



**YÜKSEKÖĞRETİMDE BİREYSEL FARKLILIKLARA YÖNELİK
ALGI VE UYGULAMALARIN İNCELENMESİ
(GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)**

Özge Ceren Çelik

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Özge Ceren

Soyadı : Çelik

Bölümü : Eğitim Bilimleri Bölümü

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Yükseköğretimde Bireysel Farklılıklara Yönelik Algı ve Uygulamaların İncelenmesi (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)

İngilizce Adı: Examination of Perceptions and Practices toward Individual Differences in Higher Education (Gazi Faculty of Education Case)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Özge Ceren ÇELİK

İmza :

Jüri onay sayfası

Özge Ceren ÇELİK tarafından hazırlanan “Yükseköğretimde Bireysel Farklılıklara Yönelik Algı ve Uygulamaların İncelenmesi (Gazi Eğitim Fakültesi Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Doç. Dr. Melek ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER

İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 19/08/2014

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

.....

Canım Aileme

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamaları incelenmiştir. Bu amaçla, Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması yapılmış ve böylece konuyla ilgili alan yazına ve yapılabilecek araştırmalara katkı sağlamak hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme sistemine farklı bir bakış açısı sunması umulmaktadır.

Çalışma süresince, her zaman yanımda olan çok değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ülker AKKUTAY'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ölçek uyarlama süresince çalışmaya değerli katkı sağlayan Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e, Prof. Dr. Yücel Gelişli'ye, Prof. Dr. Mehmet Taşpınar'a, Doç. Dr. Melek Çakmak'a, Doç. Dr. Şeref Tan'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süresince yardımlarıyla ve yönlendirmeleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan Yrd. Doç. Dr. Emine Önen'e ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmamda katkısı olan Araş. Gör. Dr. Canses Tican, Araş. Gör. Dr. Subhan Ekşioğlu, Araş. Gör. Ayşenur Erdemir'e destekleri için çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde, ölçeğe katılım için zaman ayıran tüm öğretim elemanlarına teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle pilot uygulama kapsamında mail yoluyla araştırmaya katılım gösteren ve destekleriyle çalışmaya katkıda bulunan öğretim elemanlarına şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimin boyunca Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında burs desteği sağlayan TÜBİTAK'a, Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'na ve tüm birim çalışanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Özge Ceren Çelik

Ankara, Ağustos - 2014

**YÜKSEKÖĞRETİMDE BİREYSEL FARKLILIKLARA YÖNELİK
ALGI VE UYGULAMALARIN İNCELENMESİ
(GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Özge Ceren Çelik
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2014**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamalarını belirlemektir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma grubunu, 2013-2014 öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde görev yapan 142 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında; Santangelo ve Tomlinson (2012) tarafından geliştirilen ve araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan “Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması amacıyla Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algıları, alt ölçekler doğrultusunda incelenmiştir. Öğretim elemanlarının algılanan bireysel farklılıklar alt ölçeğinde orta düzeyde; bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algı alt ölçeğinde yüksek düzeyde; bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı alt ölçeğinde orta düzeyde algıları olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara dayalı uygulamalarının ölçek genelinden elde edilen ortalama puana dayalı olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın öğrenme ortamı; en düşük ortalamanın ise değerlendirme alt ölçeğinde olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamaları arasında düşük ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik uygulama düzeylerinin düşük olmadığını ortaya koymakla birlikte, planlı bir farklılaştırma süreci sağlanamadığını ortaya koymuştur. Özellikle değerlendirme boyutunda elde edilen ortalama puan ve boyutlar arasındaki düşük düzeydeki ilişkiler, bireysel farklılıkların detaylı analizinin yapılmadığı ve öğretim

sürecinin kapsamlı biçimde farklılaştırılmadığı biçiminde yorumlanmıştır. Öğretmen yetiştirmede bireysel farklılıklar ve buna yönelik uygulamaların artırılması; bu süreçte model olmanın etkili biçimde kullanılması yönünde öneriler geliştirilmiştir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, bireysel farklılıklar, farklılaştırılmış öğretim

Sayfa Adedi :xv + 143

Danışman : Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

**EXAMINATION OF PERCEPTIONS AND PRACTICES TOWARD
INDIVIDUAL DIFFERENCES IN HIGHER EDUCATION
(GAZI FACULTY OF EDUCATION CASE)
(M. S. Thesis)**

Özge Ceren Çelik

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2014

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the perceptions and practices of teacher educators in teacher education programs toward individual differences. The study employed descriptive design. The study group consists of 142 teacher educators at Gazi University, Gazi Faculty of Education during 2013-2014 academic years. ‘‘The Scale of Instructional Perceptions and Practices in Higher Education’’, originally developed by Santangelo and Tomlinson (2012) and adapted into Turkish by the researcher was used as the data collection tool. Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test, and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient were employed to analyze data. Teacher educators’ perceptions toward individual differences were analyzed in accordance with the sub-scales of the Scale of Instructional Perceptions in Higher Education. It was found that the mean scores of the perceived individual differences and perceptions toward the effect of individual differences on instructional methods sub-scales were moderate while their perceptions toward the relation between success and individual differences were high. Teacher educators’ practices were found to be moderate based on the analysis of the total score

obtained from the Scale of Instructional Practices in Higher Education. Analysis of sub-scales showed that the highest mean score was in the dimension of learning environment while the lowest score was in the dimension of assessment. It was noticed that there are low or moderately significant correlations between teacher educators's perceptions and practices toward individual differences. Findings showed that even if teacher educators' practice levels were not low; it can not be said that a planned differentiation process is provided. Particularly the mean score in assessment sub-scale and the low correlations between sub-scales showed that individual differences were not examined in detail and instructional process is not differentiated in a comprehensive way. It was suggested that the importance given to individual differences and practices for them should be increased and to this end, modeling should be used effectively.

Science Code :

Key Words : Teacher education, individual differences, differentiated instruction.

Page Number : xv + 143

Supervisor : Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Çalışmanın Önemi.....	6
Çalışmanın Amacı	7
Araştırma Soruları	7
Sınırlılıklar	8
Varsayımlar	8
BÖLÜM II	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	9
Farklılaştırılmış Öğretim	9
Farklılaştırılmış Öğretimin Amaçları	13
Farklılaştırılmış Öğretimin Temel İlkeleri	14
Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmenin Rolü	18
Öğrenme Ortamı.....	20
Farklılaştırma Süreci	21
Öğretim Stratejileri.....	33
Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme	39
BÖLÜM III	43
YÖNTEM	43
Araştırmanın Modeli	43
Evren ve Örneklem.....	43
Veri Toplama Araçları	46
Verilerin Toplanması.....	59
Verilerin Analizi.....	60

BÖLÜM IV	61
BULGULAR VE YORUMLAR.....	61
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
BÖLÜM V.....	89
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
Sonuçlar.....	89
Öneriler.....	95
KAYNAKLAR	97
EKLER.....	103
Ek 1. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği (Orijinal Form)	103
Ek 2. Ölçek Kullanım İzni.....	106
Ek 3. Ölçek Çeviri Formu	107
Ek 4. Uzman Değerlendirme Formu	109
Ek 5. Eşdeğerlik İçin Uzman Değerlendirme Formu	132
Ek 6. Ölçeğin Nihai Formu	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretme, öğrenme ve değerlendirme döngüsü.....	15
Şekil 2. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği DFA Sonuçları.....	56
Şekil 3. Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği DFA Sonuçları.....	58

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Öğretim Anlayışı ile Farklılaştırılmış Öğretim Anlayışı Arasındaki Farklar.....	12
Tablo 2. Evrendeki Bireylerin, Görev Yapılan Bölüm ve Unvana Göre Dağılımları.....	44
Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Bölümler ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı.....	44
Tablo 4. Ölçeğe Yanıt Veren Bireylerin Cinsiyet, Bölüm, Unvan ve Kıdeme Göre Dağılımı	45
Tablo 5. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeğinin Alt Ölçekleri ...	46
Tablo 6. Pilot Uygulama Yapılan Üniversiteler.....	49
Tablo 7. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 8. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 9. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 10. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Cronbach Alpha Katsayıları	56
Tablo 11. Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	59
Tablo 12. Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Cronbach Alpha Katsayıları	59
Tablo 13. Algılanan Bireysel Farklılıklar Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	61

Tablo 14. Algılanan Bireysel Farklılıklar Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	62
Tablo 15. Bireysel Farklılıklar ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Algı Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	63
Tablo 16. Bireysel Farklılıklara Yönelik Algı Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler	63
Tablo 17. Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	64
Tablo 18. Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	65
Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bireysel Farklılıklara Yönelik Algıları.....	66
Tablo 20. Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bireysel Farklılıklara Yönelik Algıları	67
Tablo 21. Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bireysel Farklılıklara Yönelik Algıları.....	68
Tablo 22. Bölüm Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bireysel Farklılıklara Yönelik Algıları.....	69
Tablo 23. Bireysel Farklılıklara Dayalı Uygulamalar Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler	70
Tablo 24. Öğrenme Ortamı Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	71
Tablo 25. Öğrenme Ortamı Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	72
Tablo 26. İçerik Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	72
Tablo 27. İçerik Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	73
Tablo 28. Süreç/Ürün Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	74
Tablo 29. Süreç/Ürün Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	75
Tablo 30. Değerlendirme Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	76
Tablo 31. Değerlendirme Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	76

Tablo 32. Cinsiyet değişkenine göre bireysel farklılıklara yönelik uygulamalar.....	78
Tablo 33. Kıdem Değişkenine Göre Bireysel Farklılıklara Yönelik Uygulamalar.....	79
Tablo 34. Unvan Değişkenine Göre Bireysel Farklılıklara Yönelik Uygulamalar.....	80
Tablo 35. Bölüm Değişkenine Göre Bireysel Farklılıklara Yönelik Uygulamalar	82
Tablo 36. Bireysel Farklılıklara Yönelik Algı ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiler.....	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve varsayımları ele alınmıştır.

Problem Durumu

İnsanlık tarihinde, üç önemli değişim dalgası olduğu kabul edilmektedir. İlk değişim dalgası, insanlık tarihinin gelişiminde ilk dönüm noktası olarak görülmekte olan ve M.Ö. 5000’lerde gerçekleşen tarım devrimidir. Birinci dalgaya kadar insanlar avcılıkla beslenen göçebe topluluklar iken tarım devrimi gerçekleştiğinde, tüm dünya yerleşik hayatla beraber yeni bir yaşam biçimine geçmiştir. İkinci değişim dalgası, buhar gücünün üretimde kullanılmaya başlanması ve hammadde kaynaklarının önem kazanmasıyla gelen Sanayi Devrimidir. 17. yüzyılın sonunda henüz birinci dalga etkileri sona ermemişken, Avrupa’da başlayan Sanayi Devrimi tüm dünyayı önemli bir biçimde etkilemiştir. İkinci dalga etkilerini sürdürürken, daha önemli sayılan ve dokunduğu her şeyde dönüşüm yaratacak üçüncü bir dalga meydana gelmiştir (Toffler, 1981). Bu dalga önemli sebeplerinden biri, tek doğrulu ve mutlak mantığa dayalı pozitivist bakış açısından, pozitivism sonrası bir döneme geçilmiş olmasıdır (Özden, 2002).

Pozitivist paradigma ile pozitivism sonrası paradigmaların bilgiye yaklaşımları farklıdır. Pozitivism gerçeğin birey dışında, bireyden bağımsız olarak var olduğu varsayımına dayalıdır. Bilginin varlığı, bireyin algısından bağımsızdır. Bireyler, öğrenme ve araştırma sürecinde ikinci plandadır. Birey, mevcut durumu algılar, belirli bir sistematik temelinde sınıflar ve olgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurar. Araştırma sürecinde ise bilgi nesnedir ve birey zaten var olan bir olguyu ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırma sonucu, kimin bu sonuca ne zaman ulaştığı gerçeğinden bağımsız olarak daima aynı

olacaktır. Pozitivist paradigmanın yerini alan oluşturmacı paradigmlar ise, nesnel bilginin keşfedilmesine değil, bilginin birey veya araştırmacının yorumlamasına ve oluşturmaya dayalı olduğu düşüncesini temel alır. Oluşturmacı paradigma temelinde bilgi, birey dışında var olan ve keşfedilmeyi bekleyen bir olgu olmaktan ziyade, bireyin etkin katılımı ile oluşturulan bir olgudur. Pozitivist paradigmanın varsaydığı nesnel bir gerçeklik olabilir, ancak bu nesnelliğin birey için gerçek olabilmesi bireyin yorumuna dayalıdır. Bireyin öznel algı ve değerleri doğrultusunda nesnel gerçekliğe yüklediği anlam bilginin kendisidir (Özden ve Şimsek, 1998).

Paradigma değişimi sonucunda meydana gelen ve ‘üçüncü dalga’ olarak ele alınan bu aşama, ‘‘bilgi çağı’’ veya ‘‘enformasyon çağı’’; bu dönemin öngördüğü toplum da ‘‘bilgi toplumu’’ olarak adlandırılabilir (Özden, 2005). Bilgi çağı, ‘‘bilginin temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve iletiminin yaygınlaştığı, bilgi çalışanlarının çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenmenin kaçınılmaz hale geldiği yeni toplumsal ve ekonomik dönem’’ olarak tanımlanmıştır. Bilgi çağı ile birlikte, hız kazanarak baş döndürücü bir nitelik arz eden teknolojik değişim kaynaklı, toplumsal, ekonomik, siyasal ve kültürel gelişim yaşanmaktadır (Öğüt, 2007).

Bilgi çağı ile gelen köklü değişim sürecinin eğitim sistemine önemli yansımaları olmuştur. Bilgi toplumuna geçiş, okulun, ders programlarının, öğretmenlerin, anne-babaların ve hatta öğrencilerin rollerinde değişime sebep olmuştur. Günümüzde okulun görevi topluma yalnızca belirli bilgi ve becerileri kazandırmak değil, aynı zamanda toplumu şekillendirmek, ona yön ve biçim vermektir. Ders programları, öğrencilere sadece basmakalıp bilgileri aktaran bir anlayış içerisinde değil, onları gerçek hayata hazırlayan, hayatın gerçeklerinin sentezlendiği bir anlayış içinde düzenlenmelidir. Öğretmenlerin görevi, sadece bilgiyi aktarmak değil, öğrencilere yön gösteren bir rehber ve lider olmaktır. Aynı zamanda, velilerin okula ve ders programlarına ilişkin daha fazla katılımı ve birlikteliği desteklenmelidir. Artık, eğitimin merkezindeki olgu, öğrencidir, öğrenen bireydir (Çalık ve Sezgin, 2005). Öğrenme ve öğretme süreçlerinde ilgi odağı ‘‘öğrenme’’ den yana kaymıştır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler, öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek kişinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Buna göre, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesi farklıdır, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek birey yoktur (Özden, 1999).

Günümüzde çağdaş eğitim anlayışının önemli bir ilkesi olan “eğitimde fırsat eşitliği”, yoksullara eğitim imkanı sunmanın da ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak her bireye kendi ilgisini, potansiyelini ve zekasını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır. En geniş anlamda eğitimin amacı, çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır. Bu nedenle günümüzde okullar çocukların sahip oldukları bireysel ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve onları mümkün olan en yüksek düzeyde geliştirebildiği ölçüde eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır. Öğrencilerin sahip oldukları ilgi ve yetenekleri keşfetmek ve onları bu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelecekte en mutlu ve en yeterli olabilecekleri bir alana yönlendirebilmek, okulların ortaya koyabileceği en önemli katkıdır (Saban, 2005).

Öğrenciler, öğrenme ortamlarına birçok ortak özellikler ve farklılıklarla gelir. Aynı yaştaki çocuklar sevdikleri veya sevmedikleri şeyler ya da hobileri konusunda benzerlik gösterebilir de, öğrenme özellikleri açısından aynı değildir. Çocuklar insan ve çocuk olmaları gereği birçok ortak özelliğe sahiptir; ancak aynı zamanda onları birbirinden ayıran önemli farklılıklar vardır. Ortak özellikleri onları “insan” yaparken, farklı özellikleri onları “birey” yapar (Tomlinson, 2001). Eğitim programları, ekonomiklik ve kolaylık gibi temel sebepler dolayısıyla bireylerin sahip olduğu ortak özellikleri temel alır. Ancak onları “birey” yapan sayısız farklılıkların olduğu görmezden gelinmemelidir; eğitim bireysel farklılıklara duyarlı olabildiği ölçüde başarılı kabul edilmektedir. Bireysel farklılıklara odaklanmak zor ve pahalı olsa da, insan doğasının zenginliklerine erişilmesi ve toplumda çeşitlilik sağlanması farklılıklara duyarlılık ile mümkündür (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Her öğrencinin aynı olmadığı bir sınıfta tek tip öğretim ile başarı beklentisi, tek bir beden olarak dikilen bir gömleğin herkese uyması beklentisi ile aynıdır (Beler ve Avcı, 2011). Tek tip öğretim, öğrencilerin yalnızca ortak özelliklerini kabul eder; farklılıklar için ayrıca zaman ayırmaz. Oysa öğretmenler öğrencileri insan yapan ortak özellikleri temel kabul ederken, onları birey yapan özellikleri de öğretim sürecine katarak her öğrencinin bireysel olarak başarıya ulaşmasını hedefleyebilir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarındaki bireysel farklılıklara dayalı olarak öğretim programlarının düzenlenmesinde bireyselleştirilmiş, kişiselleştirilmiş veya duyarlı öğretim olarak da adlandırılan farklılaştırılmış öğretimin kullanılması faydalı görülmektedir (Tomlinson ve Allan, 2000).

Tomlinson (1999) farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilere bilgi edinme, fikirleri anlamlı kılma ve öğrendiklerini ortaya koymaları için çeşitli fırsatlar sunma yöntemi olarak tanımlamıştır. Farklılaştırma bir öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermesi anlamına gelmektedir. Farklılaştırma temel olarak sınıftaki tüm öğrencilerin benzer özellikte olduğu varsayımına dayalı öğretim biçiminden ziyade; her bir öğrencinin ya da öğrenci grubunun öğrenmeye ilişkin ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektirir (Tomlinson ve Allan, 2000). Temel varsayımı; aynı konuyu, aynı zaman çizelgesine göre, aynı biçimde öğrenen ve aynı yaşta olan iki bireye nadiren rastlanılabileceğidir. Farklılaştırılmış öğretimde amaç, her öğrencinin öğrenme potansiyelini ve akademik gelişimini maksimum düzeye ulaştırmaktır (Tomlinson, 1999).

Farklılaştırılmış öğretimin, bireysel farklılıklara verilen önemin artmasıyla sıklıkla önerilen öğretim yöntemleri arasında yer aldığı görülmektedir. Ancak çalışmalar farklılaştırılmış öğretim yönteminin ya da bireysel farklılıklara dayalı olarak duyarlı bir öğretim süreci hazırlanmasını hedefleyen uygulamaların azlığını ortaya koymakta; sınıflarda tek tip öğretimin hakim olduğunu göstermektedir (Gömleksiz ve Kan, 2007). Tek tip öğretimin baskın olma sebepleri arasında ise öğretmenlerin öğretim programlarını nasıl etkili bir biçimde farklılaştırılabileceği konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması gösterilmektedir (Hardre and Sullivan, 2008). Bu noktada öğretmen yetiştiren kurumların öğrenmeye yönelik yeniliklerin sınıf ortamına aktarılmasındaki rolü önem kazanmaktadır.

Öğretmen adaylarına öğrenmeye ilişkin yeni bakış açıları ve ilgili uygulama becerilerini kazandırmada öğretmen eğitiminin sahip olduğu rolün iyileştirilmesi için öğretmen yetiştirme sisteminde öğretim elemanlarının ve eğitimsel uygulamaların rolünün dikkatli biçimde incelenmesi gerekmektedir (Lunenberg, Korthagen, ve Swennen, 2007). Russell, (1999)'a göre, okullarda gerçek bir değişim yaratmak, söz konusu değişimin ilk olarak öğretmen eğitiminde meydana gelmesi ile mümkündür. Öğretmen eğitimcileri, öğrenme-öğretmeye ilişkin yenilikleri uygulamalarına yansıtmadığı sürece yeniliklerin yalnızca savunucusu olmaları ve öğretmen adaylarını yeni yöntemleri kullanmaları konuda teşvik etmeleri yeterli değildir. Öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına kazandırmak istediği düşünce ve becerileri önce kendilerinin içselleştirerek uygulamaya yansıtmaları önemlidir (Gould, 2004).

Öğretmenlerin ilk ve ortaöğretim kurumlarında bireysel farklılıklara önem vermesi ve bu amaçla öğretim sürecinde düzenlemeler yapması ancak öğretmen yetiştirme

kurumlarındaki düzenlemeler yoluyla sağlanabilir. Oysa, üniversiteler, uzun zamandır doğrudan öğretim yaklaşımının hakim olduğu aktarıcı paradigmanın örnekleri haline gelmiştir. Bu öğretim ortamında bilgi öğrencilerin zihinlerine aktarılacak hammadde olarak kabul edilmektedir (Taylor'dan aktaran Kesal ve Aksu, 2005). Öğretmen yetiştirme programlarından çok azı öğretim sürecini öğretmen adaylarının gereksinimlerine duyarlı hale getirmektedir. Öğretmen adayları soyut olan etkili öğretim kavramını ve etkili öğretmen özelliklerini notlar alarak öğrenmeye çalışmaktadır. Öğretmen adayları, öğretimi farklılaştırmak bir yana öğretimin farklılaştırıldığı bir öğretim sürecini öğrenci olarak tecrübe etmek fırsatını bile yakalayamamaktadır. Çoğu öğretmen yetiştirme programı öğretmen adaylarına, eğitim programları ve öğretim sürecini öğrenen gereksinimlerine göre etkili biçimde farklılaştırma becerileri kazandırmada yetersiz kalmaktadır (Gould, 2004).

Öğretmen eğitiminde adayların tecrübe ettiği süreçler sunulan bilgidен daha önemlidir (Bricker, 2008); bu nedenle öğretmen adaylarının davranışlarının biçimlendirilmesinde, öğretim elemanlarının öğrenmeye ilişkin bazı düşüncelere nasıl model olduğu, adaylara gönderdikleri mesajın içeriğinden daha önemlidir (Lunenberg vd., 2007). Öğretmen yetiştirme programlarında öğretim elemanlarının rolü, öğretmen adaylarının yalnızca öğretim hakkında öğrenmelerine yardımcı olmak değil, aynı zamanda bunu yaparken onlara, öğretmenin rolüne ilişkin model olmaktır (Korthagen, Loughran ve Lunenberg, 2005). Diğer meslek alanlarında adaylar yetiştiren programlar düşünüldüğünde, model olmanın öğretmen yetiştirme bağlamında eşsiz ve kendine özgü bir rolü vardır; çünkü öğretmen yetiştirme programlarında öğretim elemanları öğretmeyi öğretirler (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Bu nedenle, aldığı eğitim süresince etkili bir model gözlemlene şansı olmayan bir öğretmenin hiç tecrübe etmediği bir durumu hayal etmesini bekleyerek ya da ondan o zamana kadar yaptığı gözlemlerin tam tersini yapmasını isteyerek etkili öğretim yapmayı öğrenmesini sağlamak mümkün değildir (Hammond, 2010).

Öğretim elemanları felsefî görüş ve uygulamaları içselleştirerek, öğretmen adaylarına model olduğunda, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında ele alınan kuramsal bilgileri meslek yaşamlarına etkili biçimde yansıtma olasılığının arttığını gösteren çok sayıda çalışma vardır (Grossman, Valencia, Evans, Thompson, Martin ve Place; Struyven, Dochy ve Janssens; Utley'den aktaran Santangelo ve Tomlinson, 2012). Buna dayalı olarak, öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algılarının ve

uygulamalarının, öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara ilişkin edindikleri kuramsal bilgileri sınıf ortamında etkili biçimde uygulama düzeylerini etkileyeceği öngörülebilir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının algılarını ve gelecekteki uygulamalarını biçimlendiren temel unsur olduğu düşüncesinden hareketle, öğretim elemanlarının sınıflarındaki öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına yönelik algı ve uygulamaları incelenmiştir.

Çalışmanın Önemi

Öğretmen yetiştirme programlarının ve okulların eğitimdeki değişmeler sürecinde etkililiklerini korumaları önemlidir. Öğretmen yetiştirme programları, öğrenci farklılıkları konusunda bilgili ve bilinçli olarak mesleğe başlayan, öğretimi farklılaştırma becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek üzerine odaklanmalıdır (Casey, 2011). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu’una göre, öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar Türkiye’de uygulanan bütün programlarda öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkat etmesi gereken unsurlar arasında yer almış ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve görüşlerinin önemi üzerinde durulmuştur (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2005). Bu hedefe ulaşılması öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi farklılaştırma yeterliğine sahip olmasını gerektirir. Bu yeterlik Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çalışmasında “Öğretme ve Öğrenme Sürecine” ilişkin yeterlikler arasında yer almaktadır. Öğretmen öğrenme öğretme sürecini tasarlarken sınıfındaki öğrencilerin farklı ilgi, yetenek, ihtiyaç ve özgeçmişe sahip olabileceğini düşünmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

Söz konusu becerilerin öğretmen adaylarına etkili biçimde nasıl kazandırılacağı sorusunun ise alan yazında somut biçimde ele alınmaması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin bireysel farklılıklara vermesi gereken önem sıklıkla vurgulanmakta; ancak öğretmen yetiştirme programlarının adaylara öğretimi farklılaştırma becerileri kazandırma ve bu konuda öz-yeterlik kazanmalarını sağlama konusunda nasıl bir yol izleyebileceği konusu gözden kaçmaktadır (Casey, 2011). Bireysel farklılıklar ve bu farklılıklara dayalı olarak öğretim programlarında düzenlemeler yapma konusu öğretmen yetiştirme programlarında doğrudan ele alınmadığı düşünüldüğünde (Cranton’dan aktaran Bricker, 2008), bu becerilerin

kazandırılmasında ğretim elemanlarının rolünün incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki ğretim elemanları, ğretmen yetiştirme sistemindeki rol ve sorumluluklarının önemine rağmen, nadiren ele alınan araştırma unsurlarından biri olmuştur. Öğretmen yetiştirme sisteminin gerçek işleyişi, ğretim elemanlarının sorumlulukları, özellikleri genellikle göz ardı edilmiştir (Lunenberg vd., 2007). Bu bağlamda, ğretim elemanlarının algı ve uygulamalarının ortaya konmasının, ğretmen yetiştirme konusundaki alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır. Öğretmen yetiştirmede öğrenmeye ilişkin yeni yaklaşımların yer alması ğretmen adaylarının bu yaklaşımlara yönelik algı ve inançlarının şekillenmesi açısından; adayların yenilikleri sınıflarındaki uygulamalara yansıtması açısından faydalı görülmektedir. Öğretmen adaylarının gözlemlerinin davranışlarını şekillendirmedeki önemi düşünüldüğünde, ğretmen yetiştiricilerin bu konudaki uygulamalarının incelenmesi önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Gazi Eğitim Fakültesi ğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamalarını ortaya koymaktır.

Araştırma Soruları

1. Gazi Eğitim Fakültesi ğretim elemanlarının ğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına yönelik algıları,
 - a. cinsiyete
 - b. unvana
 - c. kıdeme
 - d. bölüme göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Gazi Eğitim Fakültesi ğretim elemanlarının ğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına yönelik uygulamaları,
 - a. cinsiyete
 - b. unvana

- c. kıdeme
 - d. bölüme göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Gazi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına yönelik algıları ile uygulamaları arasında manidar düzeyde bir ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin yönü ve miktarı nedir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2013-2014 eğitim öğretim yılı,
2. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, İlköğretim, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Özel Eğitim, Eğitim Bilimleri, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerinde görev yapan 142 öğretim elemanının yanıtlarıyla sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu çalışmada öğretim elemanlarının ölçek maddelerini samimi ve etki altında kalmadan yanıtladığı varsayılmıştır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

Bu bölümde, araştırma ile ilişkili alanyazının incelenmiştir. Bu amaçla, farklılaştırılmış öğretimin tarihi, amaçları, ilkeleri, süreci, stratejileri ve değerlendirme biçimleri sırasıyla ele alınmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim

Gundlach (2011)’a göre, aynı sınıf içinde öğretimin bireyselleştirilmesi fikri, eğitimin, tek bir öğretmenin farklı sınıf ve beceri düzeyindeki öğrencilerden oluşan tek bir sınıfın sorumluluğunu alması esasına dayanan, tek odalı okullarda verildiği 1600’lü yıllara dayanmaktadır. 1953 yılında Eğitimsel Liderlik dergisi bu konuyu detaylı bir biçimde ele alarak, bireysel farklılıklar için özel bir sayı ayırmıştır. “Bireysel Farklılıklar Sorunu” olarak adlandırılan sayıda yer alan ‘Programı Öğrenciye Göre Düzenlemek’ adlı bir çalışmada farklılaştırılmış öğretimin tarihçesi ele alınmıştır. Herhangi bir öğrencinin herhangi bir konuyu ders kitaplarının desteği olmadan kendi öğrenme hızında öğrenebileceğini ileri süren çalışma, 1912 yılında başarı testlerinin ortaya çıkışına kadar birçok öğretmeni bu yolda ilerlemeye teşvik etmiştir (aktaran Gilbert, 2012). Başarı testleri ile çocuklar arasında tahmin edildiğinden daha fazla farklılık olduğu anlaşılmıştır. Burk bu düşünceden hareketle çocuklara kendi becerileri ölçüsünde ilerleme fırsatı sunan, öğrencinin kendi başına öğrenmesini sağlayan ders kitapları hazırlanmasına yönelik bir harekete öncülük etmiştir. Burk’un çalışmaları ve elde ettiği istatistiki sonuçlar ulus genelinde ilgi yaratmış ve 1919’da Burk’un görüşlerinin okullara tanıtılması ve bu görüşlerin kamuya ait okulların koşullarına uygun hale getirilmesi çalışmaları başlamıştır. Burk’un rehberliğinde, her öğrencinin olgunlaşma ve hazır bulunuşluk düzeyini karşılayabilecek, kendi kendine öğrenmesini sağlayabilecek yazılı materyaller, tanılayıcı

testler ve yönetimsel teknikler oluşturmuştur. Çalışmaların yapıldığı okullar dünyaca tanınmış, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayan materyaller daha sonra ‘alışma kitabı’ olarak yaygın biçimde kullanılan kitapların ortaya çıkışını sağlamış ve genel olarak ders kitapları her zaman olduğundan daha fazla öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayabilir bir nitelik kazanmıştır. Bu yıllarda, okulların uyguladıkları ğretim programlarında çocuklara göre düzenlemeler yapılmaya başlamışken, belli bir ğretim programı kullanılmaması fikrine dayalı bir akım olan Proje Yöntemi eğitimcileri etkilemiş, bu konu hakkında tartışmalar yürütülmüş; sonuç olarak Proje Yöntemi okul ve öğretmenlerce benimsenmiştir. Böylece okullarda eski programlara bir dönüş söz konusu olmuş ve bireysel farklılıklar yeniden göz ardı edilmeye başlanmıştır (Washburne, 1953).

Bireyselleştirilmiş ğretim uygulamalarının azalmasıyla, 1890’lı yıllar boyunca bazı okullar yetenek grupları ile ilgili uygulamalar yürütmeye başlamıştır. Yetenek grupları özelikle 1950’lerde öğretmenlerin sıklıkla yürüttüğü uygulamalar arasında yer almıştır. Bu uygulama kapsamında, ilk olarak öğrencilerin özellikleri saptanmış ve öğrenciler becerileri doğrultusunda homojen olarak gruplanmıştır. Aynı grupta yer alan öğrenciler güçlü yönleri ya da ihtiyaçları açısından farklılık göstermelerine rağmen, sene boyunca aynı grupta çalışmaya devam etmiştir. Yıllarca süren yetenek grupları uygulamaları sonucunda, bu uygulamaların tüm öğrenciler için ortak bir uzmanlık gerektirmeyen, birbirinden farklı ğretim programları ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sene sonunda yapılan başarı testleri, yetenek gruplarının ğrenci başarısında olumlu etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Bu sebepler dolayısıyla, Washburne (1953) Proje Yöntemi’nin temel varsayımının aksine, bir ğretim programında toplumdaki her okuryazar bireyin bilmesi, ulaşması gereken belli standartlar olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, her konu alanı ve her ğrenci için temel standartların yer aldığı esnek bir ğretim programının uygulanması gerekliliği ortaya konmuştur.

1970’lerde yetenek grupları uygulamalarının, farklılaştırılmış öğretimden ziyade farklılaştıran öğretime hizmet ettiği ifade edilmiştir. Bu süreçte, farklı özelliklere sahip ğrenci grupları için yalnızca öğretimsel hızda farklılık yapıldığı gözlenmiştir. Öğretmenler aynı materyali başarı ortalaması yüksek öğrencilerden oluşan gruplarda kısa sürede, başarı ortalaması düşük öğrencilerden oluşan gruplarda ise daha uzun sürede tamamlamıştır. Başarı düzeyi yüksek öğrenciler materyali kısa sürede tamamladığından, kalan sürede daha fazla materyale ulaşma imkanı bulmuştur. Özetle, aynı süre içinde, farklı

başarı ortalamalarına sahip öğrenciler, farklı miktarda materyale ulaşma imkanı bulmuştur. Bu durum başarı ortalaması daha yüksek öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlarken, başarısız öğrencilerin başarısızlığını arttırmıştır (Ankrum ve Bean, 2007). 1980’lerde yetenek gruplamasının etkililiği konusundaki tartışmalar ile birlikte birçok sınıfta tek tip öğretime geçilmiştir (Moody & Vaughn, 1997). Farklılaştırıcı uygulamalardan kaçınmak amacıyla, tüm öğrencilere aynı dersin, aynı materyallerin, aynı hızda öğretilmesi hedeflenmiştir. Tüm öğrenciler için eşitliği sağlamak ve onlara aynı miktarda yazılı materyal sunmak amacıyla, tüm öğrenciler aynı ders planına tabii tutulmuştur (aktaran Ankrum ve Bean, 2007).

1970’lerde ortaya çıkan ve daha sonra bireyselleştirilmiş öğretim olarak adlandırılan bu uygulamalar, öğrencilerin farklı öğrenme profilleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri olduğunu göstermesi ve bu farklılıkların öğretim sürecindeki yerini ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. Ancak bu yıllardaki uygulamaların ‘farklılaştırılmış öğretim’ kavramı ile eşdeğer kabul edilmesi mümkün değildir. Bu yılların uygulamalarında, sınıftaki her bir öğrenci için farklı uygulamalar yürütülmüştür. Her bir öğrencinin sahip olduğu özelliklere uyumlu öğretim yapılması amacıyla, öğretim süreci parçalara ayrılmış ve ilişkisiz bölümler haline getirilmiştir (Tomlinson, 1999).

Farklılaştırılmış öğretim terimi ilk olarak Ward (1961) tarafından üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere uygun eğitim fırsatları sunmaya ilişkin düşüncelerinin tasvirinde kullanılmıştır. Ward, öğrencilerin bulundukları noktadan, diğer bir ifadeyle neleri bildiklerinden ve en iyi nasıl öğrendiklerinden yola çıkarak, öğrenci gelişiminin maksimum düzeye ulaştırılabileceğini ifade etmiştir. Ward bu terimi ilk olarak üstün zekalı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kullansa da, farklılaştırılmış öğretimin tüm öğrenciler için uygulanabilir bir kavram olduğu ortaya konmuştur. Ward’ın görüşleri yaklaşık olarak yarım yüzyıl içinde araştırmacılar tarafından keşfedilmiş ve farklılaştırılmış öğretim ilkelerinin sınıflarda uygulanabilir hale getirilmesinin yolları aranmaya başlamıştır. Birçok öğretmen farklı becerilere sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda, bu öğretim yaklaşımını kullanmıştır (aktaran Bravmann, 2004).

Carol Ann Tomlinson, farklılaştırılmış öğretimin ilke ve uygulamalarının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin özelinden kurtarıp, farklı beceri ve özelliklere sahip genel eğitim sınıflarıyla ilişkilendirilmesinde önemli rol oynamış (Bravmann, 2004) ve farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilere bilgi edinme, fikirleri anlamlı kılma ve öğrendiklerini ortaya

koymaları için çeşitli fırsatlar sunma yöntemi olarak tanımlamıştır (Tomlinson, 1999) Farklılaştırılmış öğretimin, öğretme ve öğrenmeye yönelik bir düşünme yolu olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, bir öğretmenin sınıftaki farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi bir biçimde hitap etmesine yardımcı olan stratejiler topluluğu olarak tanımlanmıştır. Öğrenciyi öğretme ve öğrenme sürecinin merkezine koyarak, öğretimsel planlamayı öğrenci ihtiyaçlarının şekillendirmesini sağlar (Heacox, 2012).

Gregory ve Chapman (2002) ise farklılaştırmayı, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla stratejik olarak plan yapmasına fırsat sunan bir felsefe olarak tanımlamıştır. Farklılaştırma her öğrenenin kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamakta kullandıkları bir dizi araç değil; inanç sistemidir. Bir felsefe olarak farklılaştırmaya göre:

- Her öğrencinin güçlü yönleri vardır.
- Her öğrencinin güçlendirmesi gereken yönleri vardır.
- Her öğrencinin beyni, parmak izi kadar eşsizdir.
- Öğrenmek için hiçbir zaman geç değildir.
- Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ön bilgileri ve yaşantıları vardır.
- Duygular, hisler ve tutumlar öğrenmeyi etkiler.
- Tüm öğrenciler öğrenebilir.
- Öğrenciler, farklı zamanlarda farklı biçimlerde öğrenir.

Bu özellikler dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim geleneksel öğretim anlayışından farklıdır. Söz konusu farklılıklar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Geleneksel Öğretim Anlayışı ile Farklılaştırılmış Öğretim Anlayışı Arasındaki Farklar

Geleneksel Sınıflar	Farklılaştırılmış Sınıflar
Öğrencilerin bireysel farklılıkları maskelenir ya da bu farklılıklar yalnızca sorun yarattığında önemsenir.	Öğretimin planlanmasında öğrencilerin bireysel farklılıkları temel alınır.
Değerlendirme, çoğunlukla öğretim süreci sonunda konuyu anlamayan öğrencileri belirlemek için kullanılır.	Değerlendirme öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı hale getirmek için yürütülen sürekli ve tanılayıcı bir uygulamadır.
Tek yönlü zeka anlayışı hakimdir.	Farklı zeka türlerine önem verilir.

Mükemmeliyetin tek bir tanımı vardır.	Mükemmeliyet büyük ölçüde bireyin başlangıç noktası temel alınarak gösterdiği bireysel gelişime göre tanımlanır.
Öğrencilerin ilgi alanları nadiren göz önünde bulundurulur.	Öğrenciler, öğrenme sürecinde ilgi alanlarına dayalı tercihler yapmaya yönlendirilir.
Öğrenme profiline ilişkin yalnızca birkaç seçenek göz önünde bulundurulur.	Öğrenme profiline ilişkin çeşitli seçenekler sunulur.
Tek tip öğretim hakimdir.	Farklı öğretimsel düzenlemeler kullanılır.
Öğretim süreci ders kitapları ve öğretim programına dayalı biçimlenir.	Öğretim süreci öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve öğrenme profili özelliklerine dayalı biçimlenir.
Olgu ve becerilerin bağlam dışında öğrenilmesi söz konusudur.	Temel kavramların anlaşılmasında temel becerilerin kullanılması söz konusudur.
Tek bir ödev herhangi bir seçenek sunulmadan öğrenciye verilir.	Sıklıkla farklı ödev seçenekleri sunulur.
Zaman kullanımında genellikle esneklik sağlanmaz.	Zaman öğrenci ihtiyaçlarına dayalı olarak esnek bir biçimde kullanılır.
Problemleri öğretmen çözer.	Öğrenciler, sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine problem çözme sürecinde yardımcı olur.
Öğretmen öğrencilere not verirken, tüm sınıf için standartlar koyar.	Öğrenciler, hem sınıf hedefleri hem de bireysel hedefler koyarken öğretmen ile işbirliği yapar.
Sıklıkla tek bir değerlendirme yöntemi kullanılır.	Çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılır.

(Tomlinson, 1999)

Farklılaştırılmış Öğretimin Amaçları

Farklılaştırılmış öğretimin temel amaçları şu şekilde sıralanabilir (Hall, Strangman ve Meyer, 2003; Heacox, 2012; Tomlinson ve Allan, 2000):

- Her öğrenci için uygun zorluk düzeyinde ve ilgi çekici görevler vermek
- Temel konu ve kavramlara; önemli süreç ve becerilere odaklanan öğretimsel etkinlikler ile öğrenilenlerin farklı biçimlerde ortaya konmasını sağlayacak çeşitli yollar sunmak
- Konu alanı, öğretim süreci ve ürünlere esnek yaklaşımlar sağlamak
- Öğrencilerin hazır bulunuşluğuna, öğretimsel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine hitap etmek
- Öğrencilerin çeşitli öğretimsel biçimlerde çalışması için fırsatlar yaratmak
- Her öğrenci için temel standartları ve ulusal ya da yerel konu alanı standartlarını karşılamak

- Öğretmenin kolaylaştırıcı rolü üstlendiği, öğrenciye duyarlı bir sınıf ortamı sağlamak
- Her öğrenciyi olduğu gibi kabul etmek
- Öğrencilerin maksimum başarı ve gelişim göstermelerini sağlamak

Farklılaştırılmış Öğretimin Temel İlkeleri

Öğretmen, konunun temel noktalarına odaklanır.

Standartlara dayalı öğretimin temel alındığı eğitim sistemlerinde, öğrencilerin bilmesi ve kavraması gereken konular, ulusal ya da yerel bağlamda ortaya konan standartlar temelinde şekillenir. Tüm öğrencilerin aynı hazır bulunuşluk düzeyinde olmadığını; aynı yolu izleyerek, aynı hızda öğrenmediklerini bilen öğretmenler, öğretimi belirlenen hedef ve standartlar çerçevesinde farklılaştırır. Standartlara dayalı öğretimde farklılaştırma, daha fazla öğrencinin belirlenen standartlara ulaşmasını hedefler (Heacox, 2009).

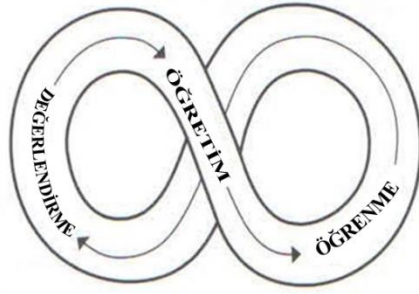
Farklılaştırma sürecinde öğretmen ilk olarak belirlenen standartları ya da hedefleri göz önünde bulundurur (Heacox, 2009). Ardından, öğrencilerin ders kitabında yer alan tüm bilgileri öğrenmesi mümkün olmadığından, her konunun temel kavramlarını, ilkelerini ve becerilerini belirler. Öğretim sürecini her konu sonunda kazandırılması gereken temel kavram, ilke ve becerilere dayalı olarak planlar. Bu süreçte öğretmenin amacı, öğrencilerin her ayrıntıyı öğrenmelerini sağlamak yerine, dersin sonunda hedeflenen kavram, ilke ve becerilere ilişkin belli bir kavrayış kazanmalarını sağlamaktır (Tomlinson, 1999).

Değerlendirme ve öğretim ayrılmaz bir bütündür.

Farklılaştırılmış öğretim, değerlendirmeye dayalıdır. Değerlendirme yalnızca öğretim süreci sonunda öğrencilerin erişti düzeyini belirlemek amacıyla yapılmaz; öğretim süreci boyunca öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili gibi özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla sürekli olarak yapılır. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler öğretim sürecini, öğretim programını ve materyalleri biçimlendirmede kullanılır. Farklılaştırılmış öğretimde, sınıftaki tüm öğrenciler için tek tip öğretim planlanması ve bu plan ile bazı öğrencilerin hedeflere ulaşamadıklarının fark edilmesi sonucunda planların

değiştirilmesi yerine, öğretim süreci öncesinde mümkün olduğunca çok çeşitli yol ve etkinliklerin tasarlanması hedeflenir (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2001).

Öğretmenler öğretimi etkili bir biçimde farklılaştırdığında, öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçleri arasında sürekli bir akış sağlanır. Bu unsurlar takip edilmesi gereken basamaklar olmaktan ziyade; her bir sürecin bir sonrakine bilgi sağladığı sürekli bir döngüyü oluşturmaktadır. Şekil 1 bu döngüyü göstermektedir:



Şekil 1. Öğretme, öğrenme ve değerlendirme döngüsü (Heacox, 2009)

Döngü, öğretim sürecine bilgi sağlayan değerlendirme aşaması ile başlar. Değerlendirme yapılmazsa, öğretimin amaçlı bir biçimde farklılaştırılması mümkün olmaz (Heacox, 2009). Öğretim değerlendirme tarafından yönlendirilir; öğretmen öğrencilerinin neleri bildiğini ve yapabildiğini dersten önce belirleyerek, dersi öğrencileri özelliklerine dayalı olarak şekillendirir (Good, 2006). Ön değerlendirmeden elde edilen bilgiler ışığında planlanan öğretim süreci ile öğrenciler için öğrenme süreci başlar. Öğrenme süreci sonunda öğrencilerin gelişimini ortaya koymak amacıyla biçimlendirici değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonucuna dayalı olarak öğretim sürecinde düzenlemeler yapılır. Bu döngüde her aşama, diğerini planlamada bilgilendirici rol oynar (Heacox, 2009).

Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyar ve uygun görevler ile farklılıkları destekler.

Öğretimi farklılaştıran bir öğretmenin esas aldığı dört temel ilke vardır (Gregory ve Chapman, 2002):

- Öğretmen, her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine saygı gösterir. Farklılaştırılmış öğretim yapılan bir sınıfta, IQ ve yetenekten ziyade, bilgi düzeyi ve yaşantılar önemlidir. Hem öğretmen hem de öğrenciler, öğrenmenin bir süreç

olduğunu ve herkesin farklı biçimde öğrendiğini bilir (Gregory ve Chapman, 2002). Öğretim sürecinde tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken temel bilgiler ve edinmesi gereken temel beceriler vardır. Ancak her öğrencinin bu hedeflere ulaşma hızı ya da biçimi farklı olabilir. Öğretimin farklılaştırılması sürecinde, öğretmen öğrencilerin öğrenmeye ilişkin farklılıklarını görmezden gelmek yerine, onları anlamaya çalışır. Her öğrencinin etkili bir biçimde öğrenmek için izlediği yollar hakkında bilgi toplayarak, ona kendine en uygun öğrenme yolunu izleme imkanı sunar (Tomlinson, 1999; 2001).

- Öğretmen, her öğrencinin gelişim göstereceğine inanır (Tomlinson, 1999). Her bireyin belirli bir potansiyeli olduğunu bilir ve bu potansiyeli en etkili biçimde kullanabilmesi için uygun yollar bulmaya çalışır. Her öğrencinin öğrenebileceği ve başarılı olabileceğine olan inançla, tüm öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden bir sınıf atmosferi oluşturmayı hedefler (Gregory ve Chapman, 2002)
- Öğretmen, öğrencilere temel kavram ve becerileri kendi düzeylerine uygun zorlukta görevler yoluyla keşfetme fırsatı sunar. Öğrencinin seviyesinin fazlasıyla üzerinde olan bir ödev, onu tedirgin ederek, düşünme ve problem çözme konusunda gelişim gösterememesine neden olur. Diğer yandan, verilen ödevin öğrenciye göre çok kolay olması, öğrenciyi sıkacaktır. Böyle bir durumda, öğrencinin düşünme ve problem çözme yeteneklerini aktif biçimde kullanması gerekmediğinden, öğrenci yalnızca dersi dinlemeye başlar (Tomlinson, 1999).

Öğrenci düzeyine uygun zorluk düzeyinde ödevler verilmesi, verilen ödevlerin niteliği ile ilgilidir. Farklılaştırılmış öğretim nicel değil, niteldir. Bu nedenle, bazı öğrencilere daha çok; bazılarına ise daha az görev vermek yoluyla öğretimin farklılaştırılabildiği düşüncesi bir yanılgıdır. Bir öğretmen okuma becerisi yüksek olan bir öğrenciye okuması için iki rapor; okuma konusunda sıkıntı yaşayan bir öğrenciye ise tek bir rapor verilebilir. Bu farklılaştırma yaklaşımı bir düzeyde mantıklı bulunabilir; ancak bu yaklaşımın etkisiz olduğu ifade edilmektedir. Verilen ödevin yalnızca niceliksel olarak düzenlenmesi, verilen ödevin nitelik açısından öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesinden daha az etkili olacaktır (Tomlinson, 2001).

- Öğretmen, verdiği görevlerin tüm öğrenciler için ilgi çekici, önemli ve güdüleyici olmasına özen gösterir. Öğrencilerin içsel motivasyonu, güdülerini ile bağlantılıdır.

Öğrenciler kendi ilgilerine dayalı olarak seçim yapabildiğinde, motivasyon düzeyleri artar. Ancak öğretmenler, öğrencilere sunduğu tercihler konusunda çözümsel ve planlı olmalıdır. Öğrencilere sunulan tercihler rastlantısal, tesadüfi ya da kontrolsüz olmamalıdır. Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin yapması beklenen tercih ‘kontrollü bir tercih’ tir. Öğrencilerin tercih yapma zamanını, tercih yapacakları etkinlikleri ve öğrencilerin hangi tercihleri yapabileceğini öğretmen belirler (Heacox, 2009).

Öğretmen, grup normları ve bireysel normlar arasında denge kurar.

Bir öğretmen, hem grup normlarını hem de öğrencilerin bireysel normlarını bilir. Her öğrencinin, hedef beceri ve kavrayışlara ulaşmasını hedefler. Bu süreçte, öğrencinin ve velilerin, öğrencinin bireysel hedeflerini, gelişim düzeyini ve grup normlarına kıyasla durumunu bilmesini sağlar. Böyle bir ortamda, öğretim, geribildirim ve öğrenciye verilen notlar hem grup hem de bireysel normlar temelinde biçimlenir (Tomlinson, 1999).

Öğretmen ve öğrenciler esnek bir ortamda beraber çalışır.

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde, öğretmen farklı gereksinimleri olan öğrencilerin tümüne hitap edebilmek için farklı yollar izlemeye çalışır. Öğrencilerin öğretimsel, duygusal ve kişisel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, materyalleri esnek bir biçimde ve hızda kullanırken; öğrencileri de esnek biçimde gruplamaya özen gösterir. Esnek gruplama öğrencilerin farklılaşan bilgi düzeyi, ilgileri ve ortaya koydukları performanslarına dayalı olarak farklı biçimlerde çalışmasına olanak verir. Etkili ve nitelikli bir ön-değerlendirme süreci, öğrenme sürecinde etkili olacak grup biçiminin belirlenmesinde faydalı olabilir (Gregory ve Chapman, 2002; Tomlinson, 2001).

Farklılaştırılmış öğretim sınıf, grup ve bireysel öğretimin bir karmasıdır (Tomlinson, 2001). Öğretimin planlanmasında farklı gruplama biçimlerinin tümünün kullanılması bireysel ihtiyaçların karşılanma ihtimalini artırır. Öğretmen, öğrencileri gruplama sürecinde, onların hazır bulunuşluk, ilgi ya da öğrenme profillerine ilişkin özelliklerini göz önünde bulundurur. Bazı öğrenciler belirli grupla çalışma biçimlerinde daha etkili biçimde öğrenirken, bazıları bu grupla çalışma biçimlerinin tümünde etkili biçimde çalışabilir;

ancak her birinin grupla çalışmaya yönelik kendine özgü tercihleri olduğu unutulmamalıdır (Goleman'dan aktaran Gregory ve Chapman, 2002).

Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmenin Rolü

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenin öğretimi kolaylaştırmak ve işbirliği yapmak gibi iki temel rolü vardır. Farklılaştırılmış öğretimin kolaylaştırıcısı olarak ise öğretmenlere düşen üç temel sorumluluk olduğu söylenebilir (Heacox, 2012):

Farklılaştırılmış öğrenme fırsatları sağlama ve tasarlama

Öğretmen, öğrencilerin düzeylerine uygun zorlukta ve onlara hem öğrenme hem de öğrendiklerini ortaya koyma açısından çeşitli yollar sunan etkinlikler hazırlar. Zorluğun derecelendirilmesi ve çeşitliliğin sağlanması ile daha fazla öğrencinin öğrenme tercihlerine ve ihtiyaçlarına yanıt verilir. Öğretmen temel prensip olarak, her ders için mümkün olduğunca çeşitli bir öğretim süreci tasarlamaya çalışır (Heacox, 2012).

Öğretmen bazı durumlarda, doğrudan belirli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla belirli etkinlikler tasarlayabilir (Heacox, 2012). Bu amaçla, ilk olarak öğrencilerin ilgilerini, hazır bulunuşluk düzeylerini ve öğrenme tercihlerini belirler. Ayrıca, sürekli olarak öğrencilerinin nasıl öğrendiği konusunda yeni bilgiler edinir. Bu nedenle, dinamik bir süreç olan farklılaştırılmış öğretimde, öğretmenin hem öğretene hem de öğrenen rolünde olduğunu söylemek mümkündür (Tomlinson, 2001).

Öğrencileri öğrenme için organize etme

Öğrencileri, etkili biçimde öğrenmeleri için en uygun şekilde organize etmek ya da gruplamak öğretimin farklılaştırılmasında öğretmene düşen önemli sorumluluklardandır. Öğretmen, belirli bir görevin tamamlanması sürecinde, öğrenme hedefleri ve öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, öğrenciler için en etkili grupla çalışma biçimini belirler. Öğrenciler bireysel çalışma yapabilecekleri gibi, bir eş veya grupla çalışma yapma durumunda olabilir (Heacox, 2012).

Zamanı esnek biçimde kullanma

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen zamanı farklı öğrenciler için farklı biçimlerde kullanır. Belirli bir konuya ilişkin daha fazla açıklama ve uygulamaya ihtiyaç duyan öğrenciler için öğretim süresini uzatırken; konunun temel kavram ve becerilerini önceden edinmiş öğrenciler için ise daha ileri düzeyde öğrenme fırsatları sunar. Farklılaştırılmış öğretim yapılan sınıflarda öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması, zamanın etkili biçimde kullanımıyla mümkündür (Heacox, 2012).

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlere düşen önemli sorumluluklardan bir diğeri de işbirliği yapmaktır. Öğretmen; öğrencilerle, velilerle ve diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak etkili bir öğretim süreci tasarlayabilir (Heacox, 2012; Tomlinson ve Allan, 2000).

Öğretmenin, her öğrenciye etkili öğrenme fırsatları sunmak için öğrencilerle sürekli olarak işbirliği içinde bulunması gerekir. Öğretmen, hiç kuşkusuz öğrencilerin gereksinimlerini belirleyen ve buna dayalı olarak hareket eden, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğretim programını etkili şekilde biçimlendiren bir uzmandır; ancak bu süreçte başarının arttırılmasında, öğrencinin önemli bir rolü vardır. Öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecinde nelerin etkili, nelerin etkisiz olduğu konusunda önemli bilgiye sahiptir. Öğrenciler, ilgi alanlarını ve öğrenmeye ilişkin tercihlerini en iyi bilen kişiler olarak, öğretimin planlanması sürecine, kendi öğrenmelerini arttıracak yönde katkıda bulunabilirler. Öğretmenler, öğrencileri öğretim hakkında karar verme sürecine dahil ederek, öğrencilerin daha bağımsız öğrenenler haline gelmeleri sağlayabilir (Tomlinson ve Allan, 2000).

Benzer biçimde, velilerin öğrencilerin özelliklerini yakından takip etme şansı olduğundan, görüşlerinin öğretimin planlanması sürecinde göz önünde bulundurulması önemlidir. Velilerin öğrencilere yönelik bakış açısını, öğrencilerin özellikleri ve tercihlerine ilişkin algılarını öğrenmek, öğretmenin öğrencileri yakından tanımasına yardım edebilir (Heacox, 2012).

Son olarak, işbirliği yapma konusundaki sorumluluğu, öğretmenin diğer öğretmenlerle işbirliği yapması gerektirir. Öğretimin farklılaştırılması zaman ve emek gerektiren bir süreçtir. Öğretmen belirli bir ünitenin öğrenci gereksinimleri temelinde farklılaştırılması amacıyla, diğer öğretmenlerin yardımından faydalanabilir. Okulda farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri için bir öğretmen zümresi ya da grubu oluşturulabilir. Her bir öğretmen farklı üniteler için farklılaştırılmış bir ders planı hazırlayarak bunu diğer öğretmenler ile paylaşabilir (Heacox, 2012).

Öğrenme Ortamı

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin hem zihinsel hem de fiziksel açıdan kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı sağlanması önemlidir. Öğrenciler kendilerini ifade etme ve anlamadıkları noktaları ortaya koyma konusunda güvende hissetmelidir. Temel endişesi güven hissi olan bir öğrencinin öğrenmesi mümkün değildir. Öğrenciler, sınıftaki tüm bireylerin söz hakkı olduğunu ve hiçbir düşüncenin yanlış olmadığını bilmelidir. Öğrenci, yeni edindiği bir beceriyi uygulamaya çalıştığında, yaratıcı bir fikir ortaya koyduğunda ya da yanlış bir yanıt verdiğinde öğretmenin veya sınıf arkadaşlarının olumsuz bir tepkisi ile karşılaşmayacağından emin olmalıdır. Öğrenci, hataları öğrenmek için fırsat olarak görmeli; hatalardan öğrenmenin önemini kavramalıdır. Öğrenci, olduğu gibi kabul edildiğini ve sınıftaki diğer bireylerin onun gelişimine katkıda bulunmak için yardımcı olacağını bildiğinde güvende hissedecektir (Gregory ve Chapman, 2002).

Sınıf atmosferi, sınıfın fiziksel özelliklerinden etkilenir. Öğrenci çalışmaları ve öğrenciler tarafından hazırlanan görsellerle dolu bir sınıf öğrenciler için ilgi çekici olabilir. Sınıf ortamındaki uygun ışıklandırma, temizlik, düzenlilik sınıfta pozitif bir atmosferin oluşumuna katkı sağlar. Çeşitli sayıda ve uygun düzeyde kaynaklar, bilgisayarlar ve uygulama yapmaya yönelik materyaller öğrenci başarısını destekler. Ayrıca, öğrenciler arasında sosyal etkileşim yaratacak öğrenme ortamının sağlanması da önemlidir (Gregory ve Chapman, 2002; Tomlinson, 2001).

Zengin öğrenme ortamları yalnızca materyaller yoluyla değil, verilen ödevlerin zorluk ve çeşitliliği ile de sağlanabilir (Caine ve Caine, 1997; Jensen, 1998b). Etkili bir sınıf ortamında, her öğrencinin öğrenmeye ilişkin güçlü özellikleri olduğu ve farklı hızda ve farklı yollar izleyerek öğrendiği kabul edilir. Bu nedenle, verilen görevlerin bireysel farklılıklara dayalı olarak farklı ancak adil olmasına özen gösterilir (aktaran Heacox, 2012). Bir sınıfta başarı ortalaması farklılık gösteren öğrenciler olduğu düşünüldüğünde, yalnızca ortalama başarı düzeyindeki öğrenciler için tasarlanmış bir ders planı, ortalamanın üzerindeki öğrencilerin sıkılmasına; altındaki öğrencilerin ise gereğinden fazla zorluk çekmesine ve bu sebeple kaygı duymalarına neden olabilir. Öğretmenin, öğretimsel planlamaları öğrencilerin mevcut durumlarını göz önünde bulundurarak yapması, öğrencilerin başarılı olacaklarına yönelik inançlarını arttıracak ve böylece öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve kendilerine güvenmelerini sağlayacaktır (Gregory ve Chapman, 2002).

Farklılaştırma Süreci

Öğrencilerin gereksinimlerine dayalı olarak, bir öğretim programının üç temel unsurunda farklılaştırma yapmak mümkündür: içerik, süreç ve ürün.

İçerik

İçerik, öğretme ve öğrenme sürecinin ‘girdi’sidir. ‘Öğrencilere öğretmek istediğimiz ya da onlardan öğrenmesini beklediklerimiz’ öğrenme-öğretme sürecinin içeriği olarak kabul edilmiştir. İçerik, kısaca öğretim programlarında yer alan konular, kavramlar ya da temalardır. Öğretim programlarında içerik, sıklıkla yerel ya da ulusal standartları yansıtır (Heacox, 2012; Tomlinson, 2001).

İçeriği farklılaştırma yollarından biri, öğretilenleri farklılaştırmaktır. Aynı sınıfta öğrenim gören bazı öğrencilerin çarpma konusu üzerinde, bazılarının ise bölme konusu üzerinde çalışması öğretmenin içerikte farklılaştırma yaptığının bir göstergesidir. İçeriği farklılaştırma yollarından bir diğeri ise, öğrencilerin öğrenmeleri gereken içeriğe ulaşma biçiminde düzenleme ya da farklılaştırma yapmaktır. Öğretmen, belirli bir konuda başarı ortalaması daha yüksek öğrencilerin verilen metni kısa sürede bitirmesini sağlarken, ortalamanın altında başarı gösteren öğrencilerin daha yavaş bir tempoda ilerlemesini ya da sınıf arkadaşlarının sağladığı destek ile verilen okuma metnini tamamlamasını sağlayabilir. Çoğu zaman içeriğin her öğrenci için sabit tutulması, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda içeriğe ulaşma yollarının farklılaştırılması önerilmektedir (Tomlinson, 2001).

İçeriğin, ilgi çekici ve temel kavramlara, süreçlere ve becerilere odaklanma yoluyla ya da öğrenme sürecinin zorluk düzeyinin arttırılmasıyla farklılaştırılması da mümkündür. İçerikte farklılaştırma yapan bir öğretmen, öğrencilerin sahip olduğu beceriler ve ön bilgileri belirleyerek, hazır bulunuşluk düzeylerine uygun etkinlikler tasarlayabilir. Öğrencilerin yürütmesi planlanan detaylı araştırmalar için onlara farklı konu seçenekleri sunabilir ya da öğrencilerin mevcut kavrayış düzeylerine uygun kaynaklar sağlayabilir. Her öğrencinin bir roman okuması ve bu romana ilişkin belirli bir görevi yerine getirmesini isteyen bir öğretmen farklı okuma düzeylerinde kitaplar belirler. Öğrenciler, düzeylere göre gruplanan kitaplar arasından okumak istediği kitapları seçer. Böylece roman ile

öğrencinin düzeyi arasında bir uyum sağlanırken, aynı zamanda öğrenciye tercih yapma imkanı sunulur (Heacox, 2012).

Süreç

Süreç, öğretim sürecinde sunulan içerik, fikir ya da becerilerin anlamlandırılması ya da işlenmesi anlamına gelmektedir. Öğrenciler yeni bilgi, fikir ya da beceriler ile karşılaştıklarında, bu girdileri kendi süzgeçlerinden geçirerek anlamlandırmak için zamana ihtiyaç duyarlar. Bilgiyi işleme ya da anlamlandırma süreci öğretimin önemli bir parçasını oluşturur, çünkü bu süreç başarıyla tamamlanmadığı, bireylerin yeni bilgileri unutması ya da karıştırması olasıdır. Anlamlandırma sürecinde, bir etkinliğin etkili olabilmesi için bu etkinliğin öğrenciyi mevcut kavrayış düzeyinden daha üst bir düzeye ulaştırması gerekir. Öğrenciler ilgi çekici, üst düzey düşünmeyi sağlayan ve temel konuların kavranması için temel becerilerin kullanılmasını gerektiren etkinlikler sonucunda, yeni bilgi ve fikirleri daha kolay bir şekilde anlamlandırmaktadır (Tomlinson, 2001).

Farklılaştırılmış öğretimde süreç, verilmesi planlanan ödevlerin zorluk ya da soyutluk düzeyini uygun hale getirerek, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmesini sağlayarak ya da öğrencilerin izleyebileceği öğrenme yollarını çeşitlendirerek farklılaştırılabilir. Bu sayede içerik tüm öğrenciler için aynıken, öğrencilerin söz konusu konuyu öğrenebilmek ya da bilgiyi işlemek için izlediği yollar farklılaştırılır. Örneğin, öğrencilerinden Cindrella'nın iki farklı kültürdeki halini karşılaştırmalarını isteyen bir öğretmen, öğrencilerin zeka türlerine dayalı olarak süreci farklılaştırabilir. Öğretmen, görsel zeka türünün baskın olduğu öğrencilerin iki hikayedeki benzerlik ve farklılıkları resmetmelerini; kinestetik zeka türü baskın öğrenenlerin ise hikayelerdeki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan otuz dakikalık temsiller hazırlamalarını isteyebilir (Heacox, 2012).

Ürün

Ürünler, öğrenme süreci sonunda ulaşılan sonuçlardır. Bir ürün rapor, broşür ya da model hazırlama gibi somut bir çalışma; karşılıklı konuşma, demeç verme ya da tartışma gibi sözel bir etkinlik olabildiği gibi; dans etmek gibi eylem gerektiren bir biçimde de olabilir. Ürünler öğrencilerin neler anladığını ve bunun ne kadarını uygulamaya koyabildiklerini yansıtan araçlardır (Heacox, 2012).

Ürün, öğrencilerin belli bir süre boyunca öğrendiklerini, bireysel olarak ya da bir grup çalışması ile yeniden düşünme, kullanma ve geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Ürün, öğrencinin kavrama ve uygulama düzeyini ortaya koyduğu ve öğretim programının doğrudan öğrenciye ait olan bir parçası olduğu için oldukça önemlidir. Etkili biçimde tasarlanmış ödevler, öğrencileri motive etmenin yanısıra onların bilgilerini, kavrama düzeylerini ve becerilerini mükemmel bir biçimde ölçmeye yarar. Bir ürün ortaya koyan öğrenci, bildiklerini yazılı bir sınavda yapabileceğinden daha net biçimde ortaya koyabilir (Tomlinson, 2001).

Öğretim programlarında farklılaştırılabilir dört temel unsur olan içerik, süreç ve ürün; öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı olarak düzenlenebilir. Bu bireysel farklılıklar; hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili olmak üzere üç temel başlık altında incelenecektir.

Hazır bulunuşluk

Hazır bulunuşluk kavramı; bireyin ‘eğitim pazarına’ getirdiği özelliklerin tümüdür (Ertürk’ten aktaran Senemoğlu, 2012). Öğrencinin belli bir konuyu öğrenebilmesi için gerekli olan ön öğrenmeler ve konunun öğrenilebilmesi için bireylerde olması gereken diğer özelliklerin tamamı hazır bulunuşluk olarak adlandırılmaktadır. Hazır bulunuşluk bilişsel, duyuşsal türde ya da becerilerle ilgili olabilir (Özbek, 2005). Bir öğrencinin belli bir konuyu öğrenebilmesi için gerekli olan ön öğrenmeler, bu konuyu öğrenmeye yönelik tutumu ve bu konuyu öğrenebilmek ya da uygulayabilmek için gerek duyacağı devinişsel/psikomotor beceriler hazır bulunuşluk özellikleri kapsamında ele alınmaktadır. Kısaca hazır bulunuşluğu, bir öğrencinin bilgi ya da beceriyi kazanma sürecinin başındaki düzeyi olarak tanımlamak mümkündür (Tomlinson, 2001).

Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, etkili öğrenmeyi etkileyen bir unsurdur. Vygotsky (1978)’e göre, etkili öğrenme öğrenciye verilen ödevin zorluk düzeyi öğrenci için uygun olduğunda gerçekleşir. Öğrenme sürecinde öğrenciye verilen ödevler çok zor ya da çok kolay olmamalı; öğrencinin ortaya koyduğu çabayı sürdürmesine yardımcı olacak uygun zorluk düzeyinde olmalıdır. Kazandırılması hedeflenen beceriler öğrencinin mevcut becerilerinin üzerinde olmalıdır. Vygotsky’ye göre, bir yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine, bilgiyi kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir. Bunlardan ilki, çocuğun herhangi bir yetişkin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak

kendi kendine ortaya koyduğu gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun ‘gelişmeye açık alan’ıdır (aktaran Senemoğlu, 2012). Öğretmenin görevi, öğrenciye tek başına başarabileceğinden daha karmaşık bir ödev üzerinde çalışırken rehberlik etmek ve onun bu ödevi bağımsız bir biçimde yapma alanına geçişini sağlamaktır. Bu tür döngüler sonunda, öğrencilerin yeni bilgi, beceri kazanması ve artan biçimde bağımsız düşünme ve problem çözme becerisi geliştirmelerine yardımcı olmak mümkündür (Tomlinson ve Allan, 2000).

Gelişimsel ve yaşantısal farklılıklar nedeniyle, aynı yaştaki tüm öğrenciler belli bir bilgi ya da beceri konusunda aynı gelişime açık alanda olmayabilir (Tomlinson ve Allan, 2000). Yeni bir konu ya da becerinin öğretilmesine hazırlanırken, bazı öğrencilerin öğretimi planlanan konuları daha önceden öğrenmiş; hedef becerileri edinmiş olduğu görülebilir. Bazı öğrencilerin ise konuyu öğrenmek için gereken temel bilgi ve becerilerinde eksikler olabilir. Öğretmenin görevi; konuyu önceden bilen öğrencilerin öğrenmelerinin üzerine yenilerini koymak ve bilgilerini arttırmak iken, konu hakkında henüz bilgisi olmayanlar için ise temel öğretim ve uygulamalar sağlamalıdır (Heacox, 2012).

Hazır bulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilerin şu gibi gereksinimleri olabilir (Tomlinson, 1999):

- İlerlemeleri için, öğrenmedeki boşlukları belirlemede ve bu boşlukları doldurmada birinin kendine yardım etmesi
- Doğrudan öğretim ve alıştırma için daha fazla fırsat
- Deneyimlerine daha yakın olan ve daha basit okuma becerilerini gerektiren, karmaşık olmayan, daha iyi yapılandırılmış ya da daha somut etkinlik ya da ürünler
- Daha düşük hızda öğrenme

Daha ileri düzeyde olan öğrencilerin gereksinimleri ise şu yönde olabilir (Tomlinson, 1999):

- Daha önce öğrenilmiş kavrayış ya da becerilerle ilgili alıştırma atlanması
- Daha karmaşık, açık uçlu, soyut, çok yönlü ve ileri düzeyde okuma malzemelerini içeren etkinlik ya da ürünler
- Daha yüksek veya belki bir konuyu derinlemesine öğrenmek için daha düşük bir çalışma temposu

Dersi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre farklılaştıran bir öğretmenin göz önünde bulundurması gereken temel ilkeler şunlardır (Tomlinson, 2001):

Temel oluşturmaya yönelikten dönüştürmeye yöneliğe

Belli bir konu alanı ya da bilgi, sınıftaki bazı öğrenciler için yeni olduğunda ya da onların en iyi bildiği konular arasında yer almadığında, öğrenciler bu bilgiyi açık ve sade bir biçimde ortaya koyan bir materyale ihtiyaç duyarlar. Daha sonra da bu bilgiyi basit düzeyde uygulamaya koymak için zamana ihtiyaç duyarlar. Bu durumda, öğrencinin ihtiyacı olan materyaller ve onlara verilebilecek etkinlikler temel oluşturmaya yönelik, basit ve öğrencilerin konuya ilişkin sağlam bir temel oluşturmaya yardımcı nitelikte olmalıdır.

Bilgiler öğrenciler için açık ve net olduğunda ya da önceden öğrendikleri konular arasında yer aldığında ise öğrenciler, konuya ilişkin bilmedikleri yönleri ortaya çıkaran bilgiye ihtiyaç duyarlar. Konu üzerinde çalışarak, konunun diğer konularla ilişkisini anlamaya çalışırlar. Böyle durumlarda öğrencinin ihtiyaç duyduğu materyal ya da etkinlik daha çok dönüştürmeye yönelik olmalıdır. Kısaca öğrencinin mevcut bilgisini detaylıca ele almak yerine mevcut bilgiden yola çıkarak daha karmaşık konulara geçiş sağlayıcı materyaller kullanılmalıdır.

Somuttan soyuta

Öğrenciler bir konunun içinde saklı olan anlamı ve bağlantıları kavrayabilmek için öncelikle konuya ilişkin anahtar kavramlara ya da materyallere aşina olmalıdır. Öğrenciler, konunun derinlerinde saklı olan anlamı, bilgiyi somut bir biçimde kavradıktan sonra kavrayabilir. İlk olarak somut bilgi üzerinde çalışmak, öğrencilerin konuya ilişkin soyut anlamlar elde etmesine olanak sağlar.

Basitten karmaşığa

Bazı durumlarda öğrencilerin belli bir konuyu büyük bir resim olarak görmesi; konunun detaylarına değil yalnızca ‘iskelet’ine odaklanması gerekir. Böyle durumlarda öğrenciler, konunun çerçevesini net bir biçimde kavramalarına yardımcı olacak kaynaklar,

araştırmalar, problemler, beceriler ve hedeflere ihtiyaç duyarlar. ‘İskelet’ ğrenciler için anlaşılır bir hal aldığında, basitten karmaşığa doğru bir yol izleyerek, iskelete ‘kaslar, kemikler ve sinirler’ eklemek öğrenciler için daha kolay olacaktır.

Tek boyutludan çok boyutluya

Aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerden bazıları yalnızca birkaç adımda tamamlanan, tek boyutlu problem ya da projeler üzerinde çalışırken başarılıdır. Belirli bir konuya ilişkin önbilgi düzeyi daha yüksek olan öğrenciler ise çok yönlü problemleri çözmeye ya da daha önce ilişkilendirmedikleri iki konu arasında bağ kurmaya daha hazırdır.

Küçük Adımlardan Büyük Adımlara

Materyaller ğrencilere daima küçük ya da büyük adımlar attırmalıdır; bu noktada hiçbir adım atılmaması ya da ilerleme kaydedilmemesi kabul edilemez. Öğrenciler sürekli olarak yeni fikirler edinmek ve bu fikirlerin nasıl uygulamaya konacağını kavramak durumundadır. Yazılı materyallerden elde edilen fikir ya da bilgileri zihinsel süreçler sonunda uygulamaya dönüştürürler. Kimi ğrenciler edindikleri yeni bilgileri zihinsel süreçler sonunda daha basit uygulamalarda, kimileri ise daha karmaşık uygulamalarda kullanabilir.

Yapılandırılmıştan açık uluya

Bazen ğrenciler kendi başlarına karar almalarını çok fazla gerektirmeyen, ğretmen tarafından yapılandırılmış etkinlik ve ödevlere ihtiyaç duyarlar. Bu durum acemi sürücülerin ilk olarak belirlenen kurallar çerçevesinde ve belirli bir rotayı takip ederek eğitim almalarına benzetilebilir. Model olma ya da yapılandırılmış etkinlikler çoğu zaman bireylere güven verir; ancak bu amaca ulaşıldığında artık etkinliklerin geliştirilmesi ve yaratıcılığa yer verilmesi gerekir.

Bağımlıdan Bağımsıza

Bireysel alışma, düşünme ve üretim, tüm öğrencilerin ulaşması gereken bir hedeftir. Öğrenciler nasıl bedensel gelişim açısından farklılık gösteriyorsa, bağımsız öğrenenler olma yolunda da farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bağımsızlık kazanma sürecindeki ihtiyaçları dört aşamada özetlenebilir:

Beceri oluşturma

Bu aşamada öğrencilerin basit tercihler yapma, kısa süreli ödevler takip etme ve talimatları uygun bir biçimde kullanma becerisini geliştirmeleri gerekir.

Yapılandırılmış bağımsızlık

Bu aşamada öğrenciler, daha uzun süreli ya da daha karmaşık bir görevi tamamlamak için ğretmen tarafından oluşturulmuş seçenekler arasında tercih yapar, önceden belirlenmiş zaman çizelgesini takip eder ve belirlenen kriterlere göre öz değerlendirme yapar.

Paylaşılan bağımsızlık

Bu aşamada öğrenciler, ğretmen rehberliğinde çözülebilir problemler ortaya koyar, görevler tasarlar, zaman çizelgesi oluşturur ve değerlendirme için kriterler ortaya koyarlar.

Öz güdümlü bağımsızlık

Bu aşamada öğrenciler kendi görevlerini planlar, yürütür ve değerlendirirler ve yalnızca ihtiyaç duyduklarında yardım ya da dönüt talep ederler.

Yavaştan hızlıya

Öğretim sürecinde kullanılan etkinlikler, bazı öğrenciler için basit düzeyde olduğunda, söz konusu öğrencilerin bu etkinliği kısa sürede tamamlamaları sağlanabilir. Ancak bazen bu öğrenciler, derinlemesine kavramamış oldukları konular için sınıftaki diğer öğrencilerden daha çok zamana ihtiyaç duyabilir. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu zaman, çeşitli faktörlere göre değişiklik gösterebilir. Bu durumda, ğretmen anahtar kavramları kavramak için çaba gösteren öğrencilere daha yavaş olma şansı sunmalı, ğretim hızını ğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlemelidir.

İlgi

İlgi kavramının psikolojideki yeri, modern psikolojinin öncülerinden Herbart'a kadar uzanır. Herbart'a göre, ilgi ile öğrenme arasında yakın bir ilişki vardır. İlgi, kişinin konuyu eksiksiz ve doğru bir biçimde anlamasına, öğrenmeyi anlamlandırmasına, bilgiyi uzun süreli bellekte depolamasına ve sonraki öğrenmeler için motive olmasına yardımcı olur. İlgiye ilişkin olarak ortaya konan modern kavramsallaştırmalara en yakın çalışmaları olan

Dewey (1913) ilgiyi gerçek nesne ya da konulara dayalı, büyük ölçüde kişisel anlam içeren bir itici güç olarak nitelendirmiştir. Dewey, ilgi merkezli öğrenme ile öğrencinin ilgilerine kayıtsız kalan ve zorlamaya dayanan öğrenme arasındaki farka işaret etmiştir. Zorlamaya dayalı öğrenme mekanik bir süreç olup, bilginin y zeyssel olarak işlenmesi ve ezberlenmesi ile sonuçlanırken, ilgiye dayalı öğrenme ise kişinin bireysel anlamlandırma yaptığı aktif bir süreçtir. İlgi, kişinin çevresiyle olan etkileşiminin bir sonucudur ve öğretilecek materyal göz önünde bulundurulmadan gösterilen öğretimsel çabalar reddedilmelidir. Bir konuyu ilgi çekici kılmak için gösterilen dışsal girişimler geçici çabalardan ibarettir ve kişinin materyal ya da konu ile özdeşleşmesini sağlamaz (aktaran Schiefele, 1991).

İlgi, günümüz araştırmacıları tarafından üç boyutlu bir yapı olarak görülmektedir. Farklı araştırmacılar bu boyutları farklı biçimlerde adlandırılrsa da, bu boyutların genellikle anlamlılık, etki ve yeterlik olarak adlandırıldığı ifade edilmiştir. Anlamlılık bir işe atfedilen değer ile ilgilidir. Bir iç kişi için ne kadar anlamlı ise, kişi o içi tamamlamak için daha çok çaba gösterir. İlginin diğer bir boyutu olarak görülen yeterlik, kişinin yetenekleri ve  nbilgilerine ilişkin sahip olduğu hislerdir. Kişi, belli bir içi yapmak konusunda kendini ne kadar hazırlıksız hissederse, ilgisi de o ölçüde azalacaktır. Etki ise, kişinin bir için tamamlanmasında ne kadar önemli olduğu ve için önemi ile ilgilidir. Kişi bir için tamamlanması sürecinde kendini ne ölçüde önemli hissederse, işe yönelik o ölçüde ilgili hisseder (Weber, Martin ve Patterson, 2001).

İlgilere dayalı olarak öğretimin farklılaştırılmasının amaçları şu şekilde özetlenebilir (Tomlinson, 2001).

1. Öğrencilerin,  ğrenme konusundaki istekleri ile okulun taleplerinin paralel olduğunu fark etmelerine yardımcı olmak
2. Tüm  ğrenmelerin birbirine bağlı olduğunu göstermek
3. Öğrencilerin edinmiş olduğu ya da bildiği olan beceri ya da fikirleri daha az bilinenlere geçişte bir köprü olarak kullanmak
4. Öğrencilerin  ğrenmeye yönelik motivasyonunu arttırmak

Öğretimin etkili bir biçimde farklılaştırılmasına yönelik dikkat edilmesi gereken temel hususlar şunlardır (Tomlinson, 2001):

- Öğrencilerin ilgi alanları ile öğretim programının temel unsurları arasında bağlantı kurulmalıdır. Bir öğretim programı öğrencilerin kazanması gereken belirli kavram, kategori, kavrayış ve beceriler ortaya koyar. Eğer öğretmen, öğretim programında kazandırılması gerekenleri, öğrencilerin ilgi alanları üzerinden öğrenmelerini sağlarsa, hem öğretim programındaki hedeflere hem de öğrencilerin hedeflerine eş zamanlı olarak ulaşılmış olur.
- Öğrenci başarısını destekleyecek nitelikte bir öğretim süreci hazırlanmalıdır. Öğretimin ilgilere dayalı olarak farklılaştırılması sıklıkla öğrencinin bağımsız çalışmasını gerektirir, çünkü aynı öğretim programı çerçevesinde öğrenim gören farklı öğrencilerin farklı ilgi alanları olabilir. Ancak, bazı öğrencilerin erken yaşta bağımsız çalışma becerileri kazanırken; bazılarının ise başarıya ulaşmak için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu unutulmamalıdır. Bu noktada, öğretmene düşen görev, her öğrencinin bağımsız bir öğrenen olmasına yardımcı olacak uygun desteği sağlamaktır.
- İlgi alanlarına yönelik bilgilerin paylaşımı için etkili yollar geliştirilmelidir. Otuz kişiden oluşan bir sınıfta her öğrencinin sınıf önünde sunum yaparken zamanı etkili bir biçimde kullanması mümkün olmayabilir. Bu nedenle, , her öğrencinin tüm sınıf karşısında sunum yapması yerine, yalnızca bir grup öğrenciye sunum yapması daha etkili olabilir. Gruptaki öğrenciler aynı ilgilere sahip olduğunda, bu tür bir çalışma öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.
- Öğrenciler, ilgi alanları konusunda açık olmaya davet edilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin fikirlerine saygı duyduğunu ortaya koymalı ve onların ilgi alanları hakkında bilgi edinmek istediğini öğrencilerinin bilmesini sağlamalıdır. Öğrenciler ödev ya da projeler için fikir önerisinde bulunabileceklerini bilmeli ve öğretmenlerinin onlara ilgi alanlarını genişletme konusunda yardımcı olacağının farkında olmalıdır.
- Öğrenmeye ilişkin ciddi bir isteği olan öğrenciler konusunda dikkatli ve açık fikirli olunmalıdır. Bazen öğrenciler öğretim programında yer almayan bir konu alanı ile ilgili bilgiler edinmek konusunda istekli olabilir. Bu ilgi alanı dersin konusu ve hedefleri ile ilgili olmasa da, öğretmen öğrencinin bu isteğine ulaşmasına yardımcı olmalıdır. Bazı öğrenciler için, öğretmenin kendilerine bir konu hakkında araştırma

yapma ya da zaman ayırmaya izin vermesi ve onları ilgiyle dinlemesi bir armağan gibidir. Uzun vadede düşünüldüğünde, öğretim programının detaylı bir biçimde takip edilmesinden ziyade, öğrencinin öğrenmeye yönelik isteğinin teşvik edilmesi daha önemlidir.

Öğrenme Profili

Öğrenme profili, bir öğrencinin bilgiye ulaşma ve elde ettiği bilgiyi işleme yeri, zamanı ve yoluna ilişkin bireysel tercihlerini yansıtır. Eğitimciler ve araştırmacılar öğrenme profiline ilişkin farklı kuramlar ortaya koymuştur. Bu kuramların her biri sınıf içindeki çeşitliliğe yönelik farklı bakış açıları sunmaktadır (Heacox, 2012).

Tomlinson ve Allan (2000)'a göre, öğrenme profili, öğretim ve değerlendirme sürecinde dikkate alınması gereken dört unsurdan oluşmaktadır. Bu dört unsur; öğrenme stili, zeka türü, cinsiyet ve kültürdür. Bu unsurlar bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgilidir. Çeşitli psikolog ve eğitimciler her bir unsur için farklı kuramlar geliştirmiştir.

Öğrenme stili

Bireyin karakteristik olarak bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecinde izlediği yolların tümü, onun öğrenme stilini oluşturmaktadır. Bireyler görerek, duyarak, yansıtma yaparak, eyleme geçerek, mantık veya içgüdüye dayalı olarak, hatırlayarak, görselleştirerek farklı biçimlerde öğrenirler (Felder ve Henriques, 1995). Öğrenme stili, belli bir öğrenme yöntemini bazı öğrenenler için etkili bazıları için ise etkisiz kılan; biyolojik ve gelişimsel olarak ortaya çıkan kişisel özellikler olarak tanımlanmıştır. Her bireyin attığı imza kadar kendine özgü bir öğrenme stili vardır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesiyle, onların çalışma ortamına ilişkin tercihleri, grupla çalışma yönelimleri, etkili biçimde odaklanma yolları ve belli bir bilgiyi hatırd tutma biçimleri gibi farklı özelliklere duyarlı bir öğretim süreci hazırlanabilir (aktaran Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989).

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme etkinlikleri arasındaki uyumun yalnızca akademik başarıda değil motivasyon, tutum ve derse katılımı olumlu yönde etkilediği (Hein ve Hudny; Miller'dan aktaran Şimşek, 2002); uyumsuzluğun ise öğrencilerin derste sıkılmasına, sınavlarda düşük başarı göstermesine, derse yönelik cesaretlerinin kırılmasına

ve sonuç olarak derste başarılı olamayacağına inanarak çalışmayı bırakmalarına sebep olduğu ifade edilmektedir (Felder ve Henriques, 1995).

Zekâ türleri

Uzun yıllar insan zekasının kalıtsal olduğu, objektif olarak ölçülebildiği ve zeka seviyesinin tek bir sayıya indirgenebileceği görüşü kabul görmüştür. Günümüzde ise zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneği içeren bir zihinsel kapasite olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. Zekanın kaç faktörden oluştuğu hususu ise kuramlara bağlı olarak farklılaşmaktadır (Saban, 2010).

1983'te insanlardaki zekaya IQ temelli bakış açısına karşı gelen Gardner, Çoklu Zeka Kuramını ortaya koymuştur. Bu kurama göre, sekiz çeşit zekâ vardır. Bu zeka türleri; mantıksal-matematiksel zekâ, sözel-dilsel zekâ, müziksel-ritmik zeka, görsel-mekansal-uzamsal zeka, bedensel-kinestetik zeka, sosyal-kişiler arası zeka, kişisel-öze dönük zeka ve doğa zekasıdır. Gardner'a göre, zeka çok parçalıdır ve her birey öğrenme ortamına farklı zeka öncelikleriyle gelir. Kuram, bireylerin birbirlerine kıyasla ne kadar zeki olduklarını değil; farklı oldukları gerçeğini vurgular. Her birey farklı yollar kullanarak, farklı hızla öğrenir (aktaran Akınoğlu, 2013).

Her öğrencinin düşünme ve öğrenmeye ilişkin güçlü yönleri vardır. Bireyler bu güçlü yönlerini kullandıklarında daha kolay öğrenir ve üretirler. Zayıf yönleri ise pratik yoluyla güçlendirilebilir. Öğrencilerin zayıf oldukları yönlerini kullanmaları sağlandığında, onların farklı zeka türlerini geliştirmelerine yardımcı olunur. Sınıf ortamında her kavramın 9 zeka türüne dayalı olarak öğretimi ya da her ödevin her bir öğrencinin baskın zeka türüne dayalı olarak planlanması gerekmez. Ancak öğretim ve değerlendirme sürecinde sağlanan çeşitlilik daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmayı mümkün kılar (Heacox, 2012).

Kültür

Öğrenciler, okula belirli bir ölçüde yaşadığı kültürel ortam ya da etnik grubun özellikleri dolayısıyla şekillenen, içselleştirilmiş bir öğretim stiliyle başlar (Gay'dan aktaran Heacox, 2012). Kültür bireyin görüşlerini, bakış açısını, düşünce sistemini, iletişim biçimini ve kimlik duygusunu etkiler. Ayrıca kültürün bireyin bilişsel stilini etkilediğini savunan

kuramcılar da mevcuttur (Tomlinson ve Allan, 2000). Kültürün bireyin öğrenme yaşantısı üzerindeki etkisine rağmen, bir gruba ait tüm bireylerin aynı yolu izleyerek   rendi i varsayımı kabul edilemez. Belli bir grup içinde rastlanabilecek öğrenme tercihlerinde önemli farklılıklar gözlenebilir. Ancak kültürel özelliklerden kaynaklanan farklılıkları kavrayan bir öğretmenin,   retimi daha etkili biçimde farklılaştırabilece i ifade edilmektedir (Heacox, 2012).

Cinsiyet

Öğretmenler,   rencilerinin öğrenme stilleri ya da güçlü özelliklerinde cinsiyet açısından benzerlik ya da farklılıklar olduğunu bildi inde,   rencilerinin tümünün başarılı olmasını sağlayacak biçimde   retim yöntemlerini dengeleyebilir (Heacox, 2012). Alanyazında cinsiyetin öğrenme sürecine etkisini ele alan farklı çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, Gurian (2010) erkeklerin okuma becerilerinde kızlara kıyasla daha geç uzmanlaştı ını; matematiksel yetilerinin ve üç boyutlu düşünme becerilerinin ise daha erken ortaya çıktığını ifade etmiştir. Erkek   rencilerin pasif öğrenme yerine hareket ederek ve keşfederek öğrenmeyi tercih ettiğini, düzenli fiziksel etkinliklerden daha fazla yarar sağladıklarını ve okuma ve matematikte uygulama yapara daha etkili öğrendiklerini ortaya koymuştur (aktaran Heacox, 2012). Öğretmenlerin araştırmalardan elde edilen bu tür bulguları göz önünde bulundurması önemlidir; ancak bu konudaki genellemelerin yanıltıcı olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Tomlinson ve Allan, 2000).

Öğretim sürecini öğrencilerin öğrenme profillerine daha duyarlı hale getirmek için faydalı olduğu düşünülen uygulamalar şu şekilde özetlenebilir (Tomlinson, 2001):

- Tüm   rencilerin değil, yalnızca bazı öğrencilerin öğrenme tercihleri   retmenlerinin öğrenme tercihleri ile benzerlik gösterebilir. Bazı   rencilerin öğrenme tercihlerinin farklı olabileceği gerçeği unutulmamalıdır. Eğer bir   retmen işitsel bir öğrenen ise, işitsel bir   retmen olma eğiliminde olabilir. Bu durum,   retmen ile aynı biçimde öğrenen öğrenciler için oldukça iyi bir fırsat olsa da; diğer zeka türleri baskın olan öğrenciler açısından dezavantaj oluşturabilir. Öğretmenin kendi rahat ettiği, rahat   rendi i öğrenme biçiminin dışına çıkararak her öğrenciye uygun bir   retim süreci planlamalıdır.

- Öğrencilerin kendi öğrenme tercihleri hakkında düşünmesine yardımcı olunmalıdır. Öğretmen öğrencilerine farklı öğrenme profili seçenekleri sunmalı, öğrencilerin sunulan tercihlerin farklılığını görmelerine yardımcı olmalı ve bu seçeneklerin etkililiği konusunda düşünmesini sağlamalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin sınıftaki herkesin aynı biçimde düşünmediğini fark etmeleri için iyi bir fırsat yaratılabilir.
- Öğretmen tarafından yapılandırılan bir öğretim sürecinde aynı zamanda öğrenci tercihleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler öğrendiklerini nasıl ortaya koyacaklarına, grupla çalışma biçimlerine, çalışma ortamının özelliklerine kendi tercihleri doğrultusunda karar verebilir. Öğretmen ve öğrencilerin ortak çabası sonucunda, öğrenme ortamında daha iyi bir uyum yakalanabilir.
- Öğretmen öğrencilerinin öğrencisi olmalıdır. Bireylerin kendilerini başkasının yerine koyması oldukça zordur. Özellikle kültürel açıdan farklı bir geçmişi olan öğrenciler gibi hissetmek, düşünmek zor olabilir. Öğrenme ortamında öğrencileri gözlemlemek, onlar için etkili olan ve olmayan uygulamalar konusunda onlarla konuşmak ve önerilerde bulunmalarını sağlamak önemlidir. Bu konuda velilerin de görüşlerini almak faydalı olabilir. Öğretmen kendi dünyasının sınırlarını aşarak bakış açısını genişletirse, kendine has dünyaları olan öğrenciler için etkili öğretmenler olma yolunda ilerleyebilir.

Öğretim Stratejileri

Öğretim stratejileri öğretmenlerin içerik, süreç ya da ürünleri öğrencilere ulaştırmak için kullandıkları ‘sepetler’dir. Bir stratejinin tamamıyla iyi ya da kötü olduğunu söylemek zordur; ancak bazı stratejilerin ya da öğretim sürecinde kullanılan ‘sepetler’in bazı hedefler için diğerlerine kıyasla daha uygun olduğu söylenebilir (Tomlinson, 1999). Aşağıda sıklıkla farklılaştırılmış öğretim ile ilişkilendirilen öğretim stratejileri özetlenmiştir.

İstasyonlar

İstasyonlar, farklılaştırılmış öğretimin amaçlarına uygun bir biçimde, farklı öğrencilerin farklı görevler üzerinde çalışmasına olanak sağlar. Öğretmen sınıf içinde öğrencilerin aynı anda çeşitli görevler üzerinde çalıştığı farklı, ancak birbiriyle ilişkili noktalar oluşturur. Belirli bir konuyu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun biçimde bölümlere

ayırarak, her öğrencinin özelliklerine uygun grupta çalışmasını sağlayabilir. Örneğin, sınıfta temel matematiksel kavramlara ilişkin farklı hazır bulunuşluk düzeyinde öğrenciler olduğunu bilen bir öğretmen, tüm öğrencilerin aynı konunun farklı boyutları üzerinde çalışmasını sağlayacak istasyonlar oluşturur. Öğretmen bir istasyonda bazı öğrencilere konu hakkında doğrudan anlatım yaparken, diğer istasyonda bir grup öğrencinin konu ile ilgili alıştırmalar yapmasına, diğer bir grubun ise uygulama yapmalarını sağlayan projeler üzerinde çalışmasına yardımcı olabilir. Bu stratejiyi kullanan bir öğretmen esnek gruplama biçimini de kullanabilir, çünkü her öğrencinin her zaman her istasyona gitmesi gerekmez. Her bir istasyonun ziyaret edilmesinin şart olduğu durumlarda da istasyonda verilmesi planlanan görev her öğrenci için farklılık gösterir. Ayrıca, öğrencilerin istasyonlarda ne kadar süre geçireceği de bireysel anlamda değişiklik gösterebilir. İstasyon stratejisi, öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenci tercihleri arasında bir denge sağlaması açısından faydalıdır. Bazı derslerde hangi öğrencilerin hangi istasyonda hangi konu üzerinde ve ne gibi koşullarda çalışacağına karar veren öğretmen, bazı derslerde belirli parametreler dışındaki tercihleri öğrenciye bırakabilir (Tomlinson, 1999).

Ajandalar

Ajanda, belirli bir öğrencinin belirlenen zamanda tamamlaması gereken görevleri gösteren bir listedir. Bir sınıftaki tüm öğrencilerin ajandalarında hem ortak, hem de bireysel farklılıklara dayalı olarak belirlenen görevler yer alır. Öğretmen genellikle bir öğrencinin üzerinde iki ya da üç hafta çalışacağı ajandalar oluşturur. Bir ajanda tamamlandığında yenisini hazırlar. Gün içinde belirli bir zaman ajandadaki görevlere ayrılır ve öğrenciler bu süre içinde ajandalarında yer alan maddeleri kendi belirledikleri sıra çerçevesinde tamamlamaya çalışır. Öğretmen ise, bu süreçte sınıf içinde dolaşarak öğrencilerin kavrayışlarını, gelişimlerini izler (Tomlinson, 1999).

Karmaşık Öğretim

Karmaşık öğretim stratejisinde amaç, tüm öğrencilere, zihinsel olarak ilgi uyandıran malzemelerle ve küçük öğretim gruplarıyla eşit öğrenme fırsatları sağlamaktır. Öğrencilerin fikir üretme, sorgulayıcı sorular sorma, fikirleri simgelerle ifade etme,

fikirleri ritim kullanarak yorumlama ya da ifade etme, varsayımlar üretme ya da plan yapma gibi çeşitli zihinsel becerileri gerektiren görevleri gerçekleştirmeleri hedeflenir.

Karmaşık öğretim stratejisi ile bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin küçük gruplarda bir arada çalışması sağlanır. Grup çalışmasında her öğrencinin aktif rol alması hedeflenir. Grup çalışması olarak verilen görevlerin tek bir yanıtı yoktur. Görevler üst düzey düşünmeyi sağlamak ve her öğrencinin zihinsel gücünden yararlanmak için tasarlanmıştır, bu nedenle görevlerin başarıyla tamamlanması yalnızca bir ya da iki öğrencinin katılımı ile değil, tüm grubun katılımıyla gerçekleşir. Ayrıca öğretmen her öğrencinin çalışmaya yararlı bir katkıda bulunduğu anlarda, öğrencinin fikirlerinin grup çalışmasına sağladığı faydaya değinir. Böylece öğrenciler, yalnızca belirli öğrencilerin başarılı olabileceklerini düşünmek yerine, her öğrencinin sahip olduğu zihinsel beceriler ile başarıya ulaşabileceği konusunda farkındalık kazanır (Tomlinson, 1999).

Yörünge Çalışmaları

Yörünge çalışmaları, öğrencilerin bilgi ve becerilerini paylaşmaktan mutluluk duyduğu varsayımına dayanır. Çalışmalar genelde üç ya da altı hafta süren bireysel projelerdir. Bu projeler kaynağını öğretim programlarında yer alan konulardan alır; yani projeler öğretim programlarındaki konu ve bölümlerin yörüngesinde döner. Öğretmen öğrencilerin doldurduğu ilgi anketleri, veli görüşleri yardımıyla öğrencilerin çalışabileceği konulardan oluşan bir liste hazırlayabilir. Ancak, öğrencilerin doğrudan bir listeden konu seçmesi yerine, öğretim programında yer alan bir bölümden kendi tercihleri doğrultusunda bir proje konusu belirlemesi daha uygundur. Bu süreçte, öğretmen araştırmanın planlanması, sunum biçimi ve ortaya konacak ürünün nitelikleri konusunda öğrencilere rehberlik eder. Süreci sonunda, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin bir rapor teslim etmesi ve projesini sınıf ortamında arkadaşlarına sunması gerekir (Tomlinson, 1999).

Merkezler

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrenme merkezleri ve ilgi merkezleri olmak üzere iki merkez türünden bahsedilmektedir. Öğrenme merkezi, belirli bir beceriyi ya da kavramı öğretmek, güçlendirmek veya geliştirmek için tasarlanmış etkinlik ya da malzeme topluluğunu içeren bir alandır. Öğrenme merkezi stratejisini kullanan bir öğretmen istasyonda olduğu gibi

sınıf içinde farklı gruplar oluşturur. Ancak merkezler, aynı konunun farklı biçimlerde ele alınmasını sağladığından istasyonlardan farklıdır. İstasyonlarda birbiriyle bağlantılı konular üzerinde çalışma yapılırken, merkezlerin her biri farklı bir alana yöneliktir. Örneğin, istasyonların birinde öğretmen matematik kavramlarını doğrudan anlatırken, diğer istasyonda bu kavramlar üzerinde alıştırmalar yapılır. Merkezlerde ise, öğrenci özelliklerine bağlı olarak farklı zorluk düzeyinde materyal ya da etkinlik sunulur. Örneğin, dinazorlarla ilgili bir çalışma esnasında konuya ilişkin bilgi birikimine sahip öğrencilerden oluşan bir merkezde daha kapsamlı bir görev yer alırken, başka bir merkezde ise okuma becerileri yeterli olmayan öğrenciler için daha basit düzeyde görevler yer alır. Bu sayede öğrenciler farklı yollar izleyerek öğrenir ve kendi seviye grubundaki arkadaşlarıyla çalışır (Tomlinson, 1999).

Diğer yandan, ilgi merkezleri, öğrencileri özellikle ilgi duydukları konularda inceleme yapmaya yönlendirmek için düzenlenir. Öğretmenin önerdiği görevler üzerinde çalışan öğrenciler, ilgi duydukları alanda daha fazla çalışma yapma şansına sahip olur. İlgi merkezlerine öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda gider ve grupla çalışma tercihleri doğrultusunda çalışmalarını yürütürler (Tomlinson, 1999).

Giriş Noktaları

Öğrencilerin zeka türleri açısından farklılık gösterdiği ve her öğrencinin sahip olduğu zeka türünün diğerlerine kıyaslandığında daha güçlü olabileceği düşüncesini ortaya atan Gardner (1991, 1993)'a göre, 'Giriş Noktaları' çeşitli zeka profillerine hitap eden bir stratejidir. Öğretmenler, öğretimi planlarken öğrencilerin zeka türleri açısından farklılık gösterdiğini göz önünde bulundurmalı ve konuyu öğrencilerin beş farklı 'Giriş Noktası'ndan keşfetmesine olanak sağlayacak nitelikte planlamalıdır. Örneğin, öğrencilerin tarihi bir yapıya ilişkin bilgi toplanması hedefleyen bir öğretmen, öğrencilerin söz konusu tarihi yapıya ilişkin farklı görevler üstlenerek bilgi toplamasını sağlayabilir. Tarihi yapıya ilişkin bir öykü bulmak, yapının inşaatına ilişkin bilgiler elde etmek gibi farklı zeka türlerinin ağır bastığı görev tercihleri sunarak, öğrencinin kendi zeka türüne en yakın tercihi yapmasına olanak sağlayabilir (Tomlinson, 1999).

Katlı Öğretim/Kademelendirilmiş Etkinlikler

Öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenmeye ilişkin tercihlerine yönelik olarak öğretmen tarafından özellikle tasarlanan etkinliklerdir. Bu strateji, en karmaşık, tasarlanma sürecinde öğretmenin rolünün en fazla olduğu ve öğrenciye en duyarlı farklılaştırılmış öğretim stratejisi olarak nitelendirilmiştir. Öğretmen öncelikle öğrencilerin gereksinimlerini belirler. Bu gereksinimleri karşılamaya yönelik etkinlikler bulur ya da tasarlar. Son olarak, öğrenme yaşantısı ile öğrenci gereksinimlerini eşleştirerek, belirli öğrenciler için belirli etkinlikler ortaya koyar (Heacox, 2009).

Öğretmenlerin aşağıda sıralanan durumlarda katlı öğretim stratejini kullanmaları önerilmiştir (Heacox, 2009):

- Öğrenciler farklı gelişim evrelerinde olduğunda,
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğunda,
- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tercihleri farklı olduğunda,
- Öğrenciler bağımsız çalışma becerileri açısından farklılık gösterdiğinde,
- İçerik, kavram ve beceri kazandırılması sürecinde bazı öğrencilerin daha fazla zaman, öğretim ve uygulamaya ihtiyaç duyduğu zamanlarda,
- Okuma becerilerindeki ya da ön bilgilerindeki farklılık sebebiyle, öğrencilerin farklı materyaller kullanması gerektiğinde,
- Öğretim ya da bir etkinlik tüm öğrenciler için lüzumlu görülmediği zamanlarda,
- Bazı öğrenciler için daha basit, bazıları için ise daha karmaşık uygulamalar gerektiğinde

Öğrenme Sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmeleri belli bir zaman diliminde öğrenciye kazandırılması istenen bilgi ve beceriler için öğretmen ile öğrenci arasında yapılan antlaşmalardır. Öğrenciye kazandırılması gereken bilgi ve beceriler, çalışılacak konular, öğrencinin uzmanlaşması gereken alanlar ve yeterlikler öğretmen tarafından belirlenir. Bu amaç doğrultusunda, büyük ölçüde öğretmen tarafından belirlenen materyaller kullanılırken, öğrenilecek konu, çalışma koşulları ya da öğrenilenleri ürüne çevirme biçimi konusunda öğrenciye seçenekler sunulabilir. Sözleşme öğrencinin çalışma sürecinde bağlı kalması gereken öğrenme koşullarını, çalışmanın tamamlandığında başarılı sayılabilmesi için taşıması gereken

nitelikleri ve çalışmanın başarıyla tamamlanması durumunda öğrenciye verilecek ödülleri ortaya koyar. Son olarak, öğrenme sözleşmesi hem öğrencinin hem de öğretmenin imzasını gerektirir. Bu sayede öğrenci, öğrenme sürecinden sorumlu olduğu konusunda bilinçlendirilir (Tomlinson, 1999).

Bağımsız Çalışma

Çoğu öğrenci bağımsız öğrenme becerisi edinmek için öğretmenin yardımına ihtiyaç duyar (Tomlinson, 1999). Öğretmen, öğrencinin gelişmeye açık alanını belirlemeli ve öğrenciye, bağımsız olarak tamamlayamadığı görevleri yaparken destek vererek, bağımsız öğrenen olma yolunda gelişimini sürdürmesine yardımcı olmalıdır (Tomlinson ve Allan, 2000).

Tercih Panoları

Tercih panoları, öğrencilerin ‘kontrollü tercihler’ yapmasına olanak sağlayan bir stratejidir. Öğretmen tercih panolarında yer alan ceplere, sürekli olarak değişen görevler yerleştirir. Öğrencilerin belirli bir grup görev arasından tercih yapması istenir. Böylece hem öğrencinin ihtiyaçlarına yanıt veren bir görevi yerine getirmesi hem de bu süreçte kendi tercihlerini kullanması sağlanır (Tomlinson, 1999).

4MAT

4MAT modeli, 1972’de McCarthy tarafından, öğretmenlerin, bireylerin öğrenme biçimlerindeki farklılıklara dayalı olarak öğretimi düzenlemelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Eğitim, psikoloji, nöroloji ve yönetim alanlarına dayanan 4MAT modeli, öğretmenlerde neden bazı öğrenciler başarılı olurken, bazılarının başarısız olduğu konusunda farkındalık yaratmak üzere ortaya konmuştur (McCarthy, 1990).

4MAT modelinin iki temel dayanağı vardır. Bunlardan ilki, bireylerin bazı öğrenme stillerini diğerlerine kıyasla ve beynin bir yarımküresini de diğer yarımküreye kıyasla daha baskın biçimde kullandığı düşüncesidir. Modelin kuramsal temellerini oluşturan Kolb’un ortaya koyduğu öğrenme stillerine göre, bireyler bilgiyi alma ve işleme biçimleri açısından imgesel, analitik, sağduyulu ve dinamik öğrenenler olmak üzere dört grupta toplanabilir. Diğer yandan, bireyler bilgiyi işleme sürecinde baskın olarak kullandıkları beyin

yarım küreleri açısından da iki grupta toplanabilir. Modelin diğer dayanağına göre, bireyler arasındaki söz konusu bu farklılıklar için, sistematik olarak çeşitli stratejilerin kullanılması, öğretme-öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir (McCarthy, 1990).

Portfolyolar

Portfolyolar, öğrenme süreci içerisinde bireyin gelişimini yine birey tarafından seçilen çok yönlü ürünlerin yansıttığı ve birey hakkında bilgi veren gelişim dosyaları olarak tanımlanmıştır (Korkmaz ve Kaptan, 2003). Öğrenci çalışmalarının toplandığı ürün dosyaları öğrencilerin uygun öğrenme hedefleri koymaları ve gelişimlerini değerlendirmelerine yardımcı olma açısından oldukça faydalıdır. Öğretmenlerin ve velilerin de öğrencilerin zaman boyunca gelişimini görmelerini sağlayan bir araçtır. Öğrencilere büyük oranda seçme şansı sunduğundan oldukça motive edicidir. Öğretmenlere sürekli bir değerlendirme kaynağı oluşturur ve öğrencilerini birey olarak görmelerini sağlar. Her yaşta ve öğretim sürecinde öğrencilerin hazır buluşluk ilgi ve öğrenme profillerine duyarlı olarak öğretimin farklılaştırılmasında kullanılabilir. Tüm bu özellikler ürün dosyalarını farklılaştırılmış öğretimde önemli kılmaktadır (Tomlinson, 1999).

Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme

Ön-değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretim, öğretimin planlanması sürecinde yerel ve ulusal standartlara ek olarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme ihtiyaçlarını temel alır. Etkili bir öğretim sürecinin, öğrencinin sahip olduğu bilgi veya beceri düzeyinden başlaması gerekir. Buna göre, öğretim sürecinde ilk yapılması gerekenlerden biri öğrencilerin ne bildiği ve yapabildiğinin belirlenmesi amacıyla yapılacak ön-değerlendirmedir. Ön-değerlendirmenin temel amacı, öğretim hedeflerini göz önünde bulundurarak, öğrencinin düzeyini belirlemektir. Bu nedenle, değerlendirme her ünitenin başında ünitenin hedefleri göz önünde bulundurularak bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi için rutin olarak gerçekleştirilir (Gregory ve Chapman, 2002; Levy, 2008).

Öğretim süreci öncesinde değerlendirme yapmanın öğretmene sağlayacağı faydalar şunlardır (Gregory ve Chapman, 2002):

- Öğretimi yapılacak ünite hakkında öğrencinin sahip olduğu önbilgileri belirlemek
- Öğrencinin hangi standart, hedef, kavram ve becerilere sahip olduğunu ortaya koymak
- Öğrencinin hangi öğretim ve fırsatlara ihtiyacı olduğunu saptamak
- Öğrencinin hangi konularda yeniden öğretime ya da pekiştirmeye ihtiyaç duyduğunu belirlemek
- Öğrencinin ilgili olduğu konuların hangi çalışma alanlarında olduğunu belirlemek
- Esnek gruplamanın nasıl oluşturulacağını belirlemek

Bıçimlendirici değerlendirme

Bıçimlendirici değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin öğrencilerin gösterdiği gelişim hakkında bilgi elde etmek ve öğretimsel planlamaya bilgi sağlamak için kullandıkları araçlardır. Bu değerlendirme uygulamaları, öğretim ve öğrenme döngüsünde öğrencilerin gelişim düzeyleri konusunda bilgi elde edilmesini sağlayan kontrol noktalarıdır. Elde edilen bilgiler öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ihtiyaçlarının ortaya konması açısından oldukça önemlidir. Bıçimlendirici değerlendirme, hangi öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaştığını ya da hangi öğrencilerin daha çok uygulama ya da öğretime ihtiyaç duyduğunu ortaya koyar. Bu bilgiler öğretimin öğrencilerin gereksinimlerine dayalı olarak farklılaştırılmasını kolaylaştırır. Ayrıca, sürekli olarak yürütülen değerlendirme uygulamaları ile hangi stratejilerin öğrenciler için uygun olduğunu belirlenmesi, ilerleyen derslerde kullanılması planlanan strateji ve yöntemlerin yeniden gözden geçirilmesi mümkün olur (Heacox, 2009).

Akademik açıdan çeşitlilik gösteren sınıf ortamlarında ön-değerlendirme ve bıçimlendirici değerlendirme önemli bir rol oynar. Öğrenci gereksinimlerinin tanınması, bu gereksinimlere yönelik plan yapılması ve gereksinimleri karşılanması için bu değerlendirme türlerinden elde edilen bilgiler gereklidir (Heacox, 2009). Bu amaçla, öğrencilerle kurulan dialoglar, sınıf içi tartışmalar, öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler, öğretmenin sınıf içi ve dışı yaptığı gözlemler ve resmi değerlendirmeler her bir öğrencinin nasıl öğrendiğine dair ipucu elde etme yolları olarak kullanılabilir (Tomlinson, 2001).

Düzeý belirleyici deęerlendirme

Düzeý belirleyici değerlendirmenin amacı, öğrencilerin ünite sonunda ulaşması gereken hedeflere ulaşp ulaşmadığını ortaya koymaktır. Düzeý belirleyici değerlendirme uygulamaları, öğretim programında yer alan bölümlerle ilgili yürütülmesi gereken son uygulamalar arasında yer alsa da, öğretimsel planların biçimlendirilmesinde önemli rol oynar. Hem sınıf performansı, hem de öğrencilerin bireysel olarak ortaya koydukları performanslar değerlendirilir; bu değerlendirme öğretim programında yer alan diğer üniteye geçişte etkili rol oynar. Deęerlendirme sonucuna dayalı olarak öğrencilerin diğer ünite için hazır olduğu ya da bu ünite için gereken beceri, kavram ya da kavrayışları edinmek için daha fazla zaman, öğretim ve uygulamaya ihtiyaç duydukları sonucuna varılabilir (Heacox, 2009).

Düzeý belirleyici değerlendirme sonucunda yapılacak puanlandırmanın adil ve eşit olması, öğrencilerin öğretmenin beklentilerini net biçimde anlamasına bağlıdır. Öęrenciye verilen her görevin açık ve net değerlendirme kriterleri olmalıdır. Farklı zorluk düzeyindeki görevler için farklı değerlendirme kriterleri belirlenmelidir. Zor ya da kolay her görev, o görev için belirlenen kriterler doğrultusunda değerlendirilmelidir. Kriterler açık ve net olmalı, öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilir bir dilde yazılmalıdır. Tüm kriterler olumlu biçimde ifade edilmelidir. Öęrencilere ortaya koyacakları performansın en kötü nasıl olması gerektiği anlatılmamalı; bunun yerine üst düzey beklentiler ortaya konmalıdır. Örneğin; öğrencilere en fazla yapabilecekleri yazım hatası sayısını söylemek yerine, onlara yazım kurallarına uymaları tavsiye edilmelidir. Son olarak, öğrencilerden beklenenlerin üst sınırı değil alt sınırı kriter olarak belirlenmelidir. Örnek vermek gerekirse; öğrencilerden belirli bir konuya ilişkin dört adet resim bulmalarını istemek yerine, onlardan en az üç tane resim bulmalarını istemek daha uygundur. Bu şekilde, konuya ilişkin daha fazla çaba ve emek ortaya koyan öğrencilerin çalışmaları teşvik edilmiş olur. Farklı görevler için farklı kriterler belirlendiğinin bilinmesi, hem öğrencilerin hem de velilerin değerlendirme sürecindeki adiliyete inanması açısından önemlidir (Heacox, 2012).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizi ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yükseköğretimde öğretimsel algı ve uygulamaları ortaya koymaya yönelik bir çalışma olduğu için tarama modelindedir. Betimleme araştırmaları, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli biçimde tanımlamayı hedefler. Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın betimsel yöntem, tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Tarama çalışmaları, geçmişte ya da var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2013-2014 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde ders veren öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Tablo 2. Evrendeki Bireylerin, Görev Yapılan Bölüm ve Unvana Göre Dağılımları

<i>Bölümler</i>	<i>Profesör</i>	<i>Doçent</i>	<i>Yardımcı doçent</i>	<i>Öğretim görevlisi</i>	<i>Okutman</i>	<i>Uzman</i>	<i>Toplam</i>
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	2	6	6	5	-	-	19
İlköğretim Bölümü	18	25	32	14	3	-	92
Türkçe Eğitimi Bölümü	4	4	5	2	-	-	15
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	5	10	22	6	11	-	54
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	24	9	20	14	2	-	69
Özel Eğitim Bölümü	1	1	7	3	-	-	12
Eğitim Bilimleri Bölümü	20	14	23	7	-	-	64
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü	23	9	9	3	-	1	45
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	19	10	15	4	-	-	48
<i>Toplam</i>							<i>418</i>

Araştırmanın evreninin oluşturan 418 öğretim elemanının ne kadarına uygulama yapılacağı Büyüköztürk vd. (2011) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılarak 201 olarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenmesinde, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu amaçla, her tabakanın evren içindeki ağırlığı belirlenmiş ve toplam örneklem sayısı ile her tabakanın ağırlığı çarpılarak, her bir tabaka için ulaşılması gereken örneklem sayısı elde edilmiştir. Tablo 3'te araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanı sayısı bölümlere dayalı olarak verilmektedir.

Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Bölümler ve Öğretim Elemanlarının Dağılımı

<i>Bölümler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	9	4,47
İlköğretim Bölümü	44	21,89
Türkçe Eğitimi Bölümü	7	3,48
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	26	12,93
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	33	16,41
Özel Eğitim Bölümü	6	2,98
Eğitim Bilimleri Bölümü	31	15,42
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü	22	10,94
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	23	11,44
<i>Toplam</i>	<i>201</i>	<i>100</i>

Veri toplama sürecinde örneklemdaki bireylerin tamamına ulaşılmıştır. Ancak, öğretim elemanlarının yoğunluğu ve zamanın sınırlı olması sebebiyle 142 ölçekten geçerli veri elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde %71 dönüş oranı sağlandığı, ölçeklerden 142'sinin yanıtladığı görülmüştür. Sağlıklı yorum yapabilmek için geri dönüş oranının %70-80'in üzerinde olması gerektiği (Büyüköztürk vd., 2011) düşünülerek, ölçeklerden elde edilen dönüş oranı yeterli kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan ölçeklerin geri dönüş oranları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Ölçeğe Yanıt Veren Bireylerin Cinsiyet, Bölüm, Unvan ve Kıdeme Göre Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	67	47,2
	Erkek	75	52,8
<i>Bölüm</i>	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	5	3,5
	İlköğretim Bölümü	43	30,3
	Türkçe Eğitimi Bölümü	7	4,9
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	23	16,2
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	15	10,6
	Özel Eğitim Bölümü	2	1,4
	Eğitim Bilimleri Bölümü	20	14,1
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü	13	9,2
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	14	9,9
<i>Unvan</i>	Profesör	21	14,8
	Doçent	33	23,2
	Yardımcı doçent	62	43,7
	Öğretim görevlisi	19	13,4
	Okutman	7	4,9
<i>Kıdem</i>	1-5 yıl	9	6,3
	6-10 yıl	20	14,1
	11-15 yıl	39	27,5
	16-20 yıl	35	24,6
	21 yıl ve üzeri	39	27,5
<i>Toplam</i>		142	100

Tablo 4'e göre, katılımcıların yaklaşık yarısı (%47,2) kadın, yarısı (%52,8) ise erkektir. Katılımcı öğretim elemanlarının % 3,5'i BÖTE, %30,3'ü İlköğretim, % 4,9'u Türkçe, %16,2'si Yabancı Diller Eğitimi, %10,6'sı Güzel Sanatlar Eğitimi, %1,4'ü, Özel Eğitim, %14,1'i Eğitim Bilimleri, %9,2'si Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ve % 9,9'si Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü'nde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının (%43,7) yardımcı doçent unvanına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık dörtte biri (%23,2) doçent unvanına sahiptir. Katılımcıların %14,8'i profesör, %13,4'ü öğretim görevlisi ve %4,9'u okutmanlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların çoğunluğu 6-10 yıl (%27,5) ve 21 yıl ve üzeri

(%27,5) hizmet süresine sahiptir. Diğer katılımcıların hizmet süresi 16-20 yıl (%24,6), 6-10 yıl (%14,1) ve 1-5 yıl (%6,3) arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği ve Türkçe'ye Uyarlama Süreci

Bu çalışmada öğretmen yetiştirme programlarında bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamaları ortaya koymak amacıyla “Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği” kullanılmıştır. Santangelo ve Tomlinson (2012) tarafından geliştirilen Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği'nin tez çalışması kapsamında hem kültürel uyarlama çalışması yapılması hem de kullanılması için araştırmacılardan elektronik posta yöntemi ile izin alınmıştır. Yapılan izin yazışmaları ekte yer almaktadır (Ek 2). İki farklı ölçekten oluşan Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği'nde yer alan ölçek ve alt ölçekler Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeğinin Alt Ölçekleri

Ölçek	Alt Ölçekler	Madde Sayısı
I. Öğretimsel Algı	1. Hazırbulunurluk	12
	2. İlgi	3
	3. Öğrenme profili	6
II. Öğretimsel Uygulamalar	1. Öğrenme ortamı	6
	2. İçerik	15
	3. Süreç ve ürün	15
	4. Değerlendirme	3

Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği 3 alt ölçek ve 21 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt ölçekte öğrencilerin hazır bulunurluk özelliklerinin; ikinci alt ölçekte ilgilerinin; üçüncü alt ölçekte ise öğrenme profili özelliklerinin öğretim sürecindeki önemine ilişkin

algıları ölçmeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Likert tipinde olan bu ölçeğin maddeleri katılımcılar tarafından 1-5 arası değişen bir puanlama sistemine göre değerlendirilmektedir. 5'li Likert türü dereceleme kullanan ölçeği yanıtlayan katılımcıların her bir maddede, "(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum" şeklindeki tepki seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenmektedir. Buna göre, birinci alt ölçekte alınabilecek en yüksek puan 60, ikinci alt ölçekte 15, üçüncü alt ölçekte ise 30'dur.

Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği 4 alt ölçek ve 39 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt ölçek öğrenme ortamının; ikinci alt ölçek derste ele alınan içeriğin; üçüncü alt ölçek süreç ve ürünün farklılaştırılmasına yönelik stratejilerin kullanım sıklığını; dördüncü alt ölçek ise öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili özelliklerinin belirlenme sıklığını ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. 5'li Likert türü dereceleme kullanan ölçeği yanıtlayan katılımcıların her bir maddede, "(1) hiçbir zaman -gelecekte de yapma niyetim yok, (2) hiçbir zaman-gelecekte yapma niyetim olabilir, (3) bazen, (4) sıklıkla ve (5) her zaman" şeklindeki tepki seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenmektedir. Buna göre, birinci alt ölçekte alınabilecek en yüksek puan 30, ikinci alt ölçekte 75, üçüncü alt ölçekte 75 ve dördüncü alt ölçekte ise 15'tir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği'nin geliştirildiği ülke bağlamındaki ölçümlerinin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerine ilişkin kanıtlar elde etmek üzere yapılan analizlere göre, ölçeğin tümünden elde edilen ölçümlerin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeylerini incelemek üzere hesaplanan Cronbach α =,91 olarak bulunmuştur. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği'nden elde edilen ölçümlere ilişkin hesaplanan Cronbach α =,86 iken, Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği'nden elde edilen ölçümlere ilişkin hesaplanan Cronbach α =,93'tür. Farklılaştırılmış öğretim konusunda Tomlinson tarafından ortaya konan kuramsal bilgi kullanılarak ve çok boyutlu bir deneme süreci yürütülerek ölçme aracının kapsam geçerliğine ilişkin kanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır (Santangelo ve Tomlinson, 2012).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması, Hambleton ve Patsula (1999)'nın belirlediği ölçek uyarlamaya ilişkin esaslara dayalı olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ölçme aracında yer alan maddeler, yönerge ve yanıt seçeneklerinin Türkçe'ye çevirisinde kullanılmak üzere bir ölçek çeviri formu hazırlanmıştır (Ek 3). Ölçek her iki dile hakim

olan ve eğitim bilimleri alanında uzman beş kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından çevirinin uzmanlarca değerlendirilmesi amacıyla bir uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır (Ek 4). Uzman değerlendirme formunda ölçeğin yönergesinin, tepki seçeneklerinin ve maddelerinin önce orijinal formu, sonra beş uzman tarafından yapılan çevirileri yer almıştır. Uzman değerlendirme formu, üç ölçme ve değerlendirme, iki eğitim programları ve öğretim alanından olmak üzere beş uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman formlarından alınan dönütler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından incelenmiştir. Çeviriler arasında gözlenen dikkate değer farklar için uzmanlardan görüş alınmış ve ölçeğin yönerge, madde ve yanıtlama seçenekleri için çeviri işlemleri tamamlanmıştır.

İkinci aşamada, hazırlanan formun dilsel eşdeğerlik çalışmaları için beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur (Ek 5). Ölçek maddelerinin anlamsal, deyimsel, deneyimsel ve kavramsal açıdan eşdeğerliği incelenmiştir. Uzmanlardan elde edilen dönütler doğrultusunda, birkaç maddede düzeltme yapılmış ve ölçeğin nihai formu elde edilmiştir (Ek 6).

Üçüncü aşamada ölçeklerden elde edilen ölçümlere ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amacıyla ön pilot ve pilot olmak üzere iki aşamalı bir uygulama süreci yürütülmüştür. Ön pilot çalışması için ölçekler, Gazi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan 20 öğretim elemanına uygulanmıştır. Ön pilot uygulamasına katılan öğretim elemanlarının farklı bölümlerde görev yapıyor olmalarına özen gösterilmiştir; bu sayede ölçeğin farklı bölümlerde uygulanabilirliği konusunda kanıt elde edilmesi hedeflenmiştir. Uygulama esnasında öğretim elemanlarından ölçeğin anlaşılabilirliğine ilişkin dönüt elde edilmiş ve varsa önerileri alınmıştır. Katılımcılardan elde edilen dönütlere dayalı olarak her iki ölçeğin de yanıtlama seçeneklerinde düzenleme yapılmasına karar verilmiştir. İlk olarak, Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği'nin yanıtlama seçeneklerinden "Kararsızım" ifadesinin "Orta Düzeyde Katılıyorum" olarak değiştirilmesi uygun görülmüştür. Ardından, Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği yanıtlama seçeneklerinin karmaşık bulunması sonucunda ilk iki yanıtlama seçeneğinde sadeleştirme yapılmasına karar verilmiştir. "(1) hiçbir zaman -gelecekte de yapma niyetim yok" seçeneği yerine "hiçbir zaman" ve (2) hiçbir zaman-gelecekte yapma niyetim olabilir" yerine "nadiren" ifadelerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Düzeltmelerin uygunluğu konusunda bir ölçme değerlendirme alanı uzmanının görüşleri alınmış ve ölçeğin pilot uygulamasına geçilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısı, yapı geçerliği, ölçek puanlarının güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulamaya katılacak bireyler, Türkiye İstatistik Kurumu'nun istatistikî bölge birimleri sınıflaması (İBBS 2005) NUTS 1 ölçütlerine dayalı olarak belirlenmiştir. NUTS 1 coğrafi bölge sınıflamasına göre ülke evrenini temsil eden 12 bölge biriminden eğitim fakültesi öğretim elemanı sayısı en fazla olan birer üniversite pilot uygulamaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda pilot uygulamaya katılan bireylerin görev yaptığı üniversiteler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Pilot Uygulama Yapılan Üniversiteler

<i>Bölge Adı</i>	<i>İl</i>	<i>Üniversite</i>
Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum	Atatürk Üniversitesi
Ortadoğu Anadolu	Malatya	İnönü Üniversitesi
Güneydoğu Anadolu	Diyarbakır	Dicle Üniversitesi
İstanbul	İstanbul	Marmara Üniversitesi
Batı Marmara	Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Ege	İzmir	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doğu Marmara	Eskişehir	Anadolu Üniversitesi
Batı Anadolu	Ankara	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Akdeniz	Adana	Akdeniz Üniversitesi
Orta Anadolu	Niğde	Niğde Üniversitesi
Batı Karadeniz	Samsun	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doğu Karadeniz	Trabzon	Karadeniz Teknik Üniversitesi

Uygulamaya 90'ı (%59,2) erkek, 62'si (%40,8) kadın; 18'i (%11,8) profesör, 29'u (%19,1) doçent, 72'si (%47,4) yardımcı doçent, 29'u (19,1) öğretim görevlisi ve 3'ü (2,0) okutman olmak üzere toplam 152 öğretim elemanı katılmıştır. Ölçümlerin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini incelemek amacıyla yapılacak uygulama için örneklem büyüklüğünün belirlenmesi konusunda alayazında ortak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Kline (1979)'a göre, madde sayısının 20'den az olduğu durumlar dahil olmak üzere, her çalışmada en az 100 kişilik bir örneklem büyüklüğünden veri elde edilmesi ve ölçeğe ilişkin faktör analizlerinin yapılabilmesi için madde sayısının en az iki katı sayıda katılımcıdan veri elde edilmesi gerekmektedir (aktaran Arrindell ve Ende, 1985). Bu çalışmada, alt limit olarak belirlenen örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı; ölçeklere ilişkin faktör analizlerinin yürütülebilmesi için gereken katılımcı sayısının sağlandığı belirlenmiştir. Çalışmada katılımcı sayısı “Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği” için madde sayısının yaklaşık

7,6; “Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği” için madde sayısının yaklaşık olarak 3,8 katıdır.

Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği

Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği, iki bağımsız ölçekten oluştuğundan, her bir ölçeğin faktör yapısı, yapı geçerliği ve ölçek puanlarının güvenirliği ayrı ayrı incelenmiştir. Öncelikle Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği’nden elde edilen ölçümlerin geçerlik düzeyine ilişkin kanıtlar, yapı geçerliğinin incelenmesi bağlamında elde edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek üzere, söz konusu ölçeğin orijinalinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan üç faktörlü (hazır bulunuşluğa yönelik algı, ilgi alanlarına yönelik algı ve öğrenme profiline yönelik algı) ölçme modelinin, pilot uygulamadan elde edilen veriye uyum düzeyi Doğrulamalı Faktör Analizi ile test edilmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının; faktör analizi üzerine kurulan hipotezlerin test edilmesi amacıyla kullanılan bir teknik olarak tanımlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). DFA’da model uyumunu test etmek amacıyla kullanılan farklı uyum indeksleri bulunmaktadır. Brown (2006)’a göre, modelin uyumunun test edilmesi sürecinde bu uyum indekslerinden hangilerinin rapor edilmesi gerektiği ya da bu indekslerin hangi alt-üst sınıra dayalı olarak değerlendirilmesi gerektiği konusu, henüz tam anlamıyla netlik kazanmamıştır. Uyum indeksleri genel olarak üç kategori altında ele alınmaktadır: kesin uyum indeksleri, yalınlık uyum indeksleri ve karşılaştırmalı veya artmalı uyum indeksleri. Her bir indeks türü model uyumu konusunda farklı bilgiler sağladığından, model uyumu değerlendirme sürecinde her bir kategoriden en az bir indeks kullanılması gerekmektedir.

Brown (2006) indekslerin Monte Carlo çalışmalarındaki performanslarını incelemiş ve model uyumunu test etme sürecinde Ki-Kare uyum testi (χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum Testi (CFI) ve Tucker Lewis indeksi (TLI)’nin rapor edilmesini önermiştir. Hu ve Bentler (1999), Kline (2005) ve Boomsma (2000)’nin çalışmalarından yola çıkan Hooper, Coughlan, ve Mullen (2008) benzer bir biçimde (χ^2), serbestlik derecesi

ve p değeri, RMSEA ve indeksin güven aralığı, SRMR, CFI ve yalınlık uyum indekslerinden birinin kullanılması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu uyum indekslerinin önerilme sebebi, ilgili indekslerin örneklem büyüklüğü, modeldeki yanlış belirlemeler ve parametre kestirimlerine hassasiyetlerinin diğerlerine kıyasla daha az olmasıdır. Sıklıkla kullanılan iyilik uyum indeksi (GFI) ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) ise örneklem büyüklüğüne duyarlı olmaları sebebiyle araştırmacıyı yanıltabilecek indekslerden ikisi olarak kabul edilmektedir (Hu ve Bentler, 1998; Sharma, Mukherjeeb, Kumar ve Dillond, 2005). Buna göre, bu çalışmada, kesin uyum indekslerinden Ki-Kare uyum testi (χ^2) ve Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (SRMR); yalınlık uyum indeksleri arasında yer alan Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve karşılaştırmalı uyum indeksleri kategorisi altında yer alan Karşılaştırmalı Uyum Testi (CFI) ile Normlaştırılmamış Uyum Testi (NNFI) hesaplanmıştır.

Model için hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=1088,48$ (sd=186, $p<,001$), (χ^2 /sd)=2,25, SRMR=0,14, RMSEA=0,18, NNFI=0,75, CFI=0,78. Bu değerler, modelin ilgili veriye yeterli düzeyde uyum sergilemediğine işaret etmektedir. Bu nedenle, ölçeğin Türk kültürü için uygun faktör yapısının incelenmesi amacıyla örneklemde elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) yöntemiyle yeniden analiz edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda öncelikle, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile örneklem büyüklüğünün bu analiz için yeterli olup olmadığı ve Yükseköğretimde e Öğretimsel Algı Ölçeği'nin ön uygulamalarından elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Analiz için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,86 ve Bartlett's testi anlamlı ($p<.01$) bulunmuş ve bu bağlamda verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişki düzeyleri ,36' nın üzerinde olduğu için ölçeğin faktör yapısının incelenmesi amacıyla temel eksenler tekniği ile birlikte eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2006). Analiz sonuçlarında yer alan yamaç eğim grafiği ile faktörlere ilişkin hesaplanan özdeğerler incelendiğinde ölçeğin, dört faktörlü bir yapı sergilediği gözlenmiştir. Faktör analizi sonucu oluşan faktör yapısının ölçeğin orijinal faktör yapısıyla benzerlik göstermemesi nedeniyle Türk kültürüne uyarlama yapılarak elde edilen ölçeğin alt ölçekleri için isimlendirme yapılmıştır. İsimlendirme yapılırken alt ölçeklerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurulmuş; konuya ilişkin alan

yazın dikkatle incelenmiş ve Santangelo ve Tomlinson'un yeni faktör yapısına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Analiz sonucunda, özdeğeri 1'den büyük dört faktör elde edilmiştir. Elde edilen dört faktör altında yer alan maddeler ve faktör analizi sonucunda elde edilen yamaç eğim grafiği incelenerek faktör sayısının üç ile sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Faktör sayısının üç ile sınırlandırılmasının ardından faktör analizi tekrarlanmıştır. Üç faktörün birlikte, ölçek maddelerine verilen yanıtlardaki değişkenliğin %53'ünü açıklayabildiği gözlenmiştir. İlk faktörün açıkladığı varyans değeri %35; ikinci faktörün açıkladığı varyans değeri %11 ve üçüncü faktörün açıkladığı varyans değeri %7 olarak bulunmuştur.

Tablo 7. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Bireysel Farklılıkların Öğretim Sürecine Etkisi</i>	<i>Algılanan Bireysel Farklılıklar</i>	<i>Bireysel Farklılıkların Başarıya Etkisi</i>
a9	,886	-,022	-,051
a6	,847	-,110	,043
a18	,800	,086	-,119
a21	,788	,000	,061
a12	,750	,057	,113
a15	,745	,014	,038
a3	,689	,007	,029
a20	,332	,302	,181
a1	-,161	,749	,003
a13	-,029	,723	,044
a4	-,027	,721	-,024
a16	,147	,717	-,017
a19	,126	,666	-,102
a7	,041	,642	,037
a10	,024	,603	,120
a5	-,099	-,086	,775
a11	,061	,031	,760
a14	,059	,028	,713
a8	,230	-,056	,578
a2	-,035	,129	,538
a17	,236	,104	,336
Özdeğer	7,390	2,346	1,477
Açıklanan varyans(%)	35,191	11,170	7,036

Analiz sonuçlarına göre, 20. maddenin birden fazla faktör altında yüksek yük verdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle söz konusu madde ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Ölçekteki madde sayısı az olduğundan minimum faktör yük değeri, ,30 olarak kabul

edilmiştir. Bu bağlamda düşük faktör yüküne sahip madde olmadığı görülmüştür. Kalan 20 madde üzerinde yürütülen AFA sonucunda kabul edilen model ve faktör yapısı Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Bireysel Farklılıkların Öğretim Sürecine Etkisi	Algılanan Bireysel Farklılıklar	Bireysel Farklılıkların Başarıya Etkisi
a9	,884	-,014	-,044
a6	,847	-,102	,050
a18	,782	,006	,065
a21	,781	,087	-,114
a12	,753	,066	,121
a15	,747	,022	,045
a3	,690	,014	,036
a1	-,157	,750	,007
a13	-,024	,729	,051
a4	-,023	,726	-,018
a16	,143	,710	-,016
a19	,113	,649	-,104
a7	,042	,644	,042
a10	,029	,611	,129
a5	-,096	-,081	,778
a11	,064	,037	,763
a14	,062	,032	,708
a8	,227	-,053	,570
a2	-,033	,131	,536
a17	,221	,199	,323
Özdeğer	7,076	2,349	1,477
Açıklanan varyans(%)	35,379	11,745	7,387

Yapılan AFA sonucunda birinci faktör altında 7 maddenin (a3, a6, a9, a12, a15, a18, a21) toplandığı görülmüştür. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri $\lambda=0,69-0,88$ arasında değişim göstermektedir ve bu katsayılar ilgili maddelerin bu faktörü iyi bir şekilde temsil ettiğine işaret etmektedir. Bireysel farklılıkların öğretim sürecine etkisine yönelik algıları ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşan faktör altındaki maddelere şu şekilde örnek verilebilir: “Temel akademik beceriler açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.” “Ön bilgiler açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.” Bu faktör altında öğrenme sürecinde öğrencilerinin bireysel farklılıklara sahip olduğunu belirleyen bir öğretim elemanının bu durumdan ne derece etkilendiğini; kısaca

öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim sürecine etkisini ortaya koymayı amaçlayan maddeler yer almaktadır.

İkinci faktör altında 7 maddenin (a1, a4, a7, a10, a13, a16, a19) toplandığı görülmüştür. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri $\lambda=0,61-0,75$ arasında değişmektedir ve bu katsayılar ilgili maddelerin bu faktörü iyi bir şekilde temsil ettiğine işaret etmektedir. İlgili faktör altında öğrenme ortamında gözlemlenen bireysel farklılıklar ve bu farklılıklara ilişkin öğretim elemanlarının algı düzeylerini ölçmeye yönelik maddelerin yer aldığı görülmüştür. Bu faktör altında yer alan maddelere örnek olarak "Sınıftaki öğretmen adayları ilgileri (örn; gelecek planları, yetenek/merak alanları) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir." ve " Sınıftaki öğretmen adayları temel akademik beceriler (okuduğunu anlama, yazılı ifade, problem çözme vb.) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir." maddeleri gösterilebilir.

Üçüncü faktör altında 6 maddenin (a2, a5, a8, a11, a14, a17) toplandığı görülmüştür. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri $\lambda=0,32-0,77$ arasında değişim göstermektedir ve bu katsayılar ilgili maddelerin bu faktörü iyi bir şekilde temsil ettiğine işaret etmektedir. Bu faktör altında yer alan maddeler, öğrenme sürecinde öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkların öğrencilerin dersteki başarıları ile ilişkisine yönelik algıları ölçmeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. “Öğretmen adaylarının ilgileri ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.”; “Öğretmen adaylarının sahip oldukları ön bilgiler ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.” gibi maddeler bu faktör altında yer alan maddelerden birkaçıdır.

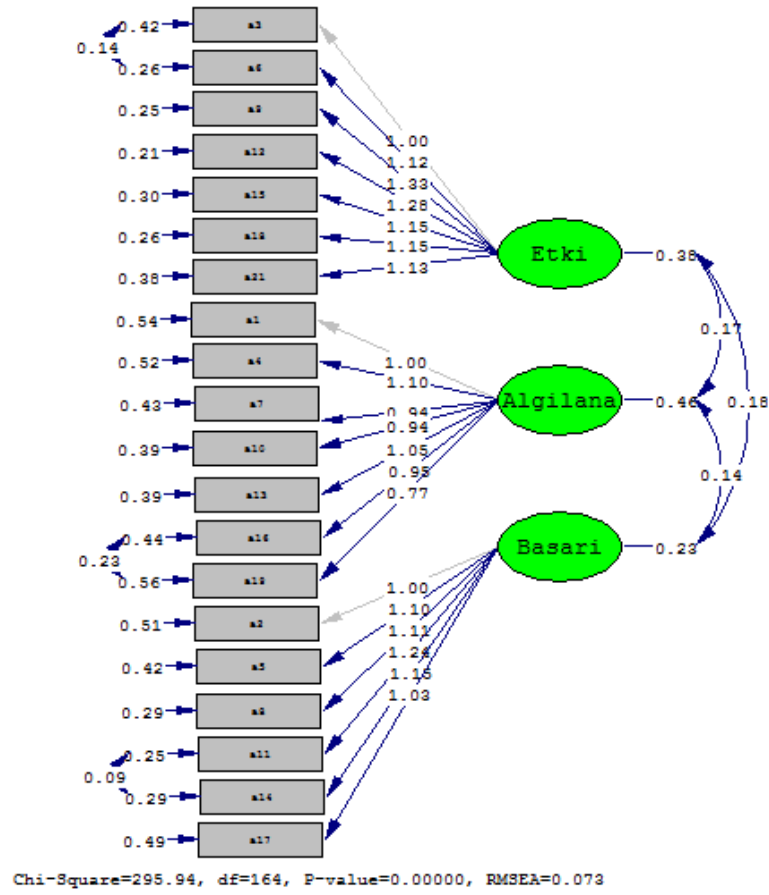
Yapı geçerliğinin bir kanıtı olarak, ölçeği oluşturan alt ölçekler arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Ölçeğin alt ölçekleri arasındaki korelasyonların ,36 ile ,50 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin alt ölçekleri arasında pozitif yönlü manidar düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin alt ölçekleri arasındaki bu ilişkilerin orta düzeyde ve pozitif yönde olması, ölçeğin bağımsız faktörlerden oluştuğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 9. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	1	2	3
1. Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı	-		
2. Algılanan Bireysel Farklılıklar	.36**	-	
3. Bireysel Farklılıklar ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Algı	.50**	.38**	-

** $p < .01$

Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen üç faktörlü yapının (bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı, algılanan bireysel farklılıklar, bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algı) sınanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=361,71$ (sd=167, $p<,001$); (χ^2 /sd)=2,16; SRMR =0,07; RMSEA=0,08; NNFI=0,94; CFI=0,95. Model veri uyumu için hesaplanan istatistikler, modelin veriye yeterli düzeyde uyum sergilediğine işaret etmektedir. Ancak, RMSEA'nın arzu edilen değerlerden daha yüksek olması sebebiyle, modelin geliştirilebilir olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için değişimleme indekslerine dayalı olarak hata terimleri arasında kovaryans ilişkisi tanımlanmıştır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=295,94$ (sd=164, $p<,001$); (χ^2 /sd)=1,80; SRMR=0,07; RMSEA=0,07; NNFI=0,96; CFI=0,96. Model veri uyumu için hesaplanan istatistiklerin iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği DFA Sonuçları

Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği için 20 maddeden oluşan nihai formdan elde edilen ölçümlerin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeylerini incelemek üzere hesaplanan Cronbach α =0,90 olarak bulunmuştur.

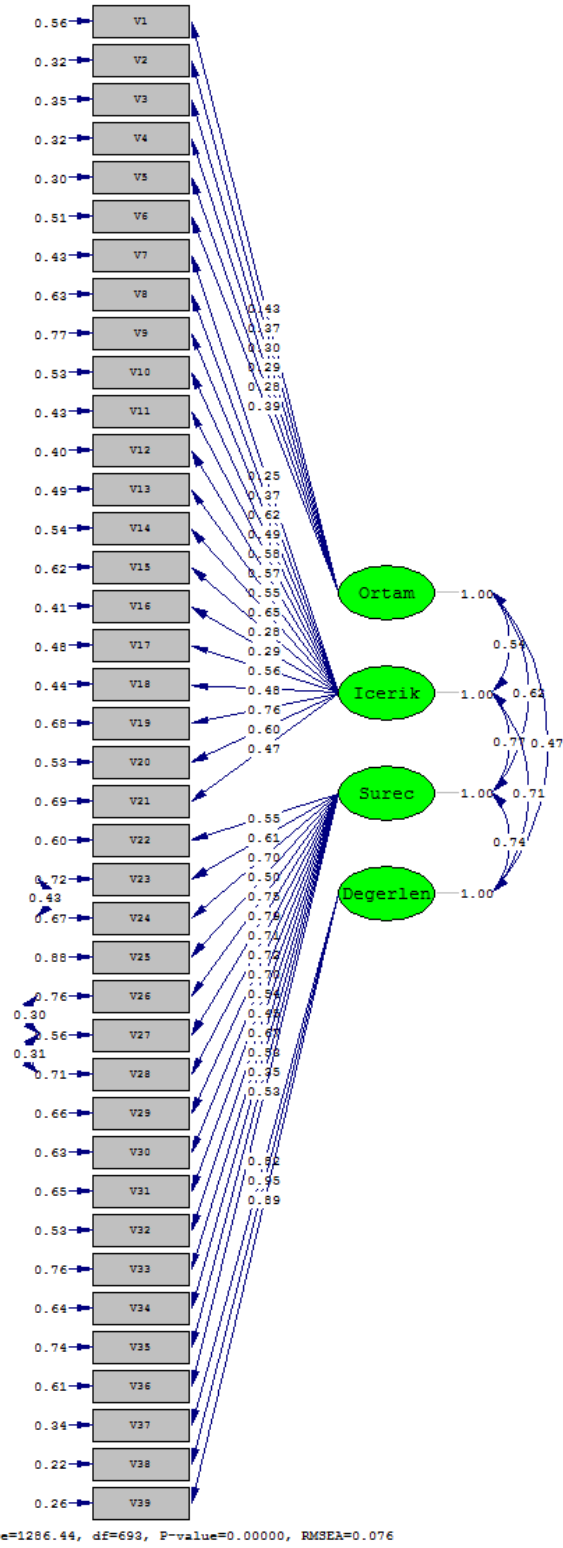
Tablo 10. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Ölçekler	Cronbach α
Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı	0,92
Algılanan Bireysel Farklılıklar	0,86
Bireysel Farklılıklar ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Algı	0,82
Tüm Ölçek	0,90

Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği

Veri toplama araçlarının ikincisi Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği'nden elde edilen ölçümlerin geçerliğine ait kanıt elde etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=1567,07$ (sd=696, $p<,001$); (χ^2/sd)=2,25; SRMR= ,09; RMSEA=,09; NNFI= ,90; CFI= ,90. Model veri uyumu için hesaplanan istatistikler, modelin veriye yeterli düzeyde uyum sergilediğine işaret etmektedir Ancak, RMSEA ve NNFI gibi değerlerin arzu edilen değerlerden daha yüksek olması sebebiyle, modelin geliştirilebilir olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için modifikasyon indeksleri incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır.

Modifikasyon indekslerine dayalı olarak u27-u28; u26-u27 ve u23-u24 maddelerinin hata terimleri arasındaki kovaryans ilişkileri tanımlanarak test edilmiştir. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=1286,44$ (sd=693, $p<,001$); (χ^2/sd)=1,85; SRMR= ,08, RMSEA= ,07; NNFI= ,93; CFI= ,93. Model veri uyumu için hesaplanan istatistiklerin iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmüştür.



Şekil 3. Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği DFA Sonuçları

Yapı geçerliğinin bir kanıtı olarak, ölçeği oluşturan alt ölçeklerden elde edilen puanlar arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ,27 ile ,50 arasında değişmektedir. Alt ölçekler arasında pozitif yönlü, manidar düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Söz konusu ilişkilerin orta düzeyde ve pozitif yönde olması, ölçeğin bağımsız faktörlerden oluştuğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 11. Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	1	2	3	4
1. Öğrenme Ortamı	-			
2. İçerik	.27**	-		
3. Süreç/Ürün	.44**	.50**	-	
4. Değerlendirme	.42**	.37**	.45**	-

Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği için 39 maddeden oluşan nihai formdan elde edilen ölçümlerin ölçümlerin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeylerini incelemek üzere hesaplanan Cronbach α =0,93 olarak bulunmuştur.

Tablo 12. Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeğinin ve Alt Ölçeklerinin Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Ölçekler	Cronbach α
Öğrenme Ortamı	0,63
İçerik	0,87
Süreç/Ürün	0,89
Değerlendirme	0,89
Tüm Ölçek	0,93

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracından elde edilen ölçümlere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının elde edilmesinin ardından, ölçeğin uygulanabilmesi için gereken yasal izinler alınmıştır.

Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ölçme aracı araştırmaya katılım konusunda gönüllü öğretim elemanlarına dağıtılmıştır. Veri toplama süresinin kısıtlı olması sebebiyle bazı öğretim elemanlarına ölçeğin online formu gönderilmiş ve bu yolla veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS 16,0 (Statistical Package for Social Sciencies) paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına ilişkin algı ve uygulamalarının betimlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve frekanstan yararlanılmıştır. Araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla ilk olarak veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi normal dağılımın test edilmesi sürecinde, grup büyüklüğü 50' den büyük olduğunda kullanılan bir testtir. Test sonucunda bulunan p-değeri $\alpha=,05$ 'den büyük olduğunda, puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği sonucuna varılır (Büyüköztürk, 2012).

Çalışma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonuçlarına göre, çalışmada kullanılan iki ölçeğin alt ölçeklerinden elde edilen p-değerlerinin $\alpha=,05$ 'den küçük olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak, puanların normal dağılım göstermediği sonucuna varılarak, normallik varsayımını gerektirmeyen istatistiksel analiz tekniklerinin (nonparametrik) kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde, iki ilişkisiz örneklemin puanları arasında manidar düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, Mann Whitney U-Testi; ilişkisiz ikiden fazla örneklem arasında manidar düzeyde farklılık olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonucunda manidar düzeyde bir farklılık bulunduğu, manidar düzeydeki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla grupların ikili kombinasyonları şeklinde Mann Whitney U-testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin çözümlenmesi sürecinde yapılan analizler, analiz sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda katılımcı öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına yönelik algılarının; cinsiyet, unvan, kıdem ve bölüm değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla, öncelikle Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen ortalama puanlar analiz edilmiştir.

Algılanan Bireysel Farklılıklar Alt Ölçeği

Tablo 13. Algılanan Bireysel Farklılıklar Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Algılanan Bireysel Farklılıklar	142	12,00	35,00	24,80	5,07

Algılanan bireysel farklılıklar alt ölçeğinde ortalama puanının 24,80 olduğu görülmektedir. Minimum ve maksimum değerler düşünüldüğünde, bu değerler orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda, öğretim elemanlarının sınıflarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 14. Algılanan Bireysel Farklılıklar Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	s
a1 - Sınıfımdaki öğretmen adayları, konuya ilişkin <i>ön bilgiler</i> açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.	3,48	,97
a4 - Sınıfımdaki öğretmen adayları <i>temel akademik beceriler</i> (okuduğunu anlama, yazılı ifade, problem çözme vb.) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.	3,32	,97
a7 - Sınıfımdaki öğretmen adayları, <i>çalışma becerileri</i> (not alma, sınava hazırlanma, zaman yönetimi vb.) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.	3,70	,91
a10 - Sınıfımdaki öğretmen adayları, derse yönelik <i>tutumları</i> açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.	3,51	,93
a13 - Sınıfımdaki öğretmen adayları <i>ilgileri</i> (örn;gelecek planları, yetenek/merak alanları) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.	3,61	,94
a16 - Sınıfımdaki öğretmen adayları tercih ettikleri <i>öğrenme modelleri</i> (görsel, işitsel ya da devinimsel; aktif ya da pasif; zekâ türleri vb.) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.	3,47	,88
a19 - Sınıfımdaki öğretmen adayları <i>grupla çalışma yönelimleri</i> (tüm sınıf, küçük grup, bireysel çalışma vb.) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.	3,48	,89

Tablo 14 incelendiğinde, maddelere göre ortalama puanların 3,32 ile 3,70 aralığında olduğu görülmektedir. Bu alt ölçekteki her bir madde için katılımcıların en az %70'i kısmen katılıyorum, katılıyorum ya da kesinlikle katılıyorum yanıtlarından birini vermiştir. Öğretim elemanlarının algılarına göre, öğretmen adaylarının en çok çalışma becerileri açısından farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir. Bunun ardından, öğretmen adaylarının sırasıyla, ilgi alanları, derse yönelik tutum, konuya ilişkin ön bilgi, grupla çalışma yönelimleri, öğrenme modelleri ve son olarak da temel akademik beceriler açısından farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bulgular, öğretim elemanlarının sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları gözlemlemiş olduğunu ve bu farklılıkları kabul ettiklerini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu durum, öğretim yapılan öğrenci grubunun öğretim elemanları tarafından homojen olarak algılanmadığının ve her birinin farklı özelliklere sahip bireyler olarak kabul edildiğinin bir kanıtı olarak görülebilir.

Bireysel Farklılıklar ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Algı Alt Ölçeği

Tablo 15. Bireysel Farklılıklar ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Algı Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Alt Ölçekler	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S
Bireysel Farklılıklar ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Algı	142	14,00	30,00	24,42	3,27

Bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algı alt ölçeğin ortalaması 24,42 olarak bulunmuş ve bu değer minimum ve maksimum değerlere göre ortalamanın üzerinde bir değer olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretim elemanlarının bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Bu alt ölçekteki madde puanlarının çoğunun ortalamanın oldukça üzerinde olması, öğretim elemanlarının bireysel farklılıkların başarı üzerindeki etkisini yadsımadıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 16. Bireysel Farklılıklara Yönelik Algı Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	S
a2 - Öğretmen adaylarının sahip oldukları <i>ön bilgiler</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.	4,03	,64
a5 - Öğretmen adaylarının <i>akademik becerileri</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.	4,14	,69
a8 - Öğretmen adaylarının <i>çalışma becerileri</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.	4,08	,77
a11 - Öğretmen adaylarının <i>tutumları</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.	4,20	,69
a14 - Öğretmen adaylarının <i>ilgileri</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.	4,11	,64
a17 - Öğretmen adaylarının <i>öğrenme modelleri</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.	3,83	,80

Bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algıyı ölçmeyi hedefleyen maddelerin ortalamaları incelendiğinde, maddelere göre ortalama puanların 3,83 ile 4,20 aralığında olduğu görülmektedir. Bu alt ölçekteki her bir madde için katılımcıların en az %96'sı kısmen katılıyorum, katılıyorum ya da kesinlikle katılıyorum yanıtlarından birini vermiştir. Genel olarak bu alt ölçekteki madde puanlarının çoğunun ortalamasının oldukça

üzerinde olduğu bulgusu dikkat çekicidir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretim elemanlarının bireysel farklılıkların öğrenci başarısında önemli rol oynadığı görüşüne sahip olduğu söylenebilir.

Başarı ile bireysel farklılıklar arasındaki en güçlü ilişkinin öğretim elemanlarının algılarına göre, öğretmen adaylarının başarı düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasında olduğu söylenebilir. Akademik beceriler, ilgi alanları, çalışma becerileri ve konuya ilişkin önbilgiler, öğretim elemanı algılarına göre tutumlardan sonra başarı ile en ilişkili bireysel farklılıklardandır. Adayların öğrenme modellerinin ise başarı ile en az ilişkili bulunan özellik olduğu görülmektedir. Bulgular, Santangelo ve Tomlinson (2012) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları ile uyumludur. Öğretim elemanlarına göre, başarı ile en ilgili olduğu düşünülen özellik her iki çalışmada da tutum; en az ilgili olduğu düşünülen özellik ise öğrenme modelleridir.

Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı Alt Ölçeği

Tablo 17. Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı	142	14,00	35,00	27,90	5,10

Bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı alt ölçeğinin ortalamasının 27,90 olduğu ve bu değer minimum ve maksimum değerlere göre orta düzeyde bir değer olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretim elemanlarının bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 18. Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	S
a3 - <i>Ön bilgiler</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.	4,21	,85
a6 - <i>Temel akademik beceriler</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.	4,21	,76
a9 - <i>Çalışma becerileri</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.	3,98	,85
a12 - <i>Tutumlar</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.	3,92	,91
a15 - <i>İlgiler</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.	3,94	,88
a18 - <i>Öğrenme modelleri</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.	3,95	,83
a21 - <i>Grupla çalışma yönelimleri</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.	3,83	,87

Bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algıyı ölçmeyi hedefleyen maddelerin ortalamaları incelendiğinde, maddelere göre ortalama puanların 3,83 ile 4,21 aralığında olduğu görülmektedir. Bu alt ölçekteki her bir madde için katılımcıların en az %92'si kısmen katılıyorum, katılıyorum ya da kesinlikle katılıyorum yanıtlarından birini vermiştir. Bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı alt ölçeğinde yer alan maddelerin ortalama puanları analiz edildiğinde, öğretim elemanlarının algılarına dayalı olarak, öğretim sürecini en fazla etkileyebilecek bireysel farklılıklar öğretmen adaylarının ön bilgileri ve temel akademik becerileridir. Diğer yandan, en düşük ortalama değer grupla çalışma yönelimlerine ilişkin maddede olduğu; bu nedenle öğretim elemanlarının öğretim sürecini planlarken en az dikkate değer gördüğü bireysel farklılığın grupla çalışma yönelimleri olduğu söylenebilir.

Benzer biçimde, Santangelo ve Tomlinson (2012) tarafından elde edilen bulgular, en yüksek ortalama değer ön bilgilerin; en düşük değer ise grupla çalışma yönelimlerinin etkisini ortaya koyan maddelerde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin grupla çalışma yönelimlerinin öğretimsel planların biçimlendirilmesinde en az rol oynayan unsur olarak görülmesi, öğretimin farklılaştırılması sürecinde temel bir motivasyon kaynağı olarak kabul edilen öğrenci tercihlerinin göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir. Oysa, öğrencilerin tercih yapmasına fırsat sunmak, onların belirli bir konuya ilişkin motivasyon ve tutumunu iyileştirebilir (Heacox, 2012).

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, Yükseköğretimde Öğretimsel Algı Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen ortalama puanların; cinsiyet, unvan, kıdem ve bölüm değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bireysel Farklılıklara Yönelik Algıları

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Algılanan Bireysel Farklılıklar	Kadın	67	60,96	4084,00	3,21	,004
	Erkek	75	80,92	6069,00		
Bireysel Farklılıklar ile Başarı arasındaki İlişkiye Yönelik Algı	Kadın	67	67,54	4525,00	2,77	,274
	Erkek	75	75,04	5628,00		
Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı	Kadın	67	64,60	4328,50	2,97	,058
	Erkek	75	77,66	5824,50		

Analiz sonuçlarına göre, algılanan bireysel farklılıklar alt ölçeğinden elde edilen ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre manidar düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Erkek öğretim elemanlarının algılanan bireysel farklılıklar, bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algı ve bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı alt ölçeklerine ait sıra ortalamalarının kadın öğretim elemanları ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yalnızca öğretim elemanlarının algılanan bireysel farklılıklar alt ölçeğindeki puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak manidar düzeyde bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir, $U=3,21$; $p<,005$. Erkek öğretim elemanlarının bu alt ölçekteki sıra ortalaması ($SO=80,92$), kadın öğretim elemanlarının sıra ortalamasından ($SO=60,96$) daha yüksektir. Hesaplanan η^2 değeri ,07'dir. Buna dayalı olarak, algılanan bireysel farklılıklar alt boyutundan elde edilen puanlarda gözlenen varyansın yaklaşık %7'sinin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının algıladığı bireysel farklılıkların erkek öğretim elemanları lehine farklılaşması, erkek

öğretim elemanlarının söz konusu bireysel farklılıklara yönelik dikkat düzeylerinin daha üst düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kıdem

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algılarının kıdem değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bireysel Farklılıklara Yönelik Algıları

Alt Ölçekler	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Algılanan Bireysel Farklılıklar	1-5 yıl	9	60,72	4	1,87	,759
	6-10 yıl	20	72,25			
	11-15 yıl	39	76,17			
	16-20 yıl	35	66,06			
	21 yıl ve üzeri	39	73,82			
Bireysel Farklılıklar ile Başarı arasındaki İlişkiye Yönelik Algı	1-5 yıl	9	60,89	4	3,87	,423
	6-10 yıl	20	78,02			
	11-15 yıl	39	64,04			
	16-20 yıl	35	79,74			
	21 yıl ve üzeri	39	70,67			
Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı	1-5 yıl	9	70,00	4	1,77	,777
	6-10 yıl	20	65,38			
	11-15 yıl	39	74,96			
	16-20 yıl	35	66,40			
	21 yıl ve üzeri	39	76,10			

Kıdem değişkenine göre öğretim elemanlarının algılanan bireysel farklılıklar [$\chi^2=1,87$; $p>,05$], bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algı [$\chi^2=3,87$; $p>,05$] ve bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı [$\chi^2=1,77$; $p>,05$] alt ölçeklerindeki yanıtları manidar düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre, kıdem değişkeninin öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algılarını manidar düzeyde farklılaştırmadığı sonucuna varılabilir.

Unvan

Araştırmaya katılan öğretmen elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algılarının unvan değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bireysel Farklılıklara Yönelik Algıları

Alt Ölçekler	Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Algılanan Bireysel Farklılıklar	Profesör	21	64,24	4	5,54	,236
	Doçent	33	80,23			
	Yardımcı doçent	62	75,06			
	Öğretim görevlisi	19	57,11			
	Okutman	7	59,64			
Bireysel Farklılıklar ile Başarı arasındaki İlişkiye Yönelik Algı	Profesör	21	73,26	4	1,83	,766
	Doçent	33	65,09			
	Yardımcı doçent	62	75,95			
	Öğretim görevlisi	19	67,32			
	Okutman	7	68,36			
Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı	Profesör	21	67,14	4	6,83	,145
	Doçent	33	65,20			
	Yardımcı doçent	62	81,34			
	Öğretim görevlisi	19	60,18			
	Okutman	7	57,86			

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmen elemanlarının algılanan bireysel farklılıklar [$\chi^2=5,54$; $p>,05$], bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algı [$\chi^2=1,83$; $p>,05$] ve bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı [$\chi^2=6,83$; $p>,05$] alt ölçeklerindeki yanıtlarının unvan değişkenine göre manidar düzeyde farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Bölüm

Araştırmaya katılan öğretmen elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algılarının bölüm değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Bölüm Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Bireysel Farklılıklara Yönelik Algıları

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Bölüm</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Algılanan Bireysel Farklılıklar	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	5	87,20	8	3,54	,896
	İlköğretim Bölümü	42	71,86			
	Türkçe Eğitimi Bölümü	6	65,75			
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	22	68,16			
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	15	62,23			
	Özel Eğitim Bölümü	2	99,75			
	Eğitim Bilimleri Bölümü	25	78,34			
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü	12	69,25			
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	13	67,88			
Bireysel Farklılıklar ile Başarı arasındaki İlişkiye Yönelik Algı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	5	56,30	8	10,28	,246
	İlköğretim Bölümü	42	64,56			
	Türkçe Eğitimi Bölümü	6	44,42			
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	22	81,39			
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	15	61,20			
	Özel Eğitim Bölümü	2	92,75			
	Eğitim Bilimleri Bölümü	25	82,18			
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü	12	71,12			
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	13	83,96			
Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	5	65,90	8	5,36	,718
	İlköğretim Bölümü	42	66,17			
	Türkçe Eğitimi Bölümü	6	81,75			
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	22	69,25			
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	15	80,37			
	Özel Eğitim Bölümü	2	32,25			
	Eğitim Bilimleri Bölümü	25	81,20			
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü	12	66,71			
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	13	71,54			

Tablo 22 incelendiğinde, öğretim elemanlarının algılanan bireysel farklılıklar [$\chi^2=3,54$; $p>.05$], bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algı [$\chi^2=10,28$; $p>.05$] ve bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı [$\chi^2=5,36$; $p>.05$] alt ölçeklerine verdiği yanıtların, bölüm değişkenine göre manidar düzeyde farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları, algı düzeylerinin kıdem, unvan ve bölüm açısından manidar düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kıdem, unvan ve bölüm değişkenlerinden bağımsız olarak, çoğu öğretim elemanının bireysel farklılıklara ilişkin algı düzeylerinin orta ya da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, yalnızca algılanan bireysel farklılıklar alt ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretim elemanlarının algılarının erkek öğretim

elemanları lehine farklılaşması, erkek öğretim elemanlarının söz konusu bireysel farklılıklara yönelik dikkat düzeylerinin daha üst düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanmıştır..

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına yönelik uygulamalarının; cinsiyet, unvan, kıdem ve bölüm değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla, öncelikle Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği'nin genelinde elde edilen ortalama puanlar ile alt ölçeklerden elde edilen ortalama puanlar analiz edilmiştir.

Tablo 23. Bireysel Farklılıklara Dayalı Uygulamalar Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek Adı	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S
Genel Uygulama	142	76,00	193,00	144,27	19,45

Analizden elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının öğrenci gereksinimlerine dayalı olarak öğretimi farklılaştırma düzeylerinin ortalama puanı 144,27 olarak bulunmuştur. Minimum ve maksimum değerler düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin ölçeğin genelinden elde ettikleri puanın ortalama düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretim elemanlarının öğretimi bireysel gereksinimlere dayalı olarak orta düzeyde farklılaştırdığı ifade edilebilir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği çalışmaların benzer bulgular elde ettiğini görmek mümkündür. Öğretmen yetiştirmede farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını inceleyen Santangelo ve Tomlinson (2012), katılımcıların uygulamalarının farklılaştırılmış öğretim modeli ile orta düzeyde uyum gösterdiği; ancak farklılaştırılmış öğretimin kapsamlı bir biçimde uygulanmadığı bulgusuna ulaşmıştır. İlk ve ortaöğretim kurumlarındaki uygulamaları inceleyen araştırmacılardan Çam (2013), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin öğretimi ortalama düzeyde farklılaştırdığı sonucuna varmıştır. Benzer biçimde, öğretmenlerin farklılaştırılmış

öğretimi uygulama düzeyleri ve etki eden değişkenler üzerinde çalışan Kiley (2011) katılımcıların farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını orta düzeyde bulmuştur.

Öğretim elemanlarının öğretimi farklılaştırma düzeyleri gerek toplam puan gerek ölçeğin alt ölçeklerindeki madde ortalama puanları düşünüldüğünde daha sağlıklı biçimde yorumlanabilir. Bu durumun sebebi, farklılaştırılmış öğretimin karmaşık bir yapısı olmasıdır. Farklılaştırılmış öğretim temellerini bireyselleştirilmiş öğretimden alsa da eğitim felsefesi açısından öğrenci merkezli öğretim ve yapılandırmacı yaklaşım gibi son zamanlarda oldukça yaygın ve öğrenme sürecindeki dönüşümü yansıtan çeşitli eğitim felsefesi ve öğretim yöntemlerini temel almaktadır. Ölçeğin toplamından elde edilen puan, öğretim elemanlarının orta düzeyde öğretimi farklılaştırdığını ortaya koysa da, alt ölçekler analiz edildiğinde, öğretim elemanlarının bu uygulamalarının gerçekte doğrudan bireysel farklılıklara dayalı olarak yürütülmeme ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Bu uygulama düzeyi kapsamlı bir farklılaştırma sürecine işaret etmiyor olabilir. Bu nedenle, alt ölçeklerden elde edilen değerler incelendikten sonra öğretim elemanlarının uygulama düzeyleri konusunda çıkarım yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 24. Öğrenme Ortamı Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Alt Ölçek	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S
Öğrenme ortamı	142	13,00	30,00	25,53	2,73

Alt ölçeklerden elde edilen puanlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğretimi farklılaştırmaya yönelik uygulamaları arasındaki en yüksek değer öğrenme ortamı alt ölçeğinde olduğunu görülmektedir. Buna göre, öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara dayalı uygulamaları arasında ilk olarak öğrenme ortamına ilişkin uygulamaların geldiği söylenebilir. Ölçeğin bu alt ölçeğinden elde edilebilecek maksimum puan 30; minimum puan 13'tür. Sonuçlar bu alt ölçekten elde edilen ortalamanın 25,53 olduğunu ve bu değer maksimum değere oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının öğrenme ortamını öğrencilerin gereksinimlerine göre farklılaştırma düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle, öğretim elemanlarının uygun öğrenme ortamı sağlama konusunda yüksek düzeyde çaba gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu, öğrenme ortamının öğrenme sürecindeki yeri düşünüldüğünde oldukça önemlidir. Uygun öğrenme ortamı sağlanmadıkça öğretimin farklılaştırılmasında

aksaklıkların ortaya çıktığı (Hellman'dan aktaran Çam, 2013) düşünüldüğünde, öğretimin farklılaştırılması sürecinde önkoşul olarak öğrenme ortamına gereken özenin gösterildiği söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların öğrenme ortamına ilişkin farklılaştırma uygulamalarının yüksek olması, öğretmen adaylarının hem öğrenci olarak verimli ve etkili bir öğrenme ortamı tecrübe etmesine hem de bu sınıf atmosferinin nasıl yaratıldığına dair gözlem yapmasına fırsat sunduğundan, bu bulgu öğretmen yetiştirme programları için önemli bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Tablo 25. Öğrenme Ortamı Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Maddeler</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
u1	3,52	,90
u2	4,46	,64
u3	4,59	,60
u4	4,48	,60
u5	4,53	,59
u6	3,92	,82

Tablo 25 incelendiğinde, maddelere göre ortalama puanların 3,52 ile 4,59 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğrenme ortamını bireysel gereksinimler temelinde farklılaştırmak amacıyla en sık kullandığı 4 stratejinin ($\bar{X} \geq 4$); öğretmen adayları açısından yaklaşılabılır/ulaşılabılır olmak için çaba göstermek (u3), öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını iyileştirmek için çaba göstermek (u5), öğretmen adaylarının ders boyunca sürekli ve eşit bir biçimde katılımını sağlamak için çaba göstermek (u4) ve her bir öğretmen adayının kendisinin tanındığını, hoş karşılandığını ve kendisine saygı duyulduğunu hissetmesi için çaba göstermek (u2) olduğu görülmektedir. Kullanım sıklığı daha az olan stratejilerin ($\bar{X} < 4$) ise öğretmen adayları arasında birlik duygusunu geliştirmek için etkinlikler oluşturmak (u1) ve derse gelmeme, düşük notlar alma gibi endişe yaratan davranış veya durumları özel olarak takip etmek (u6) olduğu söylenebilir.

Tablo 26. İçerik Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Alt Ölçek</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
İçerik	142	30,00	75,00	56,29	8,14

İçeriğin farklılaştırılması alt ölçeğinden elde edilebilecek maksimum puan 75; minimum puan ise 30'dur. Öğretim elemanlarının öğretim sürecinde ele alınan içeriği farklılaştırmaya yönelik uygulamaları incelendiğinde ortalamanın 56,29 olduğu ve bu değer ortalama değerin üzerinde bir değer olduğu görülmektedir.

Tablo 27. İçerik Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Maddeler</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Maddeler</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
u7	4,07	,70	u15	4,15	,84
u8	3,52	1,00	u16	4,36	,64
u9	2,94	1,14	u17	3,97	,89
u10	4,00	,87	u18	4,10	,79
u11	3,82	,89	u19	3,18	1,05
u12	4,02	,72	u20	3,38	,98
u13	3,66	,87	u21	3,78	,94
u14	3,28	,97			

Tablo 27 incelendiğinde, maddelere göre ortalama puanların 2,94 ile 4,36 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğretim sürecinin içeriğini farklılaştırmak amacıyla en sık kullandığı 6 stratejinin ($\bar{X} \geq 4$); öğretmen adaylarının ilgilerini çeken veya deneyimlerini yansıtan örnekler kullanarak ders anlatmak (u16), ders içeriğini görsel malzemeler kullanarak sunmak (u15), derste sunulan bir konunun anlaşılmasını ve akılda tutulmasını destekleyici stratejiler kullanmak, biçimsel açıdan çeşitlilik gösteren yazılı materyaller kullanmak (u7), öğretmen adaylarının ilgilerini çeken veya tecrübelerini yansıtan metinler/materyal kullanmak (u12) ve biçimsel açıdan çeşitlilik gösteren materyaller kullanmak (u10) olduğu görülmektedir. Kullanım sıklığı en düşük olan stratejinin ($\bar{X} < 3$) ise öğretmen adaylarının çoklu metin seçeneklerinden seçim yapmalarına izin vermek olduğu söylenebilir.

Bulgular, orijinal ölçekten elde edilen bulgular ile oldukça benzerdir. Santangelo ve Tomlinson (2012) tarafından yürütülen çalışma sonucunda, öğretim elemanlarının içeriği yüksek düzeyde farklılaştırdıkları görülmüştür. Buna ek olarak, madde ortalama puanlarından elde edilen bulguların da paralellik gösterdiği saptanmıştır. Öğretim elemanlarının stratejileri kullanım sıklığı çoğu madde için örtüşmektedir. Her iki çalışmada da öğretim elemanlarının sıklıkla kullandığı stratejilerin; ders içeriğini görsel malzemeler kullanarak sunmak, biçimsel açıdan çeşitlilik gösteren yazılı materyaller kullanmak, öğretmen adaylarının ilgilerini çeken veya tecrübelerini yansıtan metinler/materyal

kullanmak ve biçimsel açıdan çeşitlilik gösteren materyaller kullanmak olduğu söylenebilir. Kullanım sıklığı en düşük olan stratejinin ise her iki çalışmada da öğretmen adaylarının çoklu metin seçeneklerinden seçim yapmalarına izin vermek olduğu görülmektedir.

Bu alt ölçekte yer alan maddeler incelendiğinde, ortalaması nispeten daha düşük olan maddelerin öğretimin farklılaştırılmasında oldukça önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Örneğin; dersin konusunu farklı karmaşıklık düzeyinde sunan yazılı materyaller kullanmak bu alt ölçekte en düşük ortalamanın elde edildiği maddedir. Farklı karmaşıklık düzeyinde materyaller kullanmak, öğretim elemanlarının etkili bir değerlendirme yapmasını ve buna dayalı olarak materyal hazırlamasını gerektirir. Benzer biçimde, çok az çaba sarf ederek ders içeriğini kavrayan öğretmen adayları için onları zorlayacak ek materyaller sağlamak ve ders içeriğini kavramakta sorun yaşayan öğretmen adayları için destek sağlamak en az ortalamaya sahip maddelerdendir. Bu maddeler, derste görseller kullanmak maddesine kıyasla planlı bir farklılaştırma sürecini daha çok yansıtmaktadır. Öğretim elemanlarının ön bilgi ve akademik becerilere önem verdiği bulgusu ile çelişkili bir biçimde, bu uygulamaları düşük sıklıkta gerçekleştirmeleri, öğretimde bireysel farklılıklara planlı ve bilinçli bir biçimde değer verilip verilmediği konusunda soru işareti yaratmaktadır.

Tablo 28. Süreç/Ürün Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Alt Ölçek</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Süreç/Ürün	142	23,00	75,00	52,80	9,23

Öğretimin farklılaştırılmasında süreç ve ürün alt ölçeğinde yapılan uygulamaların ortalaması incelendiğinde, bu değer 52,80 olduğu ve bu alt ölçekten alınabilecek maksimum değer düşünüldüğünde, bu değer ortalama bir değer olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının öğretim sürecini ve süreç sonunda ortaya konacak ürünleri bireysel gereksinimlere dayalı olarak farklılaştırma düzeyinin orta sıklıkta olduğu ifade edilebilir.

Tablo 29. Süreç/Ürün Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Maddeler</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Maddeler</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
u22	3,63	,83	u30	3,76	,98
u23	3,41	,99	u31	3,86	,99
u24	3,42	1,01	u32	3,83	,85
u25	3,78	1,02	u33	3,21	1,04
u26	2,78	1,19	u34	3,94	,86
u27	2,90	1,19	u35	3,96	,97
u28	2,81	1,18	u36	3,92	,87
u29	3,54	,97			

Tablo 29 incelendiğinde, maddelere göre ortalama puanların 2,78 ile 3,96 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğretim sürecini ve süreç sonunda ortaya konacak ürünleri farklılaştırmak amacıyla en sık kullandığı stratejilerin ($\bar{X} > 3,90$); ders notunu belirlemek için üç ya da daha fazla değerlendirme yöntemi kullanmak (u35), her öğretmen adayını dönem boyunca gösterdiği gelişime dayanarak değerlendirmek (u34) ve belli bir ders döneminde kullanılan etkinlikleri/ödevleri tasarlamaya/düzenlemeye yardımcı olması amacıyla öğretmen adaylarından geri bildirim istemek (u36) olduğu söylenebilir. Kullanım sıklığı daha az olan stratejilerin ($\bar{X} < 3$) ise öğretmen adaylarını hazır bulunuşluk düzeylerine göre gruplamak (u26), öğretmen adaylarını tercih ettikleri öğrenme modellerine göre gruplamak (u28) ve öğretmen adaylarını ilgilerine göre gruplamak (u27) olduğu söylenebilir.

Bulgular, ilköğretimde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını inceleyen Rollins (2011)'in bulguları ile uyumludur. Rollins içerik unsuruna kıyasla süreç unsurunda daha düşük bir uygulama düzeyi olduğunu ifade etmiştir. Orijinal ölçeğin uygulamasından elde edilen bulgular da yine benzer biçimde öğretim elemanlarının uygulamalarının bu alt ölçek için orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının öğretim sürecinin içeriğini farklılaştırmak amacıyla kullandıkları stratejiler açısından benzer bulgular elde edilmiş ve en sık kullanılan stratejiler; ders notunu belirlemek için üç ya da daha fazla değerlendirme yöntemi kullanmak ve belli bir ders döneminde kullanılan etkinlikleri/ödevleri tasarlamaya/düzenlemeye yardımcı olması amacıyla öğretmen adaylarından geri bildirim istemek olarak bulunmuştur. Kullanım sıklığı daha az olan stratejilerin ise her iki

çalışmada da öğretmen adaylarını hazır bulunuşluk düzeylerine, öğrenme modellerine ve ilgilerine göre gruplamak olduğu saptanmıştır.

Santangelo ve Tomlinson (2012) tarafından kaygı verici olarak görülen bu bulgu, öğretmen adaylarına grup çalışması konusunda tercih yapma hakkı verilmediği ve bireysel özellikleri temelinde gruplanmadıklarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Esnek gruplama, farklılaştırılmış öğretimin en önemli stratejilerindendir. Planlı bir ön-değerlendirme süreci gerektirir. Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklar ile başarı ilişkisine yönelik algı düzeyleri yüksek olmasına rağmen, bireysel farklılıkları öğretimsel planlamada; özellikle grup çalışmalarında kullanmadıkları sonucuna varılabilir. Bu durum, sınıf mevcudunun fazla olması ve öğretim elemanlarının her öğrencinin farklılıkları konusunda bilgi edinecek zaman bulamamalarının bir sonucu olabilir. Detaylı ve zaman alıcı bir strateji olarak, esnek gruplamanın yüksek sıklıkta kullanılmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 30. Değerlendirme Alt Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

<i>Alt Ölçek</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Değerlendirme	142	3,00	15,00	9,63	2,85

Değerlendirme alt ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 15; minimum puan ise 3'tür. Öğretim elemanlarının bu alt ölçekten elde ettikleri ortalama puan 9,63 olarak bulunmuştur. Minimum ve maksimum değerler düşünüldüğünde bu değer ortalamaya yakın olduğu; öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını belirlemeye yönelik değerlendirme yapma düzeyinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 31. Değerlendirme Alt Ölçeğindeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Maddeler</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
u37	3,30	1,00
u38	3,24	1,03
u39	3,07	1,05

Tablo 31 incelendiğinde, maddelere göre ortalama puanların 3,07 ile 3,30 aralığında olduğu görülmektedir. Bulgulara göre, öğretim elemanları öğretmen adaylarının hazır

bulunuşluk düzeyini; ilgileri ve öğrenme profili özelliklerine kıyasla daha sık belirlemektedir.

Benzer biçimde, Santangelo ve Tomlinson tarafından yürütülen çalışmada, ölçeğin bu alt ölçekten ortalama bir puan elde edilmiştir. Bu alt ölçekte yer alan her bir maddeye ‘sıklıkla’ ya da ‘her zaman’ yanıtını veren katılımcı oranı birinci, ikinci ve üçüncü madde için sırasıyla %39, %52 ve %22’dir. Bu alt ölçekten elde edilen toplam puan ve madde ortalama puanları düşünüldüğünde, bu çalışmanın örneklemini oluşturan katılımcıların orijinal ölçeğe katılım gösteren öğretim elemanlarına kıyasla daha sık değerlendirme uygulamaları yürüttüğünü göstermektedir. Katılımcıların % 47’si hazırbulunuşluk özelliklerini; %45’i ilgi alanlarını %34’ü ise öğrenme biçimlerini ‘sıklıkla’ ya da ‘her zaman’ belirlediğini ifade etmiştir. Her iki çalışmada da değerlendirme alt ölçeğinden elde edilen ortalama puanların, diğer alt ölçeklere kıyasla düşük olması dikkat çekici bir bulgudur.

Farklılaştırılmış öğretim modelinde öğrenme ortamı, öğretim programı, değerlendirme ve öğretim arasında sıkı bir bağ vardır. Öğretim elemanlarının değerlendirme sıklığını ortaya koyan maddelere verdiği yanıtlar, biçimlendirici değerlendirme ile öğretimi planlama arasında bir boşluk olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Öğretim elemanlarının değerlendirme yoluyla öğretmen adaylarının sahip olduğu farklılıkları belirlemeden yapacakları düzenlemeler gelişigüzel olabilir; yeterince değerlendirme yapılmadığı düşünüldüğünde uygulanan farklılaştırma stratejilerinin ne kadar sistematik olduğu konusu şüphelidir (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Farklılaştırılmış öğretimin temelinde etkili bir değerlendirme süreci vardır. Değerlendirmenin istenen düzeyde yapılmadığı bulgusu ve buna ek olarak özellikle içerik ve süreç/ürün alt ölçeklerindeki madde ortalamaları, düşünüldüğünde, öğretimin farklılaştırılmasına yönelik uygulamaların etkili ve yeterli olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

Şahin (2014) eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine dair görüşlerini incelediği çalışmasında, katılımcıların yaklaşık %43’ünün eğitim fakültelerinde öğretmen merkezli, nitelsiz ve pasif-sessiz olarak nitelendirilen “geleneksel” öğretmen yetiştirildiğini ifade etmiştir. Çalışmada, bu şekilde yetişen öğretmenlerin büyük olasılıkla geleneksel öğretmen davranışlarını sergileyecekleri ve geleneksel öğretim stratejilerini uygulayacakları öngörülmüştür. Bu şekilde yetişen öğretmenlerin günümüz öğretme-öğrenme gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalacaklarının açık olduğu sonucuna

varılmıştır. Geleneksel öğretmen merkezli modelde yetişen öğretmen, büyük olasılıkla, yetiştiği anlatıma dayalı öğretim yaklaşımını benimseyerek kendisini özne, öğrenciyi nesne konumunda görecektir. Paralel biçimde, bireysel farklılıklara yönelik planlı uygulamalar yapıldığını tecrübe etmeyen bir öğretmen adayının, mesleğe başladığında öğrencilerinin bireysel farklılıklarına yönelik planlar yapmaması muhtemeldir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen ortalama puanların; cinsiyet, unvan, kıdem ve bölüm değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Cinsiyet

Katılımcıların bireysel farklılıklara yönelik uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 32. Cinsiyet değişkenine göre bireysel farklılıklara yönelik uygulamalar

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Genel Uygulama	kadın	67	72,01	4824,50	2,47	,889
	erkek	75	71,05	5328,50		
Öğrenme Ortamı	kadın	67	72,47	4855,50	2,44	,789
	erkek	75	70,63	5297,50		
İçerik	kadın	67	73,66	4935,00	2,36	,554
	erkek	75	69,57	5218,00		
Süreç/Ürün	kadın	67	71,96	4821,00	2,48	,901
	erkek	75	71,09	5332,00		
Değerlendirme	kadın	67	65,49	4387,50	2,91	,097
	erkek	75	76,87	5765,50		

Analizden elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının genel olarak bireysel gereksinimler temelinde öğretim sürecini farklılaştırma düzeyi, cinsiyet değişkenine göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir, $U=2,47$; $p>.05$. Alt ölçekler analiz edildiğinde ise, öğretim elemanlarının öğrenme ortamını, içeriği ve süreci ya da ürünleri farklılaştırma ve öğretim sürecinde değerlendirme yapma düzeylerinin cinsiyete göre manidar düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Kıdem

Katılımcıların bireysel farklılıklara yönelik uygulamalarının kıdem değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ile farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Kıdem Değişkenine Göre Bireysel Farklılıklara Yönelik Uygulamalar

Alt Ölçekler	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Mann Whitney U Testi		
							Mann Whitney U Testi	p	Fark
Genel Uygulama	1-5 yıl (1)	9	84,67	4	10,196	,037			
	6-10 yıl (2)	20	45,88				47,00	,04	2-1*
	11-15 yıl (3)	39	74,78				234,00	,01	2-3*
	16-20 yıl (4)	35	70,89				206,50	,01	2-4*
	21 yıl ve üzeri (5)	39	78,87				220,00	,006	2-5*
Öğrenme Ortamı	1-5 yıl (1)	9	97,17	4	12,235	,016			
	6-10 yıl (2)	20	54,35				531,50	,02	3-5*
	11-15 yıl (3)	39	62,35				39,50	,01	2-1*
	16-20 yıl (4)	35	71,87				230,00	,01	2-4*
	21 yıl ve üzeri (5)	39	83,19				90,00	,02	3-1*
İçerik	1-5 yıl (1)	9	87,06	4	9,244	,055			
	6-10 yıl (2)	20	48,78						
	11-15 yıl (3)	39	74,55						
	16-20 yıl (4)	35	68,36						
	21 yıl ve üzeri (5)	39	79,33						
Süreç/Ürün	1-5 yıl (1)	9	77,72	4	3,744	,442			
	6-10 yıl (2)	20	55,72						
	11-15 yıl (3)	39	76,18						
	16-20 yıl (4)	35	73,49						
	21 yıl ve üzeri (5)	39	71,69						
Değerlendirme	1-5 yıl (1)	9	75,11	4	15,557	,004			
	6-10 yıl (2)	20	41,92				225,50	,008	2-3*
	11-15 yıl (3)	39	73,81				198,00	,007	2-4*
	16-20 yıl (4)	35	69,06				152,50	,000	2-5*
	21 yıl ve üzeri (5)	39	85,72						

Tablo 33'te katılımcı öğretim elemanlarının uygulamalarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre [$\chi^2 = 10,69$; $p < ,05$] manidar düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Mann

Whitney U testinden elde edilen bulgular incelendiğinde, 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl lehine, 5-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 11-15 yıl lehine, 5-10 yıl ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 16-20 yıl lehine, 5-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları lehine manidar düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür.

Alt ölçekler incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenme ortamı [$\chi^2= 12,23$; $p<,05$] ve değerlendirme [$\chi^2= 15,55$; $p<,05$] alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların kıdem değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, öğrenme ortamı alt ölçeğinde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları ile 5-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları lehine; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları ile 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları aleyhine farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer yandan, değerlendirme alt ölçeğinde; 5-10 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 5-10 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları aleyhine farklılık olduğu görülmüştür.

Unvan

Katılımcıların bireysel farklılıklara yönelik uygulamalarının unvan değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ile farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Unvan Değişkenine Göre Bireysel Farklılıklara Yönelik Uygulamalar

Alt Ölçekler	Unvan	Kruskal Wallis Testi					Mann Whitney U Testi		
		N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Mann Whitney U Testi	p	Fark
Genel Uygulama	Profesör (1)	21	72,50						
	Doçent (2)	33	73,29						
	Yardımcı doçent (3)	62	76,10	4	8,018	,091	-	-	-
	Öğretim görevlisi (4)	19	67,42						
	Okutman (5)	7	30,43						

Öğrenme Ortamı	Profesör (1)	21	74,21						
	Doçent (2)	33	71,41						
	Yardımcı doçent (3)	62	70,59	4	,187	,996	-	-	-
	Öğretim görevlisi (4)	19	72,82						
	Okutman (5)	7	68,29						
İçerik	Profesör (1)	21	72,12						
	Doçent (2)	33	70,35						
	Yardımcı doçent (3)	62	75,70	4	5,909	,206	-	-	-
	Öğretim görevlisi (4)	19	72,18						
	Okutman (5)	7	36,00						
Süreç/Ürün	Profesör (1)	21	68,71						
	Doçent (2)	33	75,50						
	Yardımcı doçent (3)	62	74,69	4	4,747	,314	-	-	-
	Öğretim görevlisi (4)	19	68,45						
	Okutman (5)	7	41,00						
Değerlendirme	Profesör (1)	21	81,69						
	Doçent (2)	33	71,98				14,50	,001	5-1*
	Yardımcı doçent (3)	62	74,27	4	10,696	,030	45,50	,012	5-2*
	Öğretim görevlisi (4)	19	67,29				61,00	,002	5-3*
	Okutman (5)	7	25,50				29,50	,03	5-4*

Tablo 34’te katılımcı öğretim elemanlarının uygulamalarına ilişkin görüşlerinin unvanlarına göre değerlendirme alt ölçeğinde [$\chi^2= 10,69$; $p<,05$] manidar düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu manidar farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için unvanlar arasında ayrı ayrı ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular, değerlendirme alt ölçeğinde, profesör ve okutman unvanına sahip öğretim elemanları arasında profesör unvanı olan öğretim elemanları lehine; doçent ve okutman unvanına sahip öğretim elemanları arasında doçent unvanına sahip öğretim elemanları lehine; yardımcı doçent ve okutman unvanına sahip öğretim elemanları arasında yardımcı doçent unvanına sahip öğretim elemanları lehine ve son olarak öğretim görevlisi ve okutman unvanına sahip öğretim elemanları arasında öğretim görevlisi unvanına sahip öğretim elemanları lehine manidar düzeyde farklılıklar oluştuğunu göstermiştir. Okutman unvanına sahip öğretim elemanlarının uygulama düzeyi en düşük katılımcı grubunu oluşturması, bu öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olması ile açıklanabilir. Farklılaştırılmış öğretimin detaylı bir değerlendirme süreci ve bunun sonunda uygun bir öğretimsel planlama süreci gerektiren zaman alıcı bir yöntem olması sebebiyle, ders yükü fazla olan öğretim elemanlarının öğrenci ihtiyaçlarına daha az duyarlı bir öğretim süreci planladığı sonucuna varılabilir.

Bölüm

Katılımcıların bireysel farklılıklara yönelik uygulamalarının bölüm değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi ile farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Bölüm Değişkenine Göre Bireysel Farklılıklara Yönelik Uygulamalar

Alt Ölçekler	Bölüm	Kruskal Wallis Testi Sonucu					Mann Whitney U Testi		
		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Mann Whitney U Testi	p	Fark
Genel Uygulama	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (1)	5	63,00						
	İlköğretim Bölümü (2)	42	65,54						
	Türkçe Eğitimi Bölümü (3)	6	89,67						
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (4)	22	66,05				149,00	,003	2-5*
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (5)	15	105,83	8	17,423	,026	87,00	,005	7-5*
	Özel Eğitim Bölümü (6)	2	108,50				26,50	,002	8-5*
	Eğitim Bilimleri Bölümü (7)	25	71,80				69,50	,003	4-5*
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü (8)	12	52,79						
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü (9)	13	66,27						
Öğrenme Ortamı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (1)	5	59,60						
	İlköğretim Bölümü (2)	42	62,43						
	Türkçe Eğitimi Bölümü (3)	6	106,83				3,50	,03	1-3*
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (4)	22	73,68				51,50	,01	2-3*
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (5)	15	98,53	8	17,152	,029	166,50	,007	2-5*
	Özel Eğitim Bölümü (6)	2	113,25				24,00	,01	3-7*
	Eğitim Bilimleri Bölümü (7)	25	62,26				14,50	,02	3-9*
	Eğitim Bilimleri Bölümü (7)	25	62,26				92,00	,007	5-7*
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü (8)	12	69,67				53,00	,03	9-5*
İçerik	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (1)	5	59,80						
	İlköğretim Bölümü (2)	42	68,73						
	Türkçe Eğitimi Bölümü (3)	6	91,67						
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (4)	22	62,50						
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (5)	15	95,00	8	9,169	,328			
	Özel Eğitim Bölümü (6)	2	88,00				-	-	-
	Eğitim Bilimleri Bölümü (7)	25	71,66						
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü (8)	12	60,62						
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü (9)	13	70,96						

Süreç/Ürün	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (1)	5	80,60									
	İlköğretim Bölümü (2)	42	67,73									
	Türkçe Eğitimi Bölümü (3)	6	75,33									
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (4)	22	71,55					177,00	,01	2-5*		
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (5)	15	103,47	8	16,842	.032		85,00	,013	4-5*		
	Özel Eğitim Bölümü (6)	2	107,00					90,50	,007	5-7*		
	Eğitim Bilimleri Bölümü (7)	25	71,20					20,00	,001	8-5*		
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü (8)	12	46,04					37,50	,006	9-5*		
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü (9)	13	60,08					,00	,02	6-8*		
Değerlendirme	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (1)	5	42,90									
	İlköğretim Bölümü (2)	42	70,86									
	Türkçe Eğitimi Bölümü (3)	6	73,67					5,00	,004	1-5*		
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (4)	22	60,57					85,50	,000	2-5*		
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (5)	15	120,40	8	28,947	,000		47,00	,000	4-5*		
	Özel Eğitim Bölümü (6)	2	102,00					23,00	,000	7-5*		
	Eğitim Bilimleri Bölümü (7)	25	61,12					25,50	,001	8-5*		
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü (8)	12	62,58					16,00	,000	9-5*		
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü (9)	13	69,15									

Tablo 35’te katılımcı öğretim elemanlarının uygulamalarına ilişkin algılarının bölüm değişkenine göre [$\chi^2= 17,42$; $p<,05$] manidar düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları ile İlköğretim Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları lehine manidar düzeyde farklılık görülmüştür.

Alt ölçekler incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenme ortamı [$\chi^2=17,15$; $p<,05$], süreç/ürün [$\chi^2= 16,84$; $p<,05$], ve değerlendirme [$\chi^2= 28,94$; $p<,05$] alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların kıdem değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Mann Whitney U testinden elde edilen bulgulara göre, öğrenme ortamı alt ölçeğinde, Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanları ile İlköğretim Bölümü ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanları lehine; Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları ile Türkçe Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları lehine, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ile İlköğretim Bölümü

ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları lehine, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları ile Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü lehine manidar düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür.

Süreç/ürün alt ölçeğinde, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları ile İlköğretim, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında güzel sanatlar bölümü öğretim elemanları lehine, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları ile Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları lehine, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü öğretim elemanları ile Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanları arasında Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü lehine manidar düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür. Değerlendirme alt ölçeğinde, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları ile İlköğretim Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları lehine manidar düzeyde farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırma problemi doğrultusunda, öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algıları ile uygulamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır.

Tablo 36. Bireysel Farklılıklara Yönelik Algı ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiler

<i>Alt Ölçekler</i>	<i>Değerler</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
Algılanan Bireysel Farklılıklar (1)	r	1	,358**	,314**	,128	,154	,047	,098	,119
	p		,000	,000	,129	,067	,582	,248	,158
	n	142	142	142	142	142	142	142	142
Bireysel Farklılıklar ile Başarı arasındaki İlişkiye Yönelik Algı (2)	r	,358**	1	,534**	,254**	,125	,107	,039	,144
	p	,000		,000	,002	,139	,206	,647	,087
	n	142	142	142	142	142	142	142	142

Bireysel Farklılıkların Öğretim Yöntemlerine Etkisine Yönelik Algı (3)	r	,314**	,534**	1	,315**	,341**	,179*	,265**	,311**
	P	,000	,000		,000	,000	,033	,001	,000
	n	142	142	142	142	142	142	142	142
Öğrenme Ortamı (4)	r	,128	,254**	,315**	1	,553**	,534**	,425**	,688**
	P	,129	,002	,000		,000	,000	,000	,000
	n	142	142	142	142	142	142	142	142
İçerik (5)	r	,154	,125	,341**	,553**	1	,597**	,639**	,873**
	P	,067	,139	,000	,000		,000	,000	,000
	n	142	142	142	142	142	142	142	142
Süreç/Ürün (6)	r	,047	,107	,179*	,534**	,597**	1	,638**	,893**
	P	,582	,206	,033	,000	,000		,000	,000
	n	142	142	142	142	142	142	142	142
Değerlendirme (7)	r	,098	,039	,265**	,425**	,639**	,638**	1	,777**
	P	,248	,647	,001	,000	,000	,000		,000
	n	142	142	142	142	142	142	142	142
Genel Uygulama (8)	r	,119	,144	,311**	,688**	,873**	,893**	,777**	1
	P	,158	,087	,000	,000	,000	,000	,000	
	n	142	142	142	142	142	142	142	142

** p<,01

Hesaplanan korelasyon değerleri incelendiğinde bireysel farklılıklara yönelik algı ölçeğinin alt ölçekleri arasında pozitif yönde, orta ve manidar düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir. Alt ölçekler arasındaki en yüksek ilişkinin, bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algılar ile farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine ilişkin algılar arasında olduğu söylenebilir. Buna göre, bireysel farklılıklar ile başarı arasında sıkı bir ilişki olduğu görüşündeki öğretim elemanlarının, öğretimin bu farklılıklara göre düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirdiği söylenebilir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının bireysel farklılıkların başarıya etkisi ile ilgili görüşlerinin uygulamalarını biçimlendirebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretimsel uygulamalar ölçeği alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları analiz edildiğinde, ölçeğin alt ölçekleri arasında pozitif yönde, orta ve manidar düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir. Alt ölçekler arasındaki en yüksek ilişkinin içerik ve süreç/ürün ile değerlendirme alt ölçeği arasında; en düşük ilişkinin ise öğrenme ortamı ile değerlendirme alt ölçeği arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, değerlendirmenin içerik, süreç ve üründe farklılaştırma yapmak için bir önkoşul olduğu gerçeğini yansıtmaktadır. Öğrenme ortamında yapılacak düzenlemeler öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesini belli bir

ölçüde gerektirse de içerik, süreç ve üründe yapılacak düzenlemeler daha detaylı ve kesin bir analiz gerektirdiğinden, bu alt ölçekler arasında nispeten daha yüksek bir ilişki çıktığı ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan alt ölçekler ile uygulamalarını ölçmeyi amaçlayan ölçeğin genelinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı ile öğretimi farklılaştırma düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan manidar ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretim elemanlarının bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine ilişkin algı düzeylerinin doğrudan uygulama düzeyine yansımadağı sonucuna varılabilir. Bireysel farklılıkların öğretim sürecinin planlanması sürecinde etkili olması gerektiğini düşünen öğretim elemanlarının bu görüşlerini uygulamaya aynı düzeyde yansıtmıyor olabileceği şeklinde bir çıkarımda bulunmak mümkündür.

Bireysel farklılıklara yönelik algıları ölçmeyi amaçlayan alt ölçekler ile uygulamaları ölçmeyi amaçlayan alt ölçekler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretim elemanlarının bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algıları ile öğrenme ortamı alt ölçeği arasında pozitif yönde, düşük ve manidar düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer biçimde, bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı alt ölçeği ile öğrenme ortamı ve içerik alt ölçekleri arasında pozitif yönde, orta ve manidar düzeyde ilişkiler olduğu; söz konusu alt ölçek ile süreç/ürün ve değerlendirme alt ölçekleri arasında pozitif yönde, düşük ve manidar düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve buna dayalı uygulamalarının orta ve yüksek düzeyde değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, katılımcıların çoğunun öğretmen yetiştirmede öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının sağlanması ve bireysel farklılıklara önem verilmesi gerektiği görüşünde olduğunun bir kanıtıdır. Öğretim elemanlarının bu görüşlere paralel biçimde öğretimsel planlamalarını belirli bir ölçüde farklılaştığını söylemek mümkündür. Ancak katılımcıların detaylı ve kapsamlı bir farklılaştırma süreci yürüttüğünü; bu konuda öğretmen adaylarına yeterli ölçüde model olduğunu söylemek mümkün değildir.

Bulgular, öğretim elemanlarının en az sıklıkta gerçekleştirdiği uygulamaların değerlendirme alt ölçeğinde olduğunu ortaya koymuştur. Değerlendirme, öğretimin

farklılaştırılması sürecinde bir önkoşuldur. Öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarını yeterince tanımadan, onların öğretimsel tercihleri konusunda yeterince bilgi edinmeden yapabilecekleri düzenlemeler tesadüfi olabilir. Ayrıca, içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılmasına yönelik uygulamaların sıklığını ortaya koymayı hedefleyen maddeler arasında, genel olarak öğrenci merkezli öğretim üzerine odaklanan maddelerin ortalamasının yüksek olduğu; doğrudan bireysel farklılıklara dayalı olarak öğretimin farklılaştırılması üzerine odaklanan maddelerin ortalamalarının nispeten düşük olduğu belirlenmiştir. Bu duruma ek olarak, öğretim elemanlarının algı ve uygulama düzeyleri arasındaki ilişkilerin düşük veya ortaya düzeyde olması, öğretim elemanlarının bireysel farklılıkların önemine ilişkin görüşlerini doğrudan uygulamalarına yansıtamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Oysa, öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamalarını biçimlendiren temel kurumlardır. Kıdem açısından farklılık gösteren öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma düzeylerini ele alan çalışmalar (Hilyard, 2004; Rollins, 2011), öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra bu becerileri kazanmadığını; deneyimin bu yönde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan, öğretmen adaylarına bireysel farklılıklara dayalı uygulamalar yürütme becerisi kazandırmada başlıca role sahip öğretmen yetiştirme programlarının, adaylara model olma açısından beklentileri yeterince karşılayamadığı sonucuna varmak mümkündür.

Bulgular orijinal ölçekten elde edilen bulgular ile oldukça benzerdir. Santangelo ve Tomlinson (2012) araştırmalarının sonucunda katılımcıların uygulamalarının Tomlinson tarafından ortaya konan farklılaştırılmış öğretim modelinin kısmi olarak yansıttığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu durumu öğretim elemanlarının model olmanın önemini tam olarak kavrayamadıklarının bir göstergesi olarak kabul etmiştir. Araştırmada model olmanın öğretmen yetiştirmedeki faydalarının tam olarak bilincinde olmayan katılımcıların, bireysel farklılıklarının önemini kavramalarına rağmen, öğretmen adaylarına model olma konusunda kendilerini sorumlu hissetmediklerinden bu görüşlerini uygulamalarına yansıtmadıkları sonucuna varılmıştır.

Uyarlama sonucu elde edilen ölçekten elde edilen bulguları da bu şekilde yorumlamak mümkündür. Benzer biçimde, çoğu katılımcı bireysel farklılıkların başarı üzerinde etkisi olduğu ve öğretim yöntemlerinin bireysel farklılıklara dayalı olarak biçimlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak uygulama düzeylerinin algı düzeylerine paralel biçimde

yeterince yüksek olmaması, ğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik uygulamalar konusunda model olma gereği duymamalarının; bu tür becerileri yalnızca öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kapsamında görmelerinin bir sonucu olabilir.

Diğer yandan, bu durumun sebepleri arasında ğretmen yetiştirme programlarının temel problemlerinin yer aldığını söylemek mümkündür. Eğitim Fakültelerinin kuruluşlarından günümüze kadar geçen sürede sürekli olarak varlığını hissettiren en önemli problem ğretim elemanı yetersizliği olmuştur. 2008-2009 ğretim yılına ait ÖSYM verilerine göre diğer birçok fakültede ğretim elemanı başına düşen ğrenci sayısı 20 civarlarında iken bu oran Eğitim Fakülteleri genelinde 32 civarındadır (zoğlu, 2010). Unvan değişkeni bazında yapılan analizler bu durumu destekler niteliktedir. Okutman unvanına sahip ğretim elemanlarının ğretimi farklılaştırma düzeylerinin diğer ğretim elemanlarına kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür.

Eğitim fakültelerinde yeterli ğretim elemanı ve derslik olmamasından ve fakültelere genelde kapasite üstünde kontenjan verilmesinden dolayı dersler kalabalık sınıflarda işlenmektedir. 1997 ve 2006 yeniden yapılandırılmaları her ne kadar Eğitim Fakültelerinde aktif öğrenme ya da uygulama çalışmalarına ağırlık vermeyi nerse bile kalabalık sınıflarda bu tür uygulamaların yürütülmesi son derece zor görünmektedir. Dahası bu şekilde yetişen öğretmenlerin kendi öğrencilerine ne tür eğitim pratikleri uygulayacakları meçhuldür (zoğlu, 2010).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına yönelik algı ve uygulamalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim elemanlarının sınıflarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının algılarına göre, öğretmen adaylarının en çok çalışma becerileri açısından farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bunun ardından, öğretmen adaylarının sırasıyla, ilgi alanları, derse yönelik tutum, konuya ilişkin ön bilgi, grupla çalışma yönelimleri, öğrenme modelleri ve son olarak da temel akademik beceriler açısından farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.
2. Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algı düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının algılarına göre, öğretmen adaylarının başarı düzeyleri ile en yüksek ilişkinin, adayların derse yönelik tutumları arasında olduğu söylenebilir. Ardından, ortalama puanlara göre sırasıyla akademik beceriler, ilgi alanları, çalışma becerileri, konuya ilişkin ön bilgiler ve son olarak da adayların öğrenme modelleri gelmektedir.
3. Öğretim elemanlarının bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının algılarına göre, öğretim sürecini en fazla etkileyebilecek bireysel farklılıkların

öğretmen adaylarının önbilgileri ve temel akademik becerileri; en az etkileyebilecek farklılıkların ise adayların grupla çalışma yönelimleri olduğu sonucuna varılmıştır.

4. Araştırma sonuçları, algı düzeylerinin kıdem, unvan ve bölüm değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kıdem, unvan ve bölüm değişkenlerinden bağımsız olarak, çoğu öğretim elemanının bireysel farklılıklara ilişkin algı düzeylerinin orta ya da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.
5. Bulgular, öğretim elemanlarının algılanan bireysel farklılıklar alt ölçeğindeki puanlarının cinsiyete göre manidar düzeyde bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Erkek öğretim elemanlarının bu alt ölçekteki sıra ortalamasının (SO=80,92), kadın öğretim elemanlarının sıra ortalamasından (SO=60,96) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

6. Bireysel farklılıklara yönelik uygulamaları ölçmeyi hedefleyen maddelerin tümünden elde edilen ortalama puanın orta düzeyde olduğu; öğretim elemanlarının bireysel gereksinimlere dayalı olarak öğretimi orta düzeyde farklılaştırdıkları belirlenmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğretimi farklılaştırmaya yönelik uygulamaları arasındaki en yüksek değerin öğrenme ortamı alt ölçeğinde; en düşük değerin ise değerlendirme alt ölçeğinde olduğu görülmektedir.
7. Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara dayalı olarak öğrenme ortamındaki düzenlemelerinin yüksek düzeyde olduğu; dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına uygun öğrenme ortamı sağlama konusunda yüksek derecede çaba gösterdiği saptanmıştır. Öğretim elemanlarının öğrenme ortamını bireysel gereksinimler temelinde farklılaştırmak amacıyla en sık kullandığı 4 stratejinin; öğretmen adayları açısından yaklaşılabılır/ulaşılabılır olmak için çaba göstermek (u3), öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını iyileştirmek için çaba göstermek (u5), öğretmen adaylarının ders boyunca sürekli ve eşit bir biçimde katılımını sağlamak için çaba göstermek (u4) ve her bir öğretmen adayının kendisinin tanındığını, hoş karşılandığını ve kendisine saygı duyulduğunu

hissetmesi için çaba göstermek (u2) olduğu görülmüştür. Kullanım sıklığı daha az olan stratejilerin ise öğretmen adayları arasında birlik duygusunu geliştirmek için etkinlikler oluşturmak (u1) ve derse gelmeme, düşük notlar alma gibi endişe yaratan davranış veya durumları özel olarak takip etmek (u6) olduğu sonucuna varılmıştır.

8. Öğretim elemanlarının öğretim sürecinde ele alınan içeriği farklılaştırmaya yönelik uygulama düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının öğretim sürecinin içeriğini farklılaştırmak amacıyla en sık kullandığı 6 stratejinin; öğretmen adaylarının ilgilerini çeken veya deneyimlerini yansıtan örnekler kullanarak ders anlatmak (u16), ders içeriğini görsel malzemeler kullanarak sunmak (u15), derste sunulan bir konunun anlaşılmasını ve akılda tutulmasını destekleyici stratejiler kullanmak, biçimsel açıdan çeşitlilik gösteren yazılı materyaller kullanmak (u7), öğretmen adaylarının ilgilerini çeken veya tecrübelerini yansıtan metinler/materyal kullanmak (u12) ve biçimsel açıdan çeşitlilik gösteren materyaller kullanmak (u10) olduğu görülmektedir. Kullanım sıklığı en düşük olan stratejinin ise öğretmen adaylarının çoklu metin seçeneklerinden seçim yapmalarına izin vermek olduğu görülmüştür.
9. Öğretim elemanlarının öğretim sürecini ve süreç sonunda ortaya konacak ürünleri bireysel gereksinimlere dayalı olarak farklılaştırma düzeyinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretim sürecini ve süreç sonunda ortaya konacak ürünleri farklılaştırmak amacıyla en sık kullandığı stratejilerin; ders notunu belirlemek için üç ya da daha fazla değerlendirme yöntemi kullanmak (u35), her öğretmen adayını dönem boyunca gösterdiği gelişime dayanarak değerlendirmek (u34) ve belli bir ders döneminde kullanılan etkinlikleri/ödevleri tasarlamaya/düzenlemeye yardımcı olması amacıyla öğretmen adaylarından geri bildirim istemek (u36) olduğu söylenebilir. Kullanım sıklığı daha az olan stratejilerin ise öğretmen adaylarını hazır bulunuşluk düzeylerine göre gruplamak (u26), öğretmen adaylarını tercih ettikleri öğrenme modellerine göre gruplamak (u28) ve öğretmen adaylarını ilgilerine göre gruplamak (u27) olduğu söylenebilir.
10. İçerik, süreç ve ürünü farklılaştırmak amacıyla yürütülen uygulamaların sıklığı incelendiğinde, bu alt ölçeklerde ortalaması nispeten daha düşük olan maddelerin öğretimin farklılaştırılmasında oldukça önemli bir yeri olduğu sonucuna varılmıştır.

11. Araştırma bulguları, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını belirlemeye yönelik değerlendirme yapma düzeyinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulara göre, öğretim elemanları öğretmen adaylarının hazır bulunuşluk düzeyini; ilgileri ve öğrenme profili özelliklerine kıyasla daha sık belirlemektedir.
12. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen ortalama puanların; cinsiyet, unvan, kıdem ve bölüm değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.
13. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analiz sonuçlarına göre, bireysel farklılıklara yönelik uygulamaları ölçmeyi hedefleyen ölçekten elde edilen ortalama puanın cinsiyet değişkenine göre manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alt ölçekler analiz edildiğinde de benzer biçimde, öğretim elemanlarının öğrenme ortamını, içeriği ve süreci ya da ürünleri farklılaştırma ve öğretim sürecinde değerlendirme yapma düzeylerinin cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.
14. Kıdem değişkeni açısından yapılan analiz sonuçları, bireysel farklılıklara yönelik uygulamaları ölçmeyi hedefleyen ölçekten elde edilen ortalama puanın kıdem değişkenine göre manidar düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır. 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl lehine, 5-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 11-15 yıl lehine, 5-10 yıl ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 16-20 yıl lehine, 5-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları lehine manidar düzeyde farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Alt ölçekler incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenme ortamı ve değerlendirme alt ölçeğinden elde ettikleri puanların kıdem değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenme ortamı alt ölçeğinde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları ile 5-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları lehine; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları ile 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları arasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları aleyhine farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer yandan, değerlendirme alt ölçeğinde; 5-10 yıl kıdeme sahip öğretim elemanları ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme

sahip ğretim elemanları arasında 5-10 yıl kıdeme sahip ğretim elemanları aleyhine farklılık olduğu görülmüştür.

15. Unvan değişkeni açısından yapılan analiz sonuçlarına göre, bireysel farklılıklara yönelik uygulamaları ölçmeyi hedefleyen ölçekten elde edilen ortalama puanın unvan değişkenine göre manidar düzeyde farklılamadığı belirlenmiştir. Alt lekler alaniz edildiğinde, katılımcı ğretim elemanlarının uygulamalarına ilişkin algılarının unvanlarına göre değerlendirme alt ölçeğinde manidar düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bulgular, değerlendirme alt ölçeğinde, profesör ve okutman unvanına sahip ğretim elemanları arasında profesör unvanı olan ğretim elemanları lehine; doçent ve okutman unvanına sahip ğretim elemanları arasında doçent unvanına sahip ğretim elemanları lehine; yardımcı doçent ve okutman unvanına sahip ğretim elemanları arasında yardımcı doçent unvanına sahip ğretim elemanları lehine ve son olarak ğretim görevlisi ve okutman unvanına sahip ğretim elemanları arasında ğretim görevlisi unvanına sahip ğretim elemanları lehine manidar düzeyde farklılıklar oluştuğunu göstermiştir.

16. Unvan değişkeni açısından yapılan analiz sonuçlarına göre, katılımcı ğretim elemanlarının uygulamalarına ilişkin algılarının bölüm değişkenine göre manidar düzeyde farklılaştığı söylenebilir. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğretim elemanları ile İlköğretim Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü ğretim elemanları arasında Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğretim elemanları lehine manidar düzeyde farklılık belirlenmiştir. Alt lekler incelendiğinde, ğretim elemanlarının öğrenme ortamı, süreç/ürün ve değerlendirme alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların kıdem değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterdiği saptanmiştir. ğrenme ortamı alt leğinde, Türkçe Eğitimi Bölümü ğretim elemanları ile İlköğretim Bölümü ve Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ğretim elemanları arasında Türkçe Eğitimi Bölümü ğretim elemanları lehine; Eğitim Bilimleri Bölümü ğretim elemanları ile Türkçe Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğretim elemanları arasında Eğitim Bilimleri Bölümü ğretim elemanları lehine, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ile İlköğretim Bölümü ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü ğretim elemanları arasında Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğretim elemanları lehine, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü ğretim elemanları ile Türkçe Eğitimi

Bölümü öğretim elemanları arasında Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü lehine manidar düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür. Süreç/ürün alt ölçeğinde, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları ile İlköğretim, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında güzel sanatlar bölümü öğretim elemanları lehine, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları ile Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanları lehine, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü öğretim elemanları ile Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanları arasında Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü lehine manidar düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür. Değerlendirme alt ölçeğinde, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları ile İlköğretim Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları arasında Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanları lehine manidar düzeyde farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

17. Bireysel farklılıklara yönelik algı ölçeğinin alt ölçekleri arasında pozitif yönde, orta ve manidar düzeyde ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Alt ölçekler arasındaki en yüksek ilişkinin, bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algılar ile farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine ilişkin algılar arasında olduğu belirlenmiştir.
18. Öğretimsel uygulamalar ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayıları analiz edildiğinde, alt ölçekler arasında pozitif yönde, orta ve manidar düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir. Alt ölçekler arasındaki en yüksek ilişkinin içerik ve süreç/ürün alt ölçekleri ile değerlendirme alt ölçeği arasında; en düşük ilişkinin ise öğrenme ortamı ile değerlendirme alt ölçekleri arasında olduğu saptanmıştır.
19. Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan alt ölçekler ile uygulamalarını ölçmeyi amaçlayan ölçeğin genelinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı ile öğretimi farklılaştırma düzeyleri arasında

pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan manidar ilişkilerin olduğu görülmektedir.

20. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar arası hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde, bireysel farklılıklar ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik algılar alt ölçeği ile öğrenme ortamı alt ölçeği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan manidar düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer biçimde, bireysel farklılıkların öğretim yöntemlerine etkisine yönelik algı alt ölçeği ile öğrenme ortamı ve içerik alt ölçekleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan manidar düzeyde ilişkiler olduğu; söz konusu alt ölçek ile süreç/ürün ve değerlendirme alt ölçekleri arasında pozitif yönde, düşük ve manidar düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulama sürecindeki uygulayıcılar ve diğer araştırmacılar için bazı öneriler ortaya konmuştur.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

- Eğitim sistemindeki yeniden yapılandırmalardan başarı sağlamak için, eğitim fakültelerinde niteliğin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı sayısı, öğrenci sayısı, öğrenme ortamına ilişkin niteliklerin istenen düzeye getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilme biçimlerinin meslek hayatlarındaki uygulamalarını önemli ölçüde etkileyeceği göz ardı edilmemelidir.
- Mevcut koşullarda, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde değişen öğretmen rollerine uygun biçimde yetiştirilmesi hedeflenmelidir. Öğretmen adaylarının her öğrencinin öğrenmesine yardımcı olacak öğretim yöntem ve tekniklerini etkili biçimde kullanabilme becerilerine sahip olması sağlanmalıdır. Bu süreçte, adaylara rol model olunması önemlidir.
- Öğretim elemanlarının sınıflarındaki öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını belirlemesi, bu farklılıklara dayalı uygulamalar yürütmesi ve bu uygulamalar konusunda öğretmen adaylarını düşünmeye sevk etmesi; öğretmen adaylarının

bireysel farklılıklar konusunda farkındalık kazanması açısından faydalı görülmektedir.

- Eğitim Fakülteleri’nde doğrudan “Bireysel Farklılıklar” ile ilgili bir ders verilmemektedir. Bireysel farklılıklar ve buna yönelik uygulamalar konusunda öğretmen adaylarına beceriler kazandırabilmek amacıyla, seçmeli de olsa öğretmen yetiştirme programına bir ders eklenmesi faydalı olabilir.
- Öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının bireysel farklılıklar konusunda bilinçlenmeleri sağlanmalı; onlara gözlem yaptıkları okullarda bireysel farklılıklara yönelik öğretimsel planlamalar yapma fırsatı sunulmalıdır.
- Öğretim elemanları, öğretmen yetiştirme programlarında etkili model olma konusunda araştırmalar yaparak, bu doğrultuda özellikle öğretmen yetiştiren kurumların öğretim elemanlarını yönlendirmelidirler.

Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Bu çalışmada öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamaları, öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Bu konu, öğretmen adaylarının bakış açısından da ele alınabilir.
- Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik algıları ve uygulamaları görüşme tekniği ya da gözlem yoluyla daha detaylı analiz edilebilir.
- Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik uygulamalarına etki eden faktörler araştırılabilir.
- Öğretim elemanlarının bireysel farklılıklara yönelik uygulamaları uzun süreli gözlemler yardımıyla analiz edilebilir.
- Öğretmen yetiştirmede rol model olma konusu, nitelikli araştırmalara ihtiyaç duyulan bir araştırma alanıdır. Bu konuda yapılacak araştırmalar, ilgili alan yazına ve öğretmen yetiştirme sistemine katkı sağlayabilir.
- Öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmede rol model olma konusundaki görüşleri incelenebilir.
- Öğretmen yetiştirmede etkili bir rol modelin öğretmen adayları üzerindeki etkisini ele alan deneysel çalışmalar yapılabilir. Bu tür bir çalışmada öğretmen adaylarının gözlemlerine ilişkin görüşlerine başvurulması etkili model olma süreci konusunda ilgili alanyazına önemli katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Akinoğlu, O. (2013). Öğretim kuram ve modelleri. Şeref Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 137-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Ankrum, J. W., & Bean, R. M. (2007). Differentiated reading instruction: What and how. *Reading Horizons*, 48(1), 133-146.
- Arrindell, W. A., & van der Ende, J. (1985). An empirical test of the utility of the observations-to-variables ratio in factor and components analysis. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 165-178.
- Belçer, Y., & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 109-126.
- Bravmann, S. (2004). Two, four, six, eight, let's all differentiate. Differential education: Yesterday, today, and tomorrow. New Horizons for Learning. <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Differentiated%20Instruction/differentiate/> sayfasından erişilmiştir.
- Bricker, D. J. (2008). *Study of differentiated instruction practices in a teacher preparation program serving native Americans in Montana*. Doctoral Dissertation, Walden University College of Education, Minnesota.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Casey, M. (2011). *Perceived efficacy and preparedness of beginning teachers to differentiate instruction*. Doctoral Dissertation, Johnson & Wales University School of Education, North Miami.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(1), 55-66.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, B. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Dunn, R., Beaudry, J., & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-59.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. <http://erg.sabanciuniv.edu/tr/ogretimprogramlariincelemevedegerlendirme> sayfasından erişilmiştir.
- Felder, R. M., & Henriques, E.R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31.
- Gilbert, D. L. (2012). *A teacher's perception: perception of the impact of differentiated instruction*. Doctoral Dissertation, Jones International University School of Education, Colorado.
- Good, M. E. (2006). *Differentiated instruction: principles and techniques for the elementary grades*. Doctoral Dissertation, Dominican University of California School of Business, Education, and Leadership, Illinois.
- Gould, H. C. (2004). *Can novice teachers differentiate instruction? Yes, they can!* New Horizons for Learning. <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Differentiated%20Instruction/novice/> sayfasından erişilmiştir.

- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(2), 60-66.
- Gregory, G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. USA: Corwin Press.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer A. (2003). *Differentiated instruction and implication for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated_instruction_u dl#.U9bE2U3lqP8 sayfasından erişilmiştir.
- Heacox, D. (2009). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. USA: Free Spirit Publishing.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. USA: Free Spirit Publishing.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-16.
- Hardre, P. L., & Sullivan, D. W. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2059– 2075.
- Hilyard, V. M. (2004). *Teachers' understanding and use of differentiated instruction in the classroom*. Doctoral Dissertation, Saint Louis University Faculty of the Graduate School, Missouri.
- Hooper, D., Coughan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Basım). Ankara: Nobel.

- Kesal, F., & Aksu, M. (2005). Özel Öğretim Yöntemleri II derslerinde oluşturmacı öğrenme ortamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 118-126.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: analysis of the level of implementation and factors that influence practice*. Doctoral Dissertation, Western Michigan University Faculty of The Graduate College, Michigan.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2000). Fen öğretiminde portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 212-219.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers and studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 1-12). Ankara: Nobel.
- Levy, H. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teacher and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2009). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>. sayfasından erişilmiştir.
- Öğüt, A. (2007). *Bilgi çağında yönetim* (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Özbek, R. (2005). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 66-83.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. (Geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y., & Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: Öğrenme paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi ve Toplum*, 18, 71–82.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: SETA.
- Rollins, R. L. (2011). Assessing the understanding and use of differentiated instruction: A comparison of novice and experienced technology education teachers. Doctoral Dissertation, , North Carolina State University Graduate School, Raleigh.
- Russell, T. (1999, Şubat). *The challenge of change in (teacher) education*. Paper presented at the Challenge of Change in Education Conference, University of Technology, Sydney.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zeka kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Ankara: Nobel.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26 (2-3), 299-323.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sharmaa, S., Mukherjeeb, S., Kumarc, A., & Dillond, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research* 58(7), 935-943.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Toffler, A. (1981). *The third wave*. London: Pan Books.

- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Allan, D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Veznedaroğlu, R.L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Washburne, C. (1953). Adjusting the program to the child. *Educational Leadership*, 11(3), 139-140.
- Weber, K., Martin, M., & Martin, B. P. (2001). Teacher behavior, student interest and affective learning: Putting theory to practice. *Journal of Applied Communication Research*, 29(1), 71-90.

EKLER

Ek 1. Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği (Orijinal Form)

Please indicate your level of agreement with the following statements.

Scale:

1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = unsure, 4 = agree, 5 = strongly agree

R1. Candidates in my courses differ significantly in relevant background knowledge.	1	2	3	4	5
R2. There is a strong correlation between candidates' background knowledge and their course performance.	1	2	3	4	5
R3. My understanding of variance in individual candidates' background knowledge impacts what/how I teach.	1	2	3	4	5
R4. Candidates in my courses differ significantly in basic academic skills (e.g., reading comprehension, written expression, problem solving).	1	2	3	4	5
R5. There is a strong correlation between candidates' academic skills and their course performance.	1	2	3	4	5
R6. My understanding of variance in individual candidates' basic academic skills impacts what/how I teach.	1	2	3	4	5
R7. Candidates in my courses differ significantly in their study skills (e.g., note taking, exam preparation, time management).	1	2	3	4	5
R8. There is a strong correlation between candidates' study skills and their course performance	1	2	3	4	5
R9. My understanding of variance in individual candidates' study skills impacts what/how I teach	1	2	3	4	5
R10. Candidates in my courses differ significantly in their attitude/motivation towards course performance	1	2	3	4	5
R11. There is a strong correlation between candidates' attitude/motivation and their course performance.	1	2	3	4	5
R12. My understanding of variance in individual candidates' attitude/motivation impacts what/how I teach.	1	2	3	4	5
I1. Candidates in my courses differ significantly in their interests with regard to course content.	1	2	3	4	5
I2. There is a strong correlation between candidates' interests and their course performance.	1	2	3	4	5
I3. My understanding of variance in individual candidates' interests impacts what/how I teach.	1	2	3	4	5
LP1. Candidates in my courses differ significantly in their preferred learning modalities (e.g., visual, auditory, or kinesthetic; active or passive; intelligence preferences).	1	2	3	4	5
LP2. There is a strong correlation between candidates' learning modalities and their course performance.	1	2	3	4	5
LP3. My understanding of variance in individual candidates' learning modalities impacts what/how I teach.	1	2	3	4	5
LP4. Candidates in my courses differ significantly in their preferred grouping orientations (e.g., whole class, small group, individual).	1	2	3	4	5
LP5. There is a strong correlation between candidates' grouping orientation and their course performance.	1	2	3	4	5
LP6. My understanding of variance in individual candidates' grouping orientations impacts what/how I teach.	1	2	3	4	5

2 Never – may be willing to do so in the future

5 Always

Learning Environment	1	2	3	4	5
Create activities/assignments to develop a sense of community among candidates.	1	2	3	4	5
Take deliberate efforts to ensure each candidate feels known, welcome, and respected.	1	2	3	4	5
Take deliberate efforts to make yourself approachable/available to candidates.	1	2	3	4	5
Take deliberate efforts to ensure candidates participate consistently and equitably during class.	1	2	3	4	5
Take deliberate efforts to enhance candidates' attitude/motivation towards course content.	1	2	3	4	5
Follow up privately on behaviors or circumstances of concern (e.g., absences, low grades, conflict between candidates).	1	2	3	4	5
Content	1	2	3	4	5
Use text materials that represent a variety of formats (e.g., textbooks, journal articles, literature).	1	2	3	4	5
Use text materials that present content at varying levels of complexity.	1	2	3	4	5
Allow candidates to select from multiple text options (e.g., read one of three).	1	2	3	4	5
Use materials that represent a variety of formats (e.g., text, video, audio, web-based).	1	2	3	4	5
Use text and/or other materials that present content in a variety of ways (e.g., narrative & graphic, theory to example & example to theory).	1	2	3	4	5
Use text and/or other materials that reflect candidates' interests or experiences.	1	2	3	4	5
Provide supplemental materials/resources to support candidates who have difficulty understanding course content.	1	2	3	4	5
Provide supplemental materials/resources to challenge candidates who master course content with minimal effort.	1	2	3	4	5
Present course content using visual displays or demonstrations.	1	2	3	4	5
Present course content using examples that reflect candidates' interests or experiences.	1	2	3	4	5
Use strategies to support comprehension and retention of content presented in text materials (e.g., chapter outlines, guided reading questions.)	1	2	3	4	5
Use strategies to support comprehension and retention of content presented in class (e.g., lecture outlines, end of class summaries).	1	2	3	4	5
Provide supplemental support to candidates who have difficulty understanding course content (e.g., conferences during office hours).	1	2	3	4	5
Create more advanced opportunities for candidates who master course content with minimal effort.	1	2	3	4	5
Solicit candidate feedback to help select/adjust the content presented within a given semester.	1	2	3	4	5
Process/Product	1	2	3	4	5
Design activities/assignments that help candidates understand course content by interacting with each other.	1	2	3	4	5
Use a variety of grouping formats during class (e.g., whole class, small group, individual).	1	2	3	4	5

Use a variety of grouping formats for assignments completed outside of class (e.g., small group, partners, individual).	1	2	3	4	5
Allow each candidate to select his/her preferred grouping format (e.g., work independently or with a partner).	1	2	3	4	5
Purposefully group candidates based on their levels of readiness (e.g., relevant background knowledge, academic skills).	1	2	3	4	5
Purposefully group candidates based on their interests.	1	2	3	4	5
Purposefully group candidates based on their preferred learning modalities.	1	2	3	4	5
Create activities/assignments that offer format options (e.g., write a paper, create a visual, design a web page, or give a presentation).	1	2	3	4	5
Create activities/assignments that allow each candidate to select a topic of personal interest.	1	2	3	4	5
Adjust assignment deadlines in response to individual candidates' needs and/or circumstances.	1	2	3	4	5
Provide supplemental support to candidates who have difficulty completing activities/assignments.	1	2	3	4	5
Create enrichment opportunities for candidates who complete activities/assignments with minimal effort.	1	2	3	4	5
Evaluate each candidate based on his/her improvement during the semester.	1	2	3	4	5
Use three or more forms of assessment to determine course grades (e.g., a paper, presentation, participation, final exam).	1	2	3	4	5
Solicit candidate feedback to help create/adjust activities/assignments used within a given semester.	1	2	3	4	5
Assessment	1	2	3	4	5
Assess each candidate's level of readiness (e.g., relevant background knowledge, academic skills, attitude).	1	2	3	4	5
Assess each candidate's interests (e.g., future plans, areas of talent/passion).	1	2	3	4	5
Assess each candidate's learning profile characteristics (e.g., preferred learning modality, grouping orientation).	1	2	3	4	5

Ek 2. Ölçek Kullanım İzni

Konu: permission for questionnaire adaptation
Gönderen: 2013/11/16 Celik, Ozge Ceren <cerenozge@gmail.com>
Alıcı: santangt@arcadia.edu
Dear Dr. Tanya Santangelo, I am a research assistant at Gazi University in Ankara, Turkey. I study at the field of Curriculum and Instruction (MA) at the Institute of Educational Sciences of Gazi University. Currently I have been working on my dissertation thesis. I have focused on curriculum adaptation and differentiated instruction in particular. In Turkey, there is limited research on differentiated instruction and especially teachers' use of differentiated instruction strategies. I have read your work named "Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instructional Practices: An Exploratory Investigation". I have investigated the questionnaire that was developed in this study and thought that this questionnaire would be the most appropriate instrument for the goal of my study. To this end, I need the permission of yours and Dr. Tomlinson's to whom I have sent an e-mail, too. If you would give me permission to adapt the items of this questionnaire for Turkish teachers and use this instrument, I would be very appreciated. Thank you for your interest, Best wishes, Özge Ceren Çelik Gazi University Gazi Faculty of Education Ankara/TURKEY
Konu: permission for questionnaire adaptation
Gönderen: 2013/11/18 Santangelo, Tanya <santangt@arcadia.edu>
Alıcı: cerenozge@gmail.com
Hello, Thank you for your email and interest in using our survey. You have my permission to adapt and use it for your research.
Konu: permission for questionnaire adaptation
Gönderen: 2013/11/20 Celik, Ozge Ceren <cerenozge@gmail.com>
Alıcı: Tomlinson, Carol (cat3y) <cat3y@virginia.edu>
Dear Dr. Carol Tomlinson, I am a research assistant at Gazi University in Ankara, Turkey. I study at the field of Curriculum and Instruction (MA) at the Institute of Educational Sciences of Gazi University. Currently I have been working on my dissertation thesis. I have focused on curriculum adaptation and differentiated instruction in particular. In Turkey, there is limited research on differentiated instruction and especially teachers' use of differentiated instruction strategies. I have read your work named "Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instructional Practices: An Exploratory Investigation". I have investigated the questionnaire that was developed in this study and thought that this questionnaire would be the most appropriate instrument for the goal of my study. To this end, I need the permission of yours and Dr. Tomlinson's to whom I have sent an e-mail, too. If you would give me permission to adapt the items of this questionnaire for Turkish teachers and use this instrument, I would be very appreciated. Thank you for your interest, Best wishes, Özge Ceren Çelik Gazi University Gazi Faculty of Education Ankara/TURKEY
Konu: permission for questionnaire adaptation
Gönderen: 2013/11/20 Tomlinson, Carol (cat3y) cat3y@virginia.edu
Alıcı: cerenozge@gmail.com
Good afternoon- It's fine with me for you to use the survey you reference below as long as Tanya Santangelo also gives her permission. Since she was first author and created the survey, her permission is important. Good luck with your work. Carol

Ek 3. Ölçek Çeviri Formu

	Kaynak Dil - İngilizce	Hedef Dil - Türkçe
Ölçeğin Özgün Adı	Differentiated Instruction Practices Questionnaire	
Cevaplama Seçeneği Likert	Never – no intention to do so in the future Never – may be willing to do so in the future Occasionally Frequently Always	
Faktör 1	Learning Environment	
Madde 1	Create activities/assignments to develop a sense of community among candidates.	
Madde 2	Take deliberate efforts to ensure each candidate feels known, welcome, and respected.	
Madde 3	Take deliberate efforts to make yourself approachable/available to candidates.	
Madde 4	Take deliberate efforts to ensure candidates participate consistently and equitably during class.	
Madde 5	Take deliberate efforts to enhance candidates' attitude/motivation towards course content.	
Madde 6	Follow up privately on behaviors or circumstances of concern (e.g., absences, low grades, conflict between candidates).	
Faktör 2	Content	
Madde 1	Use text materials that represent a variety of formats (e.g., textbooks, journal articles, literature).	
Madde 2	Use text materials that present content at varying levels of complexity.	
Madde 3	Allow candidates to select from multiple text options (e.g., read one of three).	
Madde 4	Use materials that represent a variety of formats (e.g., text, video, audio, web-based).	
Madde 5	Use text and/or other materials that present content in a variety of ways (e.g., narrative & graphic, theory to example & example to theory).	
Madde 6	Use text and/or other materials that reflect candidates' interests or experiences.	
Madde 7	Provide supplemental materials/resources to support candidates who have difficulty understanding course content.	
Madde 8	Provide supplemental materials/resources to challenge candidates who master course content with minimal effort.	
Madde 9	Present course content using visual displays or demonstrations.	
Madde 10	Present course content using examples that reflect candidates' interests or experiences.	
Madde 11	Use strategies to support comprehension and retention of content presented in text materials (e.g., chapter outlines, guided reading questions.)	
Madde 12	Use strategies to support comprehension and retention of content presented in class (e.g., lecture outlines, end of class summaries).	
Madde 13	Provide supplemental support to candidates who have difficulty understanding course content (e.g., conferences during office hours).	
Madde 14	Create more advanced opportunities for candidates who master course content with minimal effort.	

Madde 15	Solicit candidate feedback to help select/adjust the content presented within a given semester.	
Faktör 3	Process/Product	
Madde 1	Design activities/assignments that help candidates understand course content by interacting with each other.	
Madde 2	Use a variety of grouping formats during class (e.g., whole class, small group, individual).	
Madde 3	Use a variety of grouping formats for assignments completed outside of class (e.g., small group, partners, individual).	
Madde 4	Allow each candidate to select his/her preferred grouping format (e.g., work independently or with a partner).	
Madde 5	Purposefully group candidates based on their levels of readiness (e.g., relevant background knowledge, academic skills).	
Madde 6	Purposefully group candidates based on their interests.	
Madde 7	Purposefully group candidates based on their preferred learning modalities.	
Madde 8	Create activities/assignments that offer format options (e.g., write a paper, create a visual, design a web page, or give a presentation).	
Madde 9	Create activities/assignments that allow each candidate to select a topic of personal interest.	
Madde 10	Adjust assignment deadlines in response to individual candidates' needs and/or circumstances.	
Madde 11	Provide supplemental support to candidates who have difficulty completing activities/assignments.	
Madde 12	Create enrichment opportunities for candidates who complete activities/assignments with minimal effort.	
Madde 13	Evaluate each candidate based on his/her improvement during the semester.	
Madde 14	Use three or more forms of assessment to determine course grades (e.g., a paper, presentation, participation, final exam).	
Madde 15	Solicit candidate feedback to help create/adjust activities/assignments used within a given semester.	
Faktör 4	Assessment	
Madde 1	Assess each candidate's level of readiness (e.g., relevant background knowledge, academic skills, attitude).	
Madde 2	Assess each candidate's interests (e.g., future plans, areas of talent/passion).	
Madde3	Assess each candidate's learning profile characteristics (e.g., preferred learning modality, grouping orientation).	

Ek 4. Uzman Değerlendirme Formu

Sayın

“Survey of Instructional Perceptions and Practices in College Classrooms” adlı ölçeği Türkçe’ye uyarlamak amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Bunun için öncelikle orijinal ölçeğin yönergesi ve maddeleri Türkçe’ye çevrilmiştir. Burada ölçeğin maddelerinin orijinal formu ile çeviri formları sunulmaktadır. Sizden istenen, ölçeğin yönergesinin ve maddelerinin dil (çeviri) ve kapsam açısından orijinal formuna en uygun olan seçeneği, ifadelerin yanındaki boşluğa “v” işareti koyarak belirtmenizdir. Ayrıca dil ve kapsam eşitliği açısından sorunlu olduğunu düşündüğünüz maddeler için de önerilerinizi maddenin altında yer alan boş satıra yazabilirsiniz. Çeviri formu, sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Özge Ceren ÇELİK

Ölçeğin Özgün Adı : Survey of Instructional Practices in College Classrooms

- () Yükseköğretimde Öğretimsel Uygulamalar Ölçeği
() Yüksekokul Sınıflarında Eğitim Uygulamaları Anketi
() Yükseköğretim Sınıflarında Öğretimsel Uygulamalar Anketi
() Üniversite Sınıflarında Öğretim Uygulamaları Anketi
-

Yönerge

Please indicate your level of agreement with the following statements.

- () Lütfen aşağıdaki ifadelerle ne derece katıldığınızı belirtiniz.
() Lütfen aşağıdaki ifadelerle katılma düzeyinizi belirtiniz.
() Lütfen aşağıdaki ifadelerle katılım düzeyinizi belirtiniz.

Strongly Disagree () Kesinlikle katılmıyorum

Disagree () Katılmıyorum

Unsure () Kararsızım

Agree () Katılıyorum

Strongly Agree () Kesinlikle katılıyorum

R1. Candidates in my courses differ significantly in relevant background knowledge.

- () Sınıfımdaki adaylar geçmiş bilgilerinde önemli derecede farklılık göstermektedir.
- () Öğretmen adayları sahip oldukları önbilgiler açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.
- () Adaylar konuya ilişkin önbilgiler açısından önemli farklılıklar göstermektedir.
- () Geçmiş bilgilerindeki benzerlik açısından derslerime katılan adaylar büyük farklılıklar gösteriyorlar.
- () Derslerimdeki adaylar konuyla alakalı ön bilgiler açısından önemli ölçüde farklıdır.

.....

R2. There is a strong correlation between candidates' background knowledge and their course performance.

- () Adayların geçmiş bilgileri ve sınıf içi performansları arasında kuvvetli bir ilişki vardır.
- () Öğretmen adaylarının sahip oldukları önbilgiler ile derste gösterdikleri akademik başarı arasında güçlü bir bağ vardır.
- () Adayların geçmiş bilgileri ve dersteki başarıları arasında güçlü bir bağ vardır.
- () Adayların geçmiş bilgileriyle ders başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır.
- () Adayların önbilgileri ve ders performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.

.....

R3. My understanding of variance in individual candidates' background knowledge impacts what/how I teach.

- () Adayların geçmiş bilgilerindeki farklılıkları anlayışım neyi/nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Öğretmen adaylarının önbilgi düzeylerindeki farklılıklar derste neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.
- () Adayların geçmiş bilgileri arasında fark olduğunu anladığımda, bu durum onlara hangi konuyu nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Her bir adayın geçmiş bilgilerindeki farklılığı bilmem neyi nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Her bir adayın ön bilgilerindeki farklılık anlayışım, neyi/nasıl öğrettiğimi etkiler.

.....

R4. Candidates in my courses differ significantly in basic academic skills (e.g., reading comprehension, written expression, problem solving).

- () Sınıfımdaki adaylar temel akademik beceriler açısından önemli farklılıklar gösterir (okuduğunu anlama, yazılı ifade, problem çözme)
- () Öğretmen adayları temel akademik beceriler (okuma, anlama, yazma, problem çözme vb.) açısından önemli farklılıklar göstermektedir.
- () Sınıfımdaki adaylar temel akademik beceriler açısından önemli ölçüde farklılaşır (okuduğunu anlama, yazılı ifade, problem çözme).
- () Derslerimdeki adaylar okuma anlama, yazılı ifade etme, problem çözme gibi temel akademik becerilerde çok farklılık gösteriyorlar.
- () Dersimdeki adaylar, temel akademik beceriler açısından önemli ölçüde farklıdırlar. (örn; okuduğunu anlama, yazılı ifade, problem çözme)
-

R5. There is a strong correlation between candidates' academic skills and their course performance.

- () Adayların akademik becerileri ve sınıf performansları arasında kuvvetli bir ilişki vardır.
- () Öğretmen adaylarının sahip olduğu akademik beceriler ile derste gösterdikleri başarı arasında güçlü bir ilişki vardır.
- () Adayların akademik becerileri ve dersteki başarıları arasında güçlü bir bağ vardır.
- () Adayların akademik becerileri ile dersteki başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır.
- () Adayların akademik becerileri ve ders performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.
-

R6. My understanding of variance in individual candidates' basic academic skills impacts what/how I teach.

- () Adayların temel akademik becerilerindeki farklılığı kavrayışım neyi, nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Her bir öğretmen adayının sahip olduğu temel akademik beceriler arasındaki farklılıklar, onlara neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.
- () Adayların temel akademik becerileri arasındaki farklılıkları anladığımda, bu durum onlara hangi konuyu/nasıl anlattığımı etkiler.
- () Her bir adayın temel akademik becerilerindeki farklılığı bilmem neyi nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Her bir adayın temel akademik becerilerindeki farklılık anlayışım, neyi/nasıl öğrettiğimi etkiler.
-

R7. Candidates in my courses differ significantly in their study skills (e.g., note taking, exam preparation, time management).

- () Sınıfımdaki adaylar çalışma becerilerinde önemli farklılıklar gösterir (not alma, sınava hazırlanma, zaman yönetimi).
- () Öğretmen adayları çalışma becerileri (not alma, sınava hazırlanma, zaman yönetimi vb.) açısından önemli farklılıklara sahiptir.
- () Sınıfımdaki adaylar çalışma becerileri (not alma, sınava hazırlanma, zaman yönetimi) önemli ölçüde farklılaşır.
- () Derslerimdeki adaylar not alma, sınava hazırlanma, vaktini planlama gibi ders çalışma becerileri konusunda çok farklılık gösteriyorlar.
- () Dersimdeki adaylar çalışma becerileri açısından önemli ölçüde farklıdırlar. (örn; not alma, sınava hazırlanma, zaman yönetimi)
-

R8. There is a strong correlation between candidates' study skills and their course performance.

- () Adayların çalışma becerileri ve sınıf performansları arasında kuvvetli bir ilişki vardır.
- () Öğretmen adaylarının çalışma becerileri ile dersteki başarıları arasında önemli bir ilişki vardır.
- () Adayların çalışma becerileri ile dersteki başarıları arasında güçlü bir bağ vardır.
- () Adayların ders çalışma becerileri ile derslerdeki başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır.
- () Adayların çalışma becerileri ve ders performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.
-

R9. My understanding of variance in individual candidates' study skills impacts what/how I teach.

- () Adayların çalışma becerilerindeki farklılıkları kavrayışım neyi, nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Her bir öğretmen adayının çalışma becerileri arasındaki farklılıklar onlara neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.
- () Adayların çalışma becerileri arasındaki farklılıkları anladığımda, bu durum onlara hangi konuyu nasıl anlattığımı etkiler.
- () Her bir adayın ders çalışma becerilerindeki farklılıkları bilmem neyi nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Her bir adayın çalışma becerilerindeki farklılık anlayışım, neyi/nasıl öğrettiğimi etkiler.
-

R10. Candidates in my courses differ significantly in their attitude/motivation towards course performance.

- () Sınıfımdaki adayların sınıf performansına karşı tutum ve motivasyonlarında farklılıklar vardır.
 - () Öğretmen adayları derse karşı farklı tutum ve motivasyona sahiptir.
 - () Sınıfımdaki adaylar derse yönelik tutum/motivasyon açısından önemli ölçüde farklılaşır.
 - () Ders başarısına karşı tutum ve motivasyonları açısından derslerimdeki adaylar çok farklılık gösteriyorlar.
 - () Dersimdeki adaylar ders performansına karşı tutum/motivasyonları açısından önemli ölçüde farklıdırlar.
-

R11. There is a strong correlation between candidates' attitude/motivation and their course performance.

- () Adayların tutum ve motivasyonları ile sınıf performansları arasında kuvvetli bir ilişki vardır.
 - () Öğretmen adaylarının derse karşı tutum ve motivasyonları ile dersteki başarıları arasında önemli bir ilişki vardır.
 - () Adayların, derse yönelik tutum/motivasyonları ile dersteki başarıları arasında güçlü bir bağ vardır.
 - () Adayların derslere karşı tutum ve motivasyonları ile derslerdeki başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır.
 - () Adayların ders performansına karşı tutum/motivasyonları ve ders performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.
-

R12. My understanding of variance in individual candidates' attitude/motivation impacts what/how I teach.

- () Adayların tutum ve motivasyonlarındaki farklılıkları kavrayışım neyi, nasıl öğrettiğimi etkiler.
 - () Her bir öğretmen adayının tutum/motivasyon düzeyi arasındaki farklılıklar derste neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.
 - () Adayların tutum/motivasyonlarındaki farklılığı anladığımda, bu durum onlara hangi konuyu nasıl anlattığımı etkiler.
 - () Her bir adayın derslere karşı tutum ve motivasyonlarındaki farklılığı bilmem neyi nasıl öğrettiğimi etkiler.
 - () Her bir adayın ders performansına karşı tutum/motivasyonlarındaki farklılık anlayışım, neyi/nasıl öğrettiğimi etkiler.
-

I1. Candidates in my courses differ significantly in their interests with regard to course content.

- () Sınıfımdaki adayların dersin içeriğine karşı ilgileri değişiklik gösterir.
 - () Öğretmen adaylarının dersin içeriğine(konusuna) ilişkin ilgileri önemli bir ölçüde farklılık göstermektedir.
 - () Derslerimdeki adaylar, ders içeriğine yönelik ilgiler açısından önemli ölçüde farklılaşır.
 - () Dersin içeriğine duydukları ilgi açısından derslerimdeki adaylar çok farklılık gösterirler.
 - () Dersimdeki adaylar ders içeriğine dair ilgileri açısından önemli ölçüde farklıdırlar.
-

I2. There is a strong correlation between candidates' interests and their course performance.

- () Adayların ilgileri ile sınıf performansları arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.
 - () Öğretmen adaylarının derse yönelik ilgileri ile dersteki başarıları arasında önemli bir bağ vardır.
 - () Adayların ilgileri ile dersteki başarıları arasında güçlü bir bağ vardır.
 - () Adayların ilgileri ile ders başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır.
 - () Adayların ilgileri ve ders performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.
-

I3. My understanding of variance in individual candidates' interests impacts what/how I teach.

- () Adayların ilgilerindeki farklılıkları kavrayışım neyi, nasıl öğrettiğimi etkiler.
 - () Her bir öğretmen adayının ilgilerindeki farklılıklar onlara neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.
 - () Adayların ilgilerindeki farklılıkları anladığımda, bu durum onlara hangi konuyu/nasıl öğrettiğimi etkiler.
 - () Adayların derslere duydukları ilgideki farklılığı bilmem neyi nasıl öğrettiğimi etkiler.
 - () Her bir adayın ilgilerindeki farklılık anlayışım, neyi/nasıl öğrettiğimi etkiler.
-

LP1. Candidates in my courses differ significantly in their preferred learning modalities (e.g., visual, auditory, or kinesthetic; active or passive; intelligence preferences).

- () Sınıfımdaki adaylar tercih edilen öğrenme yöntemleri açısından farklılık gösterir (görsel, işitsel, devinimsel, aktif, pasif, zeka türleri).
- () Öğretmen adayları öğrenme biçimleri (görsel, duyuşsal; aktif ya da pasif; zeka türleri) açısından önemli farklara sahiptir.
- () Derslerimdeki adaylar tercih ettikleri öğrenme biçimi açısından önemli ölçüde farklılaşır.
- () Derslerimdeki adaylar tercih ettikleri öğrenme tarzları (ör., görsel, işitsel; etken ya da edilgen; zeka türleri) açısından büyük farklılıklar gösteriyorlar.
- () Dersimdeki adaylar tercih ettikleri öğrenme modelleri açısından önemli ölçüde farklıdırlar. (örn; görsel, işitsel ya da kinestetik; aktif ya da pasif; zeka tercihi)
-

LP2. There is a strong correlation between candidates' learning modalities and their course performance.

- () Adayların öğrenme yöntemleri ile sınıf performansları arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.
- () Öğretmen adaylarının öğrenme biçimleri ile dersteki başarıları arasında önemli bir bağlantı vardır.
- () Adayların öğrenme biçimleri ile dersteki başarıları arasında güçlü bir bağ vardır.
- () Adayların öğrenme tarzları ile derslerdeki başarıları arasında güçlü bir ilişki var.
- () Adayların öğrenme modelleri ve ders performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.
-

LP3. My understanding of variance in individual candidates' learning modalities impacts what/how I teach.

- () Adayların öğrenme yöntemlerindeki farklılıklarını kavrayışım neyi, nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Öğretmen adaylarının öğrenme biçimleri arasındaki farklılıklar neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.
- () Adayların öğrenme biçimlerindeki farklılıkları anladığımda, bu durum onlara hangi konuyu nasıl anlatacağımı etkiler.
- () Her bir adayın öğrenme tarzlarındaki farklılıkları bilmem neyi nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Her bir adayın öğrenme modellerindeki farklılığı anlayışım, neyi/nasıl öğrettiğimi etkiler.
-

LP4. Candidates in my courses differ significantly in their preferred grouping orientations (e.g., whole class, small group, individual).

- () Sınıfımdaki adaylar tercih edilen gruplama yönelimlerinde farklılık göstermektedir (tüm sınıf, küçük gruplar, bireysel).
- () Öğretmen adayları grupla çalışmaya yönelik tercihleri (bütün sınıf, küçük gruplar, bireysel çalışma) açısından önemli farklılıklara sahiptir.
- () Derslerimdeki adaylar tercih ettikleri grupla çalışma biçimi açısından önemli ölçüde farklılaşır.
- () Derslerimdeki adaylar tercih ettikleri grup halinde çalışma yönelimleri (ör, bütün sınıf, küçük gruplar, bireysel) açısından büyük farklılık gösterirler.
- () Dersimdeki adaylar gruplaşma eğilimleri açısından önemli ölçüde farklıdırlar.(örn; bütün sınıf, küçük grup, bireysel)
-

LP5. There is a strong correlation between candidates' grouping orientation and their course performance.

- () Adayların gruplama yönelimleri ile sınıf performansları arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.
- () Öğretmen adaylarının grupla çalışma tercihleri ile dersteki başarıları arasında önemli bir bağlantı vardır.
- () Adayların grupla çalışmaya yönelik tercihleri ile dersteki başarıları arasında güçlü bir bağ vardır.
- () Adayların tercih ettikleri grup çalışmaları ile derslerdeki başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır.
- () Adayların gruplaşma eğilimleri ve ders performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.
-,

LP6. My understanding of variance in individual candidates' grouping orientations impacts what/how I teach.

- () Adayların grup oluşturmaya yönelik eğilimlerindeki farklılıkları kavrayışım neyi, nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Öğretmen adaylarının grupla çalışmaya yönelik tercihlerindeki farklılıklar neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.
- () Adayların grupla çalışmaya yönelik tercihleri arasındaki farkı anladığımda, bu durum onlara hangi konuyu nasıl anlattığımı etkiler.
- () Her adayın tercih ettiği grup çalışmalarındaki farklılığı bilmem neyi nasıl öğrettiğimi etkiler.
- () Her bir adayın gruplaşma eğilimlerindeki farklılık neyi/nasıl öğrettiğimi etkiler.
-

Yönerge

Please indicate how frequently you engage in the following activities.

- () Lütfen aşağıdaki etkinliklerin yapılmasını ne sıklıkta teşvik ettiğinizi belirtiniz.
- () Lütfen aşağıda yer alan etkinlikleri ne sıklıkta yaptığınızı belirtiniz.
- () Lütfen aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirme sıklığınızı belirtiniz.
- () Lütfen aşağıdaki etkinlikleri uygulama sıklığınızı belirtiniz.

Never – no intention to do so in the future

- () Asla- gelecekte de yapmaya niyetim yok
- () Asla-yapmayı hiç düşünmem
- () Hiçbir zaman –Mevcut durumda yapmıyorum, ileride de yapmayacağım.
- () Asla – gelecekte böyle yapma niyeti hiç yok
- () Asla – gelecekte böyle yapmaya hiç niyeti yok

Never – may be willing to do so in the future

- () Asla-belki gelecekte yapmaya gönüllü olabilirim
- () Asla-ilerde yapabilirim
- () Hiçbir zaman – Mevcut durumda yapmıyorum, ileride yapma niyetim olabilir
- () Asla – gelecekte böyle yapma isteğim olabilir
- () Asla – gelecekte böyle yapmaya istekli olabilir

Occasionally

- () Arasıra
- () Fırsat buldukça
- () Bazen

Frequently

- () Sık sık (4)
- () Sıklıkla

Always

- () Her zaman
- () Daima

LE1. Create activities/assignments to develop a sense of community among candidates.

- () Adaylar arasında toplumsallık duygusunu geliştirici ödevler/aktiviteler yaratma.
- () Öğretmen adayları arasında bir birlik duygusu yaratacak aktivite ve ödevler hazırlarım.
- () Adaylar arasında birli duygusunu geliştirecek aktiviteler ve ödevler hazırlama
- () Adaylar arasında toplum içinde yaşadıkları hissini vermek için etkinlik ve ödevler düzenlerim.
- () Adaylar arasında bir birlik duygusu oluşturmak için etkinlikler/ödevler hazırlamak

.....

LE2. Take deliberate efforts to ensure each candidate feels known, welcome, and respected.

- () Her bir adayın kendini tanınmış, hoş karşılanmış ve saygın hissetmesini sağlamak için kasıtlı çaba gösterme.
- () Her bir öğretmen adayının kendisinin tanındığını, hoş karşılandığını ve kendisine saygı duyulduğunu hissetmesi için bilinçli olarak çabalarım.
- () Her bir adayın kendisinin tanındığından, hoş karşılandığından ve kendisine saygı duyulduğundan emin olmasını sağlamak için bilinçli çabalar
- () Her bir adayın diğerleri tarafından tanınıp hoş karşılandığından, saygı duyulduğundan emin olması için bilinçli bir şekilde çaba gösteririm.
- () Adayların tanınan, hoşgörülen ve saygı duyulan hissetmelerini sağlamak için istendik çaba göstermek

.....

LE3. Take deliberate efforts to make yourself approachable/available to candidates.

- () Adaylara kendinizi yakın ve ulaşılabilir hissettirmek için kasıtlı çaba gösterme.
- () Öğretmen adayları için yaklaşılabilir/ulaşılabilir olmak için bilinçli olarak çabalarım.
- () Adaylar için kendinizi yaklaşılabilir/ulaşılabilir kılmak için bilinçli çabalar sergilemek
- () Adayların bana ulaşip yardım almalarını sağlamak için bilinçli bir şekilde çaba gösteririm.
- () Kendini adaylara ulaşılabilir/hazır kılmak için istendik çaba göstermek

.....

LE4. Take deliberate efforts to ensure candidates participate consistently and equitably during class.

- () Ders esnasında adayların sürekli ve adilane katılımını sağlamak için kasıtlı çaba gösterme.
- () Ders esnasında her öğretmen adayının istikrarlı ve eşit bir biçimde katılımda bulunmasını sağlamak için bilinçli olarak çabalarım.
- () Ders esnasında adayların istikrarlı ve eşit bir biçimde katılımda bulunmalarını sağlamak için bilinçli çabalar sergilemek
- () Adayların sürekli olarak ve hakkaniyet ilkesine göre derslere katılmalarını sağlamak için bilinçli olarak çaba gösteririm.
- () Ders boyunca adayların sürekli ve eşit bir şekilde katılmalarını sağlamak için istendik çaba göstermek

LE5. Take deliberate efforts to enhance candidates' attitude/motivation towards course content.

- () Dersin içeriğine karşı adayların tutum ve motivasyonlarını artırmak için kasıtlı çaba gösterme.
- () Öğretmen adaylarının derse yönelik tutum/motivasyonlarını arttırmak amacıyla bilinçli olarak çabalarım.
- () Ders içeriğine karşı adayların tavır/motivasyonlarını geliştirmek için bilinçli çabalar sergilemek
- () Adayların dersin içeriğine karşı tutum ve motivasyonlarını artırmak için gerekli çabayı gösteririm.
- () Adayların ders içeriğine karşı tutum/motivasyonlarını arttırmak için istendik çaba göstermek

LE6. Follow up privately on behaviors or circumstances of concern (e.g., absences, low grades, conflict between candidates).

- () Özellikle davranışları ve kaygı durumlarını takip etme (devamsızlık, düşük notlar, adaylar arası anlaşmazlık).
- () Endişe yaratan davranış veya durumları (örneğin, derse gelmeme, düşük notlar, adaylar arası çatışma) özel olarak takip ederim.
- () Endişe yaratan davranış ve durumları (örneğin, derse gelmeme, düşük notlar, adaylar arası çatışma) özel olarak takip etmek
- () Devamsızlık, düşük not, adaylar arasında çatışma gibi ilgilenilmesi gereken davranış ya da durumlarla özel olarak ilgilenirim.
- () Endişeli durumları ve davranışları özel olarak takip etmek (örn; devamsızlık, düşük notlar, adaylar arasındaki anlaşmazlık)

C1. Use text materials that represent a variety of formats (e.g., textbooks, journal articles, literature).

- () Değişik formatları temsil eden yazılı materyaller kullanma (ders kitapları, gazete makaleleri, edebiyat).
- () Farklı biçimlerde yazılı materyaller (ders kitabı, dergi makaleleri, edebiyat) kullanırım.
- () Farklı formatları temsil edecek yazılı materyaller kullanmak/Farklılık gösteren formatlarda basılı materyalleri kullanmak
- () Çeşitli şekillerde sunum yapan yazılı ders malzemeleri (ör, ders kitapları, dergilerden makaleler, edebiyat) kullanırım.
- () Farklı formatlar sunan yazılı materyali kullanmak (örn; ders kitabı, dergi makaleleri, alanyazın)

.....

C2. Use text materials that present content at varying levels of complexity.

- () Değişik zorluk seviyelerinde içerik sunan yazılı materyal kullanma.
- () Dersin içeriğini farklı zorluk düzeyinde ele alan yazılı materyaller kullanırım.
- () Farklı karmaşıklık düzeyindeki içeriğe sahip metinler kullanmak/İçeriği farklı karmaşıklık düzeyinde olan basılı metinler kullanmak
- () İçeriği farklı zorluk seviyesinde sunan ders malzemeleri kullanırım.
- () Çeşitli güçlük seviyelerinde içerik sunan yazılı materyali kullanmak

.....

C3. Allow candidates to select from multiple text options (e.g., read one of three).

- () Adaylara çoklu metin seçeneklerinden seçme izni verme (üçünden birini okuma).
- () Öğretmen adaylarının çeşitli yazılı metin alternatiflerinden tercihler yapmalarına izin veririm.
- () Adayların çok sayıda basılı metin seçeneğinden seçmelerine izin vermek (üç metinden birini okuma).
- () Adayların çoklu metin seçeneklerinden(ör, üç taneden birini okuyun) seçim yapmalarına müsaade ederim.
- () Adayların birçok yazılı seçenekten seçmesine izin vermek (örn; 3 taneden 1'ini oku)

.....

C4. Use materials that represent a variety of formats (e.g., text, video, audio, web-based).

- () Farklı formatlar sunan materyaller kullanma (metin, video, ses, web tabanlı).
 - () Farklı biçimlerde materyaller (metin, video, dinleme, web-tabanlı) kullanırım.
 - () Farklı formatları temsil edecek materyaller kullanmak (makale, video, ses, web tabanlı)
 - () Çeşitli tarzlarda ders malzemeleri (ör, metinler, görüntüler, işitsel malzemeler, web tabanlı malzemeler) kullanırım.
 - () Çeşitli formatlar sunan materyalleri kullanmak (örn; yazılı, video, sesli, web-tabanlı)
-

C5. Use text and/or other materials that present content in a variety of ways (e.g., narrative & graphic, theory to example & example to theory).

- () Farklı türlerde içerik sunan metin ve /veya diğer materyaller kullanma (öyküsel, grafik, teoriden örneğe; örnekten teoriye).
 - () İçeriği farklı biçimlerde sunan/ele alan materyaller (hikaye & grafik, teoriden örneğe & örnekten teoriye) kullanırım.
 - () Çeşitli biçimlerde içeriği temsil eden metin ve/yada diğer materyalleri kullanmak (hikayeleştirme ve grafikler)
 - () Ders içeriğini anlatım& grafik, soyuttan örneğe & örnekten soyuta şeklinde veren çeşitli metin ve/ veya diğer malzemeleri kullanırım.
 - () İçeriği çeşitli şekillerde sunan yazılı ve/ya da diğer materyalleri kullanmak (örn; öykü&grafik, örnek için teori & teori için örnek)
-

C6. Use text and/or other materials that reflect candidates' interests or experiences.

- () Adayların ilgi veya deneyimlerini yansıtan metin ve /veya diğer materyaller kullanma.
 - () Adayların ilgilerini ve tecrübelerini yansıtan metin/materyal kullanırım.
 - () Adayların ilgilerini ve deneyimlerini yansıtan metin ve/ya da diğer materyalleri kullanmak
 - () Adayların tecrübe ve ilgilerini yansıtan metin ve/ veya diğer malzemeleri kullanırım.
 - () Adayların ilgilerini ya da deneyimlerini yansıtan yazılı ve/ya da diğer materyaller kullanmak
-

C7. Provide supplemental materials/resources to support candidates who have difficulty understanding course content.

- ☐ Ders içeriğini anlamada zorluk çeken adayları desteklemek için takviye materyaller/kaynaklar sağlama.
- ☐ Ders içeriğini kavramakta sorun yaşayan öğretmen adaylarına, desteklemek için ek materyaller/kaynaklar sağlıyorum.
- ☐ Ders içeriğini anlamada sorun yaşayan adayları desteklemek için tamamlayıcı materyaller/kaynaklar sağlamak
- ☐ Ders içeriğini anlamakta güçlük çeken adayları desteklemek için ilave malzeme ya da kaynaklar sağlıyorum.
- ☐ Ders içeriğini anlamada zorlanan adayları desteklemek için ek materyaller/kaynaklar sağlamak
-

C8. Provide supplemental materials/resources to challenge candidates who master course content with minimal effort.

- ☐ Az çabayla dersin içeriğini tam öğrenen adayları mücadele ettirmek için takviye materyal/kaynaklar sağlama.
- ☐ Çok az çaba sarf ederek ders içeriğini kavrayan öğretmen adaylarını zorlayacak destek materyaller/kaynaklar sağlıyorum.
- ☐ Çok az çaba sarf ederek ders içeriğini kavrayan adayları zorlayacak destek materyaller/kaynaklar sağlamak
- ☐ Az bir çaba gösterdiği halde ders içeriğini çok iyi anlayan adaylar için ilave malzeme ya da kaynaklar sağlıyorum.
- ☐ Az çaba ile ders içeriğinde ustalaşan adayları zorlamak için ek materyaller/kaynaklar sağlamak
-

C9. Present course content using visual displays or demonstrations.

- ☐ Ders içeriğini görsel ürünlerle ya da gösterimlerle sunma.
- ☐ Ders içeriğini görsel malzemeler kullanarak sunarım.
- ☐ Ders içeriğini görsel gösterimler ya da gösteriler kullanarak sunmak
- ☐ Ders içeriğini görüntü ya da görsel örnekler kullanarak sunarım.
- ☐ Ders içeriğini görsel sunuşları ya da gösterimleri kullanarak sunmak
-

C10. Present course content using examples that reflect candidates' interests or experiences.

- () Ders içeriğini adayların ilgi ve deneyimlerini yansıtan örnekler kullanarak sunma.
 - () Derste öğretmen adaylarının ilgi ya da tecrübelerini yansıtan örnekler kullanırım.
 - () Adayların ilgi ya da tecrübelerini yansıtan örnekler kullanılarak ders içeriğini sunmak
 - () Ders içeriğin adayların ilgi ve tecrübelerini yansıtan örnekler kullanarak sunarım.
 - () Adayların ilgilerini ya da deneyimlerini yansıtan örnekleri kullanarak ders içeriğini sunmak
-

C11. Use strategies to support comprehension and retention of content presented in text materials (e.g., chapter outlines, guided reading questions.)

- () Yazılı materyalde sunulan içeriğin hafızada saklanması ve anlaşılmasını desteklemek için stratejiler kullanma.
 - () Yazılı bir materyal yardımıyla ele alınan bir konunun anlaşılmasını ve akılda tutulmasını destekleyici stratejiler (bölüm özetleri, yönlendirmeli okuma soruları gibi) kullanırım.
 - () Basılı materyallerde sunulan içeriğin kavranmasını ve kalıcılığını destekleyici stratejiler kullanmak (bölüm özetleri, rehberlik edici/yönlendirici okuma soruları)
 - () Yazılı metinlerde sunulan içeriğin anlaşılıp akılda kalmasının sağlamak için bölüm özetleri, kontrollü okuduğunu anlama soruları gibi stratejiler kullanırım.
 - () Yazılı materyallerde sunulan ders içeriğinin anlaşılması ve akılda tutulmasını desteklemek için stratejiler kullanmak (örn; bölüm taslağı, kılavuzlu okuma soruları)
-

C12. Use strategies to support comprehension and retention of content presented in class (e.g., lecture outlines, end of class summaries).

- () Sınıfta sunulan içeriğin hafızada tutulması ve anlaşılmasını desteklemek için stratejiler kullanma.
 - () Derste sunulan içeriğin anlaşılmasını ve akılda tutulmasını desteklemek için stratejiler (anlatım özetleri, sınıf özetlerinin sonu) kullanırım.
 - () Derste sunulan içeriğin kavranmasını ve kalıcılığını destekleyici stratejiler kullanmak (bölüm özetleri, ders sonu özetleri)
 - () Derslerde sunulan içeriğin anlaşılıp akılda kalması için verilen dersin ana hatlarını çıkarma, ders sonu özetleri gibi stratejiler kullanırım.
 - () Sınıfta sunulan ders içeriğinin anlaşılması ve akılda tutulmasını desteklemek için stratejiler kullanmak(örn; ders taslağı, ders özetlerinin son hali)
-

C13. Provide supplemental support to candidates who have difficulty understanding course content (e.g., conferences during office hours).

- () Ders içeriğini anlamada zorluk çeken adaylara takviye destek sağlama (ofis saatlerinde konferans).
- () Ders içeriğini anlamada zorluk çeken öğretmen adayları için ek destek (ofis saatlerinde çalışma yapma gibi) sağlarım.
- () Ders içeriğini anlamada zorluk çeken öğrenciler için ilave destek sağlamak (örneğin, ofis saatlerindeki konferanslar)
- () Ders içeriğini anlamakta güçlük çeken adaylar için öğrencilerle ders dışı görüşme saatlerinde konferans gibi ilave destek sağlarım.
- () Ders içeriğini anlamada zorlanan adayları desteklemek için ek destek sağlamak(örn; ofis saatlerindeki görüşmeler)
-

C14. Create more advanced opportunities for candidates who master course content with minimal effort.

- () Az çabayla dersi başarabilen adaylar için daha ileri düzeyde imkanlar yaratma.
- () Çok az bir çaba ile ders içeriğini kavrayan öğretmen adayları için daha üst düzey fırsatlar sunarım.
- () Az çabayla ders içeriğini kavrayan adaylar için daha üst düzey fırsatlar sunmak
- () Az bir çaba ile ders içeriğine hakim olan adaylar için daha ileri düzey fırsatlar sağlarım.
- () Az çaba ile ders içeriğinde ustalaşan adayları zorlamak için ileri fırsatlar oluşturmak
-

C15. Solicit candidate feedback to help select/adjust the content presented within a given semester.

- () Dönemde sunulan içerikleri seçmeye/ayarlamaya yardımcı olmak için aday geri bildirimlerini teşvik etme.
- () Belli bir ders döneminde ele alınan konuları seçmede/düzenlemede yardımcı olması amacıyla dönem sonunda öğretmen adaylarından geri bildirim alırım.
- () Dönem içinde sunulan içeriğin seçiminde/düzenlenmesinde yardımcı olacak aday dönütlerini istemek/dilemek
- () Yarı yıldaki ders içeriğini düzenlemek/seçmek için adaylardan dönüt alırım.
- () Adaylardan verilen dönem içinde sunulan içeriğin seçimine/uyarlanmasına yardım etmeleri için geribildirim istemek
-

PP1. Design activities/assignments that help candidates understand course content by interacting with each other.

- () Adayların bir biriyle etkileşimi sayesinde ders içeriğini anlamasına yardım eden aktiviteler/ödevler tasarlama.
 - () Öğretmen adaylarının dersin konusunu diğer adaylarla iletişim kurarak anlamalarını sağlayacak etkinlik/ödevler tasarlarım.
 - () Adayların birbirleriyle etkileşim yaparak der içeriğini anlamalarına yardımcı olacak aktivite/ödevler tasarlamak
 - () Adayların birbiriyle etkileşimde bulunarak ders içeriğini anlamalarını sağlayacak etkinlik/ödevler tasarlarım.
 - () Adayların birbirleriyle etkileşerek ders içeriğini anlamalarına yardım eden etkinlikler/ödevler tasarlamak
-

PP2. Use a variety of grouping formats during class (e.g., whole class, small group, individual).

- () Ders sürecinde çeşitli gruplama formatları kullanma (tüm sınıf, küçük gruplar, bireysel).
 - () Ders esnasında çeşitli gruplama biçimleri (tüm sınıf, küçük grup, bireysel) kullanırım.
 - () Derslerde çeşitli gruplama formatlarını kullanmak
 - () Ders esnasında çeşitli grup çalışmalarından(ör, tüm sınıf, küçük gruplar, bireysel) faydalanırım.
 - () Ders boyunca çeşitli gruplaşma formatları kullanmak (örn; bütün sınıf, küçük grup, bireysel)
-

PP3. Use a variety of grouping formats for assignments completed outside of class (e.g., small group, partners, individual).

- () Sınıf dışında tamamlanacak ödevler için çeşitli gruplama formatları kullanma (küçük grup, eşli, bireysel).
 - () Sınıf dışında tamamlanan ödevler için çeşitli grup oluşturma biçimlerini kullan (örneğin, küçük grup, eşli, bireysel).
 - () Ders dışında tamamlanan ödevler için farklı grup çalışması formatlarını kullanmak
 - () Ders dışında yapılmış ödevler için küçük gruplar, akranlar, bireysel gibi çeşitli grup çalışmaları yaparım.
 - () Sınıf dışında tamamlanan ödevler için çeşitli grup formatları kullanmak (örn; küçük grup, partnerler, bireysel)
-

PP4. Allow each candidate to select his/her preferred grouping format (e.g., work independently or with a partner).

- () Her bir adayın kendi tercih ettiği gruplama formatını seçmesine izin verme (bağımsız ya da eşle çalışma).
- () Her bir öğretmen adayının grup çalışması konusunda kendi tercihini yapmasına (bağımsız olarak çalışmak ya da bir eş ile çalışmak) izin veririm.
- () Her adayın kendi tercih ettiği grup çalışması formatını seçmesine izin vermek
- () Her bir adayın kendi istediği gibi grup kurmasına (ör, bağımsız çalışma, ya da akraniyla çalışma) izin veririm.
- () Her adayın kendi tercih ettiği grup formatını seçmesine izin vermek(örn; bireysel ya da bir eş ile çalışmak)

PP5. Purposefully group candidates based on their levels of readiness (e.g., relevant background knowledge, academic skills).

- () Kasıtlı olarak adayları hazırbulunuşluk düzeylerine göre gruplama (ilgili geçmiş bilgiler, akademik beceriler).
- () Öğretmen adaylarını hazır bulunuşluk düzeylerine (ilgili geçmiş bilgiler, akademik beceriler) dayalı olarak gruplarım.
- () Adayları hazırbulunuşluk düzeylerine dayalı olarak amaçlı olarak gruplamak
- () Gruplardaki adaylara hazır bulunuşluk düzeyine göre (ör, benzer geçmiş bilgi ve akademik beceri sahibi olanlar) bilerek grup çalışması yaptırırım.
- () Amaçsal olarak adayları hazırbulunuşluk seviyelerine göre gruplandırmak (örn; ilgili ön bilgiler, akademik beceriler)

PP6. Purposefully group candidates based on their interests.

- () Kasıtlı olarak adayları ilgilerine göre gruplama.
- () Öğretmen adaylarını ilgilerine dayalı olarak gruplarım.
- () Adayları ilgilerine dayalı olarak amaçlı olarak gruplamak
- () Grup çalışmalarında adayları bilerek ilgi alanlarına göre gruplandırırım.
- () Amaçsal olarak adayları ilgilerine göre gruplandırmak

PP7. Purposefully group candidates based on their preferred learning modalities.

- () Kasıtlı olarak adayları tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre gruplama.
 - () Öğretmen adaylarını öğrenme biçimlerine dayalı olarak gruplarım.
 - () Adayları tercih ettikleri öğrenme biçimlerine dayalı olarak amaçlı olarak gruplamak
 - () Grup çalışmalarında adayları bilerek tercih ettikleri öğrenme tarzlarına göre gruplandırırım.
 - () Amaçsal olarak adayları tercih ettikleri öğrenme modellerine göre gruplandırmak
-

PP8. Create activities/assignments that offer format options (e.g., write a paper, create a visual, design a web page, or give a presentation).

- () Format seçeneği sunan aktivite/ödev oluşturma (kağıda yazma, görsel oluşturma, web sayfası tasarlama, sunum yapma).
 - () Biçimsel olarak alternatifler sunan aktivite/ödevler (bir metin yazmak, bir görsel yaratmak, bir web sitesi tasarlamak ya da bir sunum yapmak) tasarlarım.
 - () Biçimsel seçenekler sunan aktivite/ödevler oluşturmak (bir makale yazmak, bir görsel oluşturmak, bir web sayfası tasarlamak, ya da sunum yapmak)
 - () Adaylara seçenek sunan (ör, makale yazma, görsel bir şey yaratma, web sayfası tasarlama, ya da sunum yapma) etkinlik/ödevler tasarlarım.
 - () Format seçenekleri sunan etkinlikler/ödevler oluşturmak (örn; bildiri yazmak, görsel oluşturmak, web sayfası tasarlamak ya da sunum yapmak)
-

PP9. Create activities/assignments that allow each candidate to select a topic of personal interest.

- () Her bir adaya kişisel ilgilerine göre bir konu seçmeye izin verici aktivite/ödev tasarlama.
 - () Her öğretmen adayının kişisel olarak ilgi duyduğu bir konu seçmesine olanak tanıyan aktivite/ödevler tasarlarım.
 - () Her adayın kişisel ilgilerine göre bir konu seçmesine izin veren/kolaylaştıran aktivite/ödevler oluşturmak
 - () Her bir adayın kendi ilgi alanına göre bir konu seçebileceği etkinlik/ödevler tasarlarım.
 - () Her adayın kendi kişisel ilgisine göre bir konu seçmesi için etkinlikler/ödevler oluşturmak
-

PP10. Adjust assignment deadlines in response to individual candidates' needs and/or circumstances.

- () Ödev teslim tarihlerini adayların bireysel ihtiyaç ve/veya durumlarına göre ayarlama.
- () Öğretmen adaylarının bireysel olarak gereksinimleri ve/ya da şartları temelinde ödevlerin teslim tarihlerinde düzenlemeler yaparım.
- () Ödev teslim tarihlerini adayların bireysel ihtiyaçlarını ve/veya koşullarını karşılayacak biçimde düzenlemek
- () Ödevlerin teslim tarihlerini her bir adayın ihtiyaçlarına ve/veya çıkabilecek durumlara göre ayarlarım.
- () Ödev teslim tarihlerini her bir adayın ihtiyaçları ve ya da durumlarına göre uyarlamak

.....

P11. Provide supplemental support to candidates who have difficulty completing activities/assignments.

- () Aktiviteleri/ödevleri tamamlamada zorluk çeken adaylara ek destek sağlama.
- () Aktiviteleri/ödevleri bitirmede güçlük yaşayan öğretmen adaylarına ek destek sağlarım.
- () Aktiviteleri/ödevleri bitirmede güçlük yaşayan adaylara tamamlayıcı destek sağlamak
- () Etkinlik/ödevleri tamamlamakta güçlük çeken adayları desteklemek için ilave destek sağlarım.
- () Etkinlikleri/ödevleri tamamlamada zorlanan adaylara ek destek sağlamak

.....

P12. Create enrichment opportunities for candidates who complete activities/assignments with minimal effort.

- () Az bir çabayla aktiviteleri/ödevleri tamamlayan adaylar için zenginleştirilmiş imkanlar oluşturma.
- () Çok az çaba harcayarak aktiviteleri/ödevleri tamamlayan öğretmen adaylarına daha fazla katkı sağlayacak fırsatlar yaratırım.
- () Az bir çabayla etkinlikleri tamamlayan adaylar için zenginleştirici olanaklar/fırsatlar oluşturmak
- () Az bir çabayla etkinlik/ödevleri tamamlayan adaylar için zenginlik katacak fırsatlar yaratırım.
- () Az çaba ile etkinlikleri/ödevleri tamamlayan adayları için zengin fırsatlar oluşturmak

.....

P13. Evaluate each candidate based on his/her improvement during the semester.

- () Her bir adayı dönem içindeki gelişimine dayalı olarak değerlendirme.
- () Her öğretmen adayını dönem boyunca gösterdiği gelişme temelinde değerlendiririm.
- () Her bir öğretmen adayını dönem boyuncaki gelişimine dayalı olarak değerlendirmek
- () Her bir adayı yarı yıl içinde kaydetmiş olduğu ilerlemeye göre değerlendiririm.
- () Her adayı dönem boyunca kendi gelişimine dayanarak değerlendirmek

.....

P14. Use three or more forms of assessment to determine course grades (e.g., a paper, presentation, participation, final exam).

- () Ders notuna karar vermek için üç ya da daha fazla değerlendirme çeşidi kullanma (ödev kağıdı, sunum, katılım, final sınavı).
- () Ders notunu belirlemek için üç ya da daha fazla değerlendirme yöntemi (bir yazılı ödev, sunum, katılım, final sınavı) kullanırım.
- () Ders notlarını belirlemek için üç ya da daha fazla değerlendirme biçimi kullanmak (ödev, sunum, katılım, final sınavı)
- () Derste verilecek başarı notlarını belirlemek için iki ya da daha fazla başarı değerlendirme aracı (ör, makale, sunum, derse katılım, final sınavı) kullanırım.
- () Ders notlarına karar vermek için üç ya da daha fazla değerlendirme şekli kullanmak (örn; bildiri, sunum, katılım, final sınavı)

.....

P15. Solicit candidate feedback to help create/adjust activities/assignments used within a given semester.

- () Dönem içinde kullanılan aktiviteleri/ödevleri oluşturmaya/ayarlamaya yardımcı olması için adayların geri bildirimlerini teşvik etme.
- () Belli bir dönem içinde kullanılan aktivite/ödevleri tasarlama/uyarlamada yardımcı olması için öğretmen adaylarından geri bildirim alırım.
- () Dönem içinde kullanılan aktivite/ödevleri oluşturmak/düzenlemeye yardımcı olması için aday dönütleri istemek /beklemek
- () Yarı dönemde yapılmış olan etkinlik/ödevleri düzenlemek/yenilerini tasarlamak için adaylardan dönüt alırım.
- () Adaylardan verilen dönem içinde kullanılan etkinliklerin/ödevlerin oluşturulmasına/uyarlanmasına yardım etmeleri için geribildirim istemek

.....

A1. Assess each candidate's level of readiness (e.g., relevant background knowledge, academic skills, attitude).

- () Her adayın hazır bulunuşluk düzeylerini değerlendirmek (ilgili geçmiş bilgiler, akademik beceriler, tutum).
- () Her bir öğretmen adayının hazırbulunuşluk düzeyini (ilgili geçmiş bilgiler, akademik beceriler, tavır) belirlerim.
- () Her adayın hazırbulunuşluk düzeyini ölçmek (ilgili geçmiş bilgiler, akademik beceriler, tutum)
- () Her bir adayın hazır bulunuşluk seviyesini (ör, ilgili geçmiş bilgi, akademik beceriler, tutumlar)değerlendiririm.
- () Her adayın hazırbulunuşluk seviyesini değerlendirmek (örn; ilgili ön bilgiler, akademik beceriler, tutum)
-

A2. Assess each candidate's interests (e.g., future plans, areas of talent/passion).

- () Her adayın ilgilerini değerlendirmek (gelecek planları, yetenek/merak alanları).
- () Her bir öğretmen adayının ilgilerini (gelecek planları, yetenek/istek alanları)değerlendiririm.
- () Her bir adayın ilgilerini değerlendirmek (örneğin; gelecek planları, yetenek/istek alanları)
- () Her bir adayın ilgi alanlarını (ör, gelecek planları, yetenekli/tutkulu oldukları alanları) değerlendiririm.
- () Her adayın ilgisini değerlendirmek (örn; gelecek planları, yetenek/hırs konuları)
-

A3. Assess each candidate's learning profile characteristics (e.g., preferred learning modality, grouping orientation).

- () Her öğrencinin öğrenme profili özelliklerini değerlendirmek (tercih edilen öğrenme yöntemleri, gruplama düzenlemeleri).
- () Her bir öğretmen adayının öğrenme profiline ilişkin (tercih edilen öğrenme biçimi, grup çalışmasına ilişkin tercihleri) özellikleri belirlerim.
- () Her bir adayın öğrenme profil özelliklerini değerlendirmek (örneğin; tercih edilen öğrenme biçimi, grup oluşturma yönelimi).
- () Her bir adayın öğrenme profili özelliklerini (ör tercih edilen öğrenme tarzları, grup çalışmalarında yönelimleri) değerlendiririm.
- () Her adayın öğrenme profili özelliklerini değerlendirmek (örn; tercih edilen öğrenme modeli, gruplaşma eğilimi)
-

Ek 5. Eşdeğerlik İçin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın:

Yükseköğretimde Öğretimsel Algı ve Uygulamalar Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla bir çalışma yapmaktayım. Özgün ölçeğin Türkçe'ye çevirileri her iki dile hâkim ve kültürleri tanıyan beş uzman tarafından yapılmış, çevirilerle ilgili sunulan alternatifler hakkında ölçme ve değerlendirme alanından üç; eğitim programları ve öğretim alanından iki uzmandan görüş alınmıştır. Çeviri alternatifleri hakkında alınan dönütler doğrultusunda yapılan bir uzman paneli ile formun yönergesi, cevaplama ölçeği ve maddeleri üzerinde uzlaşa sağlanarak süreç tamamlanmıştır.

Bu aşamada ise ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uzman görüşüne dayalı mantıksal bir yöntemle incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizden ölçekte yer alan ve Türkçeye çevrilmiş olan her bir maddenin özgün maddelerle olan eş değerliğini “**Anlamsal, Deyimsel, Deneyimsel ve Kavramsal**” bakımdan aşağıda yer alan dört soru doğrultusunda incelemeniz istenmektedir:

- ❖ Maddelerde yer alan sözcükler her iki kültürde de aynı anlamda ya da bağlamda mı kullanılmaktadır?
- ❖ Maddelerde yer alan kavramlar her iki kültürde de aynı anlamda ya da bağlamda mı kullanılmaktadır?
- ❖ Maddelerde yer alan deyimler her iki kültürde de aynı anlamda ya da bağlamda mı kullanılmaktadır?
- ❖ Cevaplayıcılar açısından maddelerin gerektirdiği deneyimler yaşanabilir midir?

Ölçekte yer alan maddelerin eşdeğerlik düzeyini, aşağıda yer alan üçlü değerlendirmeye dayalı olarak incelemeniz beklenmektedir. Maddelerin eşdeğerliliği için “kısmen uygun” seçeneğini işaretliyorsanız lütfen, buna ilişkin önerilerinizi belirtiniz.

1. Hiç uygun değil, madde çıkartılmalı;

2. Kısmen uygun, madde önerilen düzeltmeler yapılarak kullanılabilir;

3. Uygun, madde bu şekli ile kullanılabilir.

Ölçekteki maddeler sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli geliştirmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Arş. Gör. Özge Ceren Çelik
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
cerenozge@gmail.com

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRETİMSSEL ALGI VE UYGULAMALAR ÖLÇEĞİ

I. BÖLÜM

Cevap Seçenekleri
Kesinlikle katılmıyorum – Strongly Disagree
Katılmıyorum – Disagree
Kararsızım – Unsure
Katılıyorum – Agree
Kesinlikle katılıyorum – Strongly Agree

No	Maddeler	Anlamsal			Deyimsel			Deneyimsel			Kavramsal			Açıklama
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	Derslerimdeki öğretmen adayları, konuya ilişkin önbilgileri açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Candidates in my courses differ significantly in relevant background knowledge.													
2	Öğretmen adaylarının sahip oldukları önbilgiler ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır. There is a strong correlation between candidates' background knowledge and their course performance.													
3	Önbilgiler açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları fark etmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler. My understanding of variance in individual candidates' background knowledge impacts what/how I teach.													
4	Sınıfımdaki adaylar temel akademik beceriler (örn; okuduğunu anlama, yazılı ifade, problem çözme) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Candidates in my courses differ significantly in basic academic skills (e.g., reading comprehension, written expression, problem solving).													
5	Öğretmen adaylarının akademik becerileri ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır. There is a strong correlation between candidates' academic skills and their course performance.													
6	Temel akademik beceriler açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları fark etmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler. My understanding of variance in individual candidates' basic academic skills impacts what/how I teach.													
7	Derslerimdeki öğretmen adayları, çalışma becerileri (örn; not alma, sınava hazırlanma, zaman yönetimi) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Candidates in my courses differ significantly in their study skills (e.g., note taking, exam preparation, time management).													
8	Öğretmen adaylarının çalışma becerileri ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır. There is a strong correlation between candidates' study skills and their course performance.													
9	Çalışma becerileri açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları fark etmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler. My understanding of variance in individual candidates' study skills impacts what/how I teach.													
10	Derslerimdeki öğretmen adayları derse yönelik tutum/motivasyon açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Candidates in my courses differ significantly in their attitude/motivation towards course performance.													
11	Öğretmen adaylarının tutum/motivasyonları ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır. There is a strong correlation between candidates' attitude/motivation and their course performance.													

II. BÖLÜM

Cevap Seçenekleri
Hiçbir zaman – Gelecekte de yapmaya niyetim yok Never – no intention to do so in the future
Hiçbir zaman – Gelecekte yapabilirim Never – may be willing to do so in the future
Arasıra Occasionally
Sık sık Frequently
Her zaman Always

No	Maddeler	Anlamsal			Deyimsel			Deneyimsel			Kavramsal			Açıklama
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	Öğretmen adayları arasında birlik duygusunu geliştirmek için ödevler/aktiviteler oluştururum. Create activities/assignments to develop a sense of community among candidates.													
2	Her bir öğretmen adayının kendisinin tanındığını, hoş karşılandığını ve kendisine saygı duyulduğunu hissetmesi için bilinçli olarak çaba gösteririm. Take deliberate efforts to ensure each candidate feels known, welcome, and respected.													
3	Öğretmen adayları açısından yaklaşılabilir/ulaşılabilir olmak için bilinçli olarak çaba gösteririm. Take deliberate efforts to make yourself approachable/available to candidates.													
4	Öğretmen adaylarının ders boyunca sürekli ve eşit bir biçimde katılımını sağlamak için bilinçli olarak çaba gösteririm. Take deliberate efforts to ensure candidates participate consistently and equitably during class.													
5	Öğretmen adaylarının derse yönelik tutum/motivasyonlarını arttırmak için bilinçli olarak çaba gösteririm. Take deliberate efforts to enhance candidates' attitude/motivation towards course content.													
6	Endişe yaratan davranış veya durumları (örn; derse gelmeme, düşük notlar, öğretmen adayları arası çatışma) özel olarak takip ederim. Follow up privately on behaviors or circumstances of concern (e.g., absences, low grades, conflict between candidates).													
7	Değişik formatlara sahip yazılı materyaller (ders kitapları, gazete makaleleri, edebi metinler) kullanırım. Use text materials that represent a variety of formats (e.g., textbooks, journal articles, literature).													
8	İçeriği farklı karmaşıklık düzeyinde sunan yazılı materyaller kullanırım. Use text materials that present content at varying levels of complexity.													
9	Öğretmen adaylarının çoklu metin seçeneklerinden seçim yapmalarına (örn; üç metinden birini okuma) izin veririm. Allow candidates to select from multiple text options (e.g., read one of three).													
10	Değişik formatlara sahip materyaller (örn; yazılı materyaller, görüntüler, işitsel malzemeler, web tabanlı malzemeler) kullanırım. Use materials that represent a variety of formats (e.g., text, video, audio, web-based).													
11	İçeriği farklı biçimlerde sunan metin ve/ya da diğer materyaller (hikaye & grafik; teoriden örneğe & örnekten teoriye) kullanırım. Use text and/or other materials that present content in a variety of ways (e.g., narrative & graphic, theory to example & example to theory).													

Ek 6. Ölçeğin Nihai Formu

Değerli Katılımcı,

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmada Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının öğretimsel algı ve uygulamaları hakkında bilgi toplamak amaçlanmaktadır. Ankette sırasıyla kişisel bilgiler, öğretimsel algı ve öğretimsel uygulamalar başlığı altında üç bölüm yer almaktadır.

Araştırmacı Hakkında:

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Ülker AKKUTAY'ın danışmanlığında yüksek lisans tez öğrencisi Özge Ceren ÇELİK tarafından yürütülmektedir.

Katkı ve katılımınız için teşekkür ederiz.

I. KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Aşağıda kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen bu sorulara ilişkin yanıtlarınızı uygun seçeneğe çarpı işareti (X) koyarak veya istenen bilgileri yazarak veriniz.

1. Cinsiyetiniz?

- ☐ Kadın
☐ Erkek

2. Görev yaptığınız

Bölüm:

Anabilim dalı:
.....

3. Unvanınız?

- ☐ Profesör
☐ Doçent
☐ Yardımcı Doçent
☐ Öğretim Görevlisi
☐ Okutman

4. Mesleki kıdeminiz?

- ☐ 1 - 5 yıl
☐ 6 - 10 yıl
☐ 11 - 15 yıl
☐ 16 - 20 yıl
☐ 21 yıl ve üzeri

II. ÖĞRETİMSSEL ALGI

Açıklama: Lütfen aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi belirtiniz.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
				Katılma Düzeyiniz
1. Sınıfımdaki öğretmen adayları, konuya ilişkin <i>ön bilgiler</i> açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.				1 2 3 4 5
2. Öğretmen adaylarının sahip oldukları <i>ön bilgiler</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.				1 2 3 4 5
3. <i>Ön bilgiler</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.				1 2 3 4 5
4. Sınıfımdaki öğretmen adayları <i>temel akademik beceriler</i> (okuduğunu anlama, yazılı ifade, problem çözme vb.) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.				1 2 3 4 5
5. Öğretmen adaylarının <i>akademik becerileri</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.				1 2 3 4 5
6. <i>Temel akademik beceriler</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.				1 2 3 4 5
7. Sınıfımdaki öğretmen adayları, <i>çalışma becerileri</i> (not alma, sınava hazırlanma, zaman yönetimi vb.) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.				1 2 3 4 5
8. Öğretmen adaylarının <i>çalışma becerileri</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.				1 2 3 4 5
9. <i>Çalışma becerileri</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.				1 2 3 4 5
10. Sınıfımdaki öğretmen adayları, derse yönelik <i>tutumları</i> açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.				1 2 3 4 5
11. Öğretmen adaylarının <i>tutumları</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.				1 2 3 4 5
12. <i>Tutumlar</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.				1 2 3 4 5
13. Sınıfımdaki öğretmen adayları <i>ilgileri</i> (örn;gelecek planları, yetenek/merak alanları) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.				1 2 3 4 5
14. Öğretmen adaylarının ilgileri ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.				1 2 3 4 5
15. <i>İlgiler</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.				1 2 3 4 5
16. Sınıfımdaki öğretmen adayları tercih ettikleri <i>öğrenme modelleri</i> (görsel, işitsel ya da devinimsel; aktif ya da pasif; zekâ türleri vb.) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.				1 2 3 4 5
17. Öğretmen adaylarının <i>öğrenme modelleri</i> ile dersteki performansları arasında güçlü bir ilişki vardır.				1 2 3 4 5
18. <i>Öğrenme modelleri</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.				1 2 3 4 5
19. Sınıfımdaki öğretmen adayları <i>grupla çalışma yönelimleri</i> (tüm sınıf, küçük grup, bireysel çalışma vb.) açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.				1 2 3 4 5
20. Öğretmen adaylarının <i>grupla çalışma yönelimleri</i> ile dersteki başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır.				1 2 3 4 5
21. <i>Grupla çalışma yönelimleri</i> açısından öğretmen adayları arasındaki bireysel farklılıkları bilmem, neyi/nasıl öğreteceğimi etkiler.				1 2 3 4 5

III. ÖĞRETİMSEL UYGULAMALAR

Açıklama: Lütfen aşağıda yer alan etkinlikleri ne sıklıkta yaptığınızı belirtiniz.					
Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)	
1. Öğretmen adayları arasında birlik duygusunu geliştirmek için ödevler/etkinlikler oluştururum.	1	2	3	4	5
2. Her bir öğretmen adayının kendisinin tanındığını, hoş karşılandığını ve kendisine saygı duyulduğunu hissetmesi için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
3. Öğretmen adayları açısından yaklaşılabılır/ulaşılabılır olmak için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
4. Öğretmen adaylarının ders boyunca sürekli ve eşit bir biçimde katılımını sağlamak için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
5. Öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını iyileştirmek için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
6. Endişe yaratan davranış veya durumları (derse gelmeme, düşük notlar, öğretmen adayları arası çatışma vb.) özel olarak takip ederim.	1	2	3	4	5
7. Biçimsel açıdan çeşitlilik gösteren yazılı materyaller (ders kitapları, gazete makaleleri, edebî metinler vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
8. Dersin konusunu farklı karmaşıklık düzeyinde sunan yazılı materyaller kullanırım.	1	2	3	4	5
9. Öğretmen adaylarının çoklu metin seçeneklerinden seçim yapmalarına (üç metinden birini okuma gb.) izin veririm.	1	2	3	4	5
10. Biçimsel açıdan çeşitlilik gösteren materyaller (yazılı materyaller, görüntüler, işitsel malzemeler, web tabanlı malzemeler vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
11. İçeriği farklı biçimlerde sunan (hikaye - grafik; teoriden örneğe - örnekten teoriye gb.) metin ve/veya materyaller kullanırım.	1	2	3	4	5
12. Öğretmen adaylarının ilgilerini çeken veya tecrübelerini yansıtan metinler/materyal kullanırım.	1	2	3	4	5
13. Ders içeriğini kavramakta sorun yaşayan öğretmen adaylarını desteklemek için ek materyaller/kaynaklar sağlarım.	1	2	3	4	5
14. Çok az çaba sarf ederek ders içeriğini kavrayan öğretmen adayları için onları zorlayacak ek materyaller/kaynaklar sağlarım.	1	2	3	4	5
15. Ders içeriğini görsel malzemeler kullanarak sunarım.	1	2	3	4	5
16. Öğretmen adaylarının ilgilerini çeken veya deneyimlerini yansıtan örnekler kullanarak ders anlatırım.	1	2	3	4	5
17. Yazılı bir materyalde sunulan bir konunun anlaşılmasını ve akılda tutulmasını destekleyici stratejiler (bölüm özetleri, yönlendirici okuma soruları gb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
18. Derste sunulan bir konunun anlaşılmasını ve akılda tutulmasını destekleyici stratejiler (ders akış planı, ders sonu özetler vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
19. Ders içeriğini kavramakta sorun yaşayan öğretmen adayları için destek (ders dışı saatlerde çalışma yapma gb.) sağlarım.	1	2	3	4	5
20. Çok az çaba sarf ederek ders içeriğini kavrayan öğretmen adayları için daha üst düzey fırsatlar sunarım.	1	2	3	4	5

III. ÖĞRETİMSEL UYGULAMALAR

Açıklama: Lütfen aşağıda yer alan etkinlikleri ne sıklıkta yaptığınızı belirtiniz.					
Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)	
21. Belli bir ders döneminde ele alınan konuları seçmeye/düzenlemeye yardımcı olması amacıyla öğretmen adaylarından geri bildirim isterim.	1	2	3	4	5
22. Öğretmen adaylarının dersin konusunu diğer adaylarla iletişim kurarak anlamalarını sağlayacak etkinlik/ödevler tasarlarım.	1	2	3	4	5
23. Ders esnasında çeşitli gruplama biçimleri (tüm sınıf, küçük grup, bireysel vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
24. Sınıf dışında tamamlanacak ödevler için çeşitli gruplama biçimleri (küçük grup, eşli, bireysel vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
25. Her bir öğretmen adayının grup çalışmasına katılım konusunda kendi tercihini yapmasına (bağımsız olarak çalışmak ya da bir eş ile çalışmak gb.) izin veririm.	1	2	3	4	5
26. Öğretmen adaylarını hazırbulunuşluk düzeylerine (ilgili geçmiş bilgiler, akademik beceriler vb.) göre gruplarım.	1	2	3	4	5
27. Öğretmen adaylarını ilgilerine göre gruplarım.	1	2	3	4	5
28. Öğretmen adaylarını tercih ettikleri öğrenme modellerine göre gruplarım.	1	2	3	4	5
29. Öğretmen adaylarına farklı biçimsel seçenekler sunan etkinlikler/ödevler (makale yazmak, görsel oluşturmak, web sayfası tasarlamak ya da sunum yapmak gb.) oluştururum.	1	2	3	4	5
30. Her öğretmen adayının kişisel olarak ilgi duyduğu bir konu seçmesine imkân veren etkinlikler/ödevler tasarlarım.	1	2	3	4	5
31. Ödevlerin teslim tarihlerinde, öğretmen adaylarının bireysel gereksinimleri ve/veya şartları temelinde düzenlemeler yaparım.	1	2	3	4	5
32. Etkinlikleri/ödevleri tamamlamakta güçlük çeken öğretmen adaylarına destek sağlarım.	1	2	3	4	5
33. Çok az çaba harcayarak etkinlikleri/ödevleri tamamlayan öğretmen adaylarına daha fazla katkı sağlayacak fırsatlar yaratırım.	1	2	3	4	5
34. Her öğretmen adayını dönem boyunca gösterdiği gelişime dayanarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5
35. Ders notunu belirlemek için üç ya da daha fazla değerlendirme yöntemi (yazılı ödev, sunum, katılım, final sınavı vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
36. Belli bir ders döneminde kullanılan etkinlikleri/ödevleri tasarlamaya/düzenlemeye yardımcı olması amacıyla öğretmen adaylarından geri bildirim isterim.	1	2	3	4	5
37. Her bir öğretmen adayının hazırbulunuşluk düzeyini (ilgili geçmiş bilgiler, akademik beceriler, tutumlar vb.) belirlerim.	1	2	3	4	5
38. Her bir öğretmen adayının ilgilerini (gelecek planları, yetenek/merak alanları vb.) belirlerim.	1	2	3	4	5
39. Her bir öğretmen adayının öğrenme profiline ilişkin özellikleri (tercih edilen öğrenme modelleri, grup çalışmasına ilişkin tercihleri vb.) belirlerim.	1	2	3	4	5

Katkı ve katılımınız için teşekkür ederiz.



GAZİ GELECEKTİR..