KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN İZLERİN İNCELENMESİ

Hüseyin Koç

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık, 2016

Bu tez çalışması, TUBİTAK tarafından kabul edilen 114K236 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hüseyin KOÇ'ın "Kaynaştırma Uygulamalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinde Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin İzlerin İncelenmesi" başlıklı tezi 26.12.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR	
Üye	: Doç.Dr. Berrin BAYDIK	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Murat DOĞAN	

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN İZLERİN İNCELENMESİ

Hüseyin KOÇ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık, 2016

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Bireysel farklılıkların dikkate alınması ve farklılığın zenginlik anlamına geleceği şeklindeki düşünceler son yıllarda toplumsal yaşamın her alanına etki etmiştir. Bu çalışmada sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma paradigması çerçevesinde betimsel olarak desenlemiştir. Araştırmanın betimsel şekilde desenlemesinin sebebi, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında kullanımlarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlanmış olmasıdır.

Elde edilen bulgularda dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar sırasıyla; Öğretmen gözüyle bireysel farklılıklar, bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkileri, sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulma durumları ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar beklenti ve önerileri şeklindedir. Bu ana temalar altında öğretmenlerin yürüttükleri eğitim öğretim faaliyetleri ve farklılıklara bakış açıları irdelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin bireysel farklılıklara ilişkin bilgilerinin olduğu, var olan bu bireysel farklılıklara ilişkin yapılması gerekenlere ilişkin önerileri olmasına rağmen, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Farklılaştırılmış öğretim, Bireysel farklılıklar, Özel gereksinimli öğrenci, Sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TRACES ABOUT DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN THE VIEWS OF CLASSROOM TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Hüseyin KOÇ

Department of Special Education
Anadolu University, Graduate School Educational Sciences, December 2016
Supervisor: Associate, Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Paying attention to individual differences and thoughts like “difference means harmony” have an impact on every field of society in recent years. The aim of the study is investigation of the clues related with differenciated instruction and training processes conducted by classroom teachers having students with special needs in their classes. This study were designed descriptively in a framework of qualitative research paradigm. The classroom teachers views about use of differentiated education in classes were aimed to be profoundly investigated, as a consequence this study designed descriptively.

According to the results gathered, there are four main theme. These main themes are respectively; individual differences according to the classroom teachers, the impacts of individual differences on education and instruction process, taking in consideration of individual differences on education and instruction process conducted in classes, and the problems confronted by the teaches on education and instruction process, and their expectations and suggestions. Under these main themes, education and training activities conducted by the teachers and their perspectives on individual differences were examined. At the end of the study, it was found that the teachers had knowledge about differences and although they had suggestions about what had to be done with these differences, they didn’t use differenciated instruction on education and training process.

Keywords: Inclusion, Differenciated instruction, Individual differences, Children with special needs, General classroom teacher.

..../..../20...

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

21.12.2016
Hüseyin KOÇ



ÖNSÖZ

Öncelikle çalışmamın başından itibaren bana ilham kaynağı olan, gece gündüz demeden sorularıma cevap verip, sorunlarıma çözüm sunan danışmanım Doç. Dr. Hasan Gürgür'e çok teşekkür ederim.

Değerli eşim Zeynep Koç'tan ve kızım Ayşe Hümeyra Koç'tan bu süreçte çaldığım zamanlar için özür dilerim ve bana karşı göstermiş oldukları sabırdan dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca raporlaştırma aşamasında yanımıza gelerek bize destek olan anneme ve kayınvalideme teşekkürü bir borç bilirim. Elbette benim buralara gelmeme vesile olan babam başta olmak üzere tüm akrabalarıma da teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen başta oda arkadaşlarım; Çiğdem Kol, Hilal Atlar, Yunus Yılmaz ve Ebru Özdemir'e ve diğer arkadaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

21.12.2016
Hüseyin KOÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vi
ÖNSÖZ v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
1. GİRİŞ 1
1.1. Kaynaştırma Uygulamalarına Tarihsel Bakış 3
1.2. Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları 5
1.3. Kaynaştırma Uygulamaları 6
1.4. Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıklar 9
1.5. Farklılaştırılmış Öğretim 12
1.6. Türk Eğitim Sisteminde Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemine İlişkin İpuçları 22
1.7. İlgili Araştırmalar 24
1.7.1. Uluslararası araştırmalar 24
1.7.2. Ulusal araştırmalar 29
1.8. Amaç 33
1.9. Önem 33
2. YÖNTEM 35
2.1. Araştırmanın Deseni 35
2.2. Katılımcı Özellikleri 35
2.3. Veri Toplama Teknikleri 36
2.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme 36
2.3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması 37
2.3.2. Katılımcı bilgi formu 39

2.3.3. Kaynaştırma sınıfında eğitim alan özel gereksinimli öğrenci bilgi formu 39

2.3.4. Araştırmacı günlüğü 40

2.4. Araştırmada Veri Toplama Süreci 40

2.4.1. Görüşmelerin planlanması ve gerçekleştirilmesi 40

2.5. Verilerin Analizi 43

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik 44

3. BULGULAR 47

3.1. Öğretmen Gözüyle Bireysel Farklılıklar 49

3.1.1. Öğretmenlerin bireysel farklılığın anlamına ilişkin görüşleri 50

3.1.2. Öğretmenlerin sınıflarında var olan bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri 51

3.1.3. Öğretmenlerin, bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özellikleriyle ilişkisine ilişkin görüşleri 53

3.2. Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkileri 55

3.2.1. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu etkileri 56

3.2.2. Bireysel farklılıkların olumlu etkilerinin nedenleri 58

3.2.3. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumsuz etkileri 60

3.2.4. Bireysel farklılıkların olumsuz etkilerinin nedenleri 61

3.3. Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumları 64

3.3.1. Öğretmenlerin planlama ve uygulama faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları 65

3.3.2. Öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları 69

3.3.3. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri 71

3.4. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar, Önerileri ve Beklentileri 73

3.4.1. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri 74

3.4.2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin beklentileri 79

3.4.3. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından beklentileri..... 81

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... 83

4.1. Tartışma 83

4.2. Sonuç 95

4.3. Sınırlılıklar..... 96

4.4. Öneriler 97

4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler..... 97

4.4.2. İleriki araştırmalara ilişkin öneriler..... 97

KAYNAKÇA..... 99

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

		Sayfa
Tablo 2.1.	Katılımcıların Demografik Bilgileri …..……	36
Tablo 2.2.	Katılımcı Görüşme Soruları ……	39
Tablo 2.3.	Görüşmelerin Gerçekleştiği İl, İlçe ve Okullara İlişkin Bilgiler……	41
Tablo 2.4.	Görüşmelerin Bağlam Bilgileri ve Süreleri …….	42
Tablo 2.5.	Kaynaştırma Öğrencileri Demografik Bilgileri ….……	43
Tablo 3.1.	Temalar ve Alt Temalar ….…….…….	48

ŞEKİLLER DİZİNİ

		Sayfa
Şekil 1.1.	Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Bileşenleri ……	13
Şekil 3.1.	Öğretmen Gözüyle Bireysel Farklılıklara İlişkin İfadelerden Oluşan Kelime Bulutu ……..……..……	49
Şekil 3.2.	Öğretmenlerin Bireysel Farklılığın Anlamına İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu ……..	50
Şekil 3.3.	Öğretmenlerin Sınıflarında Var Olan Bireysel Farklılıklara İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu ……..	51
Şekil 3.4.	Öğretmenlerin, Bireysel Farklılıkların Öğrencilerin Öğrenme Özellikleriyle İlişkisine İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu ……...……...	53
Şekil 3.5.	Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen İfadelerini İçeren Kelime Bulutu ……..	55
Şekil 3.6.	Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Olumlu Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu …...…….……	56
Şekil 3.7.	Bireysel Farklılıkların Olumlu Etkilerinin Nedenlerine İlişkin Öğretmenlerin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu…	58
Şekil 3.8	Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Olumsuz Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu…….……..	60
Şekil 3.9.	Bireysel Farklılıkların Olumsuz Etkilerinin Nedenlerine İlişkin Öğretmen İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu…..…	62
Şekil 3.10.	Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumlarına İlişkin Katılımcıların İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu ...……..	64
Şekil 3.11.	Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurmalarına İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu …..……	65

Şekil 3.12. Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurma Bulundurmamalarına İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu…….. …….……... 67

Şekil 3.13. Öğretmenlerin Değerlendirme Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurma Durumlarına İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu …….. 69

Şekil 3.14. Öğretmenlerin Planlama, Uygulama Ve Değerlendirme Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıklar İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Önerilerinden Oluşan Kelime Bulutu 71

Şekil 3.15. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Önerileri ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu …….…… 74

Şekil 3.16. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu……... 75

Şekil 3.17. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Getirdikleri Çözüm Önerilerden Oluşan Kelime Bulutu ……...…….. 76

Şekil 3.18. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Beklentilerine İlişkin Görüşlerini İfade Ettikleri Bulgulardan Oluşan Kelime Bulutu ……...…….. 79

Şekil 3.19. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından Beklentilerine İlişkin Görüşlerini İfade Ettikleri Bulgulardan Oluşan Kelime Bulutu ……..……... 81

1. GİRİŞ

Toplumsal yapılar içerisinde farklılıkları olan bireylerin doğal olarak bulunduğu ve bireyler arasında var olan doğal farklılıkların ve çeşitliliklerin olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Sue, Arrendondo and McDavis, 1992, s. 478: Villages and Lucas, 2002, s. 21). Söz konusu bu farklılıklar kültür, din, dil, ırk gibi özellikler açısından açıklanabileceği gibi geçmiş deneyimler, yaşantılar, dünya görüşlerinden etkilenerek farklı algı ve tutuma sahip olma gibi özelliklerle de açıklanabilir (Tomlinson and Mctighe, 2006, s. 6). Bilindiği gibi bireysel farklılıkların dikkate alınması ve farklılığın zenginlik anlamına geleceği şeklindeki düşünceler son yıllarda toplumsal yaşamın her alanına etki etmiştir (Orban, 2012, s. 1).

Toplumsal yaşamda farklılıklar ve çeşitliliklerden kaynaklanabilecek olumsuzlukların giderilmesi adına yapılan ilk düzenlemelerden biri 10 Aralık 1948 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi olarak kabul edilebilir. Beyannamenin birinci ve ikinci maddelerinde; insanların hangi milletten olduğuna ve hangi sosyoekonomik düzeye sahip olduğuna bakılmaksızın aynı temel haklara sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu haklar; temel yaşama hakkı, barınma hakkı, hukuki haklar olduğu gibi eğitim hakkını kapsamaktadır.

Yayınlanan bu bildirgenin ardından 4 Kasım 1950 tarihinde de Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi taraf ülkeler arasında imzalanmıştır. Bu sözleşmenin 14. maddesi ayrımcılık yasağı üzerinedir ve sözleşmede tanınan tüm hak ve özgürlüklerden; cinsiyet, ırk, renk, dil, din farkı gözetmeksizin herkesin yararlanabileceği belirtilmektedir. 1948'de Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan beyannameden sonra bu sözleşme de ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve bütünleştirici bir topluma doğru ilerlemek adına atılan adımlardan bir tanesi olmuştur. Avrupa'daki bu gelişmelerin ardından 4 Kasım 1966 yılında BM Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) tarafından Uluslararası İşbirliği İlkeleri Bildirgesi yayınlanmıştır. 11 maddeden oluşan bu bildirgenin birinci maddesinde; kültürel farklılıkların zenginlik olduğu ve bu farklı kültürlere saygı gösterilmesi, korunması ve geliştirilmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır.

UNESCO tarafından farklı kültürlerin zenginlik olduğuna yönelik yapılan bu vurgunun sonrasında, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da 1970'lerde, ülkelere yerleşen göçmenlerle birlikte çok kültürlülüğe ilişkin kavramlar ortaya çıkmıştır. Farklılıklara olan saygının geliştirilmesi, hoşgörünün artırılması ve bütünleştirici bir

toplum oluşturulabilmesi adına birçok rapor yazılmış ve bilimsel çalışma gerçekleştirilmiştir (Munley vd., 2004, s. 250; Sue, Arrendondo and McDavis, 1992, s. 471-475; Yalçın, 2002, s. 45-50). İlerleyen süreçte de çokkültürlü toplum yapısının geliştirilme çabası içinde ve bütünleştirici toplum olma yolunda uluslararası çalışmalar devam etmiştir. 1995 yılında Kopenhag'da düzenlenen Dünya Sosyal Gelişim Zirvesi'nde, Sosyal Gelişim Üzerine Kopenhag Beyannamesi yayımlanmıştır. Beyannamenin dördüncü ve beşinci maddelerinde; toplumsal bütünleşmeyi teşvik etme taahhüdü verilmesi ve toplumsal çeşitliliğe saygı gösterip fırsat eşitliği sağlanması vurgusu yapılmıştır. 2000 yılının 8 Aralığına gelindiğinde ise Birleşmiş Milletler Milenyum Deklarasyonu yayımlanmıştır. 6. maddesinin tamamı eşitlik üzerine ayrılan bu deklerasyonda, herkesin eşit haklara sahip olması gerektiğine ve bu hakların korunmasıyla birlikte özellikle öğrencilerin bu haklardan sonuna kadar yararlanabilmeleri için devletlerin tüm imkânlarını kullanmaları gerekliliğine değinilmiştir.

Görülebileceği gibi tarihsel süreçte toplumsal bütünleşme konusu hep odakta olmuş ve bütünleştirme yolunda birçok uluslararası düzenleme yapılmıştır. Bütünleşme çalışmalarının tüm insanların eşit haklardan yararlanması gerekliliğine vurgu yapılarak ilerlemesinin, eğitim faaliyetlerine de çeşitli şekillerde yansımalarının olması bu sürecin bir sonucu olarak düşünülmelidir. Bu doğrultuda 1960'lı yıllardan itibaren sınıflarda sözü geçen artan doğal çeşitliliğe ek olarak, özel gereksinimli öğrencilerin de akranlarıyla birlikte aynı sınıflarda eğitim almalarına yönelik düzenlemelerin yaygınlaşmaya başladığı belirtilmektedir (Thomas, 1997, s. 103). Bu konuda halen geçerliliğini koruyan "Salamanca Bildirgesi"nden söz edilebilir. 7-10 Haziran 1994 tarihinde İspanya'nın Salamanca şehrinde 92 hükümet ve 25 uluslararası kuruluşun katılımıyla Özel Gereksinim Eğitimi Dünya Konferansı düzenlenmiştir. Düzenlenen bu konferans sonucunda ortaya çıkan bildirgede; herkes için eğitim sözü tekrarlanmış, her öğrencinin eğitim alma hakkına sahip olduğu, kabul edilebilir öğrenim seviyesine ulaşma ve devam ettirme fırsatı verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarına devam edebilmeleri ve bu okullarda gereksinimlerini karşılayabilecek öğrenci merkezli bir eğitim sistemi uygulanması kararlaştırılmıştır.

13 Aralık 2006 tarihinde BM Genel Kurulunda kabul edilen ve 2009 yılında Türkiye tarafından da onaylanan Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi yayınlanmıştır.

Bu sözleşme özel gereksinimlilerin genel olarak tüm insani haklarını taahhüt altına almakla beraber, eğitim hakkına da yeni bir bakış açısı getirmiştir. Sözleşmenin 24. maddesi eğitim haklarını ele almaktadır ve ilk defa bu sözleşmeyle; daha önce "*mainstreaming*" veya "*integration*" Türkçe alanyazında kaynaştırma kavramıyla açıklanan özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim alma süreçlerinin, "*inclusion*" Türkçe'ye bütünleştirme şeklinde çevrilebilecek kavram ile değişmiş olduğu görülmektedir (Thomas, 1997, s. 103-104). Bütünleştirme kavramının kullanılmasının temel amacı; fırsat eşitliği ilkesinin aktif şekilde yürütülmesini, yakın çevrelerinden uzaklaştırılmadan özel gereksinimli öğrencilerin ücretsiz olarak genel eğitim sınıflarında tam katılımlarının sağlanmasına yönelik destek hizmetler dahil tüm düzenlemelerin yapılarak eğitim almalarını sağlamak şeklinde açıklanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010, s. 16;Heward, 2013, s. 50; Salend, 1998, s. 5-6; Thomas, 1997, s. 103-104).

Görüldüğü gibi özel gereksinimli öğrencilerin toplumla bütünleşmelerine yönelik tarihsel süreçte uluslararası düzeyde birçok düzenleme yapılmıştır. 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirgesiyle birlikte hız kazanan kaynaştırma uygulamaları 2006 yılındaki BM tarafından yayınlanan Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesiyle birlikte bütünleştirme söylemine dönüşmüştür. Günümüzde bu doğrultuda ülkelerin çoğu kendi eğitim sistemlerinde özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitim alma haklarını yasalarla taahhüt altına almış ve bu sebeple kaynaştırma uygulamaları oldukça yaygınlaşmıştır. Takipteki başlıkta bütünleştirme uygulamalarının geçmişten günümüze yapılanmasına ve güncel olarak uluslararası boyutta mevut durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Kaynaştırma Uygulamalarına Tarihsel Bakış

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının ilk olarak Avrupa'da başlamış olduğu görülmektedir (Ainsow and César, 2006, s. 232-240; D'Alessio, 2011, s. 1-2). 1971 yılında İtalya'nın özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını sağlamak amacıyla bir yasa çıkarmasının ardından; 1974 yılında İngiltere, 1975 yılında Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD), 1976 yılında ise Norveç kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yasalar çıkarmış ülkeler arasında sıralanmaktadır (Ainscow, 2005, s. 3; D'Alessio 2011, s. 3; Forlin, 2006, s. 240; Gürgür vd., 2015, s. 147; Mittler, 2001 s. 7; Parilla, 2008. s. 20-30).

Kaynaştırma uygulamalarının güncel olarak var olan duruma nasıl geldiğini daha somut açıklamak adına ABD'ye daha detaylı bakmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda ABD'de, 1975 yılında Tüm Engelli Çocuklara Eğitim (Education for All Handicapped Children - EACHA) yasası ile tüm devlet okullarında eğitim gören zihinsel ve fiziksel yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle eşit haklara sahip olması gerektiği kabul edilmiştir. Bu yasa genel eğitim okullarında, yetersizliği olan öğrencileri değerlendirme ve aile katılımıyla bireysel bir eğitim planı yaparak uygun eğitim verme zorunluluğu getirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarındaki eğitimden eşit ölçüde yararlanmalarını garanti altına alan EACHA'nın okullarda uygulanmaya başlamasıyla, eğitimciler değerlendirme, planlama gibi unsurları gerçekleştirmek için ilk yıllarda kendi yöntemlerini kullanmışlardır. Daha sonra okullarda sorun çözücü bir ekip olarak Öğrenci Çalışma Ekip'leri (Student Study Team) oluşturulmuştur. Öğrenci Çalışma Ekipleri ya da Öğrenci Başarı Ekibi (Student Success Team) olarak da adlandırılan bu ekip, disiplinler arası bir yaklaşımla okul müdürü, öğretmenler, aile ve ailenin ikinci bir dili varsa iki dilli koordinatörden oluşmaktadır. Ekip; öğrencinin performansını değerlendirerek, çocuk için uygun bir eğitim planı oluşturmayı ve izlemeyi amaçlamışlardır (Osgood, 2005, s. 38). EACHA'nın uygulanmaya başlanması ile en az kısıtlayıcı ortamda kaynaştırma eğitimi ilk kez okullarda uygulamaya konmuştur (Alquarini and Gut, 2012, s. 45). 1990 yılında EACHA geliştirilerek Özürlü Öğrenciler Hareketi (Individuals with Disabilities Act - IDEA) adını almıştır. IDEA ile özel gereksinimli öğrencilerin yakınlarındaki genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim almasının gerekliliği vurgulanmıştır (Heward, 2013, s. 50). 1998 yılındaki US Department of Education (ABD Milli Eğitim Bakanlığı) raporunda genel eğitime katılan özel gereksinimli öğrenci oranının %20.7'den %42.4'e yükseldiği görülürken (US Department of Education, 1998) bu oran 2016 verilerine göre %94,8 olmuştur (US Department of Education, 2016).

Görüldüğü gibi uluslararası sözleşmeler, anlaşmalar ve bildirgelerle özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim almalarının yolu açılıp garanti altına alınırken, ülkeler de kendi iç düzenlemeleriyle bu faaliyetleri gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Örnek olarak verilen ABD'deki düzenlemelere benzer olarak, gelişmiş ülkelerde de düzenlemeler yapılmış ve kaynaştırma uygulamaları oldukça yaygınlaşmıştır. Kaynaştırma kavramının geniş bir şekilde ele alınmasına, bu faaliyetin

amaçlarına, uygulamaların gerçekleştirilmesi için gereken ön koşullara ve uygulamaların önündeki sorunlara ilişkin açıklamalara takip eden bölümde yer verilmiştir.

1.2. Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarının yolunu açan ilk düzenleme 1983 yılında yayınlanan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"dur. Bu kanunla engel durumları ve özellikleri uygun olan özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında eğitim almaları için tedbirler alınması gerektiği vurgulanmıştır. 9.2.1985 tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinin 74. maddesi de özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim alırken açılan özel dersliklerde desteklenmesini vurgulamıştır ki bu durum kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmetlerinin başlangıcı olarak düşünülebilir (Sart vd., 2004, s. 4). Sonrasında 20.04.1988 tarihinde yayımlanan "Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflara Kaynaştırılması Yoluyla Eğitimi Genelgesi"nin 7. maddesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyumlarının ve akademik başarılarının artırılması için çalışmalar yapılması gerektiğine değinilmiştir.

1990 yılında gerçekleştirilen 13. Eğitim Şurasında özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarından daha fazla faydalanması gerektiği yönünde kararlar alınmıştır. 1991 yılında gerçekleştirilen "I. Özel Eğitim Konseyi"nde de kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması ve uzman kişilerce eğitimlerinin sağlanması vurgulanmıştır. Konseyde alınan kararlar ve Şura kararları doğrultusunda 1992 ve 1993 yıllarında kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması amacıyla 12 bölgede 88 pilot okul açılmış olmasına rağmen 1995 yılına kadar halen ayrı özel eğitim okullarının sayısında artış olduğu ve kaynaştırma boyutunda istendik sonuçlara ulaşılamamış olduğu belirtilmektedir (Kargın, 2004, s. 11).

1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 3. maddesinde kaynaştırmanın tanımı "Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları" olarak değiştirilmiştir. Türkiye'de 1997'li yıllardan itibaren kaynaştırma eğitimine devam eden

öğrenci sayısı sürekli artış göstermiştir. Kaynaştırma uygulamalarının hız kazanması üzerinde bu ulusal gelişmelerle birlikte, 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirgesi'nin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin 2009 yılında imzaladığı Birlemiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesinin de etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. MEB verilerine göre 2004 yılında kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci sayısı 49.000 iken, 2015 yılı itibariyle ülkemizde bulunan 259.282 özel eğitim öğrencisinin sadece 62.365'i özel eğitim okullarına ve 191.917'i de kaynaştırma okullarına devam etmektedir.

Her ne kadar kaynaştırma öğrencilerinin sayısında her geçen gün artış görülse de, kaynaştırma uygulamalarında önemli bir takım sorunların varlığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Şahin ve Gürbüz, 2016, s. 150-155; Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015, s. 173-177; Yılmaz, 2013, s. 120-125). Bu araştırmalarla ortaya konan sorunlara bakıldığında; uygun kaynaştırma ortamlarının sağlanamaması, özel gereksinimli öğrencilerin yeterli akademik ve sosyal gelişim gösterememeleri, olumsuz aile tutumlarının yanı sıra, en sık karşılaşılan sorun olarak öğretmenlerin konu hakkında yeterliliğe sahip olmamaları ve olumsuz öğretmen tutumları karşımıza çıkmaktadır (Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011, s. 210-220; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003, s. 64; Saraç ve Çolak, 2003, s. 18-25). Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının geçmişinden günümüze olan sürecine bakıldığında birçok yasal düzenlemelerden kararnamelerden ve yönetmeliklerden söz etmek mümkün görünmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması ve etkili hale getirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu düzenlemelerin, MEB tarafından yayınlanan istatistikler ışığında, kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sayısında ciddi bir artış sağladığını söylemek doğru olacaktır. Gelinen bu noktada her ne kadar kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması konusunda başarıya ulaşmış gibi görünse de maalesef başarılı uygulama yönünden, gerçekleştirilen araştırmalar ışığında aynı başarıya ulaştığını söylemek çok da doğru olmayacaktır.

1.3. Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma genel olarak alanyazında; özel gereksinimli öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak tam ya da yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında, özel eğitim gereksinimleri olmayan öğrencilerle birlikte, öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim

almaları şeklinde tanımlanmaktadır (Gürgür, 2008, s. 2-3; Loreman vd., 2014, s. 4; Mastropieri and Scruggs, 2010, s. 16; Salend, 1998, s. 5-6). Uygun koşullar sağlanmadığı takdirde özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte destek eğitim hizmetleri sağlanmadan eğitim alması sadece "*birlikte eğitim*" olacaktır ki bu özel gereksinimli öğrencinin eğitim faaliyetlerinden yeterince yararlanamayacağı anlamına gelmektedir (Salend, 1998, s. 7-8).

Kaynaştırma uygulamalarının amaçları şu şekilde sıralanmıştır (Karten, 2005, s. 3; Mastropieri ve Scruggs, 2010, s. 15; Salend 1998, s. 5-6; Willis, 2009, s. 9):

- Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla eşit eğitim hakkına sahip olmalarını sağlamak
- Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlamak
- Özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamı sağlamak
- Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerini geliştirmek
- Özel gereksinimli bireylerle birlikte normal gelişim gösteren akranlarının da gelişimlerini sağlamak.

Tanım ve yukarıda sıralanan amaçlar bir arada düşünüldüğünde anlaşılabileceği gibi kaynaştırma uygulamalarıyla özel gereksinimli öğrencinin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alarak eşit haklara sahip olmaları amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda uygun koşullar sağlandığında, kaynaştırma uygulamalarının sağladığı birçok yarardan söz edilmektedir. Bahsedilen bu yararları iki farklı boyutta incelemek mümkündür. Bunlar; özel gereksinimli öğrenci ve genel eğitim sınıfında bulunan normal gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki yararları olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürgür, 2008, s. 28-29; Karten, 2005, s. 7-9; Willis, 2009, s. 11-15).

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin üzerindeki etkilerine bakıldığında; normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte yaşamalarını ve arkadaşlık kurmalarını sağlayarak sosyal gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Marschark and Knoors, 2012, s. 138; Willis, 2009, s. 9). Bu bağlamda öğrencinin toplum içerisindeki hayata hazırlayıcı nitelikte gerçek yaşam deneyimleri kazanması sağlanabileceği ifade edilmektedir. Böylece öğrencinin toplumsal yaşam becerilerinin artırılabileceği ve sosyal hayata kabulünün kolaylaşabileceği savunulmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 61; Willis, 2009, s. 11-15).

Kaynaştırma uygulamalarıyla özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinin yanında, akademik başarılarının artmasına da katkı sağlayabileceği ifade

edilmektedir (Sharpe, York and Knight, 1994, s. 285). Normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının, özel eğitim okullarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerden daha fazla olduğu belirtilmektedir (Salisbury vd., 1995, s. 133). Bu gelişimde; özel gereksinimli öğrencilerden beklentilerin artması, çocuğun daha fazla motive olması ve akranlarından destek alması gibi etkenlerin etkili olduğu gözlemlenmiştir (Fisher and Meyer, 2002, s. 170; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 61).

Sınıfta bulunan özel gereksinimi olmayan öğrenciler açısından bakıldığında, akademik ve sosyal yönden olumsuz etkilenebilecekleri gibi bir kanı olsa da yapılan araştırmalar bunun tam tersini göstermektedir (Idol, 2006, s. 9; Salisbury vd., 1995, s. 134; Sharpe, York and Knight, 1994, s. 285). Bu doğrultuda genel eğitim sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin bireyler arasındaki farklılıkların olduğunu kabul etmelerinde, toleranslı olmalarında ve iş birliği ile yardımlaşma becerilerinde artış olduğu belirtilmektedir (Gürgür, 2008, s. 28-29; Karten, 2005, s. 7-9; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 61; Salend, 1998, s. 22-30).

Öğrencilerin gelişimine etkilerinin yanı sıra, yapılan araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerine de özellikle mesleki gelişimleri açısından yarar sağladığı bilinmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili bir sınıf yönetimi ve öğretim gerçekleştirebilmek için farklı eğitim modelleri uygulama, farklılıklara saygı duyma ve sınıf içi uyarlamalar yapma gibi boyutlarda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları ve bu alanlarda gelişim sağladıkları kaydedilmiştir (Andrews, 2002, s. 27-35; Ferguson vd., 1992 s. 220-226; Papadopoulou vd., 2004 s. 104-111; Turner, 2003, s. 493).

Görülebileceği gibi özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları günümüzde kaynaştırma uygulamalarıyla birlikte yaygınlaşmıştır ve çok yönlü yararları bulunmaktadır. Ancak bu yararlardan söz etmek için alanyazında bir takım önkoşullardan bahsedilmektedir. Bunlardan en önemlisi, zaten sınıflarında var olan doğal öğrenci çeşitlilikleriyle baş etmeye çalışan öğretmenin, özel gereksinimli öğrenci de dâhil edildiğinde farklılıklara odaklanarak nitelikli bir eğitim öğretim süreci planlayabilmesi, yürütebilmesi ve değerlendirebilmesi şeklinde özetlenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının etkili hale getirilebilmesi için sağlanması gereken ön koşullar yerine getirilmediği ve sınıflarda bulunan farklılıklara ilişkin yeni yöntemler uygulanmadığı takdirde ortaya çıkabilecek belli sorunlardan bahsedilmektedir (Karten,

2005, s. 10-11; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 54-60; Willis, 2009, s. 15-17). Bu sorunlar sınıftaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler açısından olmak üzere iki farklı boyutta ele alınmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler boyutunda karşılaşılabilecek sorunlar; öğretmen ve akranlarıyla yaşanan iletişim sorunları, akademik başarı yönünden sınıftaki akranlarından geri kalmaları, sınıf öğretmeni tarafından reddedilme, akranları tarafından reddedilme ve duygusal sorunların ortaya çıkması olarak ifade edilmektedir (Falver and Givner, 2005, s. 5-6; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 54; Willis, 2009 s. 10-13). Sınıfta karşılaşılabilecek sorunlar normal gelişim gösteren öğrenciler boyutunda ele alındığında ise; farklılıklara karşı olumsuz tutumların gelişmesi, sınıf içinde gruplaşmalar, ayrışmalar yaşanması ve akademik başarının düşmesi gibi sonuçlarla karşılaşmanın mümkün olduğu ifade edilmektedir (Pavri and Manda-Amaya, 2001, s. 395-400; Willis, 2009, s. 15-17; William, 2013, s. 71-73).

Görülebileceği gibi alanyazında kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkabilecek pek çok sorundan söz edilmektedir. Bahsedilen bu sorunların ortaya çıkmasında; eğitim öğretim sürecinin aksaması, öğretmenin farklılıklara hazır olmaması ve sınıfta bulunan farklılıklarla baş etmek için yeterli zamanın olmaması gibi sebepler gerçekleştirilen araştırmalarla ortaya konmuştur (Forlin, 2001, s. 235-245; Schott vd., 2007, s. 46; Sort and Martin, 2005, s. 6-9; Smith and Smith, 2009, s. 170-180). Ayrıca öğretmenlerin iş yüklerindeki artış ve iletişim problemlerinin yanı sıra, uyarlamalarda yaşadıkları yetersizliklerinden dolayı özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında istememeleri de araştırmalardan elde edilen sonuçlarının gösterdiği sebeplerden biri olarak belirtilmektedir (Abenyega, 2007, s. 42-46; Cook, 2004, s. 310; Cook vd., 2000, s. 116-130; Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011, s. 210-220; Minke vd., 1996, s.155; Saraç ve Çolak, 2003, s. 18-25; Stanovich and Jordan, 1998, s. 226).

1.4. Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıklar

Raporun kuramsal giriş kısmında bahsedilen çok kültürlü yapının sosyal hayatın içerisinde bireysel farklılıkları arttırmasının bir sonucu olarak, sınıflarda da bireysel farklılıkların arttığı vurgusuna ulaşılabilir. Bu noktada öncelikle özel gereksinimli öğrenci ile birlikte sınıflarda doğal olarak bulunan çeşitliliklerin (din, dil, ırk, mezhep, kültür vs.) dışında, öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak alanyazında bazı sınıflandırmaların yapıldığına dikkat çekmek önemli görünmektedir. Örneğin Drapeau (2004, s. 18-24), öğrenciler arasındaki doğal farklılıkları; akademik

olarak başarıları yüksek olan *"akademik öğrenciler"* ve her şeyi mükemmel yapmaya çalışan ama süreçte yavaş kalan *"mükemmeliyetçi öğrenciler"* şeklinde gruplandırmıştır. Drapeau, gruplandırmaya geçmiş birikimlerini koordine edebilen ve yeni şeyler üretmekten hoşlanan *"yaratıcı öğrenciler",* özgüven eksikliği bulunup çekingen davranan *"silik öğrenciler"*, sınıf içinde kontrolleri zor olan ve çok hareket etmeyi seven *"yüksek enerjili öğrenciler"* şeklinde devam etmiştir. Bahsedilen bu gruplamanın dışında alanyazında öğrenci farklılıklarının; öğrenme hızı, bilişsel yetenekler, öğrenme stili, ilgi, ön bilgi, sosyo-ekonomik özellikler şeklinde gruplandırıldığı görülmektedir (Avcı ve Yüksel, 2014, s. 7-8; Chapman and King, 2012, s. 11; Heacox, 2002, s. 14-22; Roberts and Inman, 2007 s. 28-29; Tomlinson, 1999, s. 17-20; Wormeli, 2007, s. 65-79). Takipteki paragrafta bu gruplandırmaların kısaca açıklamalarına yer verilmiştir.

"Öğrenme hızı" her öğrenciye göre farklılık gösterebilmektedir. Bazı öğrencilerin iki derste öğrenebildikleri konuyu bazı öğrenciler bir derste veya daha farklı zamanlarda öğrenebilmektedirler. Alanyazında, hızlı öğrenenlerin sıkılmaması ve potansiyellerinden geri kalmamaları, yavaş öğrenen öğrencilerin de öğrenmeyi tamamlamadan geçmemeleri için sınıflarda gerçekleştirilen öğretimin farklılaştırılmasının uygun olduğu savunulmaktadır (Chapman and King, 2012, s. 11).

"Bilişsel yetenekler" yani öğrencinin sahip olduğu zekâ türü, hafıza türü, yetenekleri gibi yetenekler, öğrencilerin bilgiyi öğrenme ve öğrendiğini ifade etme biçimini değiştirmektedir. Bu sebeple öğretim sırasında veya değerlendirme süreçlerinde, diğer bir anlatımla bir dersin içeriği veya dersin sonunda elde edilecek ürüne ilişkin planlama yapılırken, öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin mutlaka dikkate alınması gerekmektedir (Tomlison, 2014, s. 26).

"Öğrenme stili" öğrencilerin bilgiyi ne zaman, nerede ve ne şekilde elde edeceklerine ilişkin bir kavramdır. Alanyazında öğrenme stilinin öğrencilerin farklılıkları adına önemli bir özellik olduğu, eğitim öğretim süreçleri yapılandırılırken öğrenci özelliklerinin belirlenerek planlama yapılmasının öğrencilerin başarısını arttırabileceği belirtilmektedir (Blaz, 2006, s. 6-7). Dolayısıyla uygulamalar sırasında öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır.

"İlgi" eğitim öğretim sırasında kullanılan araç-gereç ve materyale, sınıftaki öğrencilerin vermiş oldukları reaksiyon şeklinde tanımlanmaktadır (Subbon, 2016, s.

939). Her öğrencinin ilgi alanının birbirinden farklı olabileceğini ve ilgi çekici olmayan materyallerle işlenen derslere karşı öğrencilerin duyarsızlaşacağı bilinmektedir. Bu sebeple içerik ve süreç planlanmadan önce öğrencilerin ilgi alanlarının tespit edilmesi ve bu doğrultuda ilgi alanlarına göre eğitim araç-gereçleri ve materyallerde farklılaştırmaya gidilmesinin dersin verimliliğini artırabileceği belirtilmektedir (Heacox, 2002, s. 14-22; Roberts and Inman, 2007 s. 28-29).

"Ön bilgi" öğrencilerin yaşantılarıyla orantılı olarak geliştiği için alanyazında her bir öğrencinin farklı bir ön bilgiye sahip olmasının söz konusu olduğu ifade edilmektedir (Lawrance-Brown, 2004, s. 51; Taylor, 2015, s. 13). Dolayısıyla sınıfta ele alınacak bir konuya ilişkin, bazı öğrenciler yeterince ön bilgiye sahipken, bazıları daha az bilgiye sahip olabilir, bazı öğrenciler ise konuya ilişkin hiç bir bilgiye sahip olmayabilirler. Bu durumda konuya ilişkin ön bilgileri yüksek olan öğrencilere ket vurmamak ve konuya ilişkin yeterli önbilgisi olmayan öğrencilere konuyu tam olarak anlatmak için, sürecin başından itibaren iyi planlanarak farklılaştırılması gerektiği de vurgulanmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2014, s. 7-8; Heacox, 2002, s. 14-22).

Son olarak *"sosyo-ekonomik özellikler"*in doğal olarak her ailede farklılık gösterdiği bilinmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinde sosyo-ekonomik özellikler bakımından var olan bu farklılıkların öğrencilerin yaşantılarını ve öğrenme özelliklerini etkilediğinin daima göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Avcı ve Yüksel, 2014, s. 7-8; Nordloud, 2003, s. 2).

Görülebileceği gibi öğrenci özellikleri bakımından eğitim öğretim ortamlarında zaten doğal farklılıklar bulunmaktadır. Ancak unutulmaması gereken, sınıflardaki bu farklılıkların bir özel gereksinimli dâhil olması ile birlikte, farklılıklar yelpazesinin daha da genişleyecek ve çeşitlenecek olmasıdır. Bu özel gereksinimli öğrenciler; işitme yetersizliği olan, görme yetersizliği olan, zeka yetersizliği olan, duygu ve davranış bozuklu ğu olan veya ortopedik engeli olan bir öğrenci şeklinde olabilir. Dolayısıyla öğretmen yeterlilikleri bakımından düşünüldüğünde; sınıflarda var olan bu farklılıklarla baş etmek, sınıf içerisindeki eğitim öğretim faaliyetlerini daha nitelikli hale getirmek ve öğrencilerin müfredata erişimlerini kolaylaştırarak akademik başarılarını artırabilmek adına çeşitli yaklaşımları bilgi ve uygulama düzeylerinde sahip olunması gerektiği belirtilmektedir (Alquarini and Gut, 2012, s. 48; Avissar, 2012, s. 36-37; Madan and Sharma, 2013, s. 14; Rydank, Jackson and White, 2013, s. 29-32). Öğretmen yeterliliklerindeki bu gereklilik diğer bir ifade ile "*farklılıklarla baş etme*" şeklinde

adlandırılabilir. Farklılıklarla baş etmede kullanılabilecek yaklaşımlardan bazıları; işbirlikli öğretim, öğrenme için evrensel tasarım, öğrenme desenleri, çoklu zekâ anlayışı ve farklılaştırılmış öğretim şeklinde sıralanmaktadır (Bender, 2012, s.76; Karten, 2011, s. 33-34; Heward, 2013, s. 42; Salend, 1998, s. 157). Alanyazın incelendiğinde sözü geçen bu bakış açılarının felsefe, yöntem veya kuram şeklinde adlandırıldığı görülmektedir ve özellikle farklılaştırılmış öğretim ile ilgili bu konuda bir karmaşanın olduğundan bahsetmek mümkündür. Bu karmaşadan kurtulmak adına, böyle bir ayrıma bu araştırma raporunda girilmemiş ve kullanılan yaklaşımlar farklılaştırılmış öğretim yöntemi olarak adlandırılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemi, özellikle kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ve sınıflardaki çeşitliliğin artması üzerine öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilecek ve müfredatın esnek bir şekilde uyarlanabileceği bir yaklaşım şeklinde açıklanmaktadır (Bender and Ealler, 2011, s. 2; Lawrence-Brown, 2004, s. 36; McTighe and Brown, 2005, s. 234; Morgan, 2014, s. 34; Smith and Throne, 2009, s. 29; Tomlinson and McTighe, 2006, s. 6; Tomlinson and Moon, 2010, s. 14). Takipteki başlığın altında farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha kapsamlı açıklamalara ve farklılaştırılmış öğretimi sınıf ortamlarında uygulanırken öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilik alanlarına değinilmiştir.

1.5. Farklılaştırılmış Öğretim

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla bir arada genel eğitim okullarında eğitim almaya başlamalarıyla birlikte sınıflarda zaten var olan farklılıkların daha da artmış olduğu raporun önceki kısımlarında sıklıkla vurgulanmıştır. Bu bağlamda sınıflarda var olan bu farklılıkların zenginliğe dönüşebilmesi için bir fırsat olarak görülen farklılaştırılmış öğretimi Bender (2011, s. 2), öğretmenin öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerine en iyi biçimde yanıt verebileceği bir yöntem olarak betimlemiştir. Her ne kadar yeni bir yöntem olarak görülse de kökenlerinin çok eskilere dayandığı düşünülen farklılaştırılmış öğretim (Çam, 2013, s. 14), uzun süre öğretmenlik mesleğiyle uğraşan Tomlinson ve arkadaşları tarafından 1984 yılında kavramsal hale getirilmiştir (Tomlinson, 1999, s. 5).

Farklılaştırılmış öğretimin geçmişinin eskilere dayandığının savunulmasının sebebinin, dayandığı kuramsal çerçevelerin olduğu söylenebilir. Bu anlamda farklılaştırılmış öğretimin; sosyal yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğretim olmak üzere temelde üç farklı kuramın üzerinde şekillendiği ifade edilmektedir

(Avcı ve Yüksel, 2014, s. 7-8; Blaz, 2006, s. 2-3; Drapeu, 2004, s. 12-16; Morgan, 2014, s. 35; Santamaria, 2009, s.220). Sosyal yapılandırmacılık kuramında kullanılan belli kavramlar bulunmaktadır. Bireyin sosyokültürel bağlamına göre değişen *"aktivite",* ulaşılma derecesine göre değişen *"amaç (yönelim)",* akıl, düşünce ve dil, düşünce ve eylem arasında bir aracılık görevi yapan *"aracı akıl",* dilin algı üzerindeki etkisinin değişebileceğini ifade eden *"dil göreliği",* iki birim arasındaki ilişkiyi ifade eden *"çözümleme birimi"* ve bireyin beyninin aynı anda farklı aktiviteler gerçekleştirebilmesini ifade eden *"parelel biliş"* kavramları bunlardan bazılarıdır (Lantolf, 2000, s. 16; Marty, 2004, s. 23; Vygotsky, 1986, s. 15). Ayrıca kuramın temel kavramlarından olan yakınsal gelişim alanı (*zone of proximal development*), öğrencinin herhangi bir yetişkinin (öğretmen) yardımı olmaksızın bağımsız olarak kendi kendine gelişim sağlayabileceğini ifade etmektedir (Vygotsky, 1986, s. 15). Kurama göre, öğrencinin belirlenen seviyesi doğrultusunda iskele yöntemi (*scafolding*) ile bir yetişkinin (öğretmenin) rehberliğinde veya akran etkileşimiyle sosyal iletişim kurarak bireysel gelişimini sürdürülmesinin sağlanabileceği savunulduğu belirtilmektedir (Blank, 2003, s. 32-35; Mool, 2003, s. 1-3). Kavramlardan da anlaşılabileceği gibi her öğrencide farklı şekillerde bu kavramların oluşabileceği de yadsınamaz bir gerçektir. Kuramın farklılaştırılmış öğretim ile ilişkisinin dayandırıldığı nokta ise; her öğrencinin farklı sosyokültürel çevrelerden geldiği, her öğrencinin rehberliğe olan ihtiyacının bir diğerinden farklı olması vurgusu ve öğretmenin sınıf içerisindeki faaliyetlerini öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda şekillendirmesidir (Davydov and Kerr, 1995, s. 12-13; Kim and Hannafin, 2011, s. 404; Wilson and Devereuw, 2014, s. 92).

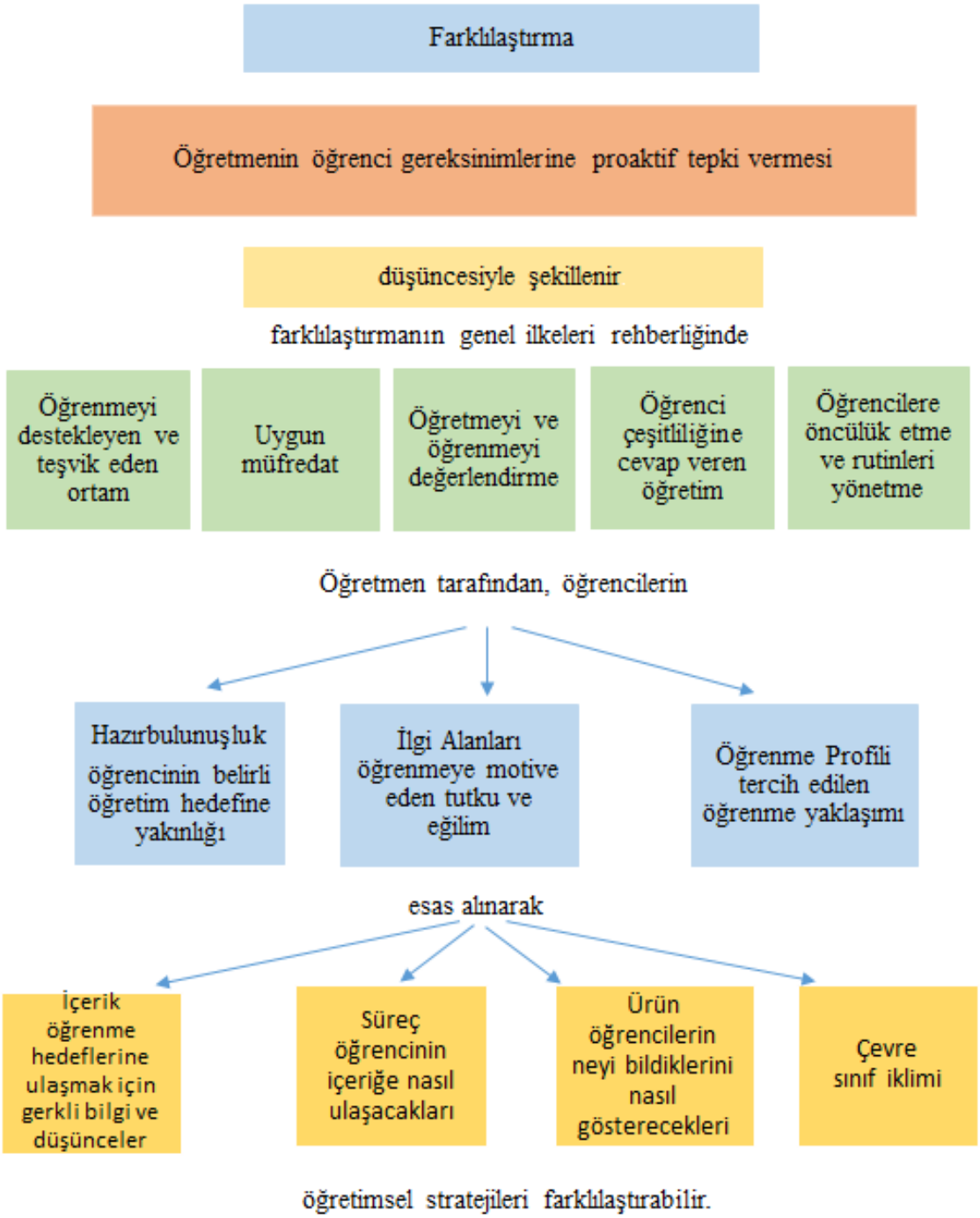
Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı bir diğer kuram çoklu zekâ kuramıdır. Bu kurama hızlıca bakıldığında ise zekâ, Gardner (2006, s. 53) tarafından, her insanın kendisine özgü yetenekleri ve becerileri doğrultusunda içinde bulunduğu topluma faydalı şeyler yapabilme kapasitesi şeklinde tanımlanmıştır. Kuramın farklılaştırılmış öğretim ile ilişkilendirilebilecek yönü, her öğrencinin farklı düşünme tarzı olduğunu ve verilecek eğitimlerde bu tarzların dikkate alınarak daha etkili bir eğitim yapılabileceğini vurgulamış olmasıdır (Gardner and Hatch, 1989, s. 5-8). Çoklu zekâ kuramında; sözel, matematiksel, görsel, müziksel, bedensel, sosyal, içsel zekâ ve doğa zekâsı olmak üzere toplam sekiz farklı zekâ türünden bahsedilmektedir (Jensen, 2005, s. 20-30). Ayrıca zekâyı etkileyen faktörler olarak da; kaynaklara ulaşım şansı, kültürel, coğrafi, aile ve durumsal etkenler gibi birçok faktörden söz edilmektedir. Bahsedilen bu zekâ türleri ve

zekâ gelişimini etkileyen faktörlerin toplumda yaşayan herkeste farklı olması da bireysel farklılıkların oluşmasında temel etmenler olarak gösterilmektedir (Halvorsen and Neary, 2003, s. 23; Stanford, 2009, s. 83).

Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı kuramlardan sonuncusu ise beyin temelli öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre temel olarak, beynin normal çalışması engellenmediği sürece herkesin öğrenebileceği düşünülmektedir (Polat, 2014, s. 266). Bununla birlikte kuramın farklılaştırılmış öğretime dayanak oluşturduğu en önemli boyutu, gerçekleştirilen araştırmalar ışığında her insanının algılama, düşünme ve öğrenme yöntemlerinin birbirinden farklılık gösterdiği vurgusudur (Davis, 2004, s. 22-26). Kuramda her insanın farklı yöntemlerle öğrenmesinin sebebi olarak, her insanın ilgi ve öğrenme alanlarının farklı olması ve öğrendiklerini hatırlaması için, gerekli olan şeyin kendisine uygun öğrenmeyi gerçekleştirmiş olması gerekliliği açıklanmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda kuramdaki farklıklar vurgusu, bireysel farklılıkların ve farklı öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olduğu şeklinde detaylandırılmaktadır (Davis, 2004, s. 22-26; Polat, 2014, s. 267; Santamaria, 2008, s. 220-230).

Bahsedilen kuramsal temeller ışığında bakıldığında farklılaştırılmış öğretim; farklı öğrenme stillerine, ön bilgilere ve hazırbulunuşluk seviyelerine sahip öğrencilerin, var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilecekleri, aynı içeriği farklı yöntemlerle ve farklı seviyelerde öğrenmelerini sağlayacak bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmıştır (Bender and Wallet, 2011, s. 76; Chapman and King, 2012, s. 1-2; Taylor, 2015, s. 12; Tomlinson, 1999, s. 2). Farklılaştırılmış öğretimin, öğretmene gerçekleştirdiği öğretimin niteliğini artırma ve öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini karşılama fırsatı sunmasıyla birlikte (Chapman ve King, 2003, s. 2) öğrenme stratejilerini öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine yönelik planlama fırsatını sağlayabileceği belirtilmektedir (Imbeu and Tomlinson, 2014, s.11). Alanyazında sınıflardaki farklılıklarla baş etmek adına niteliği arttırma olasılığı yüksek yöntemlerden birisi olarak önerilen farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için, sınıf içinde yapılması gereken belirli düzenlemelerin yanında, farklılaştırılması gereken belirli öğelerin olduğu belirtilmektedir (Hecox, 2002, s. 8-15; King-Shaver and Hunter, 2003, s. 4-6; Tomlinson, 2012, s, 3; Wormeli, 2007, s. 12-13). Bu öğelerin somutlaştırılması ve anlaşılırlığının arttırılması için Şekil 1.1'de görselleştirilmiştir. Raporun ilerleyen

kısmındaki akış, farklılaştırılmış öğretim bileşenlerinin yer verildiği bu şeklin içeriği doğrultusunda yapılandırılmıştır.



Şekil 1.1. *Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Bileşenleri*

Kaynak: *Tomlinson, 2013 s. 2*'den uyarlanmıştır.

Şekil 1.1' de görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretimin ilk koşullarından biri öğrenmeyi destekleyen ve teşvik eden bir eğitim ortamının oluşturulmasıdır (Bender and Wallet, 2011, s. 12; McTighe and Brown, 2005, s. 236). Bahsedilen eğitim ortamının öğrencilerin eğitim aldıkları sınıfın ilgilerini çekebilecek ve tekdüze olmayan bir şekilde organize edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu sayede farklı ilgileri olan öğrencilerin, bulundukları ortamı benimseyecek, ortamda bulunmaktan zevk alacak ve derslere etkin katılım sağlayabilecekleri açıklanmaktadır (Chapman and King, 2010, s. 34; Santamaria and Thausand, 2004, s. 16; Tomlinsom and Mctighe, 2006, s. 35).

Müfredatın farklılaştırılmış öğretim yöntemine göre şekillendirilmesinin, öğrencilerin yaşadıkları problemleri en aza indirerek sınıf başarılarını artırdığı belirtilmektedir (Bender, 2012, s. 80). Farklılaştırılmış öğretime göre müfredatın belirlenmesinin ise, sınıftaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak öğretilecek konunun öğrenme gruplarına göre esnek hale getirilmesi ve zenginleştirilip doğru hedefler konulmasıyla mümkün olabileceği vurgulanmaktadır (Drapeu, 2004, s. 21; Nordloud, 2003, s. 26; Levy, 2008, s. 161-164).

Farklılaştırılmış öğretime göre, öğrencinin neyi ne kadar öğrenebildiğini ölçmekle birlikte, öğretmenin neyi ne kadar öğretebildiğinin de ölçülebileceği belirtilmektedir (Imbeu and Tomlinson, 2014, s. 15; Petterson vd., 2009, s. 47). Alanyazında bu yöntemin sağladığı esneklik sayesinde, öğretmenin doğru belirleyemediği hedef ve yöntemleri süreçte revize ederek, eğitim öğretim sürecini sınıftaki farklılıklara daha uygun hale getirebileceği (Algozzi and Anderson, 2007, s. 52) ve yöntemin sürekli değerlendirmeyi de içermesi sayesinde öğretmenin kendisini de değerlendirebileceği ifade edilmektedir (Blaz, 2006 s. 21; Tomlinson and Moon, 2013, s. 21).

Öğrenci çeşitliliğine cevap verebilmek için öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesi gerektiği bilinmektedir (Cheng, 2006, s. 130; Morgan, 2014, s. 37). Sınıflarda artan çeşitliliğin de doğru organize edilip etkili bir öğretim sağlanabilmesi için, öğretmenin öğretim faaliyetlerinin başından itibaren öğrencilerin öğrenme stillerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini, bunun yanında da ilgi alanlarını iyi saptaması gerekmektedir (Bender, 2012, s. 17; King-Shaver and Hunter, 2003, s. 42). Böyle bir bakış açısının, sınıfta yürütülecek farklılaştırılmış öğretim yönteminin etkililiğini de artırabileceği belirtilmektedir (Melesse, 2015, s. 255; Subbon, 2006, s. 940; Taylor, 2015, s. 15).

Farklılaştırılmış öğretim yönteminde öğretmenin temel rolü rehberlik etmektir

(Karten, 2011, s. 40; Tomlinson and McTighe, 2006, s. 21). Bu doğrultuda öğretmenin sınıftaki eğitim öğretim uygulamaları sırasında uygun rehberlik faaliyetleri gerçekleştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tomlison, 2014, s. 28). Diğer bir deyişle öğrenmeyi öğretmeyi hedeflemesi gereken öğretmenin, sınıfında gerçekleştirdiği öğretim faaliyetleri sırasında etkili bir liderlik sergilemesi gerektiği, hedefleri doğrultusunda belirlediği etkinler doğrultusunda süreci kontrol altında gerçekleştirmesi gerektiği açıklanmaktadır (Bender and Waller, 2011, s. 71; Hecox, 2002, s. 12; Levy, 2008, s. 163).

Sözü edilen açıklamalarda da görülebileceği gibi uygun eğitim ortamı, uygun müfredat, öğretmeyi ve öğrenmeyi değerlendirme, öğrenci çeşitliliğine cevap verme ve öğrencilere uygun rehberlik etme, farklılaştırılmış öğretimin temel ilkeleri olarak sayılmaktadır. Bahsedilen bu ilkelerin gerçekleştirilebilmesi için ise Şekil 1.1'de (bkz. s. 13) gösterildiği gibi öğretmenlerin, sınıflarında bulunan öğrencilerin, hazırbulunuşluk seviyelerini, ilgi alanlarını ve öğrenme profillerini doğru şekilde belirlemeleri gerekmektedir (Heacox, 2002, s. 22-24; Nordloud, 2003, s. 24-27; Tomlinson, 2013, s. 13-15; Tomlinson, 2014, s. 25-26).

"Hazırbulunuşluk", öğrencinin gerçekleştirilebilmesi için uygun bireysel yeterlik ve özelliklerin tümü olarak açıklanmaktadır. Bununla birlikte daha geniş bakış açısıyla, öğrencinin öğrenime başlamadan öncesine kadar öğrendiği akademik beceriler ve bu becerileri kullanabilme seviyesi olarak da tanımlanmaktadır (Nordloud, 2003, s. 26) Bu doğrultuda öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesini belirlemenin farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasında son derce önemli olduğu belirtilmektedir. Gerçekleştirilecek öğretim faaliyetlerinin temelinde sınıfta bulunan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi yatmaktadır (Bender and Waller, 2011, s. 17; Chapman and King, 2012, s. 2; Tomlinson, 1999, s. 10).

*"İlgi alanları"*nın, öğrenme için büyük bir motivasyon kaynağı olduğu vurgulanmaktadır (Heacox, 2002, s. 14-22). İlgi, bir öğrencinin yeteneklerini, deneyimlerini veya hayallerine dokunan bir konuyu veya beceriyi anlatabileceği gibi, öğrencinin tutku alanları olarak da ifade edilmektedir (Heacox, 2002 s. 14-22; Roberts and Inman, 2007, s. 28-29). İlgi alanı aynı zamanda bir öğrenciye çekici gelen fikir, beceri veya iş şeklinde de açıklanmaktadır. Her durumda, öğrencilerin dikkatlerini çeken konularla ilgilenecekleri ve bu konularla daha fazla meşgul olacakları belirtilmektedir (Tomlinson and Moon, 2013, s. 10). Bu bakış açısıyla birlikte

farklılaştırılmış öğretim yönteminde sınıf ortamı, müfredat, içerik, yöntemler ve öğrenci özelliklerinde bahsedildiği gibi, kullanılacak materyaller planlanırken öğrencilerin ilgi alanları büyük önem taşımaktadır (Melesse, 2015, s. 254; Santamaria, 2009, s. 2017; Taylor, 2015, s. 940).

*"Öğrenme profilleri"*nin, öğrenme tercihleri veya öğrenmeye yönelik tercih edilen stratejilerin yanında, cinsiyet, kültür, çevre ve belirli bir öğrenme bağlamı ile şekillendirilebileceği belirtilmektedir (Chapman and King, 2012, s. 27; Tomlinson, 1999, s. 48). Alanyazında öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sadece bir veya iki strateji kullanarak öğrenmelerinin söz konusu olmadığı, farklı konularda farklı öğrenme yöntemlerine ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmektedir (Tomlinson and Moon, 2013, s. 11). Bu doğrultuda sınıfta bulunan öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri ve ilgileriyle beraber onların öğrenme profillerini belirleyip stratejiler geliştirmek de farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için ön koşullardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Heacox, 2002, s. 22-24; Levy, 2008, s. 161; Tomlinson, 2014, s. 25-26).

Şekil 1.1'den (bkz. s. 13) yola çıkarak bu noktaya kadar farklılaştırılmış öğretim yönteminin ön koşulları olarak ortam, müfredat, değerlendirme, çeşitliliğe uygun öğretim ve rehberlik faaliyetlerinin gerekliliği açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin farklılıklarını belirlemek amacıyla öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin, ilgi alanlarının ve öğrenme profillerinin belirlenmesi ön koşullarından bahsedilmiştir. Takipte farklılaştırılmış öğretim yönteminde "*Neyi farklılaştırıyoruz?"* sorusuna cevap olarak verilen ve farklılaştırmanın temel öğeleri olarak gösterilen; içerik (*content*), süreç (*process*) ve ürün (*product*) (Blaz, 2006, s. 6-7; Heacox, 2002, s. 10-11; Imbeu and Tomlinson, 2014, s. 11; King-Shaver and, 2003, s. 4; McTighe and Brown, 2005, s. 235; Nordloud, 2003, s. 3-5; Tomlinson, 1999, s. 11; Tomlinson, 2013, s. 3; Tomlinson, 2014, s. 25) kavramları açıklanacaktır.

"İçerik", öğretmenin ders sırasında öğrencilere öğretmek istediği bilgi, kazandırmak istediği beceri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için kullanacağı araç-gereç ve materyaller anlamına gelmektedir (King-Shaver and Hunter, s. 5; Nordloud, 2003, s. 3). İçerik sınıfta bulunan tüm öğrencilerin hazırbulunuşlukları, öğrenme profilleri ve ilgileri göz önünde bulundurularak hazırlanmadığı takdirde sürecin yürütülmesi ve değerlendirilmesi doğru bir şekilde sağlanamayacaktır (Bender, 2012, s.77 ; Blaz, 2006, s. 9-10). *"Süreç"in*, bazen içeriğin farklılaştırılmasıyla benzerlik gösterdiği (Avcı ve Yüksel, 2014, s. 9) ancak bu iki öğenin birbirinden farklılıkları olduğu belirtilmektedir.

Süreç, öğretim sürecinde kullanılacak materyaller ve araç-gerecin yanı sıra uygulanacak öğretim yöntemlerini ve stratejilerini de içermektedir (Blaz, 2006, s. 11). Bu sayede öğrencilerin ilgi alanlarına daha fazla yönelim sağlanabileceği ve sınıftaki düzeylere göre gruplar oluşturulmasına karar verilebileceği belirtilmektedir (Nordloud, 2003, s. 4). Bu yolla öğretmenin sınıf içinde öğrenciler arasında olabilecek seviye farklılıklarıyla daha kolay baş edebileceği belirtilmektedir (Bender, 2012, s. 77; King-Shaver and Hunter, 2003, s. 5; Santamaria, 2009, s. 240). Üçüncü temel öğe ise "*ürün*"dür. Ürün, eğitim öğretim sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyaller üzerinde öğrencilerin öğrendiklerini sergilemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Tomlinson,1999, s. 11). Ürünler öğrencilerin ilgi alanlarına göre somut sonuçlar (doküman, yazılı notlar vs.) olabileceği gibi, öğretmenin süreç içerisinde öğrencileri gözlemlemesiyle elde ettiği bilgi ve veriler şeklinde de olabileceği belirtilmektedir (Avcı ve Yüksel, 2014, s. 10; King-Shaver and Hunter, 2003, s. 5; Nordloud, 2003, s. 5).

Farklılaştırılmış öğretimin temel bileşenlerinden bahsettikten sonra, kavramı daha net olarak anlayabilmek için farklılaştırılmış öğretimin ne olup ne olmadığı aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Bender, 2012, s. 7; Drapeu, 2004, s. 11-14; Imbeu and Tomlinson, 2014, s. 11-19; Smith and Throne, 2009, s. 30-31; Tomlinson, 2014, s. 26-33; Tomlinson and McTighe, 2006, s. 1-2; Tomlinson and Moon, 2010, s. 27-37):

- Öğretim, her çocuğun farklı yollarla öğrendiği düşünülerek düzenlenir.
- Dersin içeriği uyarlanır, süreç düşünülür ve öğretmen doğru değerlendirme yapmak için çeşitli stratejiler geliştirir.
- Süreç planlanırken öğrencilerin özellikleri, ilgileri ve hazırbulunuşlukları dikkate alınır.
- Destekleyici materyallerle çocuğun öğrenim hızı desteklenir.
- İçerik zenginleştirilerek çalışmalara derinlik katılır.
- Eğitim hazırlanan çeşitli materyallerle sağlanır.
- Öğrenciler için açık uçlu etkinlikler hazırlanır ve uygulanır.
- Öğrenciye seçim yapması için izin verilir ama öğretmen yapılacak seçimin koordinesini sağlar.
- Öğretmen sınıf içerisinde esnek çalışma grupları oluşturur Sayılan bu maddeler farklılaştırılmış öğretimin ne olduğunu ifade ederken, ne olmadığı ise maddeler halinde şu şekilde açıklanabilir.

- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile aynı anlamı taşımaz. Her öğrenci için ayrı bir program hazırlanmaz ama özel gererksinimli öğrenci için BEP amaçları göz önünde bulundurulur.
- Sadece öğretmenden yardım bekleyen öğrenci ile ilgilenmeyi değil, sınıfta grup çalışmasını ve akran öğretimini teşvik eder.
- Öğretmen sürekli öğrencileri denetlenmek zorunda değildir. Gerekli ve uygun formlarla ve gün içerisinde tutulan kayıtlarla öğretmen, öğrencilerin seviyesini belirler.
- Farklılaştırılmış öğretim sadece öğrencinin her anının dolu olması değildir. Bir öğretmenin yapması gereken öğrenciyi sürekli meşgul tutmak değil, ona farklı aktivitelerle yeni öğrenmeler sağlamaktır.
- Öğrencilere yalnızca ürün için seçenek sunan bir yöntem değil, aynı zamanda onlara süreç hakkında da seçenek sunan bir yöntemdir.
- Farklılaştırmayı öğrenci seçmez. Sadece öğrenci seçimine bırakılırsa o zaman doğru değerlendirme yapılamaz. Bu yüzden öğretmen farklı seçimler için öğrencileri manipüle eder.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminin ne olduğunun yukarıda yer alan liste ile daha somut hale geldiği düşünülmektedir. Görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanması sırasında öğrencilerin öğrenme stilleri, hazırbulunuşlukları ve ilgileri dikkate alınmaktadır. Böylece eğitim öğretim sürecinin öğrenciler için daha zevkli ve verimli bir hale geldiğini savunmak doğru olacaktır. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde sınıflarda farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanılarak yürütülen derslerde; öğrencilerin akademik başarılarının, öz güvenlerinin ve derslere olan ilgilerinin arttığı, öz yeterlilik algıların arttığı ve öğretmenin sınıf yönetimini daha rahat sağlayabildiği araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır (Beler, 2010, s. 86-90; Levy, 2010, s. 163-164; Reis vd., 2011, s. 498-500; Subban and Round, 2015, s. 120-130; Taş, 2013, s. 69-71; Valiandes, 2015, s. 22-24; Yabaş, 2008, s. 113-117).

Alanyazında farklılaştırılmış öğretim yönteminin sağladığı ifade edilen bu yararların ortaya çıkabilmesi için raporun önceki kısımlarda da vurgulandığı gibi öğretmenlerin de belli yeterliliklere sahip olmaları ve sınıf içerisinde gerçekleştirmeleri gereken belli davranışların olduğu bilinmektedir. Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken davranışlar aşağıda sıralanmaktadır (Nordlund,

2003, s. 30-45; Smith and Throne, 2009, s. 30-31; Tomlinson and McTighe, 2006, s. 50-52; Tomlinson and Moon, 2010 s. 19; Tomlinson and Moon, 2013, s. 15).

- Öğrencilerin farklılıklarını kabul etmek ve sonuçta bu farklılıklardan fayda sağlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına izin vermek.
- Öğrencilerin belirli güçlü yönleri hakkında daha fazla bilgi edinmek.
- Öğrencilere güçlü yönlerini geliştirmenin yararlarından bahsetmek.
- Öğrencilerin zayıf alanlarını kabul etmelerine yardımcı olmak ve zayıf yönlerini düzeltme veya telafi etme yollarını kolaylaştırmak.
- Öğrencileri öğrenme tercihleri ile ilgili desteklemek ve bu tercihleri kullanmada yönlendirmek (rehberlik).
- Öğrencilere kendi gelişimlerini kolaylaştıracak olanaklar sağlamak ve sürekli gelişimlerini sağlayacak sonraki adımlar hakkında düşünmelerini istemek.
- Öğrencilere kişisel öğrenme hedeflerini belirleme ve izleme konusunda destek olmak.
- Öğrencilerin ebeveynleri ile hedefleri hakkında konuşmalarına fırsat vermek.
- Öğrenci ihtiyaç ve özelliklerine göre sınıfın fiziki koşullarını ayarlamak ve bu konuda öğrencilere izin vermek.

Raporun bu kısmına kadar yazılanları özetlemek gerekirse toplumda artan çeşitliliğin zenginliğe dönüşebilmesi ve bütünleştirici yapıların oluşması amacıyla, uluslararası düzeyde birçok yasal düzenlemeler yapıldığı ortaya koyulmuştur (Ainscow, 2005, s. 3; D'Alessio 2011, s. 3; Forlin, 2006, s. 240; Gürgür vd., 2015, s. 147; Mittler, 2001, s. 7; Parilla, 2008, s. 20-30). Bu düzenlemelerin yansımaları, toplumun her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilere akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkı verilmesiyle birlikte, sınıflarda hâlihazırda var olan çeşitlilik daha da artmıştır. Toplum içerisinde zenginliğe dönüştürülmeye çalışılan farklılıkların, aynı şekilde sınıflarda da zenginliğe dönüştürülmesi amacıyla dünya genelinde kaynaştırma uygulamaları yürütülmeye başlanmıştır. Belirli ön şartların sağlanması yoluyla yürütülen kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle birlikte sınıf öğretmenlerine yönelik birçok yararının olduğu da araştırmalarla ortaya konmuştur. Toplumdaki bütünleştirmeci bakış açısı doğrultusunda yürütülen kaynaştırma uygulamalarının daha nitelikli hale getirilebilmesi ve sınıflardaki bütün öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmesi için

bazı öğretim yöntemlerinin uygulanabileceği ifade edilmiştir. Bahsedilen bu öğretim yöntemlerinden bir tanesi de farklılaştırılmış öğretim yöntemidir. Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı kuramsal temellere bakıldığında, sınıf içinde bulunan bireysel farklılıkların tamamına uygun yöntemlerle ve öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde eğitim öğretim faaliyetinin yürütülmesi gibi temel özelliklerden bahsedilebilir. Farklılaştırılmış öğretim yöntemine göre gerçekleştirilecek eğitim öğretim faaliyetlerinin, birçok öğenin farklılaştırılması ve ön koşulların sağlanması ile sınıfta bulunan tüm öğrencilerin gelişimlerine yararı olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Nitelikli kaynaştırma uygulamalarının yürütülebilmesi ve yararların açığa çıkabilmesi için gerekli ön koşullarla birlikte, farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanma sürecindeki gereklilikler bir arada düşünüldüğünde öne çıkan konunun "*öğretmen yeterlilikleri*" olduğu söylenebilir. Takipteki bölümde, Türkiye'de gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarına ve Türk eğitim sistemi içerisinde ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliliklerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin ipuçlarına değinilecektir.

1.6. Türk Eğitim Sisteminde Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemine İlişkin İpuçları

Nitelikli kaynaştırma uygulamalarının yürütülebilmesi ve özellikle farklılıklarla baş edilebilmesi için farklılaştırılmış öğretimin etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği önceki bölümlerde dile getirilmişti. Bu noktada ulusal alanyazında deneyimli öğretmenlerin farkında olmadan sınıftaki farklılıklarla baş etmek için farklılaştırılmış öğretim yöntemini kullanıyor olabileceklerinin vurgulanıyor olduğunu da belirtmek gerekir (Bender, 2011, s.1; Karten, 2011, s. 32). Bu bakış açısıyla birlikte ülkemizde sürdürülen eğitim öğretim faaliyetleri ve yapısal temelleri ele alındığında, uzun yıllardır özellikle kalkınmada öncelikli bölgelerde uygulanmış birleştirilmiş sınıf uygulamalarının aslında farklılaştırılmış öğretimin izlerini taşıdığından bahsedilebilir (Beler ve Avcı, 2011, s. 110).

Bu noktada Türkiye'de genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sayıları tekrar göz önünde bulundurulduğunda farklılaştırılmış öğretim yönteminin kaynaştırma sınıflarında mutlaka uygulanması gerektiğinden bahsetmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü kaynaştırma sınıflarında eğitim alan öğrencilerin bu uygulamadan beklenen yararları elde edebilmeleri için; işbirliği içerisinde bir ekip çalışması yürütülmesi, bireysel gereksinimlerinin karşılanması,

destek hizmetlerin sunulması, süreç içerisinde yeni stratejiler üretilip, planların esnek bir yapıya sahip olmasının gerekliliğini belirtilmektedir. Varılan bu sonuç ve gereklilikler doğrultusunda alternatif ve niteliği arttırabilecek yöntem olarak farklılaştırılmış öğretimin uygulanması önerilebilir. Ayrıca ulusal yasa ve yönetmeliklere baktığımızda da Milli Eğitim Bakanlığının Ortaöğretim Yönetmeliğinde yer alan madde 8. B ve C fıkralarında; öğrenmeyi öğrenen, eğitim sürecine aktif olarak katılabilen öğrenci yetiştirilmesi söylemini gerçekleştirmek için bir yol olması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre öğretmen gözetiminde bireysel veya gruba yönelik alan uygulamaları, etkinlikler ve serbest çalışmalar yapılır maddeleri, farklılaştırılmış öğretim yönteminin eğitim kurumlarında uygulanması gerektiğinin göstergeleri olarak kabul edilmelidir. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı'nın da farklılaştırılmış öğretim yönteminin genel ilkeleri doğrultusunda uyarlanabileceği ve buna uygun olduğu da gerçekleştirilen araştırmalarla ortaya konmuştur (Özkanoğlu, 2015, s. 1). Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında eğitim müfredatı ve kitaplarda köklü bir değişikliğe gitmiştir (Baş, 2011). Gerçekleştirilen bu değişiklikle sosyal yapılandırmacılık kuramına göre yeniden bir dizayn söz konusu olmuştur (Terzi, 2011, s. 80). Böylece Türk eğitim sistemi sosyal yapılandırmacılık kuramı üzerine şekillendirilmeye başlanmıştır (Akpınar, 2010, s. 3; Arslan, 2011, s. 4). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin temel kuramlarından birisinin sosyal yapılandırmacılık kuramı olduğu önceki bölümde belirtilmiştir. Dolayısıyla hâlihazırdaki eğitim sistemi içerisinde farklılaştırılmış öğretimin ipuçlarının olabileceği düşüncesi makul görünmektedir. Son olarak da Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca son dönem hazırlanan plan ve müfredatın çoklu zekâ kuramını temel almış olduğunu unutmamak gerekir (Koç ve Şahin, 2014, s. 287; Kutluca vd., 2009, s. 2) ki daha önce de belirtildiği gibi çoklu zekâ kuramı, farklılaştırılmış öğretim yönteminin kuramsal temellerinden bir tanesidir (Drapeu, 2004, s. 12-16; Santamaria, 2009, s. 220).

Gerçekleştirilen alanyazın taramasının sonunda akla gelen sorular şunlar olmuştur; *"Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan genel eğitim sınıf öğretmenleri sınıflarındaki bireysel farklılıkların ne derecede farkındalar?"* ve *"Kaynaştırma uygulamalarında görevli sınıf öğretmenleri uygulamalarında farklılaştırılmış öğretim yöntemini ile ilgili yeterliliklere sahipler mi?"* Bu sorular aynı zamanda bu araştırmanın ayrıntılı alanyazın taraması sonucunda ulaşılan problem cümleleri olarak düşünülebilir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Raporun bu bölümünde farklılaştırılmış öğretim yönteminin yararları, uygulanabilirliği ve öğretmen yeterliliklerine odaklanıldığında raporun kuramsal kısmının sonunda gerekliliği ortaya konarak problem ifadesine ulaşılan bu araştırmanın sonuçlarını destekleyebilecek araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar uluslararası ve ulusal olmak araştırmalar olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

1.7.1. Uluslararası araştırmalar

Genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemini ne derece bildiklerini, yürüttükleri eğitim öğretim faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemini ne derece uyguladıklarını araştıran çalışmalar mevcuttur.

Birinci sınıf matematik derslerinde öğretmenlerin farklılıklarla çalışma ve öğrenme potansiyelleri ile ilgili görüş ve deneyimlerini almak amacıyla Whittington-Jones (2013, s. 29-108) tarafından Grahamstown'da (Güney Afrika) yürütülen durum çalışmasında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü üç farklı okuldan üç sınıfta araştırma yapılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışma 2011 yılında yürütülmüş, araştırmada yer alan okullardan birinin kaynakları iyi, diğerinin kötü kaynakları olan okulları olduğu, sonuncusunun ise özel bir okul olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı iki hafta boyunca sınıfları gözlemlemiş, matematik ve okuma-yazma eğitimi üzerine formel olmayan görüşmeler yürütmüştür. Bu süreçten sonra araştırmacı gözlemlere devam etmiş, öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yürütmüş ve dönem planları, ders planları ve öğrencilerin çalışma kâğıtlarını inceleyerek doküman analizi yapmıştır. Yapılan analizler sonucunda, üç öğretmenin de öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyini önemsedikleri fakat özellikle birinci sınıfta farklılıkların uygun olmadığını düşündükleri ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretmenler farklılıklardan bahsetseler de sınıflarında buna uygun davranmadıkları ve öğretimi farklılaştırmadıkları gözlemlenmiş, çocukların bilişsel seviyelerine göre değil, normal olana göre öğretim yapıldığı vurgulanmıştır. Bu durum öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgilerinin olduğunu fakat uygulamada bütün öğrencileri aynı gördüklerini göstermektedir.

Knigth (2016, s. 14-92), 6-12. sınıflar arasında eğitim veren genel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerine ilişkin öğrenme karakterleri hakkındaki düşünceleri ile öğretmenlerin sınıfların farklılaştırılmış öğretim tekniklerini

kullanmaları arasında bir ilişki olup olmadığına bakmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Knight'ın araştırmasının katılımcıları Yunanistan'ın güneydoğusundaki üç ortaokul, iki lise ve bir kolejden uygun olan 52 genel eğitim öğretmenleridir. Veri toplama aracı olarak Santangelo ve Tomlinson'un (2012, s. 19-108) geliştirdiği Öğretmen Görüşleri ve Uygulamada Farklılaştırılmış Öğretim Kullanımı Anketi kullanılmıştır. Araştırmacı elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stilleriyle ilgili beklentilerinin genel eğitim sınıflarındaki farklılaştırılmış öğretim tekniklerini kullanmaları arasında belirli bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur.

Ziegler (2010, s. 24-118), genel eğitim sınıflarında okuma güçlükleri olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için öğretmenlerin ellerinde ne gibi verileri olduğunu, öğretmenlerin okuma öğretimi sırasında bu verileri nasıl kullandıklarını ve bu süreci nasıl bireyselleştirdiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sınıfta işbirlikli çalışan ortaokul düzeyinde okuma öğretmenleriyle durum çalışması yürütmüştür. Araştırmanın katılımcıları, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim-öğretim yıllarında, Virginia'daki dokuz gönüllü öğretmendir. Sınıflarda yürütülen iki gözlem ve yapılan 45 dakikalık görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin değerlendirmelerinde daha çok standartlaştırılmış testleri kullandıkları ve görüşmeler sırasında öğrencilerin BEP'lerine oldukça az yer verdikleri bulunmuştur. Öğretmenler, bunun sebebi olarak farklılaştırılmış öğretimin sadece yetersizliği olan öğrenciler için değil, bütün sınıf için gerekli olduğunu vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin gözlenmesi sonucu ele edilen veriler, farklılaştırılmış öğretimi en iyi içerik ve ürün ortaya koymada gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin görüşmeler sırasında bahsettikleri bütün farklılaştırılmış eğitim tekniklerini sınıf içinde kullanabildikleri bulgusuna rastlanmıştır.

Machů (2014, s. 1148-1154), farklılaştırılmış öğretim uygulanmalarının farklı düzeylerini araştırmak için yaptığı çalışmasında, okul öncesi genel eğitim sınıflarında üstün zekâlı öğrencilerin bulunduğu ve farklılaştırılmış öğretim uygulamasının yapıldığı sınıflarda, 345 okul öncesi öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırmanın sonunda on yılın üzerinde deneyimi olan ve farklı yaş gruplarının olduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenler ile farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek seviyede farklılaştırılmış öğretim uyguladıklarını rapor etmiştir. Ayrıca sınıftaki

öğrenci sayısının farklılaştırılmış öğretimin uygulanma seviyesini etkilemediğini belirtmiştir.

Bu çalışmalara baktığımızda, bulgularının çeşitliliği karşımıza çıkmaktadır. Bazı bulgulara göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklardan çok hoşlanmadıkları, sınıfta tek düze bir eğitim uyguladıkları ve farklılaştırılmış öğretim yöntemini kullanmadıkları ortaya konurken, bir kısım bulguda farklılaştırılmış öğretim yönteminin kısmen uygulandığı, bazılarında ise eğitim öğretim sürecinde bu yöntemi sürekli kullandıkları ortaya konmuştur. Sınıflarda görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanma durumlarını, bu yöntemi kullanmadaki yeterliliklerini ve yeterliliklerin oluşmasını etkileyen etmenlerin araştırıldığı araştırmalar ise aşağıdaki gibidir.

Adlam (2007, s. 1-62), nicel araştırma yöntemi ile betimsel olarak desenlediği araştırmasında, ortaokul öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin yeterliliklerini incelemiştir. Adlam, İngiltere'nin Essex bölgesinden tüm ortaokul öğretmenlerine ulaşabildiği bir veri tabanı ile oluşturduğu anketi e-posta yoluyla 1500 öğretmene göndermiştir. 110 katılımcının dönüş yaptığı anketlerden 72 tanesi yanıtlanmıştır. Öğretmenlere sunulan ankette, demografik bilgilere, farklılaştırılmış öğretim uygulayıp uygulamadıklarına, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanım sıklığına, bu stratejileri hangi derslerde, nasıl kullandıklarına ve uygulamalarına olumlu veya olumsuz etki eden unsurlara ilişkin sorulara yer vermiştir. Araştırmanın sonucunda; ortaokul öğretmenlerinin %97'sinin farklılaştırılmış öğretim stratejilerine ilişkin bilgi sahibi oldukları, öğrencinin kültürel farklılıklarını, ilgi alanlarını, hazırbulunuşluklarını dikkate aldıkları bulguları elde edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden materyal kullanımına ilişkin uygulamalara bakıldığında; ortaokul öğretmenlerinin %54'ünün gün içerisinde, %25'inin haftalık programlarında bu stratejiye yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin müfredata uyarlanmasına ilişkin stratejide, öğretmenlerin %76'sının bilgi sahibi olmalarına rağmen %53'ünün müfredat uyarlamasını hiç yapmamış oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejilerini en çok dil ve matematik derslerinde kullandıkları belirtilmiştir. Son olarak anketten elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin, farklılaştırılmış öğretim yöntemini uygulamalarını kolaylaştırdığı ifade ettikleri bulunmuştur.

Sanders (2015, s. 1-91) Amerika Birleşik Devletleri'nin Georgia eyaletindeki ortaokul öğretmenlerinin matematik derslerindeki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin unsurlarına ilişkin düşüncelerini inceleyen nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırma çeşitli etnik kökenlerden gelen 1100 öğrencinin eğitim aldığı bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında çalışan ve mesleki tecrübesi olan 6 matematik öğretmeni katılmıştır. 6 ay süren araştırmanın verilerini görüşmeler, ürünler, dokümanlar ve saha notları yoluyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin uygulamalarının alan yazında betimlenen esnek grupların eğitiminden ziyade, küçük grupların eğitim uygulamaları ile benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenler bu kavramlara ilişkin karmaşa yaşıyor olsalar da yapılan uygulamaların öğrencilerin başarısını artırdığı bulguları elde edilmiştir. Öğretmenlerin matematik öğretiminde farklılaştırılmış öğretimi kullanabilecek bilgilerinin olduğu, ancak içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı gibi farklılaştırılmış öğretim unsurlarını anlamlandırmakta güçlük çektikleri için uygulamalarına yansıtamadıkları belirlenmiştir.

De Neve, Devos ve Tuytens (2015, s. 31-40) göreve yeni başlamış ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yönetimi konusunda uzmanlaşmak ile mesleki yeterlilik ve iş kaynaklarının ilişkisini araştırmışlardır. Bu araştırmada 227 öğretmene nicel paradigma çerçevesinde üç farklı ölçek uygulamışlar. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yönteminde uzmanlaşabilmeleri ve sınıflarında bu yöntemi uygulayabilmeleri için belli mesleki yeterliliklere ve uygun kaynaklara sahip olmaları gerektiği, aynı zamanda yöntemin uygulanmasıyla birlikte sınıf başarılarının da arttığı ortaya konmuştur. Meslektaş etkileşiminin farklılaştırılmış öğretimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi adına, yeterince kullanılmadığı da araştırmanın bir diğer sonucudur.

McMillan (2011, s. 4-113) ortaokul öğretmenlerinin sahip oldukları bilgiler ile farklılaştırılmış öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma nicel yöntemle desenlenmiştir. McMillian araştırmasında, 95 ortaokul öğretmeni ile anket yoluyla veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin unsurları olan içerik, süreç ve ürüne ilişkin bilgi düzeylerinin uygulamalarıyla doğru orantılı olarak ilerlediği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ile farklılaştırılmış öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin %69,6'sı

farklılaştırılmış öğretim uygulamalarından çok keyif aldıklarını, %65,9'u ise okulda farklılaştırılmış öğretim sınıfı açılması halinde çalışmak istediklerini belirtmişlerdir.

Dixon vd. (2014, s. 112-125) öğretmenlerin kendilerini farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulamakta ne derece yetkin gördüklerini ve farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanabilmesi için profesyonel gelişimin öğretmenlere göre ne derece önemli olduğunu incelemek amacıyla; ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde 41 öğretmenle nicel paradigma çerçevesinde bir araştırma yürütmüştür. Örneklem çeşitliliği için okullar farklı bölgelerden ve farklı sosyo-kültürel bölgelerden seçilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları becerilerin farklılaştırılmış öğretim yöntemini etkin bir şekilde kullanabilmede etkili olduğu ve profesyonel gelişimin bu yöntemin kullanılıp sınıf içi uygulamalara yansıtmada önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmaların genel sonuçlarında bazı öğretmenler bu yöntemi biliyor ve uyguluyorken, bazıları biliyor ama az uyguluyor, bazıları da hem bilmiyor hem uygulamıyor olarak karşımıza çıkmaktadır. Tecrübeli bazı öğretmenlerin yöntem hakkında bilgileri olmasa da benzer yöntemler geliştirdikleri ve uyguladıkları, bu benzer yöntemlerin de eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırdığı sonuçları ortaya konmuştur. Ayrıca bu araştırma sonuçlarından, profesyonel gelişimin ve öğretmen yeterliliklerinin farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanabilir olmasında önemli bir etken olduğu sonucu da ortaya konmuştur.

Smit and Humpet (2012, s. 1152-1162) sınıflarında farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanan öğretmenlerin, bu yöntemi kullanma sıklıklarına ve yöntemin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Alp bölgelerinde 162 öğretmen ve 1180 öğrenciyi kapsayan nicel bir çalışmaya gerçekleştirmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulayıp uygulamadıkları ve uygulayanların sınıflarından aldıkları dönütler sorgulanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanan öğretmelerin sınıflarındaki öğrencilerin farklılıklarıyla başa çıkma konusunda daha başarılı oldukları, yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin daha başarılı oldukları ve öğrencilerin işbirlikli tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Valiandes (2015, s. 18-24), farklılaştırılmış öğretim yönteminin etkililiği ve sınıftaki farklılıklar üzerindeki etkisine ilişkin farkların belirlenmesi amacıyla, Kıbrıs'ta 13 ilkokulda 24 öğretmenle deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Okuma anlama üzerine yapılan bu çalışma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulayan 24

öğretmenin sınıflarındaki öğrencilerin beklenen becerilerinde anlamlı artışlar olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak da farklılaştırılmış öğretim en kolay yol olmasa da bütün öğrencilerde olumlu sonuçlar alınmasını sağlayan bir yöntem olarak belirtilmiştir.

Yukarda bahsedilen iki çalışma göz önünde alındığında ise farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanılarak eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıflarda, öğretmenlerin bireysel farklılıklarla baş etmekte güçlük çekmedikleri ve uygulanan bu yöntem sayesinde öğrencilerin gelişim alanlarında olumlu gelişmelerin olduğu kaydedilmiştir. Uluslararası alanyazından derlenen bu araştırmaların tamamı göz önünde bulundurulduğunda, farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanabilir olması için öğretmenlerin bireysel farklılıkları anlaması ve saygı göstermesinin yanında, yöntemi uygulayabilecek bir öz yeterliliğe sahip olması gerektiği savunulabilir. Ayrıca öz yeterliliğin gelişiminde tecrübelerin ve sağlanacak profesyonel desteğinde etkili olacağını söylemek mümkün görünmektedir.

1.7.2. Ulusal araştırmalar

Ulusal alanyazında farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri ve yeterlilikleri bazında üç çalışmaya rastlanmıştır.

İlköğretim okullarında farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanabilirliğini araştırmak amacıyla Pilten (2015, s. 1419-1450), nitel bir araştırma deseni olan fenomenolojik araştırma gerçekleştirmiştir. Örneklem çeşitliliğini sağlamak amacıyla Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden 17 sınıf öğretmeniyle bu çalışmayı sürdürmüştür. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin mevcut uygulamalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını değerlendirmekten çok uzak olduğunu ve bu nedenle de farklı öğretim yöntemlerinin temel ilkelerine uymadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımın teorik temelleri ve uygulanmaya yönelik örneklerini içeren seminerler sonunda, öğretmenlerin çoğunun bu yaklaşımın Türkiye'de uygulanamayacağını ifade ettikleri belirlenmiştir. Son olarak farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle; içerik, süreç ve ürün boyutlarında tasarlanan derslerin öğrencilerin gelişimlerine yarar sağlayacağına ilişkin görüşler de bu araştırma sonucunda elde edilmiştir.

Çam (2013, s. 1-98) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinliklerini incelemek amacıyla nicel paradigma çerçevesinde Eskişehir'de görev yapan 346 öğretmenden anket yoluyla veri

toplamıştır. Gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeyleri orta seviyede çıkarken, uygulayabilirlik yetkinlikleri ise yüksek düzeyde çıkmıştır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla uyguladıkları da belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda branş bazında karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık çıkmazken, öğretmenlerin uygulamaya yönelik yetkinlikleri ve gerçekleştirdikleri uygulamalar arsında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Özkanoğlu, (2015, s. 1-149) Uluslararası İlk Yıllar Programı'nda okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda görüş ve uygulamalarının araştırmak amacıyla nitel paradigma çerçevesinde, 19 okulöncesi öğretmeni ile farklılaştırılmış öğretim hakkında görüşmeler yapmış, yazılı müfredat dokümanları incelenmiş ve sınıfları gözlemlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için, farklılaştırmayı önemli bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı olarak kabul eden bir Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı yetkili okulu seçmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulayan okul öncesi öğretmenlerin yaklaşımın faydalarına inandıklarını ve bu yaklaşıma yönelik olumlu tutumlarının olduğunu, aynı zamanda bu tutumlarını uygulamalarına yansıttıklarını ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleri çoğunlukla süreci öğrencilerin farklılıklarından hazırbulunuşluğa göre farklılaştırdıkları görülmüştür. Ayrıca, çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimde planlama, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi konusunda bazı zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun dışında, öğretmenlerin farklılaştırma konusunda daha fazla eğitime ve üzerinde deneyim kazanmaya ihtiyaçları olduğu da açığa çıkmıştır. Ayrıca, Türk Okul Öncesi Eğitim Programının farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle karşılaştırılmış ve programın farklılaştırma yapılmaya uygun olduğu görülmüştür.

Araştırmaların bulgularına bakıldığında ise üç araştırmanın bulgularının da birbirinden farklılık gösterdiğini söylemek mümkün görünmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulanan sınıflarda, öğrencilerin gelişim alanlarında ne tür etkilerinin olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmuştur.

Umar (2014, s. 1-117), karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisini incelemek amacıyla, deneysel yöntem olan

kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanarak, özel bir okula devam eden ve 10. sınıfta okuyan, üstün yetenekli olduğu bilinen 34 öğrenciden 17'sini deney grubu, 17'sini ise kontrol grubu olarak kullanmıştır. Sekiz hafta süren maddenin halleri konusu deney grubunda karma öğrenme yöntemiyle farklılaştırılmış öğretim ortamında yürütülürken, kontrol grubuna herhangi bir rehberlik yapılmamış ve konu olağan şekliyle işlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney ve kontrol gruplarına üç farklı test uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda karma öğrenme yöntemiyle farklılaştırılmış öğretim ortamında eğitimleri yürütülen deney grubunun akademik başarılarının, yaratıcı düşünme becerilerinin detaylandırma boyutunun ve eleştirel düşünme boyutlarının kontrol grubuna göre daha fazla arttığı belirlenmiştir.

Karadağ (2010, s. 51-388), Türkçe dersinin ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğini belirlemek ve bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yansımalarını ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle nitel bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bir dönem boyunca sürdürülen araştırmanın sonunda; araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtlar ve öğrenci dosyaları gibi birçok doküman analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders programının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı öğrenme etkinliklerine yönelik düzenlenebileceği ortaya konmuştur. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin katılımlarına olanak sağladığı, bireysel ve grup çalışmalarını gerçekleştirme becerilerinin arttığı ve öğretmenden bağımsız bir şekilde çalışma alışkanlığı kazandıkları ortaya konmuştur. İlave olarak öğrencilerin ele alınan konulara ilişkin eleştirel ve yaratıcı bakış açısı sergiledikleri ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarında artış olduğu kaydedilmiştir.

Demir (2013, s. 1-106), farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim ve İstasyon yöntemlerinin uygulanmasının öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olan öğrencilerin kazanımları, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemeyi planlayarak kontrol gruplu öntest-sontest modeliyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 66 kontrol grubunda, 66 deney grubunda olmak üzere iki okuldan 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri fen ve teknoloji dersi Canlılar Dünyasını Tanıyalım ünitesi için hazırlanarak deney grubuna

uygulanmıştır. Araştırmadan önce, sonra ve uygulama bittikten bir ay sonra olmak üzere üç kez hem deney grubuna hem de kontrol grubuna akademik başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla da Öğrenme Yaklaşımları Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı çerçevesinde istasyon ve katlı öğretim yöntemleri uygulanan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan ve geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak ünitenin işlendiği öğrencilere göre akademik ve kalıcılık puanlarının daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Kaplan (2016, s. 1-80), farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle işlenen fen bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarılarına, kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla deneme modellerinden " tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen" kullanmış ve araştırmaya 7. sınıfta okuyan 12 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan önce öğrencilere; ön bilgi testi, çoklu zeka envanteri ve öğrenme stilleri envanteri uygulanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri kullanılarak, fen bilgisi eğitimi sürdürülmüş ve araştırma dört hafta sürmüştür. Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinde; istasyon, öğrenme merkezleri, ilgi merkezleri, kademelendirilmiş öğretim gibi birçok yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonunda son test uygulanmış ve veriler analiz edildiğinde farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle işlenen fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarının, bilimsel süreç becerilerinin ve kavramsal anlamalarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2013, s. 1-73), farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında kontrol gruplu öntest-sontest modeliyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 6. sınıfta öğrenimine devam eden 30 deney grubu, 30 kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara akademik başarı testi ve bilişüstü yeti anketi araştırmadan hem önce hem de sonra uygulanmıştır. Matematik dersi olasılık konusu için deney grubuna farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla öğretim yapılırken kontrol grubuna klasik yöntemlerle öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda uygulanan son testler analiz edildiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Şaldırak (2012, s. 1-68), sınıfta farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla nicel bir araştırma yöntemi olan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. 5. Sınıfa devam eden 50 öğrenci, 25 deney grubu, 25 kontrol grubu olarak araştırmaya

katılmıştır. Deney grubuna farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulanarak üç hafta boyunca eğitim sağlanmıştır. Araştırma öncesi ve sonrası uygulanan matematik başarı testi sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulanan deney grubunun elde ettiği puanlar, kontrol grubunun elde ettiği puanlardan yüksek çıkmıştır.

Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ise; farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanılarak yürütülen derslerin sonucunda öğrencilerin bütün gelişim alanlarında gelişim sağladığını, öğretmenlerin dersleri daha etkili işlediği, sınıftaki bireysel farklılıklarla daha iyi baş edebildikleri ve sınıf yönetimi konusunda daha rahat olduklarını ifade etmek mümkün görünmektedir. Ancak ulusal alanyazındaki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, kaynaştırma uygulamalarında farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanması veya bu uygulamaları yürüten öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olduğunu belirtmek önemli görünmektedir.

1.8. Amaç

Bu araştırmanın amacı sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

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

1.9. Önem

Günden güne popülerliğini artıran kaynaştırma uygulamalarıyla birlikte sınıflarda bulunan öğrenci çeşitliliği de daha fazla artmaya başlamıştır. Bu çeşitlilik yalnızca sınıfta bulunan tanılı öğrenci veya öğrencilerle sınırlı olmayıp, tanısı bulunmayan fakat öğretmen tarafından farklı olarak görülen öğrencilerle pekişmektedir. Var olan bu

çeşitlilikle baş etmek adına öğretmenler hazırladıkları planları yapılandırmak ve farklı öğretim stratejileri geliştirmek durumunda kalmaktadırlar. Bahsedilen bu bireysel farklılıklarla baş etmek ve eğitim öğretim süreçlerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap vererek bir hale getirip, akademik ve sosyal gelişimlerini sağlayabilecek yöntemlerden birisi olarak farklılaştırılmış öğretim yöntemi gösterilmektedir (Hecox, 2002, s. 8-15; King-Shaver and Hunter, 2003, s. 4-6; Tominson 2012, s, 3). Genel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıklara daha fazla saygı göstereceği düşüncesi ve öğretmenlik deneyimi fazla olan öğretmenlerin farkında olmadan sınıflarında farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanıyor olabileceği (Bender, 2011, s.1; Karten, 2011, s. 32) vurgusuyla bu araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin öğretmen uygulamalarındaki ve düşüncelerindeki izleri aranmış, emarelere bakılmıştır.

Sonuç olarak gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın; sınıflarında doğal farklılıklar ve çeşitlilikler bulunan sınıf öğretmenlerinin, var olan durumu betimlemelerini sağlayarak Türkiye'de genel eğitim sınıflarının ve öğretmenlerin farklılıklara ne kadar hazır olduğunu ortaya koyma açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların genel eğitim sınıflarında görev yapan ve yapacak öğretmenlerin ne tür mesleki gelişim gereksinimlerinin olduğunun belirlenmesine yol gösterici olabileceği ileri sürülebilir. Ayrıca eğitim öğretim planlarının geliştirilmesine yol gösterici olabileceği de söylenebilir. Çalışma sonunda elde edilen sonuçların, eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenlerin sorumlu oldukları tüm sınıflarını kapsayacak şekilde planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmelerine yönelik somut önerilerin ortaya konabileceği ileri sürülebilir. Bu çalışmanın sonuçlarının, etkili olduğu ileri sürülen ve ülkemizde üzerine çok az sayıda çalışma yapılmış olan farklılaştırılmış öğretim yönteminin, genel eğitim sınıflarında uygulanmasına yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Son olarak da sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleriyle bu çalışmanın gerçekleştirilmesi, çalışmanın en önemli yanı olarak ifade edilebilir.

2. YÖNTEM

Raporun bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma paradigması çerçevesinde betimsel olarak desenlenmiştir. Araştırmanın betimsel şekilde desenlenmesinin sebebi, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlanmış olmasıdır. Böylece alanyazında belirtildiği gibi araştırılan olguları içinde bulundukları bağlamda anlamayı ve incelemeyi temel alması açısından araştırmanın amacına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin betimlenebileceği belirtilmektedir (Creswell, 2005, s. 14; Glesne, 2012, s. 30; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Ayrıca gerçekleştirilecek araştırmalarda neden ve nasıl sorularına cevap bulmanın en iyi yollarından bir tanesinin betimsel desen olduğu ve bu sürece araştırmacının etkisinin az olduğu ifade edilmektedir (Yin, 2003, s. 3).

2.2. Katılımcı Özellikleri

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılar amaçlı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar belirlenirken gönüllülük ve ulaşılabilirlik esas alınmıştır. Ayrıca katılımcıların belli bir tecrübe sürelerinin olmasına da dikkat edilmiştir. Tecrübe süresinin dikkate alınmasının sebebi ise alanyazında belirtilen tecrübeli öğretmenlerin sınıflarında farkında olmadan farklılaştırılmış öğretim kullanıyor olabileceği vurgusudur (Bender, 2011, s.1). Ayrıca sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin bireysel farklılıkların daha fazla farkında olacağı ve bu farklılıklara ilişkin yeni yöntemler geliştirmek için çalışacakları da ifade edilmiştir (Karten, 2011, s. 33-34). Bu koşullardan hareketle araştırmaya 12 öğretmen katılmış olup, bu öğretmenlerin 8'i kadın, 4'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 41,25 iken, yaşı en küçük olan öğretmen 31 yaşında, en büyük olan ise 54 yaşındadır. Mesleki tecrübe yılı ortalama 17,5'tir. En az mesleki tecrübesi olan öğretmenin 8 yıl, en çok mesleki tecrübesi olan öğretmenin ise 30 yıl tecrübesi vardır. Bunlara ilave olarak kaynaştırma uygulaması tecrübesi açısından bakıldığında öğretmenlerin ortalama 7,5 yıl tecrübeleri vardır. En az tecrübesi olan öğretmenin 2 ay, en çok tecrübesi olan öğretmenin ise 18 yıl kaynaştırma uygulaması

tecrübesi vardır. Katılımcıların görev yaptıkları sınıfları, yaşları, cinsiyetleri ve mesleki tecrübe sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 2.1.'deki gibidir.

Tablo 2.1. *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

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

Tabloda 2.1.'de belirtildiği gibi araştırmaya 12 gönüllü öğretmen katılmıştır. Katılımcı mahremiyeti açısından gerçek isimler yerine kod isimler kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Betimsel şekilde çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılabileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacına dayalı olarak veri çeşitliliği (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 97) bakış açısıyla birçok veri toplama tekniğinden bir arada yararlanılmıştır. Bunlar; görüşme kayıtları, katılımcı bilgi formu, kaynaştırma öğrencisi bilgi formu ve araştırmacı günlüğüdür.

2.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme

Görüşme belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen ve genellikle sohbeti kuran kişinin karşısındakinden bilgi almak amacıyla gerçekleştirdiği veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Sharma, 2010, s. 3). Aynı zamanda görüşme, katılımcılardan anket veya gözlem yoluyla elde edilemeyecek olan bilgileri alabilmek (Bogdan and Biklen, 2007, s. 103; Sharma, 2010, s. 4) ve katılımcının başkalarına danışmadan sadece kendi düşüncelerini toparlayarak ifade edebildiği (Fylan, 2005, s. 66) bir iletişim şekli, olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanmak istenen verinin kaynağına göre görüşmeler; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve

yapılandırılmamış görüşme olarak sınıflandırılmıştır (Bogdan and Biklen, 2007, s. 103-104; Creswell, 2005, s. 193; Glesne, 2012, s.141). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci tarafından önceden hazırlanan sorular, görüşmeye hazırlıklı gitmeyi ve soruların bu şekilde görüşülen kişiye iletilmesini, aynı zamanda görüşülen kişilerin cevaplarını daha detaylı hale getirmesini sağlayan bir teknik şeklinde açıklanmaktadır (Fylan, 2005, s. 65; Gill vd., 2008, s. 291).

İlkokullarda görev yapan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin; planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla betimsel desenlenen bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak araştırmanın amacı doğrultusunda kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerinin betimlenebileceği, katılımcıların süreçle ilgili görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelenebileceği düşünülmüştür. İzleyen alt başlıklarda ise yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılacak soruların hazırlanması, hazırlanan görüşme soruları, katılımcı bilgi formu, kaynaştırma öğrencisi bilgi formu, saha notları ve araştırmacı günlüğünün tutulmasına ilişkin detaylı bilgilere yer verilecektir.

2.3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin yürüttükleri eğitim öğretim faaliyetlerinin betimlenebilmesi ve gerçekleştirilen bu uygulamalarda farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerin ortaya konabilmesi amacı gözetilerek hazırlanmıştır. Bu süreçte öncelikle farklılaştırılmış öğretime ilişkin uluslararası ve ulusal alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu taramalar sonucunda kaynaştırma sınıf öğretmenlerine yöneltilmek üzere 9 temel soru ve 20 tane de destekleyici soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu destekleyici sorular, temel sorular için yeterli cevap alınamadığında veya sorunun görüşülen kişi tarafından tam anlaşılamadığı durumlarda kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır.

Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra farklı alanlardaki 4 kişiye gönderilmiştir. Bu kişilerin en az 15 yıl olmak üzere mesleki tecrübelerinin olduğu, daha önce nitel yöntemlere çalışma yürüttükleri bilinmektedir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, uygun olmayan sorular çıkarılarak, sorular yeniden

revize edilmiş ve son haline getirilmiştir. Örneğin; *"Sizce öğrenciler arasındaki farklılıklarının eğitim öğretim sürecine katkıları neler olabilir?"* şeklinde hazırlanan soru uzman görüşleri doğrultusunda, *"Öğrencilerinizin arasındaki bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?"* şeklinde değiştirilmiştir. Diğer bir uzman tarafından önerilen *"Sizce bireysel farklılıkların olmadığı bir eğitim ortamı nasıl olurdu?"* sorusu da son görüşme sorusu olarak eklenmiştir. Daha sonra soruların işleyişini kontrol etmek amacıyla 6 yıllık kaynaştırma sınıf öğretmenliği deneyimi olan bir öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına alınan pilot görüşmenin dökümü araştırmacının danışmanıyla birlikte incelenerek, görüşme sırasında görüşülen kişi tarafından anlaşılmayan bazı sorular tekrar revize edilmiştir.

Örneğin uzman görüşlerinden sonra; *"Şimdiye kadar konuştuklarımız doğrultusunda gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim sürecinin başarısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?"* sorusu tez danışmanıyla yapılan revize çalışmasından sonra, *"Şimdiye kadar konuştuklarımız doğrultusunda öğrencilerinizin bireysel farklılıklarının, gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim sürecinin başarısına nasıl etki ettiğini düşünüyorsunuz?"* şeklinde değiştirilmiştir. Düzeltmeler neticesinde toplam 10 temel soru ve 26 destekleyici soru ortaya çıkmıştır. Araştırmacı ve danışman tarafından düzeltilen soruların son haliyle geçerli olduğuna karar verilmiştir. Gerçekleştirilen bu aşamaların sonunda oluşturulan temel sorular aşağıdaki gibi şekil almıştır (Bkz. Tablo 2.2.). Soruların tamamı için ise (Bkz. EK-1) bakılabilir.

Tablo 2.2. *Görüşme Soruları*

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

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi 10'u görüşme sorusu bulunmaktadır. Sorular detaylı incelendiğinde araştırmanın amacı olan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerini planlıyor ve uyguluyorken farklı öğrenci özelliklerini nasıl göz önünde bulundurduklarının incelenmesi doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3.2. Katılımcı bilgi formu

Araştırmada öncelikle katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcı bilgi formu kullanılmıştır (Bkz. EK-2). Bu formun kullanım amacı, öğretmene ilişkin demografik ve mesleki bilgileri edinmektir. Katılımcı bilgi formu görüşmeye başlamadan önce katılımcılar tarafından doldurulmuş ve araştırmacı tarafından arşivlenmiştir.

2.3.3. Kaynaştırma sınıfında eğitim alan özel gereksinimli öğrenci bilgi formu

Kaynaştırma sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisine ilişkin eğitsel, demografik ve odyolojik bilgileri edinmeye yönelik iki farklı form daha geliştirilmiştir. Bu form kaynaştırma sınıfına devam eden öğrencinin yetersizlik türüne göre değişiklik göstermiştir (Bkz. EK-3, EK-4). Öğrenci bilgilerinin toplanmasına ilişkin hazırlanan form öğretmenle görüşmeye başlamadan önce, birlikte öğrencinin dosyasından yararlanılarak doldurulmuştur.

2.3.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacının, araştırma süresince içerisinde kendi betimlemelerini ve düşüncelerini yansıtabildiği günlükler, çalışılan alan hakkında bilgilerin artırılmasına ve toplanan verilerin doğrulanmasına destekleyici veri kaynağı şeklinde açıklanmaktadır (Johnson and Christen, 2014, s. 97). Ayrıca araştırma sorusuyla ilgili olarak cevapları ve çözüm önerilerini getirebilecek bu notların, araştırmacının kendi gözüyle baktıklarını şemalaştırmasına da yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Glesne, 2012, s. 149). Görüşmelerin yürütülmesi sürecinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamaları ve fikirlerine ilişkin derinlemesine bilgi elde edilirken, bu bilgilerin doğrulanması sürecinde alandan alınan notlar ve araştırmacının günlükleri tutulmuştur. Bu düşünceler ışığında görüşme sorularının uzmanlara gönderildiği günden başlayarak, temaların oluşturulduğu güne kadar araştırmacı tarafından düzenli olarak günlük tutulmuştur. Görüşme öncesi, sırası ve sonrasında kâğıtlara yazılarak elde edilen saha notları, daha sonra günlüklere yansıtılıp tarih ve saat verilerek bilgisayarda yazılmıştır. Araştırma süresince toplam 25 sayfa günlük tutulmuştur. Tutulan bu günlüklerden elde edilen veriler araştırmanın tartışma kısmında sayfa numarası (Örn: AG., S. 1) verilerek kullanılmıştır.

2.4. Araştırmada Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilmesine ilişkin; alanyazın taraması, görüşme sorularının hazırlanması, görüşme sorularına ilişkin uzman görüşlerinin alınması, görüşmelerin planlanması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi adımları sırasıyla izlenmiştir. Raporun devamında bahsedilen bu sıralama doğrultusunda veri toplama süreci açıklanmıştır. Toplanan verilerin analizi ise ayrı bir başlık şeklinde sunulmuştur.

2.4.1. Görüşmelerin planlanması ve gerçekleştirilmesi

Katılımcılarla yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ilk aşaması Bursa ili merkez Osmangazi ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmelerden bir hafta önce 12.02.2016 tarihinde okulu arayarak, müdür ve müdür yardımcılarıyla görüşmüş, okulda bulunan 4 kaynaştırma sınıf öğretmeniyle görüşme yapmak üzere izin almıştır. Bu öğretmenlerin görüşmeye gönüllü olarak katılıp katılmayacakları okulun müdür yardımcısına sorularak teyit edilmiş ve bir hafta sonrası için 17.02.2016 tarihine randevu alınmış ve belirlenen tarihte görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4.3.2016 tarihinde ise yine Bursa ili merkez Osmangazi ilçesinde bulunan başka bir okulla görüşülerek, o okulda bulunan 4 kaynaştırma sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmak üzere müdür ve müdür yardımcısından izin alınmış, öğretmenlerin gönüllü katılımları teyit edilmiştir. 11.03.2016 tarihinde görüşmeler öğretmenlerin kendi okullarında gerçekleştirilmiştir. Bursa ilinde görev yapan başka bir kaynaştırma sınıf öğretmeniyle de 01.04.2016 tarihinde görüşme gerçekleştirilmek üzere randevu alınıp, belirlenen tarihte görüşme gerçekleştirilmiştir.

Aynı şekilde Eskişehir merkez Tepebaşı ilçesinde görev yapan bir kaynaştırma sınıf öğretmeniyle görüşme gerçekleştirebilmek için 10.04.2016 tarihinde okul müdüründen izin alınmış ve katılımcı öğretmenle 18.04.2016 tarihine randevulaşılmış, belirlenen tarihte de görüşme gerçekleştirilmiştir. Son olarak Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde görev yapmakta olan kaynaştırma sınıf öğretmeniyle görüşme gerçekleştirebilmek için 11.04.2016 tarihinde okul müdürlerinden izin alınarak öğretmenlerden 19.04.2016 tarihi için randevu alınmış ve belirlenen tarihlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler öğretmenlerin kendi okullarında, müdür yardımcısı odasında, öğretmenler odasında veya rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmayla ilgili kısa bir bilgi verilerek, verilerin izinsiz bir şekilde araştırma dışında kullanılmayacağı taahhüt edilerek, araştırma gönüllü katılım formu (bkz. EK-1) imzalatılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği; kişi, il ve ilçe bilgileri Tablo 2.3.'deki gibidir.

Tablo 2.3. *Görüşmelerin Gerçekleştiği İl ve İlçelere İlişkin Bilgiler*

Katılımcının Kod Adı	Görüşmenin Gerçekleştirildiği İl	Görüşmenin Gerçekleştirildiği İlçe
Çiğdem	Bursa	Osmangazi
Hilal	Bursa	Osmangazi
Esra	Bursa	Osmangazi
Ebru	Bursa	Osmangazi
Yunus	Bursa	Osmangazi
Hüseyin	Bursa	Osmangazi
Emel	Bursa	Osmangazi
Serhat	Bursa	Osmangazi
Şule	Bursa	Osmangazi
Nagehan	Eskişehir	Tepebaşı
Duygu	Eskişehir	Odunpazarı
Doğan	Eskişehir	Odunpazarı

Tablo 2.3.'de görüşmelerin gerçekleştiği kişi, il ve ilçelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna ek olarak görüşmelerin bağlam bilgileri ve süreleri Tablo 2.4. deki gibidir.

Tablo 2.4. *Görüşmelerin Bağlam Bilgileri ve Süreleri*

Görüşme Tarihi	Görüşülen Kişi	Görüşme Yapılan Yer	Görüşme Süresi
17.02.2016	Çiğdem	Öğretmenler Odası	22:00
17.02.2016	Hilal	Öğretmenler Odası	17:53
17.02.2016	Esra	Müdür Yardımcısı Odası	30:10
17.02.2016	Ebru	Müdür Yardımcısı Odası	40:40
11.03.2016	Yunus	Müdür Yardımcısı Odası	45:17
11.03.2016	Hüseyin	Müdür Yardımcısı Odası	26:10
11.03.2016	Emel	Rehber Öğretmen Odası	32:02
11.03.2016	Serhat	Rehber Öğretmen Odası	32:07
01.04.2016	Şule	Okuma salonu	43:17
18.04.2016	Nagehan	Öğretmenler Odası	42:13
19.04.2016	Duygu	Öğretmenler Odası	34:33
19.04.2016	Doğan	Öğretmenler Odası	38:27

Tablo 2.4.'de görüldüğü gibi her bir katılımcıyla ortalama 32,7 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin tamamı ilkokula başladıklarından beri kaynaştırma okuluna devam etmektedirler. Bu öğrencilerin en küçüğü 8 en büyüğü 11 yaşında olup yaş ortalamaları 10.16' dır. Bu öğrencilerin ikisi kız, onu erkektir. Öğrencilerin 6'sı işitme engelli, 2'si hem hafif düzeyde zihinsel yetersizliği hem de konuşma bozukluğu olan öğrenciler olup, ikisinin özel öğrenme güçlüğü problemi, birinin sadece hafif derecede zihinsel yetersizliği, bir in de otizm spektrum bozukluğu olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri Tablo 2.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.5. *Kaynaştırma Öğrencilerinin Demografik Bilgileri*

Öğrencinin Kod Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Sınıfı	Yetersizlik Türü	Kaynaştırmaya Devam Ettiği Süre
Aybey	10	Erkek	4. Sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü	4 Yıl
Durmaz	9	Kadın	3. Sınıf	İşitme Engelli	3 Yıl
Yener	11	Erkek	4. Sınıf	Hafif Derecede Zihinsel Engelli ve Konuşma Bozukluğu	4 Yıl
Ali	9	Erkek	3. Sınıf	Yaygın Gelişimsel Bozukluk ve OSB	3 Yıl
Engin	10	Erkek	4. Sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü	4 Yıl
Mert	11	Erkek	4. Sınıf	İşitme Engelli	4 Yıl
Hasan	11	Erkek	4. Sınıf	İşitme Engelli	4 Yıl
Candan	11	Kadın	4. Sınıf	Hafif Derecede Zihinsel Engelli	4 Yıl
Gündüz	10	Erkek	4. Sınıf	Hafif Derecede Zihinsel Engelli ve Konuşma Bozukluğu	4 Yıl
Öztürk	8	Erkek	2. Sınıf	İşitme Engelli	2 Yıl
Hamza	11	Erkek	4. Sınıf	İşitme Engelli	4 Yıl
Alperen	11	Erkek	4. Sınıf	İşitme Engelli	4 Yıl

Tablo 2.5.'de görülebileceği gibi bütün öğrenciler okula başladıkları günden beri kaynaştırma sınıflarına devam etmekte olup, Aybey hariç diğer öğrenciler, okula başladıkları günden beri aynı öğretmenle eğitim almaya devam etmektedirler.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde görüşmeler gerçekleştirildikten sonra araştırma sorularının cevaplanabilmesi için (Merriam, 2013, s. 168) veri analizi aşamasına geçilmiştir. Verilerin analiz edilmesinden önce analiz sürecine hazırlık amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerin tamamının bilgisayar ortamında dökümleri gerçekleştirilmiştir. Dökümler sırasında katılımcıların ifadeleri olduğu gibi alınmış, herhangi bir düzeltme işlemi gerçekleştirilmemiştir. Dökümlerin tamamı yapıldıktan sonra işitme engelliler öğretmenliği alanında görev yapan iki uzman tarafından tamamı kontrol edilmiş ve doğruluğu onaylanmıştır.

Dökümler sonucunda 147 sayfa veri elde edilmiştir. Elde edilen bu verilerin kodlamaları ve temalaştırılmaları Nvivo 11 programıyla gerçekleştirilmiştir. Nvivo 11 programının kullanılmasının sebebi verilerin kolay bir şekilde kodlanabilmesi ve bilgilerin basitçe gruplandırılmasıdır. Bu şekilde istenen veriye kolayca ulaşmak mümkün olmaktadır (Meşeci, Karamustafaoğlu, Bacanak, 1999, s. 4; Richardas, 1999,

s. 11; Welsh, 2002, s. 3). Aynı zamanda başka bir alan uzmanı tarafından bağımsız bir şekilde veriler analiz edilmiş ve kodlamalar üzerinde uzlaşılmıştır.

Kodlamalar üzerinde uzlaşma sağlandıktan sonra tez danışmanı ve alan uzmanıyla bir araya gelinerek ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Tez danışmanı, araştırmacı ve alan uzmanının uzlaşma çalışmaları sonucu 4 ana tema ve bu ana temalara ilişkin 13 alt temaya ulaşılmıştır. Uzlaşma sürecinde ortaya çıkan farklı fikirler tartışılmış ve uzlaşılarak ortak kararlara varılmıştır. Temaların oluşturulmasından sonra kelime bulutundan (Word Cloud) da yararlanılmıştır. Alanyazında kelime bulutu, bulgulara ilişkin oluşturulan metin içinde daha öne çıkan kelime ve kavramları somut bir şekilde gösterme, bulguların önemli kısımları vurgulama ve bulgularla ilgili daha zengin bir görsel sunmaya hizmet edebileceği, böylece anlaşılırlığı arttırabileceği belirtilmektedir (Heimerl vd.,2014, 1835; McNaught ve Lam, 2010 s. 633).

Veri zenginliğini sağlamak ve görüşmeyle elde edilen bulguları desteklemek amacıyla araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Tutulan araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulguların ve gerçekleştirilen analizlerin tutarlı olmasını sağlaması amaçlanmıştır (Saban ve Ersoy, 2016, s. 133). Verileri desteklemek amacıyla farklı yöntemlerle elde edilen verilerin, basit analizlerle araştırmaya yansıtılabileceği de vurgulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 227). Raporda, saha notları ve günlüklerden elde edilen veriler araştırmanın tartışma kısmında sayfa numarası verilerek kullanılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Gerçekleştirilen araştırmaların bilimsel bir nitelik kazanıp, inandırıcılığın sağlanabilmesi için geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanması gerekmektedir (Creswell, 2005, s. 201; Johnson ve Christensen, 2014, s. 264; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 324; Akar, 2016, s. 133). Betimsel araştırmalarda da geçerlik ve güvenirlik sağlamak adına; saydamlık, bulgulara sadık kalma ve etik tutum içinde bulunma ve değer yargısı gibi konulara riayet etmek gerekmektedir (Akar, 2016, s. 130). Ayrıca Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirlikten ziyade inandırıcılık (trustworthiness) olması gerektiğine dikkat çekerek altın standartlar diye adlandırılan (Başkale, 2016, s.23) ölçütler belirlemişlerdir (Merriem, 2013, s.200). Guba ölçütlerine göre inandırıcılığın artırılabilmesi için; uzman incelemesi (peer debriefing), güvenilebilirlik (dependability), onaylanabilirlik (confirmability) şartlarının gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulamıştır (Başkale, 2016, s.23-26; Merriem, 2013, s.200-220; Holloway and Wheller, 2010, s.66-

71). Buradan hareketle bu araştırma sırasında da geçerlik ve güvenirlik sağlamak adına bu maddelere dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Saydamlığın sağlanabilmesi, verilerin düzenli bir şekilde dosyalanarak muhafaza edilmesi ve gerekli görüldüğü durumlarda tekrar inceleme veya verilerin baştan düzenlenebilmesi için gereklidir (Yin, 2012, s. 156). Bu çalışmada da saydamlığın sağlanabilmesi için görüşme sorularına ilişkin uzman görüşlerini barındıran mailler, gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları, ses kayıtlarının dökümleri, oluşturulan kodlar ve temalar ve araştırmacı günlükleri dijital ortamda muhafaza edilmektedir.

Bulgulara sadık kalmak; verilere kendi duygularını katmamak, verileri olduğu gibi aktarmak, bulguların tamamını sadece verilerden üretmekle olabilmektedir (Akar, 2016, s. 130; Yin, 2012, s. 160; Creswell, 2005, s. 201). Bu çalışma sırasında da toplanan verilere sadık kalmaya yönelik önlem olarak üç alan uzmanından destek alınmış, ses kayıtlarının tamamına ilişkin geçerlik alınmış, kodlamalar ve temalandırmalar danışman hocanın ve bir alan uzmanının onayı alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca süreçte nitel araştırma konusunda uzman olan danışman hoca, her aşamayı kontrol etmiştir.

Etik tutum içinde bulunma ve değer yargısı konusuyla ilgili olarak Yin (2003) yapısal geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerliğin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Yapısal geçerliğin sağlanması için veri çeşitliliğinin olması gerektiği belitilmektedir (Akar, 2016, s. 132; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 97). Bu doğrultuda veri toplama tekniği olarak araştırmacı ses kaydı almış, saha notu ve günlük tutmuş, aynı zamanda da katılımcılara demografik bilgi formları doldurtmuştur.

Güvenirlik bir araştırmanın tekrarlandığında aynı bulguların elde edilebilecek olmasıyla sağlanabilir (Creswell, 2005, s. 201; Glesne, 2014, s. 66). Gerçekleştirilen bu araştırmada da iç güvenirlik açısından, ham veriler saklanmış, farklı uzmanlardan görüşler alınmış ve veriler doğrulatılmıştır. Dış güvenirlik noktasında ise alanda benzer çalışma olmadığı için karşılaştırma yapılamamış, araştırmacı kendi rolünü açıklamış ve katılımcıların özellikleri dikkatli bir şekilde toplanarak arşivlenmiştir (Gagnon, 2010, s. 71).

İç geçerliği sağlamak adına da gerçekleştirilen araştırmaya bakıldığında araştırmanın bir sonuca ulaştığı ve özgün olduğu, aynı zamanda da farklı veri kaynaklarının örtüşük sonuçlara ulaştırdığı ifade edilebilir. Nicel bir araştırma olmadığı için genellemeden söz edilemeyeceği için dış geçerlik adına araştırmanın sınırlıklarından tartışma bölümünde söz edilmiş, elde edilen bulguların farklı ortamlarda

nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir (Akar, 2016, s. 134; Creswell, 2005, s. 200-202).

3. BULGULAR

Araştırma raporunun bu bölümünde çalışmanın amacı olan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin yürüttükleri eğitim öğretim sürecinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda bulgular dört ana tema ve bu ana temaların alt temalarından oluşmuştur. Oluşan temaların tamamı bir tabloda toplanmıştır (Bkz. Tablo 3.1). Ortaya çıkan bulguların anlaşılırlığını arttırmak ve somutlaştırmak amacıyla ana temaların ve alt temaların her birine ait başlıkların altında açıklamalar yapmadan önce, aynı temaya ilişkin NVIVO 11 programında bulunan Kelime Bulutu (Word Cloud) uygulamasıyla oluşturulan görsellere yer verilmiştir. Her bir kelime bulutunun altında ise bulgular katılımcıların dile getirdikleri düşüncelerinden doğrudan alıntılar yapılarak detaylandırılmıştır.

Tablo 3.1. *Temalar ve Alt Temalar*

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

Tabloda 3.1.'de görülebileceği gibi elde edilen ilk iki tema; Öğretmen gözüyle bireysel farklılıklar, bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkileri olarak bulunmuştur. Üçüncü ve dördüncü tema olarak ise; sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulma durumları ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar beklenti ve önerileri olarak karşımıza çıkmıştır.

3.1. Öğretmen Gözüyle Bireysel Farklılıklar

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu ilk temanın, katılımcı öğretmenlerin bireysel farklılıklar ile ilgili görüşlerinden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda; öğretmenlerin bireysel farklılığın anlamına, sınıflarında var olan bireysel farklılıklara ve bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özellikleriyle ilişkisine ilişkin görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.1'de görülebilir.



Şekil 3.1. *Öğretmen Gözüyle Bireysel Farklılıklara İlişkin İfadelerden Oluşan Kelime Bulutu*

Kelime bulutuna bakıldığında da anlaşılacağı gibi katılımcı öğretmenlerin görüşmeler sırasında yoğunlukla kullandıkları kavramlar *"bireyse"l* ve "*farkl"* şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar ile birlikte kelime bulutunun içerisinden *"oluyor", "güzel"* ve *"çocuk"* kavramlarının da sıklıkla kullanılmış olduğu görülmüştür. Kelime bulutunda öğretmenler tarafından sıklıkla ifade edilen kavramlar bir arada düşünüldüğünde; *"öğrenciler arasında mutlaka bireysel farklılıklar oluyor"* ifadesine ulaşılabilir. Elde edilen bu bulgular ile birlikte analiz sonucunda tema altında yer alan alt temalar da ortaya çıkmıştır. Alt temalara ilişkin kelime bulutu ve ayrıntılı bulgular izleyen alt tema başlıklarının altında detaylandırılmıştır.

3.1.1. Öğretmenlerin bireysel farklılığın anlamına ilişkin görüşleri

Gerçekleştirilen analizler sonucunda bireysel farklılığın anlamına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.2.'deki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.2. *Öğretmenlerin Bireysel Farklılığın Anlamına İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Gerçekleştirilen analizin sonucunda oluşan kelime bulutuna bakıldığında katılımcı öğretmenlerin hepsi tarafından en çok kullanılan ve ayırt edici kavramlar *"farklılık"*, *"bireysel"*, *"farklı"*, *"öğrenci"* ve *"seviye"* şeklinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları bu kavramlardan yola çıkarak; *"bireysel farklılıklar olduğunu düşünüyorum"* veya *"öğrencinin seviyesi olarak düşünüyorum"* ifadelerine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak adına kendi ifadelerine doğrudan bakıldığında, katılımcıların bireysel farklılığın anlamı konusunda birbirine benzer ancak farklı ifadelerle görüşler dile getirdikleri bulunmuştur. Buna göre katılımcı öğretmen Nagehan bireysel farklılığı, *"Bireysel farklılıklar her öğrenciye algılama öğrenme seviyesinin farklı olduğu bunlarla ilgili değişik farklı çalışmalar yapılması."* (Referans 2 - 0,43% Oran) sözleriyle tanımlamıştır. Benzer şekilde öğretmenlerden Serhat'ın bireysel farklılığı, *"Bireysel farklılıklar kişilerin kendine has bir birey olmaları, her bireyin kendi içerisinde farklılıkları olması."* (Referans 4 - 1,18% Oran) şeklinde tanımladığı ortaya çıkmıştır. Bireysel farklılığı zeka ile ilişkilendiren katılımcı

Çiğdem ise, *"Her öğrencinin zekâ seviyesi farklıdır. Alım, öğrenme seviyesi farklıdır."* (Referans 5 - 1,07% Oran) şeklinde açıklamalarla bireysel farklılığın anlamına yönelik ifadeler dile getirmiştir. Son olarak öğretmenlerden Emel daha teknik bir tanımlama yaparak görüşlerini, *''Bireysel farklılık bana göre öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç, düşünce ve duygu yapılarına göre farklılıkları anlamına gelir.''* (Referans 8 - 0,33% Oran) şeklinde açıklamıştır.

İfadelerden anlaşılabileceği gibi görüşmenin gerçekleştirildiği bütün öğretmenler bireysel farklılıkların var olduğunu, bireysel özelliklerin bulunduğunu ve her öğrencinin farklı bir seviyede olabileceğini ifade ederek bireysel farklılığı tanımlamaya çalışmışlardır. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alınan ifadeler ile bireysel farklılığın anlamına ilişkin kelime bulutundan çıkarılabilecek *"bireysel farklılıklar olduğunu düşünüyorum"* ifadesi bir arada düşünüldüğünde katılımcıların görüşleri arasında bir uyum olduğu sonucuna varılabilir.

3.1.2. Öğretmenlerin sınıflarında var olan bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri

Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcıların kendi sınıflarında var olan bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerinin betimlendiği bulgulardan oluşturulan kelime bulutu Şekil 3.3.'deki gibidir.



Şekil 3.3. *Öğretmenlerin Sınıflarında Var Olan Bireysel Farklılıklara İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Şekil 3.3.'te görülebileceği gibi katılımcıların tamamının sınıf içerisinde bireysel farklılıkların olma durumunu ifade ettikleri alt temanın barındırdığı ifadeler kelime

bulutuyla analiz edildiğinde ortaya *"bireysel", "farklı", "çeşitli"* ve *"dikkat"* kavramları öne çıkmıştır. Ayrıca kelime bulutu içerisinde yer alan kavramlardan *"bireysel farklılıklar oluyor"* ifadesine ulaşılabilir.

Analiz sonucunda katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde kelime bulutlarından ortaya çıkan kavramlar doğrultusunda sınıflarında var olan bireysel farklılıkları açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre Nagehan Öğretmen sınıflarında var olan bireysel farklılıkları anlatmak adına, *"O kadar çeşitliler ki, 40 kişilik bir sınıf öğretmeniyim. Hepsinin farklılıkları, fiziksel olarak farklılıkları var, bazı öğrenciler çok daha dikkatlerini yoğunlaştırabiliyo, çok kolay öğrenebiliyoken bazıları bu konuda çok daha fazla zorluk çekiyolar."* (Referans 8 - 2,13% Oran) ifadelerini kullanmıştır. Sınıfındaki bireysel farklılıkları açıklayan katılımcı Mustafa Öğretmen de, *"Sınıfımda kaynaştırma öğrencilerinin dışında da aslında tanılanmamış ama yine de çeşitli, zihinsel veya işte fiziksel farklılıkları olan öğrencilerim var."* (Referans 3 - 0,16% Oran) ifadeleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Benzer şekilde sınıfta bireysel farklılıkların olduğundan ve bunların çeşitlerinden bahseden Hüseyin Öğretmen, *"Öğrencinin bireysel farklılığı, işte zihinsel farklılığı, aileden dezavantajlı öğrencilerimizde var."* (Referans 4 - 0,43% Oran) ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden Esra ise diğer katılımcılardan biraz daha farklı bir ifade kullanarak, *"Kendi sınıfıma bakarsam şu anda öğrencilerimizin bireysel farklılıkları olmasına rağmen eşit seviyede gidebiliyorlar."* (Referans 2 - 0,58% Oran) demiştir. Son olarak katılımcı öğretmenlerden Ebru, *"Bireysel farklılıklar var örneğin bazılarının öğrenmesi gecikiyor, uzuyor."* (Referans 1 - 0,48% Oran) diyerek, sınıfında var olan bireysel farklılıklara dikkat çekmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin sınıflarında var olan bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerinin tamamının analizlerinin yer aldığı kelime bulutundaki ifadelerden ve öğretmenlerin doğrudan alıntı yapılan ifadelerinden yola çıkarak, katılımcıların tamamının sınıflarında bireysel farklılıkların bulunduğunu belirttikleri, bu farklılıkların kimisinde çok, kimisinde az olduğu ama mutlaka var olduğu sonucuna varılabilir. Varılan bu sonuç ile kelime bulutu içerisinden oluşan *"bireysel farklılıklar oluyor"* ifadesiyle öğretmenlerin açıklamalarından alınan doğrudan ifadelerin örtüştüğü de net olarak görülebilir.

3.1.3. Öğretmenlerin, bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özellikleriyle ilişkisine ilişkin görüşleri

Araştırma sırasında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda katılımcıların bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özelliklerine yansımaları konusundaki görüşlerine ilişkin ifadelerinden elde edilen kelime bulutu Şekil 3.4.'deki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.4. *Öğretmenlerin, Bireysel Farklılıkların Öğrencilerin Öğrenme Özellikleriyle İlişkisine İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Katılımcıların tamamının bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özelliklerine yansımaları konusundaki görüşleri analiz edildiğinde görüldüğü gibi; *"öğrenci", "oluyor", "çocuk", "kişilik", "etkili"* gibi kavramlar öne çıkmıştır. Bulut içerisindeki kavramlardan yola çıkarak *"çocuğun kişiliği etkili oluyor"* ve *" bazen çocukların dikkatine bağlı"* ifadelerine ulaşılabilir.

Kelime bulutu ile birlikte katılımcıların görüşlerinin analizi sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin kişilik özellikleriyle öğrenme özellikleri arasındaki ilişkiyi öne çıkardıkları ortaya çıkılmıştır. Buna göre Hilal Öğretmen kişilik özellikleriyle öğrenme özellikleri arasındaki ilişkiyi, *"Zaten doğru orantılı öğrenme özellikleriyle."* (Referans 17 - 0,12% Oran) şeklinde dile getirmiştir. Buna ek olarak Esra Öğretmenin konuyla ilgili olarak, *"Çocuk mesela evde düzenliyse ya da titizse okul hayatında da titiz oluyor, yazısı düzenli oluyor. Ama çocuk dağınıksa yazısından bile anlayabiliyorsunuz, defteri düzensiz oluyor."* (Referans 1 - 0,88% Oran) açıklamalarını

yaptığı bulunmuştur. Kişilik özellikleriyle öğrenme özelliklerinin ilişkisini Serhat Öğretmen ise, *"Öğrencinin agresifliği ya da karamsarlığı öğrenmesine etki yapıyor."* (Referans 3 - 2,49% Oran), şeklinde dile getirmiştir. Aynı konuda katılımcı öğretmenlerden Yunus ise öğrencinin kişilik özelliklerinin öğrenme özelliklerine olan etkisini örnekleyerek, *"Bir tarafta da öğrenci inanılmaz şekilde yaramaz hareketli agresif ama derslere geldiğinde bu hareketliliği onun cevapları hızlıca vermesini sağlıyor ... düzenli olan öğrenci belki düşünüyor cevap veriyor ama diğer tarafta o hareketli öğrenci daha hızlı düşünüp cevap verebiliyor."* (Referans 4 - 2,94% Oran) şeklinde açıklamıştır.

Yunus öğretmene benzer şekilde katılımcı öğretmenlerden Doğan öğrencinin kişilik özelliğinin etkisiyle ders içerisindeki davranışını betimlerken, *"Bir çocuk eğer karakter olarak daha girişimciyse, hani bildiği bir soruda daha rahat bir şekilde parmak kaldırıp söz hakkı alabiliyor ya da yanlış yapmaktan korkmuyor."* (Referans 6 - 1,57% Oran) ifadesine yer vermiştir. Nagehan Öğretmen ise gayretli olan çocukları örnek vererek, *"Bazı öğrenciler kişilik özellikleri azimli, gayretli öğrencilerdir. Belki çok kolay öğrenemez ama o azimleri, gayretleri sayesinde öğrenmelerini ya da nasıl öğrenmeleri gerektiğini, kendilerince stratejiler geliştirebiliyorlar."* (Referans 6 - 1,57% Oran) demiştir. Katılımcı öğretmenlerden Emel ise akademik dersleri örnek göstererek, *"Türkçe sosyal bilgiler gibi derslerde zorluk yaşıyorlar bence istek ve ihtiyaçları kişilik gelişimlerinde ve ders çalışmalarında öğrenme tekniklerinde de etkili oluyor."* (Referans 14 - 1,74% Oran) ifadesine yer vermiştir. Son olarak Çiğdem Öğretmen, kişilik özelliklerinin öğrenme özelliklerine ve sınıf içi davranışlara yansımasını, *"Kişilik özellikleriyle öğrenme özellikleri arasında aslında bağ var. Kişilik özelliklerinde hani sessiz sakin oturan bir çocuk dersi iyi dinleyebilir. Hareketli bir çocuk dikkati dağılabilir. Başka kişilik özelliklerine utangaç bi çocuk parmak kaldıramaz."* (Referans 5 - 1,74% Oran) ifadesiyle açıklamıştır.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen kelime bulutundaki ifadelere ve öğretmenlerin doğrudan ifadelerine bakıldığında katılımcıların, sınıflarında bulunan farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin birbirinden farklı öğrenme özelliklerinin olduğunu ifade ettiklerini görülmektedir. Bu doğrultuda kelime bulutu içerisinde oluşan *"çocuğun kişiliği etkili oluyor"* ifadesiyle katılımcıların görüşlerinden alınan doğrudan ifadeler arasında uyumun olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırma sürecinde katılımcıların görüşlerinden elde edilen ilk tema olan *"öğretmen gözüyle bireysel farklılıklar"* ana temasının altında gruplandırılan bu alt temalara ilişkin detayların hepsi bir arada düşünüldüğünde, öğretmenlerin tamamının bireysel farklılıklar hakkında önemli görüşlerini dile getirdikleri görülebilir. Bir katılımcı hariç diğer katılımcıların sınıf içerisindeki bireysel farklılıkları olumlu karşıladıkları ve sınıf içerisinde muhakkak var olduğunu ve olması gerektiğini ifade ettikleri bulgularla ortaya konmuştur. Bununla birlikte katılımcıların tamamının bireysel farklılığın tanımını yapmışlardır ve sınıflarında bireysel farklılıkların var olma durumunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca sınıflarındaki bireysel farklılıkları öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğrenme özellikleri arasında bir bağlantı kurarak açıklamaya çalışmışlardır.

3.2. Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkileri

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu ikinci tema katılımcı öğretmenlerin bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkilerine ilişkin görüşleri olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre analizler sonucunda katılımcıların; bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu etkileri, olumlu etkilerinin nedenleri, eğitim öğretim sürecine yönelik olumsuz etkileri ve olumsuz etkilerinin nedenlerine ilişkin görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.5'teki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.5. *Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen İfadelerini İçeren Kelime Bulutu*

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaya çıkan kelime bulutu incelendiğinde anlaşılabileceği gibi katılımcı öğretmenlerin görüşmeler sırasında yoğunlukla kullandıkları kavramlar olarak *"farklı"*, *"şekilde"*, *"ilgili"*, *"bireysel"*, *"çocuk"*, *"zaman"* ve *"oluyor"* ortaya çıkmıştır. Kelime bulutu içerisinde öğretmenler tarafından sıklıkla ifade edilen kavramlar bir arada düşünüldüğünde ise *"farklı şekilde oluyor"* ifadesine ulaşılabilir. Bu sonuçlar katılımcıların görüşleri ayrıntılandırıldığında hem olumlu, hem de olumsuz ifadelerin karşımıza çıkacağının göstergesi olabilir. Elde edilen bu bulgular ile birlikte analiz sonucunda tema altında yer alan alt temalara da ulaşılmıştır. Alt temalara ilişkin kelime bulutu ve ayrıntılı bulgular izleyen alt tema başlıklarının altında detaylandırılmıştır.

3.2.1. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu etkileri

Yapılan analizler sonucunda katılımcı öğretmenlerin bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu etkilerine yönelik bir alt tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin hakkında düşüncelerini ifade ettikleri bulgulardan oluşan kelime bulutu Şekil 3.6.'daki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.6. *Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Olumlu Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaya çıkan kelime bulutuna bakıldığında bazı katılımcılar tarafından en çok kullanılan ayırt edici kavramların *"farklı"* ve *"şekilde"* olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kavramlara ek olarak kelime bulutu içerisinde *"uygun"*, *"güzel"*, *"ilgili"* gibi kavramlar da yer almıştır. Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları bu kavramlar bütün halinde düşünüldüğünde ise *"farklı şekilde güzel*

oluyor" ifadesine ulaşmak da mümkün görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak adına kendi ifadelerine doğrudan bakıldığında, duruma farklı yönlerden bakarak olumlu etkileri ifade ettikleri bulunmuştur.

Katılımcıların görüşlerinin ayrıntılı analizi sonucunda Serhat öğretmen farklılıklar sayesinde akran öğretimi uyguladığını ifade ederken, *"Bu öğrenciler, diğer başarılı öğrencilerinde bunlara destek olarak yardımcı olarak, o geri kalan öğrencilerin açığını bir şekilde kapatmış oluyoruz."* (Referans 2 - 0,45% Oran) cümlesini kullanmış benzer şekilde Ebru Öğretmen de, *"katkısı oluyor mesela diğer arkadaşlarına yardımcı da olabiliyorlar. Mesela biri matematikte çok iyiyse anlamayan kişiye anlatıyor, o benim için artı."* (Referans 1 - 1,01% Oran) ifadelerine yer vermiştir.

Bireysel farklılıkların sınıfına olan olumlu etkisini diğer katılımcılardan farklı olarak, bireysel farklılıklar olduğundan Emel öğretmen dersi farklı yöntemler kullanarak işlediğini, *"Tabi, farklı yöntemler uygulama gereği duyuyoruz. Farklı materyaller kullanma gereği duyuyoruz"* (Referans 5 - 1,83% Oran) şeklinde cümleler kullanmıştır. Ek olarak bireysel farklılıkları dikkate aldığını vurgular nitelikte Hilal Öğretmen de, *"Mesela bireysel farklılıklarından dolayı bir konuyu çok farklı şekilde anlatmak zorunda da kalabiliyoruz sınıfta, çocuklara farklı şekilde anlatmak gerekiyor. Çünkü herkes işte birinci anlattığımızda anlayamayabiliyor veya işte biri yazıyla anladığında tahtada biri görselle daha iyi anlayabiliyor. Dolayısıyla siz de farklı şekillerde anlattığınız için belki öğrenme daha hızlanıyor daha çabuk hale geliyor ya da öğrenme sayısı artıyor çocuklarda"* (Referans 10 - 1,43% Oran) cümleleriyle ders işleyişini farklılaştırdığını ve bunun sınıfın geneline olumlu etki ettiğini ifade etmiştir.

Bireysel farklılıkların dikkate alarak işlenen dersin olumlu yönünü belirten Nagehan öğretmen farklı olduğu öğrenciler için dersini ilgi çekici hale getirdiğini, *"bireysel farklılığı olan öğrencileri de, onların ilgisini çekecek şekilde derslere adapte etmeye çalışıyoruz."* (Referans 5 - 0,97% Oran) şeklinde ifade etmiştir. Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının konuların tekrar edilmesine de katkı sağladığını söyleyen Şule Öğretmen, *"Şimdi burada çocuklar bize yararlı olarak, farklı öğrencilere farklı öğrenim şekillerine uygulama olarak görmüş oluyoruz. Hem konuları tekrar ederek farklı zamanlarda farklı öğrencilerin o konuyu öğrenmesini de sağlamış oluyoruz."* (Referans 1 - 0,68% Oran) ifadelerini kullanmıştır.

Bireysel farklılıkların öğretmenlere de katkısı olduğunu ifade eden Emel Öğretmen, *"Dolayısıyla öğretmen kendine de bir katkı sağlamış oluyor. Kendini de geliştirmiş oluyor."* (Referans 5 - 1,83% Oran) demiştir.

Analizler sonucunda elde edilen kelime bulutuna bakıldığında karşımıza çıkan *"farklı şekilde güzel oluyor"* ifadesiyle, öğretmenlerin doğrudan ifadelerinin paralellik gösterdiğini söylemek mümkün görünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içindeki bireysel farklılıkların hem kendileri için hem de sınıftaki diğer akranları için olumlu olduğunu ifade ettiklerinden söz etmemiz olasıdır.

3.2.2. Bireysel farklılıkların olumlu etkilerinin nedenleri

Yapılan analizler sonucunda katılımcı öğretmenlerin bireysel farklılıkların olumlu etkilerinin nedenlerine ilişkin düşüncelerine dair bir alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin konuyla ilgili düşüncelerini ifade ettikleri bulgulardan oluşan kelime bulutu Şekil 3.7.'deki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.7. *Bireysel Farklılıkların Olumlu Etkilerinin Nedenlerine İlişkin Öğretmenlerin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaya çıkan kelime bulutuna bakıldığında katılımcı öğretmenler tarafından en çok kullanılan ve ayırt edici kavramlar *"farklı", "oluyor", "ilgili"* ve *"bireysel"* şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sıklıkla

kullandıkları bu kavramlardan yola çıkarak *"bireysel farklılıkla ilgili sınıfta bazen farklı şekilde oluyor"* ifadesine ulaşmamız da mümkün görülmektedir. Kelime bulutu oluştururken bağlaçlar dışarıda bırakıldığı için normal şartlar altında karşımıza çıkabilecek olan *"çünkü"* ve *"için"* kelimelerinin çıkmadığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak adına kendi ifadelerine doğrudan bakıldığında, katılımcıların konuyla ilgili benzer düşünceleri, farklı şekilde ifade ettiklerini gözlemlemek mümkündür.

Konuyla ilgili olarak katılımcı öğretmenlerden Emel, bireysel farklılıkların neden başarıya etkisi olduğunu, *"Zaten o başarıyı o bireysel farklılıklar belirliyo. Çünkü öğretmen programını kendi o öğrenciye göre belirliyor, düzenliyo zaten."* (Referans 1 - 1,64% Oran) şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan Serhat öğretmen ise bireysel farklılıkların öğrenmeye olan etkisini, *"Bireysel farklılıkları gerçekten göz önüne alıp iyi değerlendirebildiğinizde bu konuda iyi bir çalışma yaptığınızda sınıfın başarı düzeyi tabi ki artıyor. Çünkü öğrenme tam olarak gerçekleşiyor, başarı düzeyi artıyor."* (Referans 4 - 1,22% Oran) ifadesiyle açıklamıştır.

Katılımcı öğretmenlerden Şule ise konuyu örneklerle açıklayarak, *"Bireysel farklılık olarak hiç düşünemediğimiz o anda anlatımını yaptığımız bir yerde araştırmacı bir öğrencidir, meraklıdır, sürekli araştırarak merak ederek bu nedir? sorusuna sürekli cevap arayan bir öğrencim, ek kaynak olarak şunu da ekleyebilir öğrenciden arkadaşlar. Öğrenciden duydukları zaman bizim verdiğimizden daha kalıcı olabiliyor bazı bilgiler."* (Referans 5 - 1,33% Oran) bireysel farklılıkların neden sınıf içerisindeki faaliyetleri olumlu yönde etkilediğini açıklamıştır. Esra Öğretmen de, *"... yapmaları gerekenlerin ne olduğunun farkında olabiliyorlar. Bazen zamanla bir öğrencinin farklı, bize farklı şeylerde katabiliyo. Diğer öğrencilere o onlara lokomotif de olabiliyo."* (Referans 1 - 2,62% Oran) cümleleriyle farklılıkların sınıf içerisindeki eğitim öğretim sürecine neden olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Kelime bulutundaki ifadelerden karşımıza çıkan *"sınıfta bazen farklı şekilde oluyor"* ifadesiyle öğretmenlerin doğrudan ifadelerinin arasındaki ilişkiyi görmek mümkündür. Öğretmenlerin doğrudan ifadelerine bakıldığında bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecinde; dersin işleniş sürecinde, akran öğretimde ve kalıcı öğrenme gibi farklı konularda olumlu etkilere neden olduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

3.2.3. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumsuz etkileri

Gerçekleştirilen analizler sonucunda bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine olumlu etki ettiğini dile getiren öğretmenler çoğunlukta olmakla birlikte, farklılıkların gerçekleştirilen bu sürece olumsuz etki ettiğini dile getiren öğretmenler de olmuştur ve bu şekilde bir alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin hakkında düşündüklerini ifade ettikleri bulgulardan oluşan kelime bulutu Şekil 3.8.'deki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.8. *Bireysel Farklılıkların Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Olumsuz Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Analizler sonucunda elde edilen kelime bulutuna bakıldığında katılımcı öğretmenlerden dördü tarafından en çok kullanılan ve ayırt edici kavramlar *"olumsuz", "biraz", "aktif"* ve *"farklılıklar"* şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları bu kavramlardan yola çıkarak *"farklılıklar olumsuz yönde etkili"* ifadesine ulaşılabilir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak adına kendi ifadelerine doğrudan bakıldığında, katılımcıların bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumsuz etkileri konusunda farklı ifadelerde bulunduklarını görmek mümkün görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden Çiğdem bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilediğini dile getirdiği ifadesinde, *"Başarısına, benim açımdan konuşursak biraz etki ediyor tabi ki olumsuz yönde etki ediyor"* (Referans 1 - 0,39% Oran) ve *"Aslında katkıdan ziyade biraz da aslında köstek olduklarını söyleyebiliriz de."*

(Referans 3 - 0,23% Oran) şeklinde cümleler kurmuştur. Diğer bir katılımcı olan Yunus öğretmen de bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine olumsuz etki ettiğini ifade ederken *"Farklılıkları olumsuz gelebiliyor, kesinlikle gelebiliyor."* (Referans 5 - 0,27% Oran) cümlesini kullanmıştır. Doğan Öğretmen ise bireysel farklılıkların sınıftaki akranlara olan olumsuz etkisinden bahsederek, *"Diğer çocuklar için belki bir engel oluşturabiliyor."* (Referans 4 - 0,23% Oran) ifadesinde bulunmuştur. Doğan Öğretmen'le benzer bir söylemde bulunan Hüseyin Öğretmen ise aynı konuyla ilgili olarak, *"Normalde şu an programda daha ileride olmamız gerekiyor ama bir türlü geçemiyorum ben bir sonraki konuya."* (Referans 6 - 0,52% Coverage) ifadesini kullanmıştır.

Görülebileceği gibi katılımcı öğretmenlerden sadece dört tanesi bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediğini savunmuşlardır. Özellikle bir öğretmenin konuyla ilgili mesleki yetersizliğine vurgu yaptığı görülmüştür. Kelime bulutundan çıkan *"farklılıklar olumsuz yönde etkili"* ifadesiyle öğretmenlerin doğrudan ifadelerinin birbiriyle bağlantılı olduğunu söylemek mümkün görülmektedir.

3.2.4. Bireysel farklılıkların olumsuz etkilerinin nedenleri

Yapılan analizler sonucunda katılımcı öğretmenlerin bireysel farklılıkların olumsuz etkilerinin nedenlerine ilişkin düşünceleriyle bir alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin konuyla ilgili düşüncelerini ifade ettikleri bulgulardan oluşan kelime bulutu Şekil 3.9.'daki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.9. *Bireysel Farklılıkların Olumsuz Etkilerinin Nedenlerine İlişkin Öğretmen İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Analizlerden sonra ortaya çıkan kelime bulutuna bakıldığında katılımcı öğretmenler tarafından en çok kullanılan ve öne çıkan kavramlar; *"farklılıklar", "zaman", "gerekiyor", "öğrenci"* ve *"çocuk"* şeklinde oluşmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak adına kendi ifadelerine doğrudan bakıldığında, katılımcıların konuyla ilgili benzer ifadeleri, farklı şekilde anlattıklarını gözlemlemek mümkündür.

Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecini yavaşlattığını düşünen Esra Öğretmen, *"Çünkü biraz daha geç öğrenen ya da daha yaramaz daha öğrenmeye isteksizde diyebiliriz bunun içerisine olan öğrenci sayısının fazlaysa kazanımlar biraz daha ilerlemede biraz daha sıkıntılar yaşıyoruz."* (Referans 4 - 0,59% Oran) ifadesini kullanmıştır. Benzer görüşü paylaşan Ebru Öğretmen de, *"çünkü normal sürecin biraz daha yavaş ilerlemesini sağlıyorlar"* şeklindeki ifadesiyle bireysel farklılıkların neden olduğu olumsuzluğu vurgulamıştır. Hilal Öğretmen de, *"Aslında burada başarıdan ziyade biraz da başarılı öğrencilerin sanki önünü kesiyormuş gibi bir durum ortaya çıkıyor da."* (Referans 2 - 0,34% Oran) diyerek sınıftaki başarılı öğrencilerin gelişimini onların önünü keserek olumsuz yönde etkilediğini savunmuştur.

Bireysel farklılıkların bazen sınıftaki akranlara da olumsuz yönde etkileri olduğunu ifade eden Yunus Öğretmen bu olumsuz görüşünün nedenini; "*Çünkü hani*

onları da bir tık öne geçmeye çalışıyorsunuz ama işte bir taraftan onlarla uğraşırken diğerlerinin zamanından çalmış oluyorsunuz." (Referans 5 - 0,57% Oran) şeklinde açıklamıştır. Bu olumsuzluk ve nedenini açıklayan Yunus öğretmen açıklamasının devamında ise kendisini de eleştirerek olumsuz durumun nedenini; *"Çünkü ya benim açımdan olumsuz yönde çünkü hani o çocuğa yeterli olmadığımı düşünüyorum ben o açıdan olumsuz."* (Referans 2 - 0,33% Oran) sözleriyle açıklamıştır. Duygu Öğretmen ise bireysel farklılıkların sınıf içi öğrenmelere olan olumsuz yansımanın sebebi olarak, *"Bazı olumsuz yanlarından birisi de ben her şeyi çok bilirim havasında olan o düşüncede olan öğrenci yanlış bilgiyi verdiği zaman ne kadar yaparsak yapalım bazı yanlış bilgiler bazı öğrencilere de aktarılmış oluyor."* (Referans 15 - 0,88% Oran) ifadesine yer vermiştir.

Nagehan Öğretmen aynı şekilde sınıf içerisindeki akranlarına neden olumsuz etki edebileceğini, *"Bu çocuk sıkılıcak, konuşucak. Yanındakini konuşturucak. Belki haşarelik yapıcak. Belki can yakıcak, karşılık vermezse. Bir sürü, tam tersi aslında daha olumsuz etkilenicek ve bu birbirine daha katlanarak gidicek."* (Referans 17 - 2,74% Oran) ifadeleriyle açıklamaya çalışmıştır. Bu paralelde katılımcı öğretmenlerden Doğan, sınıftaki bazı bireysel farklılıklar sebebiyle sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin geri kaldığını ve yeterince gelişim sağlayamadıklarını düşünen ailelerden dolayı olumsuzluk yaşandığını belirten, *"...öğrencinin davranışlarına bağlı olarak diğer aileler çocuklarının onunla aynı ortamda olmak istemediğini, onun gelişimine, akademik gelişimine olumsuz etkisi olduğunu düşünebiliyorlar."* (Referans 7 - 2,04% Oran) ifadesini kullanmıştır. Son olarak farklı öğrenci özellikleriyle sınıf mevcudundan dolayı baş edemediği yönündeki öz değerlendirmesini Emel Öğretmen, *"Maalesef farklılıkları maalesef diyorum yani ben bu kadar öğrenci farklılıklarına saygı şey göstermeme rağmen kalabalıktan dolayı ben yine de öğrencilerin istediğim düzeyde istediğim seviyede yetiştiremediğimi hissediyorum yani. Bu da beni hakikaten üzüyor yani."* (Referans 12 - 1,46% Oran) ifadeleriyle açıklamıştır.

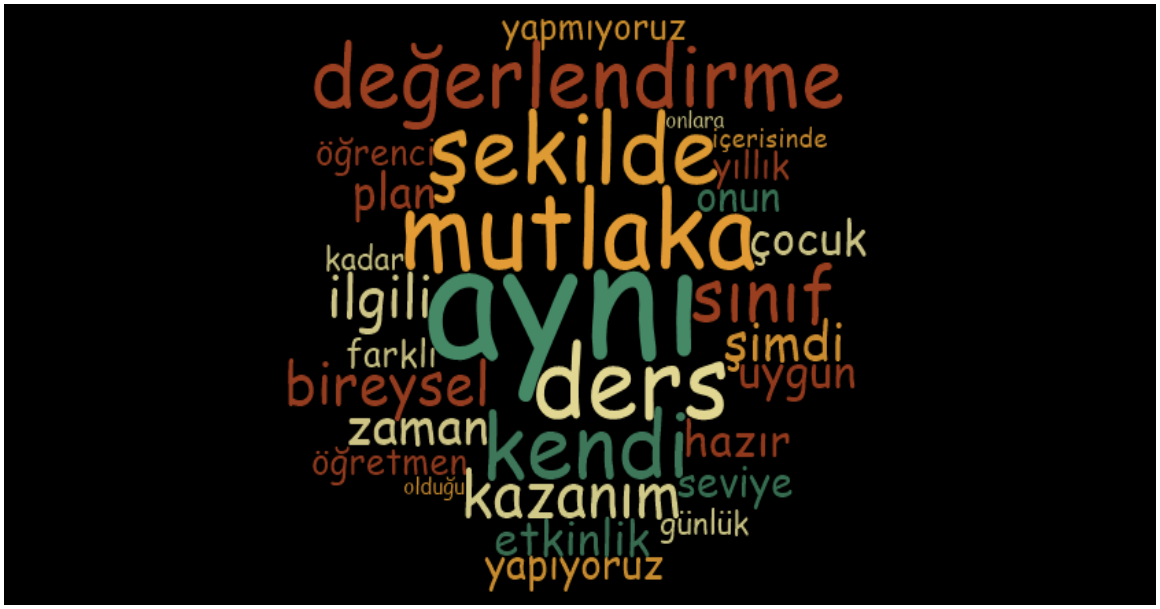
8 katılımcı öğretmen konuyla ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Farklı öğretmen ifadelerine bakıldığında kazanımları yetiştirmek için zamanın kısıtlı kalmasından, akranlar arasında yaşanan problemlerden ve bazı ailevi problemlerden dolayı sınıf içerisindeki bireysel farklılıkların olumsuz etkileri olduğu ifade edilmiştir. Kelime bulutu içerinde bulunan *"farklılıklar"*, *"gerekiyor"*, *"öğrenci"* ve *"çocuk"*

kavramlarıyla, öğretmenlerin doğrudan ifadelerinin örtüştüğünü ifade etmek mümkün görünmektedir.

Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkileri başlıklı ana temanın altında oluşan dört alt tema içerisinde, bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine olumlu ve olumsuz etkileri ve nedenleri ele alınmıştır. Ana temaya ilişkin oluşan kelime bulutunda öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları kavramlardan elde edilen *"mutlaka çocukların bireysel farklılıklarıyla ilgili şekilde oluyor"* ifadesine benzer şekilde, alt temalardaki öğretmenlerin doğrudan ifadelerinde ve alt temalara ilişkin oluşan kelime bulutlarında rastlamak da mümkün görülmektedir.

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

Verilerin analizinden elde edilen bulguların oluşturduğu üçüncü tema eğitim öğretim sürecinin içinde yer alan, öğretmenlerin planlama ve uygulama faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları, değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları ve eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri şeklinde ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili ifadelerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.10.'da görülebilir.



Şekil 3.10. *Sınıf İçinde Gerçekleştirilen Eğitim Öğretim Sürecinde Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulma Durumlarına İlişkin Katılımcıların İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Kelime bulutuna bakıldığında da anlaşılabileceği gibi katılımcı öğretmenlerin görüşmeler sırasında yoğunlukla kullandıkları kavramlar; *"aynı", "mutlaka", "ders", "şeklinde", "değerlendirme"* ve *"kazanım"* şeklinde öne çıkmaktadır. Bu kavramların yanı sıra kelime bulutunun içerisinde *"yapıyoruz"* ve *"yapmıyoruz"* ifadeleri de sıklıkla kullanılan kavramlar olarak öne çıkmıştır. Dolayısıyla bu ana temanın altında hem olumlu hem de olumsuz söylemlerin ortaya çıkacağı bu noktada söylenebilir. Bireysel farklılıkların sınıf içerisinde gerçekleştirilen; planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerine yansıtılma durumları ve konuyla ilgili önerileri daha detaylı şekilde alt temalara ilişkin başlıkların altında sırasıyla sunulmuştur.

3.3.1. Öğretmenlerin planlama ve uygulama faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları

Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcı öğretmenlerin yaptıkları planlama ve uygulama faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumlarına ilişkin bir alt tema oluşmuştur. Bu alt tema içerisinde bireysel farklılıkları planlama ve uygulama sürecine yansıtma boyutunda farklı ifadeler olduğu için, iki farklı kelime bulutu oluşturularak açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların konuyla ilgili uyarlama yaptıklarına ilişkin görüşlerini ifade ettikleri bulgulardan elde edilen kelime bulutu Şekil 3.11.'deki gibi karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 3.11. *Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurmalarına İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Gerçekleştirilen analizler sonucunda 5 katılımcının (Serhat, Şule, Nagehan, Ebru, Emel) ifadeleriyle oluşan kelime bulutuna baktığımızda en çok kullanılan ve ayırt edici kavramlar olarak *"etkinlik", "bireysel", "seviye"* ve *"kazanım"* şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu kavramlara bir bütün halinde bakıldığında, *"kazanımlarla ilgili mutlaka plan yapıyoruz"* ve *"bazen bireysel etkinlik planı yapıyoruz"* ifadelerine de ulaşmak mümkün görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha iyi anlamak adına kendi ifadelerine doğrudan bakıldığında Serhat Öğretmen'in *"kazanım"* ifadesini sıklıkla kullandığı buna göre kazanımları ne şekilde planlandığını dile getirdiği ortaya çıkmıştır. Serhat öğretmen bu konuda; *"Kazanımlara bakıyoruz hangi kazanım hangi sebebi mesela ilk çarpmadan başlayamayacağımızı biliyoruz buna göre kazanımları sıralıyoruz sürelerini belirliyoruz."* (Referans 12 - 0,34% Oran) demiştir. Katılımcı öğretmenlerden Şule ise planlama yaparken dikkate aldığı konuyu, *"Çocukların eksik olduğu yönleri dikkate alıyorum aynı zamanda eğlenebileceklerini de düşünüyorum"* (Referans 14 - 0,49% Oran) ifadeleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde Nagehan Öğretmen de, *"Hangi öğrencinin, hangi seviyede, neyi alabileceğini birinci sınıftan itibaren okuttuğumuz için bu ihtiyaçlarını belirleyebiliyoruz."* (Referans 8 - 3,77% Oran) ifadesiyle planlama sürecinde öğrenci özelliklerini nasıl dikkate aldığı hususlarını açıklamıştır.

Ebru Öğretmen bireysel farklılıkları planına nasıl yansıttığını, *"Birinci dönemden sonra bireysel, yansıttım. Yani sınıfımı tanıdıkça, aile yaşantılarını tanıdıkça insan ister istemez bunu yansıtıyo.* (Referans 10 - 1,24% Oran) şeklinde ifade etmiştir. Emel öğretmen ise konuyla ilgili söylemini gerekçelendirerek, *"Çocukların bireysel farklılıklarını gözetiyor muyuz şöyle ki konular da zaten işleyeceğimiz sınavlar yapacağımız, etkinliklerimiz bireysel farklılıkları göz önünde bulunduruyoruz. Çünkü zaten bizim programımıza artık çoklu zekâ programına göre uygulanan bir program olduğu için hali hazırda bu alanda planlar yapıyoruz."* (Referans 22 - 0,40% Oran) ifadesinde bulunmuştur.

Katılımcı ifadelerinden anlaşılabileceği gibi 5 öğretmen planlama sürecinde kazanımlarla birlikte, bireysel farklılıkları da dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bireysel farklılıklarla birlikte sınıftaki seviye farklılıklarını da göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada kelime bulutunda karşımıza çıkan *"kazanımlarla ilgili mutlaka plan yapıyoruz"* ifadesiyle, katılımcıların ifadelerinin de örtüştüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak planlama ve uygulama faaliyetlerini gerçekleştirmelerine ilişkin ifadeleri ile birlikte, yapılan analizler neticesinde katılımcıların konuyla ilgili süreçlerde bu doğrultuda uyarlama yapmadıkları yönündeki ifadelerinden elde edilen bulgulardan oluşan kelime bulutu Şekil 3.12.'deki gibi karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 3.12. *Öğretmenlerin Planlama ve Uygulama Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurmamalarına İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan kelime bulutuna bakıldığında katılımcı öğretmenlerin 9'u tarafından en çok kullanılan ve ayırt edici kavramlar olarak *"yapmıyoruz", "internet", "hazır"* gibi ifadeler öne çıkmıştır. Katılımcıların sıklıkla kullandıkları kavramlar bütün halinde düşünüldüğünde ise, *"açıkçası artık internette hazır"* ifadesine de ulaşmak mümkün olmaktadır. Konuyu daha detaylı anlamak adına katılımcıların ifadelerine doğrudan baktığımızda ise, planlama ve uygulama sürecine yönelik benzer ifadeler kullandıkları bulgulardan görülebilir.

Buna göre katılımcı öğretmenlerden Çiğdem'in plan hazırlama süreciyle ilgili *"Valla açıkçası bizim internetten, söylemek gerekirse şimdi hazır geliyor"* (Referans 1 - 0,15% Oran) ifadesine ek olarak planı internetten hazır aldıklarını söyleyen Esra Öğretmen, *"Hani ufak tefek değişiklikler oluyor ama ana hatlar tabiki internette yer*

alıyor." (Referans 2 - 0,32% Oran) ifadelerinde bulunmuşlardır. Planlama sürecine bireysel farklılıkları yansıtmadığını anlatan Hilal Öğretmen ise *"... şimdi onları yıllık planımıza farklı olarak yansıtmıyoruz. Öyle bi şansımız yok."* (Referans 3 - 2,34% Coverage) şeklinde durumu ifade etmiştir. *"Farklı olarak belirttiğimiz öğrencilerimize herhangi bir ayrıntılı bir plan yapmıyoruz."* (Referans 5 - 1,96% Oran) diyen Duygu Öğretmen de aynı yönde benzer şekilde durumu ifade etmiştir. Katılımcılardan Yunus Öğretmen de günlük planlama da yapmadıklarını söylediği *"Ya günlük plan hazırlamıyoruz artık, günlük plan diye bir şey yok"* (Referans 4 - 0,34% Oran) ifadesini kullanırken; uzun süre mesleği yürütmekten dolayı hevesi kalmadığını ve bu sebeple planlama yapmadığını ifade eden Hüseyin Öğretmen ise, *"Şimdi planda da ben dört dörtlük bir plan hazırlayacağım ama yapamadıktan sonra o planı yapmanın da bir anlamı yok. Bu heves kalmıyor işin açıkçası biraz da işiniz, 18 yıl geçti aradan."* (Referans 1 - 0,91% Oran) ifadelerine yer vermiştir.

Dersin işlenişine ilişkin olarak Çiğdem Öğretmen, *"Hani mümkün olduğunca plan dışına çıkmadan hani ders saatine uygun olarak her dersi işlemeye çalışıyoruz." (*Referans 14 - 0,11% Oran) ifadesiyle hazır planın dışına çıkmayarak ders işlenişini yürüttüğünü söylerken, Yunus Öğretmen de*, "Her öğrenci mutlaka hiçbir öğrenci ders seviyesi ne olursa olsun sırası gelen öğrenci mutlaka soru kitabını okur. Orada soru varsa sorusunu kalkar kendi kendine ifade eder ve o şekilde devam ederiz"* (Referans 10 - 0,21% Oran) diyerek sınıfta bulunan her öğrencinin aynı ders işleme sürecine tabi tutulduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Hilal Öğretmen dersin işlenişine yönelik, *"Ya geride kalan öğrenciler için atıyorum çok da aslında fazla bir şey yapamıyorum ben kendi adıma"* (Referans 3 - 1,04% Oran) ifadeleriyle genel sınıf düzeyinin altında kalan öğrenciler için farklı bir uygulama yapmadığını ifade etmiştir.

Konuyla ilgili doğrudan ifadelerine yer verilen 6 öğretmenin cümlelerine bakıldığında, sınıf içerisinde işlenecek derslere ilişkin bireysel farklılıkları göz önüne alarak bir planlama ve uygulama faaliyeti yürütmediklerini anlamak mümkündür. Öğretmenlerin doğrudan ifadeleriyle birlikte kelime bulutunda çıkan *"açıkçası artık internette hazır"* ifadesinin de birbiriyle örtüştüğünü, genelde standart planlar üzerinden hareket ettiklerini ifade etmek mümkün görülmektedir.

3.3.2. Öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları

Yapılan analizler sonucunda katılımcı öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumlarına ilişkin bir alt tema oluşmuştur. Katılımcıların konu ile ilgili görüşlerini ifade ettikleri bulguların analizinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.13.'teki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.13. *Öğretmenlerin Değerlendirme Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurma Durumlarına İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Yapılan analiz sonucunda oluşan kelime bulutuna bakıldığında katılımcıların en çok kullandıkları kavramlar olarak *"değerlendirme"*, *"ders"*, *"yapıyoruz"* ve *"zaten"* şeklinde ortaya çıkmıştır. Katılımcıların sıklıkla kullandıkları bu kavramlardan yola çıkarak *"kazanımlarla ilgili zaten değerlendirme yapıyoruz"* ifadesine ulaşılabilir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak adına kendi ifadelerine bakıldığında öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak uyarlama yapmadıklarına ilişkin içerikte benzer ifadeler kullandıklarını görmek mümkündür.

Bu konuda katılımcı öğretmenlerden Duygu'nun konuyla ilgili olarak *"mümkün olduğu kadar aynı değerlendirmeler içersinde alıyoruz."* (Referans 1 - 0,18% Oran) ifadesinin yanı sıra Esra Öğretmen'in de *"ekstra bi değerlendirme uygulamıyorum"* ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Bu ifadelere benzer şekilde Çiğdem Öğretmen de, *"Değerlendirmesini standart ölçeklerle yapıyoruz… Standart ölçü dediğim nedir sınav*

yapıyoruz, test yapıyoruz çoklu çoktan seçmeli sınavlar yapıyoruz" (Referans 1 - 0,55% Oran) ifadesini kullanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden Nagehan ise, *"Ünite sonu değerlendirme sorularımız var."* (Referans 5 - 0,47% Oran) ifadesiyle sınıfta standart ölçme araçlarını bütün öğrencilere uyguladığını söylemiştir. Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerden Yunus, verdiği ödevlerin ve yaptığı değerlendirmenin de standart olduğunu ifade etmek adına *"Geçmiş konularla ilgili test hazırlıyorum ben onu boşluk doldurmalar hazırlıyorum her dersle ilgili ve bu dersleri mutlaka evde yapmaları gerekiyor. Yapmadıkları zaman artı eksi uygulamam var."* (Referans 2 - 0,48% Oran) diyerek takipte, *"O artılara göre de ders içi performans notunu alırlar."* (Referans 3 - 0,65% Oran) ifadelerini kullanmıştır.

Hüseyin Öğretmen değerlendirme faaliyetleriyle ilgili olarak, *"Onun dışındakileri aynı sorularla değerlendiriyoruz yani hepsine ayrı sınav hazırlama evet maalesef yapmıyoruz"* (Referans 5-0,18% Oran) derken benzer şekilde Mustafa Öğretmen de, *"Onun dışındakileri aynı sorularla değerlendiriyoruz yani hepsine ayrı sınav hazırlama evet maalesef yok."* (Referans 5 - 0,18% Oran) diyerek tüm sınıfa standart bir değerlendirme uyguladığını ifade etmiştir. Son olarak Doğan Öğretmen standart ölçme gerçekleştirmek için kullandığı materyalleri internetten indirdiğini ve uyguladığını ifade ettiği *"...soru çözmemiz gerekiyorsa yine internetten hani onları indirip buraya geldiğimiz de çoğaltıyoruz."* (Referans 4 - 0,34% Oran) cümlesini kullanmıştır.

Değerlendirmede bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak uyarlama yapmama konusuyla ilgili olarak katılımcı ifadelerine bakıldığında, kazanımları değerlendirmek için standart değerlendirme araçları kullandıklarını ve bu araçları tüm sınıfa uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu ölçme araçlarını da internetten hazır şekilde indirebildiklerini veya ünite sonunda bulunan hazır değerlendirme materyallerini kullandıklarını da belirtmişlerdir. Konuyla ilgili ortaya çıkan kelime bulutundan ulaşılan *"kazanımlarla ilgili zaten değerlendirme yapıyoruz"* ifadesiyle öğretmenlerin doğrudan ifadelerinin paralellik gösterdiğini söylemek de mümkün görülmektedir.

Verilerin analizleriyle birlikte üç alt temadan oluşan bireysel farklılıkların sınıf içerisinde planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerine yansıtılması ana temasının genel olarak değerlendirmesi yapıldığında, alt temalarla uyumluluk gösterdiğini söylememiz mümkün görülmektedir. Ana temaya ilişkin olarak oluşan kelime bulutunda karşımıza çıkan *"yapıyoruz"* ve *"yapmıyoruz"* ifadelerine ilişkin alt temalarda, katılımcı öğretmenlerin bazılarının uyarlama yaptıklarına ve sınıf içerisinde

bulunan bireysel farklılıklara uygun davrandıklarına, bazılarının ise uyarlama yapmadıklarına ve bireysel farklılıklara uygun davranmadıklarına ilişkin veriler ortaya konmuştur.

3.3.3. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri doğrultusunda bir alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini ifade ettikleri bulgulardan oluşan kelime bulutu Şekil 3.14.'teki gibidir.



Şekil 3.14. *Öğretmenlerin Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Faaliyetlerinde Bireysel Farklılıklar İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Önerilerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Gerçekleştirilen analizin sonucunda oluşan kelime bulutuna bakıldığında katılımcı öğretmenlerin hepsi tarafından en çok kullanılan ve ayırt edici kavramlar *"sınıf"*, *"mutlaka"*, *"çocuk"*, *"değerlendirme"*, *"lazım"* ve *"farklı"* şeklinde olmuştur. Konuyla ilgili kelime bulutunun içerisindeki kavramlara bütün halinde bakıldığında ise, katılımcıların sıklıkla kullandıkları kavramlardan yola çıkarak, *"sınıfta mutlaka farklı değerlendirme lazım"* ifadesine de ulaşmak mümkün görülmektedir. Bu doğrultuda

öğretmenlerin ifadelerine daha detaylı olarak izleyen paragraflarda bakılmıştır. Böylece konunun anlaşılabilirliğinin artacağı düşünülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak için kendi ifadelerine doğrudan bakıldığında, katılımcıların çoğunun konuyla ilgili farklılıkların dikkate alınarak eğitim öğretim sürecinin yürütülmesi şeklinde öneriler beyan ettikleri bulunmuştur. Katılımcılardan Nagehan Öğretmen bulut içerisinde yer alan mutlaka, farklılık ve gerekiyor ifadelerini vurgulayarak düşüncelerini, *"Mutlaka farklılıkların daha da ön plana çıkartılması gerekiyor. Tek tip bir öğrenci değil de her öğrencinin duygu düşünce zihinsel ve bedensel farklılıklarına göre gelişimlerine göre uygulamalar yapılmalı"* (Referans 1 - 0,88% Oran) şeklinde dile getirmiştir. Aynı konuda Esra Öğretmen ise sınıf, farklı gibi ifadeleri barındıran cümlesinde farklı öğrencileri kastederek, *"Uygulama sürecine ilişkin sınıfta onların düzeyine göre farklı bir şeyler yapılabilir…"* (Referans 3 - 0,16% Oran) derken katılımcı öğretmenlerden Ebru, bireysel farklılıkların mutlaka dikkate alınması gerektiğini *"lazım"* vurgusu yaparak dile getirmiştir ve *"... gelişme noktasında mutlaka velilerle sıcak bir ilişkiler kurması lazım."* (Referans 17 - 1,72% Oran) diyerek velilere vurgu yapmıştır. Aynı şekilde lazım vurgusu yapan bir diğer katılımcı Hüseyin, *"Teknolojiye uyum sağlamamız lazım"* (Referans 18 - 0,36% Oran) derken, Emel öğretmen de, *"acaba bunu neden yapamadı bunu neden edemedi diye soruları tespit edip ona göre yazılıları değerlendirmek lazım ve yeteneklerine uygun olarak çalışmalara yönlendirip çocuğu kazandırmak lazım."* (Referans 19 - 1,22% Oran) ifadelerini kullanmıştır. Bunların yanında da Doğan Öğretmen zaman vurgusu yaparak, *"... Her öğrencinin kendi duruma özel durumuna göre bir zaman ayırmak ilgi göstermek gerektiğini düşünüyorum."* (Referans 1 - 0,36% Oran) ifadesine yer verirken, Duygu Öğretmen öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre düzenleme yapılması gerektiğini vurgulamış ve *"Çocukların öğrenme düzeyleri mutlaka göz önünde bulunduruluyor."* (Referans 6 - 0,35% Oran) ifadelerine yer vererek sınıfta bireysel farklılıkların mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır.

Farklı şekilde değerlendirmelerin de olması gerektiğini vurgulayan Esra Öğretmen, *"Değerlendirmeleri de tabi farklı olması lazım onlara yönelik bir değerlendirme olması lazım. Farklı değerlendirmeleri gerekiyor bence."* (Referans 4 - 0,22% Oran) şeklinde bireysel farklılıkların özellikle değerlendirme sürecinde de dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Esra öğretmene benzer şekilde

değerlendirme sürecine vurgu yapan Hilal Öğretmen ise, *"Değerlendirme, genel bir sınıf değerlendirmesi mutlaka olması gerekiyor ama her çocuğun kendi içerisinde değerlendirmesi önemli."* (Referans 12 - 0,95% Oran) demiştir.

Son olarak bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin Ebru Öğretmen, "… *böyle belki seviye grupları oluşturulmalı"* ifadesini kullanırken katılımcı öğretmenlerden Emel de eğitimin başladığı dönemlerden itibaren öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiğine ilişkin öneri getirerek, *"... öğrencilerin ilgi alanları farklılık durumlarına göre ayrıştırılması gerektiğine gerekiyor. Tabi ki farklılıklar zenginliklerimizdir diyoruz ama çocukların yönlendirilmesi ileriki yaşlarda belirleyeceği mesleklerde yapacağı çalışmalarda bazı konularda ilgi alanlarına göre ayrıştırılması gerekiyor."* (Referans 11 - 1,11% Oran) ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcı ifadelerine bir bütün halinde bakıldığında çoğu öğretmenin bireysel farklılıklara uygun belli uyarlamalar yapılmasının gerekliliğini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerin çoğunluğunun değerlendirme sürecine ilişkin olduğu dile getirdikleri düşüncelerinden doğrudan alıntılarla somut olarak görülebilir. Kelime bulutu içerisinde karşımıza çıkan *"sınıfta mutlaka farklı değerlendirme lazım"* ifadesiyle, öğretmenlerin doğrudan ifadelerinin örtüştüğü bu noktada söylenebilir.

Ana temaya ilişkin oluşan kelime bulutunda karşımıza çıkan *"aynı", "mutlaka", "ders", "şeklinde", "değerlendirme", "kazanım", "yapıyoruz"* ve *"yapmıyoruz"* kavramları tekrar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bir kısmının planlama ve uygulama faaliyetlerine ilişkin uyarlama yapmaya çalıştıkları, bir kısmının ise bu süreçlere ilişkin herhangi bir uyarlama yapmadıklarına ilişkin ifadelerinin paralellik gösterdiği karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları olarak ise kelime bulutunda bulunan kazanım ve değerlendirme kavramlarıyla ilişkili olarak, öğretmen ifadelerinden standart kazanımlar doğrultusunda değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirdikleri ve bu ifadelerin de bahsedilen kavramlarla uyum içerisinde olduğu söylenebilir.

3.4. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar, Önerileri ve Beklentileri

Verilerin analizinden elde bulguların oluşturduğu dördüncü tema, katılımcı öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin önerileri ve beklentileridir. Buna göre analiz sonucunda katılımcı

öğretmenlerin; eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri, mesleki gelişimlerine ilişkin beklentileri ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentilerine ilişkin görüşlerinin tamamını içeren kelime bulutu Şekil 3.15.'te gösterilmektedir.



Şekil 3.15. *Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Önerileri ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaya çıkan kelime bulutuna bakıldığında anlaşılacağı gibi katılımcı öğretmenlerin görüşmeler sırasında yoğunlukla kullandıkları kavramlar *"sınıf"*, *"eğitim"*, *"bakanlık"*, *"kalabalık"* ve *"seminer"* şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca sorunlar, beklentiler ve önerilerin bulunduğu bu kelime bulutundaki kavramların tamamı göz önünde bulundurulduğunda ise *"sınıf mevcudu kalabalık"* ve *"öğretmenlere eğitim, seminer gerekiyor"* ifadelerine ulaşmak da mümkün görünmektedir. Elde edilen bu bulgular ile birlikte analiz sonucunda tema altında yer alan alt temalara da ulaşılmıştır. Alt temalara ilişkin kelime bulutu ve veriler, ayrıntılı bir şekilde izleyen alt tema başlıklarının altında detaylandırılmıştır.

3.4.1. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine ilişkin bir alt tema ortaya

çıkmıştır. İlişkili olması bakımından katılımcı öğretmenlerin sorunlara ilişkin ifadeleri ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri için farklı kelime bulutları oluştuktan sonra bulgular bir arada verilmiştir. Yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.16.'da, bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini barındıran ifadelerden oluşan kelime bulutu ise Şekil 3.17.'deki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.16. *Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin İfadelerinden Oluşan Kelime Bulutu*

Analizler sonucunda ortaya çıkan kelime bulutu incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamı tarafından en çok kullanılan ve öne çıkan kavramlar; *"sınıf", "kalabalık", "aile", "kaynak"* ve *"kitaplar"* şeklinde olmuştur. Bu ifadelerle birlikte katılımcıların en çok kullandıkları kavramlar bir arada düşünüldüğünde *"sınıf mevcudu maalesef kalabalık"* ve *"aileyle ilgili maalesef sorunlar oluyor"* ifadelerine ulaşmak mümkün görünmektedir.



Şekil 3.17. *Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Getirdikleri Çözüm Önerilerden Oluşan Kelime Bulutu*

Katılımcıların dile getirdikleri sorunlara ilişkin bulgular ile birlikte analiz sonucunda bu sorunların çözümüne yönelik öneriler dile getirdikleri bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizin sonunda ortaya çıkan kelime bulutuna bakıldığında katılımcı öğretmenlerin tamamı tarafından en çok kullanılan ve öne çıkan kavramlar; *"sınıf", "müfredat", "ders", "mevcut"* ve *"çocuk"* şeklinde olmuştur. Sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin kelime bulutlarından öne çıkan kavramlar göz önünde bulundurulduğunda bunların arasında bir ilişki bulunduğu görülebilir. Bu nedenle izleyen paragraflarda sorun ve çözüm önerisi ilişkisini kurmak ve katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak adına kendi ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf mevcudu, müfredat ve kaynaklar ile ilgili dile getirdikleri sorunlar ve bu sorunlara ilişkin kendi getirdikleri öneriler sırasıyla verilmiştir.

Kelime bulutunda da görülebileceği gibi katılımcıların sınıf mevcudunun kalabalık olmasıyla ilgili dile getirilen sorunlar bağlamında doğrudan ifadelere bakıldığında Esra Öğretmen, *"...daha önceki çalıştığım okullarda da burada da bir kere mevcutlarımız çok fazla"* (Referans 7 - 0,20% Oran) ifadesini kullanmış, aynı doğrultuda görüş beyan eden Ebru Öğretmen ise, *"Şimdi genel olarak şöyle bir şey söyleyeyim en büyük sıkıntımız öğrencilerin sınıfın kalabalık olması, öğrenci sayımızın fazla olması."* (Referans 3 - 0,30% Oran) ifadesine yer vermiştir. Doğan Öğretmen de aynı konuyla ilgili olarak, "*Sınıfların çok kalabalık olması bizim her türlü etkinliği*

yapmamızı engelliyor, kısıtlıyor." (Referans 2 - 0,15% Oran) ifadesine yer vermiştir. Doğan öğretmen dile getirdiği bu soruna çözüm önerisi olarak ise sınıf mevcudunun azaltılması gerektiğini, *"...öncelikle öğrenci sınıf mevcudunu azaltmak gerekiyor."* (Referans 2 - 0,51% Oran) ifadesiyle açıklamıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden Ebru sınıf mevcuduyla ilgili belirttiği sorunla birlikte çözüm önerisi de getirerek, " … *mevcutlarla ilgili sıkıntılarımız var onlar kesinlikle düşürülmeli yani 25 in üzerinde bence sınıfta öğrenci olmamalı ve kız erkek dağılımına dikkat edilmeli"* (Referans 4 - 1,47% Oran) ifadelerini kullanmıştır.

Sınıfların kalabalık olmasına yönelik bulgular ile birlikte katılımcı öğretmenler eğitim öğretim sürecinde kullandıkları kitaplar ve uygulanan müfredatla ilgili sorunlarını dile getirmişlerdir. Buna göre katılımcı öğretmenlerden biri olan Serhat Öğretmen, *"... müfredatla ilgili sorunlar oluyor. Kitaplarla ilgili sorunlar oluyor yani bazen okuma parçaları çok uzun oluyor gereksiz şeyler oluyor etkinliklerde yani müfredatla ilgili diyelim genel."* (Referans 1 - 0,21% Oran), ifadesine yer verirken aynı konuyla ilgili Emel Öğretmen de *"Müfredat çok yoğun kazanımlar iç içe girmiş şekilde. Ayrımını yapamıyoruz çocuklar nefes alacak zamanı bulamıyorlar matematikte."* (Referans 6 - 1,49% Oran) ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde programın hızlı ilerlemesine ilişkin sorununu dile getiren Duygu Öğretmen, *"Bakanlık son zamanlarda özellikle ama 4. sınıflarda 3. sınıftaki o güzel yavaş giden tempoyu 4. Sınıfta çok çok hızlandırdı."* (Referans 5 - 0,75% Oran) ifadesine yer vermiştir.

Bahsedilen bu sorunlara öğretmenlerin getirdiği çözüm önerilerine bakıldığında ise, Doğan Öğretmen, *"Müfredatın azaltılmasıyla planlama sürecinde de çok daha rahat bir öğretmen rahat bir öğrenci koşturmayan, öğrenerek yaşayarak mutlu olan öğrenci potansiyelinin geldiğini göreceğimize inanıyorum."* (Referans 12 - 0,46% Oran) derken aynı konuyla ilgili olarak Serhat Öğretmen de *"Müfredatımız çok kalabalık, habire yetiştirmeye çalışıyoruz koştura koştura hani bunları biraz daha nefes alıcı esnek hale getirsek."* (Referans 5 - 2,22% Oran) şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Konuya ilişkin son olarak Ebru Öğretmen de, " … kitaplar değiştirilmeli diye düşünüyorum" (Referans 4 - 1,47% Oran) ifadesine yer vermiştir

Analiz sonucunda fiziki şartlar ve çevre konusunda da öğretmenlerin sorunlar yaşadıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında Esra Öğretmen, *"Laboratuvarımız okulda maalesef laboratuvarımız olmadığı için deneysel hiçbir şey yapamıyoruz."* (Referans 14 - 0,17% Oran) derken, Hilal Öğretmen'in,

"Okulumuzun fiziksel yetersizliği, çevre koşulların yetersizliği. Örneğin, fen labratuarımız yok bizim. Çocuk mikroskop denilen bir varlığın, yani o onun mikroskop olduğunu biliyo ama ben çocuğun önüne mikroskobu getirsem koysam o, onun mikroskop olduğunu söyleyemeyebilir." (Referans 10 - 1,41% Oran) ifadesi karşımıza çıkmaktadır.

Çevre ve fiziki koşullarla ilgili olarak dile getirilen bu sorunlara çözüm önerileri olarak Yunus Öğretmen, *"Mutlaka fiziki şartların düzeltilmesi lazım. Eski okulların mutlaka yıkılıp sınıfın daha geniş, kapalı spor salonların, laboratuvarların olduğu ve bunula ilgili malzemelerin olduğu yerlerin inşa edilmesi gerekiyor."* (Referans 8 - 0,81% Oran) ifadelerini kullanırken eğitim ortamlarına vurgu yapan Hüseyin Öğretmen, *"Bence yapılabilecek bütün etkinliklerin kazanımların mutlaka okul ortamında veya çevresel faktörlerin de devreye sokularak birebir yaşatılarak öğrencilere kazandırılmasını temin decek fiziki şartlarımız olmalı"* (Referans 9 - 0,94% Oran) ifadesine yer vermiştir. Konuyla ilgili olarak Şule Öğretmen ise "*Dersin gerektirdiği ortam ne ise, doğada gerektiriyorsa doğada, fabrikada öğrenmesi gereken varsa fabrikada, çiftlikte öğrenmesi gereken varsa çiftlikte, birebir görerek, yaşayarak öğrenmesi için imkanlarımız olsa aslında."* (Referans 10 - 1,67% Oran) şeklinde düşüncelerini anlatmıştır.

Görüşmeler sırasında ayrıca katılımcı öğretmenler tarafından öğrencilerinin aileleriyle ilgili sorunların olduğunu dile getirilmişlerdir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında Nagehan Öğretmen, *"Veli toplantısı yapıyorum mutlaka ama veli toplantısına hepsi benim için hep hüsran olur."* (Referans 19 - 0,83% Oran), derken Hüseyin öğretmen aynı konuyla ilgili olarak *"Ailelerindeki yaşadıkları sorunlar sorun olarak bize yansıtıyorlar."* (Referans 12 - 1,16% Oran) ifadelerine yer vermişlerdir. Bununla birlikte Duygu Öğretmen de, *"Eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığımız sorunların en büyük öğrencilerin ailevi sıkıntıları."* (Referans 20 - 2,05% Oran) ifadesini kullanmıştır. Diğer yandan gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretmenler tarafından aileyle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin herhangi bir çözüm önerisi getirilmemiştir.

Öğretmenlerin doğrudan ifadelerine bakıldığında; eğitim ortamı, sınıf mevcudu, müfredat ve eğitim ortamının düzeltilmesine yönelik sorunları dile getirdikten sonra bunlara ilişkin çözüm önerilerinde bulunduklarını görmek mümkündür. Katılımcı öğretmenlerin tamamı ilgili sorunları dile getirmiş ve büyük oranda sorunlara yönelik

çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Özetle öğretmenler sorunlar ve çözüm önerileri çerçevesinde bakıldığında ise katılımcı öğretmenlerin tamamının görüş bildirdiği ve bu görüşlerin fiziki şartlar, sınıf mevcutları, müfredat ve aileler konusunda sorunlar olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda alt temaya ilişkin elde edilen kelime bulutlarına bakıldığında karşımıza çıkan *"kalabalık" "mevcut", "müfredat", "kaynak" ve "kitap"* ifadeleriyle öğretmenlerin ifadelerinin örtüştüğünü, söylemek mümkün görünmektedir.

3.4.2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin beklentileri

Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcı öğretmenlerin eğitim öğretim süreci ve mesleki gelişimlerine ilişkin beklentilerini içeren bir alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin konuyla ilgili düşüncelerini ifade ettikleri bulgulardan oluşan kelime bulutu Şekil 3.18.'deki gibi ortaya çıkmıştır.



Şekil 3.18. *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Beklentilerine İlişkin Görüşlerini İfade Ettikleri Bulgulardan Oluşan Kelime Bulutu*

Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen kelime bulutuna bakıldığında katılımcı öğretmenlerin yedisi tarafından en çok kullanılan ve öne çıkan kavramlar; *"seminer", "hizmet içi", "sınıf"* ve *"eğitim"* şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin sıklıkla

kullandıkları bu kavramlardan yola çıkarak *"mesleki açıdan seminer ve hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiğini düşünüyorum"* ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak adına kendi ifadelerine bakıldığında, mesleki gelişime yönelik beklentilerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Hizmet içi eğitim boyutunda katılımcı öğretmenlerden Hüseyin seminerler ve mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirterek, *"Bizce hizmet içi eğitim verseler bize her şeye yönelik hizmet içi eğitim verseler bence daha faydalı oluruz."* (Referans 1 - 0,38% Oran) ifadelerini kullanırken, Şule Öğretmen sene başında ve sonunda gerçekleştirilen seminerlerin daha verimli hale getirilmesi gerektiğini vurgulayarak, *"Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri adı altında yapılan seminerler bi kere daha verimli hale getirilebilir."* (Referans 3 - 0,94% Oran) demiştir.

Yürütülen hizmet içi eğitimlerin artırılmasını isteyen Serhat Öğretmen, *"Hizmet içine yönelik çok fazla eğitimden geçirilmiyoruz, bence bunlar arttırılmalı, ya da çok fazla belki gönüllülük şeyine bırakılmamalı ara ara böyle seminer yazıları falan geliyor ama arttırılmalı daha sık yapılmalı diye düşünüyorum."* (Referans 4 - 1,40% Oran) diyerek fikrini beyan etmiştir. Seminerlerin arttırılması gerektiği ile ilgili görüşler ile birlikte bu seminerlerin içeriğine değinen Emel Öğretmen ise, *"Bu seminerler ders seviyesinde olabileceği gibi öğrenci davranışları, bireysel farklılıklar üzerine de olabilir."* (Referans 8 - 0,34% Oran) ifadesini kullanmıştır.

Katılımcı Hilal öğretmen ise seminerlerin yararlı olacağını vurgulamakla birlikte farklı bir beklenti içinde olduğunu; *"Hizmet içi eğitimlerin yanı sıra kongreler düzenlenebilir."* (Referans 5 - 0,78% Oran) sözleri ile dile getirmiştir. Son olarak seminerleri verecek kişilere yönelik fikrini ifade eden Doğan Öğretmen, *"...mesleki gelişimleri de mutlaka tecrübeli öğretmenlerden seminer almaları gerekiyor."* (Referans 7 - 1,84% Oran) demiştir.

Konuyla ilgili öğretmenlerin doğrudan ifadelerine bir arada bakıldığında seminer ve hizmet içi eğitim vurgusunu yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar aynı zamanda bu seminer ve hizmet içi eğitimlerin içeriği ve bu eğitimleri sağlayacak kişilere ilişkin de fikirlerini beyan etmişlerdir. Konuyla ilgili oluşturulan kelime bulutundaki kavramlardan oluşan *"mesleki açıdan seminer ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum"* ifadesiyle öğretmenlerin doğrudan ifadelerinin uyuştuğunu da söylemek mümkün görünmektedir.

3.4.3. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından beklentileri

Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar beklentileri ve önerileri ana temasının ikinci alt teması olan ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından beklentilerine yönelik ifadelerini ele alan bu alt temanın kelime bulutu yapılan analizler sonucunda Şekil 3.19.'daki gibi oluşmuştur.



Şekil 3.19. *Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından Beklentilerine İlişkin Görüşlerini İfade Ettikleri Bulgulardan Oluşan Kelime Bulutu*

Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen kelime bulutuna bakıldığında katılımcı öğretmenlerin yedisi tarafından en çok kullanılan ve öne çıkan kavramlar; *"ders", "bakanlık", "günde"* ve "*düşünüyorum"* şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı anlamak adına kendi ifadelerine bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan çeşitli beklentileri olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentisini değişik bir dille ifade eden Nagihan Öğretmen *"Milli Eğitim Bakanı olsaydım eğer her bölgeye ait mutlaka farklı planlamaların yapılmasını isterdim"* (Reference 9 - 1,13% Coverage) cümlesini kurmuştur. Ebru Öğretmen ise yeni yönelimler konusunda bakanlığın harekete geçmesi yönünde beklentisini *"Bakanlığın biraz şey kaldığını düşünüyorum. Yeni yöntem,*

yönelimlere, yönelmeleri gerektiğini düşünüyorum." (Reference 3 - 0,34% Coverage) ifadesiyle dile getirmiştir.

Ders yoğunluğunun azaltılmasını öneren ifadelerinde Esra Öğretmen *"Mesela bir günde 5 ders değil de 1 günde 2 ders bir günde 3 ders hem çocukların sırtlarındaki o çantaları hafifletmek adına"* (Reference 5 - 0,41% Coverage) derken aynı konuyla ilgili olarak Serhat Öğretmen de *"... diyeceğim o ki ders yoğunluğunu azaltıp ders sayısını da hatta azaltmak."* (Reference 7 - 0,60% Coverage) ifadesini kullanmıştır.

4+4+4 sistemine ilişkin önerilerde bulunan Doğan Öğretmen, *"Bence 5,3,4 dönemine geri dönülmeli. Beşinci sınıfı da ilkokulda okumalı çocuk."* (Reference 15 - 1,11% Coverage) ifadesine yer verirken eğitim temposuna ilişkin önerisini dile getiren Duygu Öğretmen *"...bakanlık son zamanlarda özellikle ama 4. Sınıflarda da 3. Sınıftaki o güzel yavaş giden tempoyu 4. Sınıfta çok çok hızlandırmak zorunda kalıyoruz. Bunu eski haline getirseler iyi olacak aslında."* ifadelerine yer vermişlerdir. Diğer öğretmenlerden farklı bir beklenti içerisinde olan Yunus Öğretmen *"Mutlaka öğretmene internet alınması lazım bu bende olmadığı için bende bu eksikliği çok biliyorum."* (Reference 10 - 0,45% Coverage) şeklinde bir ifadede bulunmuştur.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin konuya ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan farklı beklentiler içinde oldukları belirlenmiştir. Kelime bulutu içerisinde öne çıkan kavramlar olan *"ders", "bakanlık"* ve "*düşünüyorum"* kavramlarıyla öğretmenlerin doğrudan ifadelerinin paralellik gösterdiğini söylemek mümkün görünmektedir.

Araştırma sürecinde katılımcıların görüşlerinde elde edilen dördüncü ve son tema olan *"Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar, Önerileri ve Beklentileri"* ana teması altında gruplandırılan alt temalara ilişkin detayların hepsi bir arada düşünüldüğünde, öğretmenlerin tamamının görüşlerini dile getirdikleri görülebilir. Bu doğrultuda ana temaya ilişkin oluşan kelime bulutunda öne çıkan *"sınıf", "eğitim", "bakanlık", "kalabalık"* ve *"seminer"* kavramları ve bu kavramlardan elde edilen, *"sınıf mevcudu kalabalık"* ve *"öğretmenlere eğitim, seminer gerekiyor"* ifadeleri ile öğretmenlerin doğrudan ifadelerinin paralellik gösterdiğini söylemek mümkün görünmektedir.

Bu bölüme kadar araştırmayla ilgili gerçekleştirilen alanyazın taramasına, araştırmanın amacına, önemine, yöntemine ve bulgularına ilişkin başlıklar verilmiştir. İzleyen bölümde ise tartışma ve sonuç bölümlerine yer verilecektir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Raporun bu kısmında bulgular tekrar ele alınarak betimlenmiş, yorumlanmış ve ilgili alanyazından yararlanılarak karşılaştırmalara, sonuçlara, çıkarımlara ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma

Araştırmanın amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda görülebileceği gibi sonuçta 4 ana tema ve bu ana temalarla ilişkili 13 alt temaya ulaşılmıştır. Bulguları tartışmaya başlamadan önce araştırmanın amacında yer alan *iz aramak* eyleminin açıklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre *iz aramak* eylemi Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlüğü'nde; "bir olay veya bir durumdan geride kalan ipuçlarını, emarelerini bulmaya çalışmak, iz sürmek" şeklinde tanımlanmış olduğu görülebilir. İz aramak kavramının kullanılmasının nedeni ise raporun daha önceki kısımlarında belirtildiği gibi, araştırma konusuna odaklanıldığı andan itibaren Türkiye'de farklılaştırılmış öğretime yönelik ulusal alanyazındaki vurgulara rağmen somut bilgilere ulaşılamamış olması olarak açıklanabilir. Somut sonuçlara ise cevap aranan sorular doğrultusunda ulaşılabileceği söylenebilir. Bu sorulara bazıları şu şekildedir; "*Farklılaştırılmış öğretimin gerekçeleri nedir?", "Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen yeterlilikleri ne durumdadır?" ve "Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilecek bir alt yapı var mıdır?".* Dolayısıyla araştırmacının bu sorulara yanıt arama çabaları, *iz arama* ifadesini kullanmasının haklı bir gerekçesi olarak kabul edilmesi gerektiği düşünülmektedir. İzleyen paragraflarda iz arama çabası doğrultusunda elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretime yönelik emareleri kaçırmamak adına ana temalar sırasıyla tartışılarak ele alınmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili izlerin ortaya çıktığı ilk tema, *"öğretmen gözüyle bireysel farklılıklar"* şeklinde olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin bu tema kapsamında dile getirdikleri düşünceleri ise toplam üç alt tema altında toplanmıştır. Bunlar bireysel farklılığın anlamı, sınıflarında var olan bireysel farklılıklar ve bireysel farklılıklarla öğrencilerin öğrenme özellikleri olarak sıralanabilir.

"Öğretmen gözüyle bireysel farklılıklar" ana temasının ilk alt teması olan *"bireysel farklılığın anlamı"* başlığı altında edilen bulgularda da görülebileceği gibi öğretmenlerin tamamı bireysel farklılığın anlamına ilişkin benzer görüşler dile getirmişlerdir. Bunlar arasında; kendine has birey olma, zeka seviyesinin farklı olması, her öğrencinin farklı algı düzeyinin olması, her öğrencinin farklı istek ve ilgi alanının olması, her öğrencinin farklı düşünce yapısına sahip olması gibi vurguların olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda bakıldığında öğretmenlerin bireysel farklılıkların farkında olduğu, bireysel farklılıkların sadece kaynaştırma öğrencisine özgü değil, sınıfta bulunan bütün öğrencilerde olabileceği düşüncesine sahip oldukları savunulabilir. Diğer yandan alt temaya ilişkin bulgular ile katılımcı ifadelerinin tamamını içeren kelime bulutu içerisindeki çok kullanılan kavramlardan; bireysel farklar olduğunu ve öğrencinin seviyesi olarak düşünüyorum ifadelerinin örtüşük olduğu da görülebilir.

Bunun yanında aynı ana temanın ikinci alt teması şeklinde ortaya çıkan *"öğretmenlerin sınıflarında var olan bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri"* başlığının altında; öğretmenlere yöneltilen *"farklı olarak nitelediğiniz bu öğrencilerle birlikte genel olarak sınıfta nasıl bir tabloyla karşılaşıyorsunuz?"* sorusuna verilen cevaplar ele alınmıştır. Bu sorunun sorulmasındaki temel amaç öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklılıkların gerçekten farkında olup olmadıkları ve genel olarak sınıflarındaki farklılıkları ne seviyede gördüklerini anlama çabasıdır. Bahsedilen alt tema içerisinde yer alan bulgular tekrar gözden geçirildiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamının sınıflarında bireysel farklılıkların olduğunu, her öğrencinin birbirinden farklı olabileceğini vurguladıklarını söylemek mümkün görünmektedir. Ayrıca alt temaya ilişkin katılımcı öğretmenlerin ifadelerinin tamamından elde edilen kelime bulutundaki öne çıkan kavramlardan oluşan *"bireysel farklılıklar oluyor"* ifadesiyle de öğretmenlerin ifadelerinin örtüştüğü ve öğretmenlerin sınıflarında belli bir çeşitlilik olduğu ve bunu kabul ettikleri teyit edilebilir. Konuya ilişkin araştırmacı günlüğünde yer alan *"sınıfta farklılık olmazsa ne olur dediğimde bana verdiği, çöl gibi olurdu diyim sen anla, ifadesi beni çok etkiledi"* (A.G. S. 6) ve *"Nagehan Öğretmen'in sınıftaki farklı öğrencilerden bahsederken gözlerinde yanan ışık beni çok etkiledi. Özellikle onlar sayesinde dersler bu kadar güzel oluyor demesi çok güzeldi"* (A.G., S.9) ifadeleri, öğretmenlerin sınıfta bireysel farklılıkların var olmasından hoşnut oldukları sonucuna varılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim varılan bu sonucu destekler nitelikte alanyazında da kaynaştırma öğrencisinin olmadığı sınıflarda bile doğal bir

çeşitliğin olduğunu belirten raporlar ve araştırma sonuçları bulunmaktadır (Cheng, 2006, s. 130; Morgan, 2014, s. 50 Petterson, Connoly and Ritter, 2009, s. 45). Çünkü farklılaştırılmış öğretim yönteminin temelinde bireysel farklılıkların farkında olup, bu farklılıklar doğrultusunda eğitim öğretim süreçlerini farklılaştırmak yatmaktadır (Morgan, 2014, s. 33; McTighe and Brown, 2005, s. 232; Smith and Throne, 2009, s. 28).

Katılımcı öğretmenlerin sınıflarındaki farklılıkların farkında olmaları ve bu durumdan hoşnut olduklarına ilişkin varılan sonuç ile birlikte araştırmacının günlüğüne aldığı bir nota dikkat çekmek gerekir. Buna göre katılımcıların olumlu görüşlerine rağmen araştırmacının günlüğüne; *"...öğretmenin son soruya verdiği sınıfta bireysel farklılık hiç olmasa ve bütün öğrenciler tek tip olsa ders işlemek çok kolay olur cevabı beni adeta yıktı."* (A.G. S. 2) notunu almış olması, katılımcı öğretmenlerin tamamının olumlu görüş belirtmiş olmasına rağmen yine de bazı olumsuzluklara ilişkin izlerin olduğunu gösterdiğini düşündürmüştür. Rastlanan bu iz ile birlikte konu ile ilgili bazı öğretmenlerin tanılanmış öğrenci dışında, tanılanmamış ama belli sorunları olduğunu ifade ettikleri öğrenciler olduğunu vurgulamış olduklarını hatırlamak gerekir. Buna göre katılımcı öğretmenler, öğrenciler arasında bazı bireysel farklılıklar olsa da birbirlerine yakın seviyede olarak ifadelerde bulunmuş olmalarının bireysel farklılıklar noktasında öğretmenlerin net olmadıkları, kafalarının karışık olduğunun emareleri olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

Verilerin analizi sonucunda *"öğretmen gözüyle bireysel farklılıklar"* ana temasının son alt teması olan *"Öğretmenlerin, bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme özellikleriyle ilişkisine ilişkin görüşleri"* ile katılımcı öğretmenlerin konu hakkındaki düşünceleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin analizi ile ortaya çıkan bu sonuçlar alanyazınla (Drapeu, 2004, s. 18-24) örtüşür biçimde; başarı odaklı, mükemmelliyetçi, yaratıcı, silik ve yüksek enerjili öğrenci özelliklerinin öğrenme özellikleriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir anlatımla katılımcı öğretmenler öğrencilerin kişilik özellikleriyle öğrencilerin öğrenme özellikleri arasında bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda konuya ilişkin katılımcı öğretmenlerin tamamının ifadelerinde elde edilen kelime bulutunda öne çıkan kavramlardan oluşan *"çocuğun kişiliği etkili oluyor"* ifadesi de varılan bu sonucun bir diğer emaresi olarak kabul edilebilir. Varılan bu sonuca paralel alanyazında da sadece bireysel farklılıkların farkında olmanın yeterli olmadığının (Santamaria and Thausand,

2014, s.16) ve mutlaka öğrencilerin öğrenme özellikleriyle kişilik özelliklerinin ilişkili olduğunun bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır (Doğan, 2014, s. 72)

Bulgulardan yola çıkarak bu noktaya kadar varılan sonuçları bir bütün halinde ele almadan önce şu nokta hatırlanmalıdır; farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasının başlıca sebebi sınıfta bulunan çeşitlilik ve bu çeşitliliğe cevap verebilecek uygun eğitim öğretim yöntemlerinin uygulanmasıdır (Bender and Waller, 2011, s. 76; Chapman and King, 2012, s. 1-2; Taylor, 2015, s. 12; Tomlinson, 1999, s. 2). Dolayısıyla öncelikle bu yöntemi uygulayacak öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilikler boyutunda da sınıf içerisinde bulunan bireysel farklılıkların farkında olmak bulunmaktadır (Tomlinson and Moon, 2013, s.15; Tomlinson and McTighe, 2006, s. 50-52). Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin sınıfta bulunan bu bireysel farklılıkların farkında olmaları ve bu farklılıkları öğrenme özellikleriyle ilişkilendirebiliyor olmaları, farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin arandığı bu çalışmada olumlu yönde bir sonuca ulaşılacağını düşündürmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin gerçekleştirilen iz arama çalışmalarında elde edilen bulgulardan ikinci tema olarak *"bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkileri"* karşımıza çıkmıştır. Bu ana temaya ilişkin olarak da dört alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalar sırasıyla bireysel farklılıkların; eğitim öğretim sürecine ilişkin olumlu etkileri, bu olumlu etkilerinin nedenleri, eğitim öğretim sürecine ilişkin olumsuz etkileri ve bu olumsuz etkilerinin nedenleri şeklindedir.

"Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine ilişkin olumlu etkileri" alt temasına ilişkin katılımcı öğretmenlerin düşünceleri irdelendiğinde, öğretmenlerin ders işleme süreçlerinde yeni yöntemler geliştirmelerine, derste kullanılan materyallerin farklılaştırılmasına ve öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerine yönelik olumlu etkilerden bahsetmişlerdir. Konuya ilişkin elde edilen kelime bulutundan öne çıkan kavramlardan oluşan *"farklı şekilde güzel oluyor"* ifadesi de öğretmenlerin bireysel farklılıkların, çeşitli şekillerde olumlu etkilerinin olduğunu düşüncelerini pekiştirmektedir. *"Olumlu etkilerinin nedenleri"* temasında yer alan ifadeler de göz önünde bulundurulduğunda bireysel farklılıkların sınıfın başarısını olumlu yönde etkilediği, bireysel farklılıklar sayesinde öğrencilerin birbirlerine katkı sağlayabildiği görülmektedir. Konuya ilişkin oluşan kelime bulutundan öne çıkan kavramlardan biri olan *"sınıfta bazen farklı şekilde oluyor"* ifadesi de öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkilediğini

düşündüklerini vurgulamak için bir ipucu olarak görünmektedir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerine sınıf içerisindeki faaliyetlerde yardım etmeleri için öğretmenlerin teşvik ediyor oluşu da, farklılaştırılmış öğretim yönteminde kullanılan stratejilerden bir tanesi olan akran öğretimine (McTighe and Brown, 2005, s. 236; Levy, 2008, s. 163; Tomlinson, 2014, s. 15) benzerlik göstermesi sebebiyle bir iz olarak değerlendirilebilir.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminde farklılaşmanın temel öğelerinden birisi olan (content) içerik (Blaz, 2006, s. 6-7; Imbeu and Tomlinson, 2014, s. 11; Heacox, 2002, s. 10-11) boyutuyla alakalı olarak da bu alt temalardaki argümanlardan çıkarımda bulunmak doğru olacaktır. İçerikte bireysel farklılıklara göre farklılaştırılan şeyler, dersin içeriği ve kullanılacak materyallerdir (Nordloud, 2003, s. 3; King-Shaver and Hunter, s. 5). Bulgulara bakıldığında öğretmenler bireysel farklılıklar için farklı materyaller kullanma ihtiyacı hissettiklerini ve bu doğrultuda yeni materyaller hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Sınıfta bulunan bireysel farklılara ilişkin hazırlanan bu materyaller de eğitimin farklılaştırılması için bir adım atıldığına ilişkin bir iz olarak kabul edilebilir. Ayrıca katılımcıların programı da bireysel farklılıklara göre belirlediklerine ilişkin açıklamalarını da göz ardı etmemek gerektiği düşünülmektedir. Buna göre, programda uyarlamalar yapmak da farklılaştırılmış öğretim yönteminde gerçekleştirilmesi gereken faaliyetlerden bir tanesi olduğu düşünüldüğünde, (Bender, 2012, s. 7; Drapeu, 2004, s. 11-14; Smith and Throne, 2009, s. 30-31) öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin bir takım izlerin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

"Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine yönelik olumsuz etkilerine" ve *"olumsuz etkilerinin nedenleri"* alt temalarındaki bulgular bir arada incelendiğinde bazı katılımcı öğretmenlerin, bireysel farklılıkların eğitim öğretim süreçlerine çeşitli şekillerde olumsuz etkisi olduğunu düşündükleri görülmektedir. Olumsuz etkilere ilişkin ifadelerden en çok, akranların birbirlerini olumsuz etkilemeleri, öğretmenlerin öğrencilere yeterince zaman ayıramamalarının yanı sıra işlenmesi planlanan konularda geri kalma gibi sorunlara yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasıyla her öğrencinin kendi seviyesini daha ileriye taşıyabileceği, öğrencilerin birbirlerini olumsuz yönde değil olumlu yönde etkileyeceği ve sınıfta ortak bir seviye olmamasıdır (Bender and Waller, 2011, s. 76; Chapman and King, 2012, s. 1-2; Taylor, 2015, s. 12). Bu ifadeden hareketle, öğretmenlerin sınıftaki seviye farkının eğitim öğretim sürecini olumsuz

yönde etkilemesi ve öğrencilerin sınıf içerisinde bulunan seviye farklılıklarından dolayı birbirlerini olumsuz etkilemelerine ilişkin ifadeleri arasında olumsuz bir ilişki olduğunu söylenebilir. Öğretmenler tarafından dile getirilen bu olumsuz etkiler ve nedenleri sınıf içerisinde farklılaştırılmış öğretimin aktif bir şekilde uygulanmadığının anlaşılmasına yönelik ipuçlarıdır. Ayrıca temaya ilişkin elde edilen kelime bulutundan öne çıkan kavramlardan oluşan *"farklılıklar olumsuz yönde etkili"* ifadesinin de, ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

"Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkileri" ana temasına ilişkin elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde, iz arama çalışmalarına ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Aynı öğretmenin hem olumlu hem de olumsuz etkilerine yönelik fikir beyan etmesi katılımcı öğretmenlerde bir kafa karışıklığı ve süreçlere tam anlamıyla hâkim olamadıkları sonuçlarına ulaşmamızı sağlamaktadır. Ayrıca bireysel farklılıkların olumlu etkileri ve nedenlerine ilişkin alt temalarda elde edilen farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin ipuçları, bireysel farklılıkların olumsuz etkileri ve nedenleri alt temalarında gölgelenmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminde bireysel farklılıklar fark edilip ortam düzenlenmesi yapıldıktan sonra farklılaştırılması gereken üç temel öğesi (content) içerik, (process) süreç ve (product) ürün şeklinde açıklanmaktadır (Blaz, 2006, s. 6-7; Heacox, 2002, s. 10-11; Imbeu and Tomlinson, 2014, s. 11; Nordloud, 2003, s. 3-5). Bu bağlamda bulgularda yer alan ve uygulamaya yönelik daha fazla izlerin elde edilebileceği düşünülen üçüncü tema *"sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulma durumları"* şeklindedir. Bu ana temaya ilişkin elde edilen bulgulardan üç farklı alt tema oluşmuştur. Bunlar sırasıyla; öğretmenlerin planlama ve uygulama faaliyetlerinde, değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları ve eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri olmuştur. Bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerilerin uzlaşma çalışmalarında bu temanın altında yer almasının temel sebebi öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik gerçekleştirilebilecek faaliyetlere ilişkin görüşlerini ve yaptıkları uygulamaları bir arada ele alarak karşılaştırmak şeklinde açıklanabilir. Böylece teorik bilgi ile sahip olunan bu bilginin uygulamalara yansıtılması arasında farklılıkların olup olmadığının daha anlaşılır bir şekilde ortaya konulabileceği düşünülmüştür.

Konuya ilişkin elde edilen ilk alt tema *"öğretmenlerin planlama ve uygulama faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları"* şeklindedir ve bu başlığın altında karşımıza farklı bulgular çıkmıştır. Farklı bulgulardan kasıt ise katılımcı öğretmenlerin bireysel farklıları göz önünde bulundurarak uyarlama yapmaları ve yapmamalarıdır. Bu sebeple öğretmenlerin uyarlama yapmaları ve yapmamalarına ilişkin temadaki ifadelerin tamamından elde edilen iki farklı kelime bulutu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin planlama ve uygulamaya yönelik uyarlama yapmalarına ilişkin ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda sınıflarında bulunan bireysel farklılıklar doğrultusunda planlama gerçekleştirmeye çalıştıkları, öğrencilerin eksik yönlerine ilişkin düzenlemeler yaptıkları ve derslerin işleneceği süreleri esnettiklerine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca konuya ilişkin kelime bulutundan öne çıkan kavramlardan elde edilen *"bazen bireysel etkinlik planı yapıyoruz"* ifadesi de katılımcı öğretmenlerin gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri bu uyarlamaları destekleyecek bir iz olarak kabul edilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin planlama ve uygulama süreçlerinde uyarlama yapmadıklarına ilişkin ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda ise, hazır gelen planlar doğrultusunda derslerini yürüttükleri ve internetten hazır planlar indirilerek derslerin bu doğrultuda işledikleri ortaya çıkmıştır. Derslerin uygulanması noktasında katılımcı öğretmenlerin bireysel farklılıkların çok fazla göz önünde bulundurmadıkları ve derslerini geleneksel yöntemlerle yürüttükleri de bulunmuştur. Ayrıca konuya ilişkin oluşan kelime bulutundan öne çıkan kavramlardan oluşan *"açıkçası artık internette hazır"* ifadesinin altında da öğretmenlerin bireysel farklılıkların göz önünde bulundurarak planlama ve uygulama faaliyeti gerçekleştirmediklerinin bir başka göstergesi olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

*"Öğretmenlerin planlama ve uygulama faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları"*na ilişkin elde edilen bulguların tamamı tekrar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bireysel farklılıklara dikkat ederek planlama ve uygulama sürecinde düzenlemeler gerçekleştiriyor olduğuna işaret ettiği görülebilir. Ancak diğer yandan elde edilen bazı bulguların ise öğretmenlerin planlama ve uygulama sürecinde bireysel farklılıkların yeterince göz önünde bulundurmadıklarını net olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar bize planlama ve uygulama süreçlerinde katılımcı öğretmenlerin kafalarında soru işaretleri olduğunu,

MEB'den gelen planlar doğrultusunda bu faaliyetleri gerçekleştirmek zorunda hissettiklerini göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminde farklılaşmanın ana öznelerinden iki tanesi olan içerik ve süreç bu alt temada karşımıza çıkmaktadır. *İçerik*te yapılması gerekenler kısaca dersin içeriğinin, materyallerinin ve müfredatın bireysel farklılara göre uyarlanması ve geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Nordloud, 2003, s. 3; King-Shaver and Hunter, s. 5). Bu doğrultuda bulgulara bakıldığında katılımcı öğretmenlerin planları genelde internetten indirdikleri yani hazır planlar kullandıkları, sadece konuların işleneceği sürede uzatma ya da kısaltma yaptıklarından dolayı planlama sürecinde farklılaştırılmış öğretimin izlerinden söz etmenin çok da mümkün olmadığı sonucuna net olarak ulaşmak mümkündür. *Süreç*te ise yapılması gerekenler kısaca sınıfta bulunan öğrenci özelliklerine göre ders işlenişinde farklı yöntemler uygulamak, ilgi grupları oluşturmak, uygulama sürecine ilişkin materyalleri uyarlamak ve dersi çekici hale getirmek (Avcı ve Yüksel, 2014, s. 9; Tomlinson, 2014, s. 25; Tomlinson, 2013 s. 3) şeklinde açıklanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yönteminin izlerinin arandığı bu çalışmada süreç yani uygulama boyutunda öğretmenlerin ifadeleri, hazır planlar doğrultusunda MEB tarafından sağlanan kaynaklarla ve genelde geleneksel yöntemler kullanılarak derslerin yürütüldüğü şeklinde olmuştur. Bu ifadelerden yola çıkıldığında uygun izlerden bahsetmenin de çok mümkün olmadığı ifade edilebilir.

*"Öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları"*na yönelik oluşan alt temaya ilişkin elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda ise; öğretmenlerin standart ölçü araçları kullandıkları, internetten hazır testler indirerek uyguladıkları ve değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadıkları sonuçları elde edilmiştir. Bu konuda araştırmacı da günlüğüne "*Öğretmen görüşmeye test fotokopileriyle geldi. Fotokopilerin ne olduğunu sorduğumda ise internetten indirdiği bir test olduğunu söyledi. Bütün sınıfa mı uygulayacağını sorduğumda ise, tabiki hepsi çözecek, dedi."* (*A.G.*, S.5) şeklinde notunu almıştır. Ulaşılan sonuç ve araştırmacının günlüğüne yazdığı düşünceleri bir arada düşünüldüğünde değerlendirmede bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı net olarak görünmektedir. Ayrıca alt temaya ilişkin elde edilen kelime bulutundan öne çıkan kavramlardan oluşan *"kazanımlarla ilgili zaten değerlendirme yapıyoruz"* ifadesinin de hazır planlar ve amaçlar doğrultusunda standart

değerlendirmeler yapıldığına ilişkin, diğer bir anlatımla farklılıkların dikkate alınmadığını gösteren önemli bir emare mahiyetinde olduğu söylenebilir.

Değerlendirmeden sonra farklılaştırılmış öğretim yönteminde farklılaşmanın temel öznelerinin üçüncüsü olan ürünü (product) ele almak gerekir. Alanyazında, öğrencilerin sınıf içerisinde gerçekleştirilen tüm faaliyetlerde ortaya çıkan ürünlerin öğretmen tarafından gözlemlenerek değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi gerektiğini ve bu değerlendirme faaliyetinin süreklilik arz etmesi gerektiği belirtilmektedir (Heacox, 2002, s. 11; Nordloud, 2003, s. 4; Tomlinson, 1999, s. 11). Bu doğrultuda bakıldığında da öğretmenlerin gerçekleştirdikleri değerlendirme faaliyetlerinde, farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerden bahsetmek zor görünmektedir.

Sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulma durumları ana temaya ilişkin ortaya çıkan bir diğer alt tema ise *"Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri"*dir. Bu alt temaya ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme özelliklerinin, bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak, gerçekleştirilecek eğitim öğretim faaliyetlerinde uyarlamalar yapılması gerektiğine ilişkin ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bulgularda katılımcı bazı öğretmenler öğretmenlerin eğitime başladıkları andan itibaren ilgi alanlarına göre yönlendirilmeleri ve çok ilginç olarak kabul edilebilecek sınıf içinde gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinde seviye grupları oluşturulması gerektiğine ilişkin önerilerde bulundukları görülebilir.

Öğretmenlerin önerilerinde bahsettikleri bu konuların, farklılaştırılmış öğretim yönteminde öğrenme özelliklerinin göz önünde bulundurulması (Bender, 2012, s. 17; King-Shaver and Hunter, 2003, s. 42), sınıf içerisinde seviye ve ilgi grupları oluşturulması gerektiği (Levy, 2010, s. 164; Reis vd., 2011, s. 499; Subban and Round, 2015, s. 124) vurgularıyla örtüştüklerinden bahsetmek mümkündür. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin bireysel farklılıklarla baş etmek ve eğitim öğretim süreçlerini etkili bir hale getirmek adına verdikleri öneriler bir arada düşünüldüğünde, getirilen önerilerin farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin emareler taşıdığının kabul edilebileceği söylenebilir. Ancak düşüncelerinden yola çıkarak ulaşılan bu emareleri uygulamalarında, yani eğitim öğretim faaliyetlerinde bulmanın mümkün olmadığı hem bulgularda hem de raporun tartışma başlığı altındaki önce yapılan çıkarımlarında görülebilir. Ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte Çam (2013, s. 56-93) gerçekleştirdiği

çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemini uygulayabilme yeterliliklerini yüksek bulmuş, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinde ise bu yeterlilikleri uygulamaya dönüştürmelerinin de düşük seviyede olduğunu bulmuştur. Ayrıca Knight (2016, s. 14-92) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin bireysel farklılıkların farkında olduğunu fakat sınıflarında gerçekleştirdikleri faaliyetlerde bu farklılıklara ilişkin uygulamalar yapmadığı sonucuna ulaşmıştır ki bu bilgi, bu araştırmadaki ulaşılan sonuçla örtüşmektedir.

Araştırmaya ilişkin bulgulardan elde edilen son ana tema ise, *"öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, önerileri ve beklentileri"* şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Analiz sonucunda bu ana temaya ilişkin de dört farklı alt tema oluşmuştur. Bunlar sırasıyla, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik beklentileri ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileri şeklindedir.

"Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri" alt temasına ilişkin öğretmenlerin ifadeleri irdelendiğinde, okulun ve sınıfın fiziki şartlarıyla, genel olarak hazır gelen müfredatla, eğitim öğretim sürecinde kullanılan kaynaklarla, sınıf mevcuduyla ve öğrenci aileleriyle ilgili sorunlarının bulunduğu dile getirmişlerdir. Elde edilen bu bulgularla ilgili alanyazındaki çalışmalara bakıldığında (Ada vd., 2013, s. 160; Demir ve Arı, 2013, s. 116;) benzer sonuçlara ulaşıldığını bu doğrultuda ifade etmek mümkündür. Konuyla ilgili olarak araştırmacı günlüğüne bakıldığında ise *"... farklı kaynaklar kullandıklarını yazmamamı istedi. Kullanmak zorundayız elbette farklı kaynaklar ama Milli Eğitim'in haberi olmasın diye de tekrar sıkıştırdı beni."* (A.G., S.10) ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. Buna ilave olarak *"Okulun fiziki şartları çok kötü görünüyor. Baktığım sınıfta öğrenciler o sınıfa nasıl sığmış anlayamadım"* (A.G., S.4) ifadesi de bahsedilen bu sorunlarla bağdaşmaktadır. Ayrıca konuya ilişkin elde edilen kelime bulutunda öne çıkan kavramlardan oluşan *"sınıf mevcudu maalesef kalabalık"* ve *"aileyle ilgili maalesef sorunlar oluyor"* ifadeleri de konuyu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin bahsettikleri bu sorunlara ilişkin getirdikleri çözüm önerilerine bakıldığında ise, sınıf mevcutlarının azaltılması, müfredatın yeniden gözden geçirilmesi ve okulun fiziki şartlarını düzeltilmesini gerektiğine ilişkin görüşler karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin sundukları öneriler ve alanyazında konu ile ilgili gerçekleştirilen (Ada vd., 2013, s. 163; Altunoğlu ve Atav, 2005, s. 25; Demir ve Arı,

2013, s. 120; Koruklu vd., 2013, 130) araştırmalardan elde edilen sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Çeşitli öneriler sunmuş olmalarına rağmen öğretmenler ailelerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin hiçbir çözüm önerisi getirmemişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların farklılaştırılmış öğretim yönteminin kullanılmasına ilişkin etkisi düşünüldüğünde ise, Brabo (2008, s. 38) gerçekleştirdiği araştırma sonucunda sınıfın fiziki şartlarının ve mevcudunun farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasında herhangi bir engel teşkil etmediğini ifade etmiş olsa da, araştırmaların çoğunda bahsedilen bu şartların sınıflarda farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasını zorlaştırdığı bulgularına ulaşmışlardır (Cheng, 2006, s. 134; Hattie, 2005, s. 388; Morgan, 2014, s. 39; Subbon, 2006, s. 942). Buradan hareketle önceki temada ulaşılan öğretmenlerin bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere için getirdikleri önerileri bahsedilen bu sorunlardan dolayı yeterince dikkate alamayıp farklılaştırılmış öğretim yöntemini yeterince uygulayamadıkları savunulabilir.

"Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin beklentileri" konusuyla ilgili olarak katılımcı ifadeleri irdelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları, bu doğrultuda hizmet içi eğitimler ve seminerlerin katkı sağlayabileceği düşüncesine sahip oldukları savunulabilir. Ayrıca sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin farklılıklarla baş etmek adına belli eğitimlere ihtiyaç duydukları yapılan araştırmalarla da ortaya konmuştur (Kosko and Wilkins, 2009 s. 543-550; Sucuoğlu ve Kargın, 2014 s. 54; Symeonidou and Phtiaka, 2009 s. 546). Bunun gerekçesi olarak da öğretmenlerin sınıftaki kaynaştırma öğrencisi ve farklılıklara ilişkin kendisini yetersiz hissetmesi olarak araştırmalarda bulunmuştur (Anılan ve Kayacan, 2015, s.85; Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015, s. 178; Sadioğlu vd., 2013, 1760). Araştırmaların sonuçlarında ayrıca öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle desteklenip farkındalıklarının artırılması ve eğitim öğretim süreçlerini daha etkili hale getirmeleri gerektiği belirtilmiştir (Dixon vd., 2014, s. 123; Sarı, 2013 s. 140-146; Levonen vd., 2004 s. 315-320).

Son olarak *"öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından beklentileri"* alt temasına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, planlama boyutunda bölgesel farklılıkların dikkate alınması, yeni yöntemler üzerinde çalışmaların gerçekleştirilmesi, ders saatlerinin azaltılması ve eğitim sisteminin eski sitem olan 4+4+4 şekline dönüşmesine ilişkin beklentilerinin olduğu söylenebilir. Belirlenen bu beklentilere paralel olarak ders

yoğunluğu ve 4+4+4 siteminin okula başlama yaşının erken olmasında dolayı öğrencilerin algılı düzeylerinin yeterince gelişmediği ifade edilmiştir. Ek olarak sabahçı öğlenci sınıflar oluştuğu için eğitimin erken başlaması, öğrencilerin uyanamaması ve okulların fiziki şartlarının bu sistem için yeterli olmadığı gibi çeşitli sorunlara sebep olduğuna ilişkin sonuçlar çalışmalarında da ortaya konmuştur (Bilgin vd., 2009, s. 340-348; Epçaçan, 2014, s. 510-520; Üstün vd., 2014, s. 255-260).

Öğretmenlerin beklentilerine ilişkin elde edilen bu bulgular ışığında bakıldığında, daha çok kişisel gelişimlerine, eğitim sistemine ve müfredata ilişkin beklentilerin olduğu gözlemlenmiştir. Eğitimi daha etkin hale getirebilmek adına çok fazla öneri verilmemesi katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemini uygulayabilme konusunda öğretmen yeterliliklerinin sorgulanabileceğini göstermektedir. Alan yazında farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin öğretmen yeterliliklerinden bahsederken müfredatı öğrenciler için uygun hale getirebilme, etkili sınıf yönetimi gerçekleştirme, zamanı sınıfta bulunan tüm öğrenciler için etkili şekilde kullanma, farklı eğitim yöntemleri uygulayabilme, sınıf içerisindeki bireysel ilerlemeleri sürekli değerlendirebilme gibi konulara vurgu yapılmıştır (Blaz, 2006, s. 28-29; Drapeu, 2014, s. 19; Imbeu and Tomlinson, 2014, s. 14; Tomlinson and McTighe, 2006, s. 40). Öğretmenlerin sorunlara ilişkin getirdikleri önerilerde ve beklentilerinde bu konulara ilişkin görüş dile getirmemeleri, katılımcı öğretmenlerin konuya ilişkin yeterliliklerinin sorgulanmasında bir argüman olmaktadır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Özden (2015) öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalarda farklılaştırılmış öğretim yöntemini tam olarak uyguladıklarını bulmuşken, Pilten (2015) sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yöntemini öğretmenlerin uygulamadıklarını bulmuştur. Bu iki araştırmanın tam ters sonuçlar bulmasının sebebi Özden'in araştırmasını gerçekleştirildiği ortamdaki tüm öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin eğitim almış olmaları ve süreçlerde kullanılacak materyallere ilişkin destek alabiliyorken, Özden'in örneklemindeki öğretmenlerin konuya ilişkin herhangi bir eğitim almamaları ve süreçte kullanılacak materyallere ilişkin destek almıyor olmaları olarak gösterilebilir. Bu iki araştırma arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasında öğretmen yeterliliklerinin önemini göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki tecrübeleri göz önünde bulundurulduğunda, tamamının tecrübesinin yüksek olduğu bilinmektedir. Tecrübeli öğretmenlerin farkında

olmadan sınıflarında farklılaştırılmış öğretim yöntemini uygulayabiliyor olabileceği (Bender, 2011 s. 1; Karten, 2011 s. 32) vurgusuna karşın Machu (2014, s. 1148) gerçekleştirdiği araştırmada tecrübe ile farklılaştırılmış öğretimin uygulanması arasında bir bağlantı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmada da Machu'nun araştırmasına benzer sonuçların elde edildiğini söylemek mümkün görünmektedir.

4.2. Sonuç

Bu çalışmada kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izler incelenmiştir. Konuya ilişkin olarak kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerden görüşler alınmış ve analiz sonucunda bulgular elde edilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanmasında önce öğretmenlerin bireysel farklılıkların farkında olmaları ve bu farklılıklar doğrultusunda öğrenme özellikleriyle kişilik özellikleri arasında bir ilişkinin olduğunu ifade ediyor olmaları, farklılaştırılmış öğretimin izlerinin arandığı bu çalışmada olumlu bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sonuç bir anlamda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanabilecek bir bireysel farklılığın farkında olma durumuna sahip olduğunu göstermiştir.

Bireysel farklılıkların eğitim öğretim süreçlerine olumlu ve olumsuz etkileri konusunda öğretmenlerin farklı görüşler sunmuş olmaları ve aynı öğretmenlerin hem olumlu hem olumsuz görüşler beyan etmeleri ise öğretmenlerin bireysel farklılıkların etkisine ilişkin bir kafa karşılıklılıkları olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Bireysel farklılıkların etkisi bölümünde öğretmenlerin dokundukları yeni yöntem ve teknikler ve akran öğretimine benzer konular ise farklılaştırılmış öğretime ilişkin ipuçları teşkil etmektedir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçleri ve bireysel farklılar için yapılması gerekenlere ilişkin öneriler kısmı irdelendiğinde ise öğretmenlerin bireysel farklılıklar için sınıfta gerçekleştirmesi gerekenlere ilişkin belli önerilerinin olduğu ve bu öneriler kısmen farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin ipuçları taşısa da, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin herhangi bir ize rastlanamamıştır.

Öğretmenlerin sorunları, çözüm önerileri ve beklentileri göz önünde bulundurulduğunda ise daha çok fiziksel şartlar ve genel eğitim sistemine ilişkin beklentilerin olduğu göze çarpmıştır. Kişisel gelişimleri için hizmet içi eğitim ve

seminerler yoluyla eğitim almak şeklinde beklenti içinde olmaları da, kendilerini sınıfta olan bireysel farklılıklarla baş etmek ve yeni yöntem ve stratejiler uygulamak konusunda yetersiz hissettikleri sonuçlarına ulaşılmasında yol gösterici olmaktadır.

Tartışma bölümünün başında sorulan sorular ilişkin olarak, sınıflarda farklılaştırılmış öğretim yönteminin kullanılmasının söz konu olmadığı, öğretmenlerin bu yöntemi uygulayabilmek için uygun yeterliliklere sahip olmadıkları ve farklılaştırılmış öğretim yönteminin uygulanabilmesi için Türkiye'deki fiziki şartların ve alt yapının yeterince uygun olmadığı cevapları verilebilir. Son olarak da kuramsal kısmın sonunda sorulan *"Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan genel eğitim sınıf öğretmenleri sınıflarındaki bireysel farklılıkların ne derecede farkındalar?" ve "Kaynaştırma uygulamalarında görevli sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında farklılaştırılmış öğretim yöntemini ile ilgili yeterliliklere sahipler mi?"* soruları hatırlandığında, gerçekleştirilmiş olan bu araştırmayla net cevaplara ulaşılamamış olduğu tartışma kısmında görülebilir. Yine de katılımcı kaynaştırma sınıfında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıkların farkında olduklarına işaret eden izlerin olduğu ancak farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile ilgili hem bilgi hem de uygulama boyutlarında mesleki gelişime gereksinimlerinin olduğu sonucuna varılabilir.

4.3. Sınırlılıklar

Araştırma sürecinde veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Gerçekleştirilen bu görüşmeler sırasında ses kaydı alınması katılımcıların bazı sorulara cevap verirken tereddüt etmelerine neden olmuştur ki bu da gerçekleştirilen araştırma için bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Buna ek olarak her ne kadar verilerin gizliliğine ilişkin güvence verilmiş olsa da, katılımcılar MEB'de çalışan öğretmenler olduğu için bazı konularda görüşlerini açıklıkla dile getirememiş ve çekingenlik göstermişlerdir.

Görüşmelerin gerçekleştirildiği ortamlar okulların içinde bulunduğu için, görüşmeler sırasında odaya başka kişiler girmiş ve katılımcılarla birlikte araştırmacının da dikkatini dağıtmıştır. Bu da araştırma için bir sınırlılık olarak görülebilir. Görüşme yapmak için alınan randevularda öğretmenlerin yoğun programlarından dolayı aksamalar olduğu için bir günde birden fazla görüşme gerçekleştirilmek zorunda kalınmıştır ve bu da bir sınırlılık olarak gösterilebilir.

Her ne kadar görüşmeler sırasında sınıflarda bulunan genel farklılıklar hakkında konuşuluyor olsa da, araştırmacı özel eğitim bölümünde görev yaptığı için zaman

zaman katılımcılar yetersizlik türlerine vurgu yapmak istemişlerdir. Bu da gerçekleştirilen araştırma için bir sınırlılık olarak görülebilir.

4.4. Öneriler

Eğitim öğretim süreçlerini yürüten öğretmenlerin bireysel farklılıklara karşı daha bilinçli hale gelebilmeleri ve sınıflarındaki eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanarak daha etkili bir süreç yürütebilmelerine yönelik ve ilerde yürütülecek araştırmalara ilişkin araştırmacının önerileri izleyen başlıklarda sunulmuştur.

4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Daha etkili bir eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirebilmek için sınıf mevcutlarının azaltılması ve uygun fiziksel koşulların sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.
- Öğretmenlerin bireysel farklılıkların önemini anlamaları ve sınıf içerisinde buna uygun faaliyetler gerçekleştirebilmeleri adına uygulamaya dayalı, bire bir mesleki gelişim çalışmaları yapılması gerektiği önerilebilir.
- Gerçekleştirilecek mesleki eğitim çalışmalarında yeni yöntem, teknik ve materyal tasarımına ilişkin içeriklerin belirlenmesi önerilebilir.
- Her öğretmenin sınıflarındaki farklılıklar ve yerleştirilme olasılığı yüksek olan özel gereksinimli öğrenciler nedeniyle hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin bilgi ve uygulama yeterliliğine yer verilmesi.
- Bunlarla birlikte okulda, sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgi paylaşımı ve fikir alışverişi yapabileceği bir özel eğitim öğretmenin bulunmasının ve iş birlikli çalışmalarının uygun olacağı söylenebilir.

4.4.2. İleriki araştırmalara ilişkin öneriler

- Böyle bir çalışma daha geniş sayıda katılımcıyla ve Türkiye genelinde gerçekleştirilerek daha somut ve genellenebilir sonuçlar ortaya konabilir.

- Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflardaki farklılıklar ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin mevut durumu daha iyi anlayabilmek için uzun süreli vaka çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Farklılaştırılmış öğretim yönteminin kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin gelişim alanlarına, akademik başarılarına olan etkisi incelenebilir.
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemi konusundaki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik etkili bir yol ortaya koymak amacıyla uygulamaya dayalı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri/motivation factors of teachers. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (3), 151-166.

Adams, C.M. and Pierce R.L. (2006). *Differentiated instruction: A practice guide for tiered lessons for elementary grades.* Texas: Prufrock Press.

Adlam, E. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms.* Unpublished master's thesis. Ontario: Windsor University.

Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling, 3* (1), 41-56.

Ainscow, M. (2005). From them to us: Setting up the study. M. Ainsow and Tony Booth (Ed.), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* içinde (s. 1-21). London: Creative Print and Design.

Ainscow, M. And César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21* (3),231 238.

Akar, H. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Durum çalışması* içinde (s. 111-151). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *EğitimBirSen*, 16-20.

Algozzine, B. and Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 51* (3), 49-54.

Alquraini, T. and Gut, D. (2012). Critical components of successful ınclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of SpecialEducation, 27* (1), 42-59.

Altunoğlu, B. D. ve Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 19-28.

Andrews, L. (2002). Preparing general education pre-service teachers for inclusion: Web enhanced case-based instruction. *Journal of Special Education Technology, 17* (3), 27-35.

Anilan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği/ the reality of inclusive education through classroom teachers. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 74-90.

Arslan, A. (2011). İlköğretim okullarında farklı öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme kuramına uygunluğunun karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 15.

Avcı, S. And Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama.* Ankara: Nobel

Avissar, G. (2012). Inclusive education in Israel from a curriculum perspective: an Mostropierieexploratory study. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 35-49.

Baker, J. M. and Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education, 29* (2), 163-180.

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion.* London: Institute of Education, University of London.

Baş, G. (2011). Türkiye'nin eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitişim Dergisi.*

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.

Beler, Y. ve Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (3), 109-126

Bender, W. N. (2012*). Differentiating ınstruction for students with learning disabilities: new best practices for general and special educators.* 3. Baskı. California: Corwing.

Bender, W. N. and Waller, L. (2011). *The teaching revolution: rtı, technology, and differentiation transform teaching for the 21st century.* California: Corwing.

Bilgin, H., Aykaç, N., Kabaran, H.ve Atar, E., (2009). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+ 4+ 4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Muğla ili örneği). *Electronic Turkish Studies, 9* (2), 335-348.

Blank, G. (2003). Vygotsky: The man and his couse. L. C. Mool (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* içinde (s. 31-59). New York: Cambridge University Press.

Blaz, D. (2006). *Differentiated ınstruction a guide for foreign language teachers*. New York: Eye On Education.

Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education.* 5. Basım. Boston: Pearson Education Press.

Bramsford, J., Brown, I. and Cocking, R. (2001*). How people learn: Brain, mind experience and school.* Washington, DC: National Research Council.

Bramsford, Brown ve Cocking'den aktaran McTighe and Brown (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is detente possible? *Theory Into Practice, 44* (3), 234-244.

Chapman C. and King, R. (2003). *Differentiated instructional strategies for reding in the content areas.* California: Corwin Press.

Chapman, C. and King, R. (2012). *Differentiated assesment strategies: One tool doesn't fit all.* 2. Basım. California: Corwing.

Cheng, A. C. (2006). Effect of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest. *稻江學報　第一卷第一期,* 127-154.

Cook, B. G. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal, 104* (4), 307-320.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. and Landrum, T. J. (2000). Teachers attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67* (1), 115-135.

Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: E. Bukova Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, F. I. Bilican, M. Bütün, M. Bursal, S. Mandacı Şahin, S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

D'Alessio, S. (2008). 'Made in Italy': Integrazione scolastica and the new vision of ınclusive education. L. Barton and F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education* içinde (s.53 73). Berlin: Springer.

D'Alessio, S. (2011). *Inculusive education in İtaly: a critical analyses of policy of integrazione scholastic.* London: Sense Publisher.

Davis, A. (2004). The credentials of brain-based learning. *Journal of philosophy of education, 38* (1), 21-36.

Davydov, V. V. and Kerr, S. T. (1995). The influence of LS Vygotsky on education theory, research, and practice. Educational Researcher, *24* (3), 12-21.

De Neve, D., Devos, G. and Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education, 47,* 30-41.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32* (1), 107-126.

Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G., ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 4* (12), 205-223.

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. and Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37* (2), 111-127.

Doğan, M. (2014). Bireysel farklılıklara psikolojik yaklaşımlar II. A. Ardıç (Ed), *Bireysel farklılıklar* içinde (s. 171-194). Ankara: Vize Yayıncılık.

Drapeu, P. (2004). *Differentiated instruction: Making it work.* New York: Scholastic.

Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi, 58* (58), 505-522.

Eriks-Brophy, A. and Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf, 158* (1), 63-97.

Falver, M. A. and Givner, C. C. (2005). What is an inclusive school?. R. A. Villa and J. S. Thausand (Eds.), *Creating an Inclusive School* içinde (s. 1-11). Alexandria, VA: ASCD.

Ferguson, D. L., Meyer, G., Jeanchild, L., Juniper, L. ve Zingo, J. (1992). Figuring out what to do with the grownups: How teachers make inclusion "work" for students with disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 17* (4), 218-226.

Fisher, M. and Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 27* (3), 165-174.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research, 43* (3), 235-245.

Forsten C., Grant J. and Hollas B. (2002). *Differentiated istruction: Different strategies for different learners.* New Hampshire: Crystal Springs Books

Foster, S. and Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf, 153* (5), 435- 449.

Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. J. Miles and Paul Gilbert (Ed.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* içinde (s. 65-79). New York: Oxford University Press.

Gagnon, Y.C. (2010). *The case study as research method: a practical handbook.* Quebéc: Press de I'Université du Québec.

Gardner, H. (2006). *Multiple ıntelligences: New horizons.* (2. Baskı). New York: Basic Books.

Gardner, H. and Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher, 18* (8), 4-10.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. and Chadwick B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal, 204,* 291-295.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş.* (Çev: E. Günel, P. Yalçınoğlu, Ş. S. Anagül, P. Yalçınoğlu, M. Gönden, E. Günel, A. Ersoy, D. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3* (5), 111-123

Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürgür, H., Koç, H., Kol, Ç., Atlar, H., Acar, M.F., Tamer, B. ve Gül, Z. (2015). Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının ülkelere göre farklılıklarının incelenmesi. *25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, İstanbul: Elite World Business Otel, s. 147.

Halvorsen, A.T. ve Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Hieghts: Allyn and Bacon.

Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research, 43* (6), 387-425.

Hecox, D. (2002). *Differentiated instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12.* Minneopolis: Free Spirit Publishing

Heimerl, F., Lohmann, S., Lange, S. ve Ertl, T. (2014). Word cloud explorer: Text analytics based on word clouds. *47th Hawaii International Conference on System Sciences,* (1833-1842).

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An ıntroduction to special education.* New Jersey: Pearson.

Holloway, I. and Wheeler, S. (2013). *Qualitative research in nursing and healthcare.* 3. Baskı. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Hyde, M. and Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness and Education International, 6* (2), 82-99.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education a program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27* (2), 77-94.

Imbeu M. B. and Tomlinson, C. A. (2014). Breaking the mold of classroom management: What educators should. A. Honigsfeld and A. Cohan (Ed.), *Menaging a differentiated classroom* içinde (s.11-19). Plymouth: Rowman & Littlefield Education.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind.* (2. Baskı). Virginia: ASCD

Johnson, B. and Christensen L. (2012). *Eğitim araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımlar.* (Çev. H. Akdağ, S. Bakır, O. Bozkurt, A. Budak, İ. Budak, M. Bütün, H. Çatlıoğlu, H. Ercan, R. Ercan, S. B. Demir, N. Kala, F. Karakuş, T. Köse, T. Kutluca, A. T. Orhan, F. Zayimoğlu Öztürk, T. Öztürk, İ. Özpınar, A. Türkdoğan, F. Yaman, E. Yeşiltaş, Ö. Yiğit). Ankara: Eğiten Kitap.

Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Karadağ, R. (2010*). İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması.* Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (2), 1-13.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *4* (2), 55-76.

Karten, T. J. (2005). *Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom.* California: Corwin Press.

Karten, T. J. (2011). *Inclusion strategies and ınterventions.* Bloomington: Solution Tree Press.

Kim, M. C. and Hannafin, M. J. (2011). Scaffolding problem solving in technology enhanced learning environments (TELEs): Bridging research and theory with practice. *Computers & Education, 56* (2), 403-417.

King-Shaver, B. and Hunter, A. (2003). *Differentiated instruction in Engllish classroom: Content, process, product, and assessment.* New Hampshire: Heinemann.

Knight, S. M. (2016). *The self-reported relationshıp between a teacher's perception of learner characterıistics for students wıth disabilities and a teacher's use of differentiated instruction in georgıa publıc schools grades 6-12.* Unpublished doctoral thesis. Virginia: Liberty University.

Koç, E. S. ve Şahin, A. E. (2014). Çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim, 39* (174), 286-296.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13* (25), 119-137.

Kosko, K. W., and Wilkins, J. L. (2009). General educators' in-service training and their self perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *The Professional educator, 33* (2), 543-550.

Kutluca, T., Çatlıoğlu, H., Birgin, O., Aydın, M. Ve Butakın, V. (2009). Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen etkinliklere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty, 12,* 1-16.

Lantolf, J. P. (2000). Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.

Lavonen, J., Jauhiainen, J., Koponen, I. T. and Kurki-Suonio, K. (2004). Effect of a long term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. *International Journal of Science Education, 26* (3), 309-328

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education, 32* (3), 34 62.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81* (4), 161-164.

Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. and Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. C. Forlin (Ed.), *Implementing ınclusive education: ıssues in bridging the policyy-practice gap* içinde (s. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Machů, E. (2015). Analyzing differentiated ınstructions in ınclusive education of gifted preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171,* 1147-1155.

Madan, A. and Sharma, N. (2013). Inclusive education for children with disabilities: Preparing schools to meet the challenge. *Electronic Journal for Inclusive Education, 3* (1), 4.

Manset, G. and Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education, 31* (2), 155-180.

Marschark, M. ve Knoors, H. (2012). Educating deaf children: Language, cognition, and learning. *Deafness & Education international, 14* (3), 136-160.

Marty, P. (2004). Lev Vygotsky. http://evolution.massey.ac.nz/assign2/PM/vygsup.html. (Erişim Tarihi:20.06.2016).

Mastropieri, M.A. and Scruggs, T.E. (1997). What's special about special education? Acautious view toward full inclusion. *The Educational Forum, 61* (3), 206-211.

Mastropieri, M.A. and Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction.* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

McMilan, A. (2011). *The relationship between professional learning and middle school teachers' knowledge and use of differentiated instruction.* Unpublished doctoral thesis. Minneapolis: Walden University.

McNaught, C. and Lam, P. (2010). Using world as a supplementary research tool, *The Qualitative Report, 15* (3), 630–643.

McTighe, J. and Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible?. *Theory Into Practice, 44* (3), 234-244.

Melesse, T. (2015). Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal, 4* (3), 253-264.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to design and ımplementation.* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. and Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education, 30* (2), 152-186.

Mittler, P. (2005). *Working towards ınclusive education: social contexts.* 5. Baskı. New York: David Fulton Publishers.

Mool, L.C. (2003). Introduction. L. C. Mool (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* içinde (s. 1-31). New York: Cambridge University Press.

Moore, L. O. (2009). *Inclusion strategies for young children: A resource guide for teachers, child care providers, and parents.* (2nd ed.). California: Corwin Press.

Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 87 (1), 34-38.

Munley, P. H., Duncan, L. E., Mcdonnell, K. A. and Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counselling Psychology Quarterly, 17* (3), 247-271.

Nordloud, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the education needs of all students in your classroom.* Maryland: Scarecrow Press.

Osgood, R. L. (2005). *The history of inclusion in the United States*. Washington: Gallaudet University Press.

Özkanoğlu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: ODTÜ.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek Physical Education Teachers toward Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Special Education, 19* (2), 104-111.

Parilla, A. (2008). Inclusive Education in Spain: A View from Inside. L. Barton and F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-Cultural reflections on ınclusive education* içinde (s.19-37). Berlin: Springer.

Patterson, J. L., Connolly, M. C. and Ritter, S. A. (2009). Restructuring the inclusion classroom to facilitate differentiated instruction. *Middle School Journal, 41* (1), 46-52.

Pavri, S. and Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children, 67* (3), 391-411.

Pilten, G. (2016). A phenomenological study of teacher perceptions of the applicability of differentiated reading ınstruction designs in turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16* (4), 1419-1451.

Polat, M. (2014) Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir?. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. *3* (2), 265-274.

Popham, W.J. (2008). *Classroom assessment: What teachers need to know.* 5. Basım. Boston: Pearson.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., and Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal, 48* (2), 462-501.

Richards, L. (1999). *Using NVIVO in qualitative research*. Melbourne: Sage Publications.

Robert, L. J. and Inman T. F. (2007). *Differentiated istruction: Best practices for the classroom.* Texas: Prufrock Press.

Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. and Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52* (2), 31-47.

Ryndak, D., Jackson, L. B., and White, J. M. (2013). Involvement and progress in the general curriculum for students with extensive support needs: K-12 inclusive-education research and implications for the future. *Inclusion, 1* (1), 28-49.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13* (3), 1743-1765.

Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classroom*. (3th ed.). New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M. M., and Peck, C. A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children, 62* (2), 125-137.

Sanders, B. P. (2015). *A study of teachers' beliefs and perceptions of flexible mathematics groups and its relationship to the key elements of differentiated instruction.* Unpublished doctoral thesis. Georgia: West Georgia University.

Santamaria, L. and Thousand, J. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated ınstruction: a process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling, 1* (1), 13-27.

Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record, 111* (1), 214-247.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (1).

Sari, H. (2013). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International, 9* (3), 131-146.

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,* Malatya

Scott, L. P., Jellison, J. A., Chappell, E. W. and Standridge, A. A. (2007). Talking with music teachers about inclusion: Perceptions, opinions and experiences. *Journal of Music Therapy, 44* (1), 38-56.

Sharma, P. (2010). Enhancing student reflection using Weblogs: Lessons learned from two implementation studies. *Reflective Practice, 11* (2), 127-141.

Sharpe, M. N., York, J. L., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities a preliminary study. *Remedial and Special Education, 15* (5), 281-287.

Short, C. and Martin, B. N. (2005). Case study: Attitudes of rural high school students and teachers regarding inclusion. *The Rural Educator, 27* (1), 1-10.

Slobodzian, J. T. (2009). The devil is in the details: Issues of exclusion in an inclusive educational environment. *Ethnography and Education, 4* (2), 181-195.

Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but…": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education, 14* (2), 161-180.

Smith, R. and Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education, 28* (8), 1152-1162.

Sower, J. and Warner L. (2011). *Differentiating instruction with centers in the inclusive classroom.* Texas: Prufrock Press.

Stanford, P. (2003). Multiple intelligence for every classroom. *Intervention in School and Clinic, 39* (2), 80-85.

Stanovich, P. J. and Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal, 98* (3), 221-238.

Stinson, M.S. and Kluwin, T.N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. M. Marschark and P.E. Spencer (Eds.), *Deaf studies, language, and education* içinde (s. 52-64). New York: Oxford University Press.

Subban, P. K. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International education journal, 7* (7), 935-947.

Subban, P. K. and Round, P. N. (2015). Differentiated instruction at work. Reinforcing the art of classroom observation through the creation of a checklist for beginning and pre service teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 40* (5), 116-131.

Sue, D. W., Arrendondo, P. and McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to professionals. *Journal Of Counseling & Development 70* (4), 477-486.

Symeonidou, S. and Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education, 25* (4), 543-550.

Şahin-Gün Z. ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten öğretmenlerin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6* (1), 138-160.

Şaldırak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin biliş üstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record, 51* (1), 13-17.

Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sistemi'nde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 1* (1), 75-82

Thomas, G. (1997). Inclusive school for an inclusive society. *British Journal of Special Education. 24* (3), 103-107.

Timmons, V. (2008). Towards Inclusive Education in Canada. L. Barton and F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on ınclusive education* içinde (s.133-147). Berlin: Springer.

Tomlinson, C. A. and Imbeu, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* Viginia: ASCD.

Tomlinson, C. A. and McTighe J. (2006). *Integrating differentiated ınstruction & understanding by design: connecting content and kids.* Virginia: ASCD.

Tomlinson, C. A. and Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom.* Virginia: ASCD.

Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Massachusetts: Association for Supervision and Curriculum Develeopment.

Tomlinson, C.A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Çev: Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: Redhouse.

Turner, N. D. (2003). Preparing preservice teachers for inclusion in secondary classrooms. *Education, 123* (3), 491-495.

Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme*

becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Üstün, A., Duran, A., Altınsoy, H. B. ve Saral, D. G. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4* (1), 251-262.

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation, 45* (2), 17-26.

Valiandes, S. (2015, 17-26). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation, 45*, 17-26.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (Revised edition). Massachusetts: The MIT Press.

Weishaar, M.K., Borsa, J.C. and Weishaar, P.M. (2007). *Inclusive educational administration: A case study approach.* (2nd ed.). USA: Waveland Press, Inc.

Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House, 83* (6), 207-210.

Welsh, E. (2002). Dealing with data: Using NVivo in the qualitative data analysis process. *In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. 3* (2), Art 26.

Whittington-Jones, A. (2013). *Inclusion and differentiation: an examination of teachers' experience and perspectives in working with difference and learner potential in grade 1 mathematics classrooms in three schools in Grahamstown.* Unpublished master's thesis. Grahamstown: Rhodes University.

Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning enviroments for young children: what to on Monday morning.* California: Corwin Press

Wilson, K. and Devereux, L. (2014). Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning (ALL) contexts. *Journal of Academic Language and Learning, 8* (3), 91-100.

Wolfinger, N. H. (2002). On writing fieldnotes: Collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research, 2* (1), 85-95.

Wormeli, R. (2007). *Differentiation: from planning to practice, grdaes 6-12.* Portland: Stanhouse Publishers.

Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa ülkelerine göç. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 26* (1), 45-60.

Yatgın, S., Sevgi, H. M. ve Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki

tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (5), 167-180.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7* (31), 111-127.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. 3. Baskı. California: Sage Publicaton, Inc.

Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research.* California: Sage Publication, Inc.

Ziegler, L. (2010). *Differentiating reading instruction for special education students in an inclusive middle school: Comparing teacher knowledge and application*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Virginia Commonwealth University.

EK-1. Görüşme Soruları

Görüşme Soruları

1. Öğrencileriniz arasında bireysel farklılıklar sizce ne anlama gelmektedir?

- Sizce kişilik özellikleri ile öğrenme özelliklerinin birbiriyle bağlantısı var mıdır? Varsa nelerdir?

- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar hakkında ne düşünüyorsunuz?

- Kaynaştırma öğrencinizin dışında farklı olarak niteleyebileceğiniz öğrencileriniz var mı? Bu öğrencileri 'farklı' olarak nitelemenize neden olan şey nedir?

- Farklı olarak nitelediğiniz bu öğrencilerle birlikte genel olarak sınıfta nasıl bir tabloyla karşılaşıyorsunuz?

- Farkı olarak nitelediğiniz öğrencilerdeki bu bireysel farklılıkları neye göre belirliyorsunuz?

2. Öğrencilerinizin arasındaki bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, eğitim öğretim sürecinde öğretmen olarak size ne gibi yararlar sağlayabilir?

- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların birbirlerine ne gibi yararlar sağlayabilir?

3. Eğitim öğretim yılı başında yıllık eğitim planınızı nasıl hazırladığınızı anlatır mısınız?

- Planlama yaparken göz önünde bulundurduğunuz faktörler nelerdir?

- Planlama yaparken öğrencilerinizin hangi özelliklerini göz önünde bulunduruyorsunuz?

- Farklı olarak nitelediğiniz öğrenciler dahil olmak üzere bütün öğrenci özelliklerini yıllık planınıza nasıl yansıtıyorsunuz?

4. Gün içerisinde işleyeceğiniz derslerin planlama sürecini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

- Kazanımlar, yöntem, materyal, değerlendirme boyutlarını tasarlarken; dikkate aldığınız faktörler nelerdir?

- Farklı olarak nitelediğiniz öğrenciler dahil olmak üzere bütün öğrenci özelliklerini günlük planınıza nasıl yansıtıyorsunuz?

EK-1. Görüşme Soruları (devamı)

5. Bir okul gününde gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim sürecinizi anlatabilir misiniz?

- Eğitim öğretim süreci yürütürken ne tür yöntem ve stratejiler kullanıyorsunuz?

- Ders sırasında kullandığınız materyaller ve etkinlikler nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

- Materyalleri ve etkinlikleri (serbest çalışma zamanları) hazırlarken ve kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?

- Farklı olarak nitelediğiniz öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak için neler yapıyorsunuz?

6. Gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim faaliyetlerinin sonunda öğrencilerinizin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?

- Eğitim öğretim faaliyetlerini değerlendirmek için neler yapıyorsunuz?

- Değerlendirme faaliyetlerini ne sıklıkta gerçekleştiriyorsunuz?

- Farklı olduğunu düşündüğünüz öğrencilerin değerlendirmesini nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?

7. Şimdiye kadar konuştuklarımız doğrultusunda öğrencilerinizin bireysel farklılıklarının, gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim sürecinin başarısına nasıl etki ettiğini düşünüyorsunuz?

- Neden olumlu etki ettiğini düşünüyorsunuz?

- Neden olumsuz etki ettiğini düşünüyorsunuz?

8. Eğitim öğretim sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların üstesinden gelmek için siz neler yapıyorsunuz?

- Sınıflardaki öğrenci özelliklerinin farklılıklarıyla baş etmek adına sizin ne gibi önerileriniz olur?

9. Öğretim süreçlerini sınıftaki tüm öğrencilerin yararlanabileceği ve daha verimli bir hale getirmek için sizce neler yapılabilir?

- Planlama sürecine ilişkin neler önerebilirsiniz?

- Uygulama sürecine ilişkin neler önerebilirsiniz?

- Değerlendirme süreci için neler önerebilirsiniz?

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri adına sizce neler yapılabilir?

10. Sizce bireysel farklılıkların olmadığı bir eğitim ortamı nasıl olurdu?

EK-2. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç.Dr. Hasan Gürgür tarafından yürütülmekte, Arş.Gör. Hüseyin Koç tarafından gerçekleştirilmektedir ve sonuçları ile kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin uygulamaları betimlenmeye çalışılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde yapılan görüşmeyi dinleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Arş. Gör. Hüseyin Koç'a veya Doç.Dr. Hasan Gürgür'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Doç. Dr. Hasan Gürgür
İş Tel: 02223350580
İş Adres: Anadolu Üni. İÇEM
Mail: hasangurgur@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Hüseyin Koç
İş Tel: 02223350580
İş Adres: Anadolu Üni. İÇEM
Mail: huseyinkoc@anadolu.edu.tr
Cep Tel: 0506 341 30 71

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-3. İşitme Yetersizliği Olan Öğrencinin Demografik Bilgileri

İŞİTME YETERSİZLİĞİ BULUNAN ÖĞRENCİNİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; kaynaştırma okullarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan "*Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Gerçekleştirdikleri Eğitim Öğretim Süreçlerinde Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemine İlişkin Eylerin İncelenmesi*" adlı yüksek lisans tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman — Araştırma Yürütücüsü

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR — Arş. Gör. Hüseyin KOÇ

Öğrencinin Adı Soyadı: _____

Yaşı: _____

Cinsiyeti

- O Kadın
- O Erkek

Sınıfı: _____

İşitme Kaybı Türü: _____

İşitme Kaybı Derecesi: _____ **Sağ kulak:** ___ **Sol Kulak:** ___

Kullandığı işitme cihazı: _____

İşitme kaybı teşhisinin konulduğu yaş: _____

İşitme cihazının takıldığı yaş: _____

Aile eğitimine başladığı yaş: _____

Varsa okul dışında aldığı destek hizmetler: _____

Okul ışında aldığı destek eğitim süresi: _____

İşitme yetersizliği olan öğrencinin görüşme yapılan öğretmenle çalıştığı süre: _____

İşitme yetersizliği olan öğrencinin kaynaştırma okuluna devam ettiği süre: _____

Varsa kaynaştırma okulundan önce eğitim aldığı okul: _____

EK-4. Yetersizliği Olan Öğrencinin Demografik Bilgileri

YETERSİZLİĞİ BULUNAN ÖĞRENCİNİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; kaynaştırma okullarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan "*Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Gerçekleştirdikleri Eğitim Öğretim Süreçlerinde Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemine İlişkin İzlerin İncelenmesi*" adlı yüksek lisans tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Hüseyin KOÇ

Öğrencinin Adı Soyadı: .....

Yaşı: .....

Cinsiyeti

- O Kadın
- O Erkek

Sınıfı: .....

Zihin yetersizliğinin derecesi: .....

EK yetersizlik: .....

Zihinsel yetersizliğinin teşhisinin konulduğu yaş: .....

İlk eğitime başladığı yaş: .....

Varsa okul dışında aldığı destek hizmetler: .....

Zihin yetersizliği olan öğrencinizin öz bakım becerileri: .....

.....

Zihin yetersizliği olan öğrenciyle görüşme yapılan öğretmenin çalıştığı süre: .....

Zihin yetersizliğ olan öğrencinin kaynaştırma okuluna devam ettiği süre: .....

Varsa kaynaştırma okulundan önce eğitim aldığı okul: .....

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Hüseyin KOÇ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Sivas/1987

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2014-Halen, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2013-2014, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2011-2013, Öğretmen, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2007-2011, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Koç, H., Kol, Ç. ve Gürgür, H. (2016). Destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin uygulamaları sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'*nde sunulan bildiri. Antalya: Belek Maritim Pine Beach Resort Otel.
- Koç, H. ve Gürgür, H. (2016). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin uygulamalarında farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin incelenmesi *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Antalya: Belek Maritim Pine Beach Resort Otel.
- Kol, Ç., Koç, H. ve Gürgür, H. (2016). Destek özel eğitim hizmeti sağlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ve sürece yönelik çözüm önerileri. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Antalya: Belek Maritim Pine Beach Resort Otel.
- Gürgür, H., Koç, H., Kol, Ç., Atlar, H., Acar, M.F., Tamer, B. ve Gül, Z. (2015). Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının ülkelere göre farklılıklarının incelenmesi. *25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'*nde sunulan poster. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Yılmaz, Y., Kol, Ç., Koç, H. ve Gürgür, H. (2015). Özel eğitim alanında başarılı ekip özellikleri. *25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Koç, H., Kol, Ç., Yılmaz, Y. Ve Gürgür, H. (2014). İşitme engelli çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamalarında ekip çalışması ve işbirliği. *24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. Edirne: Trakya Üniversitesi.

- Kol, Ç., Yılmaz, Y., Koç, H. ve Gürgür, H. (2014). Kaynaştırma uygulamalarındaki işitme engelli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinin çalışma süreci. *24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'*nde sunulan poster. Edirne: Trakya Üniversitesi.