablo 8'e göre mesleki kıdem grupları ($H=6,783$; $sd=6$; $p=0,341>0,05$) ve branşların ($H=10,843$; $sd=5$; $p=0,055>0,05$) çıktı-girdi puan sıralamaları arasında istatistiksel olarak fark yoktur. Ancak sınıf mevcuduna göre çıktı-girdi puan sıralamaları en az iki grup arasında manidar düzeyde farklılaşmaktadır ve bu farkın etkisi küçüktür ($H=6,826$; $sd=2$; $p=0,033$; $\eta^2=0,011<0,06$). Bonferroni testine göre 20 ve daha az öğrencinin olduğu grubun çıktı-girdi puan sıralamaları, 21-30 öğrencinin olduğu grubun çıktı-girdi puan sıralamalarından manidar olarak daha fazladır ($T\bar{I}=39,171$; $p=0,030$). Başka bir deyişle öğretmenlerin 20 ve daha az mevcudu olan sınıflarda, 21-30 mevcudu olan sınıflara göre sınıf ihtiyaçlarını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak sınıflarında daha fazla homojen ve heterojen gruplamalar yaptığı söylenebilir. Bunun dışında 21-30 öğrenci grubu ile 31 ve daha fazla öğrenci grubu arasında; 31 ve daha fazla öğrenci grubu ile 20 ve daha az öğrenci grubunun çıktı-girdi puan sıralamaları arasında manidar fark yoktur.

Tablo 8’de görüldüğü gibi mesleki kıdem gruplarının ($H=15,063$; $sd=6$; $p=0,020<0,05$; $\eta^2=0,021<0,06$), farklı branş gruplarının ($H=16,822$; $sd=5$; $p=0,005<0,05$; $\eta^2=0,026<0,06$) ve sınıf mevcudu gruplarının ($H=12,129$; $sd=2$; $p=0,002<0,05$; $\eta^2=0,022<0,06$) en az ikisi arasındaki ilgi hazırlık öğrenme profilleri puan sıralamaları farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ancak bu farkların etkisi küçüktür. Hangi gruplar arasındaki farklılıkların anlamlı olduğuna Bonferroni testi ile bakılmıştır (bk. Tablo 10).

Tablo 10. Mesleki Kıdem Gruplarına göre İlgi Hazırlık Öğrenme Puan Sıralamalarının İkili Karşılaştırılması

Mesleki Kıdem Karşılaştırması	Test İstatistiği	Standart Hata	Standardize Test İstatistiği	<i>p</i>	Adj. <i>p</i>
11-15 yıl/21-25 yıl	-3,258	22,058	-0,148	0,883	1,000
11-15 yıl/26-30 yıl	-21,692	24,175	-0,897	0,370	1,000
11-15 yıl/6-10 yıl	25,619	20,982	1,221	0,222	1,000
11-15 yıl/31 yıl ve üzeri	-37,896	28,691	-1,321	0,187	1,000
11-15 yıl/16-20 yıl	-44,958	19,748	-2,277	0,023	0,479
11-15 yıl/0-5 yıl	92,026	28,368	3,244	0,001	0,025
21-25 yıl/26-30 yıl	-18,433	24,637	-0,748	0,454	1,000
21-25 yıl/6-10 yıl	22,361	21,513	1,039	0,299	1,000
21-25 yıl/31 yıl ve üzeri	-34,637	29,082	-1,191	0,234	1,000
21-25 yıl/16-20 yıl	41,699	20,311	2,053	0,040	0,841
21-25 yıl/0-5 yıl	88,767	28,762	3,086	0,002	0,043
26-30 yıl/6-10 yıl	3,928	23,679	0,166	0,868	1,000
26-30 yıl/31 yıl ve üzeri	-16,204	30,719	-0,527	0,598	1,000
26-30 yıl/16-20 yıl	23,266	22,593	1,030	0,303	1,000
26-30 yıl/0-5 yıl	70,334	30,417	2,312	0,021	0,436
6-10 yıl/31 yıl ve üzeri	-12,276	28,275	-0,434	0,664	1,000
6-10 yıl/16-20 yıl	-19,338	19,138	-1,010	0,312	1,000
6-10 yıl/0-5 yıl	66,406	27,946	2,376	0,017	0,367
31 yıl ve üzeri/16-20 yıl	7,062	27,371	0,258	0,796	1,000
31 yıl ve üzeri/0-5 yıl	54,130	34,116	1,587	0,113	1,000
16-20 yıl/0-5 yıl	47,068	27,032	1,741	0,082	1,000

Adj. *p*: Bonferroni düzeltmesi uygulanmış anlamlılık düzeyi

Tablo 10’daki istatistikler ve Tablo 8’deki mesleki kıdem gruplarının sıra ortalamaları incelendiğinde, yalnız mesleki kıdemi 0-5 yıl ile 11-15 yıl olanlar ($T\bar{I}=92,026$; $p=0,025$) ve 0-5 yıl ile 21-25 yıl olanlar ($T\bar{I}=88,767$; $p<0,043$) arasında ilgi hazırlık öğrenme profilleri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı ve 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin puan sıralama ortalamaları (299,97) diğer gruplardan daha fazla olduğundan, farkın 0-5 yıl lehine olduğu görülmektedir. Bu

durumda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl ve 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre öğretimi öğrencilerin ilgi, hazırlık ve öğrenme profillerine daha sık farklılaştırdığı söylenebilir. Diğer ikili karşılaştırmalarda ilgi hazırlık öğrenme profilleri puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak manidar değildir.

Tablo 11. Farklı Branşlara göre İlgi Hazırlık Öğrenme Puan Sıralamalarının İkili Karşılaştırılması

Branş Karşılaştırması	Test İstatistiği	Standart Hata	Standardize Test İstatistiği	p	Adj. p
Matematik-Fen Bilimleri	-16,690	19,329	-0,863	0,388	1,000
Matematik-Türkçe	36,153	18,523	1,952	0,051	0,765
Matematik-Sosyal Bilgiler	-60,172	22,029	-2,732	0,006	0,095
Matematik-İngilizce	-60,337	19,674	-3,067	0,002	0,032
Matematik-DKAB	-74,063	26,401	-2,805	0,005	0,075
Fen Bilimleri-Türkçe	19,463	20,018	0,972	0,331	1,000
Fen Bilimleri-Sosyal Bilgiler	-43,482	23,300	-1,866	0,062	0,930
Fen Bilimleri-İngilizce	-43,647	21,088	-2,070	0,038	0,577
Fen Bilimleri-DKAB	-57,374	27,471	-2,089	0,037	0,551
Türkçe-Sosyal Bilgiler	-24,019	22,636	-1,061	0,289	1,000
Türkçe-İngilizce	-24,184	20,352	-1,188	0,235	1,000
Türkçe-DKAB	-37,910	26,910	-1,409	0,159	1,000
Sosyal Bilgiler-İngilizce	-0,165	23,587	-0,007	0,994	1,000
Sosyal Bilgiler-DKAB	-13,891	29,433	-0,472	0,637	1,000
İngilizce-DKAB	-13,726	27,715	-0,495	0,620	1,000

Adj. p: Bonferroni düzeltmesi uygulanmış anlamlılık düzeyi

Tablo 11'deki sonuçlar ve Tablo 8'deki sıra ortalamaları incelendiğinde, yalnız İngilizce branşındaki öğretmenlerin ilgi hazırlık öğrenme profilleri puan sıralamalarının (sıra ortalaması=262,41), matematik öğretmenlerinin sıralamalarından (sıra ortalaması=202,07) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu ($T\bar{I}=60,337$; $p=0,032$), diğer ikili karşılaştırmalardaki sıralama farklarının ise manidar olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla İngilizce branşındaki öğretmenlerin matematik branşındaki öğretmenlere göre öğretimi öğrencilerin ilgi, hazırlık ve öğrenme profillerine daha sık farklılaştırdığı söylenebilir.

Sınıf mevcuduna göre ise 31 ve daha fazla öğrencinin olduğu grubun ilgi hazırlık öğrenme profilleri puan sıralamaları, 20 ve daha az öğrencinin olduğu grubunkinden istatistiksel olarak daha düşüktür ($T\bar{I}=58,898$; $p=0,001$). Öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin ilgi, hazırlık ve öğrenme profillerine 20 ve daha az öğrencinin

olduğu grupta 31 ve daha fazla öğrencinin olduğu gruptakine göre daha sık farklılaştırdığı söylenebilir. Bununla birlikte, 21-30 öğrenci mevcudu olan, ile 31 ve daha fazla öğrencisi olan ve 20 ve daha az öğrencisi olan öğretmenlerin ilgi hazırlık öğrenme profilleri puanları arasında istatistiksel olarak manidar fark yoktur.

Tablo 8'deki sonuçlara göre mesleki kıdem gruplarının ölçek toplam puan sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmezken ($H=9,925$; $sd=6$; $p=0,128>0,05$), farklı branşların en az ikisinin ölçek toplam puan sıralamaları ($H=17,279$; $sd=5$; $p=0,004<0,05$; $\eta^2=0,027<0,06$) ve sınıf mevcudu grupları toplam puan sıralamaları arasında ($H=16,394$; $sd=2$; $p=<0,001$; $\eta^2=0,031<0,06$) istatistiksel olarak fark görülmüştür ancak bu farkın etkisi küçüktür. Hangi branşlar ve sınıf mevcudu grupları arasındaki farklılıkların anlamlı olduğuna Bonferroni testi ile bakılmıştır (bk. Tablo 12).

Tablo 12. Farklı Branşlara göre Ölçek Toplam Puan Sıralamalarının İkili Karşılaştırılması

Branş Karşılaştırması	Test İstatistiği	Standart Hata	Standardize Test İstatistiği	p	Adj. p
Matematik-Türkçe	21,795	18,577	1,173	0,241	1,000
Matematik-Fen Bilimleri	-41,283	19,385	-2,130	0,033	0,498
Matematik-İngilizce	-59,482	19,732	-3,015	0,003	0,039
Matematik-Sosyal Bilgiler	-64,053	22,093	-2,899	0,004	0,056
Matematik-DKAB	-77,239	26,478	-2,917	0,004	0,053
Türkçe-Fen Bilimleri	-19,488	20,077	-0,971	0,332	1,000
Türkçe-İngilizce	-37,687	20,411	-1,846	0,065	0,973
Türkçe-Sosyal Bilgiler	-42,258	22,702	-1,861	0,063	0,940
Türkçe-DKAB	-55,444	26,988	-2,054	0,040	0,599
Fen Bilimleri-İngilizce	-18,199	21,149	-0,860	0,390	1,000
Fen Bilimleri-Sosyal Bilgiler	-22,769	23,368	-0,974	0,330	1,000
Fen Bilimleri-DKAB	-35,956	27,551	-1,305	0,192	1,000
İngilizce-Sosyal Bilgiler	4,571	23,656	0,193	0,847	1,000
İngilizce-DKAB	-17,757	27,796	-0,639	0,523	1,000
Sosyal Bilgiler-DKAB	-13,186	29,519	-0,447	0,655	1,000

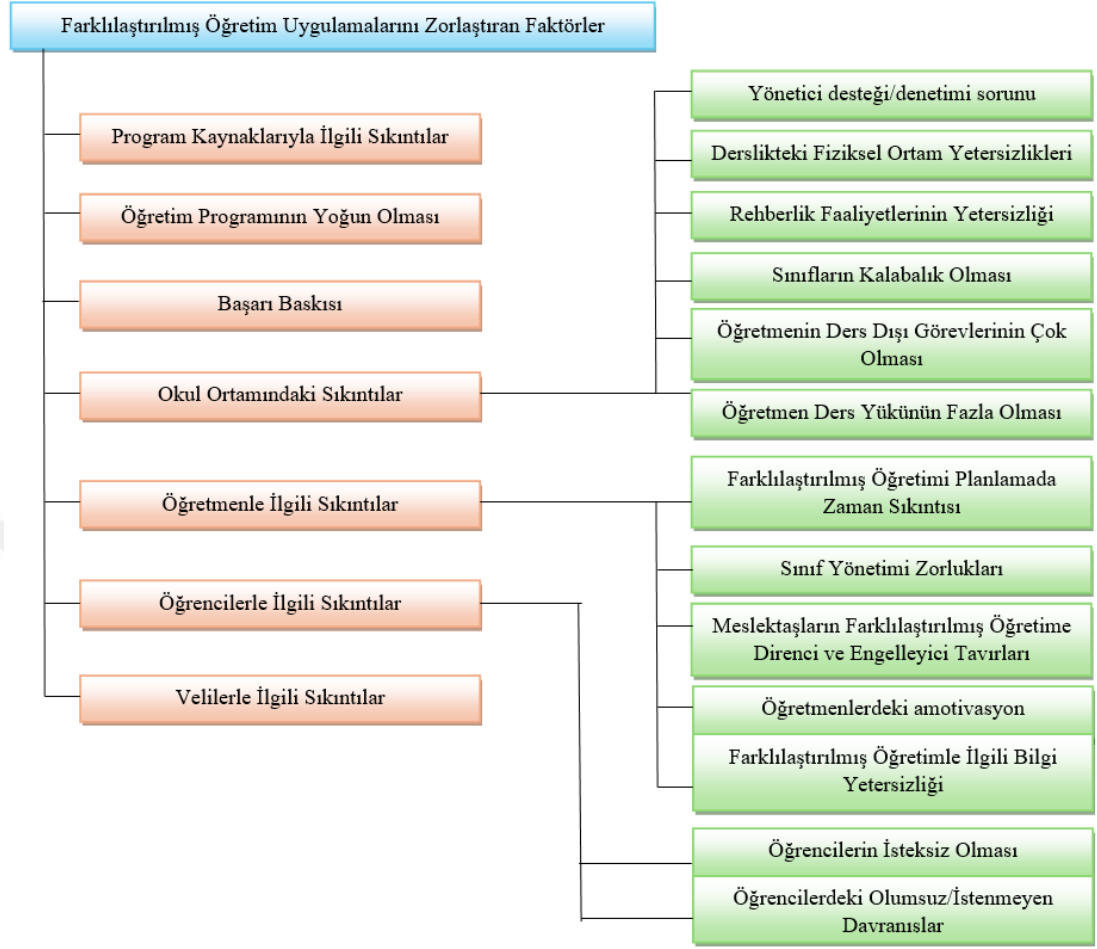
Adj. p: Bonferroni düzeltmesi uygulanmış anlamlılık düzeyi

Tablo 12'ye göre yalnız matematik ve İngilizce branşlarının ölçek toplam puan sıralamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidardır ($Tİ=59,482$; $p=0,032$). Tablo 9'daki sıra ortalamalarına göre ise İngilizce branşındaki öğretmenlerin genel toplam puan sıralamalarının (sıra ortalaması=259,58), matematik öğretmenlerinin sıralamalarından (sıra ortalaması=200,10) istatistiksel olarak daha yüksektir. Buna

göre İngilizce branşındaki öğretmenlerin matematik branşındaki öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretimi daha sık kullandığı söylenebilir. Bunun yanında 20 ve daha az öğrencinin olduğu grubun toplam puan sıralamaları, 21-30 öğrencinin olduğu gruptan ($T\bar{I}=44,667$; $p=0,013$) ve 31 ve daha fazla öğrencinin olduğu gruptan ($T\bar{I}=68,070$; $p<0,001$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Buna göre farklılaştırılmış öğretimin sınıf mevcudunun 20 ve daha az öğrencinin olduğu sınıflarda, 21-30 öğrencinin olduğu ve 31 ve daha üstü öğrencinin olduğu sınıflara göre daha sık kullanıldığı söylenebilir. Benzer şekilde, 21-30 öğrencinin olduğu grupla 31 ve daha fazla öğrencinin olduğu grubun toplam puan sıralamaları arasında manidar fark yoktur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını güçleştiren faktörler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda “Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Zorlaştıran Faktörler” temasına ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve bu temaya ilişkin kategori ile kodlar Ek 3’te sunulmuştur. Aşağıda belirtilen alt başlıklarla bu temaya ilişkin bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır (bk. Şekil 4).



Şekil 4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler

4.3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Zorlaştıran Faktörler

4.3.1.1. Program Kaynaklarıyla İlgili Sıkıntılar

Program kaynaklarıyla ilgili sıkıntılar kategorisi ile ilgili öğretmenler; ders kitapları yetersizliği, kılavuz kitapları yetersizliği ve okulun materyal desteğinin olmamasından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullanmama sebeplerinden biri, ders kitaplarının bu konuda yetersiz bulunması ve bu uygulamalara uygun etkinliklerin bulunmamasıdır. Etkinlikler yerine daha çok konu anlatımına önem verildiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili özel okulda çalışan Ö7 kodlu fen bilimleri öğretmeni şunları söylemiştir: “Yani ders kitapları buna çok yönlendirmiyor zaten. Ders kitapları evet sonuçta konu, soru çözümü etkinlik dediğin boşluk doldurma doğru cevap tarzı hani o tarz şeylere yönlendiriyor.” Bunun aksine devlet okulunda çalışan bir İngilizce öğretmeni de “İngilizce öğretim programlarına baktığımda ikinci sınıftan 12. sınıfa kadar olan müfredatı incelediğimde hayır gayet

iyi bizim program. Metodolojiyi uygulayarak yapabileceğimiz etkinlikler mevcut.” açıklamasında bulunarak İngilizce öğretim programının farklılaştırılmış öğretim programına uygun olduğunu belirtmiştir.

Özel okulda çalışan Ö5 kodlu Türkçe öğretmeni ve devlet okulunda çalışan Ö1 kodlu matematik öğretmeni benzer ifadelerde bulunup kitapların öğrenci seviyesinin altında olduğunu da belirtmiştir:

“Ders kitaplarıyla ilgili evet sıkıntı yaşıyoruz. Çünkü ders kitaplarındaki bütün etkinlikler farklılaştırılmış öğretime uygun etkinlikler değil. Mesela çoğu metni anlama soruları Türkçe özelinde konuşayım tematik yaklaşımda biz ilerlediğimiz için Türkçe dersinde her metni anlama sorusu öğrencilerin düzeyinde olmayabiliyor. Daha çok genellikle öğrenci düzeylerinin altında sorular oluyor.” (Ö5, Görüşme kaydı)

“...kitaplarda hiç böyle farklı etkinlikler vesaire yok. Konuyu anlatır, örneklerini verir ardından da kuru birkaç tane değerlendirme sorusu verir geçer. Kitaplar zaten hiç zengin değil. Tamamen boş, dediğim gibi etkinlikler de yok. Sadece işte başlangıçta bir metin var, arkasından birkaç kural, örnekle anlatım vesaire. Yani çok klasik kitaplar. Kitaplar daha zengin olursa mesela bu tür etkinlikler, kitaplarda da olursa zaten uygularız. ...eleştiriyorum şahsen Milli Eğitim olsun başka özel okullar ne kullanıyor, gerçi tam bilmiyorum ama yani kitaplar çok çok sade kitap bile dersi, ilgili konuyu çok yüzeysel anlatıyor” (Ö1, Görüşme kaydı)

Bir dönem kitap yazma komisyonunda görev almış ve devlet okulunda çalışan Ö9 kodlu bir sosyal bilgiler öğretmeni de benzer ifadelerde bulunmuştur:

“Ders kitaplarıyla ilgili ben çok çalıştım açıkçası. Ders kitabı incelemesi vesaire konusunda bir sürü yayın yaptık. Ders kitaplarında gördüğümüz temel şey, ders kitabı hazırlayanlar bu ders kitabını hazırlarken iyi bir metin oluşturalım, biz bunu talim terbiye yollayalım, kabul edilsin. Çünkü onlar için çok önemli bir yayın. Talim terbiye bunu inceliyor çeşitli değişkenler açısından. Ama incelerken bence bu ders kitabın öğretim sürecinde yönetime dair nasıl bir etki sağlayacak kısmı değerlendirilmiyor. Talim terbiye değerlendiriyor kitapları, içerik işte iyi, dil anlatımı iyi, diğer meseleler iyi. Ama bu kitap kullanılırken öğretmene yöntemsel olarak fikir verebilecek etkinlikler eksik.” (Ö9, Görüşme kaydı)

Diğer taraftan devlet okulunda çalışan Ö4 kodlu bir Türkçe öğretmeni farklılaştırılmış öğretimi kullanırken ders kitaplarını yetersiz bulduğu için farklı kaynaklara ve çalışmalara yöneldiğini “Ders kitapları çok yetersiz. Kesinlikle ders kitabı ile olmuyor. Farklı kaynaklardan yararlanmamız gerekiyor eğer farklılaştırılmış öğretim yaparsam. Ben zaten bunları kendi imkânlarımla yapabiliyorum. Yoksa ders kitabında da yine aynı tekdüze.” şeklinde ifade etmiştir. Özel okulda çalışan Ö5 kodlu bir Türkçe öğretmeni de aşağıdaki şekilde benzer ifadelerde bulunmuştur:

“Kendi hazırladığımız çalışmalar oluyor. Mesela pass çalışmalarından çok yararlanıyoruz. Pass çalışmaları yine bu farklılaştırılmış öğretime, öğrencilerin farklı beceri alanlarına hitap eden çalışma olarak en çok kullandığımız çalışmalardan birisidir. Bunlar eş zamanlı, öğrencilerin dikkatini, farkındalığını, planlama becerilerini geliştiren çalışmaları da devreye sokuyoruz burada. Yani o kitaptaki, zaten metinde açık açık yazılı olan soruları bir daha sormak yerine, öğrencileri birazcık daha düşünmeye sevk eden işte zihinlerini zorlamaya sevk eden sorular, onları daha çok eğlendiriyor.” (Ö5, Görüşme kaydı)

Öğretmenlere göre, farklılaştırılmış öğretim kullanımını güçleştiren faktörlerden bir diğeri, kendilerine yol gösterecek kılavuz kitapların olmamasıdır:

“Eskiden bir öğretmen kitapları falan verilirdi. Her zaman öğretmenin kendisinin yaratmasını beklemek bu tür şeyleri, bana biraz hayal gibi geliyor. Yani eğer gerçekten farklı tekniklerin kullanılması isteniyorsa bunların örneklerinden oluşan şeyler öğretmen kitaplarında da bulunmalı. Sürekli böyle öğretmenden bir beklenti var. Hep öğretmen kendi üretsın, kendi üretsın. Ders materyali niye yok, onu da mı biz üretelim?” (Ö1, Görüşme kaydı)

Ö2 kodlu devlet okulunda çalışan matematik öğretmeni de benzer şekilde “Bu tür rehber etkinlikler olmak zorunda. Bunlar yoksa yani sürekli öğretmenden yaratmasını beklemek çok gerçekçi bir beklenti değil yani sadece hevesli öğretmenler yapar ama elimizde bizi yönlendirecek kaynaklar olsa o zaman çoğu öğretmen dener.” ifadesinde bulunmuştur.

Devlet okulunda çalışan fen bilimleri öğretmeni, yeterli kaynakların olmasının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını da artıracığını söylemiştir:

“Bir yönerge olsa elimizde bizler için iyi olur. Çünkü bunlarla ilgili çok bilgi sahibi değiliz. Ben bu ÖBA platformundan uzman öğretmen arkadaşımın böyle bir videosunu izledim, merak ettiğim için baktım ve çok teorik anlatılmıştı, çok havada kaldı. Bunlarla ilgili eğitim alamıyoruz. Alsak daha iyi uygulayabilirim diye düşünüyorum. Eğer verimli bir şekilde alamıyorsak da bu eğitimleri bari elimizde böyle yönergeler olsa, kılavuz kitapları olsa iyi olurdu. Eskiden böyle kılavuz kitaplar vardı. Onlar bir nebze öğretmenlere yol gösteriyordu. İllaki birebir uygulayacaksın diye bir şey yok ama önümüzde bir ışık olurdu. Ya da böyle özel yayınlar hazırlasa en azından onları alırız. Mesela üniversitedeyken böyle topluma hizmet dersimiz vardı. Ders kapsamında eğitim gönüllüleri vakfına gitmiştik. Orada böyle değişik öğretim yöntem tekniklerinin olduğu kitapçıklar vardı, gönüllülere yönergelerin olduğu kitaplar falan veriliyordu. O şekilde daha kolay oluyordu.” (Ö6, Görüşme kaydı)

Öğretmenler, okulların materyal desteğini sağlamasını da farklılaştırılmış öğretimi etkilediği söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin maddi durumlarının yeterli olmadığı düşünüldüğünde, okulun bu desteğinin önemli olduğu görülmüştür. Bu

konuyla ilgili devlet okulunda çalışan Ö12 kodlu bir İngilizce öğretmenin sözleri şöyledir:

“Bazen zaman zaman öğrencilerden hadi bugün sen şunu getiriyorsun, bunu getiriyorsun diye daha önceden de görevlendirme yapabiliriz. O da oluyor. Tabii hazırlık aşamasında her öğrencinin maddi durumunu düşünerek hareket etmemiz gerekiyor. Sen atıyorum, bir boyama yapacaksa istasyonun bir bölümünde boyama bölümünü gerçekleştirecekse, bir harita çizecekse ya da ne bileyim o bölümde, benim suluboyam yok, benim yağlı boyam yok gibi bahanelerini oluyor. Her şey maddiyata bağlı sonuçta. Okullarda yok maalesef bunlar.” (Ö12, Görüşme kaydı)

Ayrıca devlet okulunda çalışan öğretmenler okulun materyal desteğinin olmaması durumunda kendilerinin maddi olarak bunları sağlamak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö4 kodlu öğretmen “Materyal sıkıntısı yaşıyoruz. Okul da bu konuda destek olmuyor. Birazcık cebimizden çıkması gerekiyor.” şeklinde bir ifade de bulunmuş, benzer şekilde Ö9 ve Ö1 kodlu öğretmenler de bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Materyal çok büyük bir sorun bence. Çoğu okulda bununla ilgili eksiklik var. Benim okulumda da var. Ben bununla ilgili farklılaştırılmış öğretim kullanayım, şu yöntemi kullanayım, bir materyale ihtiyacım var dediğimde, okul idaresinin ‘tamam hocam sen yeter ki şu yöntemi uygula, sana tüm kapılar açık, istediğiniz materyali buluruz’ gibi bir yaklaşımı olmuyor. Öğretmen kendi imkanlarıyla oluşturuyor. Çıktısını alıyor, kesiyor, kırıyor, ne yapması gerekiyorsa ben şahsen öyle yapıyorum. Eğer bir plan dahilinde uygulayacaksam yöntemi, hatta okula bile bırakmıyorum. Çünkü okula gittiğimde bu sefer fotokopi makinesi arızalı oluyor ya da bilgisayarda problem oluyor. Eh deyip en sonunda, lanet edip yapmadığım dönemler oldu. O yüzden bir yöntemi ciddi bir şekilde uygulayacaksam, karar verdiğim, kesinlikle evde hazırlığını yapıyorum. Materyal hazırlığımı da, ön hazırlığımı da evde yapıyorum. Kendi cebimden çıkartıp para verip böyle malzemeleri hazırladığım çok oldu.” (Ö9, Görüşme kaydı)

“...fiziksel imkânlar elbette etkiler, varsa yapabilirsiniz. Yoksa ne yapacaksınız ki, yapamazsınız. Düşünsenize, hem ekonomik olarak çok ya ekonomik, sosyoekonomik durumu düşük bir ortamdasınız. Yeri geliyor resim öğretmenlerimiz, teknoloji tasarım öğretmenlerimiz de söylüyor. Bir resim defteri bile getiremiyor çocuk. Ya okulun zaten geliri ya da bir ekonomik imkânı yok. Hiçbir şey yok. Şimdi burada siz ek ne getirebilirsiniz? Ya kendinizden bir şeyler alıp getireceksiniz, sizin de durumunuz yoksa ya da bunu hani zaten sürekliliği olmaz böyle bir şeyin. Yani okulda mevcut olmalı. Okulda yoksa yapamazsınız.” (Ö1, Görüşme kaydı)

Devlet okulunda çalışan fen bilimleri öğretmeni ise devlet okulları arasında bu imkânların sadece imam hatip okullarına sağlandığını belirtmiştir:

“Materyallerimiz zaten yok devlet okullarında. Sadece imam hatip okullarında ödenekleri olduğu için bu tarz imkânlar var. Onlara sağlanıyor böyle kaynaklar. Şu ana kadar çalıştığım okullarda en basitinden düzgün çalışan bir mikroskopa bile denk gelmedim. O yüzden farklılaştırılmış öğretimi uygularsam illaki karşılaşıyorum materyal sorunuyla.” (Ö6, Görüşme kaydı)

Özel okulda çalışan Ö5 kodlu Türkçe öğretmeni okulunda materyal desteğinin olduğunu devlet okullarıyla bu konuda farklı imkanlara sahip olduklarını ifade etmiştir:

“Okulumuzda yeterince materyal var. En büyük şanslarımdan biri, bununda da farkındayım. Çünkü ben eğitim fakültesi mezunuyum, devlet okullarında staj yaptım. Devlet okullarında ücretli öğretmenlik de yaptım. Neyin ne olduğunun farkındayım. Nasıl bir fark var ortada, nasıl bir uçurum var, bunun da farkındayım. En büyük şanslarımdan birisi bu okul aslında.” (Ö5, Görüşme kaydı)

Benzer şekilde okulunda materyal destekleri olduğunu Ö11 kodlu özel okul öğretmeni “Özel okul olduğu için bizim her şeyimiz var. O konuda şanslıyız. Uygulamalarda iyi oluyor bu destek.” ve Ö8 kodlu özel okul öğretmeni “Bizim okulumuzda her şey var. Buradaki akademik koordinatörümüz farklılaştırılmış öğretim konusunda çok bilgili. Önceden kalmış olan kitaplar var, slaytlar var, ders etkinlikleri, bunu anlatan videoları var. Yani her şeyi var, elimizde her şeyimiz var.” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.3.1.2. Öğretim Programının Yoğun Olması

Öğretmenler, öğretim programlarının yoğun ve kazanımların çok fazla olduğunu, bu yüzden konuları yetiştirmekte zorlandıklarını ve bu yoğunluğun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını engellediğini söylemektedir. Konuyla ilgili devlet okulunda görev yapan Ö1 ve Ö2 kodlu matematik öğretmenlerinin sözleri şöyledir:

“...Çoğunlukla programın çok sıkışık olması, matematikte çok fazla kazanımı sırayla vermek zorunda olmamız, bunun baskısı var. Dolayısıyla bir an önce hızlı bir şekilde anlatıp yetiştirmek zorunda hissediyoruz kendimiz müfredatı. Daha çok bu sebep oluyor yani. Konuyu yetiştirmek için rahat rahat etkinlik yapamıyoruz tabii” (Ö1, Görüşme kaydı)

“Açık söyleyeyim çok sıklıkla bunu yapamıyoruz. Belli bir yetiştirmemiz gereken müfredat var. Çözmemiz gereken çok fazla soru var. Çok fazla soru tipi var ve öğrencileri bunların hepsine hazırlamak zorundayız. Bundan dolayı, bu baskıdan dolayı çok böyle aman aman yapabildiğimiz söylenemez. Nadiren mesela öğrencinin anlamadığı yerlerde konularda ya da soru tiplerinde çeşitli

örnekler verebiliyoruz. Ama farklılaştırılmış eğitim çerçevesi adı altında çok bir şey yaptığımız söylenemez.” (Ö2, Görüşme kaydı)

Devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmeni de programın yoğunluğunu “Yetiştirmemiz gereken müfredattan kaynaklı o müfredatı işte belli bir süreçte tamamlamamız gerektiği için bizler farklılaştırılmış eğitime çok yönelemiyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Özel okulda görev yapan Ö3 kodlu matematik öğretmeni ise programın yoğun olduğunu, kendilerinden hem bu tarz etkinliklerin yapılmasını hem de çocukların akademik başarılarının yüksek olmasını beklediklerini söylerken; başarının bu etkinliklerle sağlanıp sağlanamayacağı konusunda tereddütleri olduğunu dile getirmiştir:

“Öğretim programı ise çok yoğun. Bizim bir de tabii özel okul olduğu için çok etkinlik var. Hepsi bir arada olmuyor gerçekten ya da kaliteli iş çıkmıyor. Kazanım ve başarı ölçmekte genel anlamda akademik ölçme değerlendirme basamakları da gerçekleştiği için bunlar gerçekleşmiyor. Yani bizim bu anlamda kafamız karışık gibi. Hem çocuklara bütün etkinlikleri yapmak istiyoruz genel olarak eğitim modeli olarak hem de iyi bir akademik başarıları olsun istiyoruz. Bunun anahtarını keşke bulsak hepimiz.” (Ö3, Görüşme kaydı)

Bunlara ek olarak devlet okulunda çalışan Ö6 kodlu fen bilimleri öğretmeni “Dersin öğretim programı çok yoğun, beşlerde nispeten yoğun değil beşler de istasyon filan yapıyoruz yani diğer sınıflarda o yüzden uygulamıyorum. Mesela altılara müfredat çok yoğun onlarda mümkün değil altılarda uygulasam yetiştiremem.” ve özel okulda çalışan Ö7 kodlu fen bilimleri öğretmeni “Dersin öğretim programı da altılarda çok yoğun mesela altıncı sınıf öğretmenimizin en büyük şikâyetlerinden biri bu. Altıncı sınıf konu yetiştirme kaygısı var.” ifadelerinde bulunarak altıncı sınıfların öğretim programının çok yoğun olduğunu ve o sınıf seviyesinde farklılaştırılmış öğretim tekniklerini kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Başka bir özel okulda çalışan ve farklılaştırılmış öğretimi derslerinde uygulayan bir sosyal bilgiler öğretmeni ise program yoğunluğundan programda bazı değişiklikler yaptığını, farklılaştırılmış öğretimi uygulama sıklığını da ünitelerin yoğunluğuna göre değiştirdiğini söylemiştir:

“Bir de müfredatı biz kendimiz burada değiştiriyoruz zaten. Yani onun içerisine ekleme yapıyoruz, çıkarma yapmıyoruz. Ama altıncı sınıf müfredatı çok yoğun. Özellikle ikinci temada kültür ve mirasta farklılaştırılmış öğretimi uygulamada biraz zorlanıyorum. Çünkü çok inanılmaz bir konu yoğunluğu var.

O konu yoğunluğundan dolayı farklılaştırılmış biraz orada sekteye uğruyor ama üçüncü üniteden sonra toparlıyoruz.” (Ö8, Görüşme kaydı)

4.3.1.3. Başarı Baskısı

Öğretmenler, ders başarısının artırılmasına yönelik çeşitli baskılara maruz kaldıklarını, bu baskıların farklılaştırılmış öğretimi kullanmalarına engel olduğunu söylemişlerdir:

“Sınav odaklı bir sistemimiz olduğu için hep sınavda başarı isteniyor. Amaç sınavda başarılı olmak olunca öne sunuş yoluyla eğitim çıkar. Yani bir an önce hızlı hızlı öğrenip soruya yönelik eğitimler. Yani şimdi sistem buna yönelince veliden de böyle bir beklenti oluyor sınav başarısı istiyorlar. Okul idaresinden de böyle bir beklenti oluyor. Yani hep sorulan şey şu. Başarı arttı mı? Netler arttı mı? Şimdi tek dert netlerin artması olunca öğretmenler üstünde de bu büyük bir baskı yaratıyor. Zaten bu tür farklı etkinlikler yapmamanın, farklı yöntemler kullanmamamızın sebebi de bu. Hep sınava yönelik, hep net arttırmaya yönelik davranmak zorunda hissediyoruz. O baskıdan kurtulamadığımız için bu yola gidiyoruz bir sebep de o. Veliler de aynı beklenti içinde. Bu baskı okul yöneticilerine de geçiyor. Onlar da il, ilçe toplantılarında bizim okulumuz kaçınıcı sırada gibi baskı oluyor. Hatta çoğu zaman duyularımıza göre, ilçe milli eğitim müdürleri ya da il milli eğitim müdürlerinden de böyle baskılar oluyormuş. Dolayısıyla herkes birbirine netleri arttırmak konusunda bir baskı yapınca herkes ona yönelmek zorunda kalıyor.” (Ö1, Görüşme kaydı)

“Herkes öğretmenden sınav başarısını beklediği için, üzerimizde bu baskı olduğu için çocuğun başarısı daha önemli ya da derece alsın daha iyi olur gibi düşüncelerden dolayı öğretmenden de neticede bu başarılar beklediği için maalesef öğretmenlerimiz geri duruyorlar bu çalışmalardan.” (Ö12, Görüşme kaydı)

“Bizden hep çocukların başarısının artırılması bekleniyor. Böyle olunca da bu çocukları ilkokuldan beri aslında, ilkokul birinci sınıftan biz bu çocuğu okula soktuğumuzda, her zaman hedef test başarısı, soru çözme başarısı. Çocuğun psiko-sosyal gelişimi çok kimseyi ilgilendirmiyor, çocuğun o anki ruh hali, ailesinin durumu, bunlar öğrenciyle ilgili ana ayaklar, hepsi bir kenara atılmış oluyor. Sadece öğrenci bu soruları çözebiliyor mu, çözemiyor mu... Çözebiliyorsa başarılı bir öğrenci, çözemiyorsa başarısız bir öğrenci modunda ilerliyor. Şimdi ilkokul birden üniversiteye kadar sistem bu şekilde ilerlediği için haliyle bu durum çok da mantıklı olmuyor. Durum böyle olunca hep sınavlara yönelik hazırlıyoruz çocukları.” (Ö2, Görüşme kaydı)

Özel okulda çalışan bir matematik öğretmeni de benzer açıklamalarda bulunmasının yanı sıra ülke genelinde de başarı beklentilerden dolayı gerçekleşmediğini belirtmiştir:

“Zaman zaman biz de yapmak istediklerimizle, yapmak zorunda olduklarımız arasında kalıyoruz. Yapmak istediklerimiz çok fazla oluyor ama zaman, planlama, mevcut sınavlar. Çünkü çocuklara farklılaştırılmış öğretimle bir

yere ulaştırmaya çalışsak da sonuçta sınavlarımız lme değerlendirme kısmı test oluyor. şimdi ülkemizde de veliler ne kadar ğrencilerinin farklılılarıyla beslenip büyümesini kabul ediyor olsa da sonuçta sınav sonucuna bakıyorlar. Dolayısıyla bence bunun gerçek anlamda ülkemizde gerçekleştiğini, uygulandığını düşünmüyorum.” (3, Görüşme kaydı)

Öğretmenler farklılaştırılmış ğretim uygulamalarını güçleştiren faktörlerden birinin de Liselere Giriş Sınavına (LGS) ilişkin başarı baskısı olduğunu söylemişlerdir. Özel okulda çalışan 11 kodlu İngilizce ğretmeni LGS baskısından dolayı sekizinci sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin kullanılmadığını “...Mesela sekizler İngilizcede müfredat dışında kalıyor. Bu sene sadece LGS alışması yaptılar. O sene sadece sınav senesi oluyor. Yani sekizlerde hiç uygulanmıyor.” şeklinde ifade ederken, özel okulda çalışan ve farklılaştırılmış ğretimi derslerinde kullanan Türkçe ğretmeni de aşağıdaki açıklamada bulunarak kendi okulu dışındaki özel okullarda bu baskının çok olduğunu belirtmiştir:

“...Sınav hazırlığında farklılaştırılmış ğretim yapamıyorsunuz, eliniz kolunuz bağlanıyor. Hatta zel okullarda mutlaka kulağınıza gelmiştir, yedinci sınıfta bile başlıyor bu. Hatta yedinin başında bile başlıyorlar. Çoğu okul başlıyor ama bizde böyle bir dayatma yok. Neyse konular o şekilde yani müfredat neyse o şekilde ilerliyoruz. Bunu zaten zorunlu kılıyorlar ama tabii test çözmeye yönelik ayrı ders saatlerimiz var.” (5, Görüşme kaydı)

Benzer şekilde özel okullarda çalışan 7 ve 3 kodlu öğretmenler de aşağıdaki açıklamalarda bulunmuşlardır:

“...Grup araştırması bir parça daha küçük sınıflarda uygulansa da sekizlerde bunu yapmıyoruz. LGS olması sekizlerde birçok etkinliğin yapılmamasına neden oluyor. Bu çocuklardan başarı bekleniyor, LGS başarısı. Doğal olarak biz derslerimizde bunları kullanmıyoruz, farklı şeyler yapmıyoruz. Bizden beklenen sekizleri LGS’ye en iyi şekilde hazırlamak ve iyi sonuçlar almak. Velinin de beklentisi bu. Veli benden bu farklılaştırılmış ğretimi filan hiçbirini istemiyor zaten.” (7, Görüşme kaydı)

“...birçok sınav özellikle de ulusal sınavlar farklılaştırılmış ğretim uygulamalarına engel. LGS var, mesela sekizlerde yaptığınız şey müfredatı yetiştirmek, öğrenciyi soru çözmeye yatkın bir hale getirmek. Dolayısıyla orada farklılaştırılmış hiç olmuyor. Konu ve soru odaklı geçiyor. Ama alt sınıflarda daha fazla kullanıyoruz”. (3, Görüşme kaydı)

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlere bakıldığında da benzer durumların olduğu görülmektedir. Bununla ilgili bazı ğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“İçinde bulunduğumuz eğitim sisteminin öğrencileri yarıştırdığı için yani bir hedefe doğru herkesi aynı hedefe yönlendirme durumu olduğu için biz de

LGS'ye hazırlık modunda ilerliyoruz. Sekizlerde farklılaştırılmış öğretim söz konusu bile olmuyor. Bu özel okullarda da aynı. Sadece devlet okullarında bu böyle, özel okullarda farklı oluyor, diye bir kaide yok. Hatta özel okullarda tam tersi sadece sınava hazırlık modunda öğrenciler hazırlanıyor. Özel okullar dershanenin farklı bir versiyonu haline geldi son yıllarda. Böyle olunca öncelikli hedef LGS.” (Ö2, Görüşme kaydı)

“Sekizinci sınıflarda eğer derslerine giriyorsam, böyle bildiğin klasik dershane öğretmeni gibi, tamamen konu soru odaklı geçiyor dersler. Tek sorguladığım onlarda, genelde soru takibi yapmaya çalışıyorum. Derse girdiğimiz sekizinci sınıfta çılgınlar gibi ders işliyorum. Öyle hiç etkinlik, hiçbir şey yapmıyoruz.” (Ö9, Görüşme kaydı)

4.3.1.4. Okul Ortamındaki Sıkıntılar

Okul ortamındaki sıkıntılar kategorisi altında; yönetici desteği/ denetimi sorunu, derslikteki fiziksel ortam yetersizlikleri, rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenin ders dışı görevlerinin çok olması ve ders yükünün fazla olması kodları bulunmaktadır.

4.3.1.4.1. Yönetici desteği/ denetimi sorunu.

Öğretmenler farklı teknikler kullandıklarında okul yöneticisi tarafından eleştiri aldıklarında, destek görmediklerinde bu tarz uygulamaları pek kullanamadıklarını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili devlet okulunda görev yapan Ö6 kodlu fen bilimleri öğretmeni ve Ö9 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni idarenin derslerde gürültü istemediklerini ve bu yöntemleri kullandıklarında yaşanan gürültüden kaynaklı uygulayamama durumlarını aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Ben bunları uygulayabilirsem güzel bir şekilde kendi okul müdürümün sıkıntı yapacağını düşünmüyorum. Ancak bunu her okul için söyleyemeyeceğim. Daha önce çalıştığım bir okulda, tabi o zamanlar göreve yeni başlamıştım farklı bir şehirdeydim. Yeni atandığımda, derste üniversitede öğrendiğimiz farklı teknikleri kullanmaya daha hevesli oluyor insan, tabi haliyle gürültü oluyor. O gün de ilçe Milli Eğitim Müdürü gelmiş, direkt sınıfıma girdi ve ‘Sınıfta ne biçim ders işliyorsunuz böyle gürültü oluyor.’ demişti. Bu da kötü hissettirmişti bana. Bu gürültüler, bu yöntem teknikleri uyguladığınızda illaki olacak, olması normal. İdareciler, üst düzey görevli kişilerin bu şekilde müdahale etmesi öğretmenin şevkini kırıyor açıkçası. O zaman ders işlemektense sınıfı susturma yoluna gidiyoruz. O da yine sunuş yoluyla öğretime itiyor bizi. Böyle müdürlerle de çok karşılaştım. Ancak farklı müdürler de var tabi. Daha çok tezli yüksek lisans mezunu olan ve öğretmenliği de uzun süre yapan idareciler daha destekleyici oluyorlar.” (Ö6, Görüşme kaydı)

“İlk öğretmenliğim döneminde çok gürültü gelen sınıfın kötü sınıf olduğu düşüncesinde olan bir idarecimiz vardı. O dönemde sorun yaşadım ben. Müdürümüz gürültü olduğunda hemen, sınıfa bakmaya gelirdi ses var diye.

Bunlar böyle göreve yeni başlayan öğretmenlere ket vuruyor.” (Ö9, Görüşme kaydı)

Devlet okullarında görev yapan Ö2 kodlu matematik ve Ö4 kodlu Türkçe öğretmeni de idare tarafından denetim sıkıntısı yaşadığını ayrıca destek de görmediklerini söylemişlerdir:

“Mesela sınıfta farklı bir teknik istasyon yaptığımız zaman bazen çok fazla gürültü olabiliyor. Haliyle diğer sınıflar rahatsız olacağı için bunları da yapamıyoruz. İdare de böyle gürültüler istemiyor. Desteğe gelince de para yok, okulun normal ihtiyaçları zor karşılanıyor kâğıt bile bulamıyorlar.” (Ö2, Görüşme kaydı)

“Her müdür buna (farklılaştırılmış öğretime) sıcak bakmıyor. Bizimki (okul müdürü) hep klasik öğrenme yöntemini uygulamamızı istiyor, gürültü oluyormuş. Bu olumsuz anlamda beni etkileyen şey, farklılaştırılmış öğretimi en büyük kullanamama sebebim kendimi bunun için savunmak zorunda kalır mıyım, müdüre açıklama yapmak zorunda kalır mıyım gibi şeyler. Desteklemez de, bir fikirle gidersin iş gibi bakar.” (Ö4, Görüşme kaydı)

Devlet okulunda çalışan ve idare tarafından destek gören Ö12 kodlu İngilizce öğretmeni: “İdaremiz son derece arkamızda özellikle çalışmalara bu tür farklı çalışmalara, çok önem veriyor.” şeklinde idare tarafından desteklendiğini ifade etmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını derslerinde kullanan ve özel okulda çalışan Ö11 kodlu öğretmen okul yöneticisi tarafından desteklendiklerini “...İşleyişle ilgili herhangi bir konuda yardım etmediklerini görmedim. Destekler hep. Ama burada yapmak istediğiniz pek çok şeyi yapmanız için size fırsatlar sunuluyor. Başta bize farklılaştırılmış öğretimle ilgili eğitim aldırıldılar zaten.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö3 kodlu özel okul öğretmeni de “...bunun eğitimini de aldığımız için hep yönetim tarafından destekleniyoruz. Uygulayalım isteniyor zaten.” ifadesini kullanmıştır.

Özel okulda çalışan öğretmenlerden Ö8 ise idare denetimlerinin işlerini zorlaştırmanın aksine farklılaştırılmış öğretim uygulamaları için kendilerine kolaylaştırıcı bir unsur olduğunu “...aksine yöneticilerimiz bizi denetliyor ve ona göre bize geri bildirim veriyor, destekliyor. Bu bizim için çok önemli. Kendimizi görmemizi de sağlıyor.” şeklinde belirtmişlerdir. Ö5 kodlu özel okul öğretmeni de benzer ifadeler kullanmıştır:

“...Farklılaştırılmış öğretim, felsefemiz olduğu için bunu yapmaya teşvik ediyorlar okulda. Bunu yapmazsanız sorun oluyor, derslerimiz izleniyor.

Bizim idarecilerimiz geliştirme adına derslerimizi izlerler. Bazen habersiz bazen habersiz ve kullanılan eğitim yöntem teknikleriyle ilgili de geri bildirimde bulunurlar sık sık. Zaten öncesindeki planlarımızı paylaştığımız için onlarla, planlarımızı bildikleri için, o derste örnek veriyorum, bundan üç hafta sonra hangi öğretmenin şu sınıfta şu modelle şu konuyu anlatacaklarını bildikleri için onu bilerek derse giriyorlar. Sonrasında öğretmenim bu modeli iyi uyguladınız ya da şunları geliştirebilirsiniz gibi güzel, geliştirici fikirlerini sunuyorlar bize. Zaten eğitimlerimizi onlar planlıyor. Yani ben farklılaştırmayla ilgili öğrendiğim her şeyi çalıştığım okulda öğrendim. Öncesine dair hiçbir bilgi sahibi değildim.” (Ö5, Görüşme kaydı)

4.3.1.4.2. Derslikteki fiziksel ortam yetersizlikleri.

Devlet okullarında çalışan öğretmenler sınıfların küçük olduğunu ve bunun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını gerçekleştirmede zorluk olduğunu belirtmiştir:

“Oturma düzenini değiştirmek çok zor. Normal klasik sıra sisteminden kümelere dönüştürmek ya da istasyonu tekniğinde kullandığımız bölüme geçmek gerçekten zor. Yani atölye gibi bir yer olabilmeli ki atölyeleri öğrenciler yönlendirmeli. İngilizce dersini bugün şu şekilde işleyeceğiz diye çocuklar önceden bilgi verip o şekilde toplayabilmeliyiz. Ama devlet okullarında bu çok zor gerçekten. Sınıflar bu düzenlemeler için küçük kalıyor.” (Ö12, Görüşme kaydı)

“Sınıflar öğrenci sayısına göre küçük olduğu için biz fiziki ortamı, küme yöntemi vesaire bir şey yapacağız ya da öğrencilere grup çalışması yaptıracağız, sıraları çekecek yer yok. Bunları hiçbir şekilde uygulayamıyoruz ancak öğrencinin oturup tahtayı doğru düzgün ve öğretmenini doğru düzgün görebileceği açıda oturmasını sağlayıp bir şeyler yaptırabiliyoruz. İmkanlarımız kısıtlı ve bu Türkiye’nin çoğu yerinde böyle.” (Ö2, Görüşme kaydı)

“Yani sınıflar o kadar küçük ki. Şurada üç blok (bina) vardı. O blok depremden sonra yıkım kararı çıktı. İki bloğa sığmak zorunda kaldık. Sınıflar küçük sıralar öğretmen masasına kadar dayanıyor. Bazen diyorum ki siz biraz itin, ben biraz iteyim. Öğretmen masasına geçerken zorluk çekiyoruz. Tahta zaten arkamızı döndüğümüz anda, öğrenciler aramızda 1 metre bile mesafe kalmıyor, değil ki orada grup çalışması yapmaya çalışacağız. Gerçekten zor oluyor. Her şeye rağmen bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Çok zor fiziki şartlar bizim okulda berbat, çok küçük sınıflarımız.” (Ö4, Görüşme kaydı)

Ancak özel okullarda çalışan, okullarında sınıf fiziksel ortamlarının esnek olduklarını, farklılaştırılmış öğretime göre rahat düzenlemeler yapabildiklerini Ö11 kodlu öğretmen “Çok rahat müdahale ediyorum. Bazı sınıflarımız U düzeninde bazılarını ise ben düzenliyorum. Sınıfın fiziksel ortamıyla ilgili bir problem yaşamıyorum.” şeklinde, Ö5 kodlu öğretmen “İstediğimiz gibi oturma düzenini değiştirebiliyoruz sınıflarımız, sıralarımız bunun için uygun.” şeklinde, Ö8 kodlu

öğretmen “Bu okulda fiziksel sıkıntılar yok. Sınıf büyüklüğü ya da oturma düzeni ayarlanıyor zaten.” şeklinde belirtmişlerdir. Ö3 kodlu özel okul öğretmeni de benzer ifadeler kullanmıştır:

“...mesela istasyon tekniğini kullanmak istiyorsunuz. Çok küçük bir sınıfta çocukların birbirini duyabileceği ya da duymamaları gereken etkinlikte duyabileceklerdir ya da birbirlerini görmemeleri gereken bir şeyde. Sınıfın büyüklüğü durumu, rengi, aydınlık, karanlık bence hepsi etkilidir. Ama bu okulda bununla ilgili sıkıntı olmuyor seçenekler var bizde.” (Ö3, Görüşme kaydı)

4.3.1.4.3. Rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği.

Bazı devlet okullarında görev yapan öğretmenler okullarda bulunan rehberlik faaliyetlerinin yetersiz olduğu ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili de bir desteğin olmadığından bahsetmişlerdir:

“Rehberlik öğretmenleri mümkün mertebe problemlili öğrencilerle ilgilendikleri için diğer detaylara çok fazla vakit ayıramıyorlar. Şöyle bir algı var okulda mesela. Çoğu okulda bu böyledir. Eğer öğrenci rehberlik servisine gidiyorsa kesin bir haylazlık yapmıştır. Bunun haricinde rehberlik servisinde farklılaştırılmış öğretime yönelik destek oldukları bir durum görmedim. Bu konu da bizim gibi onların da bilgi sahibi olduğunu ya da bunlarla ilgili ne yapılabileceğini bildiklerini düşünmüyorum.” (Ö2, Görüşme kaydı)

“Özel okullarda belki oluyordur ancak bizim okullarımızda ben denk gelmedim hiç rehberlik servislerinin öğretmenlere destek olmasına. Genelde böyle bir krize müdahale ile sorun çözmeye çalışıyor rehberlik servislerimiz. O yüzden farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla ilgili yetersiz diyebilirim rehberlik faaliyetleri.” (Ö6, Görüşme kaydı)

Özel okulda görev yapan bir Türkçe öğretmeni de rehberlik faaliyetleriyle ilgili devlet okullarında çalışan öğretmenlerin aksine aşağıdaki açıklamada bulunmuştur:

“...rehberlik birimimizle koordineli çalışıyoruz. Testler yapılıyor öğrencilerimize, bu testler çok uzun süreli ve öğrencinin hangi öğretim modelinde öğrenmeye uygun olduğunu ölçen, görsel olarak mı öğreniyor, yaparak mı öğreniyor yoksa dinleyerek mi öğreniyor. Birazcık bunu ölçen testler. Rehberlik birimimiz, uzun uğraşlarla her öğrencide hangi öğretim modeline uygun olduğunu tespit ettikten sonra bizimle bunları paylaşıyor. Farklılaştırma da başlangıç aşaması aslında bu bizim için. Öğrencilerin farklılıklarını tespit etmek ve bunları kullanacağım çalışmalara göre, derste yapacağım çalışmalara göre çocukları farklı gruplara ayırmakla başlıyoruz aslında. Eylül ayında okullar açılır açılmaz yaptığımız ilk iş bu. Yani onlarla zaten koordineli gidiyoruz. Onlar bu testleri yapmasa, bizimle paylaşmasa zaten biz bu grup çalışmalarına başlayamayız.” (Ö5, Görüşme kaydı)

Özel okulda çalışan Ö3 kodlu matematik öğretmeni kendi okullarındaki rehberlik servisinin yetersiz çalıştığını “...daha önce bulunduğum özel okulda KÖS

denilen bir şey vardı, Kişiyi Özgü Eğitim Sistemi. Bir test yapıyorlardı, elimize bir materyal geliyordu, çocukları tanımada iyi oluyordu. Kim işitsel, kim görsel biliyorduk. Farklılaştırılmış öğretimi planlarken iyi oluyordu. Ama bu okulda rastlamadım.” şeklinde dile getirirken, farklı özel okulda çalışan Ö8 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni de rehberlik faaliyetlerinin kendilerine bu konuda destek olduğunu “Şimdiye kadar en iyi karşılaştığım rehberlik bu okulda. Koordineli çalışıyoruz, öğrencileri sene başında tanımayla ilgiyi bize bilgiler geliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

4.3.1.4.5. Sınıfların kalabalık olması.

Öğretmenler kalabalık sınıfların farklılaştırılmış öğretimin engelleyici bir unsur olduğunu söylemişlerdir. Devlet okulunda çalışan K12 kodlu İngilizce öğretmeni bu konuda “Bizim okulda sınıf mevcudunun kalabalık olması, farklılaştırılmış eğitime ket vuruyor maalesef.” derken, devlet okulunda görev yapan Ö9 kodlu sosyal bilgiler ve Ö1 kodlu matematik öğretmeni de ek olarak kalabalık sınıfların farklılaştırılmış öğretim dışında klasik yöntemlere ders anlatımında bile sorun olduğunu belirtmiştir:

“Altmış kişinin bir arada okumaya çalıştığı, kırk kırk beş kişinin bir arada okumaya çalıştığı sınıflar var. Sınıftaki kalabalık elbette önemli. Öğrenci sayısı elbette önemli. Sadece farklı bir yöntem uygulamak değil, sıradan sunuş yoluyla da bir anlatım yapacaksanız onu da engelliyor yani sınıf mevcudunun haddinden fazla olması.” (Ö1, Görüşme kaydı)

Ben buradan, yani İzmir'deki bu okulumdan önce İstanbul'da çalışıyordum, sınıflarım 60 kişiydi. Bu gerçek yani 2019'dan bahsediyorum hala böyle sınıflar var. 50-60 kişilik sınıflar var. O sınıfta bireyselleşme, farklılaştırılmış öğretim bırak, öğretim yapabildiğimiz için şükrediyorduk. Yani burada da şimdi İzmir'e geldik. 30-35 kişilik sınıflar, bunlar bile ortaokul için kalabalık sayılar.” (Ö9, Görüşme kaydı)

Devlet okulunda görev yapan Ö10 kodlu DKAB öğretmeni kalabalık sınıfların disiplin sıkıntılarına da sebep olduğunu “Sınıf mevcutları çok kalabalık. Mevcutlar da çok kalabalık olduğu için bu çocuklara belli bir disiplinde tutmak çok zor. Böyle olunca farklı metotları kullanmak çok verimli olmuyor.” şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca Ö4 kodlu devlet okulunda çalışan bir Türkçe öğretmeni de kalabalık sınıfların farklılaştırılmış öğretimde oturma düzenini oluşturmada da sıkıntı yarattığını “Sınıf mevcudu etkiliyor, çok etkiliyor. 40 kişi hem gürültü çok fazla oluyor hem de mesela istasyon yapacağım istediğimiz gibi oturma düzeni yapamıyoruz böyle olunca.” sözleriyle açıklamıştır.

Okullarında sınıf mevcutlarının az olduğunu özel okulda görev yapan öğretmenlerden Ö5 “Kalabalık değiliz biz. Mevcudumuz yirmiye geçmez.” şeklinde, Ö7 “15-16 öğrencimiz var maksimum.” şeklinde, Ö11 “...geçen yıl 8 kişilik bir sınıfım vardı. Hepsine her ders dokunduğuma eminim. O yüzden kişi sayısı çok değiştiriyor.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu bulgulara benzer şekilde, nicel bulgularda da sınıf mevcudu değişkeniyle ilgili esnek gruplama, çıktı-girdi, ilgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı farkın, mevcudu 20 ve altında olan sınıfların lehine çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre nicel ve nitel bulguların tutarlı olduğu söylenebilir.

4.3.1.4.6. Öğretmenin ders dışı görevlerinin çok olması.

Özel okulda görev yapan bazı öğretmenler, dersler dışında verilen diğer görevlerin onları olumsuz etkilediğini ve bu durumun dolaylı olarak farklılaştırılmış öğretim uygulamaları için engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Buradaki en büyük handikap, iş yükümüz fazla. Zaman zaman hayıflanıyoruz. Okulun işi de çok, evrak işimiz de çok, yoruluyoruz baya sonunda da farklılaştırılmışı araştırmaya uygulamaya hazırlanmaya vakit enerji bulamıyoruz. Biraz da özel okul olduğumuzdan sanırım bu yük. Ders dışında bir de farklı şeylerle uğraştırmalar daha rahat olurdu sanki. Sene başında eğitimini aldık bir heves başladık ama şimdi herkes yorgun kaç sınıfta uygulanıyordur bilmiyorum.” (Ö11, Görüşme kaydı)

“...bir sonraki işim beni sürekli etkiliyor, nöbet, iş yükü diyebiliriz. Zamanı her ne kadar biz planlıyor olsak da bazen bu zaman akışı istediğimiz gibi gitmeyebiliyor. Dolayısıyla nöbette onların başında olmak bu süreci beklemek, benim zihinsel olarak o yorgunluğum ders işleyişimi farklılaştırmayı etkiliyordu diye düşünüyorum. Bu aslında farklılaştırılmış eğitim için tek değil ama orada bir şey planladıysan o süreci bitirmeye çalışma ve gerçek anlamda kazanımı ya da ulaşmak istediğimiz hedefe ulaştık mı ya da herkesi o farklılaştırılmış, farklılıklarıyla yakalayabildim mi? bu yorgunluklarla bunlar hep soru işareti olarak kalıyor.” (Ö3, Görüşme kaydı)

“...bizim çok fazla evrak işimiz var. Artı bir öğretmene çok fazla devlette böyle midir bilmiyorum, ben devlete hiç çalışmadım, özel okullarda şu var, ben proje öğretmeniyim, bilim şenliği sorumlusuyum, Teknofest’ten sorumluyum, Tübitak’tan sorumluyum, robotik kodlama öğretmenliğim var, yani dağılıyorsunuz. Bunları da yapmak zorundasın iş yüküm çok artıyor. Doğal olarak bu tarz yöntemlere zihnen de yoğunlaşamıyorum. Çünkü çok fazla yetiştirmem gereken şey var.” (Ö7, Görüşme kaydı)

4.3.1.4.7. Öğretmen ders yükünün fazla olması.

Haftalık ders yükünün fazla olmasının farklılaştırılmış öğretimi engellediğini, öğrencileri tanımayla ilgili sorunlar oluşturduğunu devlet okulunda sosyal bilgiler öğretmeni olan Ö9 ve devlet okulunda fen bilimleri öğretmeni olan Ö6 şöyle açıklamıştır:

“... ders saatinin çok olması öğretmen için bence bu konudaki en temel problemlerden. Öğretmenin ne kadar az ders saati olursa, ne kadar az sınıfa derse girerse daha iyi olabilir. Sosyal bilgiler haftada üç saat, 30 saat derse giriyorsanız 10 tane ayrı sınıfa giriyorsunuz demektir. Her çocuğa dokunamadım bence. Ama mesela bir dönem 15 saat derse girdiğim oldu. Müthişti, yani her sınıfla ayrıca ilgilendim. Her sınıfa yönelik ayrı dosya oluşturdum, ne yapacağımı planlayabildim ders yükü gerçekten çok önemli bir değişken...” (Ö9, Görüşme kaydı)

“Ders saati az olduğunda daha az sınıfa giriyorsun. Dolayısıyla öğrencileri daha iyi tanıyorsun, tanıyınca da onların farklılıklarına göre daha iyi planlama yaparsın. Ama benim 30 saate yakın bir de seçmeliler var yedi farklı sınıf var, sınıflar 40’ar kişi olunca daha adını öğrenemediğim öğrencilerim var.” (Ö6, Görüşme kaydı)

Bunlara ek olarak özel okulda çalışan Ö11 kodlu İngilizce öğretmeni de ders yükünün çok olmasının öğretmeni yorduğunu bunun farklılaştırılmış öğretime engel olduğunu “...okulda her şey var diyorum ama fırsatımız olmuyor bir de özel okul olduğumuzdan 30 saat derse giriyorum ben haftada. Çok yoruluyorum bazen enerjim olmuyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin haftalık ders yükü değişkeniyle ilgili nicel bulgulara ölçeğin çıktı-girdi puan sıra ortalamalarının, haftalık ders saati sayısı 22 saat ve üstünde olan öğretmenlerin (244,13), 21 saat ve altında derse giren öğretmenlerinkinden (219,37) istatistiksel olarak daha fazla olduğu belirlenmiştir ($U = 23273,0$; $p = 0,047 < 0,05$). Bu durumda, nicel bulgular, ders yükü daha fazla olan öğretmenlerin çıktı-girdi alt boyutuyla ilgili farklılaştırılmış öğretimi daha çok dikkate aldıklarını, öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında bilgi alıp derslerini bu bilgilere göre düzenlemek için çıktılarını geri bildirim olarak daha çok kullandıkları söylenebilir. Ancak öğretmenler görüşmelerde ders yükünün çok olmasının farklılaştırılmış öğretimi uygulamada olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Nicel ve nitel bulguların farklı olmasının sebebi, çalışma grubu içerisinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin haftalık ders saat sayısı ortalamalarının ($\bar{X} = 21,86$; $ss = 4,88$), özel okulda görev yapan öğretmenlerin haftalık ders saati sayısı ortalamasından ($\bar{X} = 27,72$; $ss = 5,94$) istatistiksel olarak az

olması ($t = 10,43$; $sd = 466$; $p < 0,001$) olarak düşünülebilir. Özel okul öğretmenlerinin ders saat sayıları zaten fazla olduğundan bunu bir sorun gibi görmedikleri, bu durumu kabullendikleri düşünülebilir. Bu konuda Ö11 kodlu öğretmenin “...özel okul olduğumuzdan 30 saat derse giriyorum ben haftada”, Ö7 kodlu öğretmenin “...benim ağırlıklı sekizinci sınıf 21 saatim... Üç tane yedim bir de seçmeliler var...” ifadeleri bulunmaktadır. Nitel bulgulara bakıldığında özel okulda çalışan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için daha olumlu şartları olduğu, nicel bulgularda ise ölçek toplamı ve birçok alt boyut puanının özel okul öğretmenlerinin lehine olduğu görüldüğünden, özel okul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi daha sık uyguladığı söylenebilir. Bu yüzden ders yükünün fazla olmasını kabullenmiş olan özel okul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi devlet okulunda çalışan öğretmenlerine göre daha çok kullandığı düşünülebilir.

4.3.1.5. Öğretmenlerle İlgili Sıkıntılar

Öğretmenlerle ilgili sıkıntılar kategorisi altında; farklılaştırılmış öğretimi planlamada zaman sıkıntısı, sınıf yönetimi zorlukları, meslektaşların farklılaştırılmış öğretime direnci ve engelleyici tavırları, öğretmenlerdeki amotivasyon ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi yetersizliği kodları bulunmaktadır.

4.3.1.5.1. Farklılaştırılmış öğretimi planlamada zaman sıkıntısı.

Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimde planlama aşamasında zorlandıklarını, bu aşamanın zaman aldığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili Ö4 kodlu öğretmen “Zamanla ilgili işte sıkıntı olabiliyor. Zaman yaratamayabiliyoruz planlama için” şeklinde, Ö8 kodlu öğretmen “Ders tasarımı, planlama aşaması zor, çok zaman ayırmanız gerekiyor. Planlama aşaması benim için çok zor.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Benzer ilgili açıklamalar da aşağıda sunulmuştur:

“Buna (Farklılaştırılmış öğretime) uygun ders planı yapmaya çalışmak çok bir kere başlı başına zor bir şey. Çünkü orada kazanımı vermeniz gerekiyor. Neyi alacaklarını belirlemeye çalışıyorsunuz. Bir de farklılaştırılmışlıklarını gözünün içine sokmadan yerleştirmeye çalışıyorsunuz. Doğru cümleleri bulmakta zorlandım ama hani bunların hepsini kapsayan ders planı yapmak güç. Ütopik bir dünya eğitim modeli düşünüyorum. Ölçtünüz, bu 5/A işitsel çıktı o zaman şimdi bu bir kere zaman. 5/A’ya bir plan yapıp 5/B’ye gidip görsel bir plan yapmak, ki her kazanım için ya da her ders için bunlar mümkün değil, bunları yapmak çok zaman. Biz burada saniyelerle yarışıp teneffüste acaba tuvalete gidebilecek miyim diye düşününce çok zor geliyor.” (Ö3, Görüşme kaydı)

“Plan ve program kısmı bence çok ciddi ve zaman alan bir kısım. Bizim Türk toplumunun hatta Türk öğretmenlerinin bence en önemli eksikliklerinden biri. Biz hemen yapalım, kısmındayız. Hâlbuki plan kısmı çok önemli yani. İyi bir planlama olmayınca ortaya çıkan şey vasat oluyor. Vakit aldığından bunu atlıyoruz.” (Ö9, Görüşme kaydı)

“Zorluk yaşadığımız kısım şu oluyor. Planlama kısmında bu sınıfa hangi çalışma olur, neleri severler, bu sınıf neyi sevmez, neyi yapmak istemez, nasıl planlarsak daha eğlenceli hale getiririz. Bir de sınırlı da bir süreniz var.40 dakika çoğu zaman çok uzun bir süre gibi görünüyor ama derse girdiğinizde 40 dakika çok kısa bir süre aslında. Bu süre zarfında hem öğrencinin dikkatini toplamalı hem bir konuya aktarmalı hem aktardığınız konuyla ilgili öğrencileri tek başına yalnız bırakacağınız bir çalışma yapmalı ve bunu farklılaştırılmış olarak yapmalı. Bu çalışma sonucunda da öğrencileri aynı zamanda değerlendirebileceğiniz de bir çalışma yapmalısınız. Yani 4 aşamalı bir şeyden bahsediyoruz aslında, bir gösteriden bahsediyoruz, burada bunu 40 dakikaya sığdırmak çok zor. Planlamada dediğim gibi planlama en çok bizi yoran kısım. Düşünme, bir şeyler yaratma, nasıl yaparsak bu daha iyi olur, bu çalışma ya da nasıl daha iyi yapılandırabiliriz, süreyi verimli kullanmak adına. Burada ne bulabiliriz acaba kısmı beni en çok yoran kısım” (Ö5, Görüşme kaydı)

Özel okul öğretmeni Ö5, zamanla ilgili sıkıntısını aşmada ters yüz edilmiş eğitim modelinin kendisine yardımcı olduğunu belirtmiştir:

“...zaman kısıtlayıcı bizim için. Burada planlama kısmında zamana uydurmak aslında en çok beni zorlayan nokta bu. Çok kısıtlı bir zaman var. Tabi bu kısıtlı zamanda eve de bir şeyler veriyorsunuz. Çocuğun evde de yapacağı çalışmalar oluyor. Fakat burada son 3 yıldır imdadıma koşan bir model var. Flipped learning modeli, ters yüz edilmiş eğitim modeli diye geçiyor. 3 yıldır imdadıma koşuyor, zaten yüksek lisans tezimi de bunun üzerine yapıyorum. Bu yöntemi kullanarak zamandan da tasarruf etmeye, sınıf içerisinde o birlikte geçirdiğimiz kıymetli zamanı bol bol etkinlik yapmaya, öğrendikleri şeylerle ilgili ürün çıkartmaya ayırabiliyoruz. Bu yöntemi de çok sık kullanmaya başladım.” (Ö5)

4.3.1.5.2. Sınıf yönetimi zorlukları.

Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uygularken gürültü, kargaşa, disiplin problemleri gibi sıkıntılarla karşılaştıklarını ve süreci yönetmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir:

“Bu etkinlikleri kullanırken sınıf içi düzeni sağlamada sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Mesela sınıflarda özellikle bir öğrenciyle ilgilenirken bak şunu şöyle yapacaksınız, yönergeye açıklarken öteki taraftaki grup birden kendi arasında dersin akışını bozacak hareketlerde ya da girişimlere bulunabiliyorlar. Bu bizi rahatsız ediyor. Sınıf yönetiminde sıkıntılar çıkabiliyor yani. Sınıf içinde gürültü patırtı çok fazla oluyor işte çıt çıkmayan sınıf her zaman derler ya çıt çıkmayan sınıfta aslında eğitim yapılmıyordur, evet gürültülü sınıf aslında o sınıfın aktif, etkili olduğunu göstergesi ama

bizim okullarda gürültü oldukça fazla 40 kişilik sınıflar. Sessiz olun susun demekten evet biz dersi yapamıyoruz.” (Ö12, Görüşme kaydı)

“...birkaç kere beşlerde denedim istasyon tekniğini. Zorluklar oldu tabi. Mesela en büyük sıkıntı çok aşırı gürültü oluyor. Yani aşırı gürültü oldu, kavga bile oldu. Şöyle ki, disiplin problemleri olmasa aslında kalabalık gruplarla da yapılır belki bunlar. Ancak bizim okulda çok zorlandım biraz disiplin sıkıntılarının çok olduğu bir okul burası belki de ben yönetemedim bilemiyorum. Aşırı gürültü oluyor ve birbirlerini de rahatsız ediyorlar böyle olunca. (Ö6, Görüşme kaydı)

“Bu tarz etkinliklerde sınıf yönetimiyle sıkıntı da oluyor dediğim gibi çocuklar çünkü işe ciddiyle yaklaşmayıp, sanki onu bir oyunmuş, eğlenceliymiş gibi de görebiliyorlar. O onun sıkıntısı da yaşıyor.” (Ö7, Görüşme kaydı)

“...bunları uygularken sınıfta otoriteyi sağlama açısından sorun yaşıyoruz. Ben şimdi beşinci sınıflara girdiğim için çok şey oluyor. Çocuklar bunu boş derse çevirebilir miyiz gibi düşünüyorlar. Grup çalışması olduğu için konuşmaları gerekiyor. Paylaşımında bulunmaları gerekiyor. Sürekli bir hareket halinde oluyor öğrenci, sınıfta sabitlemek zor oluyor klasik düzeni bozduğumuzda. Bir de amaca yönelik konuşmanın dışına çıkıyor. Amaç dışında sohbete yöneliyor.” (Ö4, Görüşme kaydı)

Ö9 kodlu devlet okulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmeni bu tarz gürültülerin bu uygulamalarda normal olduğunu söylemiştir:

“Sınıf yönetimi konusunda zaten bu yöntemleri uygulayacak her öğretmen sorun yaşar. Çünkü bizim sınıf yönetimi anlayışımız, öğrencinin put gibi oturduğu, böyle sessizce oturduğu bir sınıf yönetimi anlayışımız var Türk eğitim sisteminde. O yüzden hangi yöntemi, sadece bu farklılaştırılmış değil, hangi böyle öğrencinin aktif, merkezi olacağı yöntemi uygularsanız uygulayın sınıf yönetiminde sorun yaşarsınız. Gürültü çıkar, sesiniz dışarı taşar, öğretmen bir süre sonra bağırarak zorunda kalır.” (Ö9, Görüşme kaydı)

Ö4 kodlu devlet okulu öğretmeni sınıf yönetiminde gruplamayla ilgili bazı sorunlar yaşadığını ve bu sorunları nasıl çözdüğünü “...sürekli ben onunla grup olmam, ben bununla grup olmam gibi sorunlar çıkıyor gruplama yapacağım zaman. Ama onu artık ben çözüyorum. Orada birazcık daha otokratik yönetim devreye giriyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö5 kodlu özel okul öğretmeni de bu konuyu aşağıdaki gibi anlatmıştır:

“Gruplandırma yaptığımızda bazı sorunlar olabiliyor. Ben onunla grup olmam, onunla grup olmam gibi. Burada hemen şu devreye giriyor, siz bu okuldan mezun olduktan sonra iş hayatına atıldığınızda, çalıştığınız iş yerindeki insanların hepsini sevmeyeceksin, sevmek zorunda değilsiniz ama birlikte çalışmak zorundasınız gibi bir gerçek hayata atıp yaparak onu böyle göğüsleyebiliyoruz. O zaman tamam filan deyip gerçekten o sevmedikleri arkadaşlarıyla da çok iyi çalışmalar ortaya koyan çocuklar gördüm. Böyle çok

soğuklar belki kavga etmişler, 2 hafta önce vesaire. Ama o ürün çıkacak. Evet, bir hedef var ve bu hedef bu dersin sonuna kadar ya da şu haftanın sonuna kadar gerçekleşmeli. Hadi bakalım bunu yapıyorsunuz dediğimde gerçekten o kavgalı ya da araları çok limoni olan iki çocuğun böyle bir araya gelip o çalışmada ortak bir payda bulup o çalışmayı yaptığına çok şahit oldum.” (Ö5, Görüşme kaydı)

4.3.1.5.3. Meslektaşların farklılaştırılmış öğretime direnci ve engelleyici tavırları.

Genel olarak okullarda farklılıklar denemek isteyen ve çalışan öğretmenlerin meslektaşları tarafından engellediğiyle ilgili görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Ben devlette üç yıl ücretli öğretmenlik yaptım. Yani o odayı biliyorum. Devlet okullarındaki öğretmenler odasını biliyorum. Orada işin biraz daha ciddiye alınması gerekiyor ama bu olmayacak. Bu distopya gibi bir şey, bu çok zor. Çünkü orada iş yapan adamı engelleyen bir şey var, nasıl derler ona baskı unsuru var, hani göze batma özellikle yeni mezun arkadaşlar, ben biliyorum kendimden 22 yaşında ben odaya girdim. Çok çalışıyorsun diye bana fırça atmışlardı, bu kadar göze batma diye. Ama işte dediğim gibi tabandan başlaması gerekiyor. Ama bizim bu okulda böyle bir sorun yok aksine işbirliği var.” (Ö8, Görüşme kaydı)

“Ama öte yandan diğer öğretmenler bizi biraz böyle şey yapıyor, ya ne yapıyorsunuz falan tarzında bizi değerlendiriyorlar, sanki yaptıklarımızdan rahatsız oluyorlar, hissediyoruz. Fikir alışverişimiz bazı kişilerle güzel oluyor. Böyle bütünsel, zümre olarak böyle bir ortam yok açıkçası.” (Ö9, Görüşme kaydı)

Farklılaştırılmış öğretimi dersinde kullanan Ö5 kodlu öğretmen başka okullardaki meslektaşlarının deneyimlerini şöyle açıklamıştır:

“...ancak başka okullardaki arkadaşlarımdan duyuyorum işin kolayına kaçmayı seçenler var. Birazcık elini taşın altına koymak, çünkü bu ülkede tü, kaka denilen bir şey. Biliyorsunuzdur, birisi bir şey yaptığında, iyi bir şey yaptığında, bir sivrildiğinde ıstakoz etkisi diye bir şey var işte lobster effect deniyor İngilizcede, ıstakoz etkisiyle onu aşağı çekiyoruz, biz öyle bir milletiz. Yani kovadan çıkmaya çalışan ıstakozu diğer ıstakozlar aşağıya çekiliyor, ama öğretmenlikte de bu var maalesef, duyuyoruz kulağımıza geliyor. Diğer arkadaşlarımızdan da duyuyoruz, staj yaparken de birçok kez şahit oldum, iyi bir şey yapmaya çalıştığınızda, istemezceler var. Bu işte istemezceler ‘hocam ne yapıyorsun işte sen şimdi bunu yapıyorsun, bizden de bunu isteyecek müdür’ deyip sizi aşağı çekiyorlar.”

Nitekim Ö5 kodlu aynı öğretmen kendi okulundaki meslektaşlarıyla işbirliği içinde olduğunu, bunun farklılaştırılmış öğretim için kolaylaştırıcı bir unsur olduğunu aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“İşbirliği içinde olmak zaten süreci kolaylaştırır. Örnek veriyorum, yedinci sınıfa giren ya da sekizinci sınıfa giren, herhangi bir şubeye giren iki

öğretmenseniz farklı farklı şeyler yapamazsınız. Orada aynı konu anlatıyordu. Sınıf döneminde farklılık varsa çalışmaları farklılaştırabilirsiniz. Süreci değiştirebilirsiniz, zorlaştırabilir ya da kolaylaştırabilirsiniz. Ama onun dışında koordineli gitmek zorundasınız. Öbür türlü sınıf arasındaki uçurum giderek artar. Burada üslup farklı olabilir, her öğretmenden öğretmene değişir. Üslup farklılığı işte tarz farklılığı olabilir. Bu da tabii ki bu doğal bir süreç ama ders planlamasında mutlaka meslektaşınızla, zümre öğretmenlerinizle bir araya gelmek zorundasınız.”

4.3.1.5.4. Öğretmenlerdeki amotivasyon

Farklılaştırılmış öğretimin derslerde uygulanması için öncelikle öğretmenin güdülenmiş olması gerektiğini, eğitimde öğretmenlerin isteklerini azaltan bazı durumlar olduğunu ve bu isteğin yıllar içinde kaybedildiğini Ö9 kodlu öğretmen aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...temel sıkıntı şu, öğretmenin bu işi (farklılaştırılmış öğretimi) gerçekten istemesi gerekiyor. Öğretmen derse eğer ben bu dersi gerçekten yapacağım mantığıyla bu farkındalıkla girmiyorsa, çocuklar sıradaki konumuz ne, Osmanlı Devleti askeri yapısı, tamam kalkarsın, askeri yapıdan bırakır, anlatırsın. Öğrenciler de anlamış gibi görünürler. 40 dakika ders biter çıkar gidersin. Önce öğretmen istekli olmalı ama öğretmenlerde yıllar içerisinde olumsuz şartlardan dolayı tükenmişlik olabiliyor.”

Benzer şekilde Ö6 kodlu başka bir öğretmen olumsuz şartların yıllar içinde öğretmen motivasyonunu düşürdüğünü, böyle olunca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim gibi yeniliklere yönelmediğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Çoğu devlet okulunda uygulanmıyor diye düşünüyorum. Belki göreve yeni başlayan öğretmenler ki ben de ilk atandığımda çok denemeye çalışmıştım farklı şeyler. Çünkü atanma, göreve yeni başlama heyecanı, öğrendiklerimizi uygulama heyecanı, ilk başlarda çok oluyor. Genç öğretmenler daha hevesli oluyor. Ama yıllar içinde devlette kötü şartlarda çalıştığımızdan emeklerimizin kıymetinin bilinmemesinden yıllar geçtikçe tükenmişlik oluyor öğretmenlerde. Bu da şevkimizi kırıyor bahsettiğim olumsuzluklar bizi kötü etkiliyor ve zamanla böyle farklı şeyler deneme hevesimiz de köreliyor. Öğretmenlik zevk alınacak bir meslek olmaktan çıkıyor, iş gibi görüyoruz. Kimsenin bize saygısı kalmadı. Böyle olunca yıllar geçtikçe motivasyonumuz düşüyor. O ilk yıllardaki heyecanımız yok oluyor.”

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeniyle ilgili nicel bulgulara bakıldığında, ölçeğin ilgi, hazırlık ve öğrenme profili puan sıra ortalamalarında mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin (299,97), mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ve 21-25 yıl olan öğretmenlerinkinden istatistiksel olarak anlamlı derece yüksek olduğu belirlenmiştir. Ö9 ve Ö6 kodlu öğretmenlerin zaman içinde öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuzluklardan dolayı motivasyonlarını kaybettiklerinden, bu tarz uygulamalardan

uzaklaştıklarını ve yeni göreve başlayan öğretmenlerde istek ve hevesin daha yüksek olduğunu söylediği görüldüğünden, nicel bulgular bu açıklamalarla örtüşmektedir.

Okullarda yaşanan disiplin sıkıntılarının da öğretmenin motivasyonunu düşüren unsurlardan biri olduğunu devlet okulunda görev yapan Ö6 kodlu öğretmen aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Ayrıntılı bilsem, bu teknikleri bulduğum şartlarda uygulayamayacağım için öğrenmeye gerek de duymuyorum. Önce çalışma şartlarımız bir düzelse, şu devlet okullarında çok disiplin sıkıntıları var. Burada anlatamayacağım neler yaşıyoruz. Farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı, ders anlatmayı bırak; bazen sadece eve hiçbir sorun çıkmadan, veli ya da öğrenci tarafından bir tehdit almadan eve ulaşabilmeyi düşünüyorum.”

Bunlara ek olarak öğretmen motivasyonunu düşüren engellerden bir diğerinin öğretmenlerin maaş yetersizliğinden kaynaklı geçim sıkıntıları olduğunu Ö1 kodlu öğretmen “... Bir de aldığımız maaşlar o kadar az ki hiçbir şey yapasın gelmiyor. Böyle olunca da öğretmenlerde isteksizlik oluşuyor. Öğretmenlerde de kendini geliştirmeye, değişik şeyler uygulamaya heves kalmıyor dolaylı olarak etkilediğini düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken; Ö4 kodlu öğretmen aşağıdaki ifadede bulunmuştur:

“Açık açık söyleyeyim, bir kere bu paraya bu iş yapılmazsa döndü olay. Kimse kadir kıymet bilmiyor, müdür de bilmiyor, veli de bilmiyor, öğrenci de bilmiyor. Çünkü bu ekstra yorucu bir şey. Düz eğitim öğretimde giriyorsun sınıfa anlatıyorsun, çözüyorsun çıkıyorsun ama diğerinde grup çalışması falan yaptıracağımız için grup oluşturmaya çalışırken bir hengâme oluyor, boğazım patlıyor, oturma düzeni yaparken bir hengâme oluyor, süreç çok yorucu oluyor. Çocuklar işte isteksiz oluyor, sürekli şikâyet geliyor, o katılmadı, o yapmadı, sürekli o yazıyor gibi şikâyetler oluyor. Öğretmenler bu zorlukların kıymetinin bilinmediğini düşünüyorlar. Ben bu kadar yapıyorum kendimi yoruyorum da kim takdir ediyor? Bir de maddi olarak da işte hak ettiğimizi almadığımız için bu parayı kendimi bu kadar yormayacağıma geldi olay.” (Ö4)

4.3.1.5.5. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi yetersizliği.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili eksik bilgilerinin olması ve bunlarla ilgili eğitimler alınmaması öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını engelleyen unsurlardan biridir. Ö2 kodlu matematik öğretmeni konuyla ilgili görüşünü “Zaten bu, bu yaklaşımlar üniversitelerde de bize anlatılmadı. Tam anlamıyla bilmediğimiz için de kullanmıyoruz belki. Biz meslek içerisinde kendimiz bunu güncelleyerek farklı şekillerde kullanmaya çalıştık. Ama ne derece

oldu tam bilmiyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Bunula ilgili diğer öğretmen açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

“Şimdi kullanmıyorum dedim ama sadece beşlere girdiğim bir sınıfım var. Onlarda böyle birkaç kez istasyon yapmışım. Ya o da en çok bildiğimiz aslında başka teknikleri de çok bilmiyorum, araştıramadım da açıkçası. Seminerde verseler aslında böyle eğitimler. Mesela şeyler duymuştum, işte merkezler var, giriş noktaları var hani ismen biliyorum ama içeriklerini bilmiyorum açıkçası. Bilmediğim için de uygulamıyorum tabii doğal olarak. İstasyonda dediğim gibi bildiğim bir teknik o yüzden uygulamıştım ama çok da devam ettiremedim.” (Ö6, Görüşme kaydı)

“Farklılaştırılmış öğretimle ilgili hiç eğitim almadım. Tabi ki isterim eğitim almak. Hani ne kadar 20 senede olsa 30 sene de olsa bilginin üstüne yeni bir şeyler katmak her zaman güzel olur, tabi ki isterim. Okulda bize böyle bir dışarıdan uzman gelip, bununla ilgili yetkin biri gelip birkaç haftalık artık ne kadar bir süreci kapsıyorsa eğitim verse çok daha güzel olur. Mesela senenin başında şöyle işte dediğim gibi hep artık teknoloji giriyor ya işin içine, teknolojiyle ilgili böyle online seminerler aldirttilar bize, sertifikalarımız oldu ama dediğim gibi ağırlıklı olarak artık teknoloji ile ilgili eğitimlere yönlendirdiler. Bu tarz motive edici eğitimler olmayınca yıllar geçtikçe biz de anlatım şevkimizi kaybediyoruz daha klasik sınav odaklı anlatıma kayıyoruz.” (Ö7, Görüşme kaydı)

4.3.1.6. Öğrencilerle İlgili Sıkıntılar

Öğrencilerle ilgili sıkıntılar kategorisi altında öğrencilerin isteksiz olması ve öğrencilerdeki olumsuz/ istenmeyen davranışlar kodları bulunmaktadır.

4.3.1.6.1. Öğrencilerin isteksiz olması.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilerin ders katılımına direnç göstermesinin ve isteksiz tavırlarının bu uygulamaları zorlaştıran faktörlerden biri olduğunu öğretmenler aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Bence psikolojik olarak da bazı öğrenciler içine girmek istemiyor dersin. Mesela yedinci sınıflarda bir öğrencim var. İngilizce seviyesi gerçekten çok iyi ama aktivitelerin hiçbirine yer almak istemiyor. Biraz fazla utangaç gibi ya da bir başka öğrencim gene işte depremzede sanki güldüğünde vicdan azabı çeker gibi bir yüz ifadesi alıyor o yüzden katılmak istemiyor sanki. Yani tabii öğrenciyle tam içine giremediğimiz oluyor...” (Ö11, Görüşme kaydı)

“Aslında çocuklar böyle çok hevesliymiş gibi duruyorlar farklı bir şeyler yapılmasına ama yine de ailelerden de etkilenererek hocam bunu yapacağımıza işte test çözsük diyorlar ya da işte ben yapmayıp test kitabından test çözebilir miyim diyen çocuklar var. Bazen öğrenciden dolayı da zorluk çıkıyor bizde. Bu tarz şeylerde hani bazılarına oyun gibi geliyor çocuklara sekizlerde bunda da zorlanıyoruz, işi ciddiyetiyle yapmıyor.” (Ö7, Görüşme kaydı)

4.3.1.5.2. Öğrencilerdeki olumsuz/ istenmeyen davranışlar.

Okullarda ciddi boyutlarda yaşanan disiplin sıkıntılarının okullarda farklılaştırılmış öğretim gibi uygulamalara ket vurduğunu belirtilmiştir:

“Bir de öğrencilerle ilgili disiplin sıkıntıları beni çok etkiliyor öğretmene ve birbirlerine saygısızlık gibi. Ergenlik çağındalar ortaokul öğrencileri ve birbirleriyle dalga geçme çok var. Bazen arkamı döndüğümde bile hemen el hareketleri, kavgalar olabiliyor. Bir öğrenci, bir öğrenciye fiziksel şiddet uygulayabiliyor. Daha kötü şeylerle de karşılaşabiliyoruz böyle sınıflarda. Ben böyle sınıflarda sadece zararsız dersi bitirmenin derdinde oluyorum. O derece ciddi disiplin sıkıntıları ve o derece sıkıntılı öğrencilerden bahsediyorum. Basitçe bir uyarıda bile tehdit alan öğretmenlerimiz var. Tek derdim bir öğrenci zarar görmeden şu dersi bitireyim, süreyi doldurmaya çalışayım diye düşünüyorum. Disiplin yönetmenlikleri o kadar zayıf ki elimiz kolumuz bağlanıyor. Okula hiç devam etmeyen öğrenci de mezun oluyor. Öğretmenine küfreden öğrenci de mezun oluyor. Beni en çok etkileyen faktörler bunlar. Bunları yaşarken farklılaştırılmışı filan nasıl uygulayım.” (Ö6, Görüşme kaydı)

“Hiçbir amacı olmayan öğrenciler var. Bir gelecek kaygısı olmayan evde şımartılmış öğrenciler veya parçalanmış aileler var. Çocuk disiplinsiz bir şekilde büyüyor, disipline girmiyor bu çocuk. O çocuğu alıp da belli normlara sokmak çok zor oluyor. Yani çocuk bir şekilde dağıtma peşinde, bir şekilde işi gır gır, şamataya dökme peşinde veya işte bir de bu dönemde çocuklar genelde böyle ergenlik döneminden geçtiği için kendilerini ispatlama yarışına giriyorlar. Bunu da işte sınıfta böyle disiplinsiz hareketler yaparak yapmaya çalışıyorlar. Şimdi bu kadar olumsuzluğun içerisinde sizin 35-40 kişilik sınıflarda bu farklılaştırılmış programı uygulamanız mümkün değil. Bu durumu fırsata çevirip kargaşadan faydalanıp birbirlerine zarar verebilirler. Çalıştığım okul zaten problemlili bir okul.” (Ö10, Görüşme kaydı)

4.3.1.7. Velilerle İlgili Sıkıntılar

Velilerin farklı yöntem tekniklerle ders işlenmesini oyun gibi görmesi, ders yapılmadığını düşünmesi ve öğretmenlere karışma çabaları farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında zorlayıcı bir unsur olmuştur. Bununla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Benim çocuğuma hiçbir şey anlatmamışsınız diyen veli, arkadaşlarımızdan serzenişler geldi açıkçası ders anlatışımızla ilgili. Her öğretmenin anlatışı farklı olduğundan, veli bunu algılamakta zorluk çekebiliyor. Zaman zaman tabii ki zorlayıcı oluyor bizim için. Bu etkinlikleri uyguladığımızda ders filan yapmadığımızı düşünüyorlar herhâlde.” (Ö12, Görüşme kaydı)

“Veli yanlış anlayabiliyor. Çocuk eve gittiğinde anlattığında ya işte bugün şöyle yaptık, böyle yaptık, ders işlemediniz mi gibi çok saçma sapan şikayetler yaşanmıştı daha evvel. Benim başıma gelmedi de matematik öğretmeni arkadaşımızı sekizinci sınıflardan sözde iyi zannettiğimiz bir öğrenci velisiyle beraber şikâyet dilekçesi yazıp müdüre vermiş, çocukların yanlış anlamasından

yanlış aktarılmasından korkup, kendimizi bunun için de savunmak zorunda kalır mıyız diye endişe ediyoruz. Bu da bize ket vuruyor.” (Ö4, Görüşme kaydı)

Bunlara ek olarak Ö6 ve Ö1 kodlu öğretmenler veli profilinin ve davranışlarının öğrenci davranışlarını etkilediğini, böylece bu unsurun farklılaştırılmış öğretime engel olduğunu söylemişlerdir:

“...Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre veli profili değişiyor. Daha bilinçsiz velilerin olduğu okullarda öğrencilerin birbirleriyle iletişimde de çok büyük problemler var. Ancak veli profilinin daha iyi olduğu okullarda öğrencilerin birbiriyle olumlu iletişim kurduğunu, olumsuz davranışların çok fazla olmadığını görüyoruz. Yani bu birazcık doğrudan bununla alakalı ya öncelik bu. Ha onun dışında elbette biz öğretmen olarak veli profilinin daha sıkıntılı olduğu okullarda çalıştık. Bir şekilde o ortamı kurmaya çalışıyoruz. Ders işleme ortamını, ama tabii zorlanıyoruz. Bunların uygulanması çok kolay olmuyor o sınıf ortamlarında. Veli profili çocuk davranışlarına da yansıyor. Zaten çok kullanamadığımı da söylemiştim.” (Ö1, Görüşme kaydı)

“Velilerin ve çocukların bilinçsiz olması, o da çok önemli. Aile yapılarından kaynaklı olumsuz çocuk davranışlarından dolayı da çok disiplin sıkıntısı yaşıyorum, kavgalar falan çıkıyor. Belki daha iyi bir çevredeki devlet okullarında uygulanıyordur. Ama ben bu sıkıntıların arasında çok da uygulamiyorum.” (Ö6, Görüşme kaydı)

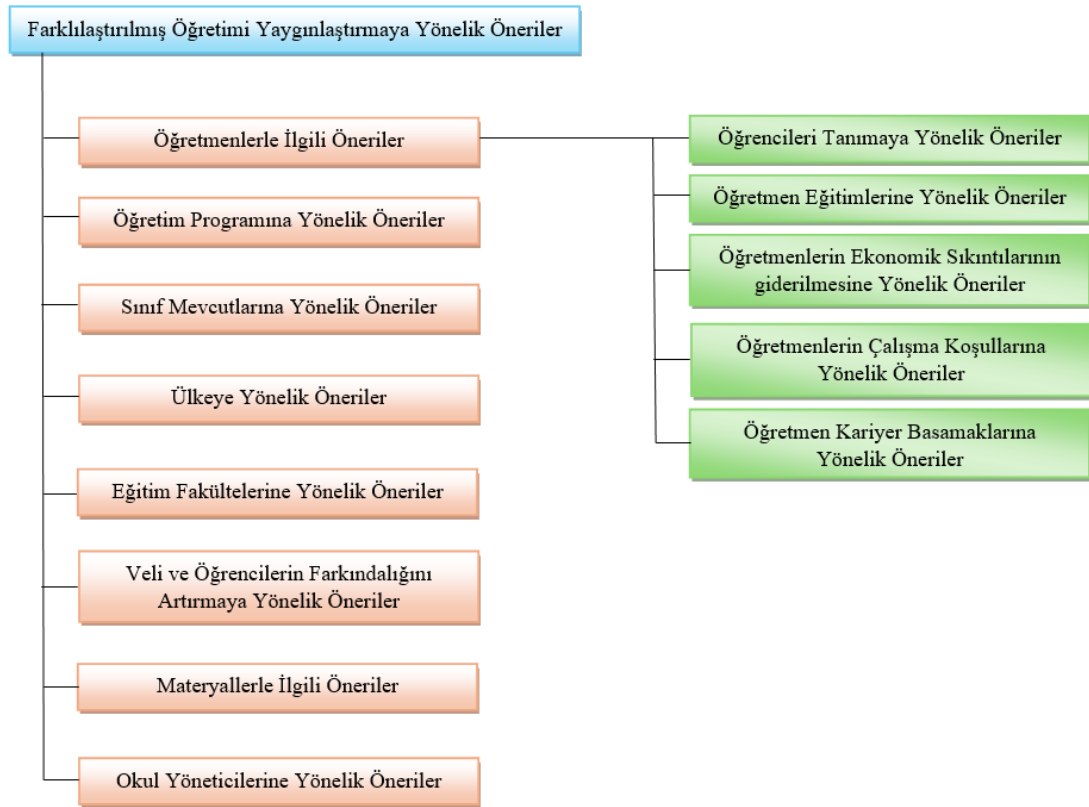
Nitekim farklılaştırılmış öğretimi daha çok kullanan özel okulda görev yapan öğretmenler de velilerin ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgilendirildiğini, böylece bu uygulamalarda velilerin kendileri açısından bir zorluk olmadıklarını söylemişlerdir. Bu konuda Ö3 kodlu özel okul öğretmeni görüşlerini “Gerçek anlamda kazanımların farkındaysanız zaten siz onun altyapısını oluşturuyorsunuz, veliyi bilgilendiriyorsunuz. Önden bilgilendirme yaptığımız için farklılaştırılmış öğretim uygularken velilerin kötü bir tutumu olmuyor.” şeklinde ifade etmiştir. Özel okulda çalışan diğer öğretmenler de benzer ifadelerde bulunmuşlardır:

“Veliler okula gelirken öğrencilerin hangi model eğitim göreceklelerinin bilgisine sahip zaten. İşte eğitimde oyunlaştırmanın da farklılaştırılmış öğretimin de bu eğitim modelinin bir parçası olduğunun, okulun eğitim modelinin bir parçası olduğunun farkındalar. Zaten çocuklar da şey diye gitmiyor eve, bugün oyun oynadık derste diye gitmiyorlar. Bugün dersi oyun oynayarak işledik diye gidiyorlar. Farkındalar, çünkü öğrencileri de bilgilendirmek zorundasınız... Oyunlaştırma modeli oyuna şey yaparken uygularken evet bugün oyun oynuyoruz hadi bakalım diye girersen zaten çocuk oyuna odaklanır. Bugün şunu öğreneceğiz, bunu öğrenirken şu oyunu oynayacağız diye girerseniz çocuk o zaman ona ders gözüyle bakıyor ve eğlenceli bir ders olarak bakıyor, oyun gözüyle bakmıyor.” (Ö5, Görüşme kaydı)

“Veliyi işin içine bizim okulun yönetimi katmaya çalışıyor. Ben pek fazla veliyle muhatap olmuyorum, benle alakalı durum var (ise) zaten yönetime gidiyor. Yönetimde bana anlatması gerekenleri anlatıyor, ben velilerle pek fazla sorun yaşamıyorum. Okulun anlayışında ilkokuldan beri oyunlaştırma olduğu için bizde velilere bu farklılaştırılmış öğretim gibi uygulamalar çok normal geliyor. Veliler bilgilendiriliyor. Devlette biraz daha olay farklı, bizde çok normal hatta yaptırmazsanız sıkıntı.” (Ö8, Görüşme kaydı)

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını yaygınlaştırmaya yönelik önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda “Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Artırmaya Yönelik Öneriler” temasına ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve bu temaya ilişkin kategori ile kodlar Ek 4’te sunulmuş ve aşağıda ilgili başlıkların altında açıklanmıştır (bk. Şekil 5).



Şekil 5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tema ve Kategoriler

4.4.1. Farklılaştırılmış Öğretimi Yaygınlaştırmaya Yönelik Öneriler

4.4.1.1. Öğretmenlerle İlgili Öneriler

Öğretmenlerle ilgili öneriler kategorisinin altında; öğrencileri tanımaya, öğretmen eğitimlerine, öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarının giderilmesine,

öğretmenlerin çalışma koşullarına ve öğretmen kariyer basamaklarına yönelik öneriler kodları bulunmaktadır.

4.4.1.1.1. Öğrencileri tanımaya yönelik öneriler.

Öğretmenler, öğrencileri eğitim öğretim yılı başlangıcında tanımanın, öğrenci farklılıklarını görüp ona göre yol izlemelerine yardımcı olduğunu ve bunun da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını artırdığını söylemişlerdir. Ayrıca ev ziyaretleri, hazırbulunuşluk sınavları ve rehberlikle iş birliğinin de öğrencileri tanımada kolaylaştırıcı olduklarını belirtmişlerdir:

“Farklılaştırılmış öğretimin sorunsuz bir şekilde işlenmesini istiyorsak, öğrencileri bence çok iyi tanımamız gerekir. Öğrencilerimizi çok iyi tanımak adına, eğer bir girişimimiz olmazsa, öğretmen sınıfına gireyim, dersimi anlatır çıkarım kafasında bir öğretmense o sınıfta farklılaştırılmış öğretimden bahsedemeyiz. Ne kadar iyi tanır o kadar çok farklı bir şeye, o kadar farklı öğrenciye hitap edebilir. Bir ara veli ziyareti uygulaması vardı. Öğrencileri tanımada iyi oluyordu. Onu ne kadar çok tanıyorsan, sınıf içinde öğretim sürecin o kadar iyi oluyor ya. Ama öğretmen öğrenciden ne kadar yalıtılmışsa sınıf içindeki öğretim süreci o kadar zorlu geçiyor bence, başarısız geçiyor.” (Ö9, Görüşme kaydı)

“Sene başında şöyle bir öğrencinin altyapılarını yok da gerekirse hazırbulunuşluk sınavları yapıp hepsinin eğitim düzeyi eğitim seviyesi nedir veya işte bilgi birikimi nedir? Bunun bir sınıflandırmasını yapabiliriz ya da rehberlikle koordineli çalışmalar yapmalıyız tanımayla ilgili. Bunu yaptıktan sonra farklı gruplara ayırıp her biri için farklı örneklendirme de ayrı ödevlendirmeler ayrı planlamalar yaparak aslında yapılabilir. Biraz elimizi taşın altına sokmamız lazım. Öncelikle öğrencilerin farklılıklarını bilmeye gerek var. Sınıfların fotoğrafını çekebilmek lazım. Şartlar böyleyse bizim kendi çabamızla kendimizi geliştirmemiz lazım. (Ö10, Görüşme kaydı)

4.4.1.1.2. Öğretmen eğitimlerine yönelik öneriler.

Öğretmenler, seminer çalışmalarının verimsiz geçtiğini, farklılaştırılmış öğretim gibi yaklaşımların bu seminer dönemlerinde uygulamalı, atölye tarzında çalışmalarla daha verimli hale getirilebileceğini söylemişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimin son zamanlarda ÖBA platformundaki eğitimlerle verildiğini ancak bunun uygulamaya geçmede yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu eğitimlere yönelik yapılan düzenlemelerle uygulamaların yaygınlaşabileceğini söylemişlerdir:

“ÖBA Platformunda var kitap okur gibi bir anlatım. Yani güya sene başında ve sene sonundaki işte tırnak içindeki seminer çalışmalarımız var malum bizde. İşte bunlar etkili kullanılabilir. Buralarda daha etkili bir şekilde bunlar anlatılabilir öğretmenlere. Daha atölye çalışması tarzında kaliteli seminerler düzenlenebilir. Kaliteli, düzenli olursa seminer, gerçekten öğretici olursa atölye çalışmalarıyla da desteklenirse insanlar da ister. Çoğunluğu ister en azından.

Hepsi için konuşamayız ama ya böyle olursa elbette bu tür eğitimler almak herkes ister.” (Ö1, Görüşme kaydı)

“Son zamanlarda adını duyduk farklılaştırılmış öğretimin. ÖBA’dan aldığımız da yeterli olmadı. Yani böyle uzman öğretmenlik sınavına girmek için zoraki izlediğimiz bir şeydi. Böyle bir zorlama tarzdan ziyade ne bileyim yüz yüze birebir uygulamalı bir şekilde verilse çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. Şimdi bu pratikle teorik çok farklı oluyor. Yani teoride herkes bir şeyler söylüyor ama bunu uygulanmasının bize gösterilmesi örnekleriyle gösterilmesi, hatta yani böyle bir seminer olsa ben seve seve giderim. Hangi okulda bu en güzel şekilde uygulanıyorsa ben bir hafta seminerine gideyim. Yani uygulanışını görmek lazım.” (Ö10, Görüşme kaydı)

“Birebir yaşayarak öğretilsin isterdim. Mesela yüz yüze olsun. Yıllar öncesinde sanırım özel bir banka iş birliğiyle biz almıştık bu tarz bir eğitimi o daha verimliydi. Çünkü yüz yüze bizi aynı öğrenciymiş gibi bize o sıralara oturttular. Yüz yüze dağıttılar kartonları istasyon tekniğiyle yapmışlardı mesela hiç unutmuyorum. . O tarz etkinliklerle bence daha kalıcı ve verimli olur.” (Ö12, Görüşme kaydı)

“Bilirkişi tarafından derli toplu uygulamalı eğitimler olsa çok güzel olur. Sadece düz anlatım değil de işte ne mesela bize farklılaştırılmış öğretim tekniklerinden RAFT ı anlatacak, sonra da uygulamalı gösterecek. Biz onları gelip sınıflarımızda çok daha güzel uygulayabiliriz.” (Ö4, Görüşme kaydı)

Öğretmenlerden Ö6 ve Ö11 de bunlara ek olarak bu eğitimin tek seferlik değil, belli aralıklarla tekrarlanması daha faydalı olacağını belirtmişlerdir:

“Seminer haftaları değerlendirilebilir bunun için. Çok verimli olmayan eğitimler alıyoruz, aralarında verimleri de var ama bu tarz yöntem tekniklerde sanki uygulamalı eğitimler çok daha iyi olur diye düşünüyorum ve sürekli olması gerektiğini de düşünüyorum. Bir kere aldık, bitti değil. Her yıl ya da iki yılda bir tekrarlansa. Çünkü eğitimde de her şey güncelleniyor diye düşünüyorum.” (Ö6, Görüşme kaydı)

“...buradan aldık farklılaştırılmış eğitimi mesela başladık gerçekten hazırda hatırlamışken güzel girdik ama unutuyoruz sonra. Sonra bir eğitimle daha hatırlarsak sürekli olsa ama o sürekliliği tam oturtamıyoruz. Döneme farklı yöntemlerle başladık şimdi mesela dönemin sonuna geldik ve klasik düzene döndük.” (Ö11, Görüşme kaydı)

4.4.1.1.3. Öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarının giderilmesine yönelik öneriler.

Öğretmenlerin yaşadığı maddi sıkıntıların mesleki çalışmalarını etkilediğini Ö11 kodlu öğretmen “Türkiye genelinde genelde öğretmenlerin ekonomik bir sıkıntıları var. Bunu göz önünde bulundurmamız gerekiyor. Ekonomik sıkıntıları göz önünde bulundurulduğunda bir öğretmenden verimi %100 almayı beklemek sadece hayal kurmak olur. Ekonomik sıkıntı bence çok ciddi bir etken...” şeklinde ifade

etmiştir. Ö12 kodlu devlet öğretmeni de öğretmenlere sene başında verilen öğretim yılına hazırlık ödeneklerinin az olduğunu ve artırılması gerektiğini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“Mesela bir etkinlik yapacağız temel malzemeleri bile temin ederken mesela işte hadi bir fon kartonu lazım, onu bile öğrenci kendi cebinden ya da öğretmenin desteğiyle olacak. Öğretmenlere sene başında verilen kırtasiye yardımıyla olmaz diye düşünüyorum. Çünkü çok cüzi bir miktar. Birkaç masrafa anca yetiyor. Sene başında verilen ödenekler arttırılmalı.” (Ö12, Görüşme kaydı)

Devlet okulunda görev yapan Ö6 kodlu öğretmen verilen maaşların düşük olmasının öğretmenleri daha da itibarsızlaştırıldığını ve öğretmenlerin motivasyonlarını etkilediğinden yeni yöntemlerle ilgili kendilerini geliştirmede etkilediğini bu yüzden maaşlarla ilgili düzenlemeler yapılması gerektiğini söylemiştir:

“Aldığımız maaş ve karşısında verilen emek bir de üzerine gördüğümüz itibar bizi hiçbir şekilde motive etmiyor. Verilen maaş itibarı da etkiliyor. Ekonomik şartlarımız düzelse öğretmenler daha motive olabilir. Öğretmen en azından kendi eğitimini kendisi alsa bazı kurslara gidebilir. Ama ne maddi olarak rahat değil öğretmenler ne itibar olarak iyi değil. O yüzden çok motivasyonumuzun da olduğunu düşünmüyorum. Biraz iyileştirilebilir bu mesleğe bakış açısı düzeltilir. Bunlar ihtiyaç diye düşünüyorum.” (Ö6, Görüşme kaydı)

4.4.1.1.4. Öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik öneriler.

Öğretmenler ders yüklerinin ve evrak işlerinin daha az olmasının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını pozitif olarak etkileyebileceklerini söylemişlerdir. Bu konuda devlet okulunda çalışan Ö6 kodlu öğretmen bu konudaki düşüncesini “...ders yükümüzün az ve öğretmenler arasında dengeli olması da bizim motivasyonumuzu artırır. Bu tür uygulamalara daha çok vakit ayırabiliriz böylece.” Şeklinde ifade etmiştir. Özel okulda görev yapan Ö11 kodlu öğretmen de çalışma şartlarının ağır olduğunu, ders yükünün fazla olmasının farklılaştırılmış öğretimin hazırlık aşamasını etkilediğini aşağıdaki şekilde söylemiştir:

“Ders saati olarak daha rahat çalışmamız gerekiyor. Çünkü farklılaştırılmış öğretimde planlama yaparken zaman gerekiyor ama yoğun çalıştığımız için bulamıyoruz. Herhangi bir konuda basit bir şey bile olsa en az bir saat kes yapıştır önceden kendimiz hazırlıyoruz. Dediğim gibi biz sadece ders planı değil, kâğıt, evrak işimiz de oluyor bizim o da çok ciddi bir zaman. 30 saat derse girerek bunların hepsine yetiştirmek gerçekten çok zor oluyor.” (Ö11, Görüşme kaydı)

4.4.1.1.5. Öğretmen kariyer basamaklarına yönelik öneriler.

Öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanununda kariyer basamaklarıyla ilgili düzenlemeler yapılması gerektiğini, öğretmenlerin adaletsiz bir şekilde sınıflandırıldığını, bu yüzden hak ettiği halde emeklerinin karşılığını alamadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu ayrıştırmanın motivasyonlarını düşürdüğünü ve çalışmalarını etkileyebileceğini belirtmişlerdir:

“Bir de öğretmenler odasında sık geçen konuşmalardan bahsedeyim, son olarak öğretmenlik meslek kanunu ile gelen öğretmenlerin baş öğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen diye ayrıştırılması da çok motivasyonumuzu düşürdü. Aynı işi yapıyoruz, hatta belki daha fazlasını yapıyoruz ama diğer öğretmenlerden az maaş alıyorum. Böyle olunca da öğretmenler, bu kadar çabaya değerim bilinmiyorsa yormam o zaman kendimi diye düşünmelere başladı. O yüzden bununla ilgili düzeltmeler yapılmalı eşit işe eşit ücret almalıyız.” (Ö4, Görüşme kaydı)

“Bir de bu kariyer basamaklarındaki adaletsizlikler bizi çok etkiledi. Ben bütün öğretmenlerimizle aynı işi yaparken hatta daha çok çalıştığımı düşünüyorum bazen ama sadece 10 yılımı doldurmadığım için uzman olamadım. Çok maaş farkım oluyor. Hatta yüksek lisans da yapıyorum tez yazıyorum şu an. Yüksek lisansım bittiğinde ben zaten uzman unvanı alıyorum. Ancak milli eğitimin yaptığı o basit, öğretmenin gerçekten uzmanlığını ölçülemeyecek bir sınavı geçen öğretmenler uzman sayılıyor ve benden çok maaş alıyor ama ben uzman sayılmıyorum. Benim 9. yılında olup doktora yapmakta olan bir arkadaşım bile uzman sayılmıyor herkesten çok şey bilmesine ve çalışmasına rağmen. Sonra düşünüyoruz kendimi neden yorayım farklı teknikler filan gibisinden. Bu öğretmenlik meslek kanunuyla ilgili ciddi düzenlemeler yapılması gerekiyor. Öğretmenler bu şekilde sınıflandırılmamalı.” (Ö6, Görüşme kaydı)

4.4.1.2. Öğretim Programına Yönelik Öneriler

Ö1 kodlu devlet okulunda çalışan bir matematik öğretmeni öğretim programının yoğun olduğunu kazanımlar için ayrılan süre ile uyumlu olması için düzenlemeler yapılması gerektiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Müfredatta birazcık rahatlatılırsa buna uygun olarak. Bir etkinliğin belli bir süresi var. Şimdi bu etkinliği bu süre içinde yapıyorsunuz. Ardından etkinlikteki amacınıza yönelik o kazanım gerçekleşti mi gerçekleşmedi mi? Ne derece gerçekleşti? Buna yönelik de çalışma yapmanız lazım. Yani bunlar hep ders saati. Dolayısıyla bu ders saatlerinin her bir kazanım için ayrılan ders saatlerini de ona göre müfredatta ayarlanması lazım ki rahatça uygulayalım.”

Ö12 kodlu öğretmen farklılaştırılmış öğretimin öğretim programına katılmasıyla ilgili “Farklılaştırılmış öğretim programlara entegre edilebilir. Her aşamaya ölçmeye de. Yani öğretim programında, ders kitaplarında bir şeyler olursa bunlarla ilgili daha sorunsuz yaşanabilir diye düşünüyorum.” şeklinde öneride

bulunurken, Ö3 kodlu öğretmen de buna ek olarak farklılaştırılmış öğretim planlarının paylaşıldığı platformların kurulabileceğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Öğretim programına bunun gibi bir rehber konabilir ya da oraya materyalleri tek tek koyuyoruz, kullanacağımız materyalleri yazabiliyoruz belki ders planları var, örnek farklılaştırılmış planlar da gerçekleşebilir. Madem bu kadar kişi çalışıyor üzerine araştırmalar yapıyor, neden olmasın. Oradakileri deneriz bir platform kurulabilir ders planına aynı anda işte bütün eylül ayı boyunca uygulanabilir yazılabilir. Eylül ayı boyunca herkes uygular. İsim belirtmeden oraya yapılanlar, alınan malzemeler eklenebilir, eğer biz bu yolda ilerlemek istiyorsak.” (Ö3, Görüşme kaydı)

Ö6 ve Ö9 kodlu öğretmenler de ders öğretim programlarının yöntem açısından eksik, içerik açısından yoğun olduğunu belirterek bunlarla ilgili düzenlemeler yapılması gerektiğini aşağıdaki şekilde söylemişlerdir.

“Öğretim programında da yöntem diye bir şey yok. Yani öğretim programında kazanım var. Yanında kısacık açıklamalar var, beceriler verilmiş değerler verilmiş. Sanki onlar verilince bunlar hemen öğretiliyor gibi öyle bir şey de yok. Yani nasıl diyeyim içeriği vermişler. Öğretmen bir şekilde yapsın denmiş. Öğretmeni birazcık aslında kalıba sokmamak adına belki bu yöntemi benimsiyorlar, işte biz içeriği verelim, öğretmenin zaten alan bilgisi, işte pedagoji bilgisi var, yöntem bilgisi var, öğretmen kendi uygun yöntemi belirleyecektir ve öğretecektir diye düşünüyorlar belki. Ama öyle olmuyor. Öğretmenin programı ya da kitabı eline aldığı anda sınıfa gittiğinde böyle tık tık her şey o kadar net olmalı ki öğretmen adım adım uygulamalı bir uygulayıcı olmalı. Tabii ki kendi yorumlarını katacağı yerler olacaktır süreçte. Yöntemsel olarak çok büyük eksiklikler barındırdığını düşünüyorum. Yani öğretim programında uygulamaya dönük bilgiler de olmalı.” (Ö9, Görüşme kaydı)

“Bir de dersin öğretim programı da farklılaştırılmış öğretime göre düzenlense iyi olabilirdi ama bizim öğretim programımızda sadece konuları görebiliyoruz. Biz orada başka bir şeyleri göremiyoruz yani konu ve kazanımlar yazıyor öğretim programında. Sadece içerik var. İçerik azaltılarak yönteme dair şeyler eklenmeli.” (Ö6, Görüşme kaydı)

Özel okulda görev yapan ve farklılaştırılmış öğretimi derslerinde kullanan bir öğretmen de öğretim programıyla ilgili yapılacak düzenlemelerin fiziki olanakları, öğretmen eğitimlerini, içeriği, öğrenmeyi pozitif yönde etkileyebileceğini belirtmiştir:

“Öncelikle eğitim politikalarının değiştirilmesi gerekiyor. Hani başlanması gereken yer bu. Yani sizin eğitim programınız şey değil, farklılaştırılmış eğitime göre hazırlanmış bir eğitim programı değil. Öncelikle bunu değiştirilmesi gerekiyor. Yani her öğrenciyi görecektir, her öğrencinin yeteneklerine uygun, ilgi alanlarına uygun, işte hazır buluştuklarına uygun bir eğitim modeli onları hayatta doğru yere, doğru mesleğe, işte doğru alana yönlendirecek bir eğitim programını düzenlemekten geçiyor her şey. Bunu yaptığınızda fiziki olanaklar, işte öğretmen eğitimleri, öğretmen niteliği sonrasında artacak zaten. Önce bu programı geliştirdiğinizde zaten programı

geliştirirken öğretmen niteliğini nasıl geliştirebiliriz sorusuyla başlamalısınız.” (Ö5, Görüşme kaydı)

4.4.1.3. Sınıf Mevcutlarına Yönelik Öneriler

Devlet okulunda görev yapan Ö12 kodlu bir öğretmen de sınıf mevcutlarının kendilerini etkilediğini ve bununla ilgili düzenlemeler yapılması gerektiğini, Ö6 kodlu öğretmenin de buna ek olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olmayacak şekilde planlanarak okulların yapılması gerektiğini söylemiştir:

“Aynı teknoloji tasarım derslerindeki gibi sınıf mevcutları özellikle bir dil sınıfı dediğimiz 18 mevcudu geçmeyen sınıflar olsa, teknoloji tasarım dersinde ikiye bölüyorlar sınıfları. Bu da tabii ki onların derse konsantrasyonunu, öğretmenle iş birliğini, öğretmenin öğrenciyi daha yakından tanıma çabalarını kolaylaştırıyor. Öğrencinin de aktifliğini arttırıyor ama 36 kişilik bir sınıfta yeri geliyor, hiçbir öğrenciye hiç söz veremediğiniz dersler geçiyor. O da tabii ki öğrencinin derse karşı tutumunu değiştiriyor. Öğretmen nasılsa beni kaldırmıyor. Benimle ilgilenmiyor amacıyla dersten kopup gidiyor çocuk. Bu mevcutlarla ilgili düzenlemeler olmalı.” (Ö6, Görüşme kaydı)

“Şu an devlet okullarında güçlendirmeler yapılıyor yeni okullar yapılıyor, yapılırken sınıflar 20 kişiyi geçmeyecek şekilde planlansa iyi olur. Hadi 25 olsun ona da razıyım. Sınıf sayısı çok olsa da o kadar öğrenci tek bir sınıfa doldurulmasa. Şu an 40 kişiyiz sınıfta seneye ek binamız da bir ihaleyle gidecek ve sınıfların 50 kişi olacağı söyleniyor. Ben 40 kişilik sınıflarda çok zorlanıyorum istasyonu bile uygulayamamıştım bir de 50 olursa ne yaparım. İnanın bazen sınıftan her öğrencinin sağ salım birbirlerine zarar vermeden çıkması oluyor tek derdim ders anlatmaktan ziyade. Yani bizim bunları yaşamamamız gerekiyor. Keşke ona göre bu okullar yapılsa, planlansa, gerekirse okul sayısı arttırılırsa. Yani bunlar olursa bence etkili bir şekilde gerçekleşebilir diyorum.” (Ö6, Görüşme kaydı)

Özel okulda görev yapan bir öğretmen de sınıf mevcutlarıyla ilgili devlet okullarında sıkıntı olduğunu aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“Daha sonrasında hani özel okullarda sınıf mevcutları zaten kısıtlı ama devlet için konuşursak bir kere bu kadar yoğun 30, 40 kişilik sınıflar olmaması lazım. Öğretmen yapamaz yani sınıfa mı hakim olacak, gürültüyü mü kesmeye çalışacak, bunları mı uygulayacak? Bu ikisi çok önemli bence. Ondan sonrası zaten bunları yapıldıktan sonra gerisi gelir gibi geliyor bana.” (Ö7, Görüşme kaydı)

4.4.1.4. Ülkeye Yönelik Öneriler

Özel okulda görev yapan Ö5 kodlu öğretmen yurt dışından alınan eğitim modellerinin ülkemizde doğru uygulanabilmesi için bunun emek gerektiren bir çalışmadan geçmesi gerektiğini ve Türkiye şartlarına uygun bir şekilde yapılmasını daha sonrasında eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiğini söylemiştir:

“Şimdi Finlandiya eğitim modeli örnek gösteriliyor, işte Finlandiya eğitim modeli o ülkenin dinamiklerine göre oluşturulmuş bir model ve biz işte hadi bakalım Finlandiya eğitim modelini alıp uygulayalım diyemeyiz. Burada bu modelin de farklılaştırılması gerekiyor. Çünkü biz Finlandiya değiliz. Türkiye'nin Finlandiya'dan farkına uygun bir model ortaya koymalıyız. Bu da tabii dünden bugüne olacak şeyler değil. Uzun yıllar sürecektir araştırmalar, işte öğretmenler, öğretilenler, hocalar bu alana hayatını vakfetmiş profesörler vesaireler, gidip yurt dışını gözlemlemiş, bütün farklı ülkelerin eğitim politikalarını bilen bilim adamları, siyasetçilerle bu işi mümkün.” (Ö5, Görüşme kaydı)

Ö3 kodlu öğretmen de yurt dışından alınan eğitim modellerinin gerektiği gibi eğitime yansıtılamadığı belirterek öneride bulunmuştur:

“...ben biraz da şey görüyorum, moda gibi yani yapılandırılmış, farklılaştırılmış, sonraki ne acaba bilmiyorum yani o yüzden bir şeyi özümseyemeden ve gerçek anlamda yerine koymadan değişen Milli Eğitim bakanıyla her şeyin tekrarı değiştiği için havada kalıyor, çakma oluyor. Oysa koşullarımız göre titizlikle çalışılmalı üzerinde.” (Ö3, Görüşme kaydı)

4.4.1.5. Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler

Özel okulda görev yapan bir Türkçe öğretmeni, üniversite öğretiminde de farklılaştırılmaların yapılması gerektiğini ve üniversitede ders veren öğretim elemanlarının okul şartlarını ve çeşitliliği göz önünde bulundurması gerektiğini böylece lisansta alınan eğitimlerin gerçeğe daha çok hazırlayıcı olabileceğini belirtmiştir:

“Yani bu programın farklılaştırması aslında eğitim fakültelerine de yansıtılması gereken bir şey. Eğitim fakültelerindeki programın da değişikliğiyle sonuçlanacak olan bir şey bu. Ben lisansta öğretmenlikle ilgili %20 bilgi birikimine sahip olarak mezun oldum. Çünkü size tecrübe aktaran hocalar sınıfta siz mezun olduktan sonra gireceğiniz yaş grubuna hiç girmemiş insanlar oluyor ya da 15-20 sene önce girmiş insanlar oluyor. Bunu deneyimleyen, birebir birinci ağızdan deneyimleyen insanların size bir şeyler aktarması gerekiyor. Biz en çok geliştiren şey bu olacak. İşte öğretmenlik lisans programında düzenlenmesi gereken o kadar çok şey var ki yani bugüne kadar ortaokul sınıfında derse girmemiş hocalar bize ortaokulda nasıl öğretmenlik yapmamız gerektiğini anlatıyor. Siz de o anki gençliğin verdiği heyecanla evet, ya ben öğretmenlik öğreniyorum diyorsunuz ama dışarıya çıktığınızda, meslek hayatına atıldığınızda, o duvara çarpana kadar aslında onu, aslında öğretmenliği ben öğrenmemişim diyemiyorsunuz.” (Ö5, Görüşme kaydı)

Devlet okulunda görev yapan bir DKAB öğretmeni de üniversite öğretmenlerinin ve eğitim yazarlarının Türkiye'nin birçok yerinde öğretimin gerçekleşeceği ortamları ve şartları bilerek üniversitede eğitim verilmesi gerektiğini söylemiştir:

“Ben şuna çok karşıyım, yani bu eğitim kitaplarını yazan hocaların ve akademisyenlerin sahaya girmesi lazım. Masa başında oturup en güzel planı yapabilirsiniz, en güzel programı hazırlayabilirsiniz ama bunun uygulanabilirliği önemli. Gerçekten ne kadar uygulanabilir veya bundan biz ne kadar geri dönüt alabiliriz buna bakılması lazım. Yani sahaya girilmesi ve sahanın zorluklarının görülmesi lazım. Sınıflarda birbirine ve öğretmenlere ciddi anlamda zarar veren öğrencilerin de olduğunu da göz önünde bulundurmaları gerekiyor. Hatta belki okulları sık sık dolanmaları gerekiyor. Bunları bilerek öğrencilerini eğitmeliler” (Ö10, Görüşme kaydı)

4.4.1.6. Veli ve Öğrencilerin Farkındalığını Artırmaya Yönelik Öneriler

Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim ve bu tarz uygulamalarla ilgili daha iyi öğretim yapabilmek adına veli ve öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunmuştur. Bu konuda Ö4 kodlu öğretmen “Bakış açısının değişmesi gerekiyor velinin, öğrencinin buna önce onlar bilinçlendirilmeli bu uygulamalar için yoksa destek yerine engelleyici tavırlarıyla karşılaşıyoruz.” şeklinde, Ö7 kodlu öğretmen “...ve bunlarla ilgili belki de öğrencinin de bilinçlendirilmesi lazım. Yani öğrenciye bunun o konuyu öğrenmesi için bir yöntem olduğu, oyun olmadığı en baştan belki küçük sınıflardan itibaren bunun kazandırılması gerekiyor. Veli de keza aynı şekilde bilgilendirilmeli.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Ö8 kodlu öğretmende bu konudaki düşüncesini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“Bir de çocukların buna hazırlıklı olması gerekiyor, velilerin hazırlanması gerekiyor. Çünkü mesela farklılaştırılmış öğretim yapmış olduğunuz şey bazen oyun oynatıyormuşuz gibi algılanabiliyor özellikle devlette. Velinin, çocukların, öğretmenlerin buna hazır olması gerekiyor ve ikna edilmesi gerekiyor. Hani bunun gerçekten bir öğretimde çok kıymetli bir şey olduğuna da ikna edilmesi gerekiyor.” (Ö8, Görüşme kaydı)

4.4.1.7. Materyallerle İlgili Öneriler

Öğretmenler kendilerine yol gösterecek kaynaklarının olması gerektiğini ve böylece farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yaygınlaşabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö4 kodlu öğretmen “...kaynak gönderilmeli öğretmenlere. Yani bu kaynak ders kitabı gibi de olabilir, elimizde yazılı materyal gibi de olabilir. Öğrencilere yönelik materyaller de olabilir. O zaman çok rahat uygulanır.” ifadesinde bulunmuştur. Diğer öğretmenler de düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Öğretmenlerin kitaplarla desteklenmesi gerekiyor, yönergeli kaynaklarımız olmalı. Yani bunlar olsa ben etkili bir şekilde gerçekleştirileceğini düşünüyorum. Bu yüzden kılavuz kitabı gerekiyor hatta tek bir kitap değil birçok kitap ve seçenekler olursa öğretmeni de sınırlandırmış olmayız. Bari özel yayınlar tarafından hazırlansa alırız direk.” (Ö6, Görüşme kaydı)

“Öğrencilere yönelik bazen insan tıkanıyor. Yani acaba nasıl bir uygulama yapsak, nasıl bir etkinlik geliştirsek falan diye tıkanıyor. Benim hep bir isteğimdir, hani sosyal bilgiler alanında konuşuyorum. Sosyal bilgiler alanına dair böyle keşke bir rehber kitap olsa işte beşinci sınıfın birinci ünitesinde birinci konusunda öğrencilere dair şu etkinlikler yapılabilir ve etkinlik için gerekli materyaller şunlardır, etkinlik için yöntem uygulama süreci şudur gibi, böyle bir rehber olsa keşke elimde. Belki ne bileyim bir bilgilendirme kitapçığı hazırlanabilir. Her okula birer tane yollayıp öğretmenler odasına girmesini sağlamak bile öğretmenlerin duymasını sağlar en azından. Bir broşür bile olabilir ya çok basit yani belki öğretmenin 2 dakika göz atıp mantığını kavrayabileceği, en azından bir broşür bile hazırlayıp gönderebilir.” (Ö9, Görüşme kaydı)

4.4.1.8. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Devlet okulunda görev yapan Ö4 kodlu bir Türkçe öğretmeni, idarenin yeniliklere açık olması ve kendilerini desteklemesi gerektiğini “idarenin de bu uygulamalarla ilgili bakış açısı değişmeli ve bizi bu konuda desteklemeliler.” sözleriyle ifade etmiştir. Okul idaresinin ders programlarını farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını aksatmayacak şekilde planlaması gerektiğini Ö10 kodlu bir öğretmen aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Ders programı yapılırken bir ders, bir ders yerine iki ders peş peşe yapılması lazım ki bu etkinlikler uzarsa bölünmemiş olur. Mesela grupla yaptıracağım bir etkinlikte zaman uzarsa diğer ders devam edebileyim. İdarenin özellikle bu tarz etkinliklerin uygulanacağı derslerin programlarını ona göre yapması gerekir.” (Ö10, Görüşme kaydı)

Aynı öğretmen öğrencileri iyi tanımanın bir kolaylık olduğunu söyleyip bu konuda da idareden beklentisi olduğunu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Öğrencileri tanıma da sorun yaşamamamız için idare şunu yapabilir. Mesela bizim okulda bazı öğretmenler hep sekizlere kimisi hep beşlere veriliyor. Bunun yerine beşinci sınıftan alıp altı, yedi, sekize kadar götürmelisin. Ben mesela beşte girdiğim öğrencilerin sekizde ne olabileceğini az çok kestirebiliyorum. Yani çocuğun gereksinimlerini, ihtiyaçlarını, önceliklerini daha iyi tanıyabiliyorum. Ama dersine hiç girmedim sadece sekizinci sınıfta dersine girdiğim bir öğrenciye benim iletişim daha sıkıntılı olabiliyor. Çocuğun bana bakışı daha ön yargılı olabiliyor, yani benim o öğrenciyi tanıyana kadar zaten dediğim gibi bir ay, iki ay geçmiş oluyor” (Ö10, Görüşme kaydı)

Benzer şekilde bir İngilizce öğretmeni de öğrenciyi her sınıf seviyesinde dersine girdiğinde daha iyi tanıdığını idarenin de bunu göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmiştir:

“Eğer beşinci sınıftan itibaren bir öğrenciyi ele alırsanız hiçbir sorun yaşamazsınız. Çünkü öğrencinin ilk yön veren öğretmeni siz olursunuz ama direkt sekizde dersine girdiğiniz bir öğrencinin maalesef geçmişini

bilmediğimiz için artık daha önceki giden öğretmenlerden, velisiyle yaptığımız özel görüşmelerden ne kaydedebiliyorsak ve alabiliyorsak geri dönüş ona göre hareket etmek zorunda kalıyoruz. Hâlbuki öğretmen beşten başlayıp sekize kadar devam etse çok daha verimli olur diye düşünüyorum. Öğrencilerin farklılıklarını bilerek derse girersin. Müdürler buna dikkat etmeli.” (Ö12, Görüşme kaydı)

Son olarak, çalışmada elde edilen nicel ve nitel bulguların bütünleştirilmesi amacıyla, ortak gösterim yoluna gidilmiştir. Bu amaçla öncelikle öne çıkan nicel bulgular özetlenmiş (anlamli farklılık elde edilen sonuçlar), daha sonra nicel bulguları açıklayan nitel bulgular incelenmiş, tamamlayıcı nitelik gösteren öğretmen görüşleri seçilmiştir. Daha sonra her iki bulgu seti bir arada görünecek şekilde görselleştirilmiştir (bk. Şekil 4).



Nitel Bulgular

Nitel Bulgular

Okul Türü
Özel Ortaokul>Devlet Ortaokulu
(Ölçek Toplam Puanı)

Okulumuzda yeterince materyal var. En büyük şanslarımdan biri, bununda da farkındayım. Çünkü ben eğitim fakültesi mezunuyum, devlet okullarında staj yaptım. Devlet okullarında ücretli öğretmenlik de yaptım. Neyin ne olduğunu farkındayım yani. Nasıl bir fark var ortada, nasıl bir uçurum var bunun da farkındayım. En büyük şanslarımdan birisi bu okul aslında. (Ö5, Özel okul öğretmeni)

Branş
İngilizce>Matematik
(Ölçek Toplam Puanı)

İngilizce öğretim programlarına baktığımda ikinci sınıftan 12. sınıfa kadar olan müfredatı incelediğimde hayır gayet iyi bizim program. Metodolojiyi uygulayarak yapabileceğimiz etkinlikler mevcut. (Ö12, İngilizce öğretmeni)

programın çok sıkışık olması, matematikte çok fazla kazanımı sırayla vermek zorunda olmamız yani bunun baskısı var. Dolayısıyla bir an önce hızlı bir şekilde anlatıp yani yetiştirmek zorunda hissediyoruz kendimiz müfredatı. Daha çok bu sebep oluyor yani. Konuyu yetiştirmek için rahat rahat etkinlik yapamıyoruz tabii. (Ö1, matematik öğretmeni)

Sınıf mevcudu
20 ve daha az>21-30
(Ölçek Toplam Puanı)

Sınıf mevcudu etkiliyor çok etkiliyor. 40 kişi hem gürültü çok fazla oluyor hem de mesela istasyon yapacağım istediğimiz gibi oturma düzeni yapamıyoruz böyle olunca. (Ö10, Devlet okulunda kalabalık sınıfta öğretim yapan öğretmen)

Yok hayır sorun değil, kalabalık değiliz zaten. Mevcudumuz yirmiye geçmez. (Ö5, Özel okulda kalabalık olmayan sınıfta öğretim yapan öğretmen)

Şekil 6. Elde Edilen Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, alanyazın çerçevesinde tartışılarak sunulmuş, araştırma ve uygulamalara yönelik öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen nicel bulgulara göre ölçek toplam puanı okul türüne göre farklılaşmaktadır ve bu farklılık özel okuldaki öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca ölçek toplam puanları, branşa ve sınıf mevcuduna göre de farklılaşmaktadır. Branşa göre matematik ve İngilizce öğretmenleri arasında fark vardır ve bu fark İngilizce öğretmenlerinin lehinedir. Sınıf mevcuduna göre ise 20 ve daha az öğrencinin olduğu grubun toplam puan sıralamalarının, 21-30 öğrencinin olduğu grubun ve 31 ve daha fazla öğrencinin olduğu grubun toplam puan sıralamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gelişim anlayışı alt boyutu puanları gruplar arasında anlamlı farklılık göstermemiştir. Etik alan alt boyutu cinsiyet değişkeni için anlamlıdır ve bu anlamlılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca etik alan alt boyutu branş değişkeni için anlamlıdır ve Türkçe öğretmenlerinin etik alan puan sıra ortalamaları, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve DKAB öğretmenlerinin etik alan puan sıra ortalamalarından istatistiksel olarak manidar düzeyde daha düşüktür. Bununla birlikte, DKAB öğretmenlerinin etik alan puan sıra ortalamalarının İngilizce öğretmenlerinin etik alan puan sıra ortalamalarından manidar düzeyde fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esnek gruplama alt boyutunun cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu anlamlılık cinsiyete göre kadın öğretmenlerin, okul türüne göre özel okulların lehinedir. Ayrıca esnek gruplama alt boyutu sınıf mevcudu değişkenine göre de farklılık göstermektedir. Bu farklılık yalnızca 31 ve daha fazla öğrencinin olduğu grup ile 20 ve daha az öğrencinin olduğu grup arasında olup 20 ve daha az öğrencinin olduğu grup lehinedir. Çıktı – Girdi alt boyutu cinsiyete, eğitim düzeyine, okul türüne ve haftalık ders saati sayısına göre anlamlıdır. Bu anlamlılığın cinsiyete göre kadın öğretmenlerin, eğitim düzeyine göre lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, okul türüne göre özel okulların, haftalık ders saati sayısına göre ise haftalık 22 saat ve daha fazla derse giren öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Ayrıca Çıktı – Girdi alt boyutunun sınıf mevcudu değişkenine göre de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık yalnızca 21-30 öğrencinin olduğu grup ile 20 ve daha az öğrencinin olduğu grup arasında olup, 20 ve daha az öğrencinin olduğu grubun lehine çıkmıştır. İlgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutu okul türü değişkenine göre anlamlıdır ve bu anlamlılık özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Aynı alt boyutun mesleki kıdem gruplarına göre de anlamlı olduğu görülmüştür. Bu anlamlılık mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 21-25 yıl olan öğretmenler arasındadır. Sonucun her iki durum için de mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. İlgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutunun branş değişkenine göre de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve bu farklılığın sadece İngilizce ve matematik öğretmenleri arasında olup İngilizce öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca ilgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutu sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlıdır. Bu anlamlılık sadece mevcudu 31 ve daha fazla öğrencinin olduğu grup ile 20 ve daha az öğrencinin olduğu grup arasında olup 20 ve daha az öğrencinin olduğu grubun lehine çıkmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre program kaynaklarıyla ilgili; öğretmenlerin kılavuz kitaplarının olmaması, ders kitaplarının yetersiz olması ve materyal eksiklikleri farklılaştırılmış öğretimi zorlaştıran faktörlerdir. Ayrıca öğretim programının yoğun olması ve öğretmenler üzerinde öğrenci başarı baskılarının olması farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını güçleştirmektedir. Yönetici desteği/denetim sorununun, dersliklerdeki fiziksel ortam yetersizliklerinin, bazı okullardaki rehberlik faaliyetleri yetersizliğinin, kalabalık sınıfların, öğretmenlere dersleri dışında başka görev verilmesinin ve ders yükünün çok olmasının okul ortamındaki sıkıntılardan kaynaklı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını zorlaştıran faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle ilgili farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını zorlaştıran faktörlerin ise; planlama aşamasının zaman alması, sınıf yönetiminin bu uygulamalarda zor olması, bazı meslektaşlarının bu uygulamalara direnç göstermesi ve birbirlerine engelleyici tavırlarda bulunması, öğretmenlerin zaman içinde isteksizleşmesi, farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak; öğrencilerin isteksizliği ve olumsuz davranışları ile velilerin bu

konuda farkındalıklarının olmaması ve müdahaleci tavırlarda bulunmaları farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları için hazırbulunuşluk sınavlarının, ev ziyaretlerinin, rehberlikle iş birliğinin öğrencileri tanımada kolaylaştırıcı olduğunu belirtmişlerdir. Üstelik hizmet öncesi ve hizmet içindeki öğretmen eğitimlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik içeriklerle zenginleştirilmesi, seminer çalışmalarının etkileşimli ve sürekli olması konusunda öneriler sunulmuştur. Öğretim yılına hazırlık ödeneklerinin ve öğretmen maaşlarının artırılması, ders dışı görevlerin azaltılması, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda kariyer basamaklarıyla ilgili öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak düzenlemeler yapılmasının öğretmen görüşlerine göre farklılaştırılmış öğretimi yaygınlaştırmaya yönelik öneriler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğretim programlarının yoğunluğun azaltılmasını, programa farklılaştırılmış öğretimle ilgili eklemeler yapılmasını, bu eklemeleri içeren ders kitaplarının, kılavuz kitapların ve çeşitli materyallerin öğretmenlere gönderilmesini ve sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermişlerdir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin eğitim fakültelerinde daha çok kullanılması ve akademisyenlerin öğretimde okul koşullarını göz önünde bulundurması gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur. Öğretmenler, veli ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgilendirilerek farkındalıklarının artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Ek olarak haftalık ders programlarının farklılaştırılmış öğretimi rahat uygulayabilecekleri şeklinde düzenlenmesi, öğretmenlerin beşinci sınıftan aldığı öğrenciyi sekizinci sınıfa kadar götürebilmesi ve müdürlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili öğretmenleri desteklemesi gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur.

5.2. Tartışma

Bu çalışmanın ilk aşamasında Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği alt boyut toplam puanları arasındaki ilişkiler incelenirken, Bi ve arkadaşları (2023) tarafından aynı ölçeğin Çince versiyonu kullanılarak farklı şekilde bir çalışma yürütülmüş ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen değişkenlerin (mesleki deneyim, sınıf mevcudu, okul konumu) ve bazı alt boyutların (gelişim anlayışı, etik alan, esnek gruplama, çıktı-girdi) farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak yordayıcısı olup olmadığına bakılmıştır. İki çalışmanın bulguları karşılaştırıldığında; öğretmen

deneyiminin ve sınıf mevcudunun, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak pozitif yordayıcısı olduğu sonucu (Bi vd. 2023), bu çalışmanın esnek gruplama, çıktı-girdi, ilgi, hazırlık, öğrenme profili alt boyutlarının kalabalık olmayan sınıfların lehine anlamlı farklılık göstermesiyle benzerdir. Bunun yanında hazır olma ve öğrenme profilleri alt boyutunun mesleki kıdemi az olan (0-5 yıl) öğretmenlerin lehine çıkması bulgusuyla farklılık göstermektedir.

Bi ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında gelişim anlayışı alt boyutunun, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Oysa bu araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde gelişim anlayışı alt boyut puanı daha yüksek olan öğretmenlerin düşük olan öğretmenlere göre, öğrenci başarılarına dair inançlarının daha gelişim odaklı olduğu, dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimi daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular Dorfberger ve Eyal'in (2023) öğretmenlerin gelişen bir anlayışa sahip olmasının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını da olumlu yönde etkilediğini belirttiği bulgusuyla ve Wen ve Cai'nin (2024) farklılaştırılmış öğretimin en güçlü yordayıcısının gelişim anlayışı olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda farklılaştırılmış öğretimin yaygınlaşmasında, öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklentiler içinde olmasının önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Her öğrencinin gelişebileceğine ve desteklendiği takdirde güçlenebileceğine yönelik inanç arttıkça, farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamaların artabileceği tahmin edilebilir. Nitekim Sousa ve Tomlinson (2011), öğretmenin öğrenci başarısına dair gelişen (umutlu) ya da sabit bir anlayışa sahip olmasının farklılaştırılmış öğretimi etkileyeceğini belirtmiştir. Couberg ve arkadaşları (2017) da benzer şekilde gelişim odaklı bir zihniyete sahip olan öğretmenlerin öğretim şekillerinin ve öğrencilerin çalışma disiplinlerinin başarıyı sağladığına inandıklarını belirtmiştir. Bunlara ek olarak Larina ve Markina (2019), belli öğretmen tutumları ve beklentilerin, bilişsel yeteneklerin değişmezliği konusunda sabit bir düşünce yapısının bir önyargı olduğunu ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını olumsuz etkileyebileceğini söylemektedir. Bu bilgiler, çalışmada ölçeğin gelişim anlayışı alt boyut puanı düşük olan bir öğretmenle yapılan görüşmede öğretmenin (Ö2) önyargılarından ve bakış açısından dolayı dersi sadece belli şekilde işlediği ve bunun bazı öğrenciler için olumsuz olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

Bi ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında çıktı-girdi alt boyutunun farklılaştırılmış öğretim uygulamasının pozitif yordayıcısı olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerden gelen geri bildirimleri ve değerlendirmeleri bir sonraki ders planlarını dayandıracakları öğretim kaynakları olarak görmeleri durumunda, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, çıktı-girdi alt boyut puanı yüksek olan öğretmenler benzer şekilde öğrencilerden aldığı geri bildirimlerle dersleri yeniden düzenlediklerini söylemişlerdir.

Wen ve Cai (2024), esnek gruplamanın farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının pozitif yordayıcısı olduğunu, Bi ve arkadaşları (2023) buna ek olarak sınıf mevcudunun fazla olmasının bazı sıkıntılara sebep olması nedeniyle öğretmenlerin esnek bir şekilde gruplandırma yapmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu araştırmada da görüşme yapılan öğretmenlerden esnek gruplama alt boyut puanları yüksek olan öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretimde öğrenci ihtiyaçlarına göre homojen ve heterojen gruplamalar yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın nicel bulgularındaki sınıf mevcudu değişkeninin esnek gruplama alt boyutuna göre anlamlı olduğu, anlamlılığın sınıf mevcudu 20 ve altında olan grup lehine olduğu sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Sınıf mevcudu değişkeni esnek gruplama dışında; ölçek toplam puanına, çıktı-girdi, ilgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutlarına göre de anlamlıdır ve bu anlamlılık yine mevcudu 20 ve altında olan sınıfların lehinedir. Alanyazında da benzer olarak kalabalık sınıfların farklılaştırılmış öğretimi olumsuz etkilediği ve bu uygulamaların önünde engel olduğu görülmüştür (Heng 2023; Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017; De Jager, 2017; Gülay, 2021; Demirkaya, 2018; Wan, 2016; Shareefa vd., 2019). Çalışmanın nitel bulgularında da öğretmenler, kalabalık sınıfların farklılaştırılmış öğretimin engelleyici bir unsuru olduğunu söylemişlerdir.

Davis (2013) öğretmenlik deneyimi beş yılın üzerinde olan öğretmenlerin deneyimi daha az olan meslektaşlarına göre farklılaştırılmış öğretimi daha sık uyguladıklarını söylemiştir. Benzer şekilde Sheean (2011) en az sekiz yıllık deneyime sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına karşı olumlu tutum sergilediklerini belirtmektedir. Bunlardan farklı olarak mesleki deneyimin

farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla önemli bir ilişkisi olmadığının iddia edildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Donnell ve Gettenger, 2015; Merawi, 2018). Bi ve arkadaşlarının (2023) çalışmasına katılan öğretmenlerden beş yıldan fazla deneyime sahip olanların, daha yüksek düzeyde farklılaştırılmış öğretim felsefesine sahip olduğunu ve farklılaştırılmış öğretimi daha çok uyguladıkları belirtilmiştir. Bu çalışmada ise önceki çalışmaların aksine, mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre öğretimi öğrencilerin ilgi alanlarına, öğrenme profillerine göre daha çok uyarladığı ve farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak Demirkaya'nın (2018) sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmasında da 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerinkinden yüksek olduğu bulgusu bulunmaktadır. Bu çalışmadaki öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgularda da mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretimi daha çok kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Görüşmelerden de elde edilen bulgular doğrultusunda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yıllar içinde olumsuz şartlardan dolayı motivasyonlarını kaybettikleri için bu tarz etkinlikleri kullanmadıkları, genç öğretmenlerin ise bu tarz farklı yöntemleri kullanmaya daha hevesli oldukları söylenebilir.

Bu çalışmada ölçek toplam puanı ve ölçeğin etik alan ile ilgi, hazırlık, öğrenme profili alt boyut toplam puanları bazı branşlar arasında farklılaşmaktadır. Çam'ın (2013) farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretim yetkinlik düzeyine ilişkin algılarının belirlendiği çalışmasında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik düzeyleri toplam puanlarının branşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç bu çalışmadaki ölçek toplam puanının matematik ve İngilizce branşları arasında farklılaşması bulgusuyla farklılık göstermektedir. Ancak Çam'ın (2013) uygulamalara ilişkin yetkinlik düzeyi ölçeğinin değerlendirme alt boyutunun branşlar arasında farklılık göstermemesi bulgusu ile bu çalışmada kullanılan ölçek çıktı-girdi alt boyutunun da branşlar arasında farklılık göstermesi bulgusu benzerlik göstermektedir. Ayrıca Çam'ın çalışmasında kullandığı ölçeklerin bireysel farklılıklar alt boyutunda öğretmen branşları anlamlı fark

oluşturmazken bu çalışmada ilgi, hazırlık, öğrenme profili alt boyutu İngilizce ve matematik branşları arasında farklılaşmaktadır. Bu çalışmada hem ölçek toplam puanının hem de ilgi, hazırlık, öğrenme profili alt boyutunun matematik İngilizce öğretmenleri arasında ve İngilizce öğretmenlerinin lehine çıkması, İngilizce öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre öğretimi öğrencilerin ilgi, hazırlık ve öğrenme profillerine daha sık farklılaştırdığı söylenebilir. Bunun sebebi matematik öğretmenlerinin derslerini daha çok problem çözümlerine yönelik işlemleri olabilir.

Bu çalışmada ölçek toplam puanı ve ölçeğin çoğu alt boyut puanları, okul türlerine göre özel okulların lehine farklılaşmaktadır. Çulhaoğlu ve Letzel-Alt da (2023) bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar elde etmiş ve sınıf öğretmenleriyle ilgili yaptığı çalışmada sınıflarında farklılaştırılmış öğretimle ilgili yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenlerin çoğunluğunun özel okullarda çalıştıklarını belirtmiştir. Demirkaya (2018) da benzer olarak özel okullarda çalışan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili yeterlik ve uygulama düzeyi algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretimi daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlere farklılaştırılmış öğretimle ilgili daha nitelikli eğitimler verildiği düşünülebilir.

Bu çalışmanın ölçek toplam puanının cinsiyetlere göre farklılaşmaması, Kozikoğlu ve Bekler'in (2018) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel yeterlik ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin cinsiyete göre bir fark göstermediği çalışmasıyla ve Mutlu ve Öztürk (2017) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili uygulamalarının cinsiyetler arasında farklılaşmadığı sonuçlarına ulaştığı çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmadaki etik alan, esnek gruplama, çıktı-girdi alt boyut puanları cinsiyete göre farklılaşması yönüyle; Kozikoğlu ve Bekler (2018) ile Mutlu ve Öztürk'ün (2017) çalışmalarından ayrılmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen görüşlerinden ulaşılan nitel bulgulara göre, öğretmenlerin program kaynaklarıyla ilgili sıkıntı yaşadıkları, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları için ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve materyalleri yeterli bulmadıkları görülmüştür. Davis de (2020) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi aslına uygun bir şekilde kullanabilmeleri için öğretim kaynaklarına ihtiyaç

duydıklarını belirtmiştir. Alanyazına bakıldığında benzer olarak yetersiz materyal kaynakların, uygun araç gereçlerin bulunmamasının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını olumsuz etkilediği görülmüştür (Demirkaya, 2018; Rickets, 2014; Smit ve Humpert, 2012; Çulhaoğlu ve Letzel-Alt, 2023; Schwab ve Woltran, 2023; Shareefa vd., 2019, Compen vd., 2024; Hu, 2024). Aydoğan Yenmez ve Özpınar, (2017) çalışmasında da öğretmenler, ellerinde hazır kapsamlı ders planları olması durumunda farklılaştırılmış öğretimi daha rahat uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Buna göre okullara çeşitli materyallerin sağlanması, ders kitaplarında farklılaştırılmış öğretime uygun etkinlikler olması, öğretmenlere yol gösterecek yönergeli planların olması, öğretim programlarının buna göre düzenlenmesi farklılaştırılmış öğretiminin daha rahat uygulanmasını sağlayabilir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında, öğretmenlerin öğretim programındaki konuları yetiştirme konusunda kaygı yaşadıklarının belirtildiği çalışmalar bulunmaktadır (Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz, 2016; Çulhaoğlu ve Letzel-Alt, 2023). Bazı çalışmalarda öğretim programının yoğun olmasından dolayı zamanın farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri için kısıtlı bulunduğu (Heng, 2023; Gülay, 2021) ve program yoğunluğunun bu uygulamaları güçleştirdiğinden (Demirkaya, 2018) bahsedilmiştir. Bu çalışmada da benzer olarak öğretmenler, öğretim programlarının yoğun olduğunu, bu yüzden konuları yetiştirmekte zorlandıklarını ve bu yoğunluğun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını engellediğini söylemişlerdir. Dolayısıyla öğretim programındaki içerikler azaltılırsa öğretmenler derslerinde farklılaştırılmış öğretimi daha fazla uygulayabilir.

Bu çalışmada öğretmenler, ders başarısının artırılmasına yönelik çeşitli baskılara maruz kaldıklarını ve LGS baskısı nedeniyle dersleri sınavlara yönelik işlediklerini; bu durumun da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını sınırladığını belirtmişlerdir. Bu bulgular Demirkaya'nın (2018) sınava dayalı eğitim sisteminin öğretimde farklılaştırmayı güçleştiren bir faktör olduğunu belirttiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Heng (2023) de çalışmasında ulusal sınavların öğretmenler için kısıtlayıcı bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre özellikle devlet okullarında okuyan öğrenci velilerinin farklılaştırılmış öğretimle ilgili yeterli farkındalıklarının olmadığı, bu uygulamalarla ilgili müdahaleci tavırlarının olduğu ve veli profilinin öğrenci

davranışlarını etkilediği görülmüştür. Özkanoglu'nun (2015) çalışmasında da benzer şekilde velilerin farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğine dair farkındalığa sahip olmamasından dolayı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında güçlük yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca bu araştırma bulguları Çulhaoğlu ve Letzel-Alt'ın (2023) bazı velilerin öğretmenlerin öğretime müdahalede bulundukları, Demirkaya'nın (2018) bazı ailelerin farklılaştırmaya tepki vermesi bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu konuyla ilgili Gülay (2021) da benzer şekilde velilerin sorumluluklarının yeterince farkında olmaması ve çocuklarıyla yeterince ilgilenmemelerinin çocukların okula isteksiz gelmelerini, bu durumların da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını güçleştirdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada özel okulda görev yapan bazı öğretmenlerin, velileri bu konuda bilgilendirdikleri ve bu yüzden velilerle ilgili sıkıntı yaşamadıkları görülmüştür. Bu nedenle velilerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilinçlendirilmesinin bu uygulamaların daha kolay yapılabilmesi için önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Çulhaoğlu ve Letzel-Alt (2023), farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren unsurlardan birinin öğrencilerin bazı etkinliklere katılmak istememeleri olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer olarak bazı öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında isteksiz tavırlarda bulunması ve ders katılımlarına direnç göstermesi farklılaştırılmış öğretimi zorlaştırmaktadır. Bu sonuç Demirkaya'nın (2018) öğrencilerin isteksiz ve ilgisiz tavırlarının farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiği bulgusuyla örtüşmektedir. Bu çalışmada özellikle devlet okullarında yaşanan olumsuz öğrenci davranışlarından kaynaklanan disiplin sıkıntılarının farklılaştırılmış öğretimi zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Gülay'ın (2021) sınıf iklimini bozacak davranışlarda bulunan öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına da engel olması bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca bu konuda Ricketts (2014) öğrencilerin davranışsal sorunlarının farklılaştırılmış öğretime engel teşkil ettiğini belirtmiştir.

Bazı araştırmacılar farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını zorlaştıran faktörlerden birinin sınıf yönetimi olduğunu belirtmiştir (Compen vd., 2024; Aydoğan Yenmez ve Özpinar, 2017; Özkanoglu, 2015; Çulhaoğlu ve Letzel-Alt, 2023). Benzer olarak bu çalışmada da öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uygularken sınıf yönetimiyle ilgili sıkıntılar yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Farklı olarak alanyazında

farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında sınıf yönetimiyle ilgili sıkıntıların yaşanmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Belir, 2010; Gülay, 2021; Salar ve Turgut, 2019; Shareefa vd., 2019; Zoraloğlu, 2016).

Bu çalışmada öğretmenler okullarda yaşanan ciddi disiplin sıkıntıları, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması, maaşlarının düşük olması gibi olumsuz sebeplerden dolayı motivasyonlarının düştüğünü ve bu yüzden farklılaştırılmış öğretim gibi yeniliklere yönelmediklerini belirtmiştir. Alanyazında da buna benzer bulgular rastlanılmıştır. Örneğin Demirkaya (2018), öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik sendromundan dolayı öğretimi farklılaştırmada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Pozas ve diğerleri (2023) de farklılaştırılmış öğretimle ilgili hazırlık, öğrenci çeşitliliği, destek eksikliği gibi zorlukların iş yükünü artırdığını, bununla birlikte disiplin sorunlarının ve yetersiz planlama süresiyle ilgili zaman baskıların öğretmenleri strese soktuğunu ve yaşadıkları streslerin öğretmenlerin iş tatminini de düşürdüğünü tespit etmiştir. Heng de (2023) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi karmaşık bulduğunu, dikkat edilmesi gereken çok husus olduğu için bunalmış hissettiklerini ifade etmiştir.

Bu çalışmanın bulgularına göre devlet okullarındaki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili birbirlerine destek olmak yerine, engelleyici tavırlarda bulunduklarını görülmüştür. Bu durumun özellikle çalışkan öğretmenlere karşı yapıldığı belirtilmiştir. Öztürk ve Mutlu (2017) da öğretmenlerden iş birliği içinde olmayan veya daha az iş birliği içinde olanların sayısının, sürekli iş birliği içinde olan öğretmen sayılarından daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu konuda Smit ve Humpert (2012) farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulama süreci öncesinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla herhangi bir fikir alışverişinde bulunmamasının farklılaşma uygulamalarını olumsuz etkileyebileceğini söylemiştir. Benzer şekilde Grecu (2023), Davis (2020) ve Demirkaya (2018) öğretmenlerin iş birliği içinde olmamalarının farklılaştırılmış öğretimi zorlaştırdığını belirtmiştir. Nitekim bu çalışmada özel okullarda çalışan bazı öğretmenler de devlet okullarının aksine meslektaşlarıyla sürekli işbirliği içinde olduğunu; bunun da farklılaştırılmış öğretimi kolaylaştırdığını söylemiştir. Buna benzer olarak alanyazında meslektaşlarla iletişim ve iş birliği içinde olmanın farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kolaylaştırdığı çalışmalar mevcuttur (Heng, 2023; Pozas vd., 2020; Schwab ve Woltran, 2023).

Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin yaygınlaştırılması için Türkiye’de öğretmenler arasındaki iş birliği ve dayanışmanın güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin planlama aşamasında zorlandıkları ve bu aşamanın çok zaman aldığını sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında birçok araştırmacı da farklılaştırılmış öğretimin hazırlık aşamasının zor olduğunu, çok çaba gerektirdiğini ve zaman aldığını belirtmiştir (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017; Çulhaoğlu ve Letzel-Alt, 2023; Davis, 2020; Heng, 2023; Özkanoğlu, 2015; Schwab ve Woltran, 2023; Shareefa vd., 2019; Pozas vd., 2023). Planlama aşamasının zor ve zaman alıcı olması farklılaştırılmış öğretimin önünde bir engel olduğu için öğretmenlere bu uygulamalara yönelik kılavuz kaynakların gönderilmesinin farklılaştırılmış öğretimi daha çok yaygınlaştıracağı düşünülebilir. Ayrıca bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak bir öğretmen görüşüne göre ters yüz edilmiş eğitim modelinin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları için zaman sıkıntısını aşmada yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimle ilgili öğretmenlerin eğitim almadığı, yeterli bilgiye sahip olmadığına dair çalışmalar bulunmaktadır (Demirkaya, 2018; Driskill, 2010; Özkanoğlu, 2014). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi bilmedikleri için mesleki anlamda kendilerini yetersiz bulduklarını (Çulhaoğlu ve Letzel-Alt, 2023), ders planı hazırlamada zorlandıklarını (Aydoğan Yenmez ve Özpınar, 2017), öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edemediklerini (Turgut vd., 2016) gösteren çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmada da benzer olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi eksikleri olmasının ve bunlarla ilgili eğitimlerin yetersiz olmasının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının önünde bir engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimle ilgili nitelikli eğitimler öğretmenlere yol gösterici olabilir ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Davis (2020) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi aslına uygun olarak uygulayabilmeleri için idari desteğe ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da katılımcı öğretmenler yönetsel açıdan destek görmediklerinde bu tarz uygulamaları kullanamadıklarını belirtmiştir. Nitekim idare tarafından bu konuda desteklenen ve olumlu bir şekilde denetlenen öğretmenler, idare denetimlerinin işlerini zorlaştırmanın aksine kolaylaştırdığını belirtmişleridir. Bu sonuçlar Adebayo ve Shumba’nın (2014) ilkökul öğretmenlerinin sınıflarında farklılaştırılmış öğretim stratejilerini sıklıkla

kullandıkları, okul yöneticilerinden de bu konuda destek aldıkları bulgusuyla ve Demirkaya'nın (2018) farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren faktörlerden birinin yönetim desteğinin yetersizliği olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada devlet okullarında çalışan çoğu öğretmen dersliklerin küçük olduğunu ve bunun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında oturma düzeni değiştirmede, grup çalışmalarında zorluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç Çulhaoğlu ve Letzel-Alt'ın (2023), Aydoğan Yenmez ve Özpınar'ın (2017) çalışmalarındaki sınıf ortamının esnek olmadığı ve grup çalışmalarının organize edilemediği ve dolayısıyla sınıfların farklılaştırılmış öğretime uygun olmadığı bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenler okullarında sınıf fiziksel ortamlarının esnek olduklarını, farklılaştırılmış öğretime göre rahat düzenlemeler yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumda farklılaştırılmış öğretimin yaygınlaştırılmasında dersliklerin ve oturma düzeninin önemli olduğu, bu konuda okullarda düzenlemeler yapılması gerektiği söylenebilir.

Demirkaya (2018), farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren faktörlerden birinin yetersiz rehberlik faaliyetleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da benzer olarak çoğu öğretmen, okullarda bulunan rehberlik faaliyetlerinin yetersiz olduğundan ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili de bir desteğinin olmadığından bahsetmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca rehberliğin öğretmenlere destek olduğunu söyleyen öğretmenlerde bu durumun öğrencileri tanımada kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ders dışında birçok görevinin olması yoğun iş yüklerine sebep olmaktadır. Heng (2023) idari iş yüklerinin, öğretim dışı görevlerin öğretmenlerin ders planlama zamanlarını etkilediğini belirtmiştir. Klassen ve Chiu (2010) ise dünya genelinde öğretmenlerin; idare, meslektaş, veli ve öğrencilerden gelen taleplerinden dolayı ağır iş yüküyle karşı karşıya olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Yavuz (2020) öğretmenlerin zaten yoğun iş yükleri olduğundan, bir de öğretimi farklılaştırma gibi ek görevlerin öğretmenler tarafından külfet olarak algılandığını belirtmiştir. Bu bulgular bu çalışmadaki öğretmenlerin ders dışı verilen görevlerin onları olumsuz etkilediği ve bunun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını da engellediği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ek olarak bu çalışmada bazı öğretmenlerin haftalık ders yüklerinin fazla olması nedeniyle farklılaştırılmış öğretimde öğrencileri tanımayla ilgili sorunlar yaşaması, Heng'in (2023) birden fazla sınıfa ders veren öğretmenlerin

öğrencileri tanıma ve farklılaştırılmış öğretimin temelini oluşturan güçlü öğretmen-öğrenci ilişkileri kurma konusunda zorluklar yaşadıkları bulgusuyla örtüşmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi hakkıyla uygulayabilmesi için ders dışı görevlerinin ve haftalık ders yüklerinin azaltılarak makul ölçülerde kalması önemli görünmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri de elde edilmiştir. Heng'in (2023) ithal edilen pedagojik yaklaşımların farklı kültürlerde sorunlara sebep olduğuna ve kültürel uyarlamalara ihtiyaç duyulduğuna dair bulguları, bu araştırmadaki yurt dışından alınan eğitim modellerinin uzun çalışmalardan geçmesi gerektiği ve Türkiye şartlarına uyarlanması gerektiği yönündeki öğretmen görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Schwab ve Woltran'ın (2023) farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için idari desteğin ve materyal desteklerinin geliştirilmesi gerektiği önerisi, bu çalışmanın idareye ve materyallerle ilgili önerileriyle benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin daha iyi uygulanabilmesi için öğrencileri tanımaya yönelik önerilerde bulunmuştur. Gülay'ın (2021) çalışmasında da benzer şekilde öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında meslektaşlarına öğrencilerin öğrenme şekillerinin belirlenmesiyle ilgili öneride bulunmuştur. Bu çalışmada farklı olarak öğretmenler; öğretim programına, eğitim fakültelerindeki akademisyenlere, öğrenci ve velilere, öğretmenlerin ekonomik ve çalışma koşullarına, öğretmen kariyer basamaklarına yönelik önerilerde de bulunmuşlardır.

Öğretmenler yaşadıkları birçok engelden dolayı farklılaştırılmış öğretimden uzak durabilmektedirler. Oysa farklılaştırılmış öğretimle ilgili alınan eğitimler farklılaştırılmış öğretimi zor koşullara rağmen daha uygulanabilir hale getirebilir. Ayrıca araştırmada da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili mesleki gelişimine yönelik önerileri bulunmaktadır. Çulhaoğlu ve Letzel-Alt'ın (2023) çalışmasındaki bulgulara, özel okulda çalışan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili eğitim aldıkları için hem farkındalıklarının arttığı hem de farklılaştırılmış öğretimi daha iyi kullanmalarını sağladığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularında da farklılaştırılmış öğretimi tam anlamıyla kullanan öğretmenlerin özel okullarda çalıştığı ve bunun için özel bir eğitim aldıkları görülmüştür. Benzer şekilde

Gülay ve Altun (2022) hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyine yönelik algılarının eğitime katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Mićanović ve arkadaşları (2023) da farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin özel bir eğitime ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin yaygınlaştırılması için uzun süreli ve uygulamalı mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada önceki çalışmalardan farklı olarak Türkçeye uyarlanan “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ilk kez kullanılarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim sürecinde neler yaşandığına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında ne sıklıkta, nasıl, hangi faktörlere göre kullandıkları farklı değişkenler açısından belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada karma yöntem araştırması tercih edilerek öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla ilgili görüşleri, süreçte karşılaştıkları sorunlar ve uygulamaların yaygınlaşmasına yönelik çözüm önerileri birlikte ortaya konulmuştur. Dolayısıyla elde edilen bulguların Türkiye’de (İzmir örnekleminde) farklılaştırılmış öğretim sürecini karma yöntemle ele alan ilk çalışmalardan biri olmak suretiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yaygınlaşması için etkileşimli, uygulamalı ve uzun süreli mesleki gelişim programları düzenlenebilir. Bu süreçte farklılaştırılmış öğretimde deneyimli kişiler tarafından mentorluk ya da kolaylaştırıcı desteği sunulması yararlı olabilir.
2. Öğretmenlerin ders yükü ve öğretim dışındaki işleri azaltılarak farklılaştırılmış öğretimi daha rahat yapmaları sağlanabilir.
3. Öğretim programlarının içeriği sadeleştirilerek, yöntem bölümüne farklılaştırılmış öğretimle ilgili etkinlikler eklenebilir. Ayrıca program kaynaklarında (ders kitapları, öğretmen kılavuzları, yardımcı kaynaklar, ÖBA vb.) farklılaştırılmış öğretime yönelik plan ve materyaller ilave edilmelidir.
4. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında farklılaştırılmış öğretim uygulamaları artırılabilir.

5. Veli ve öğrencilerin bu tarz uygulamalarda engel oluşturmamaları için farkındalıklarını artıracak bilgilendirmeler okul tarafından yapılabilir.
6. Okullarda sınıf mevcutlarının fazla olmaması, sınıfların fiziksel ortamının yeterli büyüklükte olması gibi düzenlemeler yapılabilir.
7. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması için rehber öğretmenler ve okul yöneticileri bilgilendirilebilir, bu konuda aldığı eğitimlerle okuldaki öğretmenlere destek olabilir.
8. Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak üzere, öğretmenlik meslek kanununda düzenlemeler yapılması ve geçim sıkıntılarını giderilmesi önerilebilir.

5.3.2.Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği bu çalışmada ilk kez kullanılmıştır ve araştırma sadece İzmir bağlamında yapılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dair görüşlerini belirlemek ve bu uygulamaların yaygınlaşması için aynı ölçekle benzer çalışmalar farklı illerde de yapılabilir.
2. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanamama nedenlerinden ziyade, etkili bir şekilde uygulandığı okullarda derinlemesine bir araştırma yapılarak farklılaştırılmış öğretimin uygulama esnasında kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörleri daha detaylı belirlenebilir.
3. Bu çalışmada ortaokullarda çalışan altı ana branştaki öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bunun dışında müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar, teknoloji tasarım gibi derslerdeki uygulamalarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma sadece ortaokulda çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda lise ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerle de yapılabilir.
5. Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretimle ilgili eğitim verilerek, eğitim öncesinde ve sonrasında Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri ölçeğine verilen yanıtlar incelenmek suretiyle, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarındaki değişime bakılabilir.
6. Bu çalışmada kullanılan araştırma deseni dışında da farklı bir desene farklılaştırılmış öğretime yönelik çalışmalar yapılabilir.

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 at Berkeley].
- Açıkgöz, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adebayo, A. S., & Shumba, C. B. (2014). An assessment of the implementation of differentiated instruction in primary schools, Kabwe district, Zambia. *European Scientific Journal*, 10(7), 295-307.
- Adebisi, R. O. (2024). Equality and diversity in learning through differentiated instructions, *6th International Conference on Education and Social Science Research, KnE Social Sciences*, 75–86. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i6.15256>
- Aldossari, M., & Robertson, M. (2018). Repatriation and the psychological contract: A Saudi Arabian comparative study. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(8), 1485-1512. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1244102>
- Altun, S., ve Yücel Toy, B. (2021). *Tasarımcı öğretmenler tasarlıyor farklı derslerde UbD tasarım örnekleri*. Pegem Akademi.
- Anderson, T., & Darling, D. (1954). A test of goodness of fit. *Journal of the American Statistical Association*, 49(268), 765-769.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=v3tm6YRIpNpWWho t2yNJzIg&no=cPD0jsYC2fMML6UulI5eWw>
- Avcı, S., ve Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim: teori ve uygulama*. Nobel yayıncılık.
- Aydın, U., ve Ubuz, B. (2010). Bilişüstü yetiler envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlilik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 30-45.

- Aydoğan Yenmez, A., ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Süreç üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 244-363.
- Bağrıyanık, H. M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farındalıklara etkisi* (Tez No. 640378) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bakanlar Kurulu Kararı. (2006, 1 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı: 11350). Erişim adresi: <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf>
- Bal, A. P. (2023). Assessing the impact of differentiated instruction on mathematics achievement and attitudes of secondary school learners, *South African Journal of Education*, 43(1), 1-10.
- Bekler, Ö., & Kozikoğlu, İ. (2022). Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1025-1052.
- Belç, Y., & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 109-126.
- Belç, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Tez No. 278756). [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bi, M., Struyven, K., & Zhu, C., (2023). Variables that influence teachers' practice of differentiated instruction in Chinese classrooms: A study from teachers' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1124259. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124259>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. PEGEM.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.

- Chessin, D. (2007). Simple machine science centers. *Science and children*, 44(6), 36-41.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Compen, B., Verstegen, D., Maussen, I., Hülsmann, C. & Dolmans D. (2024). Good practices for differentiated instruction in vocational education: the combined perspectives of educational researchers and teachers, *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2305652>
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].
- Çulhaoğlu, Ö., Letzel-Alt, V. (2023). Turkish Primary School Teachers' Implementation of Differentiated Instruction An Explorative Qualitative Study. In V. Letzel-Alt, M. Pozas (Eds.), *Differentiated instruction around the world global inclusive insight*. (pp. 115-131). Waxmann.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Davis, T.C. (2013). *Differentiation of instruction in regular education elementary classes: An investigation of faculty and educational leaders' perceptions of differentiated instruction in meeting the needs of diverse learners*. University of Louisiana at Lafayette.
- Davis, C. (2020). *Elementary reading teachers' perceptions about differentiated instruction* [Doctoral dissertation, Walden University].
- De Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural south African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*. 53, 115–121. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.004>Get rights and content

- Demir, S. (2021). *Uygulamalı örneklerle farklılaştırılmış öğretim yöntem ve teknikleri*. Eğiten Kitap.
- Demir, S., ve Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 121-136.
- Demirdağ, S. (2019). Öğrenci çeşitliliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 1-28.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğrenme sanatı öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeyine ilişkin algıları* (Tez No. 518724) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Dorfberger, S., & Eyal, M. (2023). The perception and attitude of educators regarding differentiated teaching in elementary and junior high schools, *Social Sciences & Humanities Open*, 8, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100586>
- Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teach. Teach. Educ.* 51, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>
- 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].
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2008). Self-theories: The construction of free will. In Baer, J., Kaufman, J. C. And Baumeister, R. F. (Eds), *Are we free? Psychology and free will*, 44-64. Oxford University Press.
- Eğmir, E. (2019). Karma Yöntem Araştırma Deseni. G. Ocak. (Ed.) içinde, *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 154-176). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, B., & Koçyiğit, S. (2023). The effect of differentiated instructional practices on 5th grade students' reading comprehension and reading motivation, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(2), 841-868.
- Erdoğan, M. N. (2017). Program farklılaştırma odaklı mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin öğretmen rolüne ilişkin anlayışlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 144-168.

- Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). "The path of social justice": A human rights history of social justice education. *Equity and Excellence in Education*, 46(1), 81- 99.
- Grecu, Y. V. (2023). Differentiated instruction: Curriculum and resources provide a roadmap to help English teachers meet students' needs. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104064, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104064>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiating instructional strategies: One size doesn't fit all*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 671291) [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gülay, A., & Altun, T. (2022). An investigation on the perceptions of primary school teachers related to the implementation levels of differentiated instruction. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 167-190.
- Hadjikou, C., & Creech, A. (2023). The new Cypriot music curriculum: teachers' interpretation and implementation of differentiation, *British Journal of Music Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000050>
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Effective classroom practices report*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hammad, W., Hilal, Y. Y., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Exploring the link between principal instructional leadership and differentiated instruction in an understudied context: the role of teacher collaboration and self-efficacy, *International Journal of Educational Management* <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2023-0441>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Co.

- Heng, T. (2023), Lessons on educational borrowing and change: teachers' implementation of differentiated instruction in Singapore. *Pedagogy, Culture & Society*, <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2166094>
- Hu, L. (2024). Utilization of differentiated instruction in K-12 classrooms: a systematic literature review (2000–2022), *Asia Pacific Education Review*, 52. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09931-y>
- Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder A. W. (2024). Dutch elementary school teachers' differentiation practices during Science and Technology lessons, *Teaching and Teacher Education*, 145, 104626, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104626>
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Tez No. 430749) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Karadağ, R. (2014) Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(3), 1301-1302.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayıncılık
- Kendrick-Weikle, K. (2014). *Illinois high school teachers' understanding and use of differentiated instruction*. (UMI No: 3713728) [Doctoral Dissertation, Western Illinois University].
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kline, P. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Koç, H., ve Gürgür, H. (2021). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi. *International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research*, 3(2), 138-148.
- Korkmaz, S., Göksuluk, D., & Zararsız, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151–162.

- Kozikoğlu, İ., ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kruskal, W., & Wallis, W. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 583–621.
- Lai, K. (2018). Estimating standardized SEM parameters given nonnormal data and incorrect model: Methods and comparison. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(4), 600-620.
- Lange, K. (2009). *Lessons learned in an inclusive classroom: A case study of differentiated instruction* [Dissertation, Colorado State University].
- Larina, G., & Markina, V. (2019). Hidden mechanisms of differentiation: teachers' beliefs about student diversity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23, 463–482. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09436-1>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2015). *IBM SPSS for intermediate statistic*. New York: Routledge.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Mann, H., & Whitney, D. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50-60.
- Maia, V., ve Freire, S. (2023). Understanding teachers' mindset regarding differentiated instruction: issues related to curriculum planning, *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2245831>
- Merawi, T. M. (2018). Primary school teachers' perceptions of differentiated instruction (DI) in Awi administrative zone, Ethiopia. *Bahir Dar Journal of Education*, 18(2), 152-173. <https://www.ajol.info/index.php/bdje/article/view/248728>
- Mićanović, V., Vučković, D., Maslovarić, B., Šakotić, N. & Novović, T. (2023). Effects and challenges to implement differentiated mathematics teaching among fourth

- graders in Montenegro, *South African Journal of Education*, 43(3), 1-11.
<https://doi.org/10.15700/saje.v43n3a2100>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed)*. Sage.
- Muthén, L., & Muthén, B., (2012). *Mplus user's guide seventh edition*. CA: Muthén & Muthén.
- Mutlu, N., ve Öztürk, M. (2017). Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Özkanoğlu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme* (Tez No. 399829) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
<https://open.metu.edu.tr/handle/11511/25225>
- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin eriş, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. (Tez No. 377555) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2018, 3. Baskı).
- Pierce, R. L., & Adams, C. M. (2004). Tierless lessons: One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-65.
- Pilten, G. (2016). A phenomenological study of teacher perceptions of the applicability of differentiated reading instruction designs in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1419-1451.
- Porta, T., Todd, N., & Gaunt, L. (2023). Australian senior-secondary teachers' perceptions of leadership and policy for differentiated instruction, *British Educational Research Journal*, 1-21.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230.

- Pozas, M., Letzel-Alt, V., & Schwab, S. (2023) The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103962. 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103962>
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, Knoesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90-116.
- Pürsün, T. ve Efiltili, E. (2017). Kaynaştırma sınıflarında çoklu zekâ ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 227-242.
- 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), 424-453.
- Ricketts, M. A. (2014). *The lived experiences of teachers in implementing differentiated instruction in the inclusive classroom*. (UMI No. 3645551) [Doctoral Dissertation, Capella University]. <https://www.proquest.com/pagepdf/1627154994?accountid=10699>
- Royston, J. (1983). Some techniques for assessing multivariate normality based on the Shapiro-Wilk W. *Applied Statistics*, 32(2), 121–133.
- Salar, R., ve Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1048-1068.
- Sayı, A. K. (2016). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. (Tez No. 351517) [Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=dKtibsYmQ_xScQzHplXYIg&no=vz7OxFdbAsMqeHXy9xGlHw
- Schwab, S., & Woltran, F. (2023). Obstacles to differentiated instruction (DI) reviewing factors outside the classroom that contribute to successful DI implementation. In V. Letzel-Alt, M. Pozas (Eds.), *Differentiated instruction around the world global inclusive insight*. (pp. 103-114). Waxmann.
- Shareefa, M., Moosa, V., Zin, M. R., Midawati, N. Z., & Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: Do experience, qualification and

- challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 214–226.
- Sheehan, J. A. (2011). *Responding to student needs: The impact on classroom practice of teacher perceptions of differentiated instruction*. [Doctoral dissertation, Capella University.]
- Smit, R., & Humpert, C. A. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162.
- Sondergeld, T. A., & Schultz, R. A. (2008). Science, standards, and differentiation: It really can be fun! *Gifted Child Today*, 31(1), 34-40.
<https://doi.org/10.4219/gct-2008-694>
- Sousa, D., & Tomlinson, C. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences fifth edition*. New York: Routledge.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]
- Talain, A. A., & Mercado, F. M. (2023). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction for English language teaching. *The Normal Lights*, 17(2), 1-29.
- Tan, I. G. C., Sharan, S., & Lee, C. K. E. (2006). *Group investigation and student learning: An experiment in Singapore schools*. Marshall Cavendish Academic.
- Taş, F. ve Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351.
- Taş, H., ve Minaz, M. B. (2024). The effects of learning style-based differentiated instructional activities on academic achievement and learning retention in the social studies course, *Sage Open*, 1-14.
<https://doi.org/10.1177/21582440241249290>
- Tepetaş Cengiz G. Ş., Tezcan, T., ve Doğan, Ö. K. (2021). Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği (DI-QUEST): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(87), 183-204.

- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 37(1), 12-16.
- Tomlinson, C. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* Sev Yayıncılık.
- Tomlinson, C. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim* (S. Emir ve A. Aksu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. Redhouse.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A., ve Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-444.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi*. (Tez No. 513386) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers Teach.* 23, 1–28. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Wan, S. W. W., Leung, S., Yuen, S. Y., & Leung, C. C. Y. (2023). Swimming with crocodiles: understanding Hong Kong teachers' experiences of implementing differentiated instruction through a school-university partnership programme, *Journal of Education for Teaching*, <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2205829>
- Wen, Q., & Cai, J. (2024). Applying structural equation modeling to examine the role of teacher beliefs and practices in differentiated instruction in physical education: Multiple mediation analyses, *Psychology in the Schools*, 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.23206>

- Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin*, 1(6), 80-83.
- Yabaş, D., ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 313–335. <https://doi.org/10.32601/ejal.776002>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yuen, S. Y., Leung, C. C. Y., & Wan, S. W. Y. (2022). Teachers' perceptions and practices of differentiated instruction: Cross-cultural validation of the differentiated instruction questionnaire in Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 115, 102044. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102044>
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. (Tez No. 144332) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.
- Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* (Tez No. 435217) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Zoraloğlu, S., ve Şahin, A. E. (2022). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik öğretmen yeterlikleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1377-1416.



EKLER

Ek-1 Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Prof. Dr. Nilay Bümen danışmanlığında Hatice Şener Daşcıoğlu tarafından yürütülen “Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Deneyimleri Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek ☐ Belirtmek istemiyorum

Branşınız: ☐ Türkçe ☐ matematik ☐ fen bilimleri ☐ sosyal bilgiler ☐ İngilizce ☐ din kültürü ve ahlak bilgisi

En son mezun olduğunuz eğitim düzeyi: ☐ ön lisans ☐ lisans ☐ yüksek lisans ☐ doktora

Mesleki kıdeminiz: ☐ 0 – 5 yıl ☐ 6 – 10 yıl ☐ 11 – 15 yıl ☐ 16 – 20 yıl ☐ 21 – 25 yıl
☐ 26 – 30 yıl ☐ 31 – 35 yıl ☐ 36 yıl ve üzeri

Görev yaptığınız sınıfların ortalama mevcudu:

Haftalık ortalama ders yükünüz: saat

Görev yaptığınız okul türü: ☐ Devlet okulu ☐ Özel okul

Görev yapılan sınıf düzeyi: ☐ 5. Sınıf ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf

☐ Destek Eğitim Öğretmeni / Norm fazlası

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1.BÖLÜM							
Gelişim anlayışı	Bir öğretmenin öğretim şekli, öğrencilerinin zihinsel kapasitelerini etkiler.	1	2	3	4	5	6	7

		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
Etik Alan	Öğretim programı, öğrencilerle birebir ilgilenme esnekliği sağlamamaktadır. *	1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
Esnek Gruplama	Homojen ve heterojen gruplarla çalışma sürecini düzenli olarak değiştiriyorum.	1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7

	2. BÖLÜM	Asla	Nadiren	Bazen	Düzenli aralarla	Sıklıkla	Çok sık	Her zaman
Çıktı = Girdi	Öğrencilerimin öğrenme süreçleri hakkında fikir edinmek için değerlendirme yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7

İlgi, hazırlık ve öğrenme profillerine göre uyarlamalar	Öğrenim içeriğini ve öğretim yöntemlerini öğrencilerimin ihtiyaçlarına /ilgilerine/becerilerine göre seçiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7
		1	2	3	4	5	6	7



Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde Kullanılan Görüşme Formu
LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Prof. Dr. Nilay Bümen danışmanlığında Hatice Şener Daşcıoğlu tarafından yürütülen “Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Deneyimleri Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Görüşme Tarihi ve Saati / / 20...., **Saat:**

Görüşme Yeri

Görüşme Süresi (Başlangıç) / (Bitiş)

Giriş

Merhaba, ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim deneyimleri üzerine bir araştırma yapıyoruz. Görüşmemizin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyoruz. Görüşmeden elde ettiğimiz veriler, sadece bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Veri kaybına yol açmamak ve zamanı daha iyi kullanmak için izin vererseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme sonunda istemediğiniz açıklamalarınızın ya da bölümlerin silinmesini talep edebilirsiniz. Araştırmamıza katkıda bulunduğunuz için şimdiden çok teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu yanıtlamak isterim. İzin vererseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

1. Mesleğinizde kaçınıcı yılınız?
2. Kaç senedir bu okulda görev yapıyorsunuz?
3. Derslerinizde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? Neden?
4. Derslerinizde öğrencilerinizin bireysel farklılıklarını dikkate almak üzere neler yapıyorsunuz?
 - a. Planlamada,
 - b. Öğretim sürecinde,
 - c. Ölçme ve değerlendirmede neler yapıyorsunuz?
5. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını derslerinizde kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız ne sıklıkta oluyor?

Sonda: En çok kullandığınız farklılaştırılmış öğretim teknikleri nelerdir? Neden?

En az kullandığınız teknikler hangileri? Neden?

6. Belirli bir konu ya da kazanım için daha uygun olan farklılaştırılmış öğretim tekniği var mıdır sizce?
7. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Örnekleyebilir misiniz?

Sonda:

- a. Öğrencileri tanımayla ilgili sorunlar,
- b. Öğrencileri gruplamayla ilgili sorunlar (esnek gruplama),
- c. Öğretim programı ve ders kitaplarıyla ilgili sorunlar,
- d. Sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar,
- e. Planlama veya öğretim sürecindeki sorunlar,
- f. Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili sorunlar,
- g. Materyallerle ilgili sorunlar,
- h. Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği sorunları,
- i. Yöneticilerle ilgili destek denetim sorunları,
- j. Sınıfın fiziksel ortamı ile ilgili sorunlar (oturma düzeni, büyüklük)
- k. Velilerle ilgili sorunlar
- l. Okuldaki rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği
- m. Toplumsal cinsiyetle ilgili kalıp yargılar,
- n. Ulusal sınavlar
- o. Diğer...

8. Dersinizde farklılaştırılmış öğretimi uygularken sizi en çok etkileyen faktörler nelerdir?

Sonda:

- a) Dersin öğretim programı ve ders kitabı,
- b) Öğrenciler,
- c) Meslektaşlarınız,
- d) Sınıf mevcudu,
- e) Okulun alt yapısı ve imkânları,
- f) Veliler,
- g) Zaman yetersizliği,
- h) Okul yöneticileri,
- i) Sınıfın fiziki yapısı (oturma düzeni, büyüklük vb.)

9. Sizce öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uyguluyor mu? Neler yapıyorlar? Ne düşünüyorlar?
10. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili lisans eğitimi ve sonrasında herhangi bir eğitim aldınız mı? Evet ise yeterli oldu mu? Nasıl? Hayır ise, nasıl eğitimler almak isterdiniz?
11. Sınıflarınızda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirilebilir?

12. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili okul ya da devlet tarafından sağlanan temel ihtiyaçlar sizce nelerdir?
13. Öğretimde farklılaştırılmanın sorunsuz uygulanması için neler önerirsiniz? Neden?



Ek-3 Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tema, Kategoriler, Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
1. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Zorlaştıran Faktörler	1.1. Program Kaynaklarıyla İlgili Sıkıntılar	
	1.2. Öğretim Programının Yoğun Olması	
	1.3. Başarı Baskısı	
		1.4.1. İdari Destek /Denetim Sorunu
		1.4.2. Derslikteki Fiziksel Ortam Yetersizlikleri
	1.4. Okul Ortamındaki Sıkıntılar	1.4.3. Rehberlik Faaliyetlerinin Yetersizliği
		1.4.4. Sınıfların Kalabalık Olması
		1.4.5. Öğretmenin Ders Dışı Görevlerinin Çok Olması
		1.4.6. Öğretmen Ders Yükünün Fazla Olması
		1.5.1. Farklılaştırılmış Öğretimi Planlamada Zaman Sıkıntısı
	1.5. Öğretmenle İlgili Sıkıntılar	1.5.2. Sınıf Yönetimi Zorlukları
		1.5.3. Meslektaşların Farklılaştırılmış Öğretime Direnci ve Engelleyici Tavrıları
		1.5.4. Öğretmenlerdeki İsteksizlik
		1.5.5. Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Bilgi Yetersizliği
	1.6. Öğrencilerle İlgili Sıkıntılar	1.6.1. Öğrencilerin İsteksiz Olması
	1.7. Velilerle İlgili Sıkıntılar	1.6.2. Öğrencilerdeki Olumsuz/İstenmeyen Davranışlar

Ek-4 Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tema, Kategoriler, Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
1. Farklılaştırılmış Öğretimi Yaygınlaştırmaya Yönelik Öneriler	1.1. Öğretmenlerle İlgili Öneriler	1.1.1. Öğrencileri Tanımaya Yönelik Öneriler
		1.1.2. Öğretmen Eğitimlerine Yönelik Öneriler
		1.1.3. Öğretmenlerin Ekonomik Sıkıntılarının giderilmesine Yönelik Öneriler
		1.1.4. Öğretmenlerin Çalışma Koşullarına Yönelik Öneriler
		1.1.5. Öğretmen Kariyer Basamaklarına Yönelik Öneriler
	1.2. Öğretim Programına Yönelik Öneriler	
	1.3. Sınıf Mevcutlarına Yönelik Öneriler	
	1.4. Ülkeye Yönelik Öneriler	
	1.5. Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler	
	1.6. Veli ve Öğrencilerin Farkındalığını Artırmaya Yönelik Öneriler	
	1.7. Materyallerle İlgili Öneriler	
	1.8. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler	

Ek-5 Etik Kurul Onayı

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 02.11.2022-E.968086



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Enstitü Sekreterliği

ÇOK İVEDİ

Sayı : E-10705136-050.06.04-968086
Konu : Etik Kurul Başvuru Sonuçları

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

- İlgi : a) Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 01.11.2022 tarihli ve 966161 sayılı yazısı.
b) 15.08.2022 tarihli ve 829972 sayılı yazınız.
c) 05.10.2022 tarihli ve 917151 sayılı yazınız.
ç) 03.10.2022 tarihli ve 911986 sayılı yazınız.
d) 17.10.2022 tarihli ve 936829 sayılı yazınız.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 01.11.2022 tarihli ve 966161 sayılı yazısı İlgi yazılarınıza istinaden, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 26.10.2022 tarihli toplantısında alınan kararlar ekte gönderilmiştir.

Etik Kurul izni olumlu çıkan araştırmalar kapsamında yapılacak anketlerin anketin yapılacağı kurumdan izin alındıktan sonra uygulanmaya başlanması, alınan izin belgesinin bir örneğinin Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna gönderilmesi ve Etik Kurul izni olumlu çıkan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda yapılacak araştırmalar kapsamındaki anketlerin gerekli izinlerinin alınabilmesi için Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına gönderilmek üzere Milli Eğitim Bakanlığının Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik alanındaki "https://ayse.meb.gov.tr" internet adresinden "Araştırma Uygulama İzni Ön Başvurusu" yapılarak, başvuru sonucunda alınan izin belgesi ile adı geçen Etik Kurulda yapılan değişikliklerle birlikte ya da değişiklik yapılmamış olsa da araştırmanın son halinin Anabilim Dalı Başkanlığınız kanalıyla resmi yazı ekinde tarafımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve işlemlerin aksamaması adına söz konusu belgelerin ivedilikle gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNİCİ
Müdür

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS5USKDLRC

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/ege-universitesi-ebys>

Adres:Ege Üniversitesi Rektörlüğü Gençlik Cad. No:12 35040 Bornova/İzmir
Telefon:+90 (232) 311 21 10 Faks:+90 (232) 339 90 90
Web:www.ege.edu.tr
Kep Adresi:egeuniversitesi@egeuniversitesi.hs03.kep.tr

Bilgi için: İlkay Terzioğlu
Unvanı: Büro Personeli
Tel No: 0(232)311-5895



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

Ek-1

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Prof. Dr. Nilay BÜMEN / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Hatice ŞENER DAŞÇIOĞLU / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Yüksek Lisans Tezi ☐ Doktora Tezi ☐ Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Deneyimleri Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	26/10/2022	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	10 / 05	PROTOKOL NO : 1641
KARAR	Araştırma OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN

Kurul Başkanı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ

Kurul Başkan Yardımcısı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER

Kurul Üyesi

(Toplantıda bulunmadı.)

Prof. Dr. Prof. Dr. Aydanur GACENER ATİŞ

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-63635513
Konu :Araştırma İzni

16/11/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğünün 08.11.2022 tarihli ve 976206 sayılı yazısı.

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice Şener DAŞÇIOĞLU' nun, "Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırmış Öğretim Deneyimleri Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu tez çalışması Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede belirtilen okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (13 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mah. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

Internet Adresi: _____ Faks: _____

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt durch die American Psychological Association oder einen ihrer angeschlossenen Verleger. Die Reproduktion dieses Dokuments ist ohne schriftliche Genehmigung der American Psychological Association oder eines ihrer angeschlossenen Verleger nicht zulässig. Diese Arbeit ist für den persönlichen Gebrauch bestimmt und darf in keiner Form reproduziert werden, auch auszugsweise.

