

**FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA İLİŞKİN
BİR DURUM ÇALIŞMASI**

**A CASE STUDY OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION
APPROACH**

Saadet ZORALOĞLU

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Saadet ZORALOğLU'nun hazırladığı "Farklılaştırılmış Oğretim Yaklaşımına İlişkin Bir Durum alışması" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr., Sadeg¼l AKBABA ALTUN



¼ye (Danışman)

Doç. Dr., Ali Ekber şAHİN



¼ye

Doç. Dr., Hakan DEDEOğLU



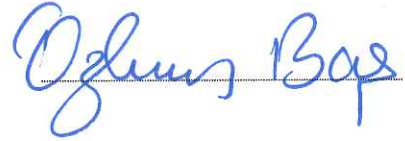
¼ye

Doç. Dr., Sevgi KINGİR



¼ye

Yrd. Doç., ¼zlem BAş



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından / / 2016 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / 2016 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI

Saadet ZORALOĞLU

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, bir sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilişkilendirilebilecek uygulamalarını tespit etmek ve bu uygulamaları detaylı bir şekilde betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecince farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile örtüşebilecek durumlar ve bu yaklaşımı destekleyecek uygulamaların neler olduğu incelenmiştir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde farklılaştırmayı gerektiren ama farklılaştırılmayan durumların neler olduğu da detaylı bir şekilde betimlenmiştir.

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın bir ilçesindeki tipik örneklem yöntemi ile seçilen bir okuldan katılan bir birinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntem benimsenerek tekli durum çalışması şeklinde desenlenen araştırmada veriler gözlem, görüşme, doküman ve sınıf materyallerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, analiz sonuçları anlatı biçiminde yazılarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenin bazı öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğretimi bazı boyutlarda farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen, öğretimin farklılaştırılmasında öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk seviyesi, öğrenme stili, sosyo-kültürel durum ve özel gereksinimini dikkate almaktadır. Bu özelliklere göre içerik, süreç ve öğrenme ortamında çeşitli uyarlamalar yapmaktadır. Öğretmenin bu uyarlamalarını destekleyecek nitelikte kullandığı materyal, yöntemler ve değerlendirme teknikleri ile kendine özgü sınıf yönetimi anlayışı, kullandığı dil ve eğitim felsefesi, öğretimi farklılaştırmasına yardımcı olmaktadır.

Katılımcı öğretmenin öğretimi farklılaştırmadığı bazı durumlar bulgular arasındadır. Öğretmenin öğretimi farklılaştırırken öğrencilerin ilgisini ve yüksek hazırbulunuşluk seviyesini dikkate almadığı durumlar olmuştur. Kimi zaman öğretimi ürün, içerik, süreç gibi boyutlarda farklılaştırmadığı görülmüştür. Öğretimi farklılaştırma ilkelerinden olan esnek gruplama yapmaması, ön değerlendirme tekniklerini

kullanmaması, materyal eksikliği ve ev ödevlerinin farklılaştırılmaması, farklılaştırılmış öğretime yardımcı olan uygulamaların eksikliğine ilişkin bulgular arasındadır.

Anahtar sözcükler: Bireysel farklılıklar, farklılaştırılmış öğretim, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları

Danışman: : Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı



A CASE STUDY OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPROACH

Saadet ZORALOĞLU

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine a classroom teacher's practices that can be associated to differentiated instruction approach, and describe these practices in detail. In line with this purpose, the situations related to differentiated instruction approach in teaching-learning process and the implementations supporting this approach were examined. The practices which required to be differentiated, yet failed to do so were also described in detail.

This study was conducted in 2015-2016 academic year with a first grade classroom teacher working at a public school in Ankara, which was chosen with typical case sampling. In this qualitative case study, the data were collected through observation, interview, documentation, and classroom artifacts. The data were analyzed using content analysis, and the findings were listed narratively which were supported with direct quotations from the data.

Based on the findings, it was revealed that the classroom teacher differentiated the instruction at certain aspects of teaching considering certain features of students. The teacher differentiated the instruction considering low readiness level, learning styles, socio-cultural features, and special needs of the students. In accordance with these features, the teacher made various adaptations on the content, process, and learning environment. The materials, approaches, assessment techniques, together with her own understanding of classroom management, her classroom language, and teaching philosophy helped differentiating the instruction.

The data reflected teacher did not differentiate the instruction in some situations. There were also situations where the teacher did not consider students' interest and high readiness level while differentiating the instruction. It was observed that she occasionally did not differentiate the instruction in terms of product, content, and process. The lack of flexible grouping, pre-assessment techniques, materials, and differentiated homework were among the findings related to the application that contribute to the differentiated instruction.

Keywords: Individual differences, differentiated instruction, differentiated instruction practices

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN, Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Primary Education



ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


Saadet ZORALOĞLU

TEŞEKKÜR

Fakülteye ilk adımımı attığımda tanıştığım, lisans eğitimimden bu yana danışmanım olan, gözünün önünde büyüdüğüm, sayesinde şu anki konumunda olduğum, her zaman örnek aldığım, hangi konu olursa olsun çıkmaza düştüğümde ilk danıştığım, yol gösterenim, öğrencisi olduğum için kendimi hep şanslı hissettiğim, tereddüt ettiğim her konuda beni cesaretlendiren, bana benden daha çok inanan ve güvenen, her konuşmamızda yaşama, yaşamaya ve insan olmaya dair yeni şeyler öğrendiğim, tezime büyük bir sabır ve bana çok büyük tolerans ile rehberlik eden çok değerli hocam Doç. Dr. Ali Ekber Şahin'e en derin teşekkürlerimi sunuyorum...

Tez konumdan bahsettiğim anda beni ilgiyle dinleyen, dersine misafir öğrenci olarak kabul eden, hep güler yüzüyle karşılayıp bana zaman ayırarak büyük katkılar sağlayan sayın hocam Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun'a, kıymetli katkılarından dolayı hocalarım Doç. Dr. Sevgi Kingir, Doç. Dr. Hakan Dedeoğlu ve Yrd. Doç. Dr. Özlem Baş'a; verilerimi toplayabilmem için bana destek olan bölüm başkanım Yrd. Doç. Dr. Ebru H. Tanju Aslışen'e; yazım aşamamı sonlandırmak için ihtiyacım olan zamanı sağlayan ana bilim dalı başkanım Yrd. Doç. Dr. Nida Temiz'e, değerli vakitlerini ayırıp deneyimlerini paylaşmaktan çekinmeyen Hakan Kaya ve Aslı Bircan'a; çalışmamı yürüttüğüm okul yönetimi, katılımcı öğretmen ve sınıfının mini mini öğrencilerine teşekkür ederim.

İhtiyaç duyduğumda onca işi arasında yardım eden ve sorularımı cevaplayan arkadaşlarım Nuri Barış İnce ve Nergiz Kardeş İşler'e; çok dilliliği ile işin özünü anlatmayı sağlayan Sevgi Şahin'e, tanışalı çok uzun bir zaman olmamasına rağmen yıllardır tanıyormuşum gibi hissettiğim, sıkıntımı kendi sıkıntılarımı gibi dinleyip çözüm bulan ve eklendiğimde "beşi bir arada" olarak anıldığımız İlker Koştur, Merve Koştur, Çiğdem Yıldırım ve İteriş Kutlu'ya teşekkür ederim...

Bu süreçte nazımı çeken-biliyorum ki benimle yaşamak çok zor-bana her zaman yardım eden can kardeşim Emel'e; manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, süreçte fiziksel olarak da yanımda olmak isteyen, kilometrelerce uzaktan moral ve motivasyon kaynağı olan ve bana hep güç veren canım aileme çok teşekkür ederim...

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:.....	4
1.3. Problem Cümlesi:	5
1.3.1. Alt Problemler:.....	5
1.4. Sayılılar:.....	5
1.5. Sınırlılıklar:.....	5
1.6. Tanımlar:.....	5
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	5
1.7.1. Bireysel Farklılık.....	6
1.7.2. Farklılaştırılmış Öğretim	6
1.7.3. Farklılaştırılmış Öğretimin Temelleri.....	9
1.7.4. Farklılaşan Öğrenci Özellikleri.....	11
1.7.4.1. Hazırbulunuşluk.....	12
1.7.4.2. İlgi.....	12
1.7.4.3. Öğrenme Stili.....	13
1.7.4.4. Sosyo-Kültürel Özellikler.....	13
1.7.4.5. Özel Gereksinim	14
1.7.5. Farklılaştırma Boyutları	14
1.7.5.1. İçerik.....	14
1.7.5.2. Süreç.....	14
1.7.5.3. Ürün.....	15
1.7.5.4. Öğrenme Ortamı.....	15
1.7.6. Farklılaştırmanın İlkeleri	15
1.7.7. Farklılaştırılmış Öğretime Başlama	16
1.7.8. Farklılaştırılmış Sınıfın Özellikleri	18
1.7.9. Farklılaştırılmış Öğretim Strateji ve Teknikleri	19
1.7.9.1. İçeriği Farklılaştırmada Kullanılan Teknikler	19
1.7.9.2. Süreci Farklılaştırmada Kullanılan Teknikler.....	22
1.7.9.3. Ürünü Farklılaştırmada Kullanılan Teknikler	25
1.7.10. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme.....	25
1.7.10.1. Ön Değerlendirme Teknikleri	26
1.7.10.2. Süreç Değerlendirme Teknikleri.....	27
1.7.10.3. Sonuç Değerlendirme Teknikleri.....	28
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
2.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	31
2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	35
2.3. İlgili Araştırmaların Özeti	38

3. YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Yöntemi	40
3.2. Katılımcı	41
3.3. Ortam	45
3.3.1. Sınıf	50
3.4. Araştırmacının Rolü	54
3.5. Veri Toplama Araçları	56
3.5.1. Gözlem	56
3.5.2. Görüşme	59
3.5.3. Doküman ve Sınıf Materyalleri	60
3.4. Verilerin Analizi ve Raporlaştırma	60
3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	62
3.5.1. Araştırmanın İç Geçerliliği	62
3.5.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği	64
4. BULGULAR VE YORUMLAR	65
4.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretimin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular	65
4.1.1. Öğretimin Farklılaştırıldığı Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular	65
4.1.1.1. Hazırbulunuşluk	65
4.1.1.2. Öğrenme Stili	68
4.1.1.3. Sosyo-Kültürel Özellikler	70
4.1.1.4. Özel Gereksinim	73
4.1.2. Öğretimin Farklılaştırıldığı Boyutlara İlişkin Bulgular	75
4.1.2.1. İçerik	75
4.1.2.2. Süreç	80
4.1.2.3. Öğrenme Ortamı	88
4.1.3. Öğretimin Farklılaştırılmasını Destekleyen Durumlara İlişkin Bulgular	91
4.1.3.1. Yöntem ve Teknikler	91
4.1.3.2. Değerlendirme	99
4.1.3.3. Sınıf Yönetimi Anlayışı	102
4.1.3.4. Materyaller	108
4.1.3.5. Öğretmenin Kullandığı Dil	114
4.1.3.6. Öğretmenin Felsefesi ve İnançları	116
4.2. Öğretme- Öğretme Sürecinde Öğretimin Farklılaştırılmadığı Durumlara İlişkin Bulgular	121
4.2.1. Öğretimin Farklılaştırılmadığı Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular	121
4.2.1.1. İlgi	121
4.2.1.2. Hazırbulunuşluk	122
4.2.2. Öğretimin Farklılaştırılmadığı Boyutlara İlişkin Bulgular	124
4.2.2.1. Ürün	124
4.2.2.2. İçerik	125
4.2.2.3. Süreç	129
4.2.3. Öğretimin Farklılaştırılmasını Destekleyen Uygulamaların Eksikliğine İlişkin Bulgular	134
4.2.3.1. Ön Değerlendirme	134
4.2.3.2. Gruplama Teknikleri	135
4.2.3.3. Ev Ödevleri	136
4.2.3.4. Materyaller	140

5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	141
5.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretimin Farklılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	141
5.2. Öğretme-Öğretme Sürecinde Öğretimin Farklılaştırılmadığı Durumlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	146
6. ÖNERİLER.....	149
6.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	149
6.2. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	150
KAYNAKÇA.....	153
EKLER DİZİNİ	159
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	160
EK 2. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	161
EK 3. ÖĞRENME STİLİ İLE İLGİLİ ETKİNLİK.....	162
EK 4. ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİNİN KULLANDIĞI MATERYALLER.....	163
EK 5. FARKLI İÇERİKLERLE İLGİLİ ETKİNLİKLER	165
EK 6. ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ İÇİN MATERYAL.....	166
EK 7. ÖĞRENME ORTAMINDA FARKLILAŞTIRMA	167
EK 8. OKUL BAHÇESİ	168
EK 9. KÜÇÜK GRUPLA ÖĞRETİM.....	169
EK 10. SINIFTAKİ DESTEKLEYİCİ UNSURLAR	170
EK 11. YAZMA DEĞERLENDİRMESİ.....	171
EK 12. ANLIK YAZMA DEĞERLENDİRMELERİ.....	173
EK 13. OKUMA DEĞERLENDİRMESİ.....	174
EK 14. SINIF KURALLARI.....	175
EK 15. AYIN ÖĞRENCİSİ UYGULAMASI.....	176
EK 16. AÇIK KİTAPLIK	177
EK 17. YAZMA MATERYALİ	178
EK 18. ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİ.....	179
EK 19. FARKLILAŞAN ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİ	181
EK 20. SOMUTLAŞTIRMA.....	182
EK 21. ORJİNALLİK RAPORU	183
ÖZGEÇMİŞ.....	184

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Ortamdaki Öğrencilerin Özellikleri	53
Çizelge 2. Gözlem Yapılan Hafta ve Tarihler.....	58



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Tomlinson'ın farklılaştırılmış öğretim modeli.....	8
Şekil 2. Farklılaştırılmış öğretim için altı basamaklı planlama modeli.....	17
Şekil 3. Program sıkıştırma için kullanılacak basamaklar.....	20
Şekil 4. Katlı öğretimi tasarlayabilmek için algoritma.....	21
Şekil 5. İlkokul seviyesindeki bir matematik ünitesinin tekrarına ilişkin seçme tahtası	22
Şekil 6. Merkezler için takip çizelgesi	23
Şekil 7. Ayrılıp birleşme tekniğine göre grupların oluşturulması	24
Şekil 8. Katılımcının sınıfındaki oturma düzeni.....	52
Şekil 9. Katılımcının sınıfındaki ikinci haftada kullandığı oturma düzeni.....	52



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ESA: Education Service Agency

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

vb.: ve benzeri

s.: sayfa



1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeli yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin ilgileri, doğdukları ve yaşadıkları çevre, aile yapıları, zekâ seviyeleri, öğrenme ve ifade etme biçimleri, tecrübeleri, bildikleri, bilmedikleri, yetenekleri gibi birçok özellikleri birbirinden farklıdır. Bu farklılıkların, kronolojik olarak aynı yaşta olan bireylerin paylaştığı bir sınıfta akademik çeşitliliği de beraberinde getirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bireylerin kronolojik yaşlarının aynı olması, gelişimsel olarak da aynı özellikleri taşıyacakları anlamına gelmemektedir. Örneğin, aynı yaşta olan kişilerin zekâ yaşları ve IQ seviyeleri arasında ciddi farklar olduğu göze çarpmaktadır (Goodlad ve Anderson, 1987; Aktaran Şahin, 2014). Bu nedenle her bir bireyin birer öğrenen olarak kendine özgü özellikleriyle biricik olduğu anlayışı, her geçen gün daha fazla kabul görmektedir.

Heacox'a (2002) (Aktaran Yabaş, 2008) göre, yukarıda belirtilen tüm özellikler bireysel farklılıkları meydana getirir ve bireysel farklılıklar şu şekilde sıralanmıştır: bireysel beceri ve yeterlikler, öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk, öğrenme hızı, öğrenmeye değer verme derecesi ve özgüvendir. Tüm bu farklılıkların bir arada olduğunu bir ortamda, kaliteli bir öğretme-öğrenme yaşantısının sunulabilmesi için herkese hitap eden öğrenme yollarının bulunması gerekir.

Tomlinson'a (2014) göre "hâlâ belirli bir yaştaki çocuğun aynı yaştaki öteki çocuğa benzediği ve aynı müfredatın üstesinden yaşlılarıyla aynı biçimde geleceği" düşüncesi eleştirilen bir ifadedir (s.44). Her sınıfta öğrenme güçlüğü olan, bulunduğu sınıf düzeyindeki davranışları sergileyen ve olduğu sınıf düzeyinin üzerinde performans sergileyen öğrenciler bir arada olabilir. Tüm bu öğrencilerin ilgileri ve öğrenme stilleri de farklı olabilir. Bütün bu değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, toplu öğretim ile bir sınıf içerisindeki farklılıkların gözetilmesi mümkün görülmemektedir.

Eğitimde fırsat eşitsizliği, güncelliğini sürdüren bir konudur. Bu kavram, akla ilk olarak maddi imkânsızlıkları getirirse de, sözü edilen eşitsizliğin bir kısmının ortadan kaldırılması, öğretmenin sınıf ortamında kullandığı yaklaşımlarla

sağlanacaktır. Bu noktada öğretmenlere düşen görev, öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme yaşantılarını sınıf içerisinde bulabilmelerini sağlamaktır. Farklı yetenekleri ve ilgileri bir arada barındıran öğrencilerin aynı güçlük derecesine sahip öğretimsel etkinliklerin içerisine dâhil edilmesi adalet kavramına ters düşecektir. Sınıf içerisinde tüm öğrencilere “adil” bir öğrenme süreci yaşatmak, her öğrencinin kendi potansiyelini en üst düzeyde kullanmasına yardımcı olacaktır (Şahin, 2014).

Kaliteli ve etkili bir öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin özelliklerini bilmeli ve sınıf içerisindeki adaleti sağlamaya çalışmalıdır. Hızlı veya yavaş öğrenenler, öğrenme güçlüğü olanlar, üstün yeteneklilik gibi birçok farklı özelliğe sahip bireyler aynı sınıfta olup büyük bir çeşitliliğe neden olabilirler. Bu durumda ortalama seviyedeki öğrenciler için hazırlanmış olan öğretim programları, ortalamanın dışında kalan durumdaki öğrencilerin ihtiyacını dikkate alamaz (Avcı ve Akınoğlu, 2014). Dikkate alınmayan bu mental yetilerin dışında, bireylerin öğrenme stilleri ve tercihleri de farklılık gösterebilmektedir. Öğrenciler kendi öğrenme stillerine hitap eden bir ortamda olmazlarsa, öğrenmeleri de zor gerçekleşecektir (Bremner, 2008). Bu durumda öğrenme stilleri ve tercihleri ile mental yetilere cevap verebilecek bir öğrenme-öğretme ortamının sunulmaması etkili bir şekilde öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenenleri tüm farklılıklarıyla kucaklayacak bir yaklaşımın ihtiyacı doğmaktadır.

Homojen ve heterojen olmak üzere çeşitli gruplama teknikleri ile öğrencilerin farklılıklarına cevap verebileceği düşünülmüş, fakat uygulamalarda katı bir şekilde yetenek temelli homojen olarak yapılan gruplamalar eleştirilmiştir (Ireson ve diğerleri, 2000). Bu eleştiriler, esnek gruplamayı ilke edinmiş yeni bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir. Bu da farklılaştırılmış öğretimdir. Beecher ve Sweeny'in (2008), öğrencilerin farklılıklarına cevap verebilmek ve aralarındaki akademik başarı dengesizliğini en aza indirmek için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ve zenginleştirme modelini kullanmaya başlayan bir okulun sekiz yıllık sürecini anlattığı bir çalışması bulunmaktadır. Bu süreç, okulda zenginleştirme sürecini yönetecek takımı oluşturma, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre ders planlarını oluşturma, zenginleştirme programını oluşturma, hizmet içi eğitim planı oluşturma ve ölçme araçlarının uygulanması gibi basamakların yardımıyla yönetilmiştir. Çalışmada, bu yaklaşımın öğrencilerin okula karşı olumlu tutum,

sınav puanlarında artış ve öğretim sürecinde aktif bir şekilde katılım gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Örnekte görüldüğü gibi, öğrenci farklılıklarına cevap vermek için uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, okul genelinde uygulamaya ve bu uygulama için uzun yıllar boyunca çalışmaya değer görülebilecek kadar önemlidir.

Tomlinson'a (2000) göre farklılaştırma, en basit anlamda, öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarına cevap verme çabasıdır. Farklılaştırma kavramını biraz daha açacak olursak, öğretmenlerin öğrenmeyi en üst seviyeye çıkarma amacıyla, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten müfredatı, öğretim tekniklerini, kaynakları ve öğrenme etkinliklerini değiştirebilmesi olduğu da söylenebilir (Tomlinson ve diğerleri, 2003). Aslında çok da yeni bir kavram olmayan farklılaştırılmış öğretim, öğrenme ortamlarının hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre tasarlanması gerektiğini söyler (Tomlinson, 1995).

Roberts ve Inman'a (2013) göre, bir sınıf içerisinde üç farklı grup vardır: 1) öğretilecekleri zaten biliyor olanlar, 2) öğrenecek olanlar ve 3) öğrenmek için fazlasıyla çabaya gereksinimi olanlar. Bu durumda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının benimsenerek tüm öğrencilerin gerek duyduğu bir şekilde derslerin planlanması gerekmektedir. Bu şekilde her bireyin öğrenmesi sağlanacak, ders başarılarında bir artış söz konusu olacaktır (Tomlinson, 2000). Bu ifadeyi destekleyen birtakım çalışmalar da mevcuttur. Avcı ve diğerlerinin 2009 yılında şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Yabaş'ın 2008 yılında yaptığı bir araştırmada farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisi araştırılmış, farklılaştırılmış öğretimin bu üç alanda da artış sağladığı ortaya konmuştur. Beler, 2010 yılında farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Onun bulguları da diğer araştırmacıların bulgularını destekler niteliktedir.

Şaldırdak'ın, 2012'de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftan daha başarılı olduğunu görüştür. Ferrier, 2007 yılında ikinci sınıf öğrencileriyle farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Bu çalışmada çoklu zekâ, katlı

öğretim ve ensek gruplamadan yararlanan araştırmacı, farklılaştırılmış öğretimin geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre öğrencilerde daha fazla başarı sağladığını işaret etmiştir. Gault, 2009 yılında öğrencilerin matematik dersinden aldıkları puanların incelemesiyle farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun daha başarılı olduğunu görmüştür. Farklılaştırılmış öğretim tasarımıının uygulanmasının öğrencilerin başarılarında artış meydana getirdiği aşıkârdır.

Yukarıdaki tüm bu veriler dikkate alındığında farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkileri vardır. Bu denli yararları olan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasını sağlayabilmek için yapılması gerekenler, sınıflarımızın içerisindeki durumun apaçık şekilde betimlenmesi ve etkili örneklerin öğretmenler ile paylaşmasıdır. Bu şekilde teorik olarak şeması belirli olan farklılaştırılmış öğretime ilişkin örnekler öğretmenlere ulaştırılabilir

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili yapılan bazı araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarisını, ilgisini ve motivasyonunu arttırdığı yönünde veriler sunmaktadır (Ferrier, 2007; Yabaş, 2008; Gault, 2009; şaldırdak, 2012). Bu durum, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerine kalıcılığı arttırıcı etkisi olduğunun (Demir, 2013) ve öğretmenler tarafından uygulanma ihtiyacı hissedildiğinin (Burkett, 2013) bir kanıtı olarak görülmelidir. Bahsedilen çalışmalarda nicel verilerin ağırlıkta olduğu, öğretmenler için uygulamaya yönelik örnekler sunmadığı görülmektedir. Tomlinson (2000), profesyonel bir sorumluluk olan farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için tavsiyeler ve uygulama örneklerinin, öğretmenlerin ihtiyaçları arasında olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de bu ihtiyaçlara cevap verebilecek nitel araştırmaların ortaya konması ve uygulayıcılara ulaştırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, bir sınıf ortamındaki farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilişkilendirilebilecek uygulamaları tespit etmek ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bu uygulamaları detaylı bir şekilde betimlemektir. Bu şekilde hem durum tespiti yapılmış olup hem de öğretmenlere sınıf içinde öğretimi farklılaştırabilecekleri uygulama örnekleri verilmesi hedeflenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi:

Tipik özellik gösteren bir sınıfta öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek uygulamaları nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Öğrenme-öğretme süresince farklılaştırılmış öğretim ile örtüşebilecek durumlar ve bu yaklaşımı destekleyecek uygulamalar nelerdir?

2. Öğrenme-öğretme süresinde farklılaştırmayı gerektiren ama farklılaştırılmayan durumlar nelerdir?

1.4. Sayıtlar:

Araştırma için edinilmesi gereken tüm veriler manipüle edilmeden toplanmıştır. Sınıf içerisindeki durumu belirleyebilmek için sahada yeteri kadar zaman geçirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılının birinci döneminin Ekim ve Şubat ayları arasında, Ankara ili sınırları içerisinde bulunan bir ilkokulun birinci sınıf şubesi öğrencileri ve öğretmeninden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Bireysel farklılık: Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yetileri, içinde buldukları sosyal ve kültürel ortamları, cinsiyetleri, güdülenme düzeyleri, ilgileri gibi birbirinden farklılık gösteren özelliklerin bütünüdür.

Farklılaştırılmış öğretim: Bireylerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak müfredatın öğrenciye ulaştırılma çabasıdır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları: Bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğretimde uyarlamalar yapılmasını sağlayan strateji ve metotların bütünüdür.

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu başlık altında bireysel farklılıklar, farklılaştırılmış öğretim, farklılaştırılmış öğretimin temelleri, farklılaşan öğrenci özellikleri, farklılaştırma boyutları ve farklılaştırılmış öğretim ile ilgili tekniklerden bahsedilecektir.

1.7.1. Bireysel Farklılık

Geçmişe göre artan okullaşma oranı, parçalanmış ailelerde büyüme, dijital çağın getirdiği yenilikler gibi etmenler ile yaşanan çevre tarafından hem zenginleştirilip hem de yoksunlaştırılan çocuklar, artık öğretmenlerin hedef kitlelerini oluşturmaktadır (Tomlinson, 2014). Bu farklı özellikler içerisinde büyüüp okul çağına gelen öğrencilerin başka farklılıkları da ortaya çıkmaktadır. “Mental yetenekler, bilişsel yetiler, öğrenme stilleri, kişilik ve ön bilgiler gibi bireye ait özellikler”, bireysel farklılıkları oluşturmaktadır (Jonassen ve Grabowski, 2011, s.4). Birey bu farklılıkları, öğrenme - öğretme yaşantılarının geliştirdiği ortama da getirecektir. Öğrenciler, nadiren aynı derecede hazır olacak şekilde sınıflara gelmektedir (Roberts ve Inman, 2013). Bu durumun altında da bireysel farklılıklar yatmaktadır. Bireysel farklılıkları birçok boyutta ele alıp bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ortaya atılmıştır.

1.7.2. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim Tomlinson'a (2000) göre en basit anlamda öğrenci farklılıklarına ve ihtiyaçlarına cevap verebilme çabası olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlı destekleyecek şekilde Campbell (2008), farklılaştırılmış öğretimi sadece bir strateji ya da teknik olmasından çok, öğrencilerin tüm farklılıklarının göz önünde bulundurulup kapasitelerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla öğretimde yapılan kasıtlı uyarılma ve uygulamaların bütünü olarak tanımlanmaktadır. Gregory ve Chapman (2007) ise öğrencilerin hedeflenen noktaya ulaştırılması amacıyla tüm farklılıkların ve ihtiyaçların dikkate alınarak planlama yapılabilmesini sağlayan bir felsefe olduğunu ileri sürmüştür.

Bu tanımların, öğrenci farklılıklarını düşünerek bu farklı özelliklere hitap eden bir öğrenme ortamının tasarlanması konusunda birleştiği görülmektedir. Bu farklılıkları hem öğrencilerin yaşadıkları çevre ve çevrenin onlar üzerindeki etkisi, hem de doğuştan beraberlerinde getirdikleri bilişsel ve duyuşsal yetileri oluşturur. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, içerisinde birçok değişkeni barındıran uyarılma, karar verme ve planlama sürecinin dinamik bir şekilde yürütülmesidir. Bu sürecin en iyi şekilde işleyebilmesi için uygulayıcının, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini, öğrenme stillerini düşünerek işe başlaması gerekir (Tomlinson, 1995, 2000; Tomlinson ve diğerleri, 2003) . Öğrencilere yaşantı zenginliği sağlayabilmek

ve kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurdurmak için, bir sınıf içerisindeki tüm öğrencilerin ilgi, öğrenme stili ve hazırbulunuşluk başlıkları altında ne gibi özelliklere sahip olduğu bilinmelidir. Bu şekilde farklılıklara saygı göstererek güvenli bir sınıf atmosferi sağlanmaya çalışılır ve gerekli olan uyarlamalar işe koşularak öğrenmenin en üst seviyeye çıkması sağlanır. Bu nedenle öğretmenlerin, bu temeldeki uygulamaların neler olduğunu bilmesi önemsenmesi gereken bir konudur.

Tomlinson (2000) hazırbulunuşluk, öğrenme stili ve ilgiye göre en az dört ögenin farklılaştırılabileceğini belirtiyor. Bunlar içerik, süreç, ürün ve öğrenme çevresidir. İçerik, öğrenilecek olanların bütünüdür. Çeşitli seviyelerdeki metinler ve kitaplar, işitsel materyaller ve görsel materyallerin bir arada kullanılması, çabalayan öğrencilerle küçük grup hâlinde farklı materyaller ile çalışma içerikte farklılaştırmaya örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin içeriği edinmek için yaptığı etkinlikler bütünü anlamına gelen süreçte ise, aynı beceri ve kavramı edinmeyi sağlayan katlı etkinlikler, öğrencilerin ilgilerine hitap edecek ilgi merkezleri, çabalayan öğrenciler için fazladan süre verme gibi uyarlamalar yapılabilir (Tomlinson, 2000). Edinilen bilgi ve becerilerin gösterilmesine imkân sağlayan öge ise üründür. Öğrencilere öğrenme ürünlerini ortaya koymaları için seçenekler sunma, bireysel veya grup şeklinde bir proje üzerinde çalışma üründe farklılaştırma için uygun uygulamalardır. Derslerin işlendiği yeri ifade eden öğrenme ortamı, bireysel ya da grup çalışmalarının yapılabileceği alanlar oluşturularak ve derslerde kullanılan materyalleri ulaşılabilir şekilde yerleştirerek farklılaştırmaya elverişli hâle getirilebilir.

Farklılaştırılmış öğretimin ne olup ne olmadığını tam olarak anlaşılması için ve kavram kargaşasına neden olunmaması için birtakım anahtar bilgiler verilmektedir (Tomlinson, 1995, 2015; Tomlinson ve diğerleri, 2003):

- Farklılaştırılmış öğretim geleceğe yönelik önlemler içeren bir yaklaşımdır: Sağlam temellere dayanan farklılaştırılmış öğretim, sınıf içerisindeki dinamikleri dikkate alarak bütün öğretim öğelerini bu dinamiklere göre tüm önlemleri göz önüne bulundurup planlanan bir zincirdir.
- Farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirme değil; büyük ve küçük grup ile bireysel çalışmaların bütünüdür: Bireyselleştirilmiş öğretim, her birey için

1.7.3. Farklılaştırılmış Öğretimin Temelleri

Son yıllarda ismi sık sık telaffuz edilmeye başlayan farklılaştırılmış öğretimin temelleri, aslında çok da yeni olmayan sosyal yapılandırmacılık, düşünme ve öğrenme stilleri, beyin araştırmaları gibi birtakım yaklaşım ve bunlarla ilgili araştırmalara dayanır. Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili ilk olarak göz önünde bulundurmamız gereken kuram Rus psikolog Vygotsky'nin ortaya attığı sosyal yapılandırmacılıktır (Subban, 2006; Avcı ve Yüksel, 2014). Sosyal yapılandırmacılık kuramının temelinde, kültürel ve sosyal olarak etkili bir şekilde planlanmış olan etkinlikler ile bilgiyi yapılandırma arasında bir bağlantı olduğu fikri vardır (Akyol ve Fer, 2010). Bu düşünce, öğrenenlerin nasıl bir ortamda etkili şekilde bilgiyi içselleştireceklerini ortaya koyar.

Farklılaştırılmış öğretim tüm bireyleri, kendilerine has özellikleriyle ele almaktadır. Hazırbulunuşluk, bu özelliklerden bir tanesidir. Vygotsky (1978, 1986) (Aktaran Tomlinson, 2003; Subban, 2006) yakınsak gelişimin alanı kavramı ile hazırbulunuşluk durumunun öğrenme ile arasındaki bağı açıkça belirtmektedir. Yakınsak gelişim alanı, öğrenenin bulunduğu seviye ile istenen seviye arasındaki farktır, öğrenmenin gerçekleşeceği yerdir. Bireyler yakınsak gelişim alanı içerisinde öğrenmelerini sağlayabilmek için yetkin olan bir rehberin ya da bir akranın yönlendirmesine, yardımına, desteğine ihtiyaç duyar. Burada yüksek seviyede sosyal etkileşim vardır. Yeterli etkileşim sağlandığında, istenilen bilgi ve beceri edinimi sağlanabilmektedir. Byrnes (1996) (Aktaran Tomlinson, 2003), öğrenmenin sağlanabilmesi için mutlaka öğrencinin o andaki durumundan daha ileri seviyede öğretim yapılmasını, öğrencinin yakınsak gelişim alanı içerisinde öğretilmesini, bu alandan çok ileride ya da gerisinde olursa da öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini söylemiştir. Bu durum, öğretim yapılmadan önce hazırbulunuşluğun belirlenmesi gerektiğinin arkasında yatan nedendir.

Farklılaştırılmış öğretim ile bağlantılı olan beyin araştırmaları, beynin yapısı ve bilgiyi nasıl işlediğimizle ilgili birtakım bilgiler sunmuştur. Her bireyin beyninin kendine özgü olduğu, bilgiyi kendine özgü bir şekilde biçimlendirerek içselleştirdiği bilinmektedir (Tomlinson, 2014). Bu bilgiler ışığında da beyin temelli öğrenmenin ilkeleri ortaya konmuştur. Beyin temelli öğrenmeye göre öğrenenler, ne öğreneceklerini seçebilirler, kendilerinin ve içerisinde oldukları grubun öğrenme süreçlerinden sorumlu olup nasıl ilerlediklerini kontrol edebilirler (Caine ve Caine,

1995). Öğrenmenin olabilmesi için öğrenenlerin beyinlerini zorlayacak ve anlamlı bağlantılar kurabilecekleri fikirler sunulmalıdır (Tomlinson ve diğerleri, 2003; Subban, 2006). Beynin en iyi şekilde öğrendiği anlar, orta derecede zorlandığı anlardır. Öğrenilecekler çok zor olursa, öğrenenler çok zorlanır ve kendilerini koruma altına alır; aynı şekilde çok basit bir içerik ya da beceri öğretilmeye çalışıldığında öğrenen rahat durumuna girer (Tomlinson, 2014). Bu nedenle öğrenme ortamları hazırlanırken öğrencileri biraz zorlayacak, onları öğrenme sürecine aktif olarak dâhil edebilecek, ilgilerini hep canlı tutacak şekilde olmasına özen gösterilmelidir.

Bir konunun öğrenenlere ilgi çekici gelmesi, konunun onların ilgi alanı içerisinde olmasına bağlıdır. Motivasyona bağlı olarak bireylerin ilgisi, öğrenme sürecinde güçlü bir etken olabilir; çünkü ilgi duyulan durum keyifli ve tatmin edicidir; aynı zamanda kişinin kendini zorlamasını sağlar (Tomlinson, 2000; Tomlinson ve diğerleri, 2003). Csikszentmihalyi (1997), motivasyon ve öğrenme ile doğrudan ilgili olan akış (*flow*) kavramını ortaya atmıştır. Akış, kişide çaba göstermeden oluşan yüksek motivasyon ve keyif alma durumudur. Akış, ilgiden kaynaklanan psikolojik bir durumdur ve ilgi alanı içerisinde yer alan yeni bir beceriyi edinmede bir katalizör olarak görev yapabilir. Örneğin öğrenenlerin ilgileri dâhilinde seçim yaparak kendilerinin oluşturdukları içeriklerin, derslere karşı olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğu görülmüştür (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Düşünme biçimleri, öğrenme stilleri ve zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar ve oluşturulan kuramlar da farklılaştırılmış öğretime yönelik bazı ipuçlarını göstermektedir. Öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalar çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik ve bilişsel tercihlerin öğrenci başarısına etkisine yönelik bulgular ortaya koymuştur (Dunn ve diğerleri, 2002). Örneğin bir birey bilgiyi işlerken ve anlamlandırırken odanın sıcaklığı ve renginden etkilenebilir, sebatsız bireyler öğrenme sürecinde sık sık ara verme ihtiyacı duyabilir ya da bazı bireyler grupla daha rahat çalışıyor olabilir (Landrum ve McDuffie, 2010). Dunn ve diğerlerine (2002) göre bireyler görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik duyuları tek tek ya da birlikte kullanarak öğrenir. Öğretmenler derslerini planlarken bireylerin bu özelliklerini dikkate almalıdırlar.

Öğrenme stilleri ve düşünme biçimlerinin bazen birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Sternberg ve Zhang (2005), öğrenme stilini bir konuyu öğrenmek

için tercih edilen yol olarak görürlerken (dokunsal, kinestetik gibi) düşünme biçimini ise öğrenilecek konu hakkında tercih edilen düşünme yolu olarak tanımlarlar. Yani düşünme biçimleri daha ziyade bilişsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır ve öğrenmeyi doğrudan olmasa da, dolaylı olarak etkilemektedir. Bu düşünme biçimleri Sternberg'e göre (1999) üçe ayrılmaktadır: analitik, pratik ve yaratıcı biçimler. Zekâ biçimleri olarak da adlandırılan bu üç alana göre derslerin hazırlanması, öğrencilerin başarısını arttırmaktadır (Sternberg, 1999). Zekâ ile ilgili çalışmaları olan Gardner (1993) çoklu zekâ kuramı olarak adlandırdığı çalışmasında insan zekâsının sekiz farklı alana ayrıldığını söylemiştir: dilsel, müziksel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, bedensel-kinestetik, içe dönük, sosyal ve doğa zekâ. Tüm bu zekâ türleri ve bu türlerin kombinasyonları, bireyleri birbirinden farklılaştıran özellikleri oluşturur. Burada önemli olan nokta bireyin, güçlü olduğu özelliklerini kullanarak eksik olduğu taraflarını geliştirmesine olanak sağlayacak fırsatlar sunulmasıdır.

Yakınsak gelişim alanı, düşünme ve öğrenme stilleri, çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli araştırmalar, bireyin öğrenmesine ilişkin bilgileri, öğrenmenin doğasını ve ne gibi faktörlerden etkilediğini anlamaya yardımcı olabilecek bilgiler sunmaktadır. Tüm bu bahsedilen araştırmalar ve teoriler, bireysel farklılıkları gözeten farklılaştırılmış öğretimin kavramsal çerçevesini oluşturmuştur. Bu şekilde öğrenme-öğretme yaşantıları bu bilgilerin ışığında planlanabilecek ve maksimum seviyede öğrenme sağlanabilecektir.

1.7.4. Farklılaşan Öğrenci Özellikleri

İnsan olarak yaşamsal faaliyetlerimizi gerçekleştirmeye yarayan her türlü fonksiyonumuz ve bedensel özelliğimiz, ortak noktalarımız olarak kabul edilmektedir. Doğuştan getirdiğimiz, kalıtsal özelliklerimizle ve çevresel faktörlerle şekillenen kişiliğimiz, mizacımız, öğrenme stilimiz, ilgimiz, zekâ stillerimiz ise birbirinden farklılaşan, bizi birey yapan bireysel özelliklerimizdir. İçerisinde yaşadığımız çevre, yetiştiğimiz kültür, aile yapısı, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlar da bireyden bireye farklılık gösteren özelliklerimizdir. Tüm bu sebeplerle sosyal bir varlık olan insan, çevresinden ayrı ele alınamaz ve değerlendirilemez.

Bu farklılıklarla bir sınıfta eğitim almak için toplanan bireylerin farklılıklarını ve özellikleri anlayabilmek için bazı kategoriler ortaya konmuştur. Bunlar arasında

hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme stili, öğrenme hızı ve sosyo-ekonomik özellikler yer almaktadır. Tomlinson (1995; 2000), bireysel farklılıklardan kaynaklanan akademik çeşitliliğe en iyi şekilde cevap verebilmek için farklılaştırılmış öğretimi bir çözüm olarak sunmuştur. Aşağıda, adı geçen bireysel özellikler detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

1.7.4.1. Hazırbulunuşluk

Tomlinson'a (2014) göre hazırbulunuşluk, bir öğrencinin bilgi ya da beceri kazanma sürecinin başındaki düzeyidir. Bireyin sahip olduğu ön bilgi düzeyi, konu ya da beceri öğretiminde doğrudan ışık tutan bir başlangıç noktasıdır. Ön bilginin belirlenmesi ve planlamanın belirlenen özellikler üzerine yapılması, öğretmenin dersi sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi açısından büyük bir avantaj sağlayacaktır. Tomlinson'a göre, hazırbulunuşluk düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin ihtiyaçları şu şekilde belirtilmiştir:

Hazırbulunuşluk düzeyi düşük öğrencilerin ilerlemeleri için, gerekli olan ön bilgilerin ne olduğunu belirleme ve bunları tamamlama konusunda yardım görmeleri; doğrudan öğretim ve alıştırmaya yapması için fırsat bulmaları; deneyimlerine daha yakın olan ve daha basit okuma becerilerini gerektiren, karmaşık olmayan, daha iyi yapılandırılmış ya da daha somut etkinlik ve ürünler ve daha düşük hızda ilerlemeye ihtiyacı vardır. Hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek olan öğrencilerin; alıştırmaya daha az zaman ayırma; daha karmaşık, açık uçlu, soyut, çok yönlü ve ileri seviyede okuma malzemesi içeren etkinlik ya da ürünler, yüksek hızda ilerleme ya da daha detaylı çalışabilmek için fazla zaman ayırabilmeye ihtiyaçları olabilir (s. 25-26).

Öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarının belirlenmesi ve eğitim-öğretim yaşantılarının bu doğrultuda düzenlenmesi, eğitimin daha başarılı olmasını sağlayacaktır (İş Güzel, Şahin ve Konak, 2014). Bu durumlarda öğretmenin, hazırbulunuşluk bakımından uygun seviyede olan öğrencinin ilerlemesini sağlayabilmek adına onu daha ilerletecek, hazırbulunuşluk bakımından zayıf olan öğrencilerine ise gerekli ön bilgi ve beceriyi kazanmasını sağlayacak ortamlar sunması gerekmektedir.

1.7.4.2. İlgi

İlgi, bir olaya ya da duruma yakın olma, önceliğini ona verme, ondan hoşlanma durumunu ifade etmektedir. Öznel tercihi ifade eden bu açıklama, bireyin tamamen kendi hoşlandığı ve isteği yönde belirlediği konularla çalışmasını belirtmektedir. Birey, sevdiği ve yatkın olduğunu hissettiğini alanlarda istekli bir şekilde ve kendiliğinden güdülenmiş olarak çalışır. Csikszentmihalyi (1997), ortaya attığı akış

kavramı ile sevilen ve ilgi duyulan etkinliğin yapılması, insanlarda büyük bir haz yaratma, zamanın nasıl geçtiğini anlamama gibi hisler uyandırdığını ifade etmektedir. İlgi çeken etkinliklerin öğrencilerle buluşturulması, tutum ve motivasyonlarının da öğrenmelerine katkı sağlayacak seviyede olmasına yardımcı olacaktır.

1.7.4.3. Öğrenme Stili

Öğrenme stilli, bireyin öğrenme sürecini yönetme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Zekâ ve düşünme stilleri, öğrenme stilini doğrudan etkileyen unsurlardır (Tomlinson, 2014). Birey öğrenme süreci içerisinde bulunduğu ortam ve onun fiziki özellikleri, içerisinde bulunduğu duygu durumu, sosyal ortam gibi faktörlerden etkilenebilir. Bazı öğrencilerin sessiz ortamda öğrenmesi, kiminin grupla öğrenmeyi tercih etmesi; kiminin yazarak ve görerek çalışmayı sevmesi, kimilerinin ise iş üzerinde öğrenmeyi yeğlemesi, kişilerin öğrenme stilini yansıtan özelliklerdendir.

1.7.4.4. Sosyo-Kültürel Özellikler

İçerisinde yaşadığımız kültür; değer yargılarımızı, tutumlarımızı, inanış ve davranışlarımızı şekillendirir. Bu unsurlar, benlik bilincimizi ve kendimizi nasıl tanımladığımızı ifade eder. Büyüdüğümüz kültür, çevremizdeki uyaranları algılama ve yorumlamamızda da etkilidir (NYU-Steinhardt, 2008). Bu nedenle, karşımızdaki bireyi anlamak, neleri nasıl algıladığı konusunda bilgi sahibi olabilmek, belki de güçlü ve zayıf yanlarının neler olabileceği konusunda bir fikir ileri sürebilmek açısından, herkesin sosyo-kültürel geçmişini bilmek bazı veriler sunmaktadır.

Öğretimi kültürel öğelerle desteklemek, öğrencinin yaşadığı ve yaşıyor olduğu tecrübelerinden yararlanmak demektir. Sternberg ve arkadaşlarının (2004) (Aktaran Sternberg, 2006) Alaskalı öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada, bu öğrencilerin adaptasyon konusundaki derin bilgilerini keşfetmiştir. Burada küçük kabilelerde yaşayan öğrencilerin, hayatta kalabilmeye dair ciddi derecede pratik bilgi sahibi olduğunu görmüştür. Kabilede ve şehirde yaşayan öğrencilere pratik yaşam ve akademik bilgilerini ölçen testler uygulandığında şehirdeki çocukların akademik bilgi içeren testte, kabiledekilerin ise pratik yaşam bilgisi ile ilgili testte birbirlerine göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin güçlü yönleri üzerinden yola çıkmak, onların başarılı olabilme duygusunu tatmalarını

sağlamanın yanı sıra, bu güçlü yönlerini kullanarak eksik taraflarını tamamlamalarına da yardımcı olmayı sağlar.

1.7.4.5. Özel Gereksinim

Kargın (2004) özel gereksinimli bireyleri, “bedensel, zihinsel de sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimini olan bireyler” olarak tanımlamaktadır (s.2). Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2000, s.10) tanımlanan “zihinsel, işitsel, görme, ortopedik yetersizlikler; konuşma ve öğrenme güçlüğü ile otizm gibi yaygın gelişimsel bozukluk” durumuna sahip olan bireyler gerekli tanılama sürecinin ardından kaynaştırma eğitimi öğrencisi olabilirler. Bu öğrenciler genel sınıflarda kendilerine özel bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlanarak öğretimlerine devam ederler. Bu öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda başarıya ulaşmayı garantileyen, öğretimin farklılaştırılmasıdır (Westwood, 2001).

1.7.5. Farklılaştırma Boyutları

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulama boyutlarını anlayabilmek ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına yapılacak uyarlamalara ışık tutan konu, nelerin farklılaştırılabileceğine ilişkin bilgidir. Aşağıda bu boyutların neler olduğu ele alınmaktadır.

1.7.5.1. İçerik

Öğretilecek olan bütün konu, beceri, ilke, tutum ve prensipler bütünlüğüne içerik denilmektedir. Ülkemizdeki öğretim programlarına bakıldığında belli standartlara göre, millî eğitimin hedefleri doğrultusunda belirlendiğini görmekteyiz. Öğretim programlarının tüm öğrencilere aynı standartlar öğretilecek şekilde hazırlandığı aşikârdır, fakat farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre içerik; hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline göre uyarlamalara açıktır. İçerik farklılaştırılması; konunun en gerekli ve önemli olan temel kavramları, süreçleri ve becerileri üzerinde durularak ya da karmaşıklık düzeyi değiştirilerek gerçekleştirilebilir (Demir, 2013).

1.7.5.2. Süreç

İçeriğin öğrenciye ulaştırılması durumuna süreç denilmektedir. Ders işlenirken kullanılan yöntem ve teknikler, materyaller, öğretmenin davranışları gibi doğrudan öğrenene yönelik olan unsurlar süreci oluşturmaktadır. Bu boyut da tıpkı içerik gibi

hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stiline göre farklılaştırılabilir. Seviyelere göre kademelendirilmiş etkinlikler, kaynaklar ve çalışma grupları; grupla, bireysel ve işbirliğine dayalı çalışmalar, teknoloji kullanımına başvurma gibi etkenler farklılaşmayı sağlayan etkenlerdir (Avcı ve Yüksel, 2014).

1.7.5.3. Ürün

Öğrenme çıktılarının bütünü, ürünü oluşturur. Başka bir deyişle, öğrenilen her unsurun (bilgi, beceri vb.) gösterilmesi, üründür. Ürünler elle tutulabilir, gözle görülebilir, hissedilebilir ya da işitilebilir mahiyette olabilmektedir. Öğrenme çıktılarının ortaya konabilmesi için öğrencilere farklı fırsatlar yaratmak, onları bu konuda istekli hâle getirecek ve daha rahat hissetmelerini sağlayacaktır. Her öğrenci yazılı ya da sözlü sınavda kendi potansiyelini ortaya koyamayabilir. Bireyselliklerini ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmalarını sağlayacak en önemli unsurlardan biri olan ürünleri, öğrencilerin tercihine bırakmak onları özgür hissetmelerine katkıda bulunması ve yapabildiklerini görmeleri bakımından da kendilerine güvenlerinin artmasını sağlayacaktır (Algozzine ve Anderson, 2007).

1.7.5.4. Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamında farklılaştırma, mekânın ve materyallerin süreci kolaylaştıracak şekilde tasarlanmasını vurgulamaktadır (Tomlinson, 2000). Sesli ve sessiz çalışma alanları, grup ve bireysel çalışmaya uygun şekilde düzenlenmiş sıralar, kolay ulaşılabilir durumda yerleştirilmiş ders materyalleri, öğrenme ortamının farklılaştırılmasına yardımcı olan düzenlemelerden birkaçıdır.

1.7.6. Farklılaştırmanın İlkeleri

Farklılaştırma ile öğrenciye hissettirilecek en önemli şey, daha başarılı oldukları, kapasitelerini daha etkili şekilde kullandıkları ve tamamen öğrenme ile meşgul olduklarıdır. Bunu öğrenciye hissettirebilmek için bazı ilkelerden taviz verilmemelidir. Tomlinson (2000): bu ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamıştır

- Sürekli değerlendirme: Etkili bir şekilde öğretim yapılabilmesi için ön bilgilerin yoklanması ve planlamanın bu doğrultuda yapılması şarttır. Sürekli değerlendirme ilkesi, öğretimin başından sonuna kadar olan sürecin öğretmenin kontrolü altında olmasına yardımcı olur. Hazırbulunuşluk, bilgi, ilgi gibi özellikler değişebilir niteliktedir. Sürekli değerlendirme ilkesi, bu değişkenlere göre farklılaştırma yapmayı sağlayabilecek ilkedir.

- Herkese hitap eden öğretim: Bireyselliğe saygı fikri ile oluşturulan farklılaştırılmış sınıf atmosferinde tüm öğrencilerin üstesinden gelebileceği görevler verilmelidir. Bu görevler de tüm öğrenciler için eşit derece ilgi çekici, önemli ve güdüleyici olmalıdır (Tomlinson, 2014). Bu özelliklere sahip görevlerin öğrencilere verilmesi, öğrencilerin ilerleyecekleri konusunda kendilerine güven duymasını sağlar ve becerilerini keşfetmelerine olanak tanır.
- Esnek gruplama: Geleneksel sınıflarda kendini gösteren toplu öğretim farklılaştırılmış öğretimde yerini esnek gruplamaya bırakır. Bu yaklaşımda da toplu öğretim yapılabilmektedir ancak, öğrencileri ihtiyaçlarına göre çeşitli gruplarla çalışmanın avantajların yararlanılmaktadır. Gruplar, homojen bir şekilde seviye grupları olabildiği gibi, heterojen şekilde de olabilir. Dinamik bir gruplamanın olması, öğrencinin sınıf içerisinde sosyalleşmesini sağlarken akranlarının güçlü özelliklerinden etkilenerek kendilerinin de gelişmesine katkıda bulunur.

1.7.7. Farklılaştırılmış Öğretime Başlama

Farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilmek için kullanılacak bir reçete yoktur fakat uygulamaya başlayacaklar için birtakım ipuçları verebilecek öneriler bulunmaktadır. Tomlinson (2000; 2014), öğretmenlere yardımcı olabilecek önerileri şu şekilde sıralamıştır:

- Eğitim felsefenizle sınıf içi uygulamalarınızı sürekli gözden geçirin. Örtüşmeyen yönleri bir kenara not edin.
- Sınıfınızın nasıl görünmesini istediğini sürekli hayal edin ve bunu planlama yaparken kullanın.
- Öğrenci ve velilere farklılaştırılmış öğretimi tanıttın, onlara bu yaklaşımın gerekliliklerini anlatın ve sınıf içi uygulamaların bu yaklaşımla örtüşeceği fikrine onları hazırlayın. Gerekli yardımı onlardan alabilmeniz adına bu gereklidir.
- Farklılaştırılmış öğretimi adım adım uygulayın. Bir anda mucizeler yaratmaya çalışarak hayal kırıklığına mahal vermeyin. Sınıf içerisinde

uygulanacak rutinler ile ilgili iyice düşünün ve bunları öğrencilere öğretecek yollar arayın.

- Oluşturduğunuz rutinleri ve sınıf içi uygulamalarınızın nasıl işlediğini değerlendirin.
- Meslektaşlarınızdan ve okul yönetiminden yardım alın. Meslektaşlarınızla çalışma grupları oluşturun, yaptığınız planları birbirinizle paylaşın ve katettiğiniz gelişimden keyif alın.

Kendini zihin olarak farklılaştırmaya hazır hisseden öğretmen, bu yaklaşımın sınıf içerisinde ne gibi düzenlemeleri beraberinde getirdiğini de öğrenecektir. Öncelikle bireylere kılavuzluk etme tutumunu gözden geçirecek ve sınıfta kendinin de bir öğrenen olduğunu hesaba katacaktır. Öğrenme ortamını esnek ve tehdit unsuru kullanmadan düzenleyecektir. Ders planlarını yaparken hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını özenle seçecektir. Aşağıdaki şekil, farklılaştırılmış öğretime başlama için bir planlama şeması olarak kullanılabilir.

1.Kazanımlar: Öğrenci ne öğrenmeli ve neleri yapabilmelidir?	Veri toplama için ölçme araçları: (günlük, kontrol listesi, gözlem, portfolyo, rubrik, öğrenme anlaşmaları)
Öğrenciler için Hazırlanmış Sorular:	
2. İçerik: (kavramlar, anahtar kelimeler, temel bilgiler)	Beceriler: Alan ile ilgili beceriler
3. Etkinleştirme stratejileri Ana etkinlik: Ön değerlendirme: Ön değerlendirme Ön bilgiler& öğrenciyi aktif tutma	Mini sınavlar, testler, anketler, biliyorum-öğrenmek istiyorum-öğrendim tabloları, günlükler, beyin fırtınası, kavram geliştirme dersleri
4. Becerileri kazandırma: Tüm grup ya da küçük grup	Düz anlatım, sunum, gösterip yaptırma, ayrılıp birleşme, video gösterimi, gezi, misafir konuşmacı
5. Gruplama teknikleri: (tüm grup, bireysel, eşli, küçük grup; seçkisiz, karma, homojen, ilgi, yapılandırılmış şekilde oluşturulma) UYGULA UYARLA	Öğrenme merkezleri, projeler, öğrenme kontratları, zenginleştirme, problem tabanlı öğrenme, sorgulama, araştırma, bağımsız çalışma
6.Değerlendirme Farklılığa saygı (öğrenme stilleri, çoklu zekâ, kişisel ilgiler vb.)	Testler, mini sınavlar, performans, ürünler, sunum, gösteri, günlük, kontrol listesi, portfolyo, rubrik, üstbilgi

Şekil 2. Farklılaştırılmış öğretim için altı basamaklı planlama modeli (Gregory ve Chapman, 2007'den uyarlanmıştır.)

Tüm bu bahsedilenlerin yanında dersliğin fiziksel düzenlemesi de farklılaştırılmış öğretime başlarken uygulayıcının göz önünde bulundurması gereken bir unsurdur. Sınıfta öğrenmeye teşvik edecek şekilde bireysel ve grupla çalışmaya uygun alanlar oluşturulması ve oturma düzeninin öğretmenin her öğrenciye rahatça ulaşabileceği gibi oluşturulması gerekir. Sınıftaki materyaller öğrencilerin ulaşabileceği gibi konumlandırılmalıdır. Bu tür fiziksel düzenlemeler, öğretimi farklılaştırmaya başlarken sınıf yönetimine de olumlu katkılarda bulunacaktır.

1.7.8. Farklılaştırılmış Sınıfın Özellikleri

Beyin, kendine anlamlı gelen bilgileri işler. Çok basit görevleri yaparken sıkılır ve çok zor olan görevlerde de doğrudan yapamayacağını düşünür. Beyin stres, korku ve baskı ortamında kendi potansiyelini kullanamaz (Gregory ve Chapman, 2007). Öğrencinin içerisinde bulunacağı sınıf ortamı, onu strese sokmayan, korku temelli yaklaşımın olmadığı, özgür bir ortam olmalıdır. Farklılaştırılmış bir sınıfın temel ilkeleri, Tomlinson (2014) tarafından aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- *Öğretmen ders konusunun önemli noktalarını iyi bilir.*
- *Öğretmen, öğrenci farklılıklarını anlar; bunların önemini bilir ve öğretim stratejilerini bu farklılıklara göre oluşturur.*
- *Değerlendirme ve öğretim birbirinden ayrılmaz bir bütündür.*
- *Farklılaştırılmış sınıfta hedef, en yüksek gelişimi ve bireysel başarıyı sağlamaktır.*
- *Esneklik, farklılaştırılmış sınıfın en önemli özelliğidir (s. 86).*

Öğretmen tüm öğrencilerin öğreneceğine inanmalı, onlara öğrenebileceklerine dair kendilerine güven duymalarını sağlamalı ve öğrenenlerin bağımsız bir şekilde hareket edebildikleri ve çalışabildikleri bir ortamı öğrenciye sağlayabilmelidir. Sınıf kültürü oluşturma sürecinde önemli olan bireylerin kendini sınıfa ait hissedebileceği bir yaşam alanı oluşturabilmektir. Öğrencilerin akranlarıyla birlikte bir düzen içerisinde yaşayabilecekleri kurallar birlikte konularak ve rutinler oluşturularak sınıf yönetimi süreci de kolaylaştırılabilmektedir (Tomlinson, 2014).

Farklılaştırılmış sınıfın ortam özellikleri öğretmenin kendi eğitim felsefesi ve öğrenmenin doğasına ilişkin bakış açısı ve inançlarıyla şekillenir. Bu bakış açısı, öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü belirlemesine yardımcı olan bir ölçüttür. İlgi seviyesi ve güdülenmişliği yüksek olan öğrenci dahi, kendisinden daha deneyimli bir yetişkinin rehberliği ile birlikte potansiyelini en yüksek şekilde kullanabilir (Tomlinson, 2004). Öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum

sergilemesine yardımcı olan ve öğrenme için istekli hâle getiren pekiştireçleri sınıf içerisinde kullanmalıdır. Tüm bu düzenlemelerin yapılması ve ipuçlarının kullanılmasıyla oluşturulan sınıf ortamı, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanılmasıyla anlam kazanacaktır.

1.7.9. Farklılaştırılmış Öğretim Strateji ve Teknikleri

Öğretim yaklaşımlarının sınıflara taşınması için yöntem ve teknikler ortaya atılmıştır. Ortaya atılan her yöntem ve tekniğin birbirine göre sınırlılıkları ve avantajları olabilir. Önemli olan, öğretmenin her durumda uygun tekniğin hangisi olduğunu düşünüp sınıfında onu uygulamasıdır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, sürekli değerlendirme ilkesi ile öğretim sürecini tasarlar. Bu dinamikliğin etkili bir şekilde üstesinden gelebilmek için, bazı teknikleri ve bu tekniklerin nasıl uygulandığını bilmek öğretmene yardımcı olacaktır. Aşağıda bazı teknikler, örnekler ve kullanılışlarına yer verilmiştir. Bahsedilen teknikler fikir vermek açısından uygulayıcılara yardımcı olurken duruma göre uyarlamalara açık bir şekilde esnek olarak da yeniden tasarlanabilir.

1.7.9.1. İçeriği Farklılaştırmada Kullanılan Teknikler

Farklılaştırılmış öğretimde içerik; hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline göre farklılaştırılabilir. İçerik, öğretim programı içerisinde yer alan öğretilecek olanların bütünüdür. İçeriği farklılaştırırken sorulacak en önemli soru “Kime, ne öğretiyorum?” olmalıdır. Bu soruya cevap verilmesinin ardından içerik nitelik ve nicelik olarak farklılaştırılabilir. Öğrencilerin bireysel hızlarına göre öğrenileceklerin miktarının belirlenmesi niceliksel olarak içeriğin farklılaştırılmasına, hazırbulunuşluklarına göre temel kavram ve ilkelerin bir gruba, kompleks fikirlerin başka bir gruba öğretilmesi içeriğin niteliksel bağlamda farklılaştırılmasına örnek olarak verilebilir. Aşağıda yer alan teknikler her türlü uyarlamaya açık olacak şekilde düzenlenebilir.

- Program Sıkıştırma: Bu kavram Renzulli (Aktaran Gregory ve Chapman, 2007) tarafından, kapasitesi çok yüksek olan öğrenciler için derin sorgulama yapabilecekleri, zengin içerikte konu öğrenebilmeleri için ortaya atılan bir tekniktir. Her bireyde olduğu gibi ileri seviyedeki öğrencilerde de öğrenmenin olabilmesi için beynin zorlanması ve ilgi çekici konuların öğrencilere sunulması gerekir. Tekniğin amacı öğrencileri homojen şekilde

gruplamak değil, sadece normalin üzerinde bilişsel yetenekte olan öğrencilere daha zengin içerik sağlamaktır.

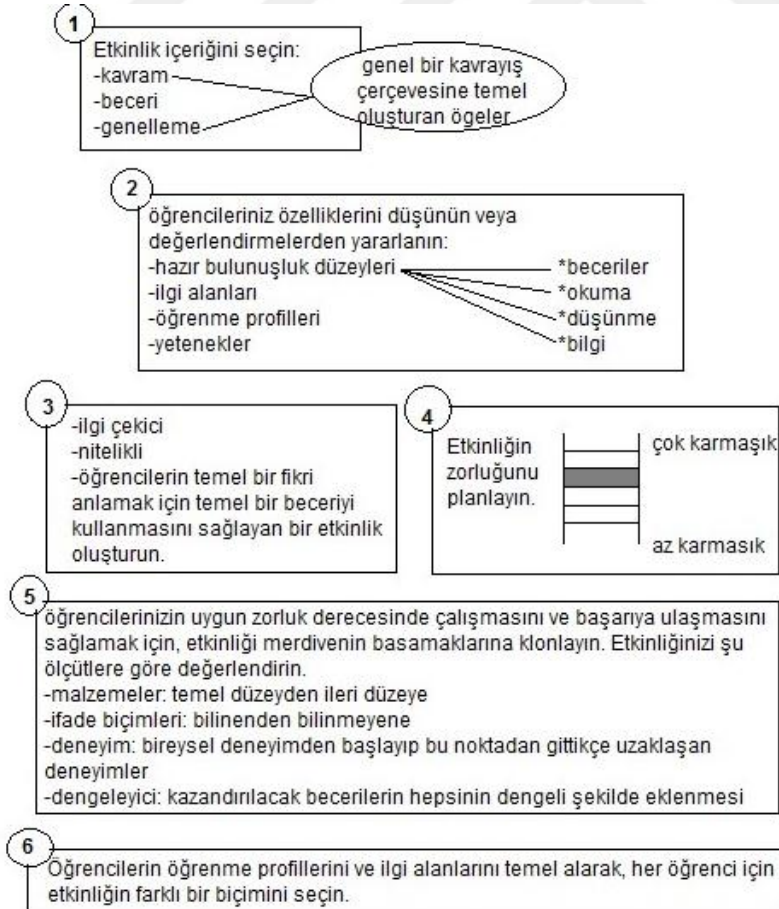
1. Basamak	2. Basamak	3. Basamak
Keşif basamağı niteliğindedir.	Edilen bilgilerin analiz edildiği basamaktır.	İleri derecede zorlu görevler
Ön Değerlendirme:	Hakim olduğu beceri ve kavramlar nelerdir?	<ul style="list-style-type: none">• Araştırma• Probleme dayalı öğrenme• Proje• Öğrenme kontratları• Topluma hizmet amaçlı etkinlikler
<ul style="list-style-type: none">• Testler• Portfolyo	Hakim olması gereken başka neler var?	
Öğrenci hakkında bilgi sahibi olunur:	Bunları nasıl öğrenecekler?	Sternberg' in zekâ kuramını uygulama fırsatları
<ul style="list-style-type: none">• Bildikleri• Bilmedikleri• Bilmek istedikleri	<ul style="list-style-type: none">• Tüm grup• Bireysel çalışma• Ev ödevi• Uzaktan öğretim• Eşli/ mentor yardımı ya da okul dışında	<ul style="list-style-type: none">• Analitik• Pratik• Yaratıcı

Şekil 3. Program sıkıştırma için kullanılacak basamaklar (Gregory ve Chapman, 2007'den uyarlanmıştır)

- **Öğrenme Kontratları:** Akademik kontrat da denilen bu teknik, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu tutulduğu, içeriği kendi ilgisi doğrultusunda şekillendireceği, öğrenci ve öğretmen arasındaki karşılıklı anlaşmadır (Gregory ve Chapman, 2007; Tomlinson, 2014). Öğrenci, sözleşmenin içeriğini tamamen kendisi belirleyebileceği gibi, öğretmeninden destek de alabilmektedir. Sözleşme, zaman konusunda öğrenciden taahhüt istediği için öğrencileri çalışmaya teşvik eder. Görevler yerine getirilmediğinde önceden öğretmenin belirlediği yaptırımlar da öğrenciye açıkça anlatılmalıdır. Ancak bireysel çalışmaya dayalı olduğu için, bu becerilerin bulunmaması durumunda başta zorluklar yaşanabilir (Avcı ve Yüksel, 2014). Bu teknik, uygun uyarlamalar yapıldığı takdirde süreci farklılaştırmada da kullanılabilir.
- **Katlı Öğretim:** Farklı hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrenciler için aynı kavram ve beceriler edinebilmeleri için farklı zorluk derecesindeki içerikleri öğrencilere sunulmasıdır. Katlı öğretim sadece içerikte değil, süreç ve üründe de farklılaştırma konusunda öğretmenlere fazlaca yardımcı olan bir tekniktir. Bu teknikte önce, öğrencilerin bilmesi gereken bilgi, becerilerin

neler olduğu belirlenir. Ön değerlendirmenin ardından öğrencilerin konu hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarına bakılır. Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre farklılaştırma yaparken Bloom taksonomisinden yararlanır. Düzenlenen bir etkinlik, öncelikle en zor seviyede tasarlanır, ardından bu etkinlik klonlanarak alt seviyelere uygun en az iki, en fazla altı tane olacak şekilde yeniden tasarlanır (Tomlinson, 2014; Avcı ve Yüksel, 2014).

- Menüler: En alt seviyeden, en yüksek seviyeye kadar olan öğrencilerin kendine göre görevler bulabilmesi için tasarlanmış, öğrencilerin görev seçmesine olanak tanıyan bir uygulamadır (Education Service Agency [ESA], 2006). Dört başlıktan oluşur. *Aperatif*, bir dizi listeden oluşur ve öğrenciler bir tanesini seçer. *Ana yemekte*, herkesin tamamlaması gereken bir görev vardır. *Yardımcı yemekler* de bir dizi listeden oluşur, öğrenciler iki tane görev seçerler. Tatlı, karşı konulmaz görevlerin yazılı olduğu ama isteğe bağlı kısımdır. Öğrenci isterse buradan bir görev seçebilir.



Şekil 4. Katlı öğretimi tasarlayabilmek için algoritma (Tomlinson, 2014)

Bahsedilen tüm bu tekniklerin yanında, içeriği farklılaştırmaya yarayan çeşitli seviyede ve konuda yazılmış kitaplar, film, müzik, klip, eğitim yazılımları içeren multimedya kaynakları da sınıfta bulunmalıdır. Öğretmen, tüm bu teknikleri uygularken rehber olması gerektiğini unutmamalı, grupla çalışmalar yapıldığı sırada mutlaka her gruba uğrayıp gözlem yapmalıdır. Bu şekilde süreci değerlendirmiş olup yolunda gitmeyen durumları tespit etmiş olacaktır.

1.7.9.2. Süreci Farklılaştırmada Kullanılan Teknikler

Süreç, içeriğin sunulmasıdır. Öğrenenin içeriği anlamlandırabilmesi için sürecin; öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine göre tasarlanması gerekmektedir. Süreç, bireylerin nasıl öğrendiğini, öğrenirken tercih ettiği stillerin neler olduğunu yansıtabilecek şekilde düzenlenmelidir (ESA, 2006).

- Seçim Tahtası: Seçim tahtaları, öğrencilere bilgiyi işleme için değişik yollar sunar, bilgi ve becerilerini geliştirir. Öğrenciler, öğretmenlerin onlar için sunduğu seçeneklerden uygun olanları seçerek bireysel, eşli ya da grup olarak tamamlamaya çalışır. Bu uygulama, öncesinde öğretmen hazırlığı gerektirir. Çoklu zekâ ve Bloom taksonomisi bağlamlarında seçim tahtaları oluşturulabilir. Burada önemli olan, öğrencinin sağdan sola, yukarıdan aşağıya ya da ortadaki seçenek başta olmak üzere, toplamda üç farklı görevi seçip tamamlamasıdır.

Ünitede öğrendiğimiz işlem yapma becerilerini anlatan bir şema çiz.	Yazılmış olan 5 tane zor problemin 2 tanesini çöz.	Bu ünitenin kavramlarını hatırlamaya yardımcı olan bir rep parçası yaz.
Üniteden öğrendiğin bilgilerle 3 tane problem yaz.	<i>Öğrencinin seçtiği bir etkinlik (Öğretmen onayı gerekir.)</i>	Ünitedeki önemli kelimeleri çizerek ya da resim yaparak açıkla.
Çalışma kitabındaki tekrar sorularını çöz.	Bu ünite de öğrenilen becerileri kullanarak bir oyun tasarla.	Üniteden dört kavram seçerek gerçek hayatta nasıl kullandığını açıkla.

Şekil 5. İlkokul seviyesindeki bir matematik ünitesinin tekrarına ilişkin seçme tahtası (Carella, 2016'dan uyarlanmıştır.)

- Merkezler: Merkez, bir hedefin kazanılmasına yönelik olarak bir alan içerisinde tasarlanmış materyaller topluluğudur (Gregory ve Chapman, 2007). Bu alanlar, bir öğrencinin yeni konu öğrenmesini, gerekiyorsa tekrar

etmesini, öğrenilen konular ile ilgili alıştırmalar yapmasını sağlar. Merkezler, birbirlerinden bağımsız şekilde, öğrencilerin tek ya da grupta çalışabileceği, yönergeleri ve çalışma prensipleri açıkça belirtilmiş bir şekilde; öğretmenin önceden plan ve hazırlık yapmasıyla öğrenme ve ilgi olmak üzere iki şekilde kurulabilir (Gregory ve Chapman, 2007; Avcı ve Yüksel, 2014; Tomlinson, 2014). Merkezler, öğrenme odaklı, gelişimlerini hızlandırıcı, bolca materyal içeren, öğrencilerin ilgi ve öğrenme stillerine hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Kütüphane, sanat, masa oyunları, keşif, drama, blok, müzik, okuma, yazma, bilim, bilgisayar, el yazısı, matematik, dil gibi merkezler sınıf içerisinde tasarlanabilir (Avcı ve Yüksel, 2014). Merkezlerin sorunsuzca işleyebilmesi için bir takip çizelgesinin olması gereklidir. Bu şekilde merkezlerde çalışan öğrencilerin kontrolü ve değerlendirmesi sağlıklı bir şekilde yapılabilir.

Merkez: _____	
Kazanımlar: _____	
İçerik: _____	
Öğrenciler: _____	
Etkinlikler:	Malzemeler:

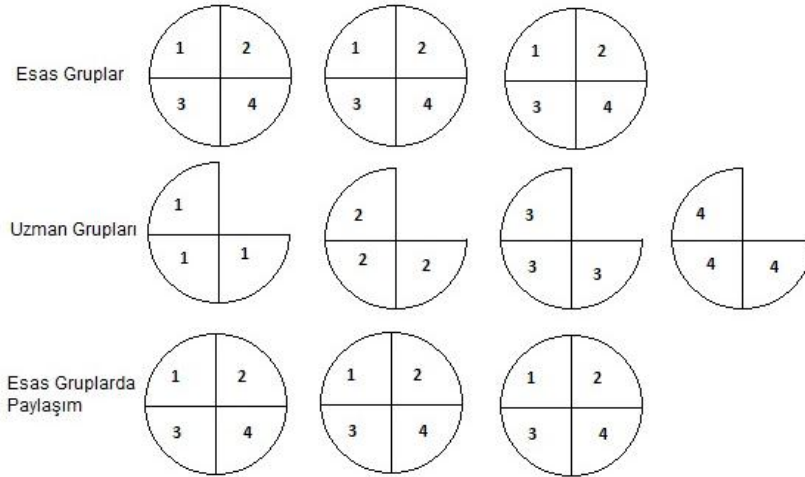
	Yer:
Değerlendirme:	Öğretmen Notları:

Şekil 6. Merkezler için takip çizelgesi (Gregory ve Chapman, 2007)

- İstasyonlar: Öğrencilerin sınıf içerisinde aynı anda çeşitli görevler üzerinde çalıştığı noktalardır (Tomlinson, 2014). Merkezlerle birçok benzer yönü bulunan istasyonlar, birbirleriyle bağlantılı olmaları yönünden farklılık gösterir. Oluşturulan istasyonlar aynı kavram bağlamında, farklı süreçleri içeren etkinlikleri barındırmaktadır. İstasyonlar arası geçiş kurallarının net bir şekilde belirtilmesi, tıpkı merkezler stratejisinde olduğu gibi ziyaret eden öğrenciler için bir takip çizelgesi olması gereklidir. İstasyonlar içerik, süreç ve ürünü etkili şekilde farklılaştırmaya yarayan bir uygulamadır. Tomlinson (2014), bir matematik dersi tam sayılarda dört işlem öğretiminde beş farklı

istasyon çeşidine yer vermiştir: öğretme, kanıt, alıştırma, dükkân ve proje istasyonları.

- Ajandalar: Belirli bir öğrencinin belirli bir zamanda tamamlaması gereken görevleri gösteren bir defterdir. Bu uygulama öğretmene, öğrencinin eksik olduğu ya da hızlanması gereken konular üzerinde çalışması için kendilerine özgü çalışabilecekleri bir ödev verme olanağı sağlar (Avcı ve Yüksel, 2014). Öğretmen verdiği ödevi, gerekiyorsa fazladan talimat ve açıklamayı öğrencinin defterine ayrıntılı şekilde yazar, görev bittiği zaman onunla oturup üzerinde değerlendirme yaparak bitirir.
- Ayrılıp Birleşme: Bu teknik, bireysel ve grup çalışmasını gerektirir ve az zamanda fazla konuyu kapsamaya yardımcı olur (Gregory ve Chapman, 2007) . Bu teknik için üç ya da dört tane grup oluşturulur. Gruptaki her öğrenci, bir konu üzerine çalışır. Ardından aynı konu üzerinde çalışan öğrenciler bir araya gelerek uzman grubu oluşturur. Burada bilgilerini paylaşırlar ve birbirlerinden de yeni şeyler öğrenirler. Ardından eski gruplarına geri dönerek bir uzman olarak öğrendiklerini paylaşırlar. Bu paylaşımın ardından bir değerlendirme yapılarak uygulamanın sonucuna bakılır.



Şekil 7. Ayrılıp birleşme tekniğine göre grupların oluşturulması (Gregory ve Chapman, 2007)

Yukarıda bahsedilen teknikleri uygulamak için hazırlık yapılırken düşünme/ öğrenme stilleri, çoklu zekâ kuramı, akış kuramı, Bloom taksonomisi gibi bilimsel temeller göz önünde bulundurulmalıdır. Bu şekilde hangi özelliklerin dikkate alınarak farklılaştırma yapılacağı konusunda karışıklık yaşanmayacaktır. Genelde

grupla yapılan uygulamaların yer aldığı bu başlık altında, öğretmen öğrencilerin bireysel şekilde çalışabileceği şekilde düzenlemeler de yapabilmelidir. Kavram haritası, okuma çemberi, rol oynama gibi tekniklerden süreci farklılaştırma boyutunda yararlanılmalıdır.

1.7.9.3. Ürünü Farklılaştırmada Kullanılan Teknikler

Öğrencilerin içeriği anlamlandırma sürecinin ardından ortaya koyduklarının bütünü ürünü oluşturmaktadır. Geleneksel sınıflarda öğrenme çıktıları kontrol etmek amacıyla süreç sonu değerlendirmesi yapılır (Tomlinson, 2014). Bu şekilde öğrenme süreci ile ilgili ürünü tek bir boyutta ele alınmış olmakta ve farklılaştırılmış öğretimin felsefesine ters düşmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği, kendi ilgi ve düşünme stiline uygun şekilde anlayışını yansıtabileceği ürünlerin ortaya konması sağlanmalıdır (ESA, 2006; Tomlinson, 2015).

1.7.10. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme

Değerlendirme, karne notu verme ve sınıf geçme için yıllardır kullanılan bir eğitim programı unsurudur. Zaman içerisinde değerlendirme; öğretime başlayabilmek, öğretimin nasıl ilerlediğini görebilmek ve öğrenme çıktıları görebilmek gibi işlevler de yüklenmiştir. Değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanları, ilgi ve öğrenme stilleri ile ilgili bilgileri edinip bu bilgileri onların yararına kullanmayı amaçlayan bir gözlem süreci olarak tanımlanabilir (Moon, 2005). Bu bilgi edinme, üç boyutta gerçekleşmektedir: öğrencilerin ön bilgilerini yoklama, süreçteki gelişimlerini takip etme ve istenen davranışlara ulaşma düzeyini belirleme (Brimijion, Marquissee ve Tomlinson, 2003).

Öğrenme ve öğretme yaşantılarının tüm boyutlarıyla ilgili bilgi veren değerlendirme, öğretmenin içerisinde olduğu süreç hakkında karar vermesine yardımcı olmaktadır. Buradaki karar verme, sınıf içerisindeki öğretimin hangi yönde ilerleyeceğini belirlemeyi ifade eder. Süreç devam ederken öğrencilerin ihtiyaçlarında birtakım değişimler olmuş olabilir. Bu tekniklerin sürece katkı sağlayacak şekilde kullanılması için; yapılan her değerlendirmenin 'kime, ne, nasıl ve nerede öğreteceğim?' sorularına yanıt vermesi gerekmektedir (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretimin ilkelerinden biri olan sürekli değerlendirmeyi süreç içerisinde uygun bir şekilde kullanabilmek için öğretmenlerin başvuracağı örnekler aşağıda sıralanmıştır.

1.7.10.1. Ön Değerlendirme Teknikleri

Öğretime başlanmadan önce öğrencilerin neleri bilmeleri, anlamaları ve yapabilecekleri ile ilgili planları olmalıdır. Bu, öğretmenin öğrencilerine ne yaptıracağı, hangi becerileri kazandıracığını bildiğini gösterir. Etkili bir öğretimin yapılabilmesi için, öğrencilerin öğrenme stili ve kapasitesi bilinmelidir. Öğrencilerin ön bilgi, beceri ve ilgilerinin neler olduğunu ön değerlendirme ile belirleriz.

Etkili bir ön değerlendirme, öğretimin ana hatlarının belirlenmesine yardımcı olur ve öğretimin kalitesinin artmasını sağlar. Ön değerlendirme, ana noktaları ölçmeye yardımcı olmalıdır. Öğrencinin hızlıca tamamlayabileceği, öğretmenin de hızlıca sonuçlarını görebileceği şekilde tasarlanmalıdır. Aşağıda bazı ön değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir (Gregory ve Chapman, 2007; Stancil, 2015; Hickson, 2016).

- Köşe Kapmaca: Sınıfın tüm köşelerine 'hiç', 'bazen', 'sık sık' ve 'kesinlikle' yazan kartlar yerleştirilir. Öğretmen konu ile ilgili sorularını sorarken öğrencilerden kendine uygun köşelere gitmesini ister, bu şekilde de dört farklı grup oluşturulmuş olur.
- Kutu İçinde Kutu: Biri büyük biri küçük olmak üzere, iç içe iki kutu çizilir. Öğrencilerin dıştaki kutuya konu ile ilgili bildiklerini, içteki kutuya da ne öğrenmek istedikleri yazdırılır.
- Evet- Hayır Kartları: Her bir öğrenciye evet ya da hayır yazan kartlar hazırlanır. Öğretmen temel kavramlar ile ilgili bilgi seviyesini ölçmek için sorular sorar ve öğrenciler de bu sorulara ellerindeki kartlarla cevap verir. Cevabı bilenler söz hakkı alarak kavramları açıklayabilir, bu şekilde bilmeyen öğrenciler de bu süreç sonunda kavramlara aşına olur.
- Biliyorum-Öğrenmek istiyorum-Öğrendim Tabloları: Öğrencilere iç sütundan oluşan bir tablo verilir. Bu tabloya bildikleri, öğrenmek istedikleri ve öğrendiklerini yazmaları istenir. Sonrasında yazılanlar paylaşılır ve tablolar duvara asılır.
- Dört Köşe Tablosu: Öğrencilere dört kutucuklu bir tablo verilir. Her kutucuğun üzerinde 'bildiklerim', 'sorularım (2 tane)', 'etkinlik önerilerim' ve 'çalışmayı istediğim kişiler' başlıkları bulunur. Öğrenciler bu başlıkların altını doldururlar.

- Koro Tipi Cevaplar: Öğretmen tüm sınıfa soruyu sorar ve öğrenciler bir ağızdan cevap verir. Çok çabuk ve kolay şekilde yapılabilir bir değerlendirmedir, fakat her öğrenci hakkında net bir bilgi vermemesi bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Süreç değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilir.
- İp: Öğretmen konudan biraz bahsettikten sonra, sınıfa astığı çamaşır ipinin bir ucuna 'çok biliyorum', diğer ucuna da 'hiçbir şey bilmiyorum' yazar. Öğrencilerden de kendi isimlerinin yazılı olduğu kâğıtları, iki uç arasında uygun bir yere asmasını ister.
- Giriş Kartı: Dersin girişinde, öğretmenin bir karta yazdığı soruları öğrenciler cevaplar.

1.7.10.2. Süreç Değerlendirme Teknikleri

Farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde işleyebilmesi için öğretmenin süreç içerisinde bulunan bireyler hakkında doğru bilgiler elde ederek karar vermesi gerekir (Moon, 2005). Öğrenciler hakkında bilgi edinme süreci, süreç içerisinde yapılacak değerlendirmelerle mümkün olabilmektedir. Bu değerlendirmeler öğrencilerin geldikleri seviyeyi, kavram yanılgılarını, konuya ilişkin anlayışlarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Önerilen bazı süreç değerlendirme teknikleri aşağıda madde madde verilmiştir (Gregory ve Chapman, 2007; Stancil, 2015; Hickson, 2016).

- İç İçe Çemberler: Öğrencilerin yarısı dışa dönük bir çember, diğer yarısı da bu iç çembere doğru yüzleri dönük şekilde dış çember oluşturur. Birbirine dönük olan öğrenciler konu hakkında sorular sorar. Öğretmen de süreç boyunca tüm öğrencileri dinlemeye çalışarak notlar alır.
- Düşün-Eşleş-Paylaş: Üzerinde çalışılan konu hakkında öğrencilerin düşünüp değerlendirme yapması istenir. Sonrasında eşleşmeleri sağlanır. Eşler konu hakkında tartışır ve sonrasında da tartışmalarını tüm sınıf ile paylaşırlar.
- Renkli Kartlar: Bu sistem, sınıf içerisinde öğrenciler çalışırken onları takip edebilmek için etkili bir yöntemdir. Öğrencilere yeşil, sarı ve kırmızı kartlar verilir. Yeşil kart, her şeyin yolunda gittiğini; sarı kart, yardıma ihtiyacın

olduğunu; kırmızı kart ise çok acil şekilde yardıma ihtiyaçları olduğunu anlatmaktadır.

- **Baş Parmağı Kaldırma:** Öğretmen, öğrencilere bir kavram ya da konuyu sorar. Öğrenciler de anlayıp anlamadıklarını parmakları ile gösterirler. Baş parmakları şu şekilde kullanılır: bilenler yukarıyı, biraz bilgi sahibi olanlar yanı, hiç bilmeyenler de aşağıyı işaret eder.
- **Yumruk Yapma:** Öğrenciler anlayıp anlamadıklarını yumruk yaparak gösterirler, burada her parmak bir dereceyi gösterir. Öğrenci bir parmak gösterdiğinde anlamaya yeni başladığını, iki parmak pratik yapmaya ihtiyacı olduğunu, üç parmak biraz yardımla üstesinden geleceğini, dört parmak kendi başına halledebileceğini, beş parmak gösterdiğinde ise başkasına anlatabilecek kadar iyi yaptığını ifade eder.
- **Gerçeği Gösteren Yüz İfadeleri:** Konu ile ilgili öğrenme durumunu duygular vasıtasıyla ifade etmeye yardımcı olur. Öğretmen soru sorduğunda öğrenciler ellerindeki mutlu, kararsız ve üzgün yüzler olan kartlar ile cevap verir.
- **Üç Dakika Ara:** Öğretmen bilgi aktardıktan sonra, öğrencilerin ne öğrendiklerini üç dakika içerisinde çalاکalem yazmalarını ister.
- **Akış Diyagramları ve Tablolar:** Sebep- sonuç ilişkileri, sıralama, karşılaştırma, benzetme gerektiren kavramların değerlendirmesinde sık sık kullanılan araçlardır. Öğretmen konuya uygun şekilde olan diyagramı öğrencilerinden tamamlamasını ister.
- **Yaz- Boz Tahtaları:** Her öğrencinin kendine ait, üzerine yazı yazıldığında kolaylıkla silinebilen bir tahtası ya da lamine edilmiş kartonu bulunur. Herhangi bir ders ya da konu ile alakalı kısa cevaplı birkaç soru sorup cevaplarını tahtalarına yazmaları istenir.

1.7.10.3. Sonuç Değerlendirme Teknikleri

Öğretim sürecinin etkili bir şekilde işleyip işlemediği, öğrencilerin kazanımları edinmesiyle ilgili ilgilidir (Moon, 2005). Tüm sürecin ne kadar etkili olduğu sonuç değerlendirmesi ile anlaşılmaktadır. Sonuç değerlendirmesi, öğrencilerin ünite

bitiminde nerede olduğunu, hangi kavram yanlışlarının sıkça tekrar ettiğini ve bir sonraki ünite için nereden başlamak gerektiğinin bilgisini bize vermektedir.

Tüm sürecin etkililiği ele alındığı için portfolyo, proje gibi süregelen değerlendirme teknikleri işe koşulabildiği gibi not verme amacıyla yapılan kalem- kâğıt testleri de sonuç değerlendirme teknikleri olarak kullanılabilir. Bu teknikler ile birlikte bazı sonuç değerlendirmesine örnek olarak sayılabilecek teknikler aşağıda ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. (Gregory ve Chapman, 2002; Dodge, 2009; Stancil, 2015; Hickson, 2016).

- **Konuşma Halkası:** Öğrencileri üçerli kişilik gruplar oluşturulur. Öğrencilerden biri konuşmaya başlar ve öğretmenin ikazına kadar konuşmasına devam eder. Daha sonradan ikinci öğrenci de konuşmaya başlar ve o da ikaza kadar devam eder. Ardından da üçüncü öğrenci konuşmaya başlar, üçgen hâlindeki öğrencilerin söyleyecek bir şeyleri kalmayana kadar konuşması devam eder. Bu şekilde tüm öğrencilerin konu hakkında neleri ne kadar bildiklerine bakılır.
- **İfade-Fikir-Savunma:** Bu değerlendirme tekniği, ünitelerin ana fikirlerinin anlaşılıp anlaşılmadığını yoklamak için oldukça kullanışlıdır ve öğretmenin hazırlayacağı basit bir form bu değerlendirmenin kolayca yapılmasını sağlar. Öğretmen tahtaya bir ifade yazar. Öğrenci, bu ifadeye katılıp katılmadığını kâğıda yazarlar. Sonrasında bu fikirlerini gerekçeleriyle birlikte savunmalarını ister.
- **Vardiyalı Konuşma:** Öğretmen sınıfın her köşesine işlenen konuların isimlerini/ fikirleri asar. Tüm öğrencilerin eline konuşmalarındaki önemli noktaları yazabilecekleri formlar temin edilir. Öğrenciler gruplar hâlinde her köşede vardiya esasına göre tartışma fırsatı bulur. Öğretmen, verdiği bir işaretle grupların değişmesini sağlar. Bu şekilde her konu, tüm gruplar tarafından tartışılmış olur.
- **Bitiş Görevi:** Öğrencilere üzerinde belirli ifadeler yazan bir form hazırlanır ve doldurmaları istenir. Formun üzerinde 'Bu konuda... öğrendim, yarın... öğrenmem gerekiyor.', 'Bu konu hakkında... hissettim.', 'Sonraki derste umarım...' gibi ifadeler yer almaktadır. Bireysel olarak doldurulabilen bu

formlar, grup olarak da doldurulabilmektedir. Bu şekilde süreç boyunca neyin iyi neyin kötü gittiği anlaşılabilir.

- Portfolyo: Portfolyo, belirlenen kavram ve becerilerin öğrenildiğine dair öğrencilerin yaptığı tüm işlerin toplandığı kanıt niteliğindeki bir koleksiyondur (Gregory ve Chapman, 2007). Bu koleksiyon, öğrencinin tüm süreç içerisinde nasıl bir ilerleme sağladığını gösteren bir delil, güçlü ve zayıf yönlerinin görülmesini sağlayan, süregelen bir değerlendirme olarak kullanılabilir bir dosyadır.
- Kâğıt-Kalem Testleri: Öğretmenin çoktan seçmeli ya da klasik olarak hazırladığı tüm testlerdir. Genellikle karne notu vermede kolaylık sağladığı ve puanlamasının kolay olduğu için tercih edilir. Yukarıda sayılan diğer tekniklere göre daha farklılıklara daha az hitap eden tekniklerdir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, söz konusu olan alan yazın ile alakalı yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yurt içindeki çalışmalar nitel, nicel ve karma yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Yapılan çalışmalar genellikle farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıyı artırıp artırmadığına yönelik bilgiler edinmeye odaklanmıştır. Bunların yanında bilişüstü beceriler, kalıcılık puanları, tutum ve sınıf yönetimine ilişkin veriler de edinilmiştir.

Yurtiçinde yapıldığı bilinen ilk çalışma, Yabaş’ın 2008 yılında “Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” adlı ön test- son test deney deseni kullanarak yaptığı nicel çalışmadır. Matematik dersi ondalık sayılar konusu ile ilgili bir farklılaştırılmış öğretim tasarımı planlanarak bu tasarımın öğrencilerin akademik başarıları, bilişüstü becerileri ve özyeterlik algıları üzerine olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda kurulan tüm hipotezler doğrulanmış; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarında bir artış sağladığı görülmüştür.

Farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıyı artırdığı ile ilgili başka bir nicel çalışma Demir tarafından 2013 yılında yapılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisini araştıran bu çalışma, kontrol gruplu ön test-son test-tekrar test modeli kullanılarak farklılaştırılmış öğretim tekniklerinden katlı öğretim ve istasyon ile fen ve teknoloji dersinde uygulanmıştır. Buna göre katlı öğretim ve istasyon tekniği ile öğrenen öğrencilerin, geleneksel öğretim yöntemleri ile öğretim görenlerden daha iyi öğrendikleri ve kalıcılık puanlarının da daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Araştırmaya göre derin öğrenen öğrencilerin de farklılaştırılmış öğretim teknikleri ile ders işlendiğinde daha iyi ve kalıcı öğrenmektedirler.

Nicel veriler toplanarak yapılan çalışmaların yanında, nitel veriler de desteklenerek yapılan karma desenli çalışmalar da bulunmaktadır. Beler, 2010 yılında farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik

başarısına etkisini araştırmak için nitel ile nicel yöntemleri bir arada kullanarak bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinin bazı konularını farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun olarak katılı öğretim stratejisine göre tasarlayıp öğretim yapmıştır. Bulgulara göre son testte öğrenciler, diğer çalışmaların sonuçlarını da destekler nitelikte olacak şekilde, daha başarılı bulunmuş ve bu yaklaşımla daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda araştırmacı öğretmen, bu yaklaşımın sınıf yönetiminde de kolaylık sağladığını, öğrencilerin derslere daha istekli olarak katıldığını, sınıf içerisinde engelleyici davranışların azaldığını ifade etmiştir.

Şaldırdak'ın, 2012'de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına ve duyuşsal özelliklere etkisini araştırdığı ön test-son test deneysel bir çalışma yapmış, nitel veriler ile de çalışmasını desteklemiştir. Çalışmasında deney grubu öğrencilerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı benimsenerek işlenen dersten kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmacı, farklılaştırılmış öğretim ile öğrenen erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha başarılı olduğunu da söylemiştir. Araştırmadan birtakım nitel veriler de elde edilmiştir. Bu verilere göre deney grubundaki öğrenciler duyuşsal özellikler ile ilgili durumlarını yazılı olarak ifade etmiş, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kendi öğrenmelerine olumlu katkıları olduğunu vurgulamışlardır.

Yurtseven, Doğan ve Altun 2013 yılında, Understanding by Design [UbD] modeline göre hazırlanmış farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretim planının öğrenci başarısına etkisini nitel ve nicel verileri birlikte toplayarak incelemişlerdir. Öncelikle bir ünite Ubd modeline göre farklılaştırılmış öğretim tekniklerinden katılı öğretim ve istasyon ile hazırlanmış ve üç hafta süresinde öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre UbD modeli kullanılarak farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretim planı öğrencilerin başarısını arttırmaktadır. Toplanan nitel verilerden elde sonuçlara göre, öğrenciler farklılaştırılmış öğretimle daha iyi öğrendiklerini, diğer çalışmaların bulgularından farklı olarak, daha çok sosyalleştiklerini ifade etmiş, öğretmen de bu ifadeyi desteklemiştir. Araştırmanın bir sonucuna göre, bu yaklaşımın Türk eğitim sistemindeki merkezi sınavlara hazırlanma sebebiyle pek de etkili şekilde kullanılamayacağı ifade edilmiştir.

Bu çalışmalardan farklı olarak Karadağ, 2010 yılında ilköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliği ile ilgili nitel ve nicel verileri

birlikte elde edebileceği bir eylem araştırması tasarlayıp uygulamıştır. Araştırmacının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı benimseyerek hazırladığı eylem planında Türkçe dersinin öğrenme alanlarına yönelik oluşturduğu merkezler ve ilgi merkezleri bulunmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı benimsenerek Türkçe dersi etkinliklerinin tasarlanabildiği ve uygulanabildiği görülmüştür. Tasarlanan bu etkinliklerin öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde desteklemesi ve derinlemesine öğrenmelerini sağlamasının yanı sıra, öğrencilere grupta ve bireysel bir şekilde çalışmaya olanak tanıdığı için bağımsız bir şekilde çalışabilme alışkanlığını da kazandırdığı görülmüştür. Öğrencilere uygulanan tutum ölçeği puanları, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermiştir.

Karadağ'ın (2010) bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşan Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkcıoğlu'nun 2009 yılında yaptığı "Şiirin Konusu İçin Tasarlanan Farklılaştırılmış Sınıf Ortamının Bilişsel ve Duyuşsal Değişimler" isimli, şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış öğretim ortamının öğrencilerde meydana getirdiği bilişsel ve duyuşsal değişimi incelemek için bir nitel araştırma tasarlanmıştır. Şiir bilgisi konusu ile ilgili istasyon ve ilgi merkezlerinin kullanıldığı araştırmada, gözlem ile birlikte öğrenciler ve öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonunda farklılaştırılmış öğretimin öğrenme, tutum ve derse katılımlarda olumlu etki ettiği bulunmuştur.

Akademik başarı, tutum, duyuşsal özellikler ve kalıcılığı arttırdığı görülen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmenler tarafından ne kadar bilinip uygulandığı ile ilgili bir araştırma Çam tarafından 2013 yılında yapılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve ilişkin yetkinlik düzeylerini araştırmak için nicel araştırma türlerinden tarama modelini kullanarak bir çalışmada, araştırması kendi geliştirdiği ölçekleri tabakalı örnekleme yöntemiyle basit rastlantısal şekilde ulaştığı ortaokul öğretmenlerine uygulamış ve öğretmenlerin öğretimi orta derecede farklılaştırdıklarını bulmuştur. Öğretmenler kullandıkları etkinlikleri, değerlendirme tekniklerini ve hazırladıkları materyalleri öğrenci ihtiyaçlarını düşünerek planlarken, öğrenme ortamını farklılaştırılmış öğretime göre pek hazırlayamadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinin uygulama düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu ise

öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri puanları ile öğretim programlarına ilişkin algı ölçeğinden aldığı puanlar arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğudur. Uygulama düzeyleri orta derece çıkan öğretmenlerin, programa yönelik algılarının da orta düzeyde çıkması gerekir. Bu da, öğretmenlerin mevcut durumdan pek de memnun olmadıkları hâlde, bu durumu değiştirmek için çok da istekli olmadıkları gibi çarpıcı bir yorum yapılmasını sağlayabilir.

Yapılan tüm bu çalışmaların yanında, farklılaştırılmış öğretimin üstün yetenekli çocuklar üzerindeki etkisine bakıldığı araştırmalar da vardır. Kök, 2012 yılında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisine baktığı nicel yöntemlerden ön test- son test deneysel desen ile şekillendirdiği bir çalışma yapmıştır. Yaratıcı düşünme ve paralel öğretim modeline göre hazırlanan geometri dersleri deney grubu ile işlenmiş, kontrol grubu ile hâli hazırda var olan eğitim programına devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı, uzamsal yetenek ve yaratıcı düşünme- şekilsel üretim testi puanlarında deney grubu lehine bir artış bulunmuştur.

Benzer bir çalışma, Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişiyeye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi ismi ile Kaplan Sayı tarafından 2013 yılında nitel yöntem ile desenlenerek, İngilizce dersinin bir ünitesi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla hazırlanmış ve ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle birlikte araştırmacı tarafından işlenmiştir. Kontrol grubu, kendi öğretmeni ile derslerini yürütmeye devam etmiştir. Yapılan analizler sonunca yaratma düzeyi, çözümlenme ve hatırlama erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçların yanında, farklılaştırılmış öğretimin üstün zekâlı öğrencilerde yaratıcı düşünme yeteneği puanlarında da kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğunu görülmüştür.

Öğrencilerin baş aktör olarak yer aldıkları çalışmaların çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Farklı öğrenci profilleri üzerinde etkililiği çeşitli çalışmalar ile kanıtlanmış olan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili araştırmaların, öğrenme-öğretme yaşantılarının önemli aktörlerinden olan öğretmenler üzerinde fazla yapılmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili düşünceleri, tutumları, uygulamaya yönelik ihtiyaçları ve sahada uygulama

durumlarının tespiti gibi alanlarda bir eksiklik olarak sayılabilir. Bu alandaki çalışmaların daha ziyade yurt dışında yapıldığı görülmektedir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalarda, tıpkı yurt içindeki çalışmalar gibi nitel, nicel ve karma yöntemler kullanılmıştır. Yurt dışında Türkiye'ye oranla farklılaştırılmış öğretim ile ilgili daha erken tarihli çalışmalar bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya etkisi gibi bağlamların yanında, öğretmen, öğretmen adayları ve yöneticiler gibi eğitim paydaşlarının bu yaklaşımla ilgili görüş ve uygulama durumlarını da ortaya çıkarmaya çalışan çalışmalara da yer verilmektedir.

Ferrier, 2007 yılında ilkökul ikinci sınıf fen derslerinde farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya etkisini araştırmak için yarı deneysel bir çalışma tasarlamıştır. Kendisi de öğretmen olan araştırmacı, çalışmasında kendi okuttuğu sınıfı, başka bir sınıfı ve döngü ile sürekli öğrencilerin değiştiği bir sınıfı kullanmıştır. Bu çalışmada katlı öğretim, çoklu zekâ, öğrenme merkezleri ve ensek gruplamadan yararlanan araştırmacı, farklılaştırılmış öğretim teknikleri ile öğrenmenin geleneksel öğretim teknikleri ile öğrenen öğrencilere göre daha fazla başarı sağladığını bulmuştur.

Benzer amaçla Gault tarafından 2009 yılında yapılan bir çalışma, geriye dönük verileri de kullanarak ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının başarıya etkisi üzerinedir. Son iki yılda farklılaştırılmış öğretim ile matematik dersi gören öğrencilerin, üç yıl üst üste standart bir matematik testinden alınan puanların edinilerek ilk yıla oranla puanlarında bir artış görülmüştür. Bu sonuç, bundan önce bahsedilen araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstererek farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısına yönelik olumlu bir etki ettiğini ortaya koymuştur.

Graham diğer araştırmalardan farklı olarak 2009 yılında zorunlu bir şekilde farklılaştırılmış öğretimi kullanan orta öğretim kurumunda bu yaklaşımın etkililiğinin incelendiği yarı deneysel bir desen tasarlayarak nitel verilerle destekleyip çalışmasını yürütmüştür. Lise düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yapılan okulda edebiyat ve biyoloji derslerinde, öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür.

Öğrenci ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime düşünceleri sorulduğunda da farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Çeşitli dersler kapsamında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile temellendirilerek hazırlanan öğretim planlarının öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların yanında öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar da mevcuttur. Finley (2008), ders içerisinde farklılaştırılmış öğretimin kullanılabilmesi için hangi yöntemlerin gerekli olduğu ile ilgili bir soru sormuş ve bu soruya “Farklılaştırılmış Öğretim İçin Üniversitelerden İlkokul Sınıflarına Bir Transfer” adlı çalışmasında yanıt bulmaya çalışmıştır. Çalışmayı, öğretim derslerini almış dört öğretmen adayı ve onların danışman öğretmenleri ile bir dönem boyunca gözlem, günlük, odak grup ve bireysel görüşme gibi yöntemleri kullanılarak nitel veriler toplamış, bu derslerde öğrendikleri strateji ve teknikleri incelemiştir. Bu sürecin sonunda yöntem ve teorilerin derslerde ortak bir şekilde anlatılması, saha tecrübesi, danışman desteği, danışman ile aday öğretmenin işbirliği ve değerlendirme toplantılarının yapılması gibi noktaların, farklılaştırılmış öğretimi etkili şekilde uygulayabilmek için aday öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu elementler olduğu görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretimin yapılamamasındaki sıkıntının da zaman yetersizliği olduğu bulgusu göze çarpmıştır.

İlkokul, ortaokul ve lise seviyesindeki derslerde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliği ve etkililiği üzerine birçok çalışma yapıldığı görülürken yükseköğretim seviyesinde bu tarz bir çalışmanın yapılmadığı gören Santangelo ve Tomlinson, 2009 yılında bu eksikliğe yönelik bir çalışma yapmışlardır. “Ayrıcalıklı çocukların psikolojisi ve eğitimi” adlı lisans düzeyindeki bir ders, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre tasarlanıp sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda yükseköğretim seviyesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile tasarlanan dönemlik bir dersin etkili bir şekilde yürütülebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu etkililiği sağlayan en önemli unsurun sürekli değerlendirme ve üründe farklılaştırma olduğu görülmektedir. Aynı zamanda etkili bir şekilde öğretimi farklılaştırabilmek için iyi bir hazırlık aşaması, emek ve zaman istediği de bulgular arasındadır.

Yaklaşımın uygulanabilirliği ve etkilerinin yanında Adlam (2007), ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi kullanımlarına ilişkin sahip oldukları bilgiyi araştırmıştır. Nicel yöntemlerden tarama modeline göre hazırlanan bir anket

kullanılarak verilerin toplandığı araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime aşına olduğu ortaya çıkmıştır. Bir önceki araştırma sonucuna paralel bir şekilde, bu araştırmada da farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre planlama yapmanın vakit yetersizliği nedeniyle göz ardı edildiği ve gerekli malzeme eksikliğinden dolayı her tekniği sıkça kullanamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla matematik ve dil derslerinde farklılaştırılmış öğretime başvurdukları da bulgular arasındadır.

Öğretmenler üzerinde başka bir çalışma, 2006 yılında Arens tarafından karma sınıflarda okumada zorlanan öğrencilere farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile eğitim veren öğretmenleri incelemek için yapılmıştır. Nitel veriler toplanarak yürütülen araştırmada, zorlanan öğrenciler için uygulanan farklılaştırılmış öğretimi öğretmenler üç tema çevresinde şekillendirmiştir: öğretimi şekillendiren sürekli değerlendirme, akran öğretime olanak tanıyan esnek gruplama ve özel okuma stratejileri uygulama. Ayrıca öğretmenler okuma metinlerini seçerken de öğrenci ilgilerini göz önünde bulundurduklarını öğrenmeyi arttırmak adına bu metinleri paylaşımlı okuma ve tekrarlı okuma teknikleriyle okuttuklarını dile getirmişlerdir.

Bunlardan farklı olarak Burkett'in 2013 yılında yaptığı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algıları ve bunun öğretime etkisi konulu fenomenolojik bir çalışmada, 11 tane ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Nitel verilerin elde edildiği bu çalışmada, öğretmenler buldukları sınıf seviyesinde farklılaştırmanın genellikle yapıldığını dile getirmişlerdir ve buradan hareketle birtakım temalara ulaşılmıştır. Yapılan bu görüşmelerin sonucunda etkili bir öğretim için farklılaştırmanın gerekli olduğu, farklılaştırmanın sınıf içerisinde doğal olarak beliren bir ihtiyaç olarak algılandığı, hizmet içi eğitimin gerekliliği, meslektaşlarla işbirliği, farklılaştırılmış öğretimin yaygın olduğu, sınıf ortamının elverişli olması gibi hususların ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan nitel araştırmalara Ankrum, 2006 yılında bir başkasını daha eklemiştir. Bu çalışma örnek nitelikte bir öğretmenin farklılaştırılmış okuma öğretimi ile ilgili bir durum araştırması olması yönü ile diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kullandığı belirlenen tek bir öğretmenin ders içerisinde yaptığı tüm uygulamaları gözlem ile görüşmeler yapıp ve öğrenci yapımı materyalleri toplayarak nitel veriler elde etmiştir. Araştırmanın

sonucuna göre öğretmenin materyal, küçük grupla geçirdiği zaman, dersin yapılandırılması ve odak noktaları, öğrencileri cesaretlendirmek için kullandığı konuşma tarzı ve okuma sonrasında verilen ödevlerde farklılaştırma yaptığı belirlenmiş, farklılaştırma yapmadan önce süreçte değerlendirmeden fazlaca yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ankrum'un bahsi geçen araştırması, öğretimin farklılaştırılması ile ilgili uygulamaların belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmaya da ışık tutmuştur.

Öğretmenler ile yapılan çalışmaların yanında yöneticiler ile de yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Richardson (2007) farklılaştırılmış öğretimin uygulama boyutu hakkında okul müdürleri ile görüşerek, onların farklılaştırılmış öğretimi desteklemek için neler yaptıklarını bulmaya çalışmıştır. Müdürler bu sürece katkılarını zümreler oluşturarak, zümrelerin birlikte çalışmasına olanak tanıyarak, sürekli kendilerini geliştirerek ve bölge destek sorumlusunun desteğini alarak sağlamaktadırlar. Farklılaştırılmış öğretimin devamlılığını sağlamak amacıyla öğrenci başarı verilerini kullanma, beklentilerini açıkça paylaşma, farklılaştırılmış öğretimi diğer işler ile bağlantılı kullanma ve öğretmen eğitimi gibi teknikleri kullandıkları görülmektedir. Müdürlerin bir kısmı farklılaştırılmış öğretimi sürdürmede karşılıklarına bir engel çıkmadığını ifade ederken, bir kısmı da rekabet girişimleri, zaman kısıtlılığı, merkezî sınavlar, materyal eksikliği ve kıdemli öğretmelerin tutumu gibi engellerin olduğunu ifade etmiştir.

2.3. İlgili Araştırmaların Özeti

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara bütünsel olarak bakıldığında, farklılaştırılmış öğretimin birçok boyutu ele alınarak araştırmalar yapılmış ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Yönetici, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayları gibi paydaşların hepsinin ayrı ayrı başrolde olduğu çalışmaların yapılmasının yanı sıra, bu paydaşların birlikte incelendiği de görülmüştür. Yapılan araştırmalara göre farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin, üstün zekâlı ve yetenekliler de dahil olmak üzere, akademik başarı, derse yönelik tutum, bilgilerin kalıcılığı, motivasyon, derse katılım, özyeterlik algıları ve bilişüstü becerileri üzerine olumlu katkıları bulunmaktadır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramına ilişkin bilgileri olduğu ve bu yaklaşıma başvurdukları, bazı sebeplerden ötürü etkili şekilde kullanmadıkları da çalışmaların sonuçları arasındadır. Bu yaklaşımın sınıf yönetiminde kolaylık sağladığı, öğrencilerin bağımsız ve grupla çalışma

becerilerini arttırdığı da bulgular arasında yer almaktadır. Öğrenciler de bu yaklaşımın kendilerini sosyalleştirdiğini de belirtmektedir. Görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlere ve öğrencilere olumlu katkıları olan bir yaklaşımdır.

Bahsedilen araştırmalar ve araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, özellikle yurt içinde, sınıf ortamlarındaki mevcut durum, öğretmenler ve öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili çalışma yapılamamış olması bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlere birçok yararı olan bu yaklaşım ile ilgili sınıflardaki durumun nasıl olduğu ve uygulama örneklerine ilişkin bir araştırma olması, faydaları sayılan bu yaklaşıma ilişkin öğretmenlere yönelik örnek uygulama göstermek adında katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın tasarlanmasında, söz konusu olan eksikliği gidermek için öğretmenlere uygulama örnekleri sunmak ve sınıflardaki mevcut durumların nasıl olduğunun açığa çıkarmak amaçlanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu kısımda; araştırmayı yapabilmek için tercih edilen araştırma yöntemi, katılımcı, ortam, araştırmacının rolü, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve geçerlik ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim ile ilişkilendirilebilecek öğrenme-öğretme süreçlerinin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırma, nitel yöntem benimsenerek desenlenmiştir. Nitel araştırma, araştırma ortamındaki durumların ne olduğunu, nasıl olduğunu ve ortamdaki kişilerin tüm durumları nasıl algıladıklarını anlamak amacıyla yapılan derinlemesine bir sorgulama sürecidir (Gay ve Airasian, 2000). Nitel araştırmacılar, günlük hayattaki sosyal ilişkiler ve insanların bu sosyal ilişkilere olan katkıları ile ilgilendikleri için sürekli doğal ortamdadırlar (Marshall ve Rossman, 2011). Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretim ile ilişkilendirilebilecek öğrenme-öğretme yaşantılarının neler olduğunun ortaya konulabilmesi için, araştırma ortamında uzun süre geçirilmiş ve katılımcının doğal ortamında bulunularak bir sorgulama ve yargıya varabilme süreci içinde bulunulmuştur. Bu sorgulama sürecinde elde edilebilecek verilerin toplanması sürecinde “derinlemesine görüşme, doğrudan gözlem ve yazılı dokümanlar” araştırmacıya yardımcı olmaktadır (Patton, 2002, s.4). Araştırmacı, araştırma sorusuna cevap bulabilmek için doğal ortamın içerisinde doğrudan gözlem yapmış, katılımcı ile birebir görüşerek konuya ilişkin detayları öğrenmiştir. Sorgulama sürecinde daha anlamlı veriler elde edebilmek adına sınıf içerisindeki dokümanlar edinilmiş, veri kayıplarının yaşanmaması için video kayıtları tutulmuştur. Süreç boyunca yapılan tüm bu uygulamalar, araştırmanın nitel yöntem benimsenerek yürütülmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sorusuna cevap alabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışmalarına, bir olayın nasıl olduğunu anlamada, araştırmacının olaylar üzerinde etkisi olmadığı ve gerçek yaşam içerisindeki güncel olgulara odaklanıldığında başvurulur (Yin, 2009). Durum çalışmasında odak, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Buradaki araştırma sorusuna cevap bulabilmek için tekli durum deseni kullanılmıştır. Ortalama durumu temsil edebilecek tipik bir okul seçilmiş, bu okuldaki bir öğretmen ile çalışma

yürütülmüştür. Tipik olarak seçilmiş olan tekli durum desenli çalışmalarda, gündelik ya da olağan bir olayın durum ve koşullarını yakalamak hedeflenmektedir (Yin, 2009). Bu tip araştırmalardan çıkan sonuçlar, ortalamayı yansıtan bir kişi ya da bir kurumun tecrübelerine ilişkin bilgilerdir. Bu araştırma, tipik olan tek bir durumun seçilmesi ve gündelik yaşantısı içerisinde incelenmesi gibi özellikleri göz önüne alındığında tekli durum çalışmasına uygun olarak desenlendiği görülmektedir.

3.2. Katılımcı

Çalışmanın katılımcısının belirlenmesi içi öncelikle bir okul seçilmesi planlanmıştır. Okul seçilirken tipik durumu yansıtmayı dikkate alınmıştır. Kuzel (1992) ve Patton (1990), tipik durum örnekleminin amacının normal ya da ortalama olanın altını çizmek olduğunu belirtir (Aktaran Miles ve Huberman, 2015). Bu bağlamda ortam başlığı altında, seçilen okul ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Okulun belirlenmesinin ardından okul müdürü ile iletişime geçilerek çalışmaya katılabilecek uygun bir öğretmen önermesi istenmiştir. Müdür, müfettiş değerlendirmelerinde geçen yıl yüksek not alan, ayrıca söz konusu okulda göreve başladığı andan itibaren özverili çalışmaları ve velilerden aldığı olumlu dönütleri göz önünde bulundurup Ayşe Öğretmen'i (takma isim) katılımcı olarak önermiştir.

“Geçmiş yıllardaki çalışmaları, yani geçmiş yıllarda gerek ders denetiminde, gerekse velileriyle diyaloglarında geri dönüşlerden dolayı size bu öğretmeni yönlendirdim. Müfettiş, doktora yapan bir arkadaşımızdı. Onun da bir çalışması vardı. Benden yardım istedi. Benim de yüksek lisanstan sınıf arkadaşımdaydım. Dersiyile ilgili değişik yöntemler uygulandı. Bu öğretmenin dersine girdi izleyici olarak. O da çok memnun kaldı. Yani değişik yöntemleri gördüğünden dolayı, farklı, işte kubaşık öğretim yöntemini kullandığından bayağı etkilenmişti.” (Müdür-17.12.2015)

Müdür bu öneride bulunurken katılımcının araştırmacı ile uyumlu bir şekilde çalışacağına da kanaat getirmiştir. Öneri üzerine seçilen öğretmen ile görüşülerek sınıfında bir araştırmacının bulunulacağı kendisine önce müdür tarafından, ardından da araştırmacı tarafından söylenmiştir. Katılımcının kendisi ile bilgiler, yapılan formal ve informal görüşmeler ile gözlemlerden derlenerek aktarılmıştır.

Bu çalışmanın katılımcısı olan Ayşe Öğretmen, Ankara ili sınırları içerisindeki bir ilkokulda birinci sınıf öğretmeni olarak çalışan otuz altı yaşında kadın bir öğretmendir. Eğitim hayatı boyunca Ankara'daki okullarda okumuş ve lisans eğitimini sınıf öğretmenliği üzerine tamamlamış, halk eğitim merkezlerinin açmış olduğu İngilizce, drama gibi kurslara katılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili bir eğitime katılmamış ve bu yaklaşımla ilgili bilgisi bulunmamaktadır. Kendi

çocuğuna da yardımcı olabilmek adına disleksi ile ilgili bilgileri özellikle takip etmekte, ayrıca disleksi vakfına da üyeliği bulunmaktadır. Vakıf bünyesinde düzenlenen eğitimlere katılma amacını şöyle ifade etmektedir:

“Disleksi üzerine şu anda eğitimlere katılıyorum. Kendi çocuğum da öyle olduğu için, hani kendi çocuğumdan yola çıkarak onlara nasıl eğitim verebilirim, ayrıcalığını nasıl kapatabilirim? Üstünde ya da altındaysa nasıl dengeleyebilirim, diye düşünüyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Katıldığı eğitimler ilgili söyledikleri, kendisinin yaşam boyu öğrenmeye açık olduğunu da vurgular niteliktedir. Bunların dışında öğretim etkinliklerinde kendisine yardımcı olabilmesi adına bazı sosyal paylaşım platformlarından eğitim içeriklerini düzenli olarak okumakta ve uygulamaya yönelik önerileri takip etmektedir. Okul içerisinde meslektaşlarıyla her daim iletişim hâlinde olmakta ve onlarla birlikte sınıf içi uygulamalar hakkında tartışmaktadır. Bu bağlamda meslektaşlarının uygulama örneklerine kulak vermekte ve bunları sınıfında uygulamaktadır. Kendisinin her zaman gelişime ve mesleki paylaşıma açık bir öğretmen olduğunu söylemiştir. Türkçe dersinde yaptığı okuma seviyesini belirleme ile ilgili uygulama, buna bir örnek olarak gösterilebilir:

“Eski kafalı gibi bağınaz, ne bileyim, bu benim eğitim sistemimdir değiştiremem, demem. Şimdi ben okuma yarışı yapıyorum mesela. Bir metni dakikada kaç kelime okudu, ona göre ölçeriz. Hep öyle ölçtüm, çocukları tek tek yanıma alırım, bir dakikada işte o sayfadan kaç kelime okudu diye bakarım. Kelime sayısıyla. Bu sene bir hocamdan öğrendiğim bir yöntemle göre yaptım, baktım onun yöntemi hoşuma gitti mesela onu öğrendim, hiç de gocunmadım.” (Katılımcı-18.02.2016)

2002 yılında öğretmenlik hayatına başlayan Ayşe Öğretmen, şu andaki okulunda 2011 yılından bu yana çalışmaktadır. İlk görev yeri, doğu görevini yerine getirmek için gittiği Ağrı ili sınırları içerisindeki bir ilkokuldur. Yeni atanan bir öğretmen olarak ilk görev yerinde mevcudu 55 kişi olan bir üçüncü sınıf kendisine verilmiştir. Çok büyük efor ile çalıştığını ifade eden öğretmen, üçüncü sınıfları almış olmasına rağmen okuma yazma bilmeyenlerin, hatta Türkçe bilmeyen öğrencilerin sınıfında olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilere karşı olan yaklaşımı, her öğrencinin farklılığına cevap verme sorumluluğu olduğunun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Türkçe bilmeyen çok kişi vardı 55 kişinin içinde. Türkçe bilenler ile bilmeyenlerin yan yana oturup tercüman olmasını sağladım. Ama öğrettim, Türkçe öğrettim. Yazı öğrettim. O zaman düz yazıydı, el yazısı yoktu. Öğrettim yani, ondan sonra da derse kattım.” (Katılımcı-18.02.2016)

Üç yıl burada çalıştıktan sonra 2005 yılında evlenerek tayin isteyip Ankara-Elmadağ sınırları içerisindeki bir ilköğretim okuluna atanmıştır. Elmadağ'da 4 ay

çalışmasının ardından eş durumundan tayin isteyerek Kayaş ilçe sınırları içerisindeki ilköğretimin ilk kademesinin olduğu bir okulda görevlendirilmiştir. Okulda ikinci kademenin olmayışı kısa süre sonra ailelerin köyden taşınmasına ve okula yakın yerlere yerleşmesine sebep olmuştur. Bu sebeple, buradaki 7 yıllık öğretmenlik yaşantısında kısa bir süreliğine birleştirilmiş sınıf da okutmuştur. Mevcudun gitgide azalmasıyla norm fazlasına çıkan öğretmen, 2011 yılında tayin istemiş ve şu anda çalıştığı okulda göreve başlamıştır. 2015 yılında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okuttuğu öğrencilerini mezun ederek bu yılın başında tekrardan birinci sınıfları okutmaya başlamıştır.

Katılımcı öğretmen eğitimin işlevinin hayata hazırlamak olduğu görüşündedir. Bu görüşü doğrultusunda, öğrencilerin uyum sağlama yetisi ve temel becerileri edindirme ile onları doğru yönlendirmeye çabalama içerisinde olduğunu belirtmektedir. Bireylerin hayatlarını kolaylaştırmayı sağlayacak olan anlamlı bilgilerin öğretilmesini savunan katılımcı öğretmen, derslerini işlerken her zaman somutlaştırmaya başvurduğunu dile getirmektedir. Öğretmen olarak ders işleme metodu ile ilgili belli bir yöntemi takip etmediğini söyleyen öğretmen, ders işleyişinde anlık karar vererek doğaçlama olarak birçok durumu kotarmaktadır. Yapılan gözlemlere göre öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına bakıldığında düşük kontrol seviyesine yakın bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir.

“Tatlı sert olarak görüyorum kendimi... Ben gözümle oturtmayı severim çocuğu. Çocuk beni seviyorsa gözüne baktığımda oturur zaten. Ben çocuğun gözüne uzunca bakarım, yani on saniye kadar. Oturuyorsa beni sevmiştir ya da ne dediğimi anlamıştır... Bunu sınıfta oturttuğunda dersi yönetmen rahat diye düşünüyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Sınıf içerisinde okulun ilk haftasından bu yana öğretmenin rutinleştirdiği görülen bazı davranışlar gözlemlenmiştir: beslenme saatleri geldiğinde tüm öğrencilerin masa üzerine bez sererek yemek yemesi, sınıfta çöp vb. kirlilik olduğunda öğrenciler tarafından süpürge ile süpürülerek atılması, oyun hamuru ile çalışılacağı zaman masa örtülerinin kaldırılması, ödev ve görev kontrollerinde sıraya geçilmesi. Bu rutinlerin kısa sürede oturmasının temelinde, model olarak öğretme olduğu katılımcı öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Sınıf kurallarının biraz daha zor oturduğunu belirterek arkadaşlarına saygılı olma, söz hakkı alarak konuşma gibi kuralların da model olarak sürekli tekrarlanarak zaman içerisinde oturacağına inandığını söylemiştir. Kuralların yazılarak asılmasının bir faydası olmadığını

belirten öğretmen, bu sürecin zamana bırakılarak doğal olarak öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Katılımcı öğretmen somut ve soyut pekiştireçlerden sıkça yararlanmaktadır. Bu şekilde öğrencileri görev odaklı tutmayı başardığını, bu şekilde yapmaları gereken görevleri mutlaka yapmaya odaklandıklarını belirtmiştir. Öğretmenliği ve öğrencileri sevdiğini ifade eden öğretmen, öğrencilerin akşam evde çalışmalarını sağlamak amacıyla veliler ile işbirliği yapıp evlerine kamera koydukları ve her akşam hepsini o kameradan izledikleri ile ilgili bir beyaz yalan söylediklerini belirtmiştir. Bu şekilde, ailelerin de desteğiyle evde en azından tekrar etmelerini sağlayan bir mekanizmayı oluşturduklarını dile getirmiştir.

Bu eğitim-öğretim yılına hazırlanırken yıllık planların hazır bir şekilde geldiğini, planlarda istediği ya da uygun olmayan yerleri kendine göre değiştirdiğini söylemiştir. Bu planların zümre ile alınan kararlar doğrultusunda yapılandırılabilceğini de belirtmiştir. Derslerine hazırlarken mutlaka öncesinde yıllık ve günlük plana göz attığını belirten öğretmen, ders için sınıfa kendisinin getirmesi gereken bir materyal varsa bir gün önceden evde hazırladığını, velilerden getirmelerini istediği materyal varsa da öncesinde ödev kâğıdına yazdığını belirtmiştir.

Katılımcı öğretmen, araştırma sürecinin ilk yarısının ardından küçük çapta bir trafik kazası geçirmiştir. Bu sebeple iki hafta boyunca rapor almıştır. Kazanın ardından hareketleri bir miktar kısıtlanan öğretmen, sınıf içerisindeki bazı rutinlerinin sekteye uğradığını belirtmiştir, fakat bu süreçte de öğrencilerinin yanında olmak için elinden geleni yapmıştır.

Katılımcı öğretmenin sene içerisinde zorluk çektiği ve eksik hissettiği bazı durumlar olmuştur. Bunun sebebi de sınıfında yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm tanılı bir tam zamanlı kaynaştırma öğrencisinin bulunmasıdır.

*“Otizmi geliştirmek istiyorum. Onun üzerinde eğitim. İnan ki onun okumayı öğrenmesini çok istiyorum... Otizmiye nasıl öğretebilirim diye araştırıyorum.”
(Katılımcı-18.02.2016)*

Öğretmen, çocuklarla baş başa kaldığı anlarda kendisini rahat hissetmektedir. Velilerin kendi aralarında olan iletişimlerdeki bozuklukların kendine yansması ve bu iletişimsizlik durumlarının içerisinde bulunması ile çocukları okula geç getirmeleri gibi konularda ise sıkıntı duymaktadır:

“Geç kalmalarda velilerin hatası var. Toplantıda da söyledim, lütfen geç göndermeyin derse, 15 dakika geç kalan öğrenci var. Ben dedim, harfi sesi vermiş oluyorum. Tekrar dönmüyorum, dönemem, dedim. Ortadan başlıyor çocuk, geri kalıyor lütfen erken gelsin, bugün erken geldi mesela. Hiç dersim bölünmedi. Bir öğrenci daha öyleydi, annesine söyledim. Onu da babası geç getiriyormuş. Şimdi o da geç gelmiyor.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğrencilerin velileri sebebiyle geç kalması, öğretmeni olumsuz yönde etkilemektedir. Velilerin geç kalmadaki rolleri çocuklarını önemsemedikleri çıkarımına sebep olabilir ancak öğretmen seçimlerindeki yorumları bunu haksız çıkarır niteliktedir. Öğretmenin aktarımlarına göre bazı velileri özellikle çocuklarının Ayşe Öğretmen’in sınıfında olmasını istediklerini söylemiştir. Bu durum da, Ayşe Öğretmen’in kabul gören bir öğretmen olduğunun ispatı niteliğindedir. Katılımcıya ilişkin verilen bu bilgiler, katılımcının öğretmenlik anlayışı ve mesleki geçmişini net bir şekilde anlamaya yöneliktir. Bu şekilde katılımcının sınıf içerisinde yaptığı uygulamaların hangi düşüncelerle yapıldığı anlaşılacaktır.

3.3. Ortam

Ortamın yeteri kadar detaylı bir şekilde betimlenmesi, okuyucuların nerede çalışıldığını anlamalarını sağlar (Patton, 2002). Ortam betimlemeleri öncelikle fiziki ortamın betimlenmesiyle başlar, ardından sosyal ortam, ortamdaki kişiler, kişiler arasındaki ilişkilerin betimlenmesiyle devam eder. Tasvirin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi, ortam ile ilgili bilgilerin doğru ve gerçekçi şekilde yansıtılabilmesi için okul müdürü ile görüşme yapılmış, ayrıca okulun Genel Ağ sayfasındaki bazı dokümanlardan yararlanılmıştır. Okul müdürü ile yapılan görüşmede, ortam ile ilgili söylediği kısımlar doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiştir. Ortam tasvirinde öncelikle sosyal ortamdan başlanarak sınıf ortamına doğru özelleşmiş bir şekilde anlatım tercih edilmiştir. Ortamın tanımlanmasının ardından da öğrencilerin özelliklerinin betimlendiği bir kısım bulunmaktadır.

Tipik durumu temsil etmesi sebebiyle seçilen okulun bulunduğu mahalle ve ikamet eden ailelerin özellikleri, okul ve okuldaki dinamik ilişkiler ayrıntılı bir şekilde bütünüyle betimlenmiştir. Seçilen okulun bir devlet okulu olması, mahalle arasına konumlanması, okuldaki velilerin gelirlerinin düşük ya da orta seviyede olması ile eğitime ayırdıkları kaynak, velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması, okuldaki ekonomik sıkıntılar, okulun öğrenci popülasyonunun fazla olması gibi unsurlar, bu okulun tipik özelliği yansıttığına ilişkin kıstaslardır. Tipik özellikleri yansıtacak

okulun seçiminde tez danışmanının çeşitli okul müdürleri ile görüşmesi sonrasında bir karara varılmıştır.

Çalışma için Ankara il sınırları içerisindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı A İlkokulu (takma isim) seçilmiştir. Bu okul, il ve ilçe merkezlerine yakın olan, öncesinde gecekonduların hâkim olduğu, fakat sonrasında bu gecekonduların yıkılarak apartmanların yükseldiği bir mahallenin ara sokağında yer almaktadır. Muhit dışarıdan fazlasıyla göç almakta olup ve kozmopolit bir yapıya sahiptir. Bu çevrede yaşayan ailelerin genelde sosyo-ekonomik düzeylerinde eşitsizlik bulunmakta olup genel olarak düşük ve orta gelir seviyesine sahiptir. Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı olarak tanımlanabilecek bu muhitte ikamet eden velilerin eğitime ayırdığı kaynağın da gelirleriyle orantılı olduğu söylenmektedir. Velilerin eğitim düzeylerine bakıldığında ilkokul ve ortaokul mezunu, çok azı üniversite mezunudur. Parçalanmış ailelerin fazlalığı bir dezavantaj olarak görülmekte ve bu ailelerin sorunları bazen okula yansımaktadır.

“Burası gecekondudan dönüşmüş bir yer, yani gecekondulardan apartmanlara dönüşmüş yüzde doksan dokuz. Çok az bir gecekondu var mahallede. Fakat apartmana dönüşmesi eğitim seviyesini yükselttiği anlamına gelmiyor. Eğitim seviyesi çok fazla üst düzeyde değil. Ekonomik düzeyleri de öyle. Genelde işçi, çok az üniversite mezunu velimiz var.” (Müdür-17.12.2015)

Dolmuş ve otobüslerle rahatlıkla ulaşım sağlanan bir muhite konuşlanan ve 1968 yılında hizmete açılan okulun şu anki binası 2013 yılında tamamlanmış yeni bir binadır. 4+4+4 sistemi olarak bilinen eğitim reformu ile 6287 numaralı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile İlgili Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun kabulünden önce ilköğretim okulu olarak devam eden kurum, ilgili kanunun 2. maddesi gereğince ilkokul olarak öğretime devam etmektedir. 8.50-14.30 saatleri arasında normal eğitim- öğretim veren okulda 1, 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinde yedişer, ikili öğretim yapan ana sınıflarında ikişer sınıfla toplamda 32 şubesi olan sınıfta 760 adet öğrenci okumaktadır. Bu öğrencilerin 86 tanesi ana sınıfı seviyesindedir. Okulda bir tanesi orta, bir tanesi de ağır düzeyde zihinsel engeller sınıfı olmak üzere 2 adet özel alt sınıf bulunmaktadır. Okul toplamda dokuz yüz metrekaarelik bir alana kurulu olup beş kattan oluşmakta ve okulun önünde geniş bir oyun bahçesi yer almaktadır. Okulun çevresi güvenlik nedeniyle duvar ve duvarların üzerinden yükselen demir parmaklıklarla çevrili, okulun ön kısmında arabalar için olan demirden yapılmış sürgülü bir kapısı bulunmaktadır. Bahçeye araba alınmadığı için bu kapı genelde açık tutulmamakta, bunu yerine yayalar için

olan küçük giriş kapısı kullanılmaktadır. Bu kapının hemen yanında minik bir kulübe bulunmaktadır. Büyük sürgülü kapı genelde kapalı durmakta ve içeriye özel durumlar dışında araç alınmamaktadır.

Okulda 28 adet ilköğretim dersliği, 2 adet özel alt sınıf dersliği ve 2 adet okul öncesi dersliği olmak üzere toplamda 32 adet derslik bulunmaktadır. 2 rehberlik odasına sahip olan okulda üçüncü şahıs tarafından işletilen 1 adet kantin bulunmaktadır. Bunun yanında okulda 1 adet çok amaçlı salon, 1 adet bilgisayar laboratuvarı, 1 adet kütüphane ve 1 adet de öğretmenler odası vardır. Okulda İnternet erişimi bulunmaktadır. Fiziki yapı olarak eksiği olmayan okulun 1 adet su deposu, asansörü, yangın tesisatı ve güvenliği sağlayabilmek adına okulun içini göreceğ biçimde her katta 2 adet, okulun girişini ve dört köşesini göreceğ şekilde yerleştirilmiş 5 adet kamera bulunmaktadır. Okulun ısınması kalorifer sistemi ile sağlanmakta ve yakıt olarak doğal gaz kullanılmaktadır. Velilerin isteğı üzerine okulun girişinde, ücreti okul bütçesinden sağlanan bir güvenlik görevlisi bulunmaktadır.

Bu popülasyonun ihtiyaçlarına cevap vermek üzere bir müdür, iki müdür yardımcısı, yirmi sekiz sınıf öğretmeni, dört ana sınıfı öğretmeni, iki rehber öğretmen ve iki İngilizce öğretmenin görev yaptığı okulda iki hizmetli çalışmaktadır. Müdür 2010 yılından bu yana bu okulda çalışmakta olup meslekte 25. yılını çalışmaktadır ve lisans ile yüksek lisans eğitimlerini Ankara sınırları içerisindeki bir devlet üniversitesinde almış biridir. Geçmiş yıllarda sınıf öğretmenliği de yapmış olan müdür, ölçme ve değerlendirme alanında bilgi sahibidir. Norm olarak dört adet özel alt sınıf normu ve bir adet din kültürü ve ahlak bilgisi normu olmasına rağmen bunlar boştur. Okulda şu anda boş geçen bir ders yoktur. İngilizce kadrosundaki öğretmenin birinin doğum izninde, diğerinin de bakanlıkta görevlendirilmesi sonucunda, bu derslerin sürekliliğinin sağlanması için çevre okullardan öğretmenler görevlendirilmiştir. Boş olan kadroların derslerinin yürütülmesi, çevre okullardan bulunan öğretmenlerin görevlendirilmesi ile yapılmaktadır.

Öğretmenler için yaz döneminde hizmet içi eğitim fırsatı sunulmaktadır. Hizmet içi eğitim sürecinde öncelikle öğretmenler, eğitim almak istedikleri konu başlıklarını belirlemiş ve bu istek valiliğē gönderilerek onay alınması sağlanmıştır. Bunun ardından da eğitim sürecine başlanmıştır, fakat verimli olmadığı ifade edilmiştir.

“Bizde şöyle bir şey var öğretmen arkadaşlarda, tükenmişlik sendromu mu dersiniz, sene boyunca eğitimle ilgilendiklerinden dolayı sene sonundaki seminer döneminde bu çalışmalarını angarya olarak gördüklerinden dolayı çok fazla verimli olmuyor. Katılım zorunlu oluyor ama çok da verimli olmuyor. Çok çabuk bitirilmesi isteniyor. Bir an önce okuldan gitmek istiyorlar.” (Müdür-17.12.2015)

Okulun geçmiş yıllara ait bazı bilimsel ve sportif başarıları bulunmaktadır. Artık okulda beden eğitimi normu olmamasından dolayı spor müsabakalarına takımca girilememektedir. Son zamanlarda takımdan ziyade bireysel sporların daha ön planda olduğu görülen okulda artistik jimnastik ve okçuluk gibi dallar ile ilgilenen iki öğrenci bulunmaktadır. Okul, geçmiş yıllarda TÜBİTAK ve eTwinning'e bağlı bazı projelerde bulunup ödülleri almıştır. Bu çerçevede Avrupa Kalite Belgesi ve Ulusal Kalite Belgesi bulunmaktadır. İlköğretim okulu olarak hizmet verilen yıllarda TÜBİTAK 4006 projesi ile İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ve çevredeki okul yöneticilerinin katılımı ile bir bilim şenliği düzenlenmiştir. Geçmiş yıllarda yapılan bu etkinlikler, artık ilköğretim seviyesine uygun bir şekilde yapılamadığı için, katılım gösterilememektedir. Okul yönetimi ve öğretmenler, bu tür proje ve etkinliklere destek vermekte ve katılım göstermeyi istemektedir.

“Öğrencilerimiz çok güzel çalışmalar yaptı. Bununla ilgili TÜBİTAK'tan gelen uzman da beğendi. İlçemizdeki diğer okullardan gelen okul müdürleri, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gelen yetkililerle beraber çocuklarımızın sergilediği eserleri incelediler. Onlardan bilgi aldılar. Tabii o çocukların bilimi sevmesi, ondan sonra başarmanın tadını alması anlamında çocuklara bayağı bir faydalı oldu. Ben ilköğretim bu projeye katmayı çok istiyorum, ama ilköğretim bu şeylere almıyorlar.” (Müdür-17.12.2015)

Okuldaki tek gelir kaynağı, üçüncü şahıslar tarafından kantinin kira geliridir. Okulun bütçe, yardımcı eleman eksikliği, öğrenci kayıtları, çevre özellikleri ve veli profilinden kaynaklı olmak üzere bazı sorunlarının olduğu dile getirilmiştir. Okulun giderlerini karşılayabilmek adına ödeneği olmayışı ve velilerin bu konuda okula destek olmayışı, bazı sıkıntılara yol açmaktadır. Bu gibi sıkıntıların üstesinden gelmesi için müdür, şahsi çabaları ve kişisel ilişkilerini kullanarak çözüm bulmaya çalışmaktadır.

“Temizlik malzemesi alınmasını ve eğitim materyali alınmasıyla ilgili ihtiyaçların karşılanmasını sağlayacak bütçemiz yok. Okul- aile birliği de velilerden zorla para alınmaz diyor. Veli de bu çevrenin velisi zaten, böyle bir şey olduğu zaman hemen itiraz ediyor. Bir kısmı okula maddi katkı sağlıyor. Yıllık 60 TL belirlendi okul- aile birliği ve ben de verdim çocuklarımla ilgili olarak. Ama yani şu anda 750 öğrencim varsa bunların 200- 250 tanesi vermiştir.” (Müdür-17.12.2015)

“Biz para bulmak için İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne gidiyoruz. Onlardan para rica ediyoruz. Eğer tanıdıklarımız varsa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden para bulmaya çalışıyoruz. Yani ahabap, dost ilişkisiyle yapılan işler bu. Hatır- gönül, rica ile müdürün yanına gidiyoruz, durumu anlatıyoruz. Sağ olsunlar yardımcı oluyorlar.” (Müdür-17.12.2015)

Okulun büyük olmasından dolayı kadrolu yardımcı eleman eksikliği de bir sorun hâline gelmektedir. Müdür yapılan görüşmede, çeşitli bağlamlarda bu sorunlara değinmiştir:

“Hizmetli sorunu var. Benim kadrolu hizmetlim yoktu. Bir tane hizmetli verdiler. Yüzde doksan küsür görme engelli yani kamu hesapları bilgi sisteminde engel durumu 80- 100 arası görünüyor. Biz buna bir iş yaptıramayız. Ahlaki de değil, insani de değil. Bu okulun 800’e yakın öğrencisi var. Bu okul 32 derslikli. Ama hizmetlisi yok.” (Müdür-17.12.2015)

“Kendimiz iki tane hizmetli çalıştırıyoruz. Birini İşkur’dan çalıştırıyoruz, birisini şu anda Ocak ayına kadar millî eğitimden çalıştırıyoruz. Ocak ayında millî eğitimdeki işi bitecek. Okul aile birliği çalıştıracak.” (Müdür-17.12.2015)

Çevrede kaynaklı bazı sorunların, okulun güvenliği için birtakım tedbirler alınmasını gerektirmiştir.

“Güvenliği veliler talep etti. ‘Hocam mutlaka güvenlik olsun.’ dediler, çünkü sıkıntılı bir bölge. Bazen veliler içeriye girip çocukları dövüyorlar. Kendi çocuğuyla kavga eden bir veli olduğu zaman çocuğa şiddet uyguluyor. Biz hiçbir çocuğa kesinlikle şiddet uygulamayız, ama veli bunu yaptığı zaman gerçekten insanı sıkıntıya sokuyor, veliler arasında çatışma oluyor ve bize de yansıyor. Bununla ilgili mahkemeye gittim. Bir veli, bir veliyi darp etti okulda gözümün önünde. Bir veli ile yine mahkemeye gideceğim. Boşandığı eşi burada gelmiş. Kadın korkuyla benim odama, çocuğuyla geldi. Ben adamı dışarıya çıkarttım. Polis çağırdım. Gitmem gerekiyordu, kadını ona teslim ettim. Arkadaş iyi niyetli, bize zorluk çıkarmadı, ben gitmek zorundayım, size teslim ediyorum, dedi. Sonradan öğrendim, cebinden kocaman bir bıçağı yola atmış. Okulun içerisinde eğer o veli eşini yakalamış olsa ne yapardı?” (Müdür-17.12.2015)

Öğrencilerin kayıtları zamanında da bazı sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Şubelerin oluşturulmasında kura yolu ile rastlantısal bir yolu tercih edilmektedir. Buna rağmen velilerin sürece müdahalesi söz konusu olmaktadır.

“Sene başında kayıt döneminde velilerin ciddi baskıları ve siyasileri devreye sokmaları, kurayla yaptığımız çalışmalara farklı biçimde müdahale etmeleri bizi yoruyor.” (Müdür-17.12.2015)

Okul binası, saat 14.30’dan sonra İlçe Halk Eğitim Merkezi tarafından açılan bazı kurslara ev sahipliği yapmaktadır. Hem okuldaki öğrencilerin, hem de çevredeki kadınların yararlanabileceği bu kurslar, binanın bahsi geçen saatten sonrasında boş olan binanın kullanılabilirliği olması istendiğinden açılmıştır. Yetişkinler için üç boyutlu biçimlendirme, ebru, boyama gibi kurslar; çocuklar için de bağlama ve halk oyunları kursları bulunmaktadır. Bu kursların hepsi Halk Eğitim Merkezi bünyesinde hizmet veren usta öğreticiler tarafından yürütülmektedir. Halk oyunları kursu özellikle müdür tarafından açılması istenmiş olup hem 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında hazırlanması planlanan etkinliklere destek olmak hem de halk oyunları yarışmalarına yönelik hazırlanma amacıyla yürütülmektedir. Bağlama kursu, öğrencilerin ilgileri göz önüne alınarak açılmıştır.

Drama ve satranç kursları da açılmak istenmiş ancak Halk Eğitim Merkezinde bu konu ile ilgili usta öğretici bulunmadığından dolayı açılmamıştır.

Kalabalık bir eğitim kadrosu olan okulda öğretmenler, öğle arası ve teneffüs aralarında öğretmenler odasında sosyalleşmektedirler. Öğretmenlerin kişisel eşyalarını koymak için ayrılan dolapların olduğu bu odanın ortasında büyük oval bir masa ve etrafında büro tipi sandalyeler bulunmaktadır. Üç adet pencere ile aydınlık bir atmosferi olan odanın bir kısmında mutfak olarak kullanılan bir yer mevcuttur. Burada çay kazanı, bulaşıkların yıkanabileceği bir lavabo, bardakların bulunduğu bir dolap, yemek yenilebilecek bir masa ve sandalyeler ile fotokopi makinesi bulunmaktadır. Öğretmenler bu fotokopi makinesinden sahip oldukları bir kart sayesinde yararlanabilmektedirler. Sene başında öğretmenlere verilen bu kartta, çektirilebilecek fotokopi miktarları yüküldür. Genel olarak herkesin iletişim hâlinde olduğu gözlemlenen okulda müdür, öğretmenler arası ilişkilerde yapıcı bir rol üstlenmektedir.

“Öğretmenler arasında bir birliktelik vardır. Öğretmen arkadaşların birbiri ile iletişimleri iyidir. Genelde çatışma ortamı olmaması için sarf ederim ben de. Aralarındaki ufak sorunları çözmeye çalışırım, bazen oluyor. Bazen çözülmeyecek düzeyde ise unutturmaya çalışırım, zamana bırakırım.” (Müdür-17.12.2015)

Belirlenen okul ile ilgili fikir sahibi olabilmek ve okulun tipik özelliklerini fark etmek amacıyla detaylı bir şekilde anlatılan bu kısmın ardından katılımcı öğretmenin sınıfı ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu başlık altında sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıftaki öğrencilerin özellikleri detaylı bir şekilde verilmiştir.

3.3.1. Sınıf

Araştırmaya katılan öğretmenin sınıfı, okulun giriş katında, bina giriş kapısının sağ tarafındaki koridorda sıralanan sınıfların ikincisidir. Okulun yan giriş kapısının olduğu noktaya çok yakın bir konumdadır. Bu nedenle gün sonunda okuldan ayrılırken, katılımcının sınıfı bu kapıyı kullanmaktadır. Sınıf, okulun ön cephesinde bulunmakta ve penceresinden bakıldığında okul bahçesi ve bahçenin ana çıkış kapısı görülmektedir. Sınıf duvarlarının alt kısmı yavruağzı, üst kısmı ise beyaz saten boya ile boyanmıştır. İki adet pencerenin olduğu sınıfta, beyaz tül ve krem rengi güneşlikler asılıdır. Günün her saatinde güneş ışığı alan sınıf genellikle aydınlık olup tavanda yapay ışık kaynağı olarak beyaz floresan lambalar bulunmaktadır.

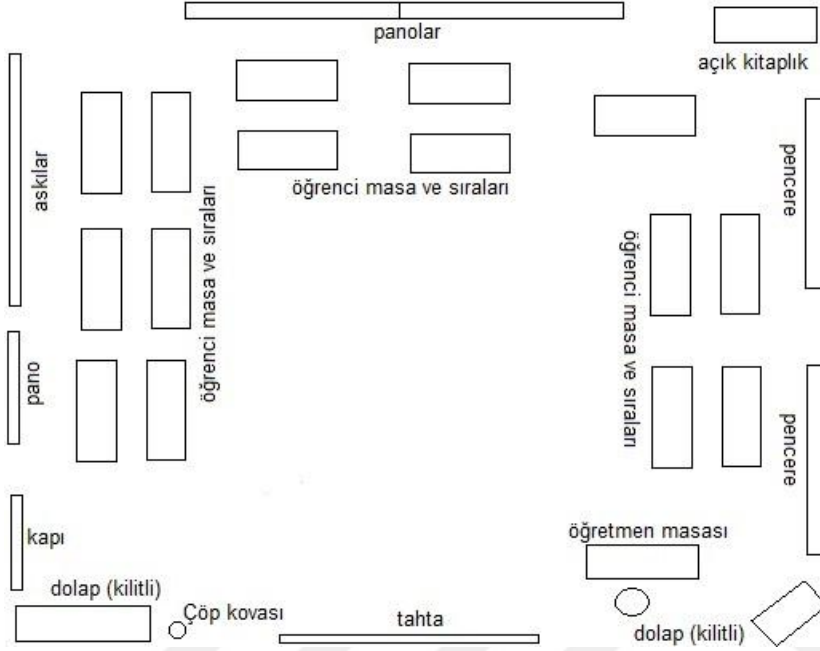
Sınıf içerisinde birer tane öğretmen masası ve büro tipi döner sandalyesi, on beşer adet öğrenci masa ve sırası, bir adet kilitli kitap dolabı, bir adet kilitli bilgisayar dolabı, bir adet açık kitaplık, bir adet yazı tahtası, bir sıra askılık, bir adet çöp kovası, öğrenci çalışmalarının sergilendiği biri büyük olmak üzere iki adet pano, panoların üzerinde kalın kartona bastırılmış Atatürk'ün hayatını gösteren bir poster ve onun yanında yine aynı cins materyale bastırılmış mevsimler posterleri, bir adet duvar saati, ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan, kelime ve harflerin yazıldığı kâğıtların iplere asılarak sergilendiği bir pano vardır. Sınıf tertipli ve düzenli görünmektedir. Öğretmen ve öğrenci masalarının üzerinde sarı renkte örtüler mevcuttur. Bu örtülerin temizliği veliler tarafından sağlanmaktadır. Her haftanın Cuma günü velilerden biri örtüleri alıp evine götürdükten sonra yıkayıp geri getirmektedir. Sınıftaki teknolojik araç gereçlerin tavana sabitlenmiş bir projektör, diz üstü bilgisayar ve yazıcı olduğu görülmektedir. Sınıfta bulunan dizüstü bilgisayar ile yazıcı, öğretmenin geçen sene mezun ettiği öğrencilerin velilerinin ortaklaşa almış olduğu ekipmanlardır ve bu ekipmanların saklandığı kilitli dolap da bir velisi tarafından yapıp öğretmene hediye edilmiştir.

Sınıfın içerisinde açık bir kitaplık bulunmaktadır. Bu kitaplıkta öğretmenin geçmiş yıllardaki sınıfların kalan kitapları bulunmaktadır. Şu andaki kitapların yetersiz olduğunu söyleyen öğretmen, ileride veliler ile işbirliği yaparak sınıf kütüphanesini daha da geliştireceklerini belirtmiştir. Bu kitaplıkta 113 tane ilk okuma seviyesinde kitap bulunmaktadır. Bunların dışında 27 tane yüz temel eser kitabı ve 62 tane de ilk okuma seviyesinin üzerinde kitap bulunmaktadır.

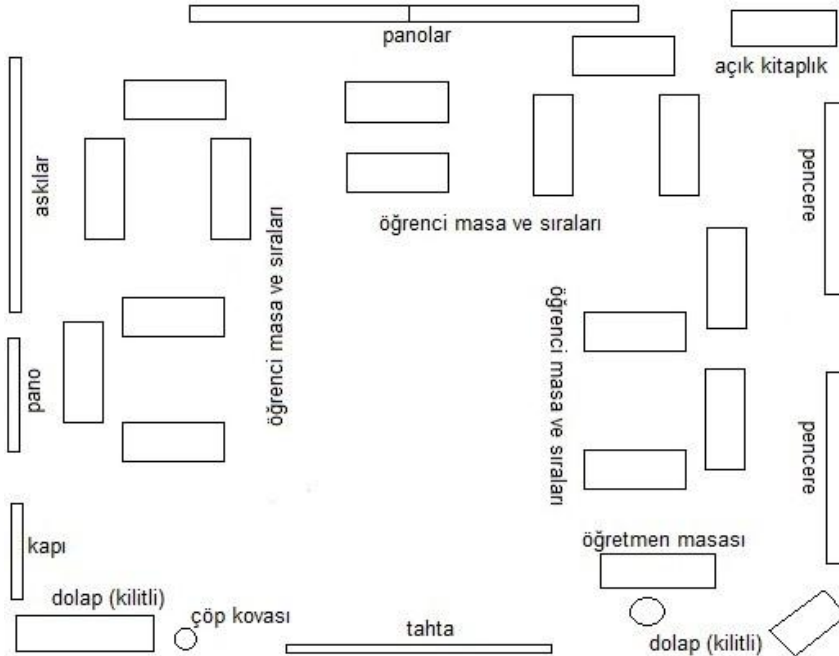
Sınıftaki sıraların kümelenmiş şekilde dizildiği görülmektedir. Katılımcı, gözlem yapılan on üç haftanın on iki haftasında öğrencileri aşağıdaki (Şekil 8.) oturma düzenine göre oturmuştur. Klasik oturma düzenini beğenmediğini dile getiren öğretmen, gözlem yapılan ikinci haftada sınıf düzeninde yeniden bir düzenlemeye gitmiştir. Yeni bir oturma düzenine geçilmesinin amacı, öğrenciler ile daha kolay ilgilenme ve onlara daha rahat olarak ulaşmaktır.

Geliştirdiği yeni oturma düzeni, sınıfın temizlenmesinde görevlilere engel olmuştur. Ayrıca bu düzeni yapmasının ardından bir öğretmen iki gün rapor almış, onun öğrencilerinden bir kısmı geçici olarak katılımcı öğretmenin sınıfına gelmiştir. Bundan dolayı sınıfına aldığı yeni öğrencileri yerleştirmek amacıyla oturma düzenini değiştirmesi sonucunda bir daha eski düzenine getirememiştir. Sıraların

düzenini, temizlik sonrasında değiştiren görevli ile de başa çıkamayan öğretmen ikinci hafta kullandığı düzenini bir daha kullanamamış ve tekrardan ilk düzenine geri dönmek durumunda kalmıştır. Katılımcı iç içe U biçiminde (Şekil 9.) dizilen sıraların öğrenci- öğretmen iletişimine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir, ancak kullanmaya devam etmemiştir.



Şekil 8. Katılımcının sınıfındaki oturma düzeni



Şekil 9. Katılımcının sınıfındaki ikinci haftada kullandığı oturma düzeni

Ortamdaki fiziksel özelliklerin yanında, ortamda bulunan bireylerin özelliklerine bakmak çalışmanın odak noktasına bizi götürecektir. Katılımcı öğretmenin sınıf içerisinde yaptığı tüm uygulamaların etkilediği kişiler, sınıftaki öğrencilerdir. Öğrenme- öğretme ortamında öğretmenin aldığı tüm kararlar, doğrudan ortamdaki bireylerin özelliklerine göre şekillenmektedir. Bu nedenle katılımcılar ile ilgili bazı demografik bilgilere yer verilmesi gerekmektedir.

Katılımcılara ait demografik veriler, öğretmenin sene başında e-okul yönetim ve bilgi sistemine girmekle yükümlü olduğu bilgileri elde etmek için ailelere gönderdiği bilgi formlarından elde edilmiştir. Katılımcı öğretmen ile ortamdaki bireyler hakkında yapılan informal bir görüşmede öğrenci bilgilerinin kaydedildiği dokümanların olup olmadığı sorulmuş ve bu tarz dokümanların olduğu yanıt alınmıştır. Bu yanıtın ardından dokümanların kullanılmasına ilişkin katılımcıdan sözel izin alınmıştır. Katılımcı öğretmen, dokümanların sınıfından çıkarmayacağını ancak fotokopilerinin veya fotoğraflarının çekilebileceğini söylemiştir. Fotoğraf çekiminin daha pratik olmasından dolayı dokümanların fotoğrafı çekilmiştir. Aşağıdaki çizelgede (Çizelge 1.) sınıfın genel durumunu anlamaya yardımcı olacak bazı bilgiler bulunmaktadır.

Çizelge 1. Ortamdaki Öğrencilerin Özellikleri

<i>Öğrencilerin Özellikleri</i>		<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Cinsiyet	Kız	13	59
	Erkek	9	41
Ailenin gelir düzeyi	Düşük	6	27
	Orta	12	55
	İyi	4	18
Annenin eğitim durumu	Tahsili yok	1	5
	İlkokul	5	23
	Ortaokul	5	23
	Lise	6	26
	Üniversite	5	23
Babanın eğitim durumu	İlkokul	6	26
	Ortaokul	3	14
	Lise	9	41
	Ön lisans	1	5
	Lisans	2	9
	Yüksek lisans	1	5
Anne- baba durumu	Birlikte	22	100
	Ayrı	0	0
Okul öncesi eğitim	Var	16	73

	Yok	6	27
Annenin işi	Ev hanımı	13	59
	Özel sektör	1	5
	Yardımcı personel	4	17
	Memur	1	5
	Öğretmen	3	14
Babanın işi	İşçi	3	13
	Öğretmen	1	5
	Memur	1	5
	Temizlik görevlisi	5	22
	Güvenlik görevlisi	1	5
	Özel sektör	3	13
	Serbest	1	5
	Matbaacı	1	5
	Aşçı	1	5
	Garson	1	5
	Oto tamir	2	9
	Tekniker	2	9
	Öğrencinin durumu	Kaynaştırma	1
Kaynaştırma olması muhtemel		5	22
Kaynaştırma olmayan		16	73
Okula başlama yaşı (30.09.2015 itibariyle)	68 ay	1	5
	69-72 ay	5	22
	72- 80 ay	15	68
	96 ay	1	5
Kardeş sayıları	0	3	14
	1	13	59
	2	5	22
	3	1	5
Süreğen hastalık	Var	4	18
	Yok	18	82

Dokümanlar içerik analizine tabi tutularak elde edilen verilerin kolaylıkla anlaşılması için tablo oluşturma yoluna gidilmiştir. Katılımcıdan alınan bilgiye göre, civar çevrede oturan öğrencilerin çoğu okula yürüyerek gidip gelmektedir. Ailelerin çoğu ekonomik olarak orta düzeyde gelire sahip olduklarını belirtmiştir. Babaların çoğunluğu lise mezunu iken annelerin eğitim durumu çoğunlukla ortaokul ve lise düzeyindedir. Öğrencilerin anneleri genelde ev hanımı olmakla birlikte babaları da özel sektörde çalışmaktadır. Okulda ve çevrede genelde parçalanmış ailelerin olduğu belirtilse de, bu sınıftaki ailelerin tamamının birlikte olduğu görülmektedir. Toplamda 22 öğrenci olan sınıfta 1 tane kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. 5 tane öğrenci, sınıf öğretmeninin rehber öğretmen ile yaptığı görüşmeler sonucunda öğrenme sorunu olduğu görüşüyle rehberlik araştırma merkezine

yönlendirilmek istenmiştir. Bu öğrencilerden 3 tanesi rehberlik araştırma servisine gitmiş, ikisi hakkında kaynaştırma raporu çıkarılmasına, birinin de dışarıdan destek almasına karar verilmiştir. 2 öğrencinin ailesi rehberlik araştırma merkezine gitmeyi reddetmiştir. Öğrencilerinin çoğunun bir kardeşe sahip olduğu sınıfta, hiç kardeşi olmayanlar ile birlikte, en fazla iki kardeşe sahip olanlar bulunmaktadır.

Öğrencilerin hepsinin okula kayıt yaptırabilecek yaşta oldukları, kayıt yaptıran en genç öğrencinin 68, en yaşlı öğrencinin de 96 aylık olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler büyük bir kısmı oluşturmaktadır. Öğrencilerden kalp ve böbrek ile ilgili hastalıklar ile bronşit ve astım hastalığına sahip olanlar vardır. Tüm bu veriler, öğrencilerin arasındaki farklılıkların görülmesine yardımcı olmaktadır.

3.4. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar, araştırmacının katılımcılarla uzun süreli ve yoğun şekilde etkileşim hâlinde olduğu, yorumlayıcı bir anlayışla sürdürülen bir süreçtir. Araştırmacının süreç içerisindeki bu durumu göz önüne alındığında kişinin değer yargısı, araştırma konusu hakkındaki ilgisi, tarzı, inançları ile ilgili birçok bilginin verilmesi gerekmektedir (Creswell, 2003). Araştırmacı, Sınıf Öğretmenliği Programı lisans derecesine sahip olup Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında iki yıldır araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı bu kurumda çalışmaya başlamadan önce özel bir vakfa ait ilkokulda üç sene sınıf öğretmeni olarak çalışmıştır. Öğretmenlik yaptığı kurumda farklılaştırılmış öğretimin profesyonel bir sorumluluk olarak uygulanıyor olması, araştırmacının bu konu ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamış ve bu bağlamda hem uygulama örnekleri görmüş hem de uygulayıcı olma şansını yakalamıştır. Kendisinin bu konuyu seçmiş olmasında öğretmenlik yaptığı yıllarda farklılaştırılmış öğretime duyduğu ilgi, kendi derslerinde yaptığı uygulamalar ve bu yaklaşımın uygulanabilirliği üzerine olan merakı olmuştur. Araştırmacı, nitel yöntem ile desenlediği bu çalışmasında yüksek lisans ders döneminde bilimsel araştırma yöntemi dersini almış ve misafir öğrenci olarak nitel araştırma teknikleri dersine katılmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvurulup ilgili etik izin alınmıştır (EK 1.). Etik iznin alınmasının

ardından çalışma yapılması planlanan okul müdürü ile iletişime geçilerek çalışma isteği dile getirilmiştir. Okul müdüründen sözel olarak onay alınması, sahaya girilmeyi kolaylaştıracağı düşüncesiyle başvurulmuştur. Bunun ardından İl Millî Eğitim Müdürlüğünden okulda çalışma yapmak için izin başvurusu yapılmış ve olumlu yanıt alınmıştır (EK 2.). Okul müdürü ile yapılan görüşme ile belirlenen katılımcı, müdürün kendisi ile konuşmasının ardından gönüllü olarak araştırmaya katılacağını belirtmiştir. Katılımcı ile araştırmacının tanışmasını takiben, araştırmacı sınıf içerisindeki gidişata müdahale etmeyeceğini, sadece gözlem yapacağını, elde ettiği tüm verilerin gizli olacağını ve yalnızca bu çalışma dâhilinde kullanılacağını söylemiştir. Katılımcıya, istediği takdirde tüm verilerin ham hâlinin kendi ile paylaşabileceği de söylenmiştir. Araştırmacı, katılımcının ve ortamın gizliliğini korumak adına takma isimler kullanmıştır. Öğrencilerden bahsedileceği zaman bu öğrencilerin isimlerinin baş harfi kullanılmıştır.

Veri toplamaya yardımcı olacağı düşünülen kamera, ses kayıt cihazı ve fotoğraf makinesi gibi araçların kullanılması durumunda katılımcıdan izin alınmıştır. Katılımcı, istenilen tüm ekipmanların sınıfta rahatlıkla kullanılabilceğini belirtmiştir. Bu gibi ekipmanlar kullanılacağı ve etik kurul onayının kapsamı gereğince, katılımcı öğretmen, sınıftaki öğrenciler ve velilerden gönüllülük formunu imzalamaları istenmiş ve bu şekilde de süreçten haberdar olmaları sağlanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından araştırmacı analiz sürecinde verileri anlamlandırma ve yorumlama rolünü üstlenmiştir. İlgili başlıklar altında bu süreçlerin nasıl yürütüldüğü detaylı şekilde açıklanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, araştırma yöntemine ve amacına uygun bir şekilde seçilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada nitel olarak birincil veri toplama yollarından olan gözlem, görüşme ve dokümanlardan (Marshall ve Rossman, 2011) yararlanılmıştır. Aşağıda tüm veri toplama araçları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.5.1. Gözlem

Gözlem, bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Durum araştırmaları doğal ortamlarda yapıldığı için doğrudan gözlem imkânı ortaya çıkmaktadır (Yin, 2009). Gözlem; ortamda bizzat bulunma, insanları tanıma, rutinleri ortaya çıkarma için olayları ve insan ilişkileri ile ilgili kayıtlar tutma gibi

birçok etkinliği içine alan bir ifadedir. Formal (kontrol listesi kullanılarak) ya da informal (belli bir forma bağlı kalmadan) olmak üzere iki çeşitte yapılan gözlemlerde önemli olan; olay, davranış ve objeler ile ilgili notların sistematik bir şekilde gözlemlenip kaydedilmesidir (Marshall ve Rossman, 2011). Bu araştırmada, katılımcı öğretmenin sınıf içerisindeki etkinlikleri doğal ortamında, doğrudan gözlemlenmiştir.

Doğrudan gözlem, gözlemcinin ortamda gelişen olaylara müdahale etmeden sadece gözlem yaparak notlar almasıdır (Creswell, 2003). Araştırmada tipik bir okulda görev yapan bir öğretmenin, sınıf içerisindeki öğretimsel etkinliklerinde farklılaştırılan bağlamların belirlenmeye çalışılması, araştırmacının sınıf içerisindeki olaylara müdahil olmaması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Araştırmacı katılımcının süreç ortasında geçirmiş olduğu kazadan dolayı hareketlerinin kısıtlanması sebebiyle, sadece çok gerekli olan durumlarda onun içini kolaylaştırmak adına öğretim etkinliklerine müdahale etmeden kendisine bilgisayar açma, projektörü kontrol etme gibi konularda yardım etmiştir.

Doğal ortamın gözlemlenmesiyle ortaya çıkarılması planlanan örüntü ve açıklayıcı bağlamlar, sahada uzun süre vakit geçirmeyi beraberinde getirir. Bu sebeple, araştırmacı on üç hafta sahada bulunmuştur. Gözlemlerin yapıldığı günlerde, okul günü boyunca sahada kalan araştırmacı, gözlemlerini 9.00-14.30 zaman aralıklarında gerçekleştirmiştir. Gözlemlere 2015-2016 eğitim ve öğretim yılının başladığı ilk haftanın 1 Ekim 2015 Perşembe günü başlanmıştır. İlk altı hafta Perşembe günü gözlemlere gidilmiş ve haftanın diğer günlerinde yapılan etkinliklerin neler olduğu öğretmen ile görüşmeler yapılarak anlaşılmıştır. Altı haftanın sonunda, tekrara düşülmesinin ardından gözlemlerin sıklaştırılmasına ve farklı günlerde sınıfın görölmesine karar verilmiştir. Bu kararın ardından katılımcı öğretmen küçük bir trafik kazası geçirmiş ve iki hafta rapor almıştır. Bu nedenle Aralık ayının ikinci haftasından itibaren yoğunlaştırılmış gözlemler yapılmıştır. Gözlemler planlanırken bir hafta Pazartesi, arşamba ve Cuma günleri, diğer hafta da Salı ve Perşembe günleri gidilmeye çalışılmıştır. Gözlem yapılması planlanan (20-21 Ocak 2016) iki gün kar tatili olması nedeniyle gözlemlenememiştir. Bu nedenle veri kaynağına gidilen son gün, eğitim öğretim yılının ikinci döneminin 18 şubat 2016 Perşembe günü olmuştur. Aşağıda verilen izelge 2. gözlem yapılan zamanları göstermektedir.

Çizelge 2. Gözlem Yapılan Hafta ve Tarihler

<i>Haftalar</i>	<i>Tarihler</i>
1. Hafta	1.10.2015
2. Hafta	8.10.2015
3. Hafta	15.10.2015
4. Hafta	22.10.2015
5. Hafta	5.11.2015
6. Hafta	12.11.2015
7. Hafta	7.12.2015- 9.12.2015- 11.12.2015
8. Hafta	15.12.2015- 17.12.2015
9. Hafta	21.12.2015- 23.12.2015- 25.12.2015
10. Hafta	28.12.2015- 29.12.2015
11. Hafta	11.01.2016- 14.01.2016
12. Hafta	19.01.2016
13. Hafta	18.02.2016

Araştırmacılar sahada gözlem yaparken bireylerin davranışlarını, içerisinde oldukları durum ve ortam hakkındaki bilgileri yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış formlar hazırlayarak saha notları adı altında kaydederler (Creswell, 2003). Araştırmacı, sahaya gittiği ilk günden itibaren saha notlarını tutmak için kullandığı defterine sınıf ve öğretim etkinlikleri ile ilgili notlar almıştır. Sınıf içerisinde gözlemlenen tüm olayların kaydedildiği bu defterde, araştırmacının kendi yorumlarını içeren yansıtıcı kısımlar da bulunmaktadır. Araştırmacının yorumlarının olduğu kısımlar, gözlemlerin objektifliğini bozmaması adına gözlem notlarının sonuna yazılmıştır. Gözlem notları, sınıf ve öğretmene dair şu bilgileri içermektedir: sınıfın oturma düzeni, öğrencilerin sayısı, ders bilgileri, kullanılan materyaller, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimi, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri ve sınıf içerisindeki tüm uygulamalar. Araştırmacı notlarını beşer dakikalık kısımlardan oluşacak şekilde tüm gözlemlerde detaylı bir şekilde tutmuştur.

Doğrudan gözlem yapılacağı, katılımcı öğretmene açıklanmış ve sınıfın içerisinde hiçbir şekilde kendisi ve öğrencilere müdahale edilmeden uygun bir yerden gözlemlerin yapılacağı söylenmiştir. Sınıf içerisindeki öğretim etkinliklerine farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bağlamında dikkat edileceği katılımcıya açıklanmıştır. Öğretmen öğrencilerine araştırmacı ile ilgili bilgiyi kendisi vermiştir. Öğrencilere, 2015- 2016 birinci dönemi boyunca sınıflarında bir misafir olacağını, kendisini gözleyeceği, gerektiğinde fotoğraf çekip kamera kaydı yapacağını

söylemiştir. Sınıfta duracak olan kameraya zarar vermemeleri konusunda da kendilerini uyarmıştır.

Gözlemler sırasında tutulan notların yanı sıra, sınıfa video kamera da yerleştirilmiştir. Kamera yerleştirilmeden önce katılımcıdan izin alınmıştır. Kameranın konumlandırılması, sınıfın tüm görüntüsünü alacak şekilde, üçayak kullanılarak yapılmıştır. Araştırmacı gerekli gördüğünde kamerayı eline alarak çekimleri kendi gerçekleştirmiştir. Yaklaşık altmış saatlik kamera kayıtları, saha notları eşliğinde izlenerek saha notlarında gözden kaçırılmış olan durumların olduğu tespit edildiğinde, tespit edilen bu eksik noktalar yazıya geçirilip dökümlenmiştir.

Durum araştırmalarında gözlemleri daha güçlü bir şekilde aktarabilmek için fotoğraf da çekilebilir (Yin, 2009). Bunların dışında, gözlemler sırasında anlık olarak betimlenemeyen sınıf içerisindeki fiziksel özelliklerin kanıtı olarak kullanılmak üzere fotoğraflar çekilmiştir. Çekilen fotoğraflar saha notları ve kamera kayıtları ile birlikte değerlendirilmiştir.

3.5.2. Görüşme

Bireylerin kendi dünya anlayışları, algıları, dünyaya karşı bakış açıları gibi konular gözlemlenebilir nitelikte değildir. İnsanların hikâyelerini bilmek ve fikirlerini anlamak için görüşmeler yapılır (Patton, 2002). Araştırma sorusuna cevap verebilme doğrultusunda öğretmen ve okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürü ile okulun durumu, kültürü ve bulunduğu çevre ile ilgili detaylı bilginin alınması amacıyla görüşülmüştür. Müdürün kendi odasında yapılan bu görüşme yaklaşık 38 dakika sürmüş ve tüm konuşma müdürün izniyle kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Öğretmen ile hem anlık olarak yapılandırılmamış görüşmeler hem de yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılandırılmamış görüşmeler, gözlem yapılan derslerin öncesinde ve sonrasında derslerin işlenişine dair sorular sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, derslerin planlanmasına ilişkin ve dersin bitiminin ardından öğretmenin izlenimlerini öğrenme amaçlı olup bu sorulardan alınan yanıtlar araştırmacı tarafından saha notlarının yazıldığı deftere kaydedilmiştir. Bazı zamanlarda ise doğrudan ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yapılandırılmış görüşmenin içeriği ise öğretmeni tanımaya, felsefesini anlamaya

ve gözlemleri doğrulamaya yönelik sorulardan oluşmuş olup yaklaşık 100 dakika sürmüştür. Görüşme, öğretmenin kendisini rahat hissedeceğini ifade ettiği bir kafe ortamında, samimi bir şekilde yapılmıştır. Tüm görüşme, öğretmenin rızası alınarak kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Yapılan görüşmeler esnasında not alınmasına gerek duyulmamıştır. Soruların katılımcılar tarafından anlaşılmadığı düşünüldüğü anda, ana fikir aynı kalmak şartıyla soru formları değiştirilmiştir. Müdür ile yapılmış ve kaydedilmiş olan görüşme, araştırmacı dışında bir kişi tarafından yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı yazıya aktarılan görüşmeyi ses kaydını dinleyerek kontrol etmiştir. Öğretmen ile yapılan görüşmeleri ise araştırmacı kendisi yazıya geçirmiştir.

3.5.3. Doküman ve Sınıf Materyalleri

Çalışmayı desteklemesi adına bazı materyaller de veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Dokümanlar ve materyaller, araştırılan konular ile ilgili derin bilgiler verebildiği için araştırmacılar tarafından kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2011). Sınıf içerisinde öğrencilerin üzerinde çalıştığı ve kullandığı kitap, defter ile materyaller; öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren formlar ile öğretmenin yararlandığı ve hazırladığı her türlü ders planlarıyla materyallerin değerlendirilebilmesi için bu materyaller toplanmaya çalışılmıştır. Öğretmen yapımı materyallerin kopyalarının alınması kolay olurken öğrencilerin defterlerinde ve kitaplarında yaptıkları çalışmaların alınması mümkün olmadığı için bunların fotoğrafları çekilmiştir. İkincil dereceden veri kaynağı olan bu fotoğraflara, sınıf içerisindeki gerçek örneklerin dışarıya çıkarılamaması nedeniyle ihtiyaç duyulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi ve Raporlaştırma

Analiz süreci, yazılı ve görsel verilerden anlam çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2003). Bu süreç verilerin analize hazırlanması, analiz tekniklerinin işe koşulması, verilerin içerisinde anlam aranması, bu anlamları yorumlama gibi basamakları içermektedir. Araştırmacı var olan analiz yaklaşım ve tekniklerini gözden geçirerek elindeki özgün veri setini anlamlandırmak için araştırmanın doğasına uygun bir şekilde strateji geliştirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin çözümlenebilmesi için içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Burada önemli olan birbirine benzeyen verileri belli kavram ve

temalarda birleştirerek okuyuculara anlayacakları şekilde yorumlanarak sunulmasıdır. İçerik analizi kodlama, temalara ulaşma, verilerin temalara göre düzenlenmesi ve ulaşılan bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Buna göre analiz süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- Analiz yapılmaya başlanmadan önce bazı hazırlıklar yapılmıştır: Araştırmacının defterine yazmış olduğu bu saha notları daha okunabilir olması adına bilgisayarda tekrardan yazılmıştır. Yazma işlemi araştırmacı ve araştırmacı dışında bir kişinin yardımı ile yapılmıştır. Yardım eden bu kişi müdür ile yapılan görüşmeyi de yazıya geçirmiştir. Katılımcı ğretmen ile yapılan formal ve informal görüşmelerin dökümünü araştırmacı yapmıştır. Araştırmacı, kendisi dışında yazılı döküm hâline getirilen metinlerin kontrolünü ses kaydını ve dökümü karşılaştırmalı olarak dinleyerek yapmıştır. Patton'a (2002) göre veri kaynaklarına başvurabilmek için mutlaka onları etiketlemek gerekir. Bu sebeple bilgisayarda metin dosyası hâline getirilen saha notları ve görüşmeler, ait oldukları tarihler ile birlikte isim olarak yazılarak etiketlenmiştir (katılımcı-tarih, müdür-tarih, saha notları-tarih vb.). Daha sonra bu belgelerin her sayfasına ve satırına numaralar verilmiştir. Gözlemler boyunca çekilmiş olan kamera görüntüleri araştırmacı tarafından saha notları ile karşılaştırmalı bir şekilde izlenmiştir. Saha notlarında eksik olduğu görülen kısımlar olduğunda kamera görüntülerinden bu eksiklikleri tamamlayacak şekilde dökümler yapılmıştır. Yazıya geçirilen tüm bu belgelerin ıktıları alınmıştır. Öğrencilere ve öğretmene ait bilgileri içeren dokümanlar ile sınıf içerisinde çekilen fotoğrafların da ıktıları alınmıştır. Verilerin analize hazırlanma aşaması bu şekilde son bulmuştur.
- Elde olan verilerin tümü, genel bir yargıya varılmak adına birçok defa okunmuştur. Varılan genel yargılar, bütünü görmek ve kodlamaya hazırlık olması açısından büyük kâğıtlar üzerine ana başlıklar hâlinde yazılmıştır.
- Kodlama süreci başlatılmıştır. Araştırmacı burada el ile kodlamayı tercih etmiştir. Kodlama, elde edilen verilerin isimlendirilmesi sürecidir. Bu isimlendirme kimi zaman cümleler, kimi zaman da paragraflar kullanılmıştır. Strateji, etkinlik, ortam, kişiler, yaklaşımlar ile ilgili kod isimlerinde, literatürde yer alan terimler kullanılmıştır. Farklılaştırılmış ğretimin

boyutları elde edilen temalar olacak şekilde, belirlenen kodlar bu temaların altına yerleştirilmiştir. Kod ve tema çizelgesi çıkarılmıştır.

- Temaların destekleyecek örneklerin neler olduğu belirlenmiştir.

Analiz ile ilgili yapılan bu işlemlerin ardından bulguları raporlaştırma aşamasına geçilmiştir. Bilindiği gibi nitel araştırmacılar, sahada yaptıkları çalışmalarda doğrudan doğal ortam içerisinde olduklarından verileri kolaylıkla betimleyebilir ve verilerin doğasına uygun bir biçimde raporlama tarzı belirleyebilir. Bu sebeple araştırmancının sonuçlarının sunulmasında bilimsel bir raporlamadan ziyade betimleyici ve anlatı tarzında ifadeler kullanılabilir (Creswell, 2003). Buna göre araştırmada problem durumlarına uygun olarak, farklılaştırılmış öğretim ile ilişkilendirilebilecek ve ilişkilendirilemeyecek olan durumlar olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır. Patton'a (2002) göre, "betimleme ve alıntı nitel araştırmancının temelini oluşturduğu" için bolca alıntılara yer verilmiştir (s.503). Öğretimin farklılaştırıldığı anlara ilişkin betimlemelerde, özellikle ilgili başlığı en iyi yansıttığı düşünülen durumlar ve etkinliklerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Seçilen etkinlikler bazen uzun uzun betimlenmiş, bazen de saha notları, görüşmeler ya da video dökümlerinden doğrudan alıntılanmıştır. Bu kaynaklardan doğrudan alıntı yapılırken ait oldukları tarihler ile birlikte yazılmıştır. Durumların anlatılmasının ardından, ilgili başlıklar bağlamında yorumlanmış ve çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Araştırmancının sonuç kısmında elde edilen tüm bulgular, ilgili temaların altında ilişkilendirilerek sunulmuş, ardından sonuçlar yazılarak ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmalarda bilimsel olmanın önemli ölçütlerinden biri, sonuçların inandırıcı olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kirk ve Miles'a (1986) (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013) göre, bu inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmancının yapması gereken, araştırdığı olgunun olduğu biçimiyle ve olabildiğine yansız bir şekilde gözlemlemesidir. Bu bağlamda araştırmancının geçerliğinin sağlanması için iç ve dış geçerlik olmak üzere iki başlık altında çeşitli önlemler alınmaya çalışılmıştır.

3.5.1. Araştırmanın İç Geçerliliği

Araştırmanın iç geçerliliği için süreç boyunca birtakım önlemler alınmıştır. "Araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçeği ortaya

çıkarmadaki yeterliği” araştırmanın iç geçerliğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). İç geçerliği sağlayabilmek adına araştırma sürecinin başından başlanarak raporlaştırma kısmına değin eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Bu araştırmanın iç geçerliğinin sağlanabilmesi adına aşağıdaki özelliklere dikkat edilmiştir:

- Araştırma sorusuna cevap almak için zengin veriye ulaşabilmek adına veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilmiştir. Bu amaçla araştırmanın esas veri toplama aracı olan doğrudan gözlem sırasında saha notları dikkatli bir şekilde tutulmuş, gözden kaçan nokta olmaması adına video kaydı yapılmış, gerektiğinde fotoğraflar çekilmiş, veri kaynağı olabilecek her türlü doküman toplanmıştır. Bunların yanında katılımcı öğretmen ve müdür ile görüşmeler yapılmıştır.
- Ortamdaki ve olgudaki gerçekliği yakalamak için uzun süre boyunca sahada vakit geçirilmiştir.
- Araştırma bulgularını açıklayabilmek ve bu açıklamalara rehber olabilmek için kuramsal temelden faydalanılmış; verilerin analizi aşamasında kavramsallaştırma ve temaların ismini verme amacıyla bu kuramsal temel doğrudan rehber olarak kullanılmıştır.
- Verilerin analizinde temaların oluşturabilmek için yapılan kodlamalarda, araştırmacı kendi tutarlılığını görmek maksadıyla veri setindeki bir kısmı kodlamış ve kod listesini çıkarmıştır. Bu kodlamanın üzerinden belli bir süre geçtikten sonra veri setinin aynı kısmını tekrar okuyup sözel olarak kodladığında tutarlılık olduğunu görmüştür.
- Eksik olduğu düşünülen ve açıklamanın zor olduğu durumlarda sahaya dönülerek katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Bunun dışında bulguların doğruluğunu kontrol edebilmek için analizler sırasında katılımcı ile görüşülmüş ve onay alınmıştır.
- Bulguların yazılması sırasında veri setinden gerektiği yerlerde alıntılar yapılarak ve bolca betimlemeye yer verilerek bulgular desteklenmiştir.

3.5.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği

Araştırmanın dış geçerliliği “elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliği” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Sonuçların benzer gruplara aktarılma durumu, evrene genelleme kaygısı taşımamaktadır. Nitel araştırmalarda evrene genelleme değil, durumun kendi içerisinde oluşan tutarlılığı göz önüne alarak analitik genellemelere gidilmesi önemlidir. Bu araştırmanın dış geçerliliğinin sağlanabilmesi için aşağıdaki uygulamalar titizlikle gerçekleştirilmiştir:

- Araştırma için seçilen katılımcı, çoğunluğu temsil edebilmesi ve karşılaştırılabilir yapılabilmesi açısından tipik durumu temsil edecek şekilde seçilmiştir.
- Araştırmanın katılımcısı ve araştırmasını geçtiği ortam, okuyucunun karşılaştırma ve ilişkilendirme yapılabileceği düzeyde ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.
- Araştırma sorusuna cevap vermek üzere çizilen yöntem, farklı araştırmalara yol gösterecek şekilde detaylı bir şekilde anlatılmıştır.
- Araştırmanın sonuçları, okuyucunun kendi deneyimleri ile ilişkilendirebileceği, kendi ortamı için geçerli olabilecek bazı sonuçları çıkarabileceği şekilde detaylı ve anlatı tarzında yazılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada “Tipik özellik gösteren bir sınıfta öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek uygulamaları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla “Öğrenme-öğretme süresince farklılaştırılmış öğretim ile örtüşebilecek durumlar ve bu yaklaşımı destekleyecek uygulamalar nelerdir?” ve “Öğrenme- öğretim süresinde farklılaştırmayı gerektiren ama farklılaştırılmayan durumlar nelerdir?” olmak üzere iki alt problem yazılmıştır. Bu bölümde, alt problemlere paralel olarak verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

4.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretimin Farklılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Öğrenme-öğretme süresince farklılaştırılmış öğretim ile örtüşebilecek durumlar ve bu yaklaşımı destekleyecek uygulamalar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında yazılmıştır. Burada anlatılan tüm uygulama örnekleri ve durumlar, öğretmenlere ışık tutabilmesi adına olabildiğine ayrıntılı ve betimsel bir şekilde ele alınıp sunulmaya çalışılmıştır. Gözlemler ile elde edilen verilerden sağlanan bulgular, öğretmen ile yapılan görüşmelerden alıntılarla ve gerektiğinde fotoğraflar ile desteklenerek sunulmuştur.

4.1.1. Öğretimin Farklılaştırıldığı Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenin öğrencilere sunduğu öğretmen-öğrenme yaşantıları sürecinde dikkate aldığı öğrenci farklılıklarını aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiş ve öğretimi bu özelliklere göre bazı boyutlarda farklılaştırdığı görülmüştür. Başlıklar altında yazılmış olan bulgular katılımcı ile görüşmeler ile saha notları ve kamera dökümleri desteklenerek verilmiştir.

4.1.1.1. Hazırbulunuşluk

Öğretmenin cevap vermeye çalıştığı farklılıklar arasında hazırbulunuşluk yer almaktadır. Öğretmenin hazırbulunuşluk başlığı altında sürekli vurguladığı gelişimsel özellikler, onun öğrenme-öğretme yaşantısını düzenlemede karar vermesine yardımcı olan özellikler arasındadır. Gözlem yapılan üçüncü hafta, bir haftalık rutinin nasıl olduğu ile ilgili konuşurken öğretmenin söyledikleri, bu düşünceleri destekler niteliktedir:

“Ben derslerimi çocukların durumuna göre yapıyorum. Eğer ki sıkıldılar ise on dakika bir top oynatıp sonrasında sınıfa getiriyorum. Sesi Pazartesi günü verdim. O zaman çok sıkıldılar. Bir ders yaptık, bir ders dışarıda oynadık, bir ders yaptık bir ders dışarıya oynadık. İkinci gün daha arttırdım ders sayısını. Bugün Perşembe, dördüncü gün, o nedenle dört saat ayırdım. Onun için öğleden sonraya bıraktım oyun saatini. Gün geçtikçe oyun saatini azaltıp ders sayısını arttırıyorum. Yarın biraz daha arttıracam, çünkü haftaya 1 sesine geçeceğiz. Pazartesi 1 sesine geçeceğim. Pazartesi yine öyle olacak. İlk verdiğimde bir ders bir oyun, bir ders bir oyun. İki ders bir oyun gibi gideceğiz. (...) Genelde haftanın ilk günlerinde yani ilk dört saat hep ders olduğunda çocuklar sıkılıyor. Ama perşembeye geldik ya çocuklar alışıyorlar. E sesine de alıştıkları için, elleri de alıştığı için sıkılmaları azaldı. Ama ilk gün yorulduk, sıkıldık, haydi oyun oynayalım, dedim, dışarı çıktık. Şarkı söyleyelim, top oynayalım. İkinci gün biraz daha arttırarak, üçüncü gün biraz daha arttırarak alıştırmaya amaçlı. Anaokulu çocuğu gibi. Uyum haftamız da olmadığı için yavaş yavaş. Hamura oynayacağız mesela öğleden sonra ilk derste. Sıkılırsak dışarıya çıkarız. Çocuklar nasıl isterse ona göre yaparız.” (Saha Notları-15.10.2015)

Gelişimsel özellikleri dikkate alarak derslerin işleyişini planladığını anlatan öğretmen, zihinsel farklılıkları ve onların öğrenmeye hazır olma durumlarını da göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme yaşantısı sunduğunu farklı bir görüşmede daha belirtmiştir:

“(…) Şu anda öğrenci olarak onları düşündüğümde zihinsel yetilerinin ve farkındalıklarının farklılıkları olarak değerlendiriyorum. Çocuk yeterli mi, el kasları iyi gelişmiş mi, çocuk bu konuyu öğrenebilir mi, bakıyorsun ki öğrenebilir, bir üste çıkıyorsun, öğrenemiyorsa ya seviyede kalıyorsun ya seviyenin birazcık altına indirgiyorsun, tabi o çocuğun anlayacağı şekilde indirgiyorsun. Bu tarz öğrencim olduğunda ben daha çok somutlaştırmaya başvuruyorum, sınıfa materyaller getiriyoruz.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen burada da ifade ettiği gibi farklı hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate almaktadır. Özellikle zorlanan öğrencileri daha yakından takip ettiği görülen öğretmen, bu öğrencilerin zayıf yönlerini iyi bilmekte ve geçmiş eğitim yaşantıları ile ilgili de soruşturmalar yapmaktadır. Örneğin matematik dersinde çok zorlanan bir öğrencisiyle ilgili olarak şu ifadeleri dile getirmektedir:

“Ö.'ye sayıları öğretemiyorum. Sayı algısı ile ilgili ana sınıfı öğretmeniyle de görüştüm, hangi öğretilerde olduğunu araştırdım. Sayı algısını o zaman da geliştirememişler. Onu bir rehber öğretmenimize söyledim. Dil peltekliliği de var, harfleri çıkaramıyor.” (Saha Notları-7.12.2015)

Bu bağlamda hazırbulunuşluk farklılıklarını göz önüne alırken kendini eleştirdiği noktalar da bulunmaktadır. Zorlanan ve çabalayan öğrencilere daha fazla vakit ayıran ve onlara uygun uyarlamalar yaptığını belirten öğretmen, çabuk öğrenenler için uygun uyarlamaları pek yapamadığını dile getirmiştir. Eleştirdiği durumları düzeltebilmek için uyguladığı bazı stratejileri şu şekilde ifade etmektedir:

“Ayşe: Yavaş ve geç öğrenenleri birazcık daha zorluyoruz ama çabuk öğrenenleri sanki birazcık yok ediyormuşum gibi düşünüyorum. Neden, böyle düşünüyorum? H. kendi yaptığı için bana ihtiyaç duymuyor, B. kendi yaptığı için bana ihtiyaç duymuyor, üzülüyorum.”

Saadet: Onları zorluyor musunuz mesela bazı konular için?

Ayşe: Tabi, ayrı sorular soruyorum. Bazen kafadan soruyorum. Bazen tahtadan soruyorum. Mesela tahtada bir soru açtığı zaman toplamada, mesela matematikte, toplamada diyelim, B.' ye orada 11 ile 9'u toplatıp 20 buldururken Ö.' ye 4 ile 5'i toplatıyorum, parmaklarını kullansın tahtada diye. B. kafadan yapıyor, ona zor soru soruyorum. Problem bile sorsam yapar. Ama Ö. ya da N. ya da S.' ye sürekli somutlaştırarak, soruları da ona göre indirgemeye çalışarak öğretiyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Yukarıdaki alıntılanmış kısımdan da anlaşılacağı üzere, öğretmen hazırbulunuşluk farklılıklarının farkında ve bu farklılıklara göre mutlaka uyarlamalar yapmak için çaba harcamaktadır. Sınıf seviyesinin üzerindeki öğrencileri için de uyarlamalar yaptığı fakat bu konudaki uygulamalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Kendisinin de ifade ettiği gibi, bu öğrencilere daha üst seviyede sorular sorarak desteklemeye çalışmaktadır. Genellikle içerik boyutunda hazırbulunuşluğun dikkate alınarak yapıldığı uyarlamaların birçok derste yansımaları olduğu görülmüş, ilgili başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Öğretmen farklı hazırbulunuşluk seviyelerinin nedenlerinden biri olarak okul öncesi eğitim alma durumunu görmektedir. Öğretmenin ifadelerini destekler şekilde, bu öğrencilerin sınıfa adapte olmakta bazı sıkıntılar yaşadığı ve öğrenme süreci içerisinde birtakım görev odaklı olmayan davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmen okul öncesi eğitimi almamış olmanın getirdiği sıkıntılar ve bunlarla baş etme yollarını şu şekilde ifade etmektedir:

“N.'yi annesi evde takviye ettiğini söylüyor ama ev ortamı biraz karışık sanırım. Dikkati dağınık bir çocuk. Bilişsel bir sıkıntısı olmadığını düşünüyorum ama çalışmayı sevmeyen bir çocuk olacak. Oyunu seviyor. Ders esnasında sürekli boyama yapmaya çalışıyor. Ana sınıfına gitmediği için de bu eksikliğini giderememiş diye düşünüyorum. Şu anda okula geldi, evde kalem silgi vb. verilmediyse, tam da bilmiyorum, şimdi onun açlığını gidermeye, boyamamın açlığını gidermeye çalışıyor bu sınıfta. Ben öyle düşünüyorum. O boyama yaparken bazen müsaade ediyorum tabi, fakat ders içerisinde dikkatini dağıtacak boyuta geldiğinde mutlaka elinden alıyorum bu tarz materyalleri.” (Saha Notları-7.12.2015)

Sınıf içerisinde okul öncesi eğitimi eksik olan kişi sadece S. ile sınırlı değildir. S.'nin dışında beş kişi daha okul öncesi eğitimi almamıştır. Öğretmen bu öğrencileri bilmekte ve eksik kalmış olan yönlerini tamamlayabilecek uygulamaları sürece dâhil etmek için çaba içerisinde. Öğrencilerin süreç içerisindeki ilerlemelerini sıklıkla takip eden öğretmen, ilerlemelerinden endişe duyduğu öğrencileri ve ailelerini de okul rehberlik servisine yönlendirmiştir. Önlem alınması gerekli görülen öğrenciler ise rehberlik araştırma servisine yönlendirilmiştir. Özel

bir desteğe ihtiyaç duyduğunu hissettiği öğrencileri için erken müdahalede bulunan öğretmenin, rehberlik servisine yönlendirme ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

“Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, mutlaka özel bir zaman diliminde ilgilenilmesi gerektiğine inanıyorum. Tabii ki tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak sınıfta yer almalı ve etkinliklere katılmalıdır. Ancak özel sınıflarda geçireceği zamanda yapacağı etkinliklerin onları daha ileriye taşıyacağını düşünüyorum. Özel eğitim ile ilgili raporları çıkacak olan öğrenciler ile ilgili durumu da söyleyeyim sana. Biliyorsun benim S., S., Ö., N. ve G.’nin gidişatlarından endişem vardı. O sebeple okul rehberlik servisine yönlendirdim. Aileleriyle ben de görüştüm. Rehber öğretmen ile RAM’a yönlendirilmesi gerektiğini söyledik. S.’nin annesi götürmek istemedi. N.’nin annesi de kendi çabalarıyla onu ilerleteceklerini düşündü, korktu çünkü. Nitekim başarılı da oldu, N. okuyabiliyor çok güzel. S., Ö. ve G.’nin aileleri götürdü çocuklarını. G. ile ilgili karar, sınıfta kalabileceği ve okul saatleri dışında destek alacağı yönünde oldu. Özel eğitim raporu çıkarılmadı ona. S. ve Ö.’nün ise raporları çıkmak üzere.” (Katılımcı-21.04.2016)

Öğretmen sürekli gözlemleyerek değerlendirdiği öğrenci durumlarını rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirme konusunda da kullanmış ve bu şekilde ihtiyacı olan öğrencilerin özel eğitim kurumundan da yararlanması amaçlanmıştır. Zorlanan ve ilerletilmek için çaba gösterilen bu öğrenciler, öğretimin farklılaştırılmasında göz önünde bulundurulmuş kistaslardan bir tanesidir. Araştırmacı, öğretimin hazırbulunuşluğa göre farklılaştırıldığını tespit ettiği boyutları ilgili başlıklar altında anlatmıştır.

4.1.1.2. Öğrenme Stili

Katılımcı öğretmen ile yapılan görüşme ve sınıf içindeki gözlemlere bakıldığında öğrenme stiline göre öğretimi farklılaştırmanın söz konusu olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmede öğrenci farklılıklarını neye göre sınıflandırdığı üzerine sorulan bir soruda öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin öğrenme stillerini şu şekilde değerlendirmiştir:

“Şu anki sınıfta birinci sınıf oldukları için görerek daha algılıyorlar. Görenleri, yani yazanları ayırt edemiyorum. İkinci sınıfta daha çok anlaşılacak. Bu tip özelliklerini bulmaca çözdürürken görüyoruz. Bulmaca çözdüğümüzde ya da verilen kelimelere göre bulmaca olduğunda hangisi görselden öğreniyor, okuyarak mı öğreniyor, işiterek mi öğreniyor, orada anlıyoruz. Çocuk diyorsa, öğretmenim ben bunu anlamadım, okudum ama anlamadım diyorsa demek ki duyarak öğreniyor. Olmadı tekrar bir daha bak dediğimde, görsel mi onları ayırt edebiliyorum. A.’ninki daha çok mesela görsel ya da İ.’ninki daha çok görsel, C.’ninki daha çok işitsel, duyuyor; göz iletişimi daha az olduğu için, duyuyor. G. de aynı şekilde, onun da işiterek, dinleyerek daha iyi öğrendiğini düşünüyorum.” (Katılımcı- 18.02.2016)

Öğretmenin yukarıdaki ifadesi incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin farkındalığın ve bilgilerin uzun gözlemler sonucunda edilebileceği düşüncesine sahip olduğu söylenebilir. Kendisi, bazı öğrencilerinin hangi şekillerde daha rahat öğrendiği ile ilgili bilgi sahibidir ve bunları kendi gözlemlerine dayanarak

söylemiştir; öğrenme stili ile ilgili herhangi bir envanter ya da test kullanmamaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme stillerini sürece dâhil ettiği görülen öğretmen, bunu süreç içerisinde kullandığı materyaller ve öğretim teknikleriyle sağlamaktadır. Birinci sınıfta tam olarak öğrenme stillerini takip etmediğini dile getirirse de süreç içerisinde görsel, işitsel, dokunsal materyalleri kullanarak her öğrenciye uygun şekilde öğrenme-öğretme yaşantıları sunmaya gayet göstermektedir.

Tüm bu gayretler, özellikle sürecin farklılaştırılmasında görülmektedir. Farklılaştırma boyutlarından süreç başlığı altında anlatılmış olan örnekler, öğretmenin bireyleri dikkate alma, çocuğa uygunluk, anlaşılmayı arttırma gibi kaygılarla ortaya konmuş uygulama örnekleriyle doludur. Somutlaştırmaya verdiği önem göz önüne alındığında, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğrenmenin doğası ile örtüşecek uygulamaları sürece dahil etmeye çalıştığı açıktır. Örneğin derslerde kullanılan müzik ve oyun, işitsel ve görsel öğeleri bolca içermektedir; bu sebeplerle farklı öğrenme stillerine hitap eden bir uygulama olduğu söylenebilir. Öğretmen müziğin öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığına inanmaktadır ve bu konu ile ilgili söyledikleri uygulamalarıyla örtüşür niteliktedir:

“(...) Mesela seneye görecekleri bir şey var çıkarma işleminde. Çıkarma işleminde eksileni bulmak, çıkanı bulmak. Ben şarkı yazdım ona, şarkı uydurdum. (Melodili şekilde söyleyerek) Çıkanı bulmak için çıkar, eksileni bulmak için topla. Biz sürekli, otururken, aradayken, ben mırıldanıyorum onlar da mırıldanıyor. Onları tahtaya kaldırdığımda unuttum dedikleri anda, şarkımızı söyle, diyorum. ‘Eksileni bulmak için topla’, dedikleri anda ‘Aa, toplayacağım!’ diyor, hemen oradan buluyor. Ben uydururum böyle şarkılar. Şarkı değil de işte, çocuğun aklında kalsın diye.” (Katılımcı-18.02.2016)

Bunların dışında farklılaştırmanın mekân boyutunda da öğrenen stiline uygun şekilde yapılmış farklılaştırma örnekleri bulunmaktadır. Öğrencilerin yalnız ya da dikkatleri dağılmayacak şekilde ve grup ile çalışacakları uygun alanlar sağlama gibi uygulamalar, bireyin nasıl daha rahat ve kendine uygun biçimde öğrenmesini sağlayacak uyarlamalardandır. Bu şekilde öğrenciye uygun olarak yapılan düzenlemeler, sınıfta tehditkâr bir hava yerine davetkâr bir hava yaratarak beynin öğrenmeye açık olmasını sağlayıp öğrenmeye karşı olumsuz tutumların oluşmasını önlemektedir.

Süreç başlığı altında öğrenme-öğretme etkinliklerinin detaylı bir şekilde anlatılmasının yanında, öğretmenin sadece beynin sağ ve sol bölümlerini eşgüdümlü bir şekilde çalışmasına yardımcı olacak bir etkinlik yaptırması dikkat

çekicidir. 5 Kasım 2015 tarihinin altıncı ders saati olan oyun ve fiziki etkinlikler dersinde yapılan etkinlik şu şekilde gerçekleşmiştir:

“(..). Öğretmen ödevleri verdikten hemen sonra ‘Şimdi bir müzik açacağım, müzikle birlikte bir şeyler yapacağız. Acaba neler yapacağız?’ dedi. Öğretmen, iki öğrenciyi tahtaya aldı, onların iki eline de tahta kalemi verdi. Sırtları yazı tahtasına yapışık bir şekilde onları durdurttu. Sonra da telefonundan müzik açtı. Tahtaya sırtları dönük vaziyette iki ellerinde olan tahta kalemiyle arkalarındaki tahtaya müzik eşliğinde bir şeyler çizmelerini istedi. Bu iki öğrenci tahtadayken diğer tüm öğrenciler oyun hamuru ile serbest etkinlikler yapıyorlardı. Öğrencilerin arkalarına bakmadan çizmeleri gerekiyordu. İlk çıkan öğrenciler, kendilerince bir şeyler çiziyorlar. Öğretmen ortalama olarak iki dakika onları tahtada tutup sonrasında yerine oturtuyor. Çizdiklerini kendilerine yorumlatmıyor. Fakat öğrenciler bu etkinliği neden yaptıklarını bilmiyorlar. Çizerken oldukça eğleniyorlar, hatta çizemediklerinde de birbirlerine gülüyorlar. Öğrenciler tahtada çizerlerken öğretmen de onların yanında ‘Mutlaka iki elinde birlikte çizmelisin, gözlerini açabilirsin ama arkana bakmaman gerekiyor.’ gibi yönergeler veriyorlar. Tahtadaki iki öğrenci bitirip yerine oturduğunda öğretmen tahtayı siliyor ve yeni öğrencileri tahtaya çıkarıyor.”(Saha Notları-5.11.2015)

Etkinliğe ilişkin bir görsel eklerde sunulmuş olup (EK 3.) saha notlarından alıntılanan bu etkinliğin amacına ilişkin bilgileri öğretmen şöyle aktarmıştır:

“Beynin sağ ve sol lobunu birlikte çalıştırmaya yarayan bir etkinlikmiş. Bir televizyon kanalındaki programda gördüm, koca koca kartonlara parmak boyalar ile yaptırıyorlardı. Benim de hoşuma gitti, nasıl yaptırabilirim diye düşündüm, en kolay tahta ve tahta kalemleriyle yapmaktı. Farkındaysan genelde sağlıklı oldukları için sol ellerinin çalışması biraz zayıftı.” (Saha Notları-5.11.2015)

Öğretmenin yaptırdığı bu etkinlik, doğrudan beynin gelişmesine katkıda bulunan bir etkinliktir. Öğrenmenin sınırları olmadığını ve her zaman öğrenmeye açık olduğunu söyleyen öğretmenin, öğrencilerin her yönden gelişmesini sağlayan etkinlikleri sınıfa getirmek için çabalamakta olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

4.1.1.3. Sosyo-Kültürel Özellikler

Öğretmen derslerini planlarken çevresel özellikleri dikkate aldığını belirtmiştir. Öğrencilerin yaşadığı çevre ve aile yapıları ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmen, aile tarafından desteklenmeyen öğrencilerin daha çok zorlandığını, bu nedenle de okulda onlarla daha fazla ilgilenmek gerektiğini düşünmektedir. Bu konu başlığında farklılaşan özellikler ile ilgili verdiği bir örnek şu şekildedir:

“S.’nin annesi okuma yazma bilmiyormuş, küçük çocuğum var diye de S. ile evde hiç ilgilenmiyormuş. O nedenle çok geri kaldı.” (Saha Notları-9.12.2015)

Hazırbulunuşluk seviyesi de ana sınıfı yaşantısı olmadığı için yetersiz olan S.’nin, ailede destek görmemesi sebebiyle, öğretmen tarafından fazladan ilgilenilme ve birebir destek görmesi söz konusudur. Öğretmen, öğrencinin bu durumunu bilmekte ve onun ilerlemesini sağlayabilmek adına birebir destek sağlamaktadır.

S.'nin evde çok fazla çalışması gerektiği hâlde velisinin destek olmayacağını bilmekte ve gerekli takviyeyi sınıfta yapmaya çalışmaktadır. Öğretmen burada, çocuğun öğrenmesini destekleyecek olan çevre hakkında bilgi sahibi olmaya açık olduğunu göstermektedir.

Öğretmen, öğrenme-öğretme yaşantısı içerisinde yaptıracağı etkinlikleri seçerken ailelerin sosyo-kültürel özelliklerini dikkate aldığını belirtmektedir. Genel olarak ailelerin ekonomik durumlarını ifade etmek için kullanıldığı “çevre ortamı” ifadesi, öğretmenin plan yaparken göz önünde bulundurduğu ailenin yapmaya gücünün yeteceği ve öğrenciyi destekleyeceği durumlardır. Özellikle ekonomik durumları göz önüne alarak materyal temini, etkinlik seçimi ve ders planlarını yaptığını belirten öğretmen, konu ile alakalı şunları söylemiştir:

“Çevre ortamı, yani dersi planlarken çevreyi de dikkate alıyorsun, bu aileler bunu yapabilir mi ya da bunu getirebilir mi, ya da neye ulaşabilirler? (...) Ödev verdiğimde özellikle, çocuklarınız kendisi yapsın derim ailelere. Nasıl diyeyim, siz yapmayın, çocuk bana en kötüsünü yapsın ama kendi yazsın, kendi yapsın ya da İnternette araştırıyorsa, tamam çıktısını alsın ama sen iş yerinden çıktısını alıp geldiğin zaman çocuk hiçbir şeyini öğrenmeyecek ki! Bu tarz ödevleri verirken velilerin durumlarını düşünüyorsun işte. (...) Tabi zengin çevrede daha farklı şeyler yapabilirsiniz. Mesela, sinemaya gidip incelemesini isteyebilirken burada çocuklardan onu istemek olmuyor. Burada ‘Evde ne izledin? Evde şu filmi izleyebilir misin? Şu kanalda Keloğlan var, onu izler misin?’ deyip çevre farklılıklarına göre yapmamız lazım...” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen yukarıda bahsetmiş olduğu durumu göz önünde bulundurarak yaptığı uygulamalarda ise hangi fırsatlardan yararlandığını şu şekilde belirtmektedir:

“(...) Ben de daha çok projeksiyon ile sinemayı sınıfa getirmeye çalışıyorum. Sinemayı sınıfa getiriyoruz. Çoğu çocuk sinema görmemiş oluyor. Geçen yılki sınıfta, ilk defa 3 boyutlu görenler vardı. Bu okulda değil, eski küçük okul vardı ya yukarıda, oradaydık. Orada salonumuz olmadığı için, imkân çok kısıtlıydı. Ben aldım sinemaya alış veriş merkezine götürdüm, sinemaya. (...) Görmemiş, Ankara’da olduğu hâlde götürülmemiş. Ama bunlar biraz daha farklı, bir de bizim aşağıda gösteri salonumuz var. Oraya da üç boyutlu sinema geliyor mesela, 3 liraya. Onlara sürekli inmelerini ya da tiyatroya sürekli gitmelerini teşvik ediyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmenin öğrencilerinin sosyo-kültürel özelliklerine dair farkındalığı, onların aile yaşantıları ve geçmişlerine dair ne kadar bilgi sahibi olduğundan anlaşılabilir. Öğrencilerinin güçlü ya da zayıf olduğu yanları ile ilgili bilgi toplamakta ve bunların sebeplerini sosyo-kültürel özellikler bağlamında kendine göre analiz etmektedir. Öğretmen ile ayaküstü yapılan bir sohbette öğrencilerinin durumlarını değerlendirmiş, onların geçmişleri ile güçlü ve zayıf yönleri hakkında şöyle bilgiler vermiştir:

“Ayşe: P. biraz şımarık. Tek çocuk, anne baba olarak çok şımarttık, dedi. Onların ailecek görüşükleri de S. var bir de. Onun ağabeyi de bendeydi. Annesi arka arkaya doğurdu. Ağabeyi hiç konuşmazdı onun. S. de sessiz ama konuşuyor. Ağabeyi konuşmaya başladığında bu hangi ses, kimin sesi derdin.

Saadet: Bazılarının okul öncesi eğitimi yok demiştiniz. Kimler onlar?

Ayşe: Kimin yok, N., S., Ö.'nün yok sanırım. C. hâlâ etüde gidiyor annesi babası çalıştığı için. İyi ilerliyor. G.'nin yok. S. ve G.'nin yok.

Saadet: G. bugün çok iyiydi derslerde.

Ayşe: G.'nin kasları iyi. El kasları iyi. Onlar 3 kardeş. Ortanca olarak kendini geliştirmiş diye düşünüyorum. Ağabey var, küçük kardeş var. Küçük kardeş şey, rahatsız sanırım. Tek kız çocuğu, kendini geliştirmiş.

(...)

Ayşe: A. E.'nin anne ve babası üniversite mezunu, annesi çok bilgili kültürlü bir kadın ama babası biraz asabi. Onu diyordum, geçen geldi kapıda, içeriye almak istememişler. Hayır, kendim vereceğim çocuğumu, ben teslim edeceğim, ben alacağım demiş. Kavga etti biraz. İ.'nin annesi bizim arkadaşımız, öğretmen. Genelde ortaokul mezunu var.

Saadet: H. ve E. de fena değil.

Ayşe: E.'nin küçük kardeşi doğduğu için ben biraz problem yaşayacağız diye düşünüyorum, çünkü ben velilerime birinci sınıfta doğum yapmayın diye tembihliyorum. Gerçekten, kıskançlıktan çocuklar okumuyor ya da ikinci sınıfa başlarken çocuk olunca annem beni bırakacak korkusuyla okula başlamak istemiyor. Yani çocuk geri gidiyor, evde kardeşim hastaydı, diyor. S.'nin mesela kardeşi hastaneden çıkarıldı. Anne zaten ilgisiz, şimdi hiçbir şekilde ilgilenmiyor. Y. Sincan'da biraz anaokuluna gitmiş. Sincan'dan geldi, Sincan'da iki üç ay gitmiş, sonra maddi imkânsızlıklardan dolayı gidememiş. Onun böbrek üstü bezi yok. Hasta.

Saadet: Tedavi alıyor mu?

Ayşe: Evet, alıyor. Dikkat ediyoruz ona, ateşlenmemesi lazım, bayılmaması da. Ama durmayan bir çocuk, fakat bu ara iyi gitti, iyi gelişme gösterdi ana sınıfına gitmemesine rağmen. N.'de problem yaşayabiliriz, ana sınıfına da gitmediği için. Elleri de şey zayıf, ana sınıfına gitse dikkatini biraz daha toplayabilirdi.

Saadet: E. nasıl? Ana sınıfına gitmemiş demiştiniz.

Ayşe: E. de biliyor, okumayı biliyor. Annesi diyor ki, ağabeyi okuyup yazarken öğrendi yanında. Evde biri olduğu zaman iyidir. Ama o da sıkılıyor. N. zorlar, bir de G.'den tedirgin oluyorum. G.'nin ablaları varmış. İki ya da üç ablası varmış. Evin en küçüğü bildiğim kadarıyla. Yani nasıl davrandıklarını bilmiyorum. Annesi çok saf, hiçbir şeyden haberi yok, telefonu yok. Dış dünya ile alakası yok.

Saadet: Ablaları yaşça büyükler mi?

Ayşe: Sanırım büyükler, biri üniversiteye gidiyor galiba. Eğitim durumunu sorduğum bir kâğıt vardı, ablası diğer diye işaretlemiş. Diğer de neresi dedim, bilmiyorum dedi. Üniversitede mi okuyor ablan dedim, bilmiyorum dedi. Geçen bana mesaj atmıştı, o numarayı kaydettim. Ben de o numaraya mesaj atıyorum şimdi, bir şey olduğunda.

Saadet: A. her şeye ağılıyordu geçtiğimiz haftalarda, bu hafta daha sakin ve uyumlu gördüm onu.

Anne: Annesi çalışmaya başladığı için yapıyordu. Anne bu hafta evde. Bir haftada dedim ki kendi kendime, inan ki çok fark etti, müthiş fark etti. Hemen yazıyor, hemen yapıyor. Çıkacağım demiyor, saati sormuyor, çok rahatladık. Artık annesi işinden feda etti. Çok da iyi oldu bence, doğru karar oldu. A.'dan ümitliyim. Küçük canavar olacak o. Ö. göz iletişimi kuramıyor.

Saadet: Evet, ben de bu hafta fark ettim.

Ayşe: Ö. göz iletişimi kuramıyor. Bakıyorum ona, takip ediyorum onu, başka bir problem var mı diye.” (Saha Notları-15.02.2015)

Öğretmen, edindiği bu bilgileri etkili bir şekilde eğitim yaşantısı hazırlamakta kullanmakta, öğrenciler için gerekli olan desteği aileden isterken ya da kendisi sağlarken bu bilgiler ışığında hareket etmektedir. Akademik olarak onları her gün daha ileri seviyelere götürmek için yaptığı etkinlikleri planlama ve sosyal anlamda sağlıklı şekilde gelişmelerini sağlamak için öğrencilerin geçmişine dair bilgileri edinmenin önemli olduğuna inanmaktadır.

Öğretmenin, öğrencilerinin sağlık durumları ile ilgili bilgi sahibi olduğu anlaşılmiş ve aynı zamanda onları bu konuda takip ettiği de görülmüştür. Örneğin, süregelen hastalıkları olan öğrencileri her teneffüs sonrasında sözel olarak yoklamakta, nasıl hissettiklerini sormaktadır; bazı öğrencilerin çok fazla koşmaması, terlememesi gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerine dair bu tür durumları ve aile yaşantılarını bilmenin, onları anlamada ve herhangi bir sorun karşısında onlara nasıl davranılacağına karar vermede önemli rol oynadığı, aynı zamanda akademik anlamada ilerlemelerini sağlamada başat bilgilerden biri olduğu düşüncesine sahiptir, denilebilir.

4.1.1.4. Özel Gereksinim

Sınıf içerisinde otizm tanılı bir öğrenci bulunmaktadır. Öğretmen, bu özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alarak ona uygun uyarlamalar yapmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarının olması nedeniyle doğal olarak farklı içerikler dâhilinde çalışmaları gerekmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin bireyselleştirmeden farklı olduğu bilinmektedir, ancak öğretmenin bu öğrenci için yaptığı uyarlamalar ile ona sunduğu uyaranları sınıfın genelinden fazla ayırmadığı ve onu da sınıfın bir parçası olarak gördüğü ve öğrenebilir bir otistik olduğuna inandığı için, özel gereksinime göre öğretimin farklılaştırıldığı yönünde yorumda bulunulabilir.

Bazı günler özel eğitim kurumuna giden öğrenci, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olduğu için özel eğitime gitmediği günlerde sınıfta kalmaktadır. Gün boyunca sınıfta kalmak durumunda olduğu zaman, molalara ihtiyaç duymaktadır. Özel gereksinimli öğrenciye mola verilmesini sağlama, genelde okulun rehber

öğretmeni tarafından yapılmaktadır. Bazı derslerde rehber öğretmen tarafından öğrenci sınıftan alınmaktadır. Bu konu ile ilgili öğretmen şunları söylemiştir:

“Sınıfa arada bir rehber öğretmen geliyor ve sınıf öğretmeni ile öğrencinin bir şey ihtiyacı olup olmadığına bakıyor. Öğretmene gelmesinin yararlı olup olmadığını sordum. ‘Onun gelmesi yararlı oluyor, çünkü molaya ihtiyacı olabiliyor. Bizler uzun süreli çalışıyoruz sınıfta, onun bazen mekân değiştirmeye ihtiyacı oluyor.’ diye cevap verdi.” (Saha Notları-8.10.2015)

Bazı durumlarda rehber öğretmen sınıfa hemen gelememekte ve özel gereksinimli öğrenci için mola bir ihtiyaç hâlini almaktadır. Bu tarz durumlarda öğretmenin kullandığı bir sistem sayesinde öğrenci doğrudan rehber öğretmenin yanına gidebilmektedir:

“C. rehber öğretmenin yanına gitmek istediğini söylüyor. Öğretmen de şurayı bitirirsen seni yollayacağım, dedi. Öğretmen ona yazdırıyor, bu sırada tahtadakiler de kendi işlerini yapıyorlar. Öğretmen elindeki kâğıda D. yazdı. O sırada yanında olduğum için bana açıklama yaptı. ‘D. bizim rehber öğretmenimiz, C. arada bir hava almak istiyor, ben de böyle notlar yazarak direkt olarak C.’nin ona gitmesini sağlıyorum. Ona not götürdüğünü düşünüyor. O da bana bir şeyler yazıp yolluyor. Bu şekilde ona görev vererek doğrudan ihtiyacı olan molayı sağlamış oluyorum.’ dedi. C. elindeki kâğıdı alarak sınıftan dışarıya çıktı.” (Saha Notları-22.10.2015)

Öğretmen, sınıf içerisinde bu öğrencisinin var olduğunu ve bu öğrencisine göre her daim uyarlamalar yapması gerektiğinin farkındadır. Rehber öğretmen ile iş birliği içerisinde çeşitli materyaller hazırladığı görülen öğretmen, öğrencisi için bir dosya tutmakta ve yaptığı tüm etkinlikleri orada saklamaktadır. Bu dosyanın içerisinde çizgi ve boyama çalışmalarının olduğu çeşitli çalışma yaprakları, yap-bozlar, yazılıp silinebilen harf ve sayı materyalleri, üç boyutlu harfler (EK 4.) gibi malzemeler bulunmaktadır.

Kılavuz çizgili defteri olan ve Türkçe derslerine genel olarak dik temel harfler yazarak katılan öğrenci (kaynaştırma öğrencileri için sağlanan bir ayrıcalık) için defterine öğretmen tarafından harfin formunu belirten bazı nokta ve işaretler konmaktadır (EK 4.). Gittiği özel eğitim kurumunda bu şekilde yazdığının bilgisini öğrencinin annesinden edinen öğretmen, özel eğitim merkezi ile paralel bir şekilde eğitim vermeye çalışmaktadır. Öğrenci bu şekilde Türkçe derslerine katılım göstermektedir.

Derslerde diğer öğrencilerden farklı ancak sınıf etkinliklerine paralel şekilde çalışmalar yaptırılan öğrenci için öğretmenin dosyasında bulunduğu belirtilen materyallerden mutlaka yararlanılmaktadır. Bu öğrenci içerik olarak her daim farklı bilgiler edinmektedir. Örneğin matematik dersi yapıldığında kendi materyalleri ile çalışmakta, sayma gibi performans gerektiren durumlarda ise tüm grubun

çalışmalarına katılmaktadır. Türkçe dersinde öğrenci dik temel harfler ile çalışırken sınıfın geri kalanı da bitişik eğik harfler ile çalışmaktadır.

Yukarıdaki örneklerde genelde içeriğin bu öğrenciye göre nasıl farklılaştırıldığı ile ilgili örnekler verilirken, öğrenci için sürecin nasıl farklılaştırıldığına da bakmak gerekir. Öğrencinin bireysel şekilde çalıştığı anlar olmakta ve bu anların hemen ardından öğretmen ile birebir çalışmaktadır. İsteddiği zaman, kendinin de rahat hissedeceği anlarda bir akran ile çalışmaktadır. Özellikle yap-boz, üç boyutlu harfler ve oyun hamuru ile çalışılan etkinliklerde onunla çalışmak isteyen ya da onun birlikte çalışmak istediği öğrenciler olduğunda öğretmen hemen müsaade etmekte ve akran öğretimi için fırsat sağlanmış olmaktadır.

Öğretmenin dik temel harfler ile yazılan ve ona özel eğitim merkezinde öğretilmiş olan kelimeler ile hazırladığı materyaller de mevcuttur. Öğretmen hazırladığı bu materyaller vasıtasıyla öğrenci ile birebir çalışmaktadır. Öğrendiği kelimelerin yerlerini değiştirerek farklı cümleler elde edip öğrenciye okutturmaktadır (EK 4.). Öğretmen, burada sayılan uygulamaları sınıftaki diğer etkinlikler ile eş zamanlı ve diğer öğrencilerin öğrendikleri ile paralel olarak yürütmektedir.

4.1.2. Öğretimin Farklılaştırıldığı Boyutlara İlişkin Bulgular

Yapılan analizler sonucunda, öğretimin farklılaştırıldığı boyutlar belli temalar altında toplanmıştır. Bu temalar literatür ile ortaklık göstermektedir. Her boyutun altında, o boyuta ilişkin örnekler ve boyutla örtüşen uygulama özellikleri yer almaktadır.

4.1.2.1. İçerik

Öğretmenin farklılaştırma yaptığı boyutlardan biri içeriktir. İçerik ile ilgili verilecek olan örnekler genelde hazırbulunuşluğa göre yapılan uygulamalardır. Öğretmen kendi ifadelerinde de içerik ile ilgili farklılaştırmaya ihtiyacı olabilecek durumların hazırbulunuşluğa göre olabileceğini belirtmiştir. Yıllardır kullandığı bir çevrim-içi eğitim portalının içeriğini değerlendirirken söyledikleri, doğrudan hazırbulunuşluğa göre içerik farklılaştırmasıyla örtüşür niteliktedir:

“Ayşe: (...) Portalda sınıfımı 1 olarak kaydedince direkt birinci sınıf konuları tıklar tıklar döküldü. Ama başka sınıf açamıyorsun. Sadece birinci sınıfını açamıyorsun.

Saadet: Farklı sınıflara da ihtiyaç oluyor mu?

Ayşe: Bazen, yani bazı konuda ileri gidiyorsun, ikinci sınıf konularından işleme geçiyorsun, hafif geliyor birinci sınıf oluyor. Ya da ikinci sınıftasın, bir çocuğa tekrar

ettirmen gerekiyor, birinci sınıfa inmen gerekiyor olmuyor. Onu da başka şekilde işte, İnternet üzerinden slaytlarla hallediyorsun...

Saadet: Yani bu tarz ihtiyacınız olduğunda bir üst dönem müfredatına başvurma durumunuz söz konusu?

Ayşe: Evet, yani diyorum ya B. mesela çift basamaklılarla işlem yapar yakında. Üst sınıf videolarını oradan izletmem, ha izletirim mesela son saat izletirim, B., H., İ., E. ve E.'nin aklında kalır. Ama açılmadığı için izletemiyorum. O zaman başka şekilde gösteriyorum. Bazı yayınevlerinin etkileşimli CD'leri var. Onları kullanıyorum." (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmenin içeriği farklılaştırmayı bir ihtiyaç olarak görmesi, öğrenme-öğretme yaşantılarına yansımıştır. Bunlardan bazıları doğrudan içerik farklılaştırılmasına örnek olmasa bile, farklı disiplinlerin içeriklerinin bir araya getirilerek oluşturulmasından ötürü uygulamaya yönelik bir örnek niteliğinde olduğu düşünüldüğünden özellikle bu başlık altına yazılmıştır.

Anlatılacak olan ilk örnek, farklı disiplinlerin içeriklerinin bir araya getirildiği bir etkinlik örneğidir. 12 Kasım 2016 Perşembe gününün 5. saatindeki serbest etkinlikler dersinde yapılan bu etkinliği anlatmadan önce, günün ilk saatlerinde neler yapıldığını bilmek gerekmektedir. Günün ilk saatlerinde olan matematik dersinde 6 rakamını tanıma, yazma ve sayma ile ilgili etkinlikler yapıldı. Türkçe dersinde ise i harfi ile ilgili fark etme, tanıma ve yazma çalışmalarının yanında seslerden heceler ve hecelerden kelimeler oluşturma etkinlikleri yer aldı. Bu etkinliklerin ardından öğleden sonraki ilk ders olan serbest etkinlikler dersinde Türkçe ve matematik derslerindeki içerik, bir resim etkinliği ile birleştirildi (EK 5). Öğretmenin yaptığı bu etkinlik doğrudan video dökümünden alıntılanmıştır:

"Bazı öğrenciler önceki dersteki etkinliği bitirmemişlerdi, onlar öğretmenin masasında etkinlik yapıyor. 'Şimdi bitirenler, konuşmuyoruz.' dedi öğretmen. Hoca da bir yandan oturan öğrenciler ile ilgilenip onlara yönerge veriyor: Bitirenler önünüzde bir şey kalmayın, dedi. Bitirenlerden, şimdi bu kâğıtlara (eline bir sürü boş beyaz kâğıt olarak) altı tane it yapmasını istiyorum, dedi. Üzerine it de yazacaksınız, dedi. Öğrenciler öğretmeni dinlerken it neydi, diye sordu. B. köpek gibi bir şey, diye cevapladı. Öğretmen evet öyle, diye onaylayarak; pekiyi siz köpişlerin macerasını biliyor musunuz, diye sordu. Eline bir tahta kalemi alarak tahtaya geçti ve 'Ben anlatayım, arkayı yasla ve dinle. Bu bir kız köpişmiş, arkadaşı erkek köpiş...' (...) diye bir hikâye anlatarak tahtaya köpekler çizmeye başladı. Sonrasında da, 6 tane it yapmanızı istiyorum, dedi. Bir öğrenciden kâğıtları dağıtmasını istedi. Renkli kalemlerinizi, rengârenk yapmanızı istiyorum, dedi. Masadaki grup bir önceki dersteki etkinliğine devam ederken diğer öğrenciler kâğıtlarını alır almaz köpek çizmeye başladı Bazı öğrenciler öğretmenin yanına gelerek yaptıklarını gösteriyor. Resim konusunda yardım isteyenlere asla yardım etmedi öğretmen. 'Senin köpeklerin onlar, sen nasıl hayal ediyorsan öyle olacaklar. Senin köpeklerin, senin istediğin gibi olacak.' diye cevap verdi. P.'yi 'Üzerine it yazıyoruz, el değil.' diye düzeltti. Öğretmenin masasında çalışan öğrenciler bitirdiği zaman, kendi masasına geçerek yeni etkinliğe başladı. 'İt etkinliğini bitirenler, resim defterine başka resim yapabilir.' diye bir yönerge geldi. Öğretmen bitirenlere bunu evinizdeki dolabınıza asmanızı istiyorum, dedi. Öğrencilerin hepsi kendi başına çalıştı. Öğrenciler istedikleri kişiler ile oturdular. Öğretmen gelenlerin

etkinliğini kontrol etmenin dışında, masasındaki öğrenciler ile ilgilendi.” (Video Dökümü-12.11.2015)

Etkinliğe bakıldığında, tüm gün içerisinde yapılmış olanların bir değerlendirmesi niteliğinde olduğu dahi söylenebilir. Öğrenilen içeriklerin bir arada sunulduğu bu etkinlik ile ilgili öğretmen şunları söylemiştir:

“Gün boyunca biraz yoğun çalıştık, sen de gördün. Hayat bilgisi olsun, Türkçe olsun, matematik olsun, hep dolu dolu geçti. Öğleden sonraları onların bu yoğun geçen derslerini düşünerek daha keyif alacakları etkinlikler hazırlamayı seviyorum. Bu şekilde hem yapılanlar tekrar ediyorlar; hem de boyama, çizme ihtiyaçlarını gideriyorlar. Birden fazla amaca hizmet eden etkinlikler yapmak da bana daha anlamlı geliyor.” (Saha Notları-12.11.2015)

Öğretmenin yukarıda yaptığı etkinliğe benzer başka bir uygulama 19 Ocak 2016 Salı gününün 5. saati olan serbest etkinlikler dersinde yapıldı. Türkçe dersinde öğrendikleri b harfi ile hecelerden kelimeler yaptıkları sırada, öğretmen tarafından öğleden sonra babalarımıza sürpriz yapacağız, deyip Türkçe dersi ile bağlantılı bir etkinlik yaptıracağıнын sinyali verdi. 5. ders saatinde herkese boş bir kâğıt vererek “Üzerine baba yazmanızı istiyorum, sonrasında da kenarına kenar süsü yapacağız.” diye yönerge verdi. Zorlanacak olan öğrenciler için tahtaya hem büyük hem de küçük harf ile başlayan baba kelimelerini yansıttı. Öğrenciler baba kelimesini yazarken kenar süslerinin nasıl olduğuna ilişkin örnekler de yansıttı. Kelimeyi yazan öğrenciler kendi isteklerine göre kâğıtlarına görseller eklediler. Öğretmenin bu etkinlikte tahtaya kelimeleri yansıtması içerik ile ilgili açık destekte bulunduğu gösteresidir.

İçerik farklılaştırmasına örnek olarak verilebilecek en güzel uygulamalar, özel gereksinimli öğrenci için yapılan uyarlamalardır. 23 Aralık 2015 Çarşamba gününün 2. saati olan matematik dersinde yapılmış bir uygulama, içerik farklılaştırılmasına örnek olarak verilebilir. Ders şu şekilde yürütülmüştür:

Zilin çalmasıyla birinci derste kitap üzerinde yapılan etkinliklere hâlâ devam ettiği görülen öğrencilerden matematik ile ilgisi olmayan tüm materyallerin kaldırılması istendi. Dersin kazanımı “Toplamları 20’ye kadar olan iki doğal sayının toplamını bulur.” idi. Öğretmen “Hazırsanız arkanıza yaslanın.” dedi ve özel gereksinimli öğrenciye sen de bizimle matematik yapacaksın, diyerek dosyasındaki matematik materyalini çıkardı ve önüne koydu. Verdiği çalışma kâğıdı 1 rakamının yazılmasıyla ilgiliydi.

Öğretmen, sürekli kullandığı eğitim portalından toplama ile ilgili bir video açtı. Şimdi hep birlikte videoyu izleyeceklerini söyleyerek sessiz olmalarını rica etti. Toplama işlemi ile ilgili olan bu videoda toplamanın anlamı olan birleştirme, bir araya getirme, çoğaltma, artma, ekleme gibi anlamlarına değinildi. Videoda toplama işlemi gerektiren sayı problemleri de soruluyordu. Öğrenciler bu problemleri parmak hesabı yaparak çözmeye çalıştılar. Bazıları çözebilirken bazıları çözemedi. Öğretmen çözemeyenler için modelleyerek anlatıp çözdü. Öğrencilerden de problemi tekrar sözel olarak çözmelerini istedi, yani üzerine saymalarını istedi. Bu sırada tüm öğrencilerin görev odaklı olduğu görüldü.

Sonrasında özel gereksinimli olan C.'ye dönerek "Haydi, seninle de sayma yapalım." dedi. C. saymayı sevdiği için öğretmen ile birlikte saydı. Öğretmen videoyu tekrardan oynattı, bittiği zaman da alıştırmalara geçeceğiz, şimdi herkes sayma için getirdiği fasulyelerini masanın üzerine koysun, dedi. Herkes fasulyesini çıkarırken öğretmen C.'ye onun için hazırlanmış silinebilir yazma materyalini verdi (EK 6.). Ona "Buradaki tüm sayıların üzerinden tahta kalem ile geçmeni istiyorum." dedi. Öğrenci için etkinliği başlatan öğretmen, sonrasında da sınıfın ilgileneceği etkinliği başlattı. Projektörden toplama işlemi ile ilgili bol görselli bir çalışma kâğıdı açtı. "Şimdi bu uğur böceklerinin altında yazan sayıları toplayacağız (tahtada 1+1 işlemi var), ama siz bunları yapmak için bir elinize bir tane, diğer elinize de bir tane fasulye alacaksınız. Sonrasında bu fasulyeleri tek elinizde birleştireceksiniz ve sayacaksınız." dedi. Öğrenciler bunu yaparken öğretmen bir yandan C.'nin etkinliğini nasıl yaptığı ile ilgilendi, bir yandan da S., S., Ö., ve N.'nin de yanına gidip onlara sayı saydırdı. Öğrenciler bu etkinliği yerlerinde yaparken bir yandan da sıra ile öğretmen öğrencileri kaldırarak tahtaya da sonucu yazdırmaktaydı.

Öğretmen bu etkinlikte özellikle özel gereksinimli öğrencinin çalışacağı içeriği belirlemiştir. Tüm öğrenciler toplama ile ilgili bir içerikte sayma egzersizi yaparken bahsi geçen öğrenci de kendi başına üstesinden gelebileceği bir materyal ile sayma ve rakam yazma çalışması yapmaktadır. Öğretmen bu tarz içerik farklılaştırmalarını sık sık işe koşmaktadır. Bu öğrencinin çalışacağı materyalleri hazırlarken rehber öğretmen ile işbirliği içerisinde olduğu görülen öğretmen, bu sayede onu da sürece rahat bir şekilde dâhil ettiğini belirtmiştir.

İçerik farklılaştırılmasına başka bir örnek yine aynı tarihli farklı derslerin birinden gelmektedir. 23 Aralık 2015 Perşembe günü, birinci sınıflardan bir öğretmenin raporlu olup gelememesi sebebiyle sınıfa üç tane farklı sınıftan misafir öğrenci gelmiştir. Bu öğrencilerden bir tanesi, araştırmacının da oyun sahasında gözlemlene fırsatı bulduğu ve durumu ile ilgili öğretmeni ile konuştuğu N. idi. N. derslerde zorlanan ve arkadaşları ile sosyal ilişkileri pek yolunda gitmeyen bir öğrencidir. Katılımcı öğretmen, sınıfında olan bu öğrencinin durumuna ilişkin birtakım yargılara vararak onu da sürece dâhil etmek için bu bireye göre birtakım uyarlamalar yapmıştır.

Günün dördüncü saati Türkçe dersi işlenecekti. Öğretmen tahtaya Kilim adlı bir şiir yansıttı. Şiir şu şekildeydi: Emel o kilim ne renk?/ Kilim mor renkli mi?/ O kilim kirli mi?/ Mor kilimi kim kirletti?/ Kerim mi kirletti? Öncelikle şiiri öğretmen okudu, sonrasında da tekrarlı okuma yaptılar. Okumanın ardından öğrencilerin görevi bu şiiri bakarak kılavuz çizgili deflerine yazmak oldu. Öğretmen güzel yazmazsanız silmek durumunda kalırız, güzel yazarsanız da yıldız alacaksınız, dedi. Öğrenciler sessizce yazmaya başladı. Öğrenciler şiiri yazmaya başladığında öğretmen sınıf defterini doldurdu. Misafir öğrenci olan N. öğretmenin yanına defteri ile geldi ve “Öğretmenim, ben bunları yazamam, bilmiyorum çünkü.” dedi. Öğretmen de “Bence senin yazabileceğin kelimeler de vardır, mesela şunu yazabilir misin? Bir dene bakalım.” diyerek defterine bir kelime yazdı. N. yerine geçti, kelimeyi yazdı. Bu sırada bazı öğrenciler yazılarını bitirdi.

Öğretmen bitirenlerin masanın önünde sıraya geçmesini istedi (Kazadan sonraki bir tarih olması nedeniyle etkinliği bu şekilde kontrol ediyordu.). N. de bu sıraya dâhil oldu. Öğretmen yazanlara yıldız attı. N.’nin defterini kontrol etti ve doğru yazdığı için ona farklı bir kelime daha yazdı. N. tekrar yerine oturarak bu kelimeyi de bakarak yazdı. Öğretmen sıraya geçmiş olan öğrencilerin yazdıklarını kontrol ederken bitirenlerin yazdıklarını üç kez okuduktan sonra defterlerini çantalarına koymalarını istedi. Okuyanlara da açık kütüphaneden kitap alabileceklerini söyledi. Öğretmen kontrol işlemine devam ederken bazı öğrencilere yardımcı olması için onlara akran atadı. N. yazdıklarını getirip kontrol ettirdikçe öğretmen ona farklı kelime yazdı. Öğle arasına girileceği için dersi bitirdi.

Aynı günün beşinci saati olan oyun ve fiziki etkinlikler dersinde sınıf içerisinde bir oyun oynandı ve N. bu oyuna katılmayı istemedi. Öğretmen de onu zorlamayarak

ne yapmak istediğini sordu. O da yazı yazmak istediğini söyledi. Öğretmen hazır olan çalışma kâğıtlarına bakmış, ona uygun olduğunu düşündüğünü bir kâğıdı alarak “N. bak, bu tam senlik!” dedi. N. kâğıdı alıp masasında yapmak istedi, sonrasında da öğretmen masasına geldi, burada çalışıp çalışamayacağını sordu. Öğretmen de çalışabileceğini söyledi. Bu sayede ona rahat bir şekilde destek olup birebir ilgilenme olanağı da bulmuş oldu.

Buradaki uygulama örneklerine bakıldığında farklı sınıftan gelen N. adlı öğrenci için içeriğin seviyeye göre uyarlanması söz konusudur. Öğretmen bu öğrenciyi tanımamasına rağmen sınıfa geldiği an gözlemlemeye başlamış ve yapamayacağını iddia ettiği konuda onu cesaretlendirmek için daha uygun bir etkinlik sunmuştur. Gözlemlendiği kadarıyla öğrenci kendini daha rahat hissetmiştir. Öğretmenin N. ile ilgili söyledikleri saha notlarına şu şekilde geçmiştir:

“N. kendi söylediği gibi yapamıyor, yazamıyor değil. Sadece üzerine daha çok düşünüp onu cesaretlendirmek gerekir. Yazıyor ayrıca. Ama biraz zorlar tabii. Farklı sınıftan geldiği için belki burada utanmış, sıkılmış da olabilir, bilemiyorum. Sonuçta çocuğu yapmak istemediği etkinliğe zorlananın lüzumu yok. Yapabileceğine inandığı etkinlikleri yaptı ve mutlu oldu.” (Saha Notları-23.12.2015)

Örneklere görüldüğü gibi, farklı içeriklerin bir araya gelerek oluşturulduğu etkinlikler içeriğin zenginleştirilmesine örnek olarak verilecek etkinlikler arasında gösterilebilir. Özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun etkinliklerin sunulması da içeriğin farklılaştırılmasına örnek olarak gösterilebilir. Özel gereksinimli öğrenci için yaptığı etkinliklerde ise doğal olarak içeriğin farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen bu öğrenci için birçok kez içerik farklılaştırmasına başvurmuştur. Bu etkinliklerin süreç içerisinde yönetilmesi de içerik farklılaştırmasının uygulanabilirliğini göstermiştir. Öğrencilerin görev odaklı bir şekilde etkinliklere dâhil olmaları, herkesin aktif bir şekilde öğreniyor olduğunun bir göstergesidir.

4.1.2.2. Süreç

Öğretmenin öğretimi farklılaştırdığı boyutlardan bir tanesi süreçtir. Sürece dair farklılaştırma başlığının altında yazılabilecek birçok uygulama sınıf içerisinde görülmüştür. Öğretmenin genelde toplu öğretim yaptığı ve esnek gruplama ilkesine göre gruplar oluşturmadığı görülse de, derslerinde kullandığı teknikler, materyaller, birebir ilgilenme, akran desteği, oyunla ve müzikle öğretim, kimi zaman ise

homojen gruplama gibi uygulamalarla öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edecek bir ortam yarattığı görülmektedir.

Öğretmenin süreci her öğrenciye uygun hâle getirmek için kullandığı uyarlamalar detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Detaylı bir şekilde anlatılan bu örneklerin öğrencilerin hangi özellikleri dikkate alınarak yapıldığı da eklenmiştir. Uygulamalar betimsel bir şekilde anlatılmış olup yeri geldiğinde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir:

Sürecin farklılaştırılması ile ilgili anlatılacak ilk ders örneği 5 Kasım 2015 tarihinin 4. saatinde yapılan bir matematik dersidir. İlgili matematik kazanımları “Rakamları okur ve yazar.” ile “Nesne sayısı 10’dan az olan topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar.” şeklindeydi. Bu derste öğretmen, 5 rakamı kavramını hem çokluk hem de rakam formu olarak ele alarak çalıştı. Teneffüs arasında dışarı çıkmayan öğretmen, ders zili çaldığında tüm öğrencilerinin yerine oturmasını masasında bekledi. Ardından tüm öğrencilere “Herkesin tahtaya çıkmasını istiyorum.” diye bir yönerge verdi. Tüm öğrenciler tahtaya çıktı. Öğretmen öğrencilerden ikili grup olmalarını istedi. Herkes yanına bir arkadaş olarak ikili grup oldu. Öğretmen bu gruplarda kaç kişi olduğunu saydı. Ardından üçlü gruplar olmasını istedi. Sonrasında bazı gruplar bölünerek ikili gruplara eklenip üçlü grup oldu. Gruplarda kaç kişi olduğu tekrar sayıldı. Sonrasında dört kişilik gruplar olmasını istedi. Yine gruplardaki kişiler sayıldı. Öğretmen en son dörderli gruplardan birine kendisini ekledi ve saymaya başladı. Bu saymayı toplu bir şekilde yaptırdı.

Bu saymadan sonra şimdi de beşerli gruplar olalım, dedi. Öğretmen, grupların söylenen sayıda olup olmadığını yine sayarak kontrol ettirdi. Dört tane beş kişilik grup, bir tane de iki kişilik grup kaldı. Kalan bu grup da sayıldı, öğretmen “Kaç kişi daha olsaydı bu grubu beşe tamamlayabilirdik?” diye sordu. Öğrencilerden B., İ. ve H. üç, dediler. Doğru cevabın üç olduğunu onaylayan öğretmen, onlara cevabı nasıl bulduklarını sordu. Sonrasında sorduğu sorunun nasıl cevaplanacağını öğrenciler ile modelledi: İki kişi kalan grup ile beş kişilik olan bir grubu yan yana aldı. Beş kişilik gruptan iki tanesini ayırdı. Kalan kişileri sınıfa toplu olarak saydı. Kalanların üç kişi olduğu görüldü. Yapılan tüm sayma işlemlerinde özellikle kişiler ve sayılar birebir eşlendi.

Bu sayma işleminin ardından öğretmen, “Bizim sayılı bir şarkımız vardı, onu hatırlayanlar kimler?” diye sordu. Sonrasında “Say-Bak” şarkısı söylediler. Şarkının ardından öğretmen herkesi yerine oturttu. Masasının üzerindeki sayı kartlarından üzerinde beş yazanı eline alarak sınıfın ortasında geldi. Bu kartın üzerinde beş tane çanta vardı. “Burada kaç çanta var, içinizden sayın.” dedi. Öğrenciler sessizce saydıktan sonra bir ağızdan beş, diye cevap verdiler. Öğretmen bir öğrenciyi yanına alarak onunla birlikte saydı. Onu yerine oturtuktan sonra da “Şimdi herkes kalemliginden beş tane kalem çıkarırsın.” diye yönerge verdi. Öğrenciler kalemleri çıkarırken öğretmen de tüm masaları tek tek dolaştı, yapanları ve yapmayanları kontrol etti. Bir öğrenci yapamamıştı. Öğretmen hemen onunla birlikte sayarak beş tane kalem çıkarmasını sağladı. Ardından çıkardıkları kalemleri öğrenciden tekrar saymasını istedi. Öğretmen, bu etkinlikte zorlanacak olan öğrencilerin (S., Ö., S., G. ve N.) yanına özellikle gidip onlardan saymasını istedi. Bir öğrenciyi tahtaya kaldırarak sesli olarak saymasını sağladı.

Bu sayma işlemlerinden sonra, öğretmen herkesten kalemlerini kaldırmasını ve arkasına yaslanmasını istedi. Kullanılan eğitim portalından beş rakamı ile ilgili sayma ve tanımaya yardımcı bir video açtı ve öğrenciler seyretti. Öğretmen bu videoyu seyrederken gerekli gördüğü yerlerde durdurup açıklama yaptı, sayma etkinliklerini özellikle durdurarak çocuklarla birlikte saydı. Videonun sayma ile ilgili kısmını bir kez daha izletti. Daha sonra beş rakamının yazılışı ile ilgili olan kısım geldi. Bu videoda özellikle beş rakamının dik çizgi ve yarım daire olan kısmını önce yaptıklarını, daha sonra ise üzerinde olan yatay çizginin çizildiğini söyledi. “Şimdi biz de beş yazacağız.” diyerek önceden çıktısını almış olduğu beş ile ilgili çalışma kâğıdını sınıfa dağıttı. Bu kâğıtta hem sayma hem de yazma çalışmaları bulunmaktaydı. Çalışma kâğıdı projektörden tahtaya da yansıtıldı. Öğretmen, yazan yönergeleri öğrencilere kendisi söyledi: “Ağacın üzerinden beş tane elma boyamanızı istiyorum.” gibi... Çalışma kâğıdının bu kısmındaki etkinliklerin yönergelerini okuduktan hemen sonra, beş rakamının nasıl yapıldığını gösteren videoyu açarak tahtaya yansıtı. Öğrencilerin nasıl yaptıklarını kontrol etmek için masaları teker teker gezdi.

Sınıfın çoğunluğunun yazma etkinliğine geçtiğini gördüğü vakit, “Beşi şimdi havada hep birlikte yapalım mı?” dedi. Herkesten elini havaya kaldırmasını istedi, havada beş rakamını çizdiler. Sonrasında da beş rakamını yazmayı yaptılar. Bazı

öğrenciler zorlandıklarını belirttiler. Öğretmen bu öğrencilerin yanına giderek onlara destek oldu. Ellerinden tutarak yazdırdı. Bazı öğrenciler de çalışmalarını önce bitirdiler. Öğretmen erken bitiren öğrencileri, zorlanan öğrenciler ile eşleştirdi ve onlara destek sağlamış oldu.

Yukarıda anlatılan bu uygulamada öğrencilerin birçok duyusuna hitap edecek şekilde farklı uyarılar işe koşularak bir ders yapıldığı görülmüştür. Derste öncelikle öğrencilerin kendisini kullanarak sayması, video kullanımı, birebir eşleme, 5 rakamının yazımının video ile gösterimi, çalışma yaprakları ile tekrar etme, öğrencinin ihtiyacı olduğu anda öğretmenin gelerek birebir ilgilenerek ellerinden tutup yazdırması sürecin sağlıklı bir şekilde işletilmesi için yapılan uygulamalardır. Öğretmen burada somutlaştırma için yaptığı grup olma etkinliği ve kalemler ile sayma, çocukların gelişimsel özelliklerine paralel bir şekilde ayarlanmıştır. Öğretmenin bu ders ile ilgili söyledikleri şöyledir:

“Önceden de söylediğim gibi somutlaştırmak için birçok şey kullanıyorum. Çocukların anlaması ve aklında kalması için yapıyorum bunu. Birçok kez sayınca öğreniyorlar, sayı algıları gelişiyor. Çalışma kâğıdını onlar yaparken benim yetişemediğim, kontrol edemediğim ya da nasıl yazıldığını gösteremediğim anlar olursa diye videoyu hep açık tutuyorum. Yapamayanlara yardımcı olsun diye bitirenlerden birini yönlendiriyorum.” (Saha Notları-5.11.2015)

Öğretmenin yukarıda söylemiş oldukları, sürecin farklılaştırılmasıyla birebir örtüşmektedir. Rakam yazma çalışmasında kendi kendilerine çalışan öğrencilerin rehber ihtiyacı olması durumunda videonun onların yardımına yetişmesi, zaman kaybının olmasını ve anında destek almalarını sağlamıştır. Bu öğrencilerin akranlar vasıtasıyla yazma imkânını bulması da aynı şekilde avantaj sağlamaktadır. Öğretmen, öğrencilerin kendi yaşlıları ile çalışmanın onları mutlu ettiğine inanmaktadır. Bu sebeple de sık sık akran desteğinden yararlanmaktadır.

Öğretmen, öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyesini gözeterek özellikle zorlanan öğrenciler ile birebir ilgilenmekte, onların anlayıp anlamadıklarını doğrudan test etmektedir. Bu şekilde onları da süreçten ayırmamaktadır. Hızlıca bitiren öğrencilerin, hazırbulunuşlukları yüksek olan öğrenciler oldukları görülmektedir. Onların destekçi olarak kullanılması, kendilerini yetkin hissetmelerini sağlamakta ve güçlü olan akademik yönlerini fark etmelerine ve bunu kullanmalarına olanak tanımaktadır.

Benzer bir şekilde sürecin farklılaştırıldığı bir ders, 17 Aralık 2015 Çarşamba gününün ikinci saati olan Türkçede gerçekleşmiştir. Bir önceki Türkçe dersinde m

sesi ile ilgili bazı etkinlikler yapılmıştı. O etkinlikleri bitirenlerin öğretmen masasına toplanmasıyla ders başlamış oldu. Etkinliklerini getirenler kontrol ettirdi. O sırada rehber öğretmen özel gereksinimli öğrenci için hazırladığı bir materyali getirdi. Tahtaya yansıyan kitap sayfaları vardı, rehber öğretmen C. ile ben ilgilenirim, deyince öğretmen tahtadaki etkinliğin nasıl yapılacağı tüm sınıfa anlattı. Kitaptan yansıyan etkinliğin açıklanmasının ardından öğrenciler sırayla tahtaya geldi. Bu sırada C. ile ilgilenen rehber öğretmen, onun için hazırladığı materyali ona okutmuştu, güzelce okuduğu için öğrencilerden C.'yi alkışlamasını istedi ve rehber öğretmen ona bir daha oku, arkadaşın dinlesin diyerek sınıftan ayrıldı.

Öğrenciler tahtaya yansıyan m harfi ile etkinlikleri yapmaya devam ettiler. Öğretmen tahtaya yazılanların bir yandan da okunmasını istedi. Bu sırada masasına gelenlerin etkinliklerini kontrol etmişti. Öğrenciler sıra ile tahtaya gelmeye devam ederken öğretmen bir yandan C. ile ilgileniyor, bir yandan da tahtadaki etkinliğin nasıl ilerlediğini kontrol ediyordu. C.'ye ne yapması gerektiğini söyledikten sonra, onu yerine oturttu ve masasına gelen öğrencilerin yaptıklarını kontrol etti, yardıma ihtiyacı olanlara yardım etti. N. tahtadaki etkinliği yapmakta zorlandı ve tahtada diğer öğrencilerden daha fazla vakit geçirdi. N. etkinliği tamamladığında ona "Aferin!" dedi. Onu hızlanması için zorlamadı, yeteri kadar zaman ve gerekiyorsa ipucu verdi. Bakarak yazmasına da olanak tanıyarak ona destek oldu.

Etkinlik tahtada devam ederken kitabını yapıp bitirenlerin sayısı artmaya başladı. Bu sırada zorlanan öğrenciler de hâlâ mevcuttu. Öğretmen bitiren öğrencilerden zorlanan öğrencilere destek vermesi için hemen akran ataması yaptı. Akranların görevi, zorlananların eksik kaldığı yerleri tamamlatma idi. Aynı zamanda yazılanları okutup dinlemeleri gerekiyordu. C. ile ilgilenmeyi de unutmayan öğretmen, akranları atamasının ardından tüm etkinlikleri kolaylıkla takip edebilir duruma geldi. Bu şekilde çalışmalarının ardından dış kontrolü için görevlilerin gelmesiyle ders son buldu. Bu etkinlikteki önemli unsurlara bakıldığında özel gereksinimli öğrenci için mutlaka bir etkinlik olması, öğrencilere ihtiyacı olan zamanın verilmesi, kitaptan yapılan etkinliğin tahtaya yansıtılarak zorlananlara destek olmasını sağlamak olduğu görülmektedir; bunlar sürecin farklılaştırılması ile bağdaştırılabilecek unsurlardır. Öğretmenin zorlanan öğrencinin tahtada diğer öğrencilere göre daha fazla zaman geçirmesine müsaade etmiş olması, öğrencinin

yapabileceğine inanmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen her öğrencisi için ihtiyacı kadar zaman temini konusunda hassas davranmaktadır. Öğretmenin burada öğrencilerin bireysel hızına göre hareket ettiği söylenebilir.

19 Ocak 2016 Salı gününün ilk saati olan hayat bilgisi dersi, süreç farklı bir şekilde ele alınarak işlendi. Önceki günlerde doğal afetler ile ilgili bir ders yaptıkları için öncelikle onu tekrar ettiler. Ardından öğretmen deprem nasıl oluşuyordu isterseniz bir yapalım, haydi sallayın hemen sıraları, diye yönerge verdi. Öğrenciler sıraları sallarken öğretmen deprem olduğunda ne yapacağız, nerelere tutunacağız gibi sorular sormaya devam ediyordu. Bu soruların ardından verilen cevaplara göre öğrencilere yönergeler vermeye başladı. Verdiği yönergeleri kendi de uygulayarak sınıf içerisinde deprem anında neler yapılması gerektiği ile ilgili bir tatbikat başlattı. Tatbikat sırasında öğretmen tarafından söylenenler şu şekildedir:

“(...) Sıranın bacağına tutunmak lazım. Evet, şimdi sıraların altına giriyoruz, herkes sıranın bacağına tutunsun. Kafanızı da dışarıya çıkarmamanız lazım. Hâlâ sallanıyorsunuz. Neden bunu yapmamız lazım peki, çünkü sıralar sert ve üzerinde demir var.. Üzerimize duvar ve lambaların düşmesini engeller. Çünkü tepeden bir şey düşerse kafamıza zarar gelir. O nedenle ne yapmamız lazım? Şimdi çıkalım ve öyle konuşalım.” (Video Dökümü-19.01.2016)

Sıranın altından çıktıklarında öğretmen başı korumanın önemi ve cenin pozisyonunda bekleme, sarsıntı geçene kadar sağlam bir yerde durmayı, evdeki eşyaların düşmemesi için alınması gereken önlemleri, devletin deprem anında elektrik, gaz, su gibi hizmetleri kesmesi gibi konularını anlattı. Sonrasında okulda deprem olsa güvende olmak için izlenecekleri tatbik ettiler. İlk başta yaptıklarına benzer şekilde sıranın altına girip tutundular, öğretmen sarsıntının geçtiğini söylediğinde kapının önünde hemen sıra olacaklarını, sınıftan herhangi bir eşya almadan doğrudan okulun bahçesinde bir yerde bekleyeceklerini söyledi. Evde, özellikle uykuda, depreme yakalanıldığında ne yapacaklarını konuştular. Öğretmen S.'yi yanına alarak uyku anında depreme yakalanılırsa ne yapılacağı ile ilgili bir canlandırma yaptı.

Evde korunmak için çamaşır ve bulaşık makinesi gibi sağlam eşyaların yanında durulması gerektiği, deprem çantasının içeriği ve önemi ile ilgili konuşuldu. Öğretmen depremin verdiği hasara dair bir video izletmek istedi fakat teknik bir aksaklıktan dolayı video çalışmadı. Dersin sonlarına gelindiği için zilin çalmasıyla öğrenciler teneffüse çıktı. Öğrencilere özellikle gösterip yaptırma, rol oynama gibi teknikler ile deprem anında yapılması gerekenlerin tatbikat şeklinde yapılması, bu

tatbikatın anlatımla desteklenmesi, bir deprem anında farklı mekânlarda ve durumlarda kendilerini nasıl koruyacakları, nelere dikkat edecekleri ile ilgili uygulamalı bir ders işlenmiş oldu. Genel olarak hayat bilgisi derslerinin diğer derslere oranla daha az materyal ve teknik kullanımı ile geçtiği tespit edildiğinden sürecin farklılaştırılmasına uygun olarak bu örnek seçilip anlatılmıştır.

18 Şubat 2016 Perşembe gününün 4. saati olan matematik dersinde onluk ve birlik kavramıyla ilgili bir ders yapıldı. Ders için gereken materyaller bir gün önceden ailelerden istendi. Öğrenciler kendilerine lazım olan lastik ve sayı çubuklarını çantalarından çıkarırken öğretmen de bilgisayarından tahtaya yansıtacağı etkinliği arıyordu. Öğrenciler malzemelerini çıkardıklarında öğretmen de bir tane sırayı sınıfın ortasına, herkesin görebileceği bir çeki ve masanın üzerine üzerinde onluk ve birlik yazan kutular koydu. Tahtaya yansıyan etkinliğe göre verilmiş olan sayıyı onluk ve birliklerine ayırmak gerekiyordu. Sayılar 10-19 arasındaydı. Bazı öğrenciler lastik getirmemişti, öğretmen bu eksiklikleri, fazladan materyal getiren öğrenciler sayesinde tamamlamaya çalıştı. İlk örneği öğretmen çözdü. Öğretmen nasıl çözeceklerini modelledi. Öncelikle yansıyan sayı kadar çubuk aldılar. Sonrasında bu çubuktaki onlukları lastikle bağladılar. Onluk kutusunun içine attılar. Geri kalanlar da birlik olarak kaldı ve birlik kutusuna attılar. Öğretmen aynı etkinliği yapmak için ders boyunca 7 kişiyi tahtaya kaldırdı. Özellikle iyi öğrencilerini seçerek tahtaya kaldıran öğretmenin, bu öğrencilerin zorlananlara örnek olması için kaldırdığı düşünülmektedir. Öğrenciler tahtada etkinliği yaparken öğretmen masaları dolaşp onluk-birlikleri ayırmakta zorlananlara yardımcı oldu. Onlarla tek tek saydı, saydıkları çubuklar ona ulaştığında lastikle bağlayıp bir tane onluk yaptılar. Öğle arasına yaklaşıldığından öğrencilerin hazırlanması için ders bitirildi.

Yukardaki örneklerin çoğunda da görüldüğü gibi gruplama teknikleri ile pek ders işlemediği görülen öğretmen, okulun ikinci haftası tek seferliğine mahsus olmak üzere homojen bir grup oluşturarak gün boyunca onlar ile özel olarak ilgilenmiştir. 8 Ekim 2015 tarihinde sıraların düzenini de değiştirmiş olan öğretmen, bu oturma düzeninden en yüksek seviyede yararlanmak adına öğrencilerden benzer özellikte olanlarını aynı masa grubuna oturttuştur. Bunun gerekçesini de teneffüs arasındaki konuşmaların saha notlarına yansıdığı şekilde aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Sınıfın ortasını boş bıraktım. Herkese daha kolay ulaşabileyim diye. Bakalım, umarım etkili olur bu düzen. Kapı tarafındaki grup, yapamayan grup, biraz zorlanan bir grup, onlara daha iyi ulaşabileyim istedim. Masa önündeki grup iyi yapıyor mesela. O nedenle onları oraya aldım. (Masasını kullanmadığı için göz önünde olmaya pek de ihtiyaç olmayan bir gruptu.)” (Saha Notları-8.10.2015)

Öğretmen zorlananlar olarak nitelediği bu grup ile gün boyunca birebir ilgilenme, ellerinden tutup yazdırma, fazladan zaman verme gibi destekleyici unsurlar ile onları ilerletmeye çalışmıştır. Öğretmen öğrencileriyle ders dışında da ilgilenmektedir. Katılımcı öğretmen nöbetçi olmadığı günlerin teneffüslerinde sınıftan çıkmamaktadır, bu şekilde teneffüs aralarında da öğrenciler ile birebir vakit geçirebilmektedir. Teneffüs boyunca hep sınıfta olan öğretmen, öğrenci ile çalışmasa dahi bir sonraki derse hazırlık, ders defteri yazma, ödev hazırlama gibi işlerini de bu vakitte yapmaktadır. Kendisine eşlik isteyen öğrencilerin olduğu gözden kaçmamış, teneffüste sınıftan çıkmayıp çalışan öğrenciler görülmüştür. Bu durum meslektaşları tarafından da fark edilmiş olan öğretmen, aldığı bir yorumu şu şekilde ifade etmiştir:

“S. Bey geçen geldi, nöbetçiymiş. Ben de öğlene kadar çıkmıyorum ya. Bunlar nasıl oturuyorlar böyle, dedi. Nasıl oturuyormuş hocam, dedim. Hani u şeklini söylüyor zannettim. Böyle güzel oturuyorlar, dedi; evet dedim, u şeklini seviyorum. Yok, onu demiyorum, bunlar, giriyorlar sınıfa, girdikleri gibi ders yapıyorlar, ben de görüyorum, dedi. Dersi varsa yapar hocam, dedim. Teneffüs hakkını veriyorum evet, ama bazıları da çıkmadan yapmak istiyor. Feragat ediyorlar. Bir de zili duyar duymaz gelip geri oturup kitaplarına devam ediyorlar. Hani, nasıl yapıyorsun bunu, diye sordu. Yapması gerekiyor ki yapıyor hocam dedim. Bitirmesi gerektiğini biliyor (...)” (Katılımcı-18.02.2016)

Sürecin farklılaştırılmasına örnek olarak üst üste birçok ders betimlenmiştir. Bu dersler incelendiğinde genel olarak materyal kullanımının fazla olduğu, hazırbulunuşluk durumlarına göre birebir destek olanağının öğretmen tarafından sağlandığı, sürece akranların dâhil edildiği, kalıcılığı arttırmak için modellemenin yapıldığı, farklı öğrenme stillerine hitap etmek için görsel-işitsel ve dokunsal uyarıların kullanıldığı görülmüştür. Gruplamaya pek fazla başvurmadığı görülen öğretmen, bir kez homojen gruplama uygulamasını denemiş, daha sonrasında kullanmamıştır. Anlatılan örnekler bakıldığında farklı uyarıların derslerde sürekli kullanıldığı ve bunun tüm sınıfa hitaben yapıldığı görülmüştür. Bu şekilde uygulanabilirliği olan bu boyutun, esnek gruplama ilkesi ile birleşerek daha etkili bir şekilde ele alınacağı düşünülmektedir

4.1.2.3. Öğrenme Ortamı

Öğretimin farklılaştırılmasında öğrenme ortamı boyutuna ilişkin bazı bulgular bulunmaktadır. Öğretmen, sınıfının içerisinde öğrencileri ile etkili bir şekilde iletişim kurabileceği bir ortam oluşturmuştur. Oturma düzeninin esnekliği, açık kütüphanenin oluşu, sınıfındaki teknolojik materyallerin bulunması ve bunların kullanımı, mekânın etkili bir şekilde tasarlanıp kullanılmaya çabalandığını göstermektedir. Öğretmen kendine göre sınıfının oturma düzenini dizayn etmiş, herkesi görebileceği bir şekilde öğrencilerini oturtmuştur. Sınıfında fazladan sıra bulundurmaktadır, bunun sebebi olarak bazen tek başına oturtulması gereken öğrencilerin olduğunu göstermiştir. Bu sebeple sınıfında hiç oturulmayan sıralar da mevcuttur. Yapılan gözlemlerde öğretmenin, özellikle düzeni bozan ve yanındaki kişiyi rahatsız ettiğini gördüğü öğrencileri kendi başına oturtmaktadır. Bunların dışında öğretimi etkili bir şekilde sunabilmek adına bazen öğretim yapılan mekânı değiştirme ya da sınıf içerisinde özellikle öğrencilerle birebir iletişim kurularak çalışacakları ortam sunması gibi uygulamaları bulunmaktadır. Aşağıda, öğretmenin yaptığı bazı uygulamalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Öğretmen, Türkçe dersi kapsamında okuma-yazma öğretimi yaparken mekânı farklılaştırmaya örnek olacak bir uygulama yapmıştır. 15 Ekim 2015 Perşembe gününde gerçekleşen uygulama, bahsi geçen günün kısaca anlatılmasıyla birlikte şu şekilde betimlenmiştir:

Öğleden önceki ilk dört ders boyunca birbiriyle ilişkili bir şekilde yürütülerek Türkçe dersi etkinlikleri yapılmıştır. İlk kez harf öğretimi bu 12 Ekim 2015 Pazartesi günü yapılmıştı. Dersler kapsamında e sesini tanıma ve fark etme ile ilgili çeşitli video izleme, müzik ve hikâye dinleme etkinlikleri yapıldı. Bunun ardından harfin yazımına geçildi ve kılavuz çizgili defterlere e harfi yazıldı. Harf yazımında zorlananlar ise öğretmenin yönlendirmeleriyle çizgi çalışmasına döndü. Öğretmen, tüm etkinlikler sürerken masalarda dolaşıp öğrencilerle birebir ilgilenerek çalışmalarını tamamlamalarını sağladı. Bazı öğrenciler, öğretmenin yönlendirmesiyle akran ile birlikte çalıştı. Öğrenciler bu geniş zaman diliminde, farklı etkinlikler üzerinde çalışma olanağı buldu. Öğleden sonraki ilk ders saati, okulun bahçesine çıkıldı. Bu sırada özel gereksinimli öğrenci ailesi tarafından alınıp özel eğitime götürüldü. İlk saatlerde sürekli sınıfta olmaları nedeniyle, öğretmen öncelikle açık havada fiziksel etkinlik yapmaları gerektiğini belirterek

istop oyununu oynattı. On beş dakika boyunca oynanan bu oyunun ardından, öğretmen tüm öğrencilerini okul bahçesinin yanındaki toprak alana çağırdı. Öğretmenin etkinliği yaptırmak için verdiği yönerge saha notlarına şu şekilde yansımıştır:

“(...) Öğretmen herkesi toprak alana topladıktan sonra ‘Biliyorsunuz ki sabah hep birlikte bol bol e sesi ve e harfi üzerine çalıştık. Çok sıkı bir şekilde çalıştınız, hepimize kocaman bir alkış öncelikle. (Öğrenciler burada kendilerini alkışladılar.) Şimdi burada biraz eğlenceli bir etkinlik yapacağız. Hepinizin toprak ile oynamayı sevdiğini biliyorum. Şimdi sizlerden parmağınızla ya da elinize alacağınız çubuklarla e harfini toprağın üzerine çizmenizi istiyorum.’ dedi. Öğrencilerin çoğu parmaklarını kullanmayı tercih ettiler. (...)” (Saha Notları-15.10.2015)

Öğretmenin verdiği bu yönergenin ardından çoğu öğrenci toprağa yazmak için kendi parmağını kullanmayı tercih ederken bir kısmı da keline bir dal parçası buldu. Öğretmen parmağını kullanarak toprağın üzerine bir örnek yazdı, öncelikle bir tane küçük e, ardından üç tane birleşik e, en sonunda da büyük e harfi yazdı. Daha sonrasında çocuklar öğretmenlerini izlemelerinin ardından, öğrendikleri e harfini toprağın üzerine yazmaya başladılar. Öğretmen de bu sırada tüm öğrencilerin nasıl yazdığını kontrol ediyor, yazamayanlar olduğunda onların yanına gidip ellerinden tutarak yazdırmaya çalışıyordu. Dış mekânda çalışıldığı için gürültü seviyesi ile ilgili bir telaş söz konusu olmadı. Kimi öğrenci kendi başına yazısını yazarken kimisi de yakın arkadaşları ile birlikte bir grup olarak yazdı. Öğretmen, tıpkı sınıf içerisinde olduğu gibi dış mekânda da zorlanan öğrencilere akran desteği sağladı. Burada yapılan çalışmalarla ilgili görseller (EK 7.) eklenmiştir. Öğrenme ortamında farklılaştırma ile ilgili anlatılan örneğe ilişkin öğretmenin söyledikleri şu şekildedir:

“(...) Çocuğun aklında nasıl kalır, sorusunu soruyorum kendime hep. Dışarıda da toprağı kullanıyorum biliyorsun. Orada toprakta yazsın diye, dışarıya çıkarıyorum. Yabancı ülkelerdeki gibi sınıfa kum getirme şansımız yok, bahçeyi kullanıyoruz. Ya da oradaki şekilleri kullanıyoruz. Dairede durduk, kareye geçtik, yıldızın ucundayız. İçerideki- dışarıdaki oyununu oynadık. Yuvarlağın içine zıpla, içindeyim; dışına zıpla dışındayım. İçinde- dışında oyunu, tamamen doğaçlama.” (Katılımcı-18.02.2016)

Etkinlik yirmi dakika sürmüştür. Bu süre zarfı içerisinde düzeni bozacak ve süreci engelleyecek bir davranış olmamıştır. Tüm öğrenciler görev odaklı bir şekilde toprağın üzerinde yazılarını yazmıştır. Birbirleri ile etkileşim hâlinde olmaları, toprağa yazı yazmadan önce biraz top oynamaları, gün içerisinde sürekli e harfi ile ilgili etkinlikler üzerinde uğraşıyor olmaları dışarıda yapılan etkinliğe aktif bir şekilde tüm öğrencilerin katılmasını sağlamıştır. Kimi zaman bazı öğrenciler top ile oynamaya devam edip edemeyeceklerini sorsalar da, öğretmen bundan sonraki

teneffüste nasılsa top ile oynayacaklarını, bu nedenle bu ders boyunca istedikleri arkadaşlarıyla, istedikleri şekilde e harfi üzerinde çalışacaklarını söyledi. Etkinliğin planlama aşamasına ilişkin sorulan soruya öğretmenin verdiği cevap şu şekildedir:

“Sana önceden de söylediğim gibi, çoğu etkinlik doğaçlama olarak gelişir bende. Bu etkinlik de o şekilde oldu. Öğrenciler gün boyunca e harfi üzerine çalışacak, bundan sonra yapacağımız serbest etkinlikler dersinde de öğrenciler yine e harfi üzerinde çalışacaklar ancak farklı bir şekilde. Toprakta yazdırmayı ben önceki görev yerlerimde de yaptırıyordum. Dışarıda olmaları hem onların daha rahat çalışmayı sağlıyor, hem hava almış oluyorlar, hem de toprak gibi bir zeminde yazılarının düzgün olup olmadığı kaygısını taşımamış oluyorlar. Tam benim istediğim gibi bolca tekrar etmiş oluyorlar.” (Katılımcı-15.10.2015)

Bir sohbet esnasında öğretmen, araştırmacının gözlem için okulda olmadığı bir gün, matematik derslerinin birini dışarıda yaptığını söylemiştir. Tam olarak tarihi belirtilemeyen bir günde yapılan uygulama şu şekildedir: Okulun bahçesinde oyun oynamak üzere çizilmiş çeşitli şekiller bulunmaktadır. Genelde geometrik şekiller ile oluşturulmuş olan bu oyun alanlarında, kolaylıkla bazı matematik kavramlarının öğretilbileceği görülmüştür. Bu alanlarda öğretmen bazı uzamsal ilişkileri öğretmeye çalışmıştır. Matematik kazanımlarından olan “Uzamsal ilişkileri ifade etmek için uygun terimler kullanır ve bir model üzerindeki öğelerin birbirine göre durumlarını uzamsal ilişkilerin uygun terimlerini kullanarak açıklar.” kazanımları ile ilgili bir ders yapmıştır. Kazanımlar dâhilinde yer alan altında-üstünde-üzerinde, etrafında-solda-sağda-arada, önde-arkada, yüksekte-alçakta, uzak-yakın, içinde-dışında gibi ifadeleri vurgulamak için okul bahçesine çizilmiş olan şekillerden yararlanmıştır (EK 8.). Öğrencileri bahçedeki şekiller üzerine konumlandıran öğretmen, onların birbirine göre durdukları yerlerle ilgili sorular yöneltmiştir. Öğretmen kavramların ne olduklarını ve nasıl kullanılacağını onlara anlatmamış, doğrudan onların ne kadar bildiklerini anlamak için soru sorarak derse başlamayı uygun görmüştür. Bu kazanımların dışarıda işlenmesiyle daha fazla örnek bulabildiklerini, okulun çevredeki binalara göre hangi konumda olduğunu, buradan adreslerin öneminden ve yol tarifinden bahsedilme imkânlarının olduğunu belirtmiştir.

Sınıf içerisinde öğretmen öğrencileriyle çoğu zaman birebir çalışmaktadır. Aktif olarak masasında oturmayan ve masasını ders anlatımında fazla kullanmayan öğretmen, bu alanı öğrenciler ile çalışmak ya da öğrencilerin kendi başlarına çalışması için kullanmaktadır. Özellikle kaza geçirdikten sonra kullanmak zorunda kaldığı masasını, öğrencilerle birebir ya da küçük gruplarla çalışma yaparken etkili

bir şekilde kullandığı görülmektedir. Özellikle etkinlik kontrolü yaptırmak için masanın önünde sıraya geçen öğrenciler ile ilgilendikten sonra, desteğe ihtiyacı olduğunu düşündüğü öğrencileri bazen tek tek, bazen de grup olarak yanına çağırılmaktadır. Sınıfın büyük bir kısmı sıralarında çalışırken öğretmenin kendi masasında gelen öğrenciler ile mini ders niteliğinde öğretim yaptığı görülmüştür. Burada genellikle yeni öğrenilen harfi yazma alıştırmaları, matematikte problem çözme, eksik kalan etkinliklerin tamamlanması gibi durumlarda çalışılmaktadır (EK 9.). Gözlem yapılan her gün rastlanan bu uygulamanın nasıl yapıldığı ile ilgili detaylı bir tasvirin yapılmasına gerek duyulmamıştır. Öğretmen gerekli gördüğü anlarda öğrencileri yanına almış, masasında çalışmıştır.

Öğrenciler kimi zaman kendi başlarına çalışmak istemektedir. Bunu bazen dikkatlerinin dağıldığını düşünmeleri ve bazen de yaptıklarının öğretmen kontrolünde olmasını istediklerinde yapmaktadırlar. Öğretmen de onların bu isteklerini geri çevirmemekte, masasında çalışabileceklerini söylemektedir. Çocukların burada ayakta çalışıyor olmaları, dezavantajlı bir durum olarak karşımıza çıkabilir. Bu da öğretmenin küçük grupla çalışmalar yapabileceği bir alan kurma girişimine katkıda bulunabilir. Öğretmen bu gibi durumlarda sınıfta kullanılmayan masalardan da yararlanmaktadır. İstekleri doğrultusunda öğrencileri boş sıralarda oturtmakta ve etkinliklerini tamamlamalarını sağlamaktadır.

4.1.3. Öğretimin Farklılaştırılmasını Destekleyen Durumlara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenin farklılaştırılmış öğretimi destekleyecek durumlara ilişkin bulgular; kullandığı yöntem ve teknikler, değerlendirme, sınıf yönetimi anlayışı, materyaller, kullandığı dil ve felsefesi olmak üzere altı tema altında okuyucuya sunulmuştur.

4.1.3.1. Yöntem ve Teknikler

Öğretmenin farklılaştırılmış öğretimi destekler şekilde kullandığı bazı yöntemler bulunmaktadır. Öğretmen kendi öğretme yaklaşımını, doğaçlama olarak tanımlamaktadır. Buradaki doğaçlama kelimesi; seçtiği yöntem, teknik, konu ve gidişatın tamamen sürecin akışı ile gelişmesini ifade etmektedir. Öğrencilerin içerisinde buldukları durumları değerlendirerek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup dersin gidişatını belirlemektedir. Öğretmen öğrencilerin durumuna ilişkin bu değerlendirmesini, tüm öğrencileri göz önüne alarak yapmaktadır. Bunu

yapmasının sebebi, tüm grubu dâhil edebileceği uygulamaları işe koşmak ve herkese hitap eden yaşantılar sunmaya çalışmaktır. Burada genellikle öğrencilerin gelişim özelliklerini hesaba kattığı görülen öğretmen, tüm sınıfa toplu olarak sorduğu sorulardan aldığı cevaplara göre ya da yaptığı gözlemlerden hareketle süreç ile ilgili kararlar vermekte, öğrenme-öğretme yaşantısının hangi yönde gelişeceğini planlamaktadır. Genellikle derslerinde somutlaştırmaya yer verdiğini belirten öğretmen, öğretimde kullandığı yöntemlerin neler olduğuna ilişkin soruya aşağıdaki şekilde cevap vermiştir:

“Eğitim sistemi olarak da ben, karmaşık, hangi öğrenciye nasıl yetişebilirim diye düşünüyorum. Mesela S.’ye nasıl anlatabilirim, C.’ye nasıl öğretebilirim? E.’ye farklı, daha önden gittiği için, nasıl öğretebilirim? Asıl B.’ye nasıl öğretebilirim? Onda da bir dâhi zekâsı görüyorum, düşünüyorum. Yani hangi öğrenciye, nasıl ve nereden yaklaşabilirim diye düşünüyorum. Belli bir programım var, evet ama ben tamamen doğaçlama yaptığımı düşünüyorum. O anda nasıl geliyorsa, çocuk nasıl öğreniyorsa, o şekilde gidiyorum. En kolay, yani somutlaştırmak için, matematik olsun, hayat bilgisi olsun, Türkçe olsun somutlaştırarak yapmaya çalıştığım çok şey var.” (Katılımcı-18.02.2016)

Eklektik bir sistemi olduğu anlaşılan öğretmen, somutlaştırmaya özellikle önem verdiğini kendisi belirtmiştir. Yapılan gözlemler öğretmenin verdiği bilgiler ile paralellik göstermiş olup somutlaştırma ile ilgili birçok örneğin sınıfında kullanıldığı görülmektedir. Bu uygulama örneklerinin hepsi farklılaştırılan boyutlarda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Öğretmenin, somutlaştırmanın çocukların içerisinde bulunduğu gelişim döneminin bir gerekliliği olduğu inancına sahip olduğu çıkarımında bulunulabilir. Somutlaştırma sayesinde bilgilerin anlam kazandığını, gerçek hayat ve sınıf arasında bağlantının da daha rahat kurulduğunu söylemektedir. Öğretmen, sadece bilgi düzeyinde öğretim yapmanın öğrencilere yararı olmadığını düşünmektedir. Bireylere çözüm ve çıkış yolu göstermenin daha önemli olduğuna inanmaktadır. Tüm bu bağlamda ifade ettikleri şu şekildedir:

“Yani somutlaştırmak, çünkü çocuk hayal dünyasında geziyor. Ben hep kendimi düşünüyorum. Ben nasıldım? Ben anlıyor muydum? Şimdi düşünüyorum, yani hani şimdi İstiklal Marşı’nın okurken bile, bize ne ifade ettiğini bilmiyorduk. Ya da işte bir şey ile bir şeyi çarparken bir neden çarpıyoruz ya da neden ezberlememiz gerekiyor? Ben hiç çarpmayı ezberletmedim çocuklarıma. Sadece ritmik sayma olarak verdim. Parmaklarını kullanan, yaz, çiz öyle öğren. Nasıl olsa öğrenecek dediğim gibi, orta sonda öğrensün çarpım tablosunu, çok mu önemli? Değil! Ama ritmik sayma? Unutursa bulamaz, atıyorum 9 kere 4’ü unutursa hayatı boyunca düşünür, yazılı boyunca düşünür. Ama ritmik sayma ile bulmasının yöntemini öğretiyorum yani, dediğim hayata hazırlamak bu, yöntemini kendisi keşfetsin, mantığını kavrasın.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen süreç içerisinde kullanacağı teknikleri öğrencilerin öğrenmelerine katkıda olacak şekilde seçmektedir. Örneğin öğretmen bir okuma yazma dersinde harf öğretimi yapıyorsa, bu harfin öğretiminde birçok materyali bir arada kullanarak öğrencinin her duyusuna hitap etmeye çalışmaktadır. Buna ilişkin olarak video, çalışma yaprakları, müzik, dans, hikâye, masal, oyun hamuru gibi materyalleri bir arada kullanmaktadır.

Öğretmen, öğrencilerini mutlaka tahtaya kaldırmakta ve burada hem işlem yapmalarını hem de yazı yazmalarını sağlamaktadır. Öğrencileri tahtaya kaldırırken neye göre kaldıracağı ile ilgili bir sıra sistemi geliştirmiştir, bu şekilde öğrencileri tahtaya kaldırırken herkesin tahtaya kaldığından emin olduğunu ve onları tahtada kontrol etmesinin de olanaklı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin soruları cevaplaması ile ilgili sınıf içi örnekler ile öğretmenin bu yöntemi seçme sebepleri ile ilgili örnekler aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen çıktısını aldığı çalışma kâğıdını tahtaya da yansıttı, öğrenciler bir yanda yerlerinde çalışma kâğıdını doldururken bir yandan da tahtaya çıkarak orada yazacaklar. Öğretmen U. ve P.’yi tahtaya kaldırdı. Sonrasında da S. ve E.’yi kaldırdı. Oturma sırasında göre öğrencileri kaldırıyor.”(Saha Notları-22.10.2015)

“Şimdi zaten tek tek her ders onları kaldırmayı düşünüyorum, sırayla. Sırayı şaşırmayayım diye de işte sağdan başlıyorum, ortadan başlıyorum ki, hani listeye göre gittim olmadı, nerede kaldığımı işaretledim, işaretlemedim. Ama onlar sırayla geldiğinde sıra bende kalmıştı diyebiliyorlar. Yönetmem de kolay oluyor o zaman.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen soruları cevaplayacak ya da tahtaya kalkacak öğrencileri seçerken öğrencilerin tercihlerini de hesaba katmaktadır. Bir öğrenci sorulan bir soruya cevap verdiğinde, kendinden sonra cevap verecek olan öğrenciyi seçebilmektedir.

“(…) R sesi ile ilgili video ikinci kez izlendikten sonra ‘Hangi kelimelerin içerisinde r ses vardı?’ diye sordu öğretmen. D. parmak kaldırdı, öğretmen de onu seçip cevabı söylemesini istedi. Doğru cevap verdi ve öğretmen ona cevap vermesi için birini seçmesini söyledi. O da E.’yi seçti. E. de doğru cevap verdi ve her cevap veren kendinden sonraki cevaplayacak kişiyi seçti. İçerisinde r sesi geçen kelimeler bittiğinde de farklı bir etkinliğe geçildi.” (Saha Notları-9.12.2015)

“Öğretmen önündeki her şeyi toplayın dedikten sonra, k sesi ile ilgili bir görsel yansıttı tahtaya. Bugün k sesini tekrar ederek başlayacağız, İ. de sizlerden birilerini seçerek tahtaya yansıyanlardan hangisinin içerisinde k sesi olduğunu cevaplamanızı isteyecek, dedi. Öğretmen de bu sırada C. için dik temel harfler ile ilgili bir materyal bulmaya çalışıyordu.” (Saha Notları-23.12.2015)

Akran öğretimine oldukça fazla yer verildiği görülen öğretmen, onların sadece akademik anlamda birbirinden beslenmediklerini, sosyal anlamda da birçok beceriyi bu şekilde elde edeceklerini düşünmektedir. Birbirlerini korumayı

öğrendikleri ve sevdikleri zaman akademik olarak da akranların birbirine daha fazla katkı sağlayacağına inanmaktadır:

“Sınıfta paylaşım içerisinde olmaları için uğraşıyorum. Birbirlerinden arkadaşlık, dostluk öğrensinler diye uğraşıyorum. Göreceksin zamanla da oluşacak birbirlerine yardım etmek, derste birbirlerini takviye etmek, tamamlamak gibi şeyler. S. yapamıyor ya bazen, E. şey yapıyor, “S...” kulağına fısıldıyor. Mesela, dün h harfi idi, h harfiyle ilgili bir şey söyle S. diyorum. S. de hani suskun olduğu için, ona ‘halı’yı söyle diyor. E. diye uyarıyorum. O da halı diyor, söylüyor mesela. Onu oradan takviye ediyor, kıyamıyor.” (Katılımcı-18.02.2016)

Akranların birbiri ile daha iyi etkileşim kurabilmesi ve destek sağlayabilmesi için oturma düzeninde de uyarılama yaptığını belirten öğretmen, akran öğretiminin kendisine olan yararları ve süreçte sağladığı kolaylıkları şu şekilde dile getirmektedir:

“H. ile E. yan yana. H. daha başarılı E.’den. E. de okumada kuvvetli. Onların arkasındakilere dikkat ettiysen Y. ile Ö. var. İkisi de dikkati çabuk dağılabilecek çocuklar. Bir şey olduğunda arkasındakilerle ilgilenir misiniz, diyorum. Hemen arkaya dönüp E., Y. ile ilgilenirken H. de Ö. ile ilgileniyor benim yetilemediğim yerde. Ben de işte o arada S. ile ilgileniyorum. Onlar onu bitiriyor, ben S.’yi bitiriyorum. N.’ye geçerken, İ.’ye diyorum ki A. bitirmemiş, ona bakar mısın? Bu çocuğa hem sorumluluk veriyor, hem ben bitirdim ben okutabilirim, ben gösterebilirim diyebilmek için yetkinlik düzeyi veriyor. Açıkçası bana da rahatlık sağlıyor yetişemediğim yerde. Bakıyorum bütün kitapları, ders içindeki etkinlikleri kontrol etme şansım olmuyor. Eskide çok yapardım, bırakmazdım. Mümkün değil, o kitabı, elindeki etkinliği bitirmeden çıkamazdı. Şimdi yanındakine bakar mısın bitirmiş mi? Yazamamış, yazdırır mısın, diyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen akran öğretimi kapsamında okuma eşleri uygulamasını da yapmıştır. Okuma konusunda iyi olan ve zorlanan öğrencileri bir araya alarak birlikte okumalarını sağlamıştır. Gruplar nasıl okuyacaklarını kendileri seçmiştir. Kimi gruplar tekrarlı okuma yaparak başlarken kimi gruplarda zorlanan öğrenciye diğer öğrencinin destek vererek ve rehber olarak okuttuğu görülmüştür. Bu şekilde akran desteğini matematik ve hayat bilgisi derslerinde de uygulamaktadır. Aynı zamanda akranları ödevlerini yapmayan öğrenciler olduğunda da destek olarak kullanmaktadır.

Katılımcı öğretmen her ders süresi içerisinde mutlaka öğrencileriyle birebir ilgilenmektedir. Her öğrencinin elinden tutarak yazdığını görmek, okumalarını dinlemektedir. Gözlemlerden çıkarımlarla çoğunlukla birebir ilgilenmeye meyilli olup olmadığı sorulduğunda şunları söylemiştir:

“Evet, tek tek görmek istiyorum. Elleri nasıl yazıyor görmek istiyorum, harfi nasıl çeviriyor, düzgün mü yazıyor görmek istiyorum. (...) Ya da işte ben matematik dersinde onluk birlik çalıştırırken çubukları bağlatırken hepsini tek tek dolaşırım, bugün tamamlamamış ama yarın öbür gün tamamlarlar, tahtaya açtığım onluk-birlik kavramları önlerinde olur, ona bakarlar. Oradaki etkinliği yaparlarken hepsini tek tek dolaşırım. (...) Evet, diğer sınıflardan bir harf geriyiz ama tamamlarız.

Çünkü ben harfi veriyorum ama onlar harfi yazarken de zorlananlarla teker teker ilgileniyorum.”(Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen birebir ilgilendiğinde, öğrencilerin tahtaya çıkardığı anda ya da onlara soru sorduğunda yardıma ihtiyaçları olduğu zaman mutlaka destek olmaktadır. Bu destek kimi zaman bir ipucu, kimi zaman açık destek olduğu görülmüştür. Açık destekten kasıt, öğrencinin çok zorlandığı ve cevap veremeyeceği an olduğunu anladığında ona bir öğrenme fırsatı yaratabilmek adına çözüm adımlarını birebir öğrenciye yaptırtmak ya da öğretmen yönergesi ile cevabın verilmesini sağlamaktır. Öğretmen bunu zorlanan öğrencileri için her zaman yapmıştır. Aşağıda öğretmenin yaptığı bir destek alıntılanmıştır.

*“(...) K sesi ile ilgili videonun ardından yansıyan kelime ve cümlelerin okunması gerekiyordu. Öğretmen tahtaya G.'yi çıkardı. G ilk başta okumakta zorlandı. O nedende öğretmen yansıyan cümlenin bütününü hecelerine ayırdı. Bu şekilde G. yavaş da olsa okumaya başladı. Cümleyi bitirdiği anda tüm sınıfa alkışlattırdı.”
(Saha Notları-25.12.2015)*

Dramayı ve drama yöntemini derse uyarlanışını sevdiğini her fırsatta dile getiren öğretmenin derslerinde drama yönteminin bazı yansımaları görülmektedir. Özellikle hayat bilgisi derslerinde drama yönteminin rol oynama ve canlandırma tekniklerini kullandığı görülmektedir. Derslerinde kullandığı drama tekniğine örnek olarak verilebilecek bir uygulama şu şekildedir:

14 Ocak 2016 Perşembe gününün ilk saati olan hayat bilgisi dersinde “Trafikte görme ve görülmenin önemini kavrar.” Kazanımına hizmet eden bir ders işlendi. Öğretmen sınıfa girdiğinde her zamanki gibi ödevleri kontrol etti ve ardından okula yürüyerek ve servisle gelenlerin kimler olduğu sordu. Yürürken nelere dikkat edileceği ile ilgili konuştu. Trafik ışıkları, yaya geçidinden geçiş kuralları ve kaldırımdan yürüme gibi önemli konulara değinildi. Bu konuşmasının ardından öğretmen bir kız öğrenciyi yanına çağırarak S. benim kızım olsun, dedi. Sınıfın ortasında onun elini tutarak bekledi. İki erkek öğrencinin yanına gelmesini istedi. Onları karşısına alarak araba olduklarını söyledi. Bu iki kişiye araba olarak gidecekleri yolu ve kendisi ile kızının yürüyecekleri kaldırımını gösterdi. Eş zamanlı olarak arabalı öğrenciler kendi yolunda, öğretmen ve kızı da kaldırımdan yürüdüler. Bundan sonra bir öğrenci daha tahtaya alındı ve onun trafik ışığı olduğu söylendi. Öğretmen bu trafik ışığının bir düğmesi olduğunu ve bastıkça ışığın değişeceğini söyledikten sonra ışıklarının ne anlamlara geldiği ile ilgili konuştular. Öğretmen trafik lambasının düğmesine bastı ve kırmızı ışık yandı. Yaya geçidinden nasıl geçileceğini gösterdi, aynı zamanda sözel olarak da ifade etti.

Yeşil ışık yandıktan sonra öğretmen çeşitli komutlar vererek tüm öğrencilerin eklenerek dâhil olduğu bir doğaçlama ortaya çıktı. Bu doğaçlama ile ilgili kısımlar video dökümlerine şu şekilde yansımıştır:

“Ayşe: Kim hazır bakayım şimdi arabalar çarpıştı kaza oldu şu anda, biz de yaralıyız, ne yapacağız?”

Bu sırada araba olan öğrenciler yavaşça birbirine çarptı, öğretmen ve kızını canlandıran öğrenci de yaralanmış gibi yapıp yere düştüler. Öğretmenin sorduğu sorulara da toplu olarak cevap veriyorlar.

Sınıf: Ambulans çağrılacak.

Ayşe: Kim biliyor numarasını?

Sınıf: 112, ambulans gelmesi lazım.

Ayşe: Tutsun biri yaralıyı o zaman.

Burada kimler müsait ise ekleniyor canlandırmaya. Öğrencilerin tahtaya çıkarken bir tereddüt yaşamadığı görülüyor.

Ayşe: Ambulans bizleri nereye götürecektir?

Sınıf: Hastaneye.

Hemen sınıfın bir köşesinde öğrenciler bir araya geldi ve ‘Sen doktorsun, sen hemşiresin.’ diye rol dağıtımını yaparak, gelen hastaları karşıladılar. B. de biri çekici olsun, dedi; D. çekici oldu. Hemen arabayı çekip götürmeye çalıştı. E. S.’yi muayene ediyor, gözlerini kontrol ediyor. Öğretmen bu sırada araç trafiğinin olmadığı taraftan gitmenin gerekli olduğunu hatırlattı. Hastanedeki muayene bittiğinde ve çekicinin aracı çekmesi ile öğretmen herkesin yerine oturmasını rica etti. Sonrasında neler yaptıkları ile ilgili bir değerlendirme yaptılar.” (Video Dökümü-14.01.2016)

Yukarıda anlatılan bu örnek gibi uygulamal hayat bilgisi derslerinde kullanılmıştır. Doğal afetler ve korunma yolları, yemek yeme kuralları, planlı yaşama gibi konuların işlendiği sıralarda benzer şekillerde drama tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Kullandığı bu yöntem somutlaştırma ile ilgili düşüncesini destekler niteliktedir.

Bunların dışında düz anlatım ve soru cevap yöntemlerine de başvurduğu görülmektedir. Özellikle hayat bilgisi ve matematik derslerinde konu veya kavramların ana noktalarının öğretiminde düz anlatıma başvurduğu görülmektedir. Öğretmen düz anlatıma başvurursa da anlatım yapılan sürenin çok kısa olduğu göze çarpmaktadır. Açıklama niteliğinde olan bu anlatım süresini kısa tutması, video, fotoğraf gibi somut olan materyallerin gösterim sürelerini arttırma isteğinden ileri gelmektedir. Soru cevap yöntemi de özellikle hayat bilgisi dersinde kullandığı tekniklerden biridir. Genel olarak 5N-1K kelimeleri ile oluşturulan sorular, öğrencilerin sorgulama yapmaları ve bildiklerini ortaya çıkarmaları adına sorulmaktadır.

Öğretmen oyun ve müziği işin içine katarak öğretim yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin günlük hayatta oynadıkları bazı oyunları derslerine uyarlamaktadır. 7 Aralık 2015 Pazartesi gününün 4. saati olan matematik dersinde yüze kadar birer birer sayar kazanımını bir oyun ile ele almıştır. “Sizlerin ve ailelerinizin bir görevi vardı, 100’e kadar saymaya çalışacaktınız. Şimdi bir oyun oynayacağız, biraz da yarış gibi bir oyun.” diyerek öğrencileri dersten haberdar etti. Birden başlayıp yüze kadar herkesin sırası geldiğinde bir sayı söyleyeceğini, eğer yanlış söyleyen olursa da onun “BOM” diyerek yanacağını söyledi. Masasına yakın oturan gruptaki bir kişiden 1’den başlamasını isteyerek sıra ile sayacaklarını söyledi. Öğrenciler saymaya başladılar. Yanlış söyleyenler olduğunda öğretmen BOM diyerek onların yandığını belirtti. Yananlar arttıkça bu oyunun dikkat ve takip gerektirdiğini anlattı. Bu örneğe benzer başka bir örnek aşağıda ele alınmıştır.

Matematik dersinde kullandığı, doğrudan oyun olmasa da, oyunlaştırdığı bir uygulama 11 Aralık 2015 Cuma gününün 4. saati olan matematik dersinden gerçekleşti. Yine sayma ile ilgili olan bu oyunda öğretmen 10x10 cm boyutundaki kâğıtlara 1-22 arası sayıları yazarak öğrenciler dağıttı, sonrasında sayıları sırayla saydırdı. Kendinde 1 sayısı olan kişi kâğıdını kaldırdı, ardından 2, ardından 3... şeklinde ilerledi. Öğretmen daha sonra sayıları karışık bir şekilde söyledi ve öğrencilerden kendi sayılarını kaldırarak sınıfa göstermelerini istedi. Bunu daha sonradan hızlı bir şekilde yaptırdı. Öğrenciler daha sonra üzerinde sayı yazan kâğıtları sıra ile tahtaya yapıştırdılar. Matematik defterlerini açarak sayıları önce 1-22, daha sonra da 22-1 sırasına göre yazdılar. Onlar tüm sayıları yazdıktan sonra öğretmen kâğıtları tahtanın en üst kısmına asarak bir sayı doğrusu oluşturdu (EK 10.). Bu şekilde yapılan uygulama, öğrencilerin ihtiyaç duydukları vakit destek alabilecekleri bir fırsata dönüşmüş oldu. Öğretmenin oyunla birlikte ele aldığı ileri-geri sayma ve rakam tanıma becerisini geliştirme etkinliği tekdüzelikten çıkmış, öğrencilerin daha keyifle katıldığı bir etkinlik hâline gelmiştir.

7 Aralık 2015 Pazartesi gününün 5. saati olan Türkçe dersinde adam asmaca oyunu, öğretmenin tahtayı kullanmasıyla tüm öğrenciler ile birlikte oynandı. “Ben bir cümle düşüneceğim, siz de onun harflerini tahmin edip ne olduğunu bulacaksınız. Eğer cümlede olmayan harf söylerseniz olmayan her harf için, tahtaya sallanan adamın bir parçasını çizeceğim.” dedi. Sonrasında öğretmen, öğrendikleri tüm harfleri tekrar ettirdi. Öğrenciler açıklamayı tek seferde anlayarak

oynamaya başladılar. Harfleri söyleyecek öğrenciler parmak kaldıranlar arasından öğretmen tarafından seçildi. Seçtiği cümleler Ela tonton nine ol, Eren iri nar al, Lale Ela el ele, oldu. Öğretmen oyunu üç cümle sorarak bitirdi. Öğrencilerden bazıları, harflerin bir kısmı çıkmadan tahmin etmeye çalıştı. Öğrenciler oyunu ilgiyle takip ettiler ve başka zaman da oynamak istediklerini söylediler. Özellikle ilk okuma ve yazma öğretiminde ses-harf ilişkisini öğrenen öğrencilerin tüme varım süreciyle okuma yazmaya erişmeleri için bu oyunun rahatlıkla kullanılabileceği görüldü.

Oyun aracılığıyla yürüttüğü derslerin yanında, müzik ile yaptığı öğretimler de mevcuttur. Konu tekrarlarında özellikle kalıcılığı arttırmak ve tekrarı keyifli hâle getirmek için müziği işe koşturmaktadır. 11 Ocak 2016 Pazartesi gününün son ders saatinde hem “Sağlık Şarkısı” adlı bir parça öğrenilmiş hem de sağlıklı yaşamak ile ilgili tekrar yapılmış oldu. Şarkının sözleri ile birlikte sağlıklı olmak fikri hakkında konuşuldu. Şarkının sözleri şu şekildeydi: Kim erken yatarsa vaktinde kalkar/ Pislikten hiç hoşlanmazsa çok uzun yaşar/ Sıcağı çok sevme, soğuktan da kaç/ Tertemizdir açık hava en iyi ilaç. Öğretmen çevrim-içi bir paylaşım sitesinden açtığı şarkıyı önce öğrencilerine dinletti, ardından da sözlerini tek tek söyledi, sonra da melodili bir şekilde söyleyerek öğrencilerine tekrar ettirdi. “Bu şarkıyı neden söyledik, şarkıda nelerden bahsediyor?” diye sordu, parmak kaldırıp cevap verdiler. Öğretmen de bu cevapları dinledi ve sonra tüm cümleleri açıklayarak tek tek örnek verdi:

“Çocuklar, özellikle bebekler uyuyarak büyürler, uyumazsak büyüyemeyiz. Uyuduğumuz zaman vücudumuz bir büyüme hormonu salgılıyor. O nedenle akşam en geç 21.30’da yatakta olmanız lazım ki vücudunuz sizi büyütecek şeyleri salgılasın. Az uyuyanların da boyu kısa kalıyormuş, bununla ilgili araştırma var. (...) Sıcakta da mikroplar çok çabuk üreyorlar. O nedende sıcağı çok sevme, diye söylüyor bize.” (Video Dökümleri-11.01.2016)

Öğretmen kullandığı bu gibi yöntemlerin yanında fırsat eğitimine de mutlaka yer vermektedir. Normalde yıllık planı takip ettiğini belirten öğretmen, yeri ve konusu geldiği zaman bazı kazanımların yerlerini değiştirerek içerisinde bulunan durumu fırsata dönüştürerek ders yapmaktadır. Bu konu ile doğrudan alakalı olan iki örnek gözlemlenmiştir. Bunlardan bir tanesi 11 Ocak 2016 Pazartesi gününün ilk saatindeki hayat bilgisi dersinde ele alınan doğal afetler konusudur. 10 Ocak 2016 Pazar gününün akşamı merkez üssü şehir dışında olan ancak Ankara’da da hissedilen deprem, Pazartesi gününün ilk dersinin konusu oldu. Öğretmen derse

depremi hissedenlerin olup olmadığını sorarak başladı. Ardından depremin nasıl gerçekleştiğini anlattı. Sonra sel ve çığ gibi doğal afetlerin olduğuna da değindiler. Öğrenciler kasırga ve yıldırım düşmesi gibi doğa olaylarının olduğunu söylediler. Öğretmen daha sonra bu afetler ile ilgili videolar izletti. Bazı videoların izlenmesi o derste tamamlanamadığı için bir sonraki derste izlendi.

Bu derse benzer başka bir ders ise 17 Aralık 2015 Perşembe gününün 4. ders saatinde yürütülmüştür. 2. ders saatinde öğrenciler genel bir diş kontrolü yapıp dişlerine flor uygulandı. Öğretmen, o gün diş kontrolünün olduğunu bildiği için diş ile ilgili bu videoyu akşam özellikle bulup yanında getirdi. 3. saat Türkçe dersi işlenen sınıfta, 4. ders öğretmenin belirlemiş olduğu diş ile ilgili video izlendi. Diş sağlığı ve bakımı ile ilgili doğru ve uygulanabilir bilgiler veren video aynı zamanda takibi de kolay bir şekilde olup çocuklara göre hazırlanmıştı. Öğretmen videoyu durdura durdura, açıklamalar yaparak ilerletti. Videonun da flor uygulamasının gerekçelerine değinmiş olması, yapılan diş bakımının amacının ne olduğunun anlaşılmasına çok yardımcı oldu. Bahsedilen örneklerin hepsi, öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı ve öğretimin farklılaştırılmasına yardımcı yöntem ve teknikler arasındadır.

4.1.3.2. Değerlendirme

Öğretmen, süreç değerlendirmesi ile ilgili bazı uygulamaları işe koşmaktadır. Bu değerlendirme uygulamalarının amacı öğrencilerin nerede olduğunu belirlemek, ne kadar öğrendiklerini ölçmektir. Büyük çoğunluğunu okuma yazma öğretimi ve temel matematik becerilerini edindirme ile geçiren öğretmen, bu dönemde her öğrencinin çok iyi bir şekilde takip edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ders içerisindeki uygulamalarının hepsini birer değerlendirme süreci olarak görmekte ve yapılan her etkinlikte öğrencileri mutlaka gözlemlemektedir. Öğretmenin Türkçe dersi dâhilinde okuma-yazma öğretiminde yaptığı değerlendirmeye ilişkin görseller (EK 11.) sunulmuştur. Öğretmen öğrenilmiş olan birinci ses grubu ve ikinci ses grubunun iki harfi ile ilgili bir değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirmenin içeriğini ses, kelime ve cümle yazma oluşturmuştur. Öğretmen öncelikle kılavuz çizgili kâğıtları çoğaltmış, ardından yazdıracağı kelimeleri belirlemiştir. Öğretmen kelimelerin seçiminde belli bir kıstası olmadığını söylemiştir. Bu hazırlıkları yapmasının ardından gözlem yapılan tarihlerin dışında yapılan bu uygulama, öğretmen tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

“Sen yokken böyle bir değerlendirme yaptım. Aslında bunları çok daha erken ve de sık yapmam lazımdı. Zaten ne kadar yapabildiklerini biliyorum fakat bu şekilde de elimde resmi bir belge olmuş oluyor. Öğrencilere kâğıtları dağıttım ve size bazı ses, kelime ve cümleler söyleyeceğim; sizden de bunları dinleyerek yazmanızı isteyeceğim, dedim. Yazarken her satıra bir tane yazmanızı istiyorum, yan yana yazmayın kelimeleri, dedim. Biraz vaktimizi aldı tabi yaparken. Bunları değerlendirirken üzerine puan yazmıyorum, sadece doğru olanlara + koyuyorum, nasılsa bende kalacak.” (Saha Notları-11.12.2015)

Uygulaması vakit alan bu değerlendirmenin ardından öğretmen daha pratik şekilde uygulanacak başka arayışlar içerisinde girmiştir. Öğretmenin velilerinden birinin matbaa işi ile uğraşıyor olması, öğretmenin bazı materyalleri kendine temin etmesi açısından büyük kolaylık sağlamıştır. Örneğin öğretmen Türkçe dersinde kullanmak üzere velisine rica ederek hazırlattığı blok notlar (EK 12.) ile öğrencilerine dikte yaptırarak yazma becerilerini takip edebilmektedir.

“O küçük kâğıtları gördün ya onlardan veriyorum, üç cümle yazdırıyorum, not veriyorum onlardan. Ama nasıl bir not: 5, 4, 3, 2 ve çok nadir 1. 2 ve 1 olan notları hiç yazmadıysa veriyorum. En ufak bir kelime yazdıysa falan 3 ya da 4'e yükseltiyorum. Cesaretlendirmek için. Şimdi ilk defa yaptım. Aslında sene başından beri verdiğim kelimelere göre yapmam lazımdı ama bir türlü fırsatım olmadı, kendimi ayıplıyorum, neden yapamadım diye, çünkü yetiştiremedim.” (Katılımcı-18.02.2016)

Bu değerlendirmelerin çok önemli olduğunu düşünen öğretmen, öğrencilerin ilerlemelerini görerek derslerin nasıl gelişeceğine kadar vermektedir. Bu gibi değerlendirmelerin ardından genelde birebir ilgilener ve destek olarak bireylerin ilerlemesine yardımcı olmakta ve kimin üzerine daha çok düşeceğine de bu şekilde karar vermektedir. Katılımcı ile ilerleyen vakitte yapılan bir görüşmede değerlendirmeye dair şu şekilde değişikliklere gidildiği öğrenilmiştir:

“Artık yazma değerlendirmesi için ayrı bir defter daha tuttum, özellikle dinleyerek yazdıkları bir defterleri var. O küçük blok kâğıtlardan da çoğalttım, her hafta Cuma günü o kâğıtları kullanmaya karar verdim. Cuma günü gitmeden evvel değerlendirmemizi yapacağız.” (Katılımcı-21.4.2016)

Öğretmenin yapmayı planladığı bu uygulamanın süreç ve sonuç değerlendirme tekniklerinden olan giriş ve çıkış kartları uygulaması örneği ile örtüştüğü görülmektedir. Öğrenciler haftayı bitirmeden evvel dikte yapma becerileri ile ilgili yeterliklerini göstererek çıkış kartlarını öğretmene verip haftayı bitirmektedirler.

Öğretmen yazma becerisinin yanında okuma becerisini değerlendirmek için de bir yöntem kullanmaktadır. İlk başta okuma yarışı olarak başladıkları bu uygulamayı daha sonrasında sadece okuma değerlendirmesi olarak kullanmaya devam etmişlerdir. Öğretmen öğrencilere bir metin vermektedir. Öğrenciler bu metni baştan sona kadar okumalıdır. Öğretmen, öğrencilerin metni okuma sürelerini

tutmaktadır (EK 13.). Kullandığı bu yöntemi bir öğretmen arkadaşından öğrenmiştir. Öğretmen bu yöntemi aşağıdaki gibi değerlendirmektedir:

“Bir metnin ne kadar sürede okunduğuna bakıyorum. Metni önceden veriyorum. Mesela, şimdiden verdim. On birinci sayfadan, haftanın sonuna doğru okuma yarışı yapacağız. Onu var ya nasıl diyeyim sana, evde 20-30 kere okuyan oluyor. Ben hızlı okuyacağım, ben birinci olacağım, en az sürede ben okuyacağım, diye. Ne oluyor, göz hafızasında kalıyor, çocuk oradaki yazıyı okuduğunda birçok kere, hızlı okumaya geçiyor. Bir hocamdan gördüm, ben senin sistemini çok beğendim kullanmak istiyorum, dedim. (...) Bu yöntem hızlı okumalarını sağlıyor.” (Katılımcı-18.02.2016)

Bu okuma yönteminin uygulanışıyla ilgili dikkat ettiği bazı noktaların olduğunu da öğretmen eklemiştir. Öğrencilere geniş bir metin verdiğini söyleyen öğretmen, onların bu şekilde farklı farklı kelime ve cümle gruplarıyla karşılaşmasını sağlamaktadır. Uygulamada hakkaniyetin sağlanması ve değerlendirmenin nesnel olabilmesi için metin değişikliğine asla gidilmemektedir.

“(...) Bir de büyük bir sayfa veriyorum, ama belli bir kısmını okutuyorum. Hangisini okuyacaksınız, söylemem, dedim. Bazen başını, bazen ortasındakini bazen sondakini okutuyorum. Ama her çocuğa aynı yeri okutturuyorum, kesinlikle farklı yeri okutmuyorum. Burayı ne kadar sürede bitiyor, bitiriyor mu, 240 saniyede okusun. Kaç dakika ediyor, 6 dakika ediyor. Okusun, ama 240 saniyede okusun.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen ile daha sonradan yapılan bir görüşmede okuma yarışı uygulamasına bir son verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin durumlarına göre değerlendirme yöntem ve tekniklerinde uyarılama yaptığı görülen öğretmen, onların duyuşsal tepkilerini dikkate aldığını ve bunlara kulak verdiğini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Okuma yarışlarını biraz azalttım, yarış olarak değil de daha ziyade okutma olarak yaptım. Baktım ki çok stres ediyorlar kendilerine, öyle oldu ki okula gelmek istemediler, problem olmaya başladı. Yarış olmaktan çıkardım artık, sadece onlara belli etmeden ben kontrol ediyorum.” (Katılımcı-21.4.2016)

Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bulunduğu seviyeyi görmek için kullandığı tekniklerin yanında, bu tekniklere benzer şekilde matematik dersinde kullandığı yöntemler de mevcuttur. Öğrencilerin matematik dersindeki becerilerine ilişkin şunları söylemiştir:

“Hepsini teker teker tahtaya kaldırıyorum, hem toplamada, hem çıkarmada. Hangi öğrencilerin yaptığına bakıyorum, hangisinin yapamadığına bakıyorum. Onlar tahtada o etkinlikleri yaparken bir yandan önlerinde de aynı etkinliği kâğıda çıkararak veriyorum. O kâğıtlardan da takip ediyorum. Matematikte yapıp yapamayana daha kolay ve rahat anlayabiliyorum. Masalarını gezerken de destek olmaya çalışıyorum.” (Katılımcı-21.4.2016)

Öğretmenin, dönem başından itibaren kullanmasa dahi kendi için hazırladığı bir kontrol çizelgesi bulunmaktadır. Öğrencilerin isimleri satırlara, tarihler de sütunlara yazılarak bir gözlem çizelgesi oluşturulmuştur. Bu çizelgeler hayat bilgisi, Türkçe

ve matematik dersleri için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Öğretmen çizelgeye, öğrenciler ders içerisinde tahtaya çıktıklarında ya da bir performans sergilediklerinde artı (+) veya eksi (-) koyarak onların ne kadar yapabildiklerini takip etmektedir. Bu çizelge ile ilgili şunları söylemiştir:

“Hafta sonu hazırladım bu çizelgeleri. Bu çizelgeler sayesinde onların yaptıklarını da takip edebilmiş oluyorum. Türkçe dersinde sürekli okuma-yazmalarını kontrol ediyorum. O ders içerisinde iyi bir şekilde çalışmışsa ya da tahtaya kalkıp dersin gereğini yerine getirmişse bir artı alıyor, ama getirememişse eksi alıyor. Yapabildiği bazı şeyler varsa da yarım artı koyuyorum. Matematik dersinde de aynı şekilde, özellikle işlem becerilerini görmek ve takip etmek benim için önemli. Hayat bilgisi dersi için de çizelgemiz var, onda da etkinlikleri yapıp yapamama durumlarına göre işaret koyuyorum. Amacım bunlardan not vermek değil tabi ki de. Ben takip edebileyim diye böyle bir yola başvurdum.” (Saha Notları-23.12.2015)

Öğretmenin burada yaptığı değerlendirmelere bakıldığında genel itibarıyla süreçteki durumu değerlendirme odaklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Öğrenciler tahtaya kaldırması, onları sürekli gözlemlemesi ve yapıp yapamadıkları durumlarda müdahale etmesi, süreç değerlendirmesine verdiği önemi göstermektedir. Öğretmen her ders içerisinde öğrencileri tek tek gözlemlemektedir. Bu da her ders değerlendirmeye vakit ayrıldığına işaretidir. Öğretmen bu değerlendirmelerinde gözlemlenebilir davranışlara odaklanmaktadır. Örneğin; bir sesi tanıyabilme, sesleri birleştirip kelime oluşturabilme, bunları yazabilme, okuyabilme, sayı sayabilme, basit toplama işlemlerini yapabilme, rakamları yazabilme gibi. Bu gibi gözlemlerle değerlendirmenin ardından, öğrencinin ihtiyacı olan desteği sağlama konusunda girişimler yapmaktadır. Bu da süreç değerlendirmesinin amacına uygun bir uygulamadır. Öğretmenin yaptığı uygulamalara bakıldığında süreç değerlendirme ile ilgili vakit harcadığı ve veri elde etmek için çabaladığı, aynı zamanda elde ettiği bulguları sürecin yapılandırılmasında kullandığı görülmektedir.

4.1.3.3. Sınıf Yönetimi Anlayışı

Öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına bakıldığında, esnek öğrenme ortamı oluşturmayı destekleyecek bazı bulgulara rastlanmaktadır. Öğretmenin sınıf yönetimi anlayışında düşük düzeyde kontrol yaklaşımını sergilediği görülmektedir. Öğretmen tıpkı bu yaklaşımdaki gibi öğrencilerinin bir birey olduğuna ve gönderilen basit mesajların öğrenciler tarafından anlaşılacağına inanmaktadır. Öğretmen, kendi sınıf yönetimi anlayışını şu şekilde belirtmektedir:

“Tatlı sert olarak görüyorum kendimi. Bazen evet, yetişemediğim durumlarda, bu sene için konuşursak yetişemediğim durumlarda, yetersiz hissediyorum bazen bu

konuda. (...) Ben gözümle oturtmayı severim çocuğu. Çocuk beni seviyorsa gözüne baktığımda oturur zaten. Ben çocuğun gözüne uzunca bakarım, yani on saniye kadar. Oturuyorsa beni sevmiştir ya da ne dediğimi anlamıştır.” (Katılımcı-18.02.2016)

Sınıfta düzeni oluşturmaya ilişkin bazı kural ve rutinlerin olduğu, gözlem yapılan ilk haftalardan itibaren göze çarpmıştır. Temizlik ile ilgili rutinlerinden bir örnek gözlem yapılan ilk hafta saha notlarına bu şekilde yansımıştır:

“Öğretmen çizgi çalışmasını bitirenler hamur ile oynayabilir, diye yönerge verdi. Bunun üzerine etkinliği bitiren öğrenciler önce masalarındaki örtüleri çıkarıp masanın köşesine koydular, ardından da çantalarından oyun hamurlarını çıkararak oynamaya başladılar.” (Saha Notları-1.10.2015)

Öğrencilerin masa örtülerinin kirlenmemesi ile ilgili rutinlerinin yanında benimsediği ve uyguladığı bir temizlik kuralı daha vardır. Sınıflarını ve sınıf eşyalarını temiz ve düzenli kullanmaları ile ilgili kuralın uygulama boyutundaki yansımaları ilk haftadan gözlemlenmiş; beslenme saatinde yere dökülenleri süpürge ve kürek alarak temizleyen öğrenci görüldüğünde ikinci hafta öğretmene bu kuralı nasıl oturttuğu sorulmuştur. Öğretmen, kural olarak konulan bu uygulamanın oturması için yaptıklarını ve gerekçeleri şu şekilde açıklamıştır:

“Toplaması gerektiğini bilmeli. Tüm öğrenciler, hiçbiri arasında ayırım yapmadan. Döktüğü zaman temizlemesi gerektiğini bilmeli. Gerek okulda, gerek evde, gerek dışarda atmaması gerektiğini bilmeli. Hani bunu konuşarak anlatmalı, önceden örnek göstererek böyle süpürmeliyiz, diye söylemeliyiz. Benim bir şeyim dökülüyorsa ya da ortaya bir şey dökülüyorsa ben topluyorum. Kalemimin çöpü mü döküldü, orayı çok temizlemesi önemli değil, süpürgeyi eline alıp onu yapması önemli. Şu anda ben demeden toplamaya başladılar farkındaysan. Artık sıranın altına dökülmüş, topla, demiyorum. Onlar döküldüğünü fark ettiği zaman hemen süpürgeyi kapıp topluyorlar. Yani yaşadıkları yeri temiz tutmaları gerektiğini bilmeliler.” (Katılımcı-18.02.2016)

Sınıf kurallarından bir tanesi de herkesin birbirine karşı saygılı bir şekilde davranmasıdır. Bu saygının büyük göstergelerinden bir tanesi de söz hakkı olarak konuşmak ve başkasının konuşmasını bölmemektir. Bu kuralın öğretmenin de dediği gibi biraz zor yerleştiği görülmüştür. Öğretmen bunun sebebini, çocukların gelişimsel özelliklerine bağlamaktadır.

“Arkadaşlarına saygılı olması gerektiğini bilmeliler. Sınıf içerisinde söz almadan konuşma hakkı biraz zor oturuyor, her sene bir problem yaşanıyor, izinsiz konuşma hep oluyor. Onu da birazcık ben çocukluklarına veriyorum. Heyecanlarına bağlıyorum. Bildikleri için söylemek gereği hissediyorlar, diye düşünüyorum. Buna bağlıyorum. Yani kendi içlerine sığamıyorlar, biliyorlar, onu ispatlamaya çalışıyorlar. (...) Sınıfa girdiğimde ayağa kalkılması yavaş yavaş, bir büyük geldiğinde saygılı olması, ders bitmeden, öğretmen dışarı gidebilirsiniz demeden dışarı çıkmaması, bunları oturtmaya çalışıyorum. Çocuklar yavaş yavaş öğrenecek ama en önemlisi, örnek bizler olmalıyız. Ben o çocuğuna saygı gösteriyorsam, diğerleri de ona saygı gösterir, dalga geçmez.” (Katılımcı-18.02.2016)

Örnek davranışlar sergilemenin, çocuklarda istendik davranış oluşturmada öneminden bahseden öğretmen, sınıf içi uygulamalarında da öğrencilerine karşı saygılı davranışlarda bulunarak tutarlı bir şekilde davranmaktadır. Öğrenciler sorulara cevap verdiğinde ya da söz hakkı alıp konuşmaya başladığında onların sözü bitene kadar, ilgisiz bir bağlam dâhilinde konuşmalar dahi sözlerini kesmeden ve ilgisiz olduğunu belirtmeden dinlemektedir.

Kuralların zamanla oturduğunu söyleyen öğretmen, konması planlanan kuralların sık sık sınıf içerisinde tekrar edilmesinin kural edinimine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenin kaza geçirmesinin ardından ödev ve etkinlik kontrolünün rahatlıkla sağlanabilmesi için öğrencilerin sıraya geçmesi ile ilgili bir kural konmuştur. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin bu kurala çabuk uyum sağladığı görülmüştür. Öğretmen özellikle kural öğretiminde, yanlış yapılan ya da yapılmadığı görülen bir davranışın doğrusunu oturtmak için mutlaka davranışı tekrarlatmaktadır. Örneğin, kapıyı çalmadan içeriye giren öğrenciler olduğunda onları dışarı çıkarıp kapıyı çalmalarını sağlayarak içeriye almaktadır.

“Onlar mesela masama yığıldığı zaman hep sıraya geç, arkadaşının önüne geçme, sıranı unutma, diye uyarıyordum. Yavaş yavaş ediniyor, sıraya geçmeyi bazen unutupuyorlar. (...) C. bile sıraya geçiyor mesela bir şey olduğunda. Sıraya geçmiş olmak için bile geçiyor. Problem değil ama öğretmek, kural öğretmek, zor. Kuralları asıyoruz ama hangisi bakıyor? Bakmıyor. Yaşayarak öğrenecekler, yaşayarak öğrenmeler. Kapı çalmak, özür dileyerek içeriye girmek, geç kaldığı için izin isteyerek, özür dileyerek girmek bunlar da zor oturuyor.” (Katılımcı-18.02.2016)

Kural oluşturma ile ilgili gözlemlenen durumlar ve öğretmen ile görüşmeler sırasında ifade edilenler, hayat bilgisi derslerinin birinde ele alınmış ve öğretmen tarafından sınıf içi kurallarla ilgili görsel öğelerin sınıfın duvarlarına asılmış olduğu görülmüştür (EK 14). 1. sınıfın ilk döneminin hemen başında sınıf kurallarının yazılarak asılmasının öğrenciler için anlam ifade etmediğini savunan öğretmen, model olarak onların kuralları öğrenmeleri ardından hatırlatıcı unsur olarak görebilecekleri yerde kuralların asılması olmasının gerekliliğine inanmaktadır.

Öğretmen pekiştireç ve ödül kullanmaktadır. Her dersinde mutlaka sözel ve sözel olmayan pekiştireç örneği görülmektedir. Öğretmenin ödül olarak nitelendirdiği bu uygulama sayesinde öğrencileri görev odaklı tutabildiğini ve onları çalışmaya heveslendirdiğini dile getirmiştir:

“Görevlerini bitirdiklerinde ödül alıyorlar. Ödül yıldız olur, yemek olur- kendi yemeğini yemek- ya da diğer arkadaşına yardım etmeyi ödül olarak görenler de var. ‘Bak ben bitirdim, öğretmenim bana yıldız verdi, ben de ona öğretebiliyorum’.

Ben kime yardım edeyim?" Bana böyle geliyorlar. 'Ben kime yardım edeyim?' Hani istemeyen çocuk zaten yardım etmek istemez. (...) ya da pekiştireç olarak harikasin, yapmışsın, diyorum sürekli. Bir de ben şeyi çok seviyorum, canım, kuzum, tatlım demeyi. (...)" (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmenin ifadesinde yer alan 'arkadaşına yardım etme' durumu, sınıf içerisinde fazlasıyla gözlemlenmiş olup ilgili başlıklar altında bu konu ile ilgili bilgi verilmiştir.

Dersinde kullandığı pekiştireçler şu şekildedir:

"Öğrenciler sıralarında çalışma kâğıtları ile çalışırken öğretmen tek tek öğrencileri tahtaya kaldırarak onların okumalarını kontrol ediyor. Güzel okuyan öğrencilere mutlaka 'Aferin, sen harikasin, çok güzel okudun, ne güzel okudun, işte bu, arkadaşınıza bir alkış' gibi sözel ifadelerle onlara pekiştireç veriyor." (Saha Notları-7.12.2015)

"BOM oyunun artık sonuna doğru geliniyordu, kalan son dört kişi E., H., A. ve E. idi. Aralarında kıyasıya yarış devam ediyor. (...) Son ikiye kalanlar ise E. ve A. oldu. İkisi de yanmadan 100'e kadar sayabildiler. Öyle olunca bu turun birincisi E. ve A. oldu. Öğretmen onlara hemen renkli lokum kutusundan her renkten olacak şekilde beşer tane lokum verdi. Bazı öğrenciler de 'Öğretmen bir daha oynayalım, ben de lokum istiyorum.' dedi." (Saha Notları-7.12.2015)

"3. ders boyunca öğrenciler hem okudu hem yazdı, öğretmen de onların okuma ve yazmalarını değerlendirdi. 4. ders yine Türkçeydi. Öğretmen, bir önceki ders yapması gereken her şeyi bitirenler ödül olarak hamur ya da boyama yapabilir, dedi. O anda bitirmiş olan dört kişi öğretmenin dediği bu etkinliğe başladı. Kalanlar da bir önceki dersteki etkinliklerine devam ettiler." (Saha Notları-9.12.2015)

"Diş kontrolünün yapılmasından sonra öğrencilerin biraz dikkati dağıldı. Öğretmen de alıştırma etkinliği olsun diye herkesten defterini çıkarmasını ve Umut yazmasını istedi. Yazanlar öğretmenin masasının önüne kontrol ettirmeye geldi. Yazamayanlara öğretmen kendisi yazıp bakarak yazın, dedi. Yazanlara da hemen çikartma yapıştırdı." (Saha Notları- 17.12.2015)

Öğretmen dönüt ve düzeltmeye de sık sık başvurmaktadır. Özellikle ödevlerin kontrolünde yaptığı görülen dönüt verme ve düzeltme işlemini, her derste mutlaka kullanmaktadır. Özellikle kâğıt-kalem etkinlikleri ile okuma-yazma çalışmaları yapılırken öğretmen öğrencilerini kontrol etmekte, bu kontroller sırasında yanlış olan kısımlar öğretmen tarafından defter/kitap/çalışma kâğıdına işaretlenmektedir. Bu işaretlemenin ardından ise düzeltilerek öğretmen tarafından yazılmakta, sonrasında öğrenciye yazdırılarak anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmektedir. Bu gibi işaret veya yazılı dönüt-düzeltilmenin yanında sözlü olarak ifade ettiği dönüt ve düzeltmeler de bulunmaktadır. Örneğin öğrencilerin günlük konuşmalarında (öğretmene hitabet, arkadaşları arasında konuşma vb.) yaptıkları hatalı söyleyişleri özellikle düzeltmektedir:

"(...) Atatürk'ün Ankara'ya gelişinin 96. yıl dönümü ile ilgili okul hoparlöründen yayın yapılmaya başlandı. Durum fazlaca kitabi cümleyle anlatılmaya çalışılıyor, sınıf hoparlöründen düzgün duyulmadığı için çocuklar yaptıkları işlere devam ediyorlar. B. o sırada oturduğu yerden 'Şehir mi okunuyor, tam da anlamıyorum.' dedi. Öğretmen B.'nin dediğini duyarak tüm sınıfa 'Şiir okunuyor.' dedi. Ardından da B.'yi yanına çağırarak 'Ne okunuyormuş?' diye sordu. B. de şehir, dedi.

Öğretmen de kelimeyi şiir diye telaffuz ederek, B.'ye de şiir değil, şiir demelisin, dedi.” (Saha Notları-28.12.2015)

“Öğretmen masanın önünde sıraya geçenlerin defterlerini kontrol ediyor. D. söylenen kelimeyi yanlış yazmış, öğretmen de ona yanlış yazdığını söyledi. Sonrasında da bir kelimeyi doğru ya da yanlış yazdığımızı anlamak için mutlaka kelimeyi tekrardan okumamız gerektiğini söyledi. Sonrasında D. yazdığını okudu ve neresinde yanlış olduğunu kendi buldu.” (Video Dökümü-17.12.2015)

Okul çapında uygulanan “Ayın Öğrencisi” adlı bir uygulama bulunmaktadır. Okulun tüm sınıflarında bu uygulamanın yansımaları görülmektedir. Bu uygulama okul rehberlik servisi ve okul yönetiminin ortaklaşa aldığı bir karar ile yürürlüğe girmiştir. Uygulamanın sınıf içerisindeki yansıması şu şekildedir: Öğretmenin, öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarını ya da yaptıkları etkinlikleri göz önüne alarak onlara yıldız verdiği bir çizelgesi bulunmaktadır. Bu çizelgede bir ay içerisinde en fazla yıldızı alan öğrenci, ayın öğrencisi olmaya hak kazanmaktadır. Seçilen bu öğrencinin fotoğrafı, okulun girişinde ayın öğrencisi başlıklı panoya asılmaktadır. Öğrencilere kitap, dergi gibi çeşitli hediyeler verilmektedir. Öğretmen bu uygulamayı yaparken sadece çok fazla yıldız almış öğrenciyi değil, ayın öğrencisi olabilecek kadar yıldız alamayacak öğrencilerin isimlerini de ilgili komiteye bildirmektedir. Öğretmenin uygulama için kullandığı çizelge (EK 15.) eklenmiştir. Uygulamaya ilişkin öğretmenin dile getirdikleri şu şekildedir:

“Öğretmen ayın öğrencisi uygulaması ile ilgili şunları dile getirdi: Böyle bir uygulama yapıyoruz. Kim iyi yaparsa ya da derste aktif olursa ona yıldız veriyoruz, bu ay sanırım C. seçilir. Gerçekten çok iyi ilerliyor. Yazısına bir bak! Bu kadar motive olmasında ayın öğrencisi girişiminin etkili olduğunu düşünüyorum.” (Saha Notları-5.11.2015)

“Benim ayın öğrencisinde şu huyum var: Her ay üç ya da iki ad vereceğiz. Üçe çıkardık bu isimleri, ister çalışsın, çalışmasın; yarın bir gün bir şey olacak, bu ay B. ve İ. ise; öbür ay A. ya da S. olsun ki hepsi seçilmiş olsun. Sene sonuna kadar hepsine vereceğiz, çalışsın ya da çalışmasın. Çünkü bu, onu desteklemektir, bu öğrencileri motive etmektir. Amaç, ayın örnek öğrencisini göstermek değil, çocuğu motive etmektir.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmenin etkinlikleri yönetme ve etkinlikler arası geçişte dikkat ettiği bazı hususlar bulunmaktadır. Bu yıl birinci sınıflarda uyum haftasının olmaması nedeniyle, eğitim-öğretim yılının özellikle ilk iki haftası, öğretmen tarafından okula uyum ve okuma-yazma ile ilgili becerilerin kazandırılmasına ayrılmıştır. Öğrencilerin kiminin okul öncesi eğitiminin olmaması sebebiyle kalem tutma ve yazma kuralları ile ilgili yetersizlikleri bulunmaktaydı. Bu sebeple sıkıldıklarını ve yorulduklarını belirten öğrenciler için öğretmen süreç içerisinde mola ve dinlenme etkinliklerine yer verdiği görülmektedir:

“(...) Öğrenciler kitaplarındaki çizgi çalışmasına ikinci ders de devam ediyorlar. Bazı öğrenciler ellerinin yorulduğunu söyledi, öğretmen de bunun üzerine haydi el egzersizi yapalım o zaman, dedi. ‘Evet, şimdi herkesin ellerini havada göreyim. Söylediğim her sayıda parmaklarımızı açıp kapatacağız. Bir, iki, üç... on. Bundan sonra da hamur ile oynayacağız, o zaman da elleriniz ısınacak ve yeni şeyler öğreneceğiz.’ dedi. Egzersizden sonra öğrenciler kalemlerini alıp çizgi çizmeye devam ettiler. Bazı öğrenciler hâlâ ellerinin yorulduğunu söylemeye devam etti. Öğretmen de o zaman ‘Elleri yorulanlar lütfen kalemlerini bıraksın ve dinlensin.’ dedi. (Saha Notları-1.10.2015)

Öğretmenin düzeni koruma ve sürdürme ile ilgili uyguladığı yöntemlere bakıldığında ilk olarak ben mesajı görülmektedir. Ben mesajı kullanmayı sık sık kullanmaya özen gösteren öğretmen, bunların yanında kural hatırlatma ve konuşanların arasına çanta koyma gibi uygulamaları da yaptığını rastlanmıştır.

Öğretmen düzenin bozulacağına dair bir sinyal aldığı anda durumsal müdahalede bulunmaktadır. Öğrenciler genelde uyumlu ve düzeni bozmayan şekilde hareket etmektedirler ancak ders esnasında ilgisiz materyal ile ilgilenme davranışını fazlasıyla gösteren öğrencileri öğretmen uyarmaktadır:

“Öğrenciler çizgi çalışmasını yapmaya devam ederken D. defteri ile ilgileniyordu. Öğretmen, defterini çantana koy, yoksa mecburen benim olacak, dedi.” (Saha Notları-8.10.2015)

“Öğrenciler o harfi ile ilgili etkinlikler yaparlarken N. hâlâ yan tarafında açık olan boyama kitabıyla ilgileniyordu. Öğretmen N.’nin boyama ile ilgilendiğini gördüğü anda onu hemen kaldırmalısın, yoksa almak zorunda kalacağım, dedi.” (Saha Notları-7.12.2015)

Öğrencilerin dikkatleri dağıldığında ise onları kendilerine getirecek aralar vermekte ve bu aralarda bazı etkinlikler yaptırmaktadır:

“Oyun ve fiziki etkinlikler dersinde masal anlatmak için C. tahtaya kalktı. Masalına kendi de eklemelerde bulunarak biraz uzun bir şekilde anlattı. Bu sırada diğer öğrenciler dinlememeye, kendi aralarında konuşmaya başladı. Öğretmen de o zaman C.’yi uyardı ve bence artık toparlamalısın, uzun anlattın, dedi. C. yerine oturduğu anda öğretmen herkesin ayağa kalkıp sınıfın ortasında tahtaya yüzü dönük şekilde sıraya geçmesini istedi. ‘Sanırım biraz uykunuz geldi, sizin uykunuzu açacak bir şeyler biliyorum. Herkes benim yaptığım hareketleri yapsın.’ dedi. Öğrenciler için bazı açma-germe hareketleri yaptı. Bu hareketlerden sonra öğrencilerinden ağaç olmalarını, istediğiniz yere doğru uzamanızı istiyorum, ama yanınızdaki arkadaşınıza değmeyin, dedi. Biraz esneme hareketi yapmalarının ardından yerlerine oturttu.” (Saha Notları-28.12.2015)

Öğretmen sadece ilgisiz materyali kaldırtma değil, aynı zamanda sık sık öğrencilerin yerlerini de değiştirerek düzeni koruma ve sürdürme ile ilgili çabasını da ortaya koymaktadır.

“(...) Öğrenciler tahtaya kalkıp etkinliği yapmaya başladığında Y. sürekli yanındaki D.’ye hem sözel olarak sataşıyor, hem de dokunarak dikkatini dağıtıyordu. Öğretmen durumu hemen fark ederek, Y seni oradan alıyorum, konuşuyor ve dikkat dağıtıyorsun, dolaptan bir masa örtüsü al ve hemen U.’nun arkasına geç, dedi.” (Saha Notları-28.12.2015)

Davranış problemleriyle genel olarak karşılaşılmayan sınıfta bazı durumlarda mutlaka yönetilmesi ve değiştirilmesi gereken olaylar ile karşılaşılmaktadır. Birbirleri ile çatışan iki öğrenciden hatalı olan ve davranışlarında sıkıntı olan öğrencinin davranışını düzeltmek için öğretmenin yaptığı bir uygulama aşağıdaki gibidir:

“Teneffüste A. E. ve P. yakın arkadaş olmalarına rağmen biraz çatışmışlar. Şu anda sınıfta bir şikâyet ritüeli oldu. Teneffüste olanlar ile ilgili konuşuyorlar. P. kendini ifade ediyor şu anda olanlar ile ilgili, öğretmen de ben senin şu anda neden böyle davrandığını çözmeye çalışıyorum, dedi. A. E. benimle arkadaşlık yapmadığı için üzgünüm, dedi P. O zaman A. E. de ben de seninle arkadaşlık yapmak istiyorum ama beni rahatsız ediyorsun, dedi. Öğretmen de ben sana yapmaman gerekeni söylüyorum ama sen unutuyorsun. O zaman ben de senin eline yıldız koyacağım, sağ eline kavga etme, sol eline vurma anlamına gelen yıldızlar koydu, P. de bunlara baktıktan sonra tüm sınıftan özür diledi.” (Video Dökümü-17.12.2015)

Genel olarak sınıf yönetiminin oturmuş olduğu görülen bu toplulukta, öğrenci merkezli etkinliklerin rahatlıkla yapılabileceği söylenebilir. Öğretmenin düzeni bozan durumlara ilişkin müdahalelerde tutarlı olduğu görülmektedir. Bu durum da öğretmen ile öğrenciler arasında bir güven bağı oluşmasını, öğrencilerin de kendilerini sınıfın bir ferdi olarak görmelerini sağlamaktadır. Öğretimin farklılaştırılmasında esnek olan sınıf ortamını yönetebilmek için öğretmenin eğitim felsefesine uyumlu bir şekilde uyguladığı sınıf yönetimi anlayışı olduğu aşikârdır.

4.1.3.4. Materyaller

Öğretmenin eğitim felsefesi ve sunduğu öğrenme-öğretme yaşantılarının özelliklerine bakıldığında, somutlaştırmaya ne kadar önem verdiği, yaptığı uygulamalardan ve kişisel yorumlarından yola çıkılarak önceki başlıklarda ele alınmıştı. Somutlaştırmaya verdiği bu önemi öğrenme-öğretme faaliyetlerinde işe yarar hâle getirebilmek için birtakım materyallere ihtiyacı olmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu ve sürekli kullandığı materyallerin başında görsel ve işitsel desteğin sağlanabilmesi için bilgisayar, projektör, yazıcı ve hoparlör bulunmaktadır. Öğretmenin bu materyalleri nasıl kullandığı, öğretimin farklılaştırıldığı boyutlar başlığında ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Bunların yanında sınıf içerisinde bir açık kitaplık bulunmaktadır. Öğretmen, sınıfında açık kitaplık olmasını özellikle istemiş, bu sistem için önceki yıllarda bir velisinden kendisi için kitaplık yaptırdığını belirtmiştir. Her gittiği sınıfa bu kitaplığı da beraberinde götüren öğretmen, kitap sayısının ve niteliğinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Kütüphanede klasik kitapların yanında ilk okuma seviyesi ile 2 ve

3. sınıf seviyelerine yönelik kitaplar bulunmaktadır. Bu kitaplıkta 113 tane ilk okuma seviyesinde kitap bulunmaktadır. Bunların dışında 27 tane yüz temel eser kitabı ve 62 tane de ilk okuma seviyesinin üzerinde kitap bulunmaktadır. Sınıftaki açık kitaplık, 2016 yılının Mayıs ayının başlarında bir grup üniversite öğrencisinin yürütmekte olduğu bir proje kapsamında toplanan kitaplar ile zenginleştirilmiş ve kütüphanelerine 155 tane daha kitap eklenerek toplamda 357 kitaba ulaşmıştır (EK 16.).

Öğretmen sınıfındaki kitaplığın kullanımı ile ilgili şunları söylemektedir:

“Bir kısmı benim geçen seneden kalan kitaplarım. Üst raftakiler klasikler, eskiden kalanlar. Kitapların bir kısmını da diğer ikiye geçen öğretmenler gönderdi. Bu seneki kitaplığımız şeyde oluşacak şimdi, harfler bittikten sonra kitap alacağız seri hâlinde, okuma kitapları kısmını onlarla oluşturacağız. Normalde benim kitaplığım hep kitaplar durur. Çocuklar istediği gibi alı ve okurlar, onun için o açık kitaplığı ben özel yaptırdım, hiçbir sınıfta yok. Yani gitsin, alsın, okusun, geri koysun. Ama kitapların yetersiz olduğunu düşünüyorum, daha nasıl zenginleştireceğim bilmiyorum. Ailelerin bir kısmı çok ilgili, eksikleri söyleyin diyorlar. Yani o ailelerden seri hâlinde getirip koyacaklar olabilir.” (Katılımcı-18.02.2016)

Açık kitaplık uygulaması farklılaştırılmış öğretimi destekleyen uygulama örneklerinden biridir. Öğrencilerin etkinliklerini bitirdikleri anda ya da yaptıkları etkinlikler için kaynağa ihtiyaçları olduğunda bu açık kütüphaneden yararlanabildiklerini belirten öğretmen, sistemi şimdiye kadarki öğretmenlik yaşantısında bu şekilde kullanmayı sürdürdüğünü belirtmiştir. Öğretmenin yaptığı bu açıklamalara uygun bazı gözlem sonuçları da olmuştur. Bazı öğrencilerin etkinliklerini bitirmesinin ardından kitap alarak, henüz tam olarak okumayı öğrenmeseler bile, resimlerden görsel okuma yaptıkları görülmüştür. Bu şekilde öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri de söylenebilir.

Genel olarak kitaplardan ve açık kütüphaneden fazlasıyla yararlandığı görülen 7 Aralık 2015 Pazartesi gününün 3. saatindeki Türkçe dersinde, bir önceki derste yapılmaya başlanan 2. ses grubu ile ilgili çalışma kâğıdına devam eden öğrenciler vardı. Bazı öğrenciler her zamanki gibi hızlıca bitirmişti. Etkinlikleri bitirenler, “Bitirenler çantasındaki kitaplardan ya da kitaplıktaki kitaplarda alıp okuyabilir.” yönergesine uyarak çantalarındaki kitapları çıkarıp okumaya başladılar. Çalışma kâğıtlarını yapamayanlar ya da yardım isteyenler, öğretmen masasının önünde sıraya geçti, gereken desteği alıp yerlerine geçerek tamamlamaya başladılar. Okuyan öğrencilerden bazıları ise okudukları kitapları bitirdiklerini, o nedenle şimdi ne yapacaklarını sordu. Öğretmen de onlara kitaplıktan yeni bir kitap

alabileceklerini söyledi. Öğrenciler henüz tüm harfleri öğrenmemiş oldukları için biraz tereddüt ettiler. Aralarından C., kitaplığa giderek bir tane resimli kitap aldı. Öğretmen de bu sırada masasında S. ile yazıyor, U.'nun okumasını dinliyordu. Onlar okudukça ve yazdıkça aferin, harikasınız gibi pekiştireçler kullandı. Etkinliğini bitiren öğrencilerden bazılarını yanına çağırdı. Bu öğrencileri özellikle zorlanan öğrenciler ile ilgilenmesi için görevlendirdi. S.'nin okumasını sağlamak için iki öğrenciyi onun sağına ve soluna oturttu.

Öğretmen masasının önündeki grupta olan öğrenciler yazmaya devam ediyordu. Resimli bir kitabı almış olan C.'nin resimlere bakarak yorumladı, hatta bununla da yetinmeyip olay örgüsü olan bir hikâye anlatmaya başladı. Kendini o kadar kaptırarak anlatıyordu ki, yanına gelen H. ve E. “Sen gerçekten okuyor musun?” diye sordular. C. de resimleri okuduğunu söyledi. Bu kez C.'nin okuması, A. E.'nin dikkatini çekti. Onun yanına gidip dinledi. Okuması bittiğinde de “Bir daha okur musun?” dedi. C. de sadece resimlerini okuduğunu söyledi. O zaman A. E. “Acaba ben de mi bir kitap alsam?” diyerek kitaplığa doğru yöneldi. Oradan bir kitap alıp resimlerine bakmaya başladı. Sonrasında sessizce kendi kendine okudu.

Örnekte görüldüğü gibi, kitaplıktan kitap alan bir öğrencinin, okumayı henüz öğrenmemesine rağmen görsel okuma yapması, kendi gibi olan arkadaşlarını cesaretlendirmeye yetmiştir. Onu gören öğrenciler, hem şaşırılmış, hem de aynısını yapabilmek için bir istek duymuştur. Buradan da anlaşılacağı gibi açık kitaplık uygulamasının öğrencileri okumaya karşı motive ettiği görülmektedir.

Etkili bir şekilde somutlaştırabilmek için öğretmenin kullandığını ifade ettiği yardımcı materyaller bulunmaktadır. Bu materyalleri kullanmanın gerekçisi olarak öğrenmeyi arttırıcı etkisi olduğunu belirten öğretmen, farklılaştırılmış öğretimin de temelinde yatan anlamlı öğrenmelerin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmen bu materyaller ile ilgili şunları söylemektedir:

“Materyallerden kendi telefonumu daha çok kullanıyorum İnternet olarak. Projeksiyon kullanıyorum. Başka ne var kullandığım, okulda ne varsa! Dal, toprak, yer, zemin, sınıftaki tahta kalemi ile çizerim, ne varsa! Çocuk da neyi kullanırsa kullansın, yeter ki öğrensin, derdim o.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen projektörü özellikle her ders kullanmaktadır. Özellikle video izleme, sunu gösterme ve üzerinde çalışılan materyali yansıtırken kullandığı görülen projektörü sık kullanmasının nedenini şu şekilde anlatmaktadır:

“Projeksiyon ile çok yansıtıyorum, kitaplarındaki konuların hepsini indirdim ben. Oradan yansıtıyorum ki oradan bakıp yazmaları da kolay olsun. Yoksa tek tek yanıma gelip ben yazamadım, ben yapamadım derler, gerek yok. (...) Projektör kalıcılığı sağlıyor. Çocuk orada yazıyor, yazarken düşünüyor. Bilgisayarda görüyor, görünürken de göz hafızasına alıyor. Yanındakine öğretirken de bir daha bir tekrar ediyor. Üç kez tekrar etmiş oluyor düşündüğün zaman. Ben bir de üzerine okuttuğum zaman, tamam artık çözmüştür diye düşünüyorum, çoğu zaman ben çok doğaçlama yani.” (Katılımcı-18.02.2016)

Kullanılması planlanan materyallerin temininde bazı yollar izlediği görülmektedir. Ders sürecinde kullanılan bazı materyalleri ailelerden sağlarken kendi çabası ile temin ettikleri de mevcuttur. Aile desteği ve kendi çabası dışında, okulun imkânları dâhilinde de elde edebileceği materyalleri okuldan temin ederek materyal ihtiyacını karşılamaktadır.

“Kâğıt çok var benim stoklarımda, problem olmuyor. Kırtasiyeyi arıyorum, o getiriyor. Kantinde varsa, o veriyor. Aileye yüzde elli yükleniyorum, o kadar şunu da gönderin bunu da gönderin demiyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Etkinlikler sırasında hızlı bir şekilde bitiren öğrenci olduğunda ya da ders ile ilgili materyali yanında olmayan olduğunda, bu öğrencilerin görev odaklı kalabilmesi ve boş kalmaması adına, öğretmen hemen hazır olan materyallerinden öğrenciye vermektedir. Öğretmen özellikle matematik dersinde defter eksikliğini gidermek nedeniyle çıktı alarak temin ettiği kareli kâğıtları kilitli dolabında muhafaza etmektedir. Boyama yapmak için gerekli olabilecek çıktıları da alarak sene başında hazırlanmış ve bunları bir kutunun içerisine yerleştirerek pencerenin önüne koymuştur. Öğretmenin yapmış olduğu bu hazırlıkların çoğu zaman kurtarıcı ve kotarıcı özellikte olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili verilebilecek bazı örnekler saha notlarından şu şekilde alıntılanmıştır:

“(…) Öğretmen serbest etkinlikler dersi içerisinde tahtada adam asmaca oyununu bitirdiğinde zilin çalmasına beş dakika kalmıştı. Bu sebeple öğrencilere, ‘Şimdi herkes resim defterlerini çıkarsın.’ diye yönerge verdi. Bazı öğrenciler resim defterinin yanında olmadığını söyledi. Öğretmen o sırada, sene başında çıktılarını alıp fotokopilerini çekerek hazırladığı boş boyama kâğıtlarından isteyen olup olmadığını sordu. Ayrıca öğrencilere boş kâğıt da verebileceğini söyledi.” (Saha notları-7.12.2015)

“Öğretmen bazı öğrencilerini tahtaya çıkarıp oradaki metinleri okumalarını sağlıyor. Çalışma kâğıdını yapmaya devam edenler de var. E. ve E. yazma çalışmalarını bitirdikleri için boyama kutusundan kendilerine boş boyama kâğıdı aldılar.” (Saha Notları-9.12.2015)

Yukarıda verilen örneklerle, gözlem yapılan haftalarda pek çok kez karşılaşmıştır. Aşağıda verilen örnek ise sadece bir ders gözlemlenmiştir. Öğretmenin burada tedarikli olduğuna dair bir veri elde edilmektedir.

“(…) Herkes matematik defterini çıkarsın, diye yönerge verildi. Bazı öğrenciler matematik defterlerinin yanında olmadığını söyledi, öğretmen de o zaman

dolabındaki kareli kâğıtlardan alarak hemen defteri olmayan öğrencilere dağıttı.”
(Saha notları-15.12.2015)

Öğretmen çeşitli etkinlikler için kullanacağı materyalleri seçerken bireylerin gelişimsel özelliklerine uygun olup olmadığını da mutlaka kontrol etmekte ve buna göre bir seçim yapmaktadır. Öğretmeni burada da öğrenmeye ve araştırmaya olan düşkünlüğü ile hareket etmekte, pozitif öğrenme-öğretme ortamları yaratmak için öğrenmeye açık kişiliğini kullanarak materyal temin etmektedir.

“Eva süngerleri var, bilirsin. Ben onu çok kullanıyorum. Mesela, kırtasiyecim sağ olsun, çok araştırıyor, getiriyor, ben de hemen ondan alıyorum. Sipariş veriyorum, İnternette görüyorum, o bana buluyor, getiriyor. Keçe kullanırım bazı etkinliklerde. (...) Yani çocuklar birinci sınıf çocukları ya, keçenin yapıştırması da kolay, kesmesi de. Materyalleri de hep araştırıyorum, çocukların el kaslarına hangisi daha uygun diye.” (Katılımcı-18.02.2016)

Teknolojik ekipmanlara yer verdiği görülen öğretmen, bu ekipmanları işe yarar şekilde kullanmak için elektronik kaynaklara da yer vermektedir. Kendisi büyük bir eğitim portalına üyedir. Bu portalda yer alan etkinliklere, videolara, çevrim-içi ödevlere her derste yer vermeye çalışmaktadır. Bu uygulamayı sadece kendisi değil, bazı meslektaşlarının da kullanması için onları da teşvik ettiğini söyleyen öğretmen, bu kaynağın kendisi için oldukça yararlı olduğunu belirtmiştir:

“Uygulamayı kullanmaya bu okulda başladım, yani beşinci yılımdayım. Okula başladığım sene, kullanıma ilk açıldığı zamanlardı. Böyle bir şey olduğunu duymuştum, çok araştırdım. Başlarda üyelik işlemleri çok meşakkatliydi. Nasıl diyeyim öğretmen kimliğimi istediler, okuldan onay istediler. İlk başlarda öyle giriştik, birkaç öğretmeni de zorla üye yaptım! Bir kere üye oldun mu, seni her sene takip ediyorlar. Ne kadar kullanmışsın, yüzdelik dilim, kaç öğrencin orada aktif, hepsini görebiliyorsun. Orada interaktif ödevler gönderdim ben geçen seneki öğrencilerime. Bazen ödev atıyordum, onlar yapıp gönderiyorlardı.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğrencilere sadece kitap, fasikül, çalışma yaprağı gibi tekdüze kâğıt-kalem etkinliğinden kurtarmak isteyen öğretmen, onların yazmaktan daha keyif alacağı ve pratik olan bir materyal bulmaya yöneltmiştir. Bu sebeple matbaa işi ile uğraşan velisinden rica ederek öğrenciler için bir materyal yaptırtmıştır. Piyasada bulunan okuma-yazma öğretimi setlerinden birinin eki olan bu materyal, bir A4 boyutunda kartondan yapılmış bir yazı yazma materyalidir (EK 17.). Öğretmen bu materyali herkese aldırılmayacağı için çoğaltmayı tercih etmiştir. Üç tane büyük aralıklı satırı olan bu materyal, poşet dosya ile kaplıdır. Üzerine tahta kalem ile rahatlıkla yazı yazılan ve kâğıt mendil ile silinebilen materyal ile yapılan Türkçe dersinin bir bölümü saha notlarına bu şekilde yansımıştır:

“Öğretmen ödevleri kontrol ettikten sonra herkesten defterlerini çantasına koymasını istedi. Sınıfa bir soru sordu, ‘Hangi harfi öğrendik? Ondan önce ne

öğrendik?" Bu soruların cevaplarını aldıktan sonra, herkesten tahta kalemlerini çıkarmasını istedi. Şimdi sizlere bir sürprizim var, dedi. Öğretmen kendisi de bir sürü tahta kalem çıkardı. Dersle alakasız olan her şeyi kaldırttı. Bazı öğrenciler kalemlerle sesli sesli oynuyorlar. Kalem olmayanlar benim masamdan kalem alabilirler, ders bitiminde de kalemleri geri bırakacaklar, dedi öğretmen. Sizlere, üzerinde tahta kalemleriyle bir şeyler yazabileceğiniz şeyler hazırladım, dedi. Elindeki kılavuz çizgili yazılabilir- silinebilir kâğıdın nasıl kullanılacağını anlattı. Kâğıdın üzerinde bir poşet dosya vardı. 'O dosyayı hiç çıkarmayacak, üzerine yazı yazacağız, tahta gibi sileceğiz.' dedi. Öğretmen örnek olsun diye bir şeyler yazdı. 'Bakın, bunun üzerine yazı yazılabilir ve silinebilir. Kimseye göstermeden ona bir e harfi yazmanızı istiyorum. Küçük e. Arkadaşına gösterme. Bitiren havaya kaldırsın. Bakalım kimler doğru yazmış?' dedi. Şimdi öğretmen herkesin nasıl yazdığını kontrol ediyor. Masa gruplarının yanına giderek öğrencilere bakıyor. Öğrenciler çizgiler arasında yazarken biraz zorlandılar, çok küçük yazdılar. (...) 'Bu kâğıtlar eve gidip gelecek, ama üzerindeki naylon dosyayı çıkarmayacaksınız. Evde de bu şekilde yazabilirsiniz.' dedi" (Saha Notları-22.10.2015)

Yukarıdaki örnekte, öğretmen materyalin ne olduğu ile ilgili açıklamış, materyalin kullanımını anlatmış ve kullanım konusunda modelleme yapmıştır. Pratik bir şekilde her derste kullanılabilmesi görülen bu materyal eve de gönderilerek çalışma yapmalarına katkıda bulunulmuştur. Dersin sonunda hazırlanan materyal hakkında öğretmen ile şu şekilde bir konuşma geçmiştir:

Saadet: Bunlar çok güzel olmuş bu arada, böyle çok daha rahat siliniyor.

Ayşe: Şimdi defteri silmek istemediğim için böyle çalışmalar yapayım diye hazırlamıştım. Ben kaygan istiyordum ama normal silinebilenleri vardı bunun. Matbaacı anlamamış, yanlış yapmış. Bunu ben de yaptım. Nasıl yapayım dedim, evde hepsine dosya kapladım.

Saadet: Bu daha güzel siliniyor.

Ayşe: Değil mi? Diğerleri zaman içerisinde aşınabilirdi. Bantladım ilk başta, sonrasında bantları sökerler bunlar dedim. Zımbalayayım en iyisi dedim.

Saadet: Biraz alışmakta zorlandılar.

Ayşe: Deftere küçük yazıyorlardı ya, bir anda büyük geldi sanırım bunlar. Bunu, yazalım ve hemen kaldıralım diye düşünerek yaptırım." (Saha Notları-22.10.2015)

Öğretmen öğrencilerine kaynak olarak başvurabilecekleri bazı materyaller tavsiye etmiştir. Sistem gereğince kaynak materyallerin zorunlu kılınmaması ve okula getirilmemesi gerektiğini bilen öğretmen, bir tavsiye olarak velilerine öneride bulunmuştur. Öğretmen, birinci sınıfta ilk okuma ve yazma öğretimi yapıldığı için sürekli yazma alıştırmaları yapmaları gereken öğrencilere temin edilen zorunlu materyallerin yetmediğini belirtmiştir. Birbirine benzer çalışma yaprakları ve materyaller üzerinde çalışmanın öğrencileri sıkıldığını belirtmiştir. Okul yönetiminin de öğrencilere kaynak tavsiye edilebileceğini belirtmesi, öğretmenin bu ihtiyaca yönelik bir tedbir almasını sağlamıştır:

"Kaynak önerdim, evet. Bir hafta e sesi veriyorum mesela. Kitaptakini gördün mü bilmiyorum. İki sayfa falan. Bir hafta ben şimdi ne yapayım, sadece bunu vermişler. (Bu sırada bana kitabı gösteriyor). Defterlerine yazdım. Ama üzerlerinden

geçmeleri lazım. Geçmezlerse mümkün değil yapamıyorlar. Yazıları pek önemli değil, zamanla düzelecek ama. Çıktılar aldım, iki gün öyle idare ettik. Velilere de tavsiye ettim. Alırsanız faydalı olur, daha iyi ilerleriz. Elleri daha iyi alışır. Fotokopide de tekrar yapıyorlar. Farklı bir şey olmayınca 'Biz bunu yaptık.' diyorlar.” (Saha Notları-15.10.2015)

Öğretmen sınıf içerisinde animasyon, çizgi film, video gibi görsellerden mutlaka yararlanmaktadır. Bu videolara genellikle sıklıkla kullanılan bir video paylaşım sitesinden ulaşılan öğretmen, bazı videoları özellikle sıkça kullanarak tekrar yapmak istediği konuların da tekrarını da sağlamaktadır:

“Her gün mutlaka Pepe çizgi filminin sayılar videosunu açıyoruz ve tekrar ediyoruz bu şekilde. Sen de biliyorsun ki hâlâ bazı öğrenciler özellikle sayılar konusunda sıkıntılar yaşıyor. Aksi hâlde Ö., S. ve G. öğrenemeyecek. Genellikle günün sonunda açıyorum, bu şekilde tekrar ediyoruz, sınıftan çıktıklarında en son hatırladıkları şey bu oluyor.” (Saha Notları-19.01.2016)

Öğretmenin kullandığı tüm bu materyaller, kendisi tarafından kalıcılığı arttırdığı için kullanılmaktadır. Öğretmen bu gibi görsel materyallerin yanında işitsel materyalleri de kullanmaktadır. İşitsel materyallerin hayal gücüne ve yaratıcılığa katkıları olduğuna inanmaktadır.

“Bir de masal dinletmeyi çok seviyorum ben, hayal dünyası olarak. Tamam, izletmek için açıyorum ama sesli olarak telefonumdan çok açarım. Gözlerinizi kapatın, haydi şimdi masal dinleyeceğiz, herkes hayal etsin derim. Onu resim dersinde de çok kullanırım. Hayal ettikten sonra haydi resme dökelim derim. Onun dışında anlatmalarını da isterim. Ne gördüm, hayalinde nereye gittin, nasıl bir masal? Evet, masalın ana hatlarına sahip olmalarının yanında en sevdiği ya da sevmediği arkadaşlarını da orada kullanıyorlar. Onu da seviyorum.” (Katılımcı-18.02.2015)

Öğretmen, öğrenmenin niteliğini arttırmak için mutlaka materyal kullanmaktadır. Kullandığı her materyalin bir kullanılma nedeni ve amacı vardır. Genelde kalıcılığı arttırmak, destek olmak, yaratıcılığı arttırmak gibi kaygılarla kullanılan materyaller ile farklılaştırılmış öğretimi destekler nitelikte uygulamaların ortaya konmasına yardımcı olduğu görülmüştür.

4.1.3.5. Öğretmenin Kullandığı Dil

Katılımcı öğretmenin kullandığı dilin, ortamdaki tüm öğrencileri birer birey olarak görme, bu bireylerin yaşadıkları ortamın birer parçası olduklarını vurgulama, güvenli bir ortam içerisinde olduklarına inanma ve iletişim kanallarının açık olduğu davetkâr bir sınıf ortamının oluşturulmasına büyük katkıları olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan ilk ders itibarıyla öğretmenin öğrencilerine karşı kullandığı dil ve kurduğu cümleler dikkat çekicidir. 1 Ekim 2015 tarihinde öğrenci ile öğretmen arasında geçen bir diyalog, saha notlarına şu şekilde yansımıştır:

“Ayşe Hanım ile ayaküstü konuşmamızın ardından bana oturmam için kendi masasını gösterdi. Ben de herhangi bir öğrencinin yanına oturmamın onları takip edebilmek açısından daha uygun olacağını söyledim. O da tek başına oturan bir öğrencisine dönerek:

-Öğretmenin yanında oturmasında bir sakınca var mı? Sana bugün boyunca arkadaşlık etmesini ister misin?

-Tabi ki oturabilir, öğretmenim.

-Teşekkürler B.!

Bu diyalogdan sonra Ayşe Hanım beni öğrencisinin yanına oturarak dersine devam etti.” (Saha Notları-1.10.2015)

Yukarıdaki diyalog, eğitim ve öğretimin başladığı ilk hafta yaşanmıştır. Öğretmen karşısındaki öğrenciyi birey olarak gördüğünü hissettirmiş, onu doğrudan etkileyecek durumlara karşı rızasını almıştır. Bu durum, her davranış ile öğrenciye örnek olunması gerektiği fikrine sahip olan öğretmenin, iletişim konusunda da örnek bir tavır gösterdiği ve düşüncesi ile davranışlarındaki tutarlılığı sergilemektedir.

Öğretmenin sık sık cesaretlendirmeye yer verdiği görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu daim tutmak ve istekli bir şekilde dersteki görevlerini devam ettirebilmelerini sağlamak amacıyla onlara sözel olarak sürekli kendilerini yeterli hissedebilmelerini sağlayacak ifadeler kullanmaktadır. Öğretmenin sözel pekiştireçten farklı bir amaçla kullandığı bu ifadeler, öğrencilerin yeni durumları denemesi, yaptıklarını kendilerinden üst bir otoriteye sunabilmesi ve derse karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için onları cesaretlendirmek amacıyla öğrenme-öğretme yaşantıları boyunca başvurulmuştur. Bu şekilde sınıf ortamında pozitif ve paylaşıma davetkâr bir hava oluşturulmasına da katkı sağlanmıştır. Öğretmen, bu davranışı ile ilgili aşağıdaki ifadeleri dile getirmiştir:

“(…) Mesela kötü yazdıklarında, benim için çirkin yazması inan ki hiç umurumda değil. Sen yaparsın, sen bir tanesin diye şeyler söylerim sürekli öğrencilere. Bugün mesela hani stajyer geldiğinde çocuklar çirkin yazdıklarında hemen ‘Sunu yanlış yapmışsın.’ dedi. (...) Olsun, bu problem yaratmıyor. (...) Öğretmenim yazdım ama deyip beğenilmeyeceğini düşündükleri zaman, sen harika yazmışsın, önemli değil, bir dahakine yazarsın, derim.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğrencilerini tanıma aşamasında olduğu ve kendince uyum çalışmaları yaptırdığı ilk haftada, öğretmenin teneffüs boyunca sınıftan çıkmadığı gözlemlenmiştir. Bu davranışını da dönem boyunca devam ettirmiştir. Bu şekilde aralarda hem kendi çalışmakta, hem de öğrencilerini çalıştırabilmiştir. İlk haftalarda sınıftan çıkmamasının sebebinin öğrencilerini daha iyi gözlemleyebilmek ve onlara teneffüs boyunca yardım edebilmek olduğunu söyleyen öğretmenin kullandığı dil,

gözlem yapılan ilk dersin ardındaki ilk teneffüste dikkat çekmiş ve buna benzer örneklere gözlem süresi boyunca rastlanmıştır:

“Öğretmen teneffüste sınıftaydı. Bir öğrenci yanına gelerek üzerinde çalıştığı çizgi çalışmasını gösterdi. Öğretmen ona sen çok güzel çizgiler çizebilecek el kaslarına sahipsin, gel birlikte üzerinde geçelim, dedi.” (Saha Notları-1.10.2015)

“Öğrenciler masalarında çizgi çalışması yapmaya devam ediyordu. S.’ye tahtaya çıkar mısın, diye sordu. Tahtaya çıkmak istemedi. Öğretmen bunun üzerine, ben senin güzel yazını gerçekten çok merak ediyorum, tahta kalemin varsa onu alıp çıkar mısın, dedi. Öğrenci de bunun üzerine gülümseyerek tahta kalemini alıp tahtaya doğru yöneldi.” (Saha Notları-8.10.2015)

“Öğretmen tahtaya k harfinin videosunu açtı. Hepsine bu harfle ilgili kâğıtları da dağıttı. Sonrasında da, videoyu açtım size, izleyeceksiniz, yapabileceğinizi biliyorum, mükemmelsiniz hepiniz. Yapabilecek kadar da zekisiniz, haydi bakalım, diyerek yazmalarını istedi.” (Saha Notları-21.12.2015)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrenciler kendini ve yaptığı işleri önemseyen biri ile karşı karşıya olduğu düşüncesine sahip olmaları beklenmektedir. Bu düşünce onları, öğrenmeye karşı dirençli bir duruş sergilemelerinin aksine öğrenme için istek duyan öğrenciler hâline getirecektir. Özellikle hazırbulunuşlukları yüksek olan öğrencilerin kendi işlerini bitirmelerinin ardından arkadaşlarına yardım etmek istemeleri, çabalayan öğrencilerin çekinmeden öğretmenden yardım istemesi; öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olduklarının göstergeleridir.

Öğretmen, öğrenci ile olan diyaloglarında, ders anlatımında, uyardığında genel olarak sesini şiddeti düşük bir biçimde kullanmaktadır. Sınıfta sesinin şiddetini arttırdığı zamanlar yok denecek kadar azdır. Sesinin şiddetini koruması, öğrenme ortamında tehditkâr bir havanın oluşmasını önlemektedir. Öğretmenin bu şekilde kullanmış olduğu dilin, pozitif öğrenme ortamına doğrudan katkı sağladığı görülmektedir.

4.1.3.6. Öğretmenin Felsefesi ve İnançları

Öğretmenin eğitim felsefesi ve öğretim anlayışına bakıldığında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile örtüşürüleebilecek bazı yanlarının olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitimin işlevinin hayata hazırlamak olduğunu ve öğrencilerin işe yarar bilgiler ile donatılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen, öğrencilerini birey olarak görüp onları hayata hazırlamanın ardından edindikleri beceriler ile kendi kendilerine dahi gereken bilgileri edinebilecekleri görüşündedir. Öğretmen, eğitim felsefesini şu cümleler ile ifade etmektedir:

“Benim ilkokuldaki amacım, dersten çok hayata hazırlamaktır. Yani bir çocuk okula başladığında ilk başta, bir ve ikinci sınıfta özellikle, hayata hazırlamaya çalışmaktır; diye düşünüyorum. Nerede oturacak, nerede kalkacak, nasıl uyum gösterecek? Harf-ses bilmem ne veriyoruz ama bunun dışında ben hayata hazırlamak olarak düşünüyorum. (...) Temel bilgileri verip çocuk elbet eğer alıyorsa, sen hayata ettikten sonra, o ortaokulda da öğrenir, lisede de öğrenir. Akli yettiği sürece her şeyi öğrenir. Ben a’yı b’yi öğretmesem de 3 veya 4. sınıfta zaten kendiliğinden öğrenir. Ama eğitimi hayata hazırlamak, doğru yönlendirmek olarak düşünüyorum kendi açımdan.” (Katılımcı-18.02.2016)

Yukarıdaki ifadesinde her bireyin kendi hızında öğrenmesini destekler niteliktedir. Temel bilgileri öğretip sonrasında uygun şekilde yönlendirme şeklinde ifade ettiği öğretmenin görevi, farklılaştırılmış öğretim yapan öğretmende bulunması gereken özellikle örtüşmektedir. Bu ifadesini destekler nitelikte ilkokulda okuma yazma, temel matematik ve yaşam becerilerini öğrettiğini belirten öğretmen, kendisini bir yol gösteren ve anne olarak görmektedir:

“Benim derdim, çocuklar hayatı sevsin, olumsuzluklara karşı göğüs gersin. Yani, çevreden kendini korusun, savunsun ama kendini de ifade etsin. Bilmiyorum, ben anne gibi olmak istiyorum onlara, bir yol gösteren. Eğitimciden çok yol gösteren olmak istiyorum. Yolu da gösteriyorsam ne mutlu bana diye düşünüyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Katılımcı öğretmen, çocukların aile ortamında desteklenerek daha iyi yerlere geleceğini düşünmektedir. Evde birçok uyarıcıya ve destek alma imkânına sahip olan çocukların daha başarılı olduklarına inanmaktadır. Öğretmen, velilerin okulda öğrenilenleri evde sağlıklı bir şekilde tekrar ettirebilmeleri için gerektiğinde sınıfta onlara da bir eğitim verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Bununla ilgili geçmişte yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır:

“Birinci sınıfta aslında çok sık olması lazım, 10 günde bir. Önceden her harf öğrettiğimde, hepsini içeriye alırdım. Harfi şöyle seslendireceksiniz, şu şekilde yazdıracaksınız diye hepsine gösteriyordum ama bu seneki velilerin içeriye alınmamasından dolayı çok zorlandım. Veli sesi nasıl söyleyeceğini bilmiyor. Mesela, biliyorsun bazı öğrencilere düz yazı öğretiyor aileleri evde. Ya da işte t harfini, ‘te’ diye seslendiriyorlar. Harfin yazış yönünü bilmiyorlar. Bu gibi konuları anlatmak gerekiyor velilere. O yüzden toplantıların çok sık yapılması lazımdı birinci sınıfta.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen, velilerin eğitim-öğretim sürecine katkılarını esirgememeleri ve onlarla organik bir şekilde iletişim sağlayabilmek adına, kendisini ailelere yakın bir konumda tutmaktan çekinmemiştir. Katılımcının iletişim temelli olmak üzere, velileri ile bazı sorunları olmuştur. Bu sene kendini en çok zorlayan durumların da bu iletişim problemleri nedeniyle veliler ile ilgili olduğunu söylemiştir. Bu gibi durumlarda velilerden gerekli olgunlukta davranmalarını istemiş, onlara veli-öğretmen arasındaki olumsuz durumların çocuklara yansıtılmaması gerektiğini

söylemiştir. Öğretmen, bir veli toplantısında geçen konuşmayı şu şekilde aktarmıştır:

“Yani ben velilere dedim, ben sizin kardeşinizim, ablanızım, arkadaşınızım, böyle olmazsa ilerletemeyiz. Aramızda problem olsa da bunu çocuklarınıza yansıtmayın. Bunları söylüyoruz ama her insan farklı bir yapıya sahip. Anlayan anlıyor, anlamayan ters anlıyor, anlamayan geliyor bana çıkışmaya kalkıyor. Çatıyor. Ben de artık her şeyi olgunlukla karşılayamıyorum. (...) Gene de onları dinliyorum, dinlemeyi seviyorum. İnsanları seviyorum, çocuklar arada mahvolmasın istiyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen, mutlaka veli toplasını yapmaktadır. Veli toplantılarında çocukların başarı durumlarını değerlendirmektedir. Anne ve babaların bu toplantılarla detaylı bir şekilde bilgilendirilmesi gerektiğini savunan öğretmen, okulun politikası gereğince velilerin içeriye alınmasında yaşanan sıkıntılardan ötürü istediği sıklıkta toplantı yapamadığını eklemiştir. Toplantılar ile bazı konuların ailelere sürekli hatırlatılmasının önemli olduğunu düşünen öğretmen, yaptığı bir veli toplantısını şu şekilde özetlenmiştir:

(...) Toplantıyı her ay yapmam lazım, on günde bir yapayım demiştim ama. Her ay mutlaka yapmam lazım. (...) Son yaptığım toplantıda çocukların durumlarını değerlendirdik, okumalarını, nasıl yardımcı olacaklarını, eksik kalanların nasıl tamamlanacağını, biraz da korkutmak için sınıfta kalıp kalmayacakların kimler olduğunu, sınıftaki problemleri konuştuk, 23 Nisan’da ne yapılacak, diye konuştuk. (...) Temizliklerine, okula geliş gidişlerine dikkat etmelerini, ödev kontrolünün önemli olduğunu, yapamadıklarında mutlaka bana dönmelerini ve belirli saatlerde- sabah 8 akşam 8 arasında- arayabileceklerini söyledim. (...)” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen, velilerin kendi arasındaki iletişimin çocukların ilerlemelerini sağlayacak önemli bir unsur olduğu görüşündedir. Dördüncü sınıfa kadar çocuklarının bir arada okuyacağını, bu sebeple de aralarındaki iletişimin kuvvetli olmasının gerekliliğine inanmaktadır. Bu şekilde öğretmen, gelmeyen öğrencilerin evde takviye alabilmesi, okuldan geri kalmaması için de ödevlerinin iletilmesinin bu kanal vasıtasıyla sağlanabileceğine inanmaktadır. Veliler arasındaki iletişim ile ilgili öğretmen şunları söylemiştir:

“Ödevi anlamadıklarında direkt beni arıyorlar. Dedim ki beni aramayın, birbirinizden alın. Benimle iletişim açısından değil, birbirleriyle iletişimleri olsun diye düşünüyorum velilerin. ‘Yok, ben kimseyle görüşmüyorum demesinler.’ çünkü dört yıl boyunca burada beraber olmak zorundalar. Bir kişiyi seçin dedim, ondan ödev alırsınız. (...) Beni acil durumlar dışında, ödev diye aramayın. Mesaj grubunuz var, cep telefonunuz var, herkesin var. Bir şekilde ulaşılabilirsiniz birbirinize, diyorum. (...) Bugün E.’nin ödevini veremedim mesela, bugün gelmedi. Önceden soruyordum kiminle göndereyim diye. Kimsemiz yok diyordu. Mesela oraya yakın kim oturuyor? G. oturuyor. G.’ye verin, ondan alırım, demesi lazımdı. Geçen dönem ben şöyle çözüm bulmuştum. Babasına dedim ki ben kırtasiyeye bırakıyorum, oradan alın dedim; aldılar, almadılar bilmiyorum. Aldıklarını duydum, kırtasiyeye konuştum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmenin kendi inancına göre, çocuklar sosyal etkinliklere katılmalıdır. Bu tarz etkinliklerin çocukların kendini tanımasında ve ifade etme becerisinde önemli rol oynadığını düşünmektedir. Sene başında drama dersinin başlatılması ile ilgili öğretmen girişimi olmuştur. Ancak dışarıdan bir drama eğitmeninin okul sınırları içerisinde ders vermesi uygun olmadığından bu girişim sonuçsuz kalmıştır. Öğretmen bu fırsatın dışında da çocukların içerisinde aktif olarak yer alabileceği bazı etkinlikleri değerlendirmeye çalışmaktadır.

Bu etkinliklerden ilki 10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü ile ilgilidir. Öğretmen, bu özel gün için çocuklar ile şiir okuma etkinliği üzerinde çalışmıştır. Öğretmen, öğrencilerinin bir kısmının hâli hazırda bildiği, bazılarının da aşına olduğu 10 Kasım şiirini seçerek bunu toplu olarak okutturacağı bir sahne performansı düzenlemeye karar vermiştir. Öğretmen bu performansta her öğrencisinin görev almasını istemiştir. 5 Kasım Perşembe günü 5. ders saatini öğretmen prova için ayırmıştır. Bu prova saatinde öncelikle öğrenciler ile şiiri toplu olarak ezbere okutarak sınıfta tekrar etmişlerdir. Sonrasında tüm öğrencilerin ayağa kalkmasını isteyerek şiiri okuyacakları zaman nasıl bir düzende durmasını istiyorsa o düzene göre onları bir sıraya dizmiştir. Sonrasında şiiri iki kez daha okutarak tüm öğrencileri törenin yapılacak olduğu okul bahçesine çıkarmıştır. Her öğrencinin nerede ve nasıl duracağını unutmaması için birbirlerine sorumluluk vermeyi ihmal etmemiştir.

"(...) Yanınızda kimin olduğunu unutmamalısınız, yanınızdaki arkadaşlarınızdan siz sorumlusunuz. Şiiri okumak için merdivenlerdeki yerimize gereceğimiz zaman yanınızdaki kişi ile el ele tutuşarak yerinizi almanızı istiyorum. Bu şekilde daha kolay bir şekilde yerinizi alabilir ve hızlıca sıraya geçmiş olursunuz. Sorusu olan varsa lütfen sorsun, eğer sorunuz yoksa bir kez de burada prova yapalım. (...)"
(Saha Notları-5.11.2015)

Öğrencilerin küçük çapta almış olduğu bu görevin ardından 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında birtakım etkinliklerin okulca yapılması planlamıştır. Öğretmen, kendi sınıfı için yapmayı planladığı etkinlikleri, bir veli toplantısı aracılığıyla velilerine iletmiştir. Bu toplantı ile ilgili söyledikleri, velilerin ve kendisinin sosyal etkinliklere olan bakış açısını ortaya koyar niteliktedir:

"(...) Dramayı çok istemişlerdi, drama nedir demelerine rağmen, bir kısmı dramanın ne olduğunu bilmiyordu. Tiyatro diyordum. Çocuğun kendini tanıması olarak ifade etsen de, onlar diyor ki çocuk kendini tanıyor, neyini tanıyacak? İçsel dünyasının çıkacağını bilmiyorlar. 23 Nisan ile ilgili olarak da, biri toplantıda hocam yanlış anlamayın, geçen yılki hocamız böyle etkinliklere hiç katılmazdı, büyük çocuğunun öğretmenini söylüyor. Neden, dedim. Onun yerine, siz derslere daha ağırlık verseniz, derslere daha çok çalıştırsanız olmaz mı, dedi. Siz bilirsiniz ama

dedim, o çocuğun haftada iki saat 23 Nisan'a katılmak ya da okuma bayramına katılmak için çalışması, eğlenmesi benim için dersten çok daha önemli, dedim. Yani sürekli ders, sürekli ders de nereye kadar, dedim. Sürekli çocukları derse itmek nereye kadar? Yine orada ben onu dedim, benim amacım çocuğu hayata hazırlamak. (...) Oradan bir velimiz, tamam doğru söylüyorsunuz ama ben çocuğumun kültürel ya da sosyal açıdan da ilerlemesini istiyorum, bence yapmalılar, dedi. Oy birliği ile 23 Nisan'a katılmalarına karar verdik." (Katılımcı-18.02.2016)

Bu gibi uygulamaların yanında, öğretmenin eğitim-öğretim yaşantısı sunarken başvurduğu kaynaklar şu şekildedir: Öğretim sürecinde birçok doğaçlama uygulama yaptığı görülen öğretmen, etkili bir öğrenim sunabilmek adına yıllık plana başvurduğunu söylemektedir. Kazanımdan haberdar olmak ve önceden yaptığı plandan da destek almak adına bunu yaptığını söylemiş ve derslerine nasıl hazırlandığı ile ilgili soruyu şöyle yanıtlamıştır:

"Yerine göre değişiyor. Yani derslere, yarın ne işleyeceğime, örneğin hayat bilgisine bakıyorum. Yarın neyim var benim konu olarak. Eğer materyal lazımsa, materyal daha çok matematikte kullanırım, hayat bilgisinde kullanabildiğimiz, sadece çıktı olarak alabildiğimiz kâğıtlar oluyor. Ben evde bilgisayarda hazırlıyorum. Çıktısını alıyorum. Evde bir tane çıkarırsam fotokopisini çektiyordum ama bu bel kırıklığından dolayı inip çıkamadığım için kendi yazıcımdan çıkarıyorum. Çalışma kâğıdı hazırlarken de takip ettiğim bazı İnternet siteleri var, onlara bakıyorum. Bazen hazır sunulardan şuradan ikinci ya da üçüncü etkinliği tıklayacağım diye kafama yazıyorum, bir kenara not alıyorum. Oradan hemen çıkarıyorum, çocuklara veriyorum. Yani öncesinde bir bakıyorum, yarın ne öğreteceğim diye. Çok aksi bir durumda örneğin tatil giriyor, ya da unuttuysam da teneffüse çıkmadığım için o zaman bakıyorum. Mutlaka bakıyorum ne hazırlayabilirim, ne yapabilirim, diye." (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmen, sınıf içindeki uygulamalarını, özellikle iç içe geçmiş içerikler ile ilgili derslerini değerlendirirken tecrübenin öneminden bahsetmiştir. Durum değerlendirmesi yapıp çözüm odaklı olmanın ve etkili öğrenme-öğretme yaşantıları sunmanın da tecrübeden geçtiğini vurgulamıştır.

"(...) Bir sorun varsa, o anda çözmeye çalışıyorsun. Bu da birazcık başlarda olmuyor, 10 yıldan sonra başlıyor. Seslerde mesela değişik uygulamalar yapıyorsun. Mesela ses veriyorsun, baba öğreniyorsun, resim etkinliğinde baba çizdiğimiz, yazdığımız zaman hem kalıcılık sağlıyor. Ya da baba rolünde bir şey anlattığınız zaman yine kalıcılı artıyor. Türkçe kitabında bu hafta Keloğlan masalıyla ilgili bir görselimiz vardı. Bu görsele göre çocuk hikâye anlatacak ya da masal anlatacak. Öyle bir şey var Türkçe dersi için. Onu sona bıraktım. Daha sonra, serbest etkinliklerde masal anlatma, dinletme konusuyla bağdaştırdım. Haydi, bu resmi inceleyelim, ne olabilir, nasıl olabilir, önce onları anlattırdım. Daha sonra ben anlattım doğru düzgün. Sonra ne oldu biliyor musun? C. kalktı (Özel gereksinimli) o masalı anlattı bize, ben anlatacağım diye. E. dinlememiş, dedim ki anlat o resimde ne var. Ben de anlattım Keloğlan nereye gitmiş, ne bulmuş falan diye. Keloğlan bir sofraya kurmuş, dedi; tas varmış, adam gelmiş, dedi. Deve adam diyor. Anlattı. Alkışladık, oturdu. Hani o anda demek ki C. görsel ve işitsel olarak onu duymuş. Bir yandan hissetmiş diye düşünüyorsun. Orada tamamen doğaçlama. Ben orada masal anlatma-dinletme konusunda Keloğlan'dan başkasını alsaydım etkisi az olurdu. Ama kitaplarındaki resmi kullandığım için kendileri de gördüğü için daha etkili oldu. Daha bugün de ne yaptık? Film izleme

etkinliğimiz vardı, Keloğlan'ı aldık. Pekiştirme. Yani işlenen gayet doğaçlama olarak, bağlantılı gitmeye çalışarak, öyle oluyor.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmenin felsefesinde çocuğun yararına olacak şekilde onu hayata hazırlama, sosyalleştirme amacı ve inancı bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretmen velileri ile toplantı yapmaktan çekinmeyen ve onlarla iş birliği içerisinde olmaya özen gösteren biridir. Bu özellikler etkili bir şekilde öğretimi farklılaştıracak olan öğretmenin özelliklerinden bazılarıdır. Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili bilgi sahibi olmayan öğretmenin bu özellikleri taşıyor olması, farklılaştırmaya sezgisel olarak ihtiyaç duymasına ve bu yaklaşımı kullanmak için içsel bir motivasyon oluşturmasına katkıda bulunduğu söylenebilir.

4.2. Öğretme- Öğretme Sürecinde Öğretimin Farklılaştırılmadığı Durumlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrenme-öğretme süresinde farklılaştırmayı gerektiren ama farklılaştırılmayan durumlar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında yazılmıştır. Burada öğrenci farklılıklarını göz önüne almadan yapılan etkinlikler ve uygulamalar ve öğrencilerin öğrenme-öğretme yaşantılarına aktif olarak dâhil olamadığı durumlar betimsel bir şekilde ele alınıp sunulmaya çalışılmıştır. Gözlemler ile elde edilen verilerden sağlanan bulgular, öğretmen ile yapılan görüşmelerden alıntılarla birlikte sunulmuştur.

4.2.1. Öğretimin Farklılaştırılmadığı Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenin öğrencilere sunduğu öğretmen-öğrenme yaşantıları sürecinde, dikkate almadığı öğrenci farklılıkları aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiş. Aşağıda yer alan hazırbulunuşluk başlığı, öğretimin farklılaştırmasında bazı zamanlar etkili bir şekilde dikkate alınırken, bazen de göz önünde bulundurulmayan bir özellik olmuştur. Başlıklar altında yazılmış olan bulgular katılımcı ile görüşmeler ile saha notları ve kamera dökümleriyle desteklenerek verilmiştir.

4.2.1.1. İlgili

Literatürde öğretimin farklılaştırılmasında göz önünde bulundurulan öğrenci farklılıklarının bir tanesi ilgidir. Öğretmen, öğrenme-öğrenme yaşantısı içerisinde kullanacağı etkinliği belirlerken öğrencilerin ilgilerini dikkate aldığını söylediği noktaların, farklılaştırılmış öğretimdeki bağlam ile uyummadığı görülmüştür.

Öğretmen ile yapılan görüşmede, planlama aşamasında hangi öğrenci özelliklerini dikkate aldığı ile ilgili soru sorulduğunda doğrudan çocukların ilgilerini göze aldığını belirtecek şekilde ifadeler kullanmamıştır. Daha ziyade süreç içerisinde etkinliklere karar verirken çocukların isteklerini kimi zaman dikkate aldığını belirtmiştir. Bu konu ile ilgili şunları ifade etmiştir:

“(...) Ya bir de nasıl diyeyim, çocukların isteklerini göz önüne alarak ben bunu veriyorum kabul etmek zorundasınız, demiyorum. Çok nadir o, hani şey diyorlar, ders yapmasak da oyun; hayır diyorum, orada ders yapmak zorundayız diyorum ama onu dışın dışında; şunu yapalım mı, bunu yapalım mı diye soruyorum. (...) Fikirlerini katıyorum, katmak istiyorum yani izlemek istemiyorsanız çizgi filmi kapatayım diyorum. Yok, istiyoruz diyorlar. İzlemek isteyenler diyorum, istemeyenler diyorum, oylamaya sunuyorum. Ona göre izlemek isteyenler çoksa izliyoruz. Ama bakıyorum ki herkes sıkılmış. Başka bir şeye geçiyoruz. (...) Sınıfta mesela tahtada şey yapıyorum, matematik çözmeye çalışıyorum ya da onların tercihine bırakıyorum. Matematik mi çözmek istersiniz sınıfta oyun mu oynamak istersiniz. Matematik çözmek isteyen çok olurdu, hep oyunlaştırdığım için.” (Katılımcı-18.02.2016)

Farklılaştırılmış öğretimin dikkate aldığı bireyin ilgisi başlığında, kişinin ilgisini çeken, yapmaktan keyif aldığı, sevdiği konu ile ilgili uğraşırken zamanın nasıl geçtiğini anlamadığı etkinliklerin ona sunulması ya da bu tarz etkinliklerin onların tercihine sunulması demek olduğu görülmektedir. Yukarıdaki ifade dikkatle incelendiğinde öğretmenin bu bağlama yönelik bir farkındalığı olmadığı çıkarımında bulunulabilir. Yapılan gözlemlerde de öğrencilerin ilgisine uygun etkinliklerin sunulduğuna dair bir iz görülemediği görülmüştür. Ancak öğretmenin etkinlikler ile ilgili öğrencilerin fikrini alma, oylamaya sunma gibi uygulamaların, demokratik sınıf oluşturmaya yönelik attığı bir adım olarak görebiliriz.

4.2.1.2. Hazırbulunuşluk

Öğretmenin öğretimi farklılaştırdığı öğrenci özelliklerine ilişkin bulguların alt başlıklarından biri olan hazırbulunuşluk, öğretimin farklılaştırılmadığı öğrenci özelliklerinde de bazı bulguları göz önüne sermektedir. Bu başlık ile ilgili önemli bir bulgu, gözlem yapılan ilk gün saha notlarına şu şekilde yansımıştır:

“Yanımda oturduğum öğrenci, çizgi çalışmasını bitirdi. Kitabını kapatıp çantasına koydu. Yirmi saniye kadar boş oturdu, sonrasında da resim defterini çıkarıp duvarda asılan panodaki yazıları taklit ederek yazmaya başladı. (...) Daha sonra mevsim şeridine bakarak oradaki mevsim isimlerini yazmaya çalıştı. Dik temel harfler ile yazmaya çalışıyor.” (Saha Notları-1.10.2015)

Burada bahsi geçen öğrencinin, aynı gün içerisinde başka bir derste yaptığı etkinlik, saha notlarına şu şekilde yansımıştır:

“(...) Öğretmen herkesin eline hamur alıp silindir yapmasını istedi. Öğretmen bu etkinlik sırasında tüm masaların arasında dolaşarak nasıl yaptıklarına bakıyordu.”

Silindirlerini yapan öğrenciler serbestte çalışabilir, diye yönerge geldi öğretmenden. Yanında oturduğum öğrenci bu yönergeden sonra hamuru kullanarak öğretmenin adını yazmaya başladı.” (Saha Notları-1.10.2015)

Bu öğrencinin güçlü yanları ve yüksek hazırbulunuşluk seviyesi öğretmen tarafından bilinmektedir. Gözlem yapılan ilk gün okuma yazma bildiği anlaşılmıştır. Öğretmen bu öğrencilerin güçlü yönlerinin olduğunu farkındadır ve bu öğrencilerin durumlarına dair detaylı bilgi sahibi olduğu görülmektedir:

“B. okuma-yazmayı kendi sökmüş. Annesinin dediği kadarıyla öyle. Ben de hiç ellemedim, dedi, kendi kendine yazdı ve okudu, dedi. Engellemek daha iyi, ket vurmak olarak görüyorum. Yapsın, siz öğretmeyin ama zorlamayın, dedim ben de. Çok iyi bir öğrenci, sıkılıyor, çabuk sıkılıyor. (...) E. de okumayı biliyor, annesi diyor ki, ağabeyi evde okuyup yazarken ondan bakarak öğrenmiş. Evde büyük birinin olmasının yararları bunlar. Ama o da sıkılıyor. H. ve E. de iyiler, birlikte de iyi anlaştıkları için de birlikte oturuyorum onları, güzel çalışıyorlar. C. etüt merkezine gidiyor, annesi ve babası çalışıyor çünkü. Bunlar iyi çocuklar.” (Saha Notları-15.10.2015)

Öğretmen, hazırbulunuşlukları bulunduğu sınıf seviyesinin altında olan öğrenciler için özellikle birebir çalışma, destek olma ve ders süresi dışında ilgilenirken hazırbulunuşlukları yüksek olup okuma–yazma bilen öğrenciler için herhangi bir hızlandırma çalışması yapmamaktadır. Bahsi geçen öğrencilerin ödev yaparlarken ve dersteki etkinliklerde çabuk sıkıldıklarının farkında olan ve bunu söyleyen öğretmen, bu öğrencilerden akranlarına destek olarak yararlanmaktadır. Öğrencilerin akranları ile birlikte uyum içerisinde çalıştıkları ve bu şekilde kendilerini ifade etme, liderlik, uyum sağlama becerileri ve hoşgörü duygusu gibi özellikleri kazansa da akademik olarak güçlü yanlarına hitap edecek öğrenme-öğretme yaşantısı sunulmamaktadır. Öğretmenin eğitim felsefesinde her öğrenciye uygun eğitim yaşantıları sunmak fikri var olsa da, üst düzeydeki öğrencilerin kapasitelerini en üst düzeyde kullanabilecekleri uyaran sunmada eksik kaldığı söylenebilir. Bu durum öncesinde ele alınmış başlıkların birinde de ifade edildiği üzere öğretmenin bu açıklamasıyla desteklenmiştir:

“ (...) çabuk öğrenenleri sanki birazcık yok ediyormuşum gibi düşünüyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmenin ifade ettiği durum ve uygulamada eksik olduğunu düşündüğü tarafların nedenini, geçirdiği ufak çaptaki kaza ve sınıfındaki kaynaştırma eğitimi gerektirecek öğrenci sayısının fazla olmasına bağlamaktadır. Öğrenciler ile birebir ilgilenme ve eksikleri tamamlama konusunda oldukça fazla gayret gösteren öğretmen, kimi zaman bir gün içerisinde her öğrencinin tüm ihtiyacına yanıt

veremeyeceği durumların yaşanabileceğini söylemiştir. Öğretmen, gözlem yapılan son gün öğrencilerin durumunu ve süreci şu şekilde değerlendirmiştir:

“Şu anda sınıfın yarısı iyi, yarısı kötüyümüş gibi hissediyorum. Özel eğitim alan ve alması gereken toplamda 7 kişi. 22 öğrenciden 5 tanesini çıkar, 17 tane. O 17 tanenin 10 tanesi çok iyi, 7 taneyi de ben sanki ulaşamıyordum gibi hissediyorum. E. mesela, kaybediyordum gibi geliyor ya da işte G., onu kaybediyordum gibi geliyor. Başka kim var A., A. da çok iyi bir okuyan ama yazmak istemeyen, U. da çok iyi okuyan ama yazmak istemeyen bir öğrenci. P. aslında çok katılabilecek bir çocuk, ama onları katamıyordum gibi geliyor. 6-7 tanesine böyle ulaşamayacaktım gibi geliyor. Neden, zorlananlar ile ilgilenirken onları yanıma almak zorundayım. Ö.’nün elinden tutmak zorundayım. S. eksik harf yazdığına tamamlamak zorundayım. G. desen öyle, onun eksikliğini tamamlarken bir bakıyorum ders bitiyor. Diğerlerine hani dönüt almak için masama gelmeleri dışında ki hâlim de ortada sürekli dolaşmıyorum, eskiden tek tek yanlarına oturuyordum. Şimdi oturup kalkmakta da zorlandığım için tek tek gidemiyorum. Yani sanki yetişemiyordum gibi hissediyorum. Şimdiye kadar hiçbirine yetişemediğim olmamıştı.” (Katılımcı-18.02.2016)

Gözlemler ve öğretmen ile yapılan görüşmeler incelendiğinde, hazırbulunuşluk düzeyleri düşük olan öğrencilerin sürece dâhil olması için daha fazla çaba harcanırken tam tersi durumdaki öğrenciler hâli hazırda sürece dâhil etmek için uğraş gerektirmediğinden bu alanda eksik kalınmıştır. Bazı anlarda güç öğrenen öğrencilerin de sürece aktif olarak dâhil edilemediği zamanlar da olmaktadır. İhmal edilen bu durumların tespiti aşağıdaki başlık altında detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

4.2.2. Öğretimin Farklılaştırılmadığı Boyutlara İlişkin Bulgular

Yapılan analizler sonucunda, öğretimin farklılaştırılmadığı bazı boyutlar belli temalar altında toplanmıştır. Bu temalar, literatür ile ortaklıkları olup dolayısıyla da birinci alt problemlerin temalarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretimin farklılaştırıldığı bazı boyutların, aynı zamanda farklılaştırılmadığı da gözlemlenmiştir. Öğretimin farklılaştırılmadığı durumlar, ilgili başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Özellikle süreç ve içerik başlıkları altında farklılaştırılmayan durumlar ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Bu şekilde ayrıntılı bir betimlemenin yapılmasının nedeni, öğretimin farklılaştırılması gereken durumlarla ilgili net bilgi sahibi olabilmek ve farklılaştırma için ortaya fikir atılabilmesini sağlayabilmektir.

4.2.2.1. Ürün

Katılımcı öğretmenin sınıfında öğrencilerin öğrendiklerini gösterebildikleri ve öğrenme çıktıları olarak adlandırılan ürünlerin farklılaştırıldığına rastlanmamıştır. Sınıf içerisinde farklı hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme stili ve sosyo-kültürel özelliklere sahip olan öğrenciler öğretmen tarafından bilinse dahi her öğrencinin

üzerinde çalışacağı farklı materyaller ya da kendilerini gösterebilecekleri değişik yollar sunulmamaktadır. Okuma ve yazmayı bilen öğrenciler ve süreç içerisinde okuma-yazma öğrenenler aynı materyal üzerinde çalışmakta ve aynı şeyleri üretmektedirler. Sınıf seviyesinin üzerinde performans sergileyerek okuyabilen, yazabilen, matematik derslerinde destek almadan kolaylıkla problem dahi çözebilecek olan öğrenciler, kendilerini ifade edebilecekleri, güçlü yönlerini ortaya koyabilecekleri kendi ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine hitap edecek ürünler ortaya koymaları için ortam sağlanmamaktadır. Aynı şekilde sınıf seviyesinde zorlanan, sürekli destek alarak ilerleyen öğrencilerin de kendilerine uygun şekilde ürünler ortaya koyacakları süreçler yaratılmamaktadır.

Öğrencilerin tek tip ürünler ortaya koymasının nedeninin, onlara seçenek sunulmamasından kaynaklandığı söylenebilir (EK 18.). Genel olarak matbu biçimde basılan çalışma yaprakları ve kitaplar üzerinde tüm öğrencilerin çalıştığı görülmektedir. Öğrenci ürünlerinin farklılaştırıldığı bir öğrenme-öğretme yaşantısı görülmediği gözlem sürecinde, öğrencilerin ürünlerini kendi çabalarıyla zenginleştirdikleri görülmüştür. Genellikle öğrencilerin serbest bir şekilde çalıştıkları, hamur ve boyama kalemleriyle etkinlik yaptıkları anlarda daha yaratıcı ve kendine özgü eserler ortaya çıkardıkları görülmüştür. Bu durum da, öğrencilere fırsat verildiği anda kendilerine özgü ürünleri ortaya çıkarabildiklerini göstermektedir. Farklılaştırmanın içerik boyutunda ele alınmış bir etkinlik örneğinde öğrencilerin ortaya koydukları ürün örnekleri, ürün boyutunda farklılaştırma yapılması gerektiği ile ilgili ipuçları ortaya koymaktadır (EK 19.). Eklerdeki örneklerde bazı öğrencilerin çalışmalarını zenginleştirme girişiminde oldukları görülmektedir. Bu şekilde kendilerine özgü ve kendilerini daha iyi ifade eden ürünleri ortaya koyabileceklerdir.

4.2.2.2. İçerik

Birinci alt problemde içerik farklılaştırılmasını yansıtan bazı durumlara örnekler verilmiştir. Buradaki içerik farklılaştırılmasına ilişkin verilen örnekler genel olarak özel gereksinimli öğrenci ve hazırbulunuşluk seviyesi düşük olan öğrencilere yönelik yapılan uyarlamalardır. Bu tarz örnek olan uyarlamaların hazırbulunuşluk seviyesi yüksek olan öğrenciler için de yapılması gerekmektedir. İçerik sadece hazırbulunuşluğa göre değil ilgi ve öğrenme stiline göre de kolaylıkla uyarlanabilmektedir. Ancak burada farklılaştırılması gereken durumlar genelde

hazırbulunuşluk bağlamında değerlendirilmiş, öğrenme stili ve ilgi gibi özellikler dikkate alınmamıştır.

Okumayı bilen öğrencilerden bazılarının yazma seviyelerinin de yüksek olduğu görülmesine rağmen bu öğrencilerin ilerlemelerini sağlayacak uygulamaların eksikliğine, bu sebeple de hızlıca etkinlik bitiren öğrencilerin kimi zaman boş kaldığına şahit olunmaktadır. Kimi öğrencilerin boş kaldıkları bu durumlara çok sık rastlanmasa da o anlardaki anahtar ifadelerin anlatılması, önlem alınması gereken durumların neler olduğuna ilişkin açık bir resim çizmeye yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin hızlıca bitirip etkinlik ile meşgul olmadığı zamanlara yönelik betimlemelerin yer alacağı bu kısımdaki ilk örnek 5 Kasım 2015 Perşembe gününün ilk saati olan Türkçe dersinden gelmiştir. Her zaman olduğu gibi ders yine ödev kontrolü ile başladı. Ödevlerini yapmayanlar öğretmen tarafından ödevlerini yapmaları için teşvik edildi. Kitaplarından t sesi ile ilgili alıştırmaların olduğu sayfalar açıldı ve öğretmenin yönergeyi okumasıyla birlikte öğrenciler yerlerinde etkinliği yapmaya başladılar. Öğrencilerin içinde t sesi olan görselleri işaretlerken ödev kontrolü sırasında hataları olduğu tespit edilen öğrenciler ile öğretmen birebir ilgileniyordu. Öğrencilerden bir tanesi sınıfa fıstık getirmişti, öğretmen bu öğrenciden ödevlerini yapanlara fıstık dağıtmasını istedi.

“Şu anki sayfayı bitirdiyseniz, bir sonraki sayfayı da açabilirsiniz.” şeklinde bir yönerge geldi. Özel gereksinimli öğrenci, kalem tutma becerisini geliştirebilmek için noktaları birleştirme ve boyama etkinliği yapıyordu. Öğretmen arada bir onu da ilgileniyordu. “Sonraki sayfayı bitirenlere yıldız vereceğim.” diyen öğretmen, masaları teker teker gezerek öğrencilerin nasıl yazdıklarını kontrol etti. Kontrolün hemen ardından, bilgisayardan sürekli kullandığı eğitim portalını açtı, t sesiyle ilgili olan yerlerde ne gibi etkinliklerin olduğunu inceledi. T harfinin yazımı ile ilgili videoyu açtı ve tekrardan öğrencileri kontrol etmeye gitti. Bu sırada yan yana oturan B. ve C. ise etkinlikten bağımsız bir şekilde kendi aralarında konuşmaya başladı. Öğretmenin yapmalarını istedikleri ilk sayfayı çoktan bitirmişler ve öteki sayfaya geçmişlerdi. C. bu ay çok iyi ilerlediği için ayın öğrencisi olacak kadar yıldız almıştı. B. de okuma-yazma bilerek gelen öğrencilerden biriydi.

Öğrencilerden bazıları tahtaya yansıyan t harfinin yazımına bakıp destek alırken öğretmen masaları tek tek gezmekte, t yazmakta zorlananların ellerinden tutarak

yazdırdı. Bu sırada H. de hızlıca yazarak yapması gerekenleri bitirdi. Dersin bitmesine on dakika kala B., H., G. ve C. yapması gerekenleri yapmış ve boş bir şekilde zilin çalmasını beklediler.

Yukarıdaki bu örnekte, herkese sunulan aynı içeriğin, bireysel hız ya da hazırbulunuşluk gibi özelliklerden dolayı herkese hitap etmediği görülmektedir. Yukarıda anlatılan örnekteki öğrenciler, her derste başarı ve hızlı performans göstermektedirler. Bu sebeple etkinliklerini bitirdikleri anda boş kalma durumları olmaktadır. Öğretmen ile yapılan görüşmelerde bu öğrencilerin yapılan etkinliklerden çabuk sıkıldıklarını belirtmişti. Hızlarına ve seviyelerine göre içerik olması durumunda, örneğin t harfini rahatlıkla yapabiliyor oldukları bilindiğinden t ile ilgili kelime yazma, kelimelerden cümlelere ulaşma gibi etkinlikleri rahatlıkla yapabilecekleri görülmektedir. Bu gibi içerik uyarlamaları sayesinde derslerde sıkılma, boş kalma gibi bir durumun ortada kalmayacağı söylenebilir. Özellikle Türkçe derslerinde bu gibi örneklerle rastlanmaktadır. Öğretmen çoğu zaman bu öğrencilerden öğrenci koçu olarak yararlanmakta ve akran eğitimi yapılmasını sağlamaktadır.

Matematik derslerinin bazılarında öğrencilerin boş kaldığı ve sayı algısı olmayan öğrencilerin süreç içerisinde zorlandığı anlar olabilmektedir. Örneğin sayma becerisinde sıkıntı yaşayan bir öğrencinin problem çözümü ile ilgili toplu öğretim yapıldığı derslerin bazılarında bol materyal kullanarak süreci farklılaştırmanın da işe yaramadığı görülmüştür. Bu duruma verilecek örneklerden biri 11 Ocak 2016 Pazartesi gününün ikinci saati olan matematik dersinde yaşanmıştır. Dersin başında, bir önceki hayat bilgisi dersinde izlenilemeyen ve öğretmenin teneffüs boyunca aradığı bir video izlenmiş ve yorumlanmış, bu da toplamda yedi dakika sürmüştür. Ardından aşağıdaki diyalogla doğrudan derse geçilmiştir:

“Ayşe: Arkamıza yaslanalım. Toplama işleminde ne yapıyorduk, alt alta gelen iki sayıyı topluyorduk. Mesela 3 ile 2 kaç ediyor diyorduk? (Burada tahtaya alt alta olacak şekilde 2+3 yazdı.)

Öğrenciler: 5!

Ayşe: Şimdi ben bu üsttekini vermeyeceğim. Ortadakini ve alttakini yazacağım. Olmayanı nasıl bulacağız? Üstteki sayıyı nasıl bulacağım, hangi sayının üzerine 2 eklersem 5 olur? 2'den 5'e kadar sayacağım. Haydi sayalım.

Öğrenciler: 3, 4, 5! (Hoca bu sırada tahtaya kalktı.)

Ayşe: 3 parmak yukarıda yaptım (Toplama işleminde toplananlardan biri olarak göstererek), (Projektörü kapattı, tahtayı kullanması gerekiyor) 2 parmak da aşağıda yaptım, kaç oldu, 5. Önceki yaptıklarımızda sadece sonucu vermiyordum,

2 ile 3 yazıyordum topluyordunuz. Şimdi ne yapacağım, bir tanesini sileceğim, soru işareti koyacağım oraya. (3'ü silip soru işareti koydu.)

Öğrenciler: 7.

Öğretmen bunun üzerine 2'den 5'e kadar saydırarak kaç tane parmak gittiklerini buldurdu." (Video Dökümü-11.01.2016)

Öğretmen, toplananlardan biri verilmediğinde bunu bulmanın yolunu anlattığı ilk girişimi, somutlaştırmanın eksikliğinden ötürü anlayamadı. Öğretmen daha sonra farklı bir örnek yazarak onun üzerinden anlatmaya çalıştı. D. öğretmenin yazdığı yeni örneğin sonucunu bildi. Daha sonra farklı rakamlar yazarak yine aynı şekilde örnekler çözdürdü. Bu kez de B. bildi. Öğretmen de iki kişinin olayı kavradığını bu şekilde devam edeceklerini söyledi. Tahtada işlem yapılırken öğretmen mutlaka öğrencilerden parmaklarını kullanmalarını istedi. Öğrenciler verilmeyeni bulmak için verilenin üzerine sayıp toplam sayıya ulaşana kadar saymaları gerektiğini ilk olarak anlamadılar.

Öğretmen bu örneklerden toplamda on tane yaptı. Her örneği farklı bir öğrenci bildi. Bilen öğrenci sayısı arttıkça "Gitgide artacağız diye umuyorum." dedi. Bu işlemin mantığını kavrayanlar zaten ileri olan öğrenciler idi, anlamayanlar da sayı algısı olmayan, matematikte zorlanan öğrencilerdi. Öğretmen zorlanan öğrencilerden bazılarını da tahtaya kaldırarak aynı işlemi yaptırttı, fakat onların burada yapabildiği tek şey saymak oldu. S., Ö., G. ve N. tahtada işlemler devam ederken hiçbir şekilde tahta ile ilgilenmedi. Öğretmen daha sonra durumun daha kolay anlaşılması için tahtada bir çizim yaptı (EK 20.). Bu çizimi defterlerine geçmelerini istedi ve dersi bitirdi.

Tahta ile ilgilenmeyen, sayı algısında ve sayma mantığında sorun yaşayan öğrencilerle ilgili daha hafif bir içeriğin hazırlanması gerekliydi. Hazırbulunuşluk düzeyi öğretmen tarafından bilinen öğrenciler için öncelikle sayı algısını geliştirecek, sonrasında da toplamanın ekleme, artma, birleştirme anlamlarının kavranacağı bir sürecin hazırlanması uygun bir içerik planlaması olarak önerilebilir. Toplananlardan birini bulma, toplama işlemi konseptinden biraz daha karmaşık olduğu için öğrencilerin ellerinde mutlaka saymalarına yardımcı olacak abaküs, fasulye, sayı çubuğu gibi somutlaştırmaya yardımcı destek sağlanmalıydı. Tüm bu gerekçelerden dolayı, yukarıdaki derste içeriğin farklılaştırılması gerekir. Yukarıdaki örnekte sürecin farklı işletilmesine dair birtakım ipuçlarına da rastlanmaktadır. Öğrencilerin bazılarının ellerine uygun materyaller verildiğinde

kendi stratejilerini kendilerinin de bulabileceği bir süreç oluşturulması alternatifi de değerlendirilebilir.

Yukarıda bahsedilen durum, bariz bir şekilde içerik farklılaştırılmasının olması gerektiği ile ilgili örnektir. Öğretmenin bu etkinlikte herkesin işlemin mantığını kavrayana kadar tekrar ettirerek ilerlemesi, zorlananlar için avantaj iken kolaylıkla üstesinden gelebilenler için bir dezavantaj olmaktadır.

4.2.2.3. Süreç

Öğretimin süreç boyutunda farklılaştırılması başlığı altında bazı örnek uygulamalara yer verilmiştir. Bu örnek uygulamaların çoğunluğunun düşük hazırbulunuşluk seviyesi ve öğrenme stili gibi özellikler dikkate alınarak gerçekleştirildiği tespit edilmişti. Hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek olan öğrenciler için süreçte uyarılama yapmak ile ilgili eksikliğini öğretmen kendi de dile getirmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde farklı teknik ve materyalleri kullanarak sınıfındaki akademik çeşitliliğine cevap vermeye çalışan öğretmenin, genel olarak toplu öğretim yaptığı görülmektedir. Yaptığı toplu öğretimlerden bazılarında, birebir ilgilenme, farklı etkinlikler ve bol materyal kullanmadığı belirlenmiş olup bu gibi derslerde öğrencilerin farklılıklarına cevap veremediği görülmüştür. Aşağıda yer alacak olan bazı örneklerde toplu öğretim yapılan anlar ile ilgili birtakım betimlemeler bulunmaktadır. Özellikle tekdüze bir süreç şeklinde sürdürüldüğü görülen anlar, bu başlık altında ele alınmış, hangi özelliklere göre öğretimin farklılaştırılması gerektiği de belirtilmiştir.

23 Aralık 2015 Çarşamba gününün 3. saati olan Türkçe dersinde öğretmen zilinın çalmasıyla tüm öğrenciler yerini aldı (Bir birinci sınıf şubesinin öğretmenin raporlu olması sebebiyle sınıfta iki tane farklı şubeden öğrenci bulunmaktaydı.). Öğretmen tahtaya “k” sesiyle ilgili bir PowerPoint sunusu açtı. Sununun ilk sayfasından bu derste “k” sesiyle ilgili seslerden heceler, hecelerden kelimeler ile ilgili etkinlikler yapılacağı anlaşılmış oldu. Öğretmen öğrencilerinden bir tanesini tahtaya çıkardı ve yansıyan sunuda, içerisinde k sesi olanları söylemesi için öğrencilere söz hakkı vermesini istedi. Öğretmen de bu sırada özel gereksinimli öğrenci için gereken dik temel harfler ile ilgili çalışma kâğıtlarını aramakla meşgul oldu.

Bu sırada tahtada olan öğrenci ile de ilgilendi, ne olduğu anlaşılmayan resimler (Görselleri anlaşılmayan bir etkinlikti.) ile ilgili ipuçları verdi. Tahtadaki k sesi ile

ilgili etkinlik bitip de seslerden heceler oluşturma etkinliğine geçildiğinde ğretmen eline bir değnek alarak tahtaya kalktı. Tahtaya yansıyan o ve k seslerini teker teker toplu olarak sınıfa okuttu. Daha sonra bu iki sesi birleştirerek ortaya çıkan “ok” kelimesini de toplu bir şekilde tüm öğrencilere okutturdu. Ok kelimesinin altında “Umut ok at.” cümlesi yazıyordu, ğretmen bu cümleyi de aynı şekilde tüm öğrencilerine okutturdu.

Bunun ardından başka bir sunu yansıttı. Burada “Murat kek al.” yazıyordu. “Bu sefer parmak istiyorum, kim okumak ister bu cümleyi?” diye sordu. Y. tahtaya kalkmak istedi, ğretmen de onu tahtaya alarak okumasını dinledi. Okumakta biraz zorlandı. Bu sırada yerlerinde oturan sınıfın geri kalanı, kendi kendilerine açılan cümleyi okumaya başladılar. Y. tahtada iki buçuk dakika kadar kaldı. Bu sırada yerinde oturan öğrenciler boş kaldı. Y. okuyup yerine oturduktan sonra, ğretmen kullandığı eğitim portalından bu konu ilgili bir video açacağını ve oradan da k sesini tekrar edeceklerini söyledi. Burada açılan bir video ile birlikte, tahtaya bir metin yansıdı. Metin aynı zamanda sesli şekilde düzenlenmiş bir dinleme metniydi. Öğretmen metnin bir cümlesini öğrencilerine dinletiyor, ardından onların tekrar etmesini istiyordu. Bu şekilde tekrarlı okuma yapıldı. Metin bir kez baştan sona tekrarlı bir şekilde okunduktan sonra, başka bir metin açıldı. Öğretmen bu kez “Sizleri tek tek kaldıracağım ve nasıl okuduğunuza bakacağım.” dedi. Öncelikle S.’yi kaldırdı. O okumakta zorlandığı için özellikle onu kaldırdı ve tahtada ona destek olmak istedi. Bu sebeple S.’nin üzerine fazlaca düştü. Sınıftaki ğrencilerin bir kısmı öğretmenin yavaş anlatımı ve desteğinden aktif olarak yararlanırken bir kısmı da kendi kendine okuduktan sonra kısık sesli bir şekilde aralarında konuşmaya başladı.

Beş cümlelik metnin ilk üç cümlesini S.’ye okutan ğretmen, sonrasında A.’yi tahtaya kaldırdı. A. ile S.’ye nazaran daha kısa bir süre ilgilenen ğretmen, A.’nın okumasını dikkatle dinledi, tahtada bir dakika civarında kaldı. Ardından hazırlamış olduğu takip çizelgelerine artı-eksi koyarak okumalarıyla ilgili değerlendirmesini de yaptı. Öğretmen bu sırada “Herkes tahtada olanları iinden okuyacak.” dedi. Bu sırada oturan öğrencilerin boş kaldığı görüldü. Öğretmen metni değiştirdi ve başka öğrencileri tahtaya kaldırmaya başladı. U. tahtaya geldiğinde okuması çok hızlı olmadığı için tıpkı S. gibi tahtada ortalama sreden biraz daha uzun kaldı. Daha sonrasında ğretmen, U.’nun ikiz kardeşi olan ve farklı şubeden olan Y.’yi tahtaya

kaldırdı. Bazı öğrenciler de tahtaya kalkarak okumak istediklerini söylediler de öğretmen sırayla tahtaya kaldırdığı için bu öğrencilerin istekleri ders bitimine kadar gerçekleşmemiş oldu. Bu şekilde dört kişiyi daha tahtaya alarak okumalarının dinlenmesiyle, ders son buldu.

Bu sürecin tek bir materyal üzerinden yürütülen bireysel performansa dayalı bir ders olduğu görülmektedir. Öğretmen burada, sık sık başvurduğu şekilde kendince yaptığı değerlendirme yöntemlerinden biri olan okumalarını dinleyip değerlendirmesini yapmıştır. Ancak performansları bu denli bireysel olarak değerlendirmek için yapılan bu etkinlik, sınıfın geneline hitap edecek şekilde bir öğrenme-öğretme yaşantısı sunulamamasına neden olmuştur. Öğretmen bundan önce yaptığı uygulamalarda, bir etkinlik üzerinde çalışmakta olan öğrencilerden birini sırayla yanına alarak onlar ile bireysel olarak ilgilenmeyi tercih etmişti. Bu şekilde öğrenme faaliyeti her öğrenci için devam etmişti. Hâli hazırda okumayı bilen öğrenciler, bu okuma temelli derste, kendi seviyesine uygun bir etkinlik bulamamış, ders boyunca onları ilerletecek bir etkinlikle karşılaşmamıştır. Bu sebeple hazırbulunmuşluk düzeyinin dikkate alınmadan sürdürüldüğü bu süreç, farklılaştırılması gereken uygulamaları içermektedir.

Buna benzer bir uygulama, 28 Aralık 2015 gününün 1. saatinde işlenen hayat bilgisi dersinde de görülmüştür. Grip salgınından dolayı 7 kişinin devamsızlık yaptığı o gün, sınıfta 15 kişi vardı. Çoğu zaman olduğu gibi ödevleri kontrol ederek güne başlayan öğretmen, önce öğrencilerden hayat bilgisi kitaplarını çıkartmalarını isteyip ardından sürekli kullanmakta olduğunu eğitim portalından bir video açtı. Sonrasında “Okuldaki Davranışlarımız” başlıklı farklı bir video açtı. Bu video empati, kaba davranış gibi konular hakkında çocuğa uygun bazı bilgileri içeriyordu.

Videonun izlenmesinin ardından “Bakalım bununla ilgili ne gibi çalışmalar varmış?” diyerek videonun etkinliklerine baktı. Etkinlik bir doğru yanlış testi idi. Öğretmen G.’den başlayalım o zaman diyerek sıra ile öğrencileri tahtaya kaldırıp doğru-yanlış testini çözdüreceğini söyledi. Öğrencilerden ilkini tahtaya kaldırdı ve yansıyan ifadeyi ona okudu. Öğrenci de doğru ya da yanlış diye tek kelime ile cevap verdi. Bu sırada eğer ifadeyi anlamayan bir öğrenci olduysa ona sözel olarak açıklama desteğinde bulundu ya da “İstersen durumu canlandırırım, o şekilde daha iyi anlayabilirsin.” dedi. Tahtada olan öğrenci konu ile alakalı olarak soru çözerken sınıfın geri kalanı bu etkinliği izlemekteydi. Bazı öğrenciler bu

sırada aralarında konuşuyor, sınıfın dikkatini dağıtıyordu. Öğretmen bir öğrencinin yerini yanındakini rahatsız ettiği gerekçesi ile değiştirdi. 7 tane doğru-yanlış testi ifadesi olduğu için yedi öğrencinin tahtaya çıktığı bu etkinliğin ardından, öğretmen özel günler ile başka bir video açmış, bu video üzerine biraz konuşuldu.

Görüldüğü gibi ders boyunca 7 öğrencinin tahtaya kalktığı etkinlik, o anda sınıfta olan 15 öğrenciden 8'inin aktif olarak derse dâhil olamamasına neden olmuştur. Çoğu öğrencinin bildiği anlaşılabilir bu konu, bir ön değerlendirme yapılmadığından dolayı bir nevi tekrar niteliğindedir. Çoğu öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin altında olduğu görülen etkinlik, tahtaya kalkan öğrenciler dışında oturan diğer öğrencilerin boş kalmasına, kimi zaman da görev odaklı bazı davranışların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sürecin toplu öğretim şeklinde ve tüm öğrencileri bir tutarak işlenen bu ders, herkese aynı süreç sunması bakımından farklılaştırmanın gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Buna benzer bir süreç 29 Aralık 2015 Salı gününün ilk saati olan hayat bilgi dersinde sınıf ve okul eşyalarımız ile ilgili yapılan bir derste tekrarlanmış, öğrencilerin hepsinin etkinliğe katılamaması, görev odaklı davranışlardan uzaklaşma gibi durumlara yol açmıştır.

Yukarıdaki örneklerle ek olarak bariz bir şekilde öğretimin farklılaştırılmasını gerektiren uygulama örneklerinden bir tanesi farklı bir boyutla matematik dersinde karşımıza çıkmaktadır. Verilecek olan bu örnek, materyal kullanımı ve somutlaştırma gerektirdiğinden tam anlamıyla sürecin farklılaştırılmasına bir örnek olacağı için özellikle yer verilmiştir.

19 Ocak 2016 Salı gününün 2. saati olan matematik dersinde nesnelere ağırlıklarını yönünden karşılaştırarak ilişkilerini belirtir ile en çok üç nesneyi ağırlıklarına göre sıralar, kazanımlarına yönelik bir ders yapılmıştır. Dersin aşağıda anlatıldığı şekilde yürütülmüştür:

Öğretmen, tartma adlı videoyu açtı. Bu videoda tahterevalli üzerinde oturan çocuklar vardı. Öğretmen bu görselden yola çıkarak hangi tarafın daha ağır, hangi tarafın daha hafif olduğu ile ilgili sorular sordu, ardından da bazı açıklamalar yaptı. Bu görselin ardından videonun devamında terazi kefelerinde olan nesnelere ağırlık bakımından karşılaştırılması gerekiyordu. Yansıyan görüntülerde ağır olan tarafın aşağıya doğru çöktüğü görülüyordu. Öğretmen bu kez de parmak kaldıran çocuklara hangi taraf daha ağır, diye sordu. Altı öğrenciye söz hakkı vererek bu

tarz soruları cevaplamalarını sağladı. Bazı öğrenciler ağır olan bir nesnenin terazide tartıldığında daha aşağıda duracağı ile ilgili çıkarımda bulunamadığı için hangi nesnenin daha ağır olduğunu da bilemedi. Öğretmen o zaman “Elinize ağır bir poşet aldığınızda aşağıya doğru eğiliriz. P. çantasını alsın bakalım kucağına. Biraz eğildin değil mi ağırlıktan?” deyip durumu somutlaştırmaya çalıştı.

Bu kısımdan sonra öğretmen ölçme araçlarının tanıtımı ile ilgili bir PowerPoint sunusu açtı. Sunuda eşit kollu terazi için, özellikle kütle kavramı kullanılmıştı fakat öğretmen bunu ağırlık olarak değiştirip öğrencilerin şemasına uygun bir dille ifade etti. Sunumdaki bilgileri öğrencilere aktarıp uygun bir ifade hâline getirmeye çalıştı. Öğrencilerden bir tanesi tartmanın mantığı ile ilgili bir soru sorduğunda öğretmen ona bir cevap verdi ve ardından uygun miktardaki malzemelerin, uygun tartı çeşitleriyle tartılması gerektiğini söyledi. Video dökümünden alıntılanan diyalog aşağıdaki gibidir:

“(...) B. Öğretmenim, tartılan şeylerin 2 kilo, 1 kilo olduğunu nasıl anlıyorlar?”

Ayşe: Terazi ile bir şeyler tartıldığında kefenin diğer tarafına kilolar konuluyor, bu şekilde anlıyorlar, denge olması gerekiyor. Ama bazen de doğru yanıtlar vermeyebiliyor tartılar. Artık elektronik olanlar daha güvenilir. Uygun ağırlıkları uygun tartılarla tartmak gerekir bir de. Kantar ile çok ağır eşyaları, tartı ile alışveriş yaparken aldığımız sebzeler ve meyveleri tartarız. Çok az almak istediğimizle gram ile almamız gerekiyor. Bizim alırken kullandığımız birimler nedir, gram, kilogram. Daha ağır olduğunda ton kullanıyoruz. (...)” (Video Dökümü-19.01.2016)

Öğretmen sorulan sorulara gerekli açıklamaları yapmasının ardından öğrencilere ek bilgiler de vermeye çalıştı. Bu sunumdaki bazı bilgilerin çocuklara ağır olacağı düşüncesiyle, öğretmen o bilgileri aktarmadı. Alıştırma yapılan kısma geçildi, en çok üç nesneyi ağırlıklarına göre sıralama etkinliği vardı. Bu etkinlik sadece üç taneydi, öğretmen üç öğrenciyi tahtaya alarak etkinliği yaptırttı. Doğru yapanları alkışlattırdı, yapmakta zorlanan S.'ye de fazladan zaman verip destek olarak bilmesine yardımcı oldu. Öğretmen tahtada S. ile uğraşırken sınıftakiler kendi aralarında konuşmaya başladılar. Sonrasında kendi de tahtaya kalkarak tartmanın prensiplerini anlatmaya başladı. Terazide tartmanın ana noktasının denge olduğunu, bir tarafa konulan nesnelere diğer tarafa konulan kilolar ile dengelenmesi gerektiğini anlattı. Daha sonra terazinin gövdesi olarak kullanabileceği tek nesne olan süpürge sapını eline aldı. Bunu ortasından tutarak dengenin nasıl olduğunu gösterdi. Zilin çalmasına yakın ikinci teneffüse girileceği için beslenmelerini yapabilecekleri ile ilgili yönerge verilerek derse son verildi.

Tartma ve ağırlıkları karşılaştırma ile ilgili bu derste, mutlaka eşit kollu terazi kullanılarak ders yapılması gerekmektedir. Yeterince somutlaştırmanın olmaması, nesnelerin teraziler ile nasıl tartıldığına görülememesi, öğrencilerin zihinlerinde yeterince durumun canlanamamasına neden olmuştur. Öğretmen de bu ders içeriğinde mutlaka terazi kullanılması gerektiğini savunmuştur. Genel olarak, hazırbulunuşluk seviyesi düşük olan öğrenciler için ağırlık karşılaştırma etkinliği zor gelmiştir. Hazırbulunuşlukları yüksek olan öğrenciler, tartma mantığı ve prensibi ile ilgili sorular sorarken sadece ağırlık karşılaştırması yapılması da onlara pek hitap etmemiştir. Dersin video ve sunum gibi tek etkinlik üzerinden yürütülmesi ve sorulan soruları cevaplaması için öğrencilerin tahtaya bir bir çıkarılması ise, öğrencilerin bir kısmının boş kalmasına neden olmuştur.

4.2.3. Öğretimin Farklılaştırılmasını Destekleyen Uygulamaların Eksikliğine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, uygulandığında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliğini arttıran etkenlerden bazılarının eksikliklere değinilecektir. Bu eksiklikler, gözlemler sırasında rastlanılmayan ve görüşmeler sırasında da yapılmadığı belirtilen bazı uygulamalardır. Eksik olarak nitelendirilen bu uygulamaların varlığı, öğretimin farklılaştırılmasını kolaylaştıracağı için önemli bulunup bu başlık altında toplanmıştır.

4.2.3.1. Ön Değerlendirme

Katılımcı öğretmenin sınıfında 13 haftalık yapılan gözlemler sonucunda formal ya da informal şekilde yaptığı ön değerlendirme örneğine rastlanmamıştır. Öğretmene kullandığı değerlendirme tekniklerinin neler olduğu sorulduğunda “Biliyorum ne kadar yaptıklarını.” (Katılımcı- 18.02.2016) cevabı alınmıştır. Yapılan gözlemlerde görüldüğü kadarıyla, derslere genellikle ödev kontrolü ile başlayan öğretmen, herhangi bir derse başlarken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını yoklayacak, hangi bilgilere sahip oldukları görmesini sağlayacak bir değerlendirme yapmamaktadır. Öğretmen, öğrencilerinin ne kadar yapabildiklerini bildiğini söylemesi, süreç boyunca öğrencilerini sürekli gözlemlediği, çeşitli süreç değerlendirme tekniklerini işe koştugu için özellikle ön değerlendirme tekniği kullanmaya ihtiyaç hissetmediğinden ötürü olabilir. Genel itibariyle öğrencilerin özellikle düşük hazırbulunuşluk düzeyine sahip olanların zayıf yönlerini bilip buna uygun uyarlamalar yapabilen öğretmenin, süreç değerlendirme tekniklerinden elde ettiği

sonuçları dikkatli değerlendirdiği söylenebilir. Ancak öğretmenin kendini eksik hissettiği alan olan yüksek hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrenciler için sunmak istediği öğrenme-öğretme yaşantıları ihtiyacı, yine ön değerlendirme eksikliği sebebiyle etkili şekilde karşılanamayan bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrencilerin durumunu belirleyici ön değerlendirme testlerinin olması bir gereklilik olarak görülmektedir.

Ön değerlendirme, öğrencilerin sadece hazırbulunuşluk seviyesini değil, ilgi ve öğrenme stili ile ilgili veriler sağlaması adına da önemli bir uygulamadır. Öğretimin farklılaştırılmadığı öğrenci özelliklerine ilişkin bulgulara bakıldığında, ilgiye göre farklılaştırılmanın eksikliği görülmektedir. Bunun sebeplerinden birinin ön değerlendirme eksikliği olduğu söylenebilir.

Öğrenme stili ile ilgili bir envanter ya da test yapıldığı görülmemiştir. Öğretmen öğrenme stili ile ilgili bilgilerini önceki başlıklar altında belirtildiği gibi yaptığı gözlemlerden elde ettiğini söylemiştir. Bu öğrenci özelliğine ilişkin de bir ön değerlendirme uygulaması olduğu görülmemiştir.

4.2.3.2. Gruplama Teknikleri

Bazı öğretim yöntem ve tekniklerine öğrenme-öğretme yaşantısında yer verdiği görülen öğretmenin, yapılan gözlemlerde farklılaştırılmış öğretimin ilkelerinden biri olan esnek gruplamaya ilişkin bir uygulaması olduğu görülmemiştir. Genellikle bireysel bir şekilde ilgilenmeye meyilli olan öğretmen, gruplama ile ilgili uygulama ve tutumuna dair yöneltilen soruda şunları söylemiştir:

“Yan yana birleştirip grup değil de bireyselleştirilmiş grup olarak yani. Onlar tahtayı izlerken ben C. ile ilgilendim. S. ile ilgilendim. İşte N.’yi yanıma aldım yazdırdım. A. E.’yi yanıma aldım. Öyle grup değil de bireysel olarak grup grup diyeyim. Aslında grup oluştursam güzel olur, ama işte çıkışta şu grup otursun desem, bu sefer aileler şey yapıyor. Etiketlenmiş gibi olur diye düşünüyorum.” (Katılımcı-18.02.2016)

Yapılan gözlemler, öğretmenin yukarıda ifade ettikleri ile örtüşmektedir. Gözlem yapılan günlerden sadece bir tanesinde homojen gruplama örneği görülmüş, gruplanmış olan bu öğrenciler ile çalışılırken yine bireysel olarak ilgilenilmiştir. Aslında grup oluşturma fikrine sıcak bakan öğretmen, velilerin tepkisinden de endişelendiği için bu uygulamayı dönem başında bir kez denemiştir. Akranla öğretimden fazlaca yararlanan öğretmenin, aslında esnek gruplama temelindeki basit bir uygulamaya yer verdiği söylenebilir. Akran öğretiminde güçlü olan

öğrencinin zayıf öğrenci ile eşleştirilerek rehber olması söz konusudur ve sınıf içerisinde bu uygulamaya yönelik çokça örnek bulunmaktadır.

Esnek gruplama adından da anlaşılacağı gibi kimi zaman homojen kimi zaman heterojen bir şekilde sadece güçlü öğrencilerin, sadece zayıf öğrencilerin, güçlü ve zayıf öğrencilerin, aynı ilgiye sahip olan ya da benzer şekillerde öğrenen öğrencilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulabilir. Bu bağlamda bakıldığı zaman esnek gruplamanın, katılımcı öğretmenin sınıfında bir eksiklik olarak göze çarptığı söylenebilir.

4.2.3.3. Ev Ödevleri

Öğretmenin her gün için mutlaka ödev verdiği görülmektedir ve güne ödev toplama ya da ödev kontrolü ile başlamaktadır. Bu ödevlerde öğrencilerin farklılıklarına göre uyarlamalar yapmanın pek mümkün olmadığını söyleyen öğretmen, tek tip ödev verdiğini belirtmiştir. Ödev konusunda farklılaştırmanın bir ihtiyaç olduğu öğretmenin kendi sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmen ödev politikası ile ilgili şunları söylemiştir:

“Bireysel farklılıklara göre ödevleri ayırmak zor oluyor. Çünkü matbu olarak basıyorsun ya da veriyorsun. 3 ve 4. sınıflarda, hatta 2. sınıfta B.'ye fazladan vereceğim mesela, şunu evde yap gel diye. Ya da G. çok istekli, ona ek dergi veriyorum bazen, İ.'ye ek dergi veriyorum, onlar istekli. B.'ye fazladan verdiğim zaman sıkılıyorum, yapmayacağım diyor. Biliyor şimdi çocuk, okuma yazma bilerek geldi buraya. Çalışmaya da verdiğin zaman ödevi, yapmadan geldiğinde üzülürsün. S. mesela, yapmıyor, yanımda bütün çalışma defterini kendi yazdırdım. Yapmayacağım diyor. Yapmıyor, anne de yaptırmıyor, umursamıyor. Yapmayınca da yaptıramıyorum. Yani bireysel farklılıklarda şu anda değil, daha sonraları dikkate alacağız. Aslında daha fazla çalışmaları lazım evde. Süre olarak kısa ama sık sık tekrarlarla yapmaları lazım. (...) Yani, şimdi kendi başına yapabildiği zaman bireysel farklılıklara göre etkinlikler artacak. Şu an için oturmadı. Çünkü birinci sınıf, harflerin bitmesi lazım, elleri yorulduğu için de kasları da yeni olduğu için çok çok fazla zorlamamaları gerektiğini düşünüyorum. Biraz eğlen sin, sıkılmasın, 2. sınıfta birazcık daha bunaltmaya başlıyorum ödevler ile.” (Katılımcı-18.02.2016)

Ödevlerin farklılaştırılmasının pek de mümkün olmadığını söyleyen öğretmen, bu düşüncesini yansıtır şekilde bir uygulama yapmaktadır. Öğretmenin ödev verme, ödevleri takip etme ve ödevlerin yapılmaması durumunda yaptırımları çok açık bir şekilde öğrenciler tarafından bilinmektedir. Kendince ödev sistemini başarılı bir şekilde oturtup uygulayan öğretmenin ödev vermede nasıl bir yol izlediği, hangi stratejileri kullandığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Öğretmenin ödev vermedeki amacı kendinin de belirttiği gibi tekrar yapmalarını ve öğrendiklerinin pekişmesini sağlamaktır. Ödev miktarındaki kıstası ise genellikle

sayfa sayısıdır. Örneğin her gün mutlaka iki sayfalık bir ödev vermektedir. Bu ödevlerin kaynakları ders kitapları, çalışma yaprakları, defterler ve öğrencilere tavsiye ettiği kaynak kitaplar oluşturmaktadır. Öğretmen vereceği ödevi bilgisayardan yazarak her öğrenci için bir çıktısını alıp gün sonunda dağıtmaktadır. Verilen bu ödevlerin, katılımcı öğretmenin sunduğu öğrenme-öğretme yaşantılarında önemli bir yeri bulunmaktadır. Güne başlarken mutlaka bu ödevler kontrol edilmektedir. Gözlem yapılan her gün, ödevler çalışma kâğıdı olarak verildiyse öğretmen tarafından toplanmış, kitap, kaynak kitap ya da defterden ödev verildiyse bu ödevler kontrol edilmiştir.

Gözlem yapılan ilk altı hafta, öğretmenin sağlık problemi olmadığı zaman, derse başlar başlamaz yürüyen sandalyesini alarak tüm öğrencilerin yanına gidip ödevlerini kontrol edip ödevlere doğrudan dönüt ve düzeltme vermiştir. Çalışma kâğıdı şeklinde bir ödev verildiyse de tüm öğrencilerden ödev kâğıtlarını öğretmen masasına koymasını istemektedir. Teneffüs aralarında nöbetçi olmadığı günlerde sınıfından hiç çıkmayan öğretmen, çalışma kâğıdı şeklinde olan ödevleri bu zaman aralığında okumakta ve öğrencilerine geri vermektedir.

Ödev kontrolü konusundaki hassasiyetini ödevlerin yapılmasında da göstererek öğrencilerin ödev yapmaması durumunda bir yaptırım ortaya koymuştur. Ödevlerini yapmamış olan öğrenciler, mutlaka teneffüs boyunca sınıfta kalıp ödevini yapmak durumundadır. Eğer ödevini kendi başına bitiremeyeceği öğretmen tarafından öngörülen bir öğrenci olursa ya kendi önderliğinde ya da bir akran önderliğinde ödevinin yaptırıldığına şahit olunmuştur. Bu yaptırım, gözlem yapılan her hafta içerisinde mutlaka görülmüştür.

Öğretmen, kaza geçirdikten sonra ödev kontrol şeklini kendi durumuna göre yeniden düzenlemiştir. Öncesinde öğrencilerinin yanına giderek kontrol ettiği ödevleri, artık masasında kontrol etmektedir. Bunu yapabilmek için de ödev kontrolü ile ilgili bir rutin oluşturmuştur. Bu rutin, öğretmen geldikten sonra öğrencilerin ödevlerini yanlarına alarak masasının önünde sıraya geçmeleridir. Bu rutinin kısa süre içerisinde öğrenciler tarafından benimsendiği ve oturduğu gözlemlenmiştir. Kaza öncesi ve sonrasındaki ödev kontrol durumları saha notlarına şu şekilde yansımıştır:

“Öğretmen tüm öğrencilerden defterlerini çıkarmalarını istedi. ‘Haydi, yerlerimize oturalım çünkü ben ödevleri kontrol edeceğim.’ dedi. Öğrenciler ödevlerini

çıkartırken öğretmen onlar için bir çalışma kâğıdı yazdırıyordu. Bu kâğıdın ön kısmında noktaları birleştirme ve boyama, arka kısmında ise düzenli çizgi çalışması vardı. Bu kâğıdı bir öğrenciye vererek tüm sınıfa dağıttırdı. Öğretmen, tekerlekleri sayesinde hareket eden sandalyesine oturup kapının yanındaki masa grubundan başlayarak ödevleri kontrol etmeye başladı. Eline kırmızı tükenmez kalemını alarak ödevini yapanlara yıldız atıyor. Eksik ya da yanlış yapan varsa yanında mutlaka dönütünü sözel olarak verip doğrusunu ona yazdırıyor.” (Saha Notları-8.10.2015)

“Evet, herkes bir otursun ben de bir dolanayım bakalım, dedi öğretmen. Kırmızı kalemını alarak tüm öğrencilerin yanına gitti ve ödevleri kontrol etti. Ödevleri, hayat bilgisi kitabından arkadaşlık ile ilgili bir sayfaya uygun resim yapıştırma/ çizmek idi. Öğretmen ödevleri dört dakika gibi kısa bir sürede kontrol etti ve öğrencilere hemen hayat bilgisi kitaplarının 15. sayfasını açmasını istedi. Ödev kontrolü bittiği anda derse geçtiler.” (Saha notları-12.11.2015)

Ödevini yapmayan öğrenciler olduğunda ise sürecin nasıl işlediğini gösteren örnek aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen sınıfa geldiğinde zilin çalmasına yedi dakika vardı. Tuvaleti olanlar lütfen bu arada tuvaleti gitsin, dedi. Zil çaldığında herkes kendiliğinden masanın önünde sıraya geçti. Ödevleri verilen hece kâğıdındaki üç tane sırayı defterlerine dikte etmekte. Öğretmen, ödevlerini yapmayanlar sınıftan dışarıya çıkmayacak, Y. ve S. ödevlerini yapacaklar teneffüste mesela, dedi. Öğretmen, ben ödev kontrol ederken sizlerin de hece kâğıdını okumanızı istiyorum, dedi. Y. ödevini yapmak için hemen masasına geçti, öğretmen de S.’nin dikte yapabilmesi için İ.’yi görevlendirdi. Ona, ‘S.’ye buradaki heceleri okuyup yazmasını sağlar mısınız?’ dedi. İ. de bunu yapmayı kabul etti. Masaya gidip ödevi yapmaya başladılar.” (Saha Notları-9.12.2015)

“Öğretmen sınıfa girdi ve düdüğünü boyuna asar asmaz hemen ödev kontrolüne geçti. Öğrenciler ödev kontrolünde ses yaptığı zaman hemen düdüğünü çaldı. S. ödevini yapmamış. Öğretmen bu sebeple onun teneffüse çıkmayacağını, kendinden izin almadan da sınıfı terk etmeyeceğini söyledi. Bunu sınıf başkanına da tembihledi. Tüm ödevleri kontrol ettikten sonra defterlerini çantalarına koymalarını istedi.” (Saha Notları-22.10.2015)

Öğretmen çalışma kâğıdı ya da kaynak kitap gibi materyallerden ödev verdiği için ise ödev kontrolü süresinde bir azalma olmaktadır. Bununla ilgili örnek de aşağıda şu şekilde verilmiştir:

“Öğretmen sınıfa girer girmez kaynak kitaplarınızın yedincisini bitirdiniz mi, diye sordu. Öğrenciler de toplu bir şekilde evet cevabını verdi. O zaman masanın üzerine bırakır mısınız onları, dedi. Öğrenciler masanın üzerine koymaya başladı. Öğretmen daha sonrasında hepsini toplayarak kontrol etmek üzere pencerenin önüne aldı kitapları.” (Saha Notları-11.1.2016)

Ödevlerin etkili bir şekilde yapılabilmesi için veliler ve öğretmenin iş birliği içerisinde çocuklara beyaz bir yalan söyledikleri belirlenmiştir. Bu yöntemi önceki sınıflarında da uyguladığı belirtilen öğretmen, bu şekilde öğrencilerin izledikleri düşüncesi ile ödevlerini daha etkili bir şekilde yaptıkları düşünülmektedir. Evde ödevlerini yapmayan ve bu konuda anne-babalarını dinlemeyen öğrenciler, öğretmenin uyarısı ile daha büyük bir yaptırım ile karşı karşıya kalmakta ve ödevlerini yapmaktadırlar. Bu sayede çocuk ile anne-baba arasında da ödev ile

ilgili bir çatışma yaşanmamış olacaktır. Öğretmenin bu yöntemi kullanma ile ilgili gerekçesi ve açıklaması aşağıdaki gibidir:

“Ben diyorum ya evlerde kamera var ben gördüm diye, hepsi inanıyor. İ. mesela evde soyunmuyormuş. Odasına gidiyormuş ya da banyoya kenara gidiyormuş. Bunu neden kullanıyorum? Hani eskiden kuşlar olduğu için, şimdi de kameralar var. Anne çaktırmadan beni arıyor. Hocam ders yaptırıyorum. Hemen arıyorum, ‘Ben seni kameradan gördüm.’ Bir el sallı bakayım, çabuk ödevine otur, bir saat sonra ben arayacağım diyorum. Bunu yapıyoruz yani, kim olursa olsun arıyor beni. N. arıyor beni mesela. Annesi daha çok yaptıramadığı zaman arıyor. Şimdi E.’nin babası ile konuşuyoruz. ‘Yaptırıyoruz, ben bağırap çağıracağım olmayacak.’ dedi. Dedim ki sen beni ara. Siz de karşı karşıya gelmemiş olursunuz.” (Katılımcı-18.02.2016)

Özellikle ödev kontrolleri sırasında kimi zaman bu kamera uygulaması ile ilgili bazı hatırlatmalar öğretmen tarafından yapılmaktadır:

“Öğrenciler kendi aralarında ödev ile ilgili konuşmaya başladılar. Öğretmen: ‘Ben kameradan gördüm ödev yapmayanları, o nedenle de hemen annenizi ararım. Kamerayı evinize ben koydum, yaptığınız her şeyi de görüyorum. Ödevlerinizi düzenli bir şekilde yapmanız ve akşam çalışmanız benim için önemli.’ dedi.” (Saha Notları-1.10.2015)

Buradaki detaylı açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, oturmuş olan ödev sistemi iyi bir şekilde yürütülmektedir. Bu kadar sistemli bir uygulamada farklılaştırmaya gidilmesi aslında çok zor olmayacaktır. Detaylı açıklamalar ve öğretmenin sözlerinden anlaşıldığı üzere, ev ödevinde farklılaştırmaya gidilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı öğrencilerin ödevlerini yapmaması ya da yaparken zorlanması, ödevlerin onlara göre olmadığı bir göstergesidir. Öğretmenin bahsettiği ve ödevini yapmadığı için çoğu zaman teneffüse çıkmadan ödev yapan S. adlı öğrenci, okul öncesi eğitimi olmadığından hazırbulunuşluk seviyesi düşük bir şekilde okula gelmiştir. Öğretmen bu öğrenci ile derslerde ve her boş bulunduğu anda birebir ilgilenmektedir. Özellikle dikte çalışması gerektiren bazı ödevlerde, velinin desteğine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu tarz ödevlerde de S.’yi ailesinin pek desteklenmediği bilinmektedir. Aile desteğinin eksikliğinden ödevlerini yapamadığı bilinen S. ve onun durumu ile benzerlik gösteren diğer öğrenciler için ödevlerin farklılaştırılması gerekmektedir.

Bu öğrenciler dışında, ortalamanın üzerinde seyir gösteren, hâli hazırda okuma ve yazma bilen öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğretmenin ifade ettiğine göre verilen bazı ödevler ya da tekrarlar, bu özelliklere sahip öğrencilerin sıkılmalarına neden olmaktadır. Bu sebeple o öğrencilere de onları zorlayacak, varsa zayıf yanlarını kuvvetlendirecek ya da güçlü yanlarını daha da açığa çıkaracak ödevlerin verilmesi gerekmektedir. Farkında olunan bu durum ve öğrenciler arasında var

olduğu söylenen farklılıklar, ödevlerin tek tip verilmemesine bir gerekçe olarak sunulabilir. Bu öğrencilerin ilerlemelerinin sürekliliğini sağlamak için oturmuş olan ödev sisteminde onların hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme stili ve sosyo-kültürel göz önüne alınarak uyarlamalar yapılmalıdır.

4.2.3.4. Materyaller

Öğrenme-öğretme süreci içerisinde kullanılan materyalin eksik olması sürecin kendisini ve özelden farklılaştırılmış öğretimi olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Öğretimin farklılaştırılmadığı boyutlar incelendiğinde ve öğretmenin bazı yorumlarına bakıldığında materyal eksikliği sebebiyle bazı derslerin yürütülmesinde sıkıntı yaşanmıştır. Öğretmen aynı zamanda materyal eksikliği yaşadığı anların en zor anlar olduğunu da belirtmiştir. Öğretmen, bir matematik dersindeki materyal eksikliği ile ilgili şöyle yorumlarda bulunmuştur:

“(...) Bugün yaptığımız onluk-birlik dersinde mesela materyalimiz eksik kaldı. Materyalleri bazen aileden isterim, mesela bak bugünkü etkinlikte lastikler eksikti. O anda eksik olan lastikleri benim takviye etmem lazımdı. Bazılarını takviye ettik ama hepsi mümkün olmadı. Evden getirmem lazımdı benim, top top lastiğim de vardı. Dünkü durumlardan dolayı ben de unuttum, getirmedim.” (Katılımcı-18.02.2016)

Öğretmenin etkinlik anında fark ettiği materyal eksikliği, kimi zaman bazı öğrencilerin getirdiği fazla materyaller sayesinde kapatılabilmiş olsa da bazı anlarda oluşan büyük eksiklikleri tamamlamanın pek de mümkün olmadığı görülmüştür. Özellikle matematik derslerinde abaküs, eşit kollu terazi, sayı çubukları gibi eksiklikler, sürecin işletilmesini zorlaştırmıştır. Bazı eksiklikler, eşit kollu terazi gibi, öğretmenin kendisi tarafından da tamamlanmasının pek mümkün olmadığı görülmektedir.

Öğrenciler ile birebir ya da grupla çalışan öğretmen, bu çalışmalarını kendi masasını kullanarak yapmaktadır. Öğrencilerin ayakta durarak etkinlik yaptıkları bu anların iyileştirilmesi adına grup ile çalışılacak mekânların oluşturulması için gerekli malzemeler, merkez ve birtakım istasyonları oluşturabilmek için gerekli olan materyallerin olması gerekmektedir. Bu tarz eksik materyallerin tamamlanması, öğretimi farklılaştırmak için gerekli olan uygulamaların da kullanılabileceği anlamına gelmektedir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuç ve tartışma kısmı bulunmaktadır. Sonuçlar ve tartışma, alt problemlere uygun şekilde yazılan başlıkların altında birlikte irdelenip ve ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretimin Farklılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Burada araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrenme-öğretme süresince farklılaştırılmış öğretim ile örtüşebilecek durumlar ve bu yaklaşımı destekleyecek uygulamalar nelerdir?” sorusunun yanıtları ilgili, literatür çerçevesinde tartışılıp sunulmaktadır. Katılımcı öğretmenin öğretimi farklılaştırdığı öğrenci özellikleri temasına bakıldığında hazırbulunuşluk, öğrenme stilleri, sosyo-kültürel durum ve özel gereksinim gibi özellikler olduğu görülmüştür. Öğretmen bu özellikleri dikkate alarak öğrenme-öğretme yaşantılarına karar verdiğini söylemiş, derslerini de bu özelliklere göre gerçekleştirdiği yapılan gözlemlerde görülmüştür. Öğretmenin farkında olduğu ve cevap vermeye çalıştığı bu öğrenci özelliklerinden hazırbulunuşluğa çektiği dikkat, yapılan diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Ankrum, 2009; Santangelo ve Tomlinson, 2009; Beler, 2011; Tawil, 2014; Paladina, 2015). Öğretmenin özellikle düşük hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrencilere ulaşmak için süreçte birtakım değişiklikler yaptığı, gözlemler ve görüşme sonucunda tespit edilmiştir.

Bunun yanında öğretmen, öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin gözlemler yapmakta ve derslerinde her öğrenciye hitap edecek şekilde yaşantılar sağlamaya çalışmaktadır. Cunningham (2006) bir araştırmasında da öğrenme stili, öğretmenler tarafından bir farklılık olarak görülmekte ve bu farklılıklar gözlem yapılarak anlaşılmaktadır. Öğretmenin görsel, işitsel ve dokunsal materyalleri bolca süreç içerisinde kullanıyor olması planlama yaparken öğrenme stillerini dikkate alıyor olduğunun göstergeleridir. Burada bilgisayar, projektör, hoparlör, yazıcı gibi teknolojik materyaller, kitaplar ve öğretmen yapımı materyallerin öğretimi farklılaştıran uygulamaları desteklediği görülmüştür. Burris'in (2011) yaptığı bir araştırmada öğretmenler, özellikle çoklu zekâyı temele alıp öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek bu stillere hitap edecek şekilde çeşitli materyalleri

derslerinde kullanıyor olması, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Aynı zamanda öğrencilerin yalnız ya da grupla çalışabileceği alanların sağlanması ve beyin gelişmesini sağlayan etkinliklerin sınıfta uygulanması, öğretimin öğrenme stiline göre farklılaştırıldığıнын işaretlerindedir.

Sınıfta tam zamanlı bir kaynaştırma öğrencisinin olması, farklılaştırma gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Özel gereksinimli öğrencinin derse dâhil edilmesinde, ona uygun içerikte materyal temin etme ve bireysel ilgilenme gibi uyarlamalar yapıldığı görülmüştür. Öğretmenin yaptığı bu uyarlamalar sayesinde özel gereksinimli öğrencinin görev odaklı olduğu, uyum gösterdiği ve çalıştığı materyal ya da konu üzerinde bazı yeterlikler gösterdiği görülmüştür. Bu sonucu destekler şekilde Ernest ve diğerlerinin (2011) üç kaynaştırma öğrencisinin olduğu bir sınıfta, sınıf öğretmeni ile işbirliği içerisinde olan bir özel eğitim öğretmenin sürekli değerlendirme ilkesini göz önüne alarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre hazırladıkları plan ile öğretim yapmış ve bunun öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu görmüştür. Aynı zamanda Servilio (2009) kaynaştırma öğrencilerinin başarısını arttıracak şekilde öğretiminin farklılaştırılmasını temele alan bir model ile derse katılımı da arttırarak bu yaklaşımın özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

Katılımcı öğretmen bu eğitim-öğretim yılında kendini otizm konusunda yetersiz hissetmiş, bu konu ile ilgili kendine yardımcı olacağını düşündüğü yazıları okumuş, uygulama örneklerini araştırmış, rehber öğretmen ile işbirliği yaparak gelişime açık olan yapıyla öğrencinin yararına olacak şekilde uygulama örneklerini sınıf getirmeye çalışmıştır. Bu öğrenciye yararlı olabilmek adına çaba harcadığı görülen öğretmen, Gray'in (2008) araştırmasındaki kaynaştırma öğrencileri için öğretimi farklılaştırmaya direnç gösteren öğretmenlerin tam tersi şekilde imaj çizmektedir. Gray'in araştırmasında, öğretmenlerin kendini yetersiz hissetme kaygısı, öğrencileri geliştirmeye yönelik öğretimi farklılaştırmaya katkı sağlamamış, aksine destek, materyal ve zaman yetersizliği sebebiyle uygulanmasının güç olduğu vurgulanmışlardır. Katılımcı öğretmenin özel gereksinimli öğrenci için öğretimi farklılaştırırken uyguladıkları, diğer öğretmenlere de örnek olacak niteliktedir.

Katılımcı öğretmenin öğretimi farklılaştırıldığı boyutlar temasına ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında içerik, süreç ve öğrenme ortamı alt boyutlarına ulaşılmıştır. Adlam (2007), yaptığı bir araştırmada ilköğretim öğretmenlerin en fazla matematik

ve dil derslerinin öğretimini içerik boyutunda farklılaştırdıklarını bulmuştur. Ulaşılan bu sonuç, katılımcı öğretmenin uygulamalarıyla da örtüşür niteliktedir. İçerik farklılaştırmasına örnek olarak verilen farklı disiplinlerin içeriklerini birleştirerek sunduğu etkinlikler, öğretmene göre disiplinler arası bağ kurulmasına yardımcı olmakta ve kalıcılığı arttırmaktadır. Burns'ün (2004) New Jersey'deki ortaokul ve lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin içeriği kalıcı ve derinlemesine bir şekilde öğretebilmek için farklılaştırılarak sunulması gerektiğine inandıkları ve buna uygun uygulamalar yaptıkları görülmüştür.

Öğretmenin genellikle süreci, öğrenme stili ve hazırbulunuşluğu dikkate alarak farklılaştırdığı noktalarda kullandığı model olma, gösterip yaptırma, canlandırma, rol oynama, birebir ilgilenme, akran desteği, oyun ve müzikle öğretim gibi bazı teknikler ona yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin zaman kullarımlarında esneklik sağladığı, ihtiyacı olana daha fazla zaman tanıdığı da görülmüştür. Bu sonuç Ankrum'un (2009) yaptığı bir çalışma sonucuyla paralellik göstermiş, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırırken farklı seviyeye sahip okuma materyalleri, zamanın esnek kullanımı, birebir ilgilenme gibi tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenin esnek oturma düzeni oluşturması, açık kütüphane, yalnız çalışılabilecek alanlar, bahçede öğretim gibi uygulamalarla öğretim ortamını farklılaştırdığı görülmüştür. Öğrenme alanında yapılmış olan bu gibi uyarlamalara başka çalışmalarda da rastlanmaktadır (Ankrum, 2009; Burris, 2011; Whipple, 2012).

Farklılaştırılmış öğretimin ilkelerinden olan sürekli değerlendirme, öğretmen tarafından özellikle matematik ve Türkçe derslerinde kullanılmaktadır. Ankrum (2009) ve Burris (2011) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin sürekli değerlendirme ilkesi ile öğretimi farklılaştırdıkları ancak bu çalışmadaki katılımcı öğretmenden farklı olarak, değerlendirme sonuçlarını esnek gruplamalar yapmak için kullandıkları görülmüştür. Katılımcı öğretmen, buradaki değerlendirme sonuçları ile öğretim sürecini inşa etmekte, değerlendirme sonuçlarını kimlerin daha fazla desteğe ihtiyacı olduğuna kanaat getirmek için kullanmaktadır. Katılımcı öğretmenin, öğretimin gidişatı konusunda karar vermede tecrübenin önemli olduğunu düşünmektedir. Tawil'in (2014) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışması da bunu destekler niteliktedir ve deneyimli öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmada başarılı oldukları ortaya konmuştur.

Yapılan uyarlamaların yanında öğretmenin bazı özelliklerinin öğretimi farklılaştırmasında yardımcı olduğu görülmektedir. Öğretmenin kullandığı dil, sahip olduğu eğitim felsefesiyle inançları ve sınıf yönetimi anlayışı öğretimi farklılaştırmak için destekleyici, belki de en önemli unsurlardandır. Araştırmanın katılımcısı farklılaştırılmış öğretime dair bilgi sahibi olmamasına ve bu konuda eğitim almamış olmasına rağmen, sezgisel olarak ya da deneye yanıla bu yaklaşımı bazı yanlarıyla uygulamaktadır. Örneğin öğretmenin sürekli bireysel olarak öğrencilerine yaklaşıyor olması, bazı öğrencilerine ihtiyacı kadar zaman vermesi, deneyimleri sonucunda işe yarar uygulamalar olduğunu görmesi sebebiyle sürekli kullandığı uygulamalardır. Öğretmenin eğitim felsefesine bakıldığında, her öğrencinin öğrenebileceği ortam ve imkânı onlara sağlamak gerektiği yatmaktadır. Okul müdürü tarafından kabul gören ve etkili bir öğretmen olarak işaret edilen katılımcı, toplu öğretime devam ettiği noktalar olmakla birlikte kendi çabaları ve eğitim anlayışı sonucunda etkili olduğunu gördüğü birtakım uyarlamaları eğitim-öğretim yaşantılarına yansıtmaktadır. Cunningham (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim ve destek almamalarına rağmen, sahip oldukları eğitim felsefesi ve yaklaşımların, onları öğretimi farklılaştırmaya götürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırma, farklılaştırılmış öğretimin kullanılabilmesi için sınıf yönetimi anlayışının esnek olması gerektiği sonucunu da açığa çıkarmıştır ve varılan sonuç, bu araştırmanın sonucuyla da örtüşmüştür.

Katılımcı öğretmenin esnek bir sınıf yönetimine sahip olduğu, bunun da öğrenmeye olumlu katkılarının olduğu görülmüştür. Kurallarının ve rutinlerin oturduğu bu sınıfta, yeri geldiğinde öğrenciler ile bireysel bir şekilde ilgilenilmesine ve çoğu öğrencinin bu anlarda kendi başına çalışmasına rağmen sınıf içerisinde gürültü seviyesinin yükselmediği görülmektedir. Tawil (2014) ve Paladina (2015) yaptıkları çalışmada bu durumun tersi bir sonuca ulaşmışlardır. İki araştırmanın sonucu da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretiminin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çözüm olduğuna inandıkları ancak sınıf yönetimini zorlaştırdığına ilişkin görüş sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Beler'in 2011 yılında yaptığı bir araştırma ise, farklılaştırılmış öğretimin sınıf yönetimine olumlu katkıları olduğunu görmüştür. Öğrencilerin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı bu yaklaşımda, kuralların oturtulduğu ve öğretmenin bu kurallar çerçevesinde çizdiği

yaptırımlar bilindiğinde sınıf yönetiminde herhangi bir sorun yaşanmayacağı öngörülebilir.

Sonuç olarak tipik özellik gösteren bir okulda etkili olarak görülen ve kabul gören, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili bilgi sahibi olmadan birtakım deneyimlerine dayanarak yaptığı uygulamaların öğrencilerin yararına olduğunu anlayan öğretmen, öğretimi farklılaştırmanın sistematik olarak nasıl yapacağını bilmediği için desteği ve çabası ile birtakım uygulamaları gerçekleştirebilmektedir. Öğrencilerin yararı için etkili olduğunu düşündüğü uygulamaları sınıf ortamına getirmiştir, kendince doğaçlama olarak adlandırdığı eklektik öğretim anlayışını sınıf ortamına yansıtmıştır. Sınıfın kendi dinamiğine göre başka öğretmenler tarafından da rahatlıkla uygulanabilecek öğrenme-öğretme yaşantıları ortaya koymuştur. Yapılan bir araştırmaya göre merkezi sınavlara hazırlanılması nedeniyle öğretmenler bu yaklaşımın kullanılmayacağını öne sürmüştür (Yurtseven, Yabaş ve Altun, 2013; Paladina, 2015). Ancak etkili öğretmenler ne olursa olsun, öğretimi farklılaştırarak başarıya ulaşacaklarını düşünmektedirler (Graham, 2009; Tawil, 2014). Araştırmanın katılımcı olan ve okul yönetimi ile veliler tarafından etkili olarak görülen öğretmen de bu görüşü destekler nitelikte olacak şekilde, etkili öğrenme durumlarının her öğrenciye uygun şekilde yaklaşılarak oluşturulacağına inanmaktadır. Karadağ (2010) yaptığı bir eylem araştırmasında uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu gördüğü farklılaştırılmış öğretimin, hiçbir çocuğun geri kalmaması ve eğitim hakkını sağlıklı bir şekilde kullanabilmesi için işe koşulması gerektiğini savunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek nitelikte bir ifade olarak görülebilir.

Öğrenci başarısını arttırdığı (Ferrier, 2007; Yabaş, 2008; Gault, 2009; Beler, 2011; Şaldırdak, 2012; Demir, 2013), derse karşı olumlu tutum geliştirdiği (Avcı ve diğerleri, 2009; Karadağ, 2010), öğrenci ve öğretmenlerin faydalı olarak gördüğü (Graham, 2009) ve bu sebeple etkili yaklaşımlardan biri olarak görülen farklılaştırılmış öğretim ile ilgili kavramsal çerçeveye ilişkin birçok kaynak bulunmaktadır. Ancak öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin uygulama örneklerinin anlatıldığı ve durum tespitinin yapılmaya çalışıldığı araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bahsedilen boşluğa ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma, hem

yapılan tespitler, hem de uygulama örnekleri sunabilmesiyle, bir nebze olsun alana katkı sağlamakta ve bu sayede çalışılma gerekçesini yerine getirmektedir.

5.2. Öğretme-Öğretme Sürecinde Öğretimin Farklılaştırılmadığı Durumlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrenme-öğretme süresinde farklılaştırmayı gerektiren ama farklılaştırılmayan durumlar nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlar ve sonuçların literatür çerçevesinde tartışılması yer almaktadır. Bu alt probleme cevap verebilmek için veriler analiz edilmiş ve üç farklı temaya ulaşılmıştır. Bunlar öğretimin farklılaştırılmadığı öğrenci özellikleri, öğretimin farklılaştırılmadığı boyutlar ve farklılaştırılmış öğretimi destekleyen uygulamalara ilişkin eksikliklerdir.

Katılımcı öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimi farklılaştırmadığı öğrenci özellikleri temasına bakıldığında ilgi ve hazırbulunuşluk alt boyutlarına ulaşılmıştır. Öğretimin farklılaştırıldığı başlık altında yer alan hazırbulunuşluk başlığı, burada da yer almaktadır. Bunun nedeni düşük hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilere uygun ortamlar sağlanırken yüksek hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrencilere hitap edecek öğrenme-öğretme yaşantılarının sunulamamasıdır. Buna paralel olarak Cunningham'ın (2006) araştırmasında, ileri seviyede olan öğrencilerin kendi seviyelerine uygun etkinliklerle buluşturulmasının zor olduğunu ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Buna karşın Smith'in (2011) araştırmasının katılımcısı olan öğretmenler, seviyesi yüksek öğrenciler için uygun yaşantılar hazırlamak için çaba içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı da bunun sebebinin öğretmenin kendi öğrencilik yaşantılarının öğretmenliklerine yansımaları olduğu yorumuna varmıştır.

Yapılan gözlemler ve görüşmelerden, öğretmenin öğrenci ilgisine göre öğretimi farklılaştırdığına rastlanmamıştır. Buna benzer bir sonuç Whipple'in (2012) yaptığı nicel bir araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimden haberdar olmalarına rağmen en az ürün boyutunda farklılaştırmanın yapıldığını ve öğrencilerin ilgisine nasıl cevap vereceklerini bilemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada ürün boyutunda farklılaştırmanın en az şekilde yapılıyor olması ve ilgiye nasıl cevap verileceğinin bilinmemesi, bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Christian'ın (2005) araştırmasında branş öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme stili ve ilgisine yönelik bilgi edinmenin vakit aldığını ifade

ettikleri, bu durumun katılımcı öğretmenin de kaygıları içerisinde yer aldığı görülmüştür. Bunların yanında içerik ve süreçte farklılaştırma ile örtüştürülebilecek uygulamalar olduğu kadar farklılaştırılması gereken uygulamalar da bulunmaktadır. Bunun sebebi olarak da öğretmenin kişisel çabasının bir yere kadar yardımcı olabileceği gösterilebilir.

Katılımcı öğretmenin öğretimi farklılaştırmada yardımcı olan unsurların eksikliği temasına ilişkin sonuçlara bakıldığında dört tane alt boyuta rastlanmıştır. Bunlar ön değerlendirme, gruplama teknikleri, ev ödevleri ve materyallerdir. Öğretmenin kendini eksik hissettiğini belirttiği durum olan yüksek hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrencilere uygun etkinlik sunulmamasının ve ilgiye göre öğretimin farklılaştırılmamasının altında ön değerlendirme eksikliğinin yattığı düşünülmektedir. Süreç boyunca değerlendirmede kullandığı teknikler ve ayırdığı zaman dikkate alındığında öğretmenin rahatlıkla ilgi, öğrenme stili ve hazırbulunuşluğu ölçen ön değerlendirme tekniklerini de uygulayabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin ilgilerini belirleyebilecek bir envanterin uygulanması, daha kolay ve etkili bir şekilde ders planları hazırlanmasını sağlamaktadır (Peters, 2012). Bunu destekler nitelikte, Servilio (2009) kaynaştırma öğrencilerinin olduğu bir sınıfta okuma seviyelerindeki endişe ile başlatılan öğrenci seçimlerine ve ilgiye göre farklılaştırma ile ilgili modelin, öğrencilerin başarılarını arttırmakta ve aktif bir şekilde derse katılımlarını sağladığını görmüştür. Marone'un 2013 yılında, tarih dersinde öğrencilerin seçimlerine dayanarak öğretimin farklılaştırılmasıyla ilgili çalışmasında toplanan nitel verilerden, öğrencilerin kendi seçtikleri etkinlikleri yaparken öğretim ile daha fazla meşgul oldukları, derinlemesine sorguladıkları ve daha görev olduklarıyla ilgili bir sonuca varılmıştır. Bu nedenlerden dolayı ön değerlendirme, ilgi ve öğrenci seçimlerinin öğrenme-öğretme yaşantısı içerisinde olması gerekmektedir.

Katılımcı öğretmenin süreçteki önemli eksiği, farklılaştırılmış öğretimin ilkelerinden olan esnek gruplamayı yapmamasıdır. Gruplama tekniklerini işe koşmamasının sebebi olarak velilerden gelebilecek olan olumsuz tepkiler ile ilgili endişesi olmasını göstermektedir. Burris (2011) ortaokul öğretmenlerinin matematik ve okuma derslerinde yaptıkları ön değerlendirmeler sonucuna göre mutlaka esnek gruplamaya gidip hazırbulunuşluk seviyelerine göre etkinlikler ile derse devam etmekte ve bu sistemin başarıya gittiğini düşünmektedirler. Aynı zamanda esnek

gruplama ile oluşan gruplar sayesinde öğrencilerin sosyalleştiklerine ilişkin bulgular bulunmaktadır (Yurtseven, Yabaş ve Altun, 2013).

Öğretmen bunun yanında ev ödevlerinde farklılaştırılmaya gitmemektedir. Öğretmenin ev ödevi politikasına bakıldığında oldukça sistemli işleyen bir ödev sistemi bulunmaktadır. Ancak bu sistemde her öğrenciye aynı ödev verildiği görülmekte, öğretmen de bu durumu değiştirmenin zor olduğunu dile getirmektedir. Bu sistemli ödev politikasının farklılaştırılmış öğretim esaslarına göre düzenlemesinin zor olmayacağı, bu şekilde bu eksikliğin giderilebileceği söylenebilir.

Öğrenme-öğretme yaşantılarının sürdürülebilmesi için gerekli olan materyalin eksikliğinin yaşanması durumunda öğretim sürecinin olumsuz yönde etkilenmesi söz konusudur. Bu durum hem gözlemler, hem de öğretmenin ifadeleri ile doğrulanmıştır. Materyal eksikliği sebebiyle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmakta zorlanıldığı farklı araştırmaların sonucunda ulaşılmıştır (Adlam, 2007; Tawil, 2014). Aynı zamanda materyal eksikliğinin, ileri düzeyde olan öğrencilere yönelik öğretimi farklılaştırma çabalarını olumsuz yönde etkilediğine yönelik bulgular söz konusudur (Cunningham, 2006).

Sonuç olarak, araştırmancının katılımcısı olan öğretmen farklılaştırılmış öğretim ile ilgili bilgi sahibi olmadığından yaptığı uygulamalar bir yerde sınırlı kalmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce, tipik bir okulda kabul gören öğretmenin bazı durumlarda öğretimi farklılaştıracağı beklenmekte, bazı durumlarda da yetersiz kalabileceği öngörülmekteydi. Araştırmancının sonucunda da bu öngörü doğrulanmıştır. Uygulayıcılara yönelik öneriler sunma ve durum tespiti yapma amacıyla yürütülen bu çalışmada, tipik bir okulda çalışan iyi bir öğretmenin yaptığı uygulamalara ilişkin tespitler yapılmış, uygulama örnekleri ve eksiklikler detaylı şekilde açıklanarak nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretimi farklılaştırmanın sistematik olarak nasıl yapılacağını bilmeden, bu yaklaşımla ilişkilendirilebilecek uygulama örneklerinin ortaya konabiliyor olması, yaklaşıma ilişkin bilgi ve becerilere sahip uygulayıcılarla öğrenciler için zengin ve daha kaliteli öğrenme-öğretme yaşantıları ortaya konacağı çıkarımına varılabilir. Bu çıkarımları ve elde edilen tüm araştırma sonuçlarına ilişkin bilgiler ışığında bazı öneriler bir sonraki başlık altında sıralanmıştır.

6. ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmının sonuç ve tartışma kısmından yapılan çıkarımlar ile araştırmaya ve uygulamaya dönük bazı önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Araştırmada tipik özellik gösteren bir okulda görev yapan, veliler ve okul yönetimi tarafından etkili bir öğretmen olarak kabul gören ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgisi olmayan bir öğretmen ile çalışılıp bu yaklaşımla örtüştürülebilecek uygulamaların olup olmadığına ilişkin bir durum değerlendirmesi yapılmış ve uygulamaya dönük örnekler verilmeye çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenin bazı öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak öğretim yaşantılarını bazı boyutlarda farklılaştırdığı görülmüştür. Sonraki çalışmalarda uç örneklem yöntemi ile belirlenebilecek, konu alanında bilgi sahibi olan öğretmenlerin katılımcı olarak seçilmesiyle daha zengin uygulamaların görülebileceği çalışmalar tasarlanabilir.

Yapılan bu araştırma tekli durum çalışması şeklinde planlanmış ve bir katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde tipik bir okuldaki uygulama örneklerinin neler olduğuna yönelik birtakım bilgiler edinilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda farklı okul tiplerinden seçilecek katılımcılar ile birlikte karşılaştırmalı bir biçimde çoklu durum çalışması yapılabilir, bu şekilde farklı özelliklere sahip okullardaki durumlar da belirlenmeye çalışılabilir.

Çalışma bir birinci sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiş olması ve eğitim-öğretim yılının ilk döneminde yürütülmesinden dolayı, gözlemlenen uygulama örnekleri sınırlı olabilir. Çalışma aynı sınıf seviyesinde eğitim-öğretimin ikinci döneminde uygulanabilir. Bunun yanında ilkokulun daha ileriki sınıflarında öğretim yapan bir katılımcı seçilerek çalışma aynı yöntem ile tekrar edilip uygulamaya yönelik ipuçları elde edilebilir.

Çalışma sadece uygulama örneklerinin neler olduğuna ilişkin bir durum değerlendirmesi yapmayı amaçlamıştır. Buradaki uygulama örneklerinin öğrenci başarısını arttırıp arttırmadığı bilinmemektedir. Sonraki çalışmalar, öğrencilerin ne kadar ilerlediğini görebilmeyi sağlayan verilerle desteklenerek uygulama örneklerinin işe yararlılığı hakkında fikir yürütülecek şekilde tekrarlanabilir.

6.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Öğretimin farklılaştırılması ile ilgili öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle birlikte birçok çalışma yapılmıştır. Burada ele alınan çalışma, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili bilgi sahibi olmayan fakat eğitim anlayışı ve felsefesi ile öğretimde bireyleri esas alan, her öğrenciye özel bir şekilde yaklaşan, sezgisel bir biçimde ele aldığı uygulamalarıyla öğrencilerini ilerletmeye çalışan bir öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin konuya ilişkin bilgi sahibi olmadan yaptığı uygulamalar, konuya yönelik bilgi sahibi olmasına fırsat verildiği anda daha üst seviyelere çıkabilecek ve bu durumun kolektif bir başarıyı beraberinde getireceği yorumundan yola çıkılarak uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Eğitim reformu olarak adlandırılan 4+4+4 sistemine geçilmesiyle, MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2014) yer alan maddelere göre 60-66 aylık arasındaki çocukların veli isteği ile ilkokul birinci sınıfa kaydedilebildiği, 72 aylık ve üzerinde olan çocukların ise zorunlu olarak kaydedilmeleri gerektiği bilinmektedir. Bu durumda okula başlama yaşına bakıldığında ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir. Yaştan kaynaklanan bu farklılıkların yansımalarının, doğrudan öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerinde kendini göstermesi kaçınılmazdır. Bu durumda, bir sınıfın içerisindeki öğrenciler arasında zekâ yaşı ile anlama ve kavrama yetileri bağlamında farklılıklar olması beklenmektedir. Oluşan bu farklılık sadece ilkokul düzeyine değil, ilerleyen yıllarda kendini ortaokul ve orta öğretim kurumlarında da göstermeye devam edecektir. Hâliyle bu denli farklılıkların üstesinden gelebilmek için hem sınıf öğretmenlerinin, hem de branş öğretmenlerinin farklılıklar konusunda farkındalıkları olmalı ve farklılaştırılmış öğretim ile ilgili becerilerle donanık olması gerekmektedir.

Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenin sınıfında okula başlayan öğrencilerin yaş aralıklarına bakıldığında 68-96 arasında değiştiği görülmektedir. Genelde zihinsel farklılıkları fark ettiğini söyleyen öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmek için değerli uygulamalar sergilediği görülmüştür. Eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm öğretmenler, en azından okula başlama yaşı gerekçesi göz önüne alınarak öğretimi farklılaştırmaya teşvik edilmelidir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile sürekli bir arada olması, onların haklarında derinlemesine bilgi sahibi olabilmeleri ve herkesi tek tek değerlendirebilme avantajına sahiptirler. Bunun yanında branş

öğretmenlerinin kısıtlı zamanlarda öğrenciler ile vakit geçirme ve ders verdiği sınıftaki öğrencileri bir bütün olarak görme durumları söz konusudur. Bu sebeple branş öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmak için gerekli olan becerilerinin farklılaşabileceği ile ilgili bir yorumda bulunulabilir. Bu nedenle öğretimi farklılaştırabilmek için gerekli olan yeterliklerin neler olduğu belirlenmeli, bu doğrultuda belirlenen yetilerin tüm aday öğretmenlere kazandırılmasına yönelik çalışmalar başlatılmalıdır. Bu sayede eğitim fakültelerinde bazı pedagojik yeterliklerle donatılan aday öğretmenlerin, bireyi temele alan ve onun özelliklerini tanıyarak saygı duydukları bir sınıf ortamı yaratacakları şekilde yetiştirilmeleri sağlanabilir.

Belirlenen öğretmen yeterliklerinin ardından lisans düzeyinde bu yaklaşıma yönelik ders içeriği önerilerinde bulunulabilir. Finley'in (2008) aday öğretmenlerle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin ders planları yapmaları ve uygulamaları istenmiş, teori ve uygulamanın bir arada olması ile danışmanın desteği sayesinde uygulanabilir ders planları yaptıkları görülmüştür. Bu durum, fakültelerde öğretimi farklılaştırma ile ilgili derslerin yürütülebileceğini göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlikleri kazandırmak için ders içerikleri hazırlanırken Yüksek Öğretim Kurumu ve eğitim fakülteleri işbirliği içerisinde çalışabilir. Konulması önerilen, konulan ders veya derslerden edinilen bilgilerin gösterileceği şekilde tasarlanan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde, aday öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin uygulama örneklerini ortaya koyabilmeleri sağlanmalı ve bu örnekler ciddi şekilde değerlendirilmelidir.

Eğitim ile ilgili alan çalışmalarının hızla devam ettiği günümüzde yıllardır sistemin içerisinde olan öğretmenleri yeni yaklaşımlardan haberdar etmek ve uygulama örnekleri ile ilgili güncel bilgileri onlara aktarmak gerekmektedir. Bu durum hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Burkett (2013) Oklahoma'daki ilkökul öğretmenleriyle, Peters (2012) Florida'da farklılaştırılmış öğretimi kullanan ortaokul dil dersleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin sağlanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasındaki bağlar kuvvetlendirilmelidir. Deneme-yanılma ya da sezgisel yöntemlerle en iyi şekilde nasıl öğretilir sorusunun cevabını bulmaya çalışmak, geleceği emanet edeceğimiz bireylerin hayatı için önemli, meslek yaşamı içerisindeki öğretmenler için görece önemsiz görünebilir.

Bu durumu tersine çevirmek için sadece hizmet içi eğitimler değil, öğretmenlere etkili uygulamalar ile ilgili sürekli desteğin sağlanabileceği birimler oluşturulmalıdır. Bunun yanında öğretmenlerin meslektaşları ile örnek uygulamaları paylaşabileceği platformlar kurulmalıdır.

Buradaki öğretmenin gruplama tekniklerini işe koşamamasının ardında yatan sebep olarak öne sürdüğü velilerin tepkisi ile ilgili endişesi, okulların öğretim ile ilgili politika ve uygulama esasları getirmesiyle birlikte son bulabilecektir. Okullarda öğretimi farklılaştırma ile ilgili okul yönetiminin desteği, veliler ile öğretimin farklılaştırıldığına dair bilgi paylaşımlarının yapılacağı toplantılar, bu konudaki çekincelerin ortadan kalkmasına yardımcı olabilecektir. Christian (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul yönetimi ile işbirliği yapması şartıyla farklılaştırılmış öğretimin yürütülebileceğini belirtmiştir. Buna karşı olarak Richardson (2007) okul müdürleri ile yaptığı çalışmasında okul yönetimi olarak öğretmenlerin nasıl destekleneceğine ilişkin yapılabileceklerin net şekilde belirlenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmak için kendilerine gerekli olan desteğin mahiyetini net şekilde belirlemeleri, bunun ardından yöneticilerin öğretmenlere yardım için gerekli olan basamakların belirlenmesi sağlanmalıdır. Bu işlem için Millî Eğitim Bakanlığı ile öğretim kurumları ortaklaşa bir biçimde çalışılmalıdır.

Tüm önerilere bakıldığında eğitim paydaşlarının büyük bir işbirliği içerisinde çalışması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretimin farklılaştırılması ile ilgili kuramsal bilgi ve sistematik basamakların var olması, sistem içerisinde sağlıklı bir şekilde uygulanıyor olduğunun bir göstergesi değildir. Bu sebeple kuram ve uygulama arasında kurulamadığı her fırsatta dile getirilen bağın, kurumlar arası iş birlikli çalışma ile kuvvetlenebileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Adlam, E. (2007). *Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms*. Unpublished Master's Thesis. University of Windsor.
- Akyol, S. ve Fer, S. (2010). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir?*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Porto Bello Hotel Antalya, 11-13 Kasım 2010. [Çevrim-içi: <http://inet-tr.org.tr/inetconf9/bildiri/>, Erişim tarihi:23 Şubat 2016.]
- Algozzine, B., & 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.
- Ankrum, J. W. (2006). *Differentiated reading instruction in one exemplary teacher's classroom: A case study*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.
- Arens, R. (2006). *Teachers learning to differentiate instruction for struggling learners in mixed grade classrooms*. Unpublished Master's Thesis. University of Windsor.
- Avcı, S. ve Akinoğlu, O. (2014). An examination of the practices of teachers regarding the arrangement of education according to individual differences. *International Journal of Instruction*, 7(2), 191-206.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. ve Balıkcıoğlu, S. (2009). Şiir konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1043-1084.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bremner, S. (2008). Some thoughts on teaching a mixed ability class. *Scottish Languages Review*, 18, 1-10.
- Brimijoin, K., Marquissee, E., & Tomlinson, C.A. (2003). Using data to differentiate instruction. *Educational Leadership*, 60(5), 70-73.
- Burkett, A. J. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oklahoma State University.
- Burns, J. P. (2004). *An analysis of the implementation of differentiated instruction in a middle school and high school and the effects of implementation on curriculum*

- content and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Seton Hall University.
- Burris, L. A. (2011). *A case study of differentiated instruction in upper elementary mathematics and reading classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1995). Reinventing schools through brain- based learning. *Educational Leadership*, 52(7), 43-47.
- Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences lesson plans and more*. USA: Pearson.
- Carella, A. (Tarihsiz). *Choice boards*. [Çevrim-içi: http://www.alexiscullerton.com/uploads/2/4/7/2/24729748/choice_boards_packet.pdf, Erişim Tarihi: 14 Haziran 2016.]
- Christian, M. L. (2005). *The implementation of differentiated instruction in three elementary schools: A case study*. Unpublished Doctoral Dissertation. Wilmington Collage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity- flow and the psychology of discovery and invention*. [Çevrim- içi: <http://www.bioenterprise.ca/docs/creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>, Erişim Tarihi: 22 Şubat 2016.]
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. [Çevrim-içi: <http://wiki.idux.com/uploads/Main/FindingFlow.pdf>, Erişim Tarihi: 22 Şubat 2016.]
- Cunningham, C. (2006). *Differentiation revealed: A multiple-methods qualitative study on the implementation of differentiated instruction in a mixed ability elementary classroom*. Unpublished Master's Thesis. University of Arkansas.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dodge, J. (2009). *25 quick formative assessments for a differentiated classroom*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- Dunn, R., Beudry, J. S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Education Service Agency-Region 6 & 7 (ESA) (2006). *On target: Strategies that differentiate instruction, grades 4-12*. Rapid City: BHSSC.
- Ernest, J. M., Heckaman, K. A., Thompson, S. E., Hull, K. M., & Carter, S. W. (2011). Increasing the teaching efficacy on a beginning special education teacher using

- differentiated instruction: A case study. *International Journal of Education*, 26(1), 191-201.
- Ferrier, A. M. (2007). *The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- Finley, P. L. (2008). *A transfer model for differentiated instruction from the university to elementary classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gault, S. (2009). *Implementing differentiated instruction in third grade math classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Graham, K. J. (2009). *Mandated implementation of differentiated instruction effectiveness examined*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- Gray, J. (2008). *The implementation of differentiated instruction for learning disabled students included in general education elementary classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of La Verne.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instruction strategies one size does not fit all*. California: Corwin Press.
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 111-123.
- Hickson, K. (Tarihsiz). *Differentiated instruction strategy kit*. [Çevrim-içi: <http://diststrategykit.weebly.com/index.html>, Erişim tarihi: 7 Mart 2016]
- Ireson, J., Hallam, S., Mortimore, P., Hack, S., Clark, H., & Plewis, I. (2000). *Ability grouping in the secondary school: The effects on academic achievement and pupils' self-esteem*. [Çevrim-içi: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001359.htm> Erişim tarihi: 27 Nisan 2016.]
- İş Güzel, Ç., Şahin, A. E. ve Konak, Ö. A. (2014). 4+4+4 sistemi ile farklı yaşlarda okula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve puan ortalamalarının incelenmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 9-22.
- Johnson, E. (2010). *Improving students' academic achievement through differentiated instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2011). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. NY: Routledge.
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010) Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6-17.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marone, D. A. (2013). *Integrating choice in a differentiated history class*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northeastern University.
- MEB-Mevzuat (2000). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* [Çevrim-içi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>, Erişim tarihi: 28 Nisan 2016.]
- MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği* [Çevrim-içi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>, Erişim Tarihi: 4 Haziran 2016.]
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, (44)3, 226-233.
- Paladina, G. (2015). *A qualitative action research study on differentiated instruction in an elementary mathematics classroom in Central Pennsylvania*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northcentral University.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Peters, A. (2012). *An investigation of teacher perceptions and implementation of differentiated literacy instruction with advanced students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.
- Richardson, D. K. (2007). *Differentiated instruction: A study of implementation*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2013). *Teacher's survival guide: Differentiating instruction in the elementary classroom*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.
- Servilio, K. L. (2009). You get to choose! Motivating students to read through differentiated instruction. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-11.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.


- Stancil, T. B. (Tarihsiz). *Differentiated instruction strategies*. (Çevrim-içi: <http://cnweb.cn.edu/tedu/New%20Website%20Docs/Differentiatedinstructionstrategies.pdf>, Erişim Tarihi: 12 Aralık 2015.]
- Steinhardt School Of Culture, Education, And Human Development (NYU Steinhardt) (2008). *Culturally responsive differentiated instruction strategies* [Çevrim-içi: <http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/005/120/Culturally%20Responsive%20Differentiated%20Instruction.pdf> , Erişim tarihi: 10 Ağustos 2015.]
- Sternberg, R. J. (1999). A triarchic approach to the understanding and assessment of intelligence in multicultural populations. *Journal of School Psychology*, 37(2), 145-159.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.
- Sternberg, R. J. (2006). Recognizing neglected strengths. *Educational Leadership*, 64(1), 30-35.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Şahin, A. E. (2014). Öğrenci izleme sistemi sonuçları temelinde öğretimin farklılaştırılması. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 23, 22-30.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tawil, S. (2014). *Differentiated instruction at the elementary level: Teaching to a diverse student population*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northcentral University.
- Tomlinson, C. A. (1995). Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school. ERIC Digest E536.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the elementary grades. ERIC Digest ED443573.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S.D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). Grading for success. *Educational Leadership*, 58(6), 12-15.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, M.C., Moon, R. C., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119- 145.
- Tomlinson, C. A. (2004). Point/ counterpoint- Responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-189.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.) İstanbul: Sev Yayıncılık.

- Tomlinson, C. A. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim* (S. Emir ve A. Aksu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6(1), 5-11.
- Whipple, K. A. (2012). *Differentiated instruction: A survey study of teachers understanding and implementation in a Southeast Massachusetts School district*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northeastern University.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yurtseven, N., Doğan, S. ve Altun, S. (2013). Planning differentiated science instruction using understanding by design: The case of Turkey. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-20.



EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük


Sayı : 35853172/ 430-3955 01 Aralık 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 21.10.2014 tarih ve 1957 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi **Saadet ZORALOĞLU, Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN** danışmanlığında yürüttüğü “**Sınıf Öğretmenlerinin Farklaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulamaları**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **25.11.2014** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. **Ul Şebnem HARPUT**
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

Bu yüksek lisans tezinin başlığı tez savunması sırasında değiştirilmiştir.

EK 2. ARAŞTIRMA İZNI



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11608422
Konu: Araştırma izni

13.11.2015

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 16/10/2015 tarihli ve 2924 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Saadet ZORALOĞLU'nun "Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulamaları" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğünüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

AE GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Gönderili Elektronik İmza ile
Aşılı İle Ayrılır.

13.11.2015

Şube

Adreslik Bld. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.tugsa.gov.tr> adresinden 3f68-64ce-35cb-9e28-e059 koda ile teyit edilebilir.

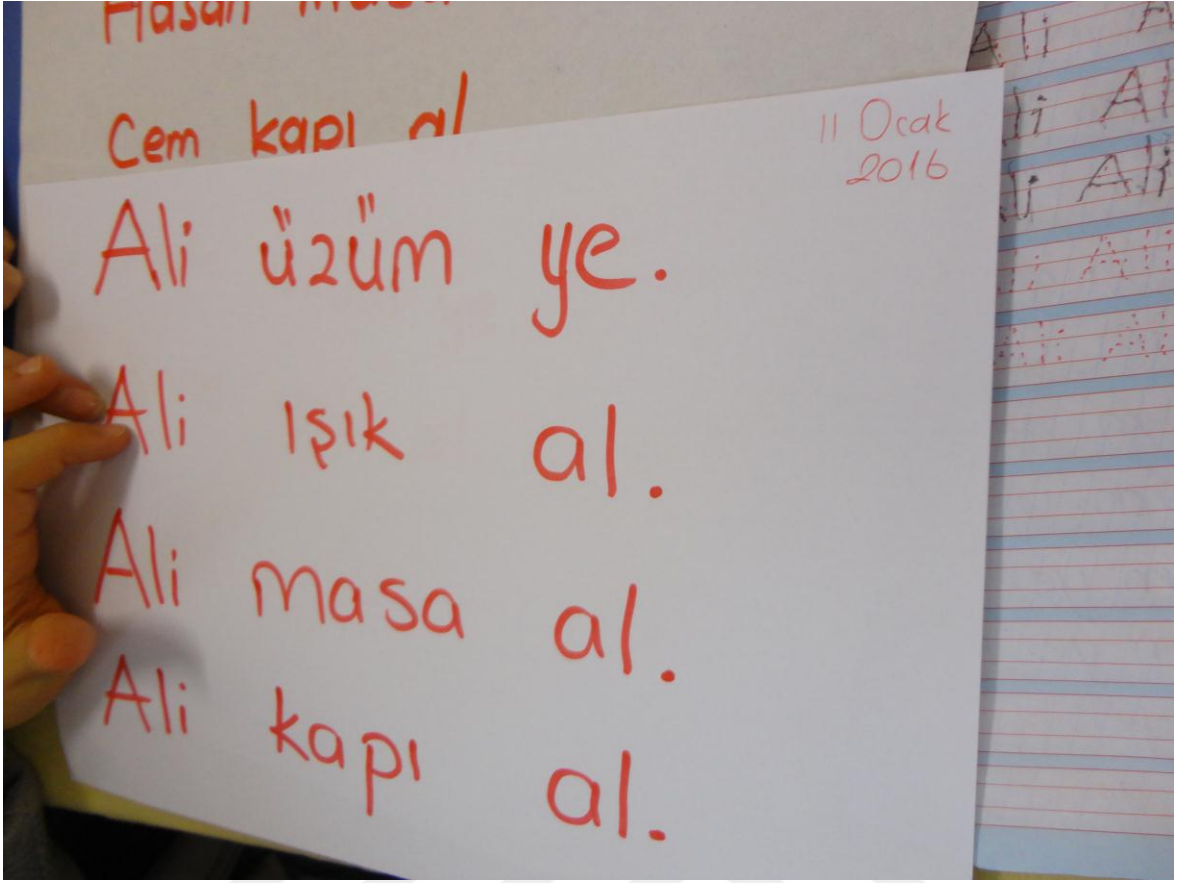
Bu yüksek lisans tezinin başlığı tez savunması sırasında değiştirilmiştir.

EK 3. ÖĞRENME STİLİ İLE İLGİLİ ETKİNLİK



EK 4. ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİNİN KULLANDIĞI MATERYALLER

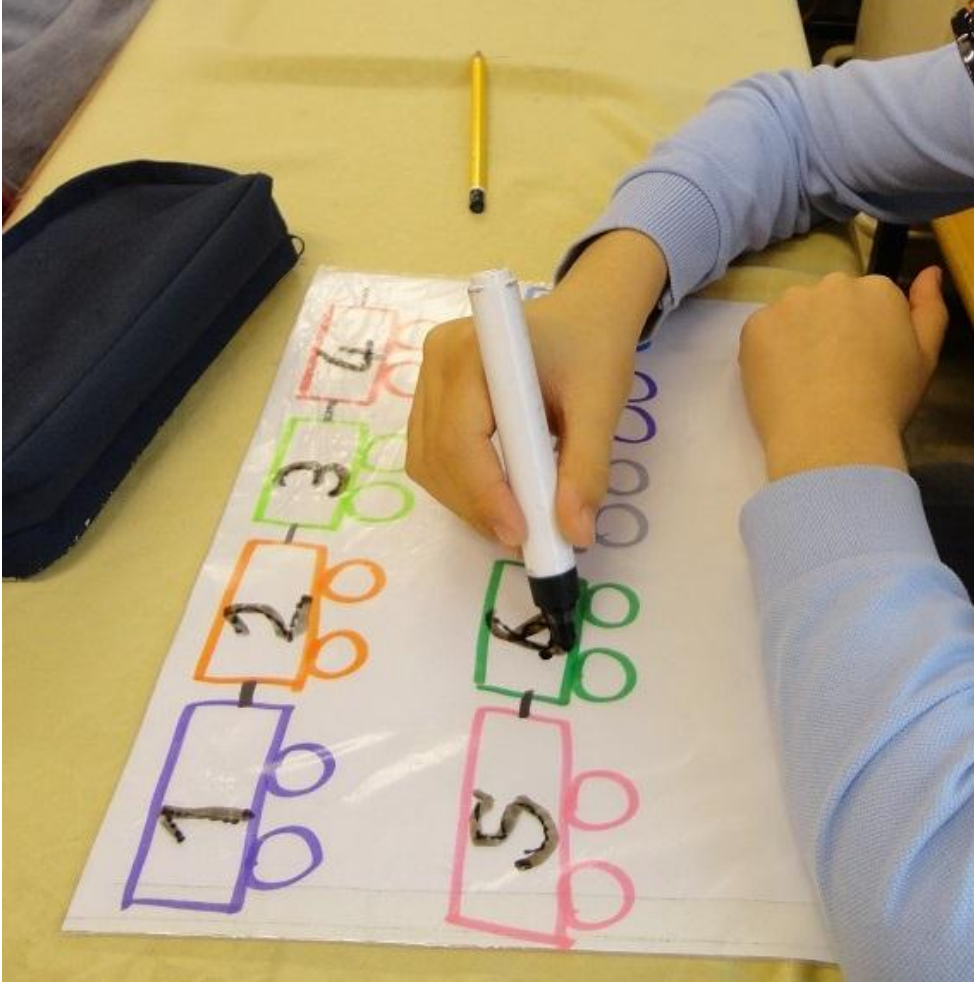




EK 5. FARKLI İÇERİKLERLE İLGİLİ ETKİNLİKLER



EK 6. ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ İÇİN MATERYAL



EK 7. ÖĞRENME ORTAMINDA FARKLILAŞTIRMA



EK 8. OKUL BAHÇESİ



EK 9. KÜÇÜK GRUPLA ÖĞRETİM



EK 10. SINIFTAKİ DESTEKLEYİCİ UNSURLAR



EK 11. YAZMA DEĞERLENDİRMESİ

20 Kasım 2015
Cuma

e, l, a, t, n sesleri

Ela, Ali, Nil, Ata, Talat kelimeleri

"Ela et al.", "Ali nane al."

cümleleri

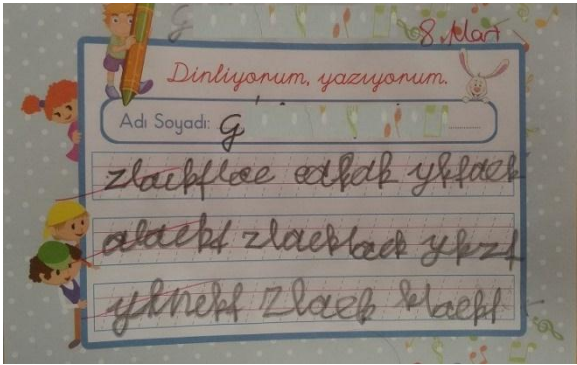
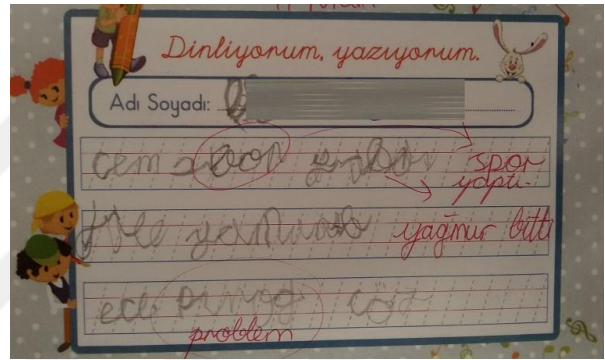
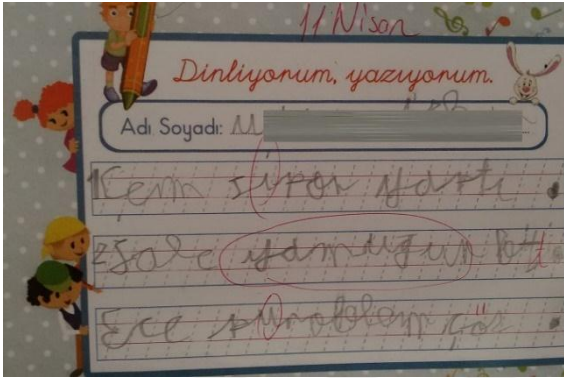
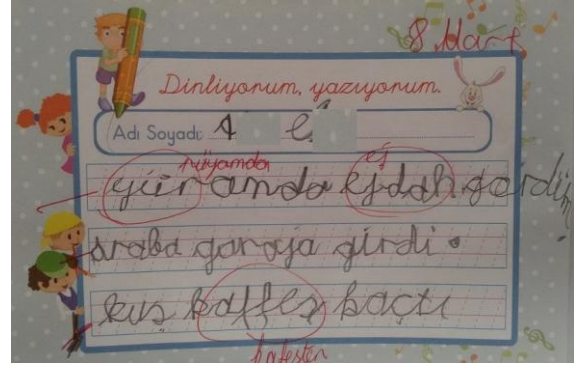
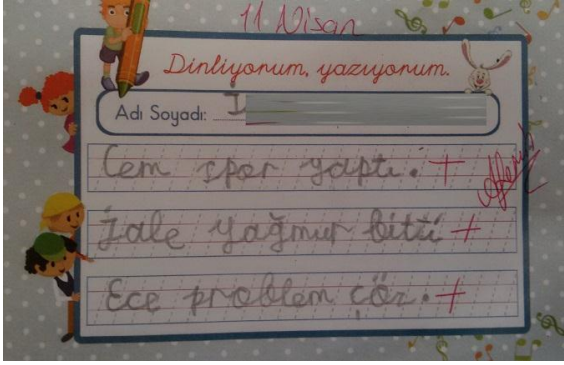
A

+ e
+ l
+ a
+ t
+ n ?
Ese
ani
Nix
ata
tat
Elee t
altatet et

B

+ e
+ l
+ a
+ t
+ n
+ ela
+ ali
+ nil
+ ata
+ ~~tatat~~
+ ela et al
+ ali nare al

EK 12. ANLIK YAZMA DEĞERLENDİRMELERİ



EK 13. OKUMA DEĞERLENDİRMESİ

Okuma Yarışı

8 Şubat 2016

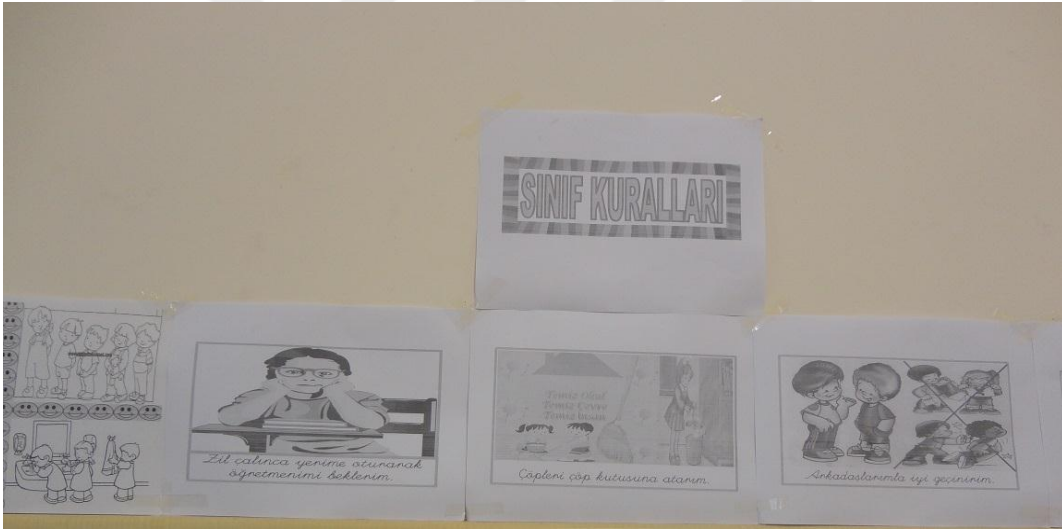
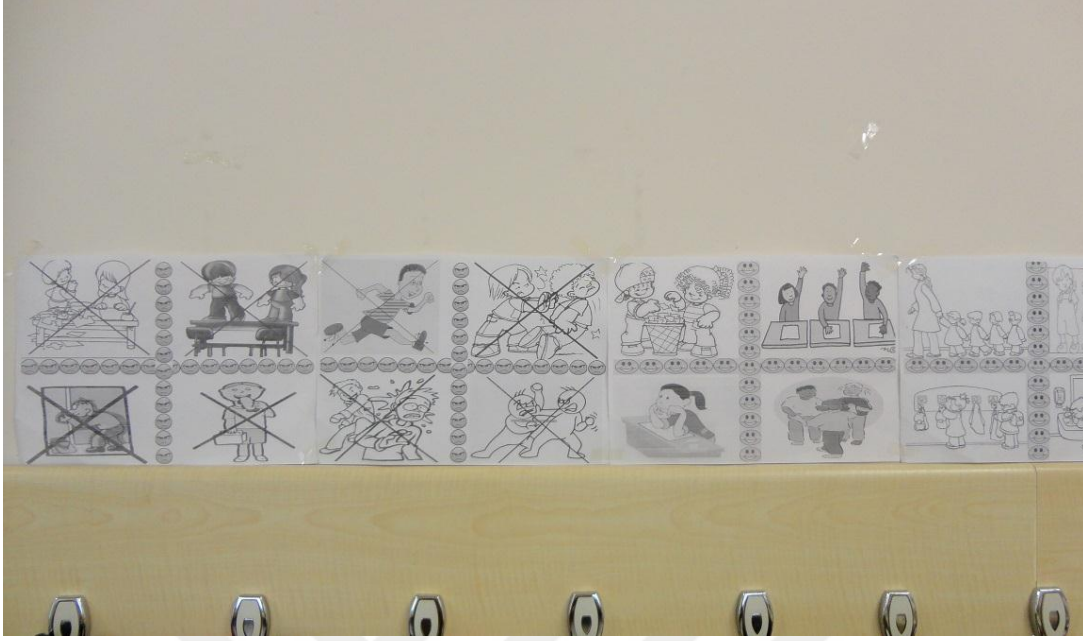
1.	B	13 saniye
2.	H	17 saniye
3.	E	27 saniye
4.	C	33 saniye
5.	U	36 saniye
6.	E	39 saniye
7.	J	41 saniye
8.	A	42 saniye
9.	Y	55 saniye
10.	E	60 saniye
11.	Ş	80 saniye
12.	Q	103 saniye
13.	D	116 saniye
14.	V	164 saniye
15.	A	210 saniye
16.	P	250 saniye
17.	Ş	300 saniye
18.	C	Okunmadı
19.	S	
20.	Y	gelmedi.
21.	Ş	
22.		

Okuma Yarışı

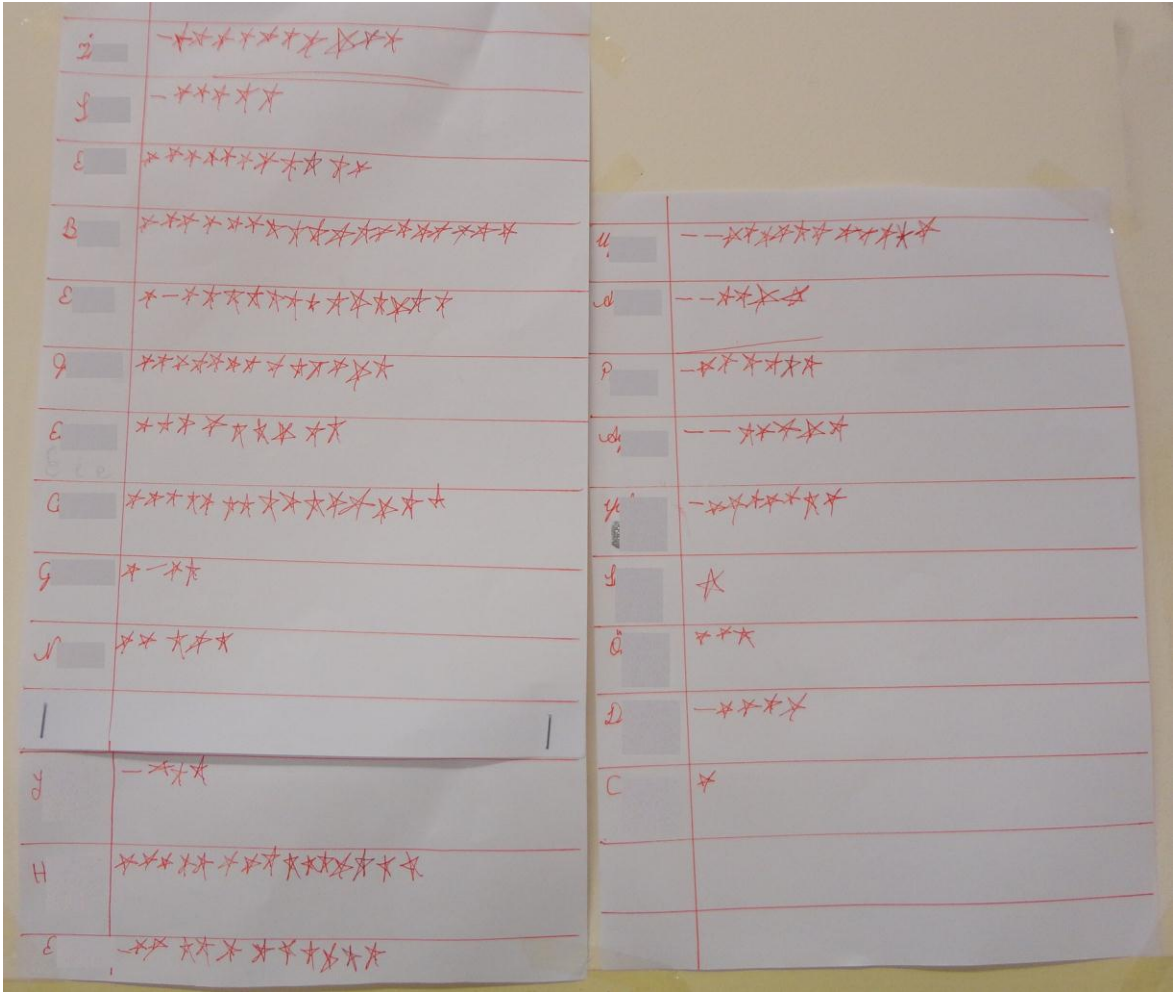
12 Şubat 2016

1.	H	29 saniye
2.	E	33 saniye
3.	B	36 saniye
4.	P	53 saniye
5.	U	55 saniye
6.	E	73 saniye
7.	E	84 saniye
8.	C	96 saniye
9.	A	98 saniye
10.	J	128 saniye
11.	Y	200 saniye
12.	G	240 saniye
13.	A	260 saniye
14.	N	280 saniye
15.	P	250 saniye
16.	Y	300 saniye
17.	P	Okunmadı
18.	S	Okunmadı
19.	S	Okunmadı
20.	S	Okunmadı
21.	S	Okunmadı
22.	S	Okunmadı

EK 14. SINIF KURALLARI



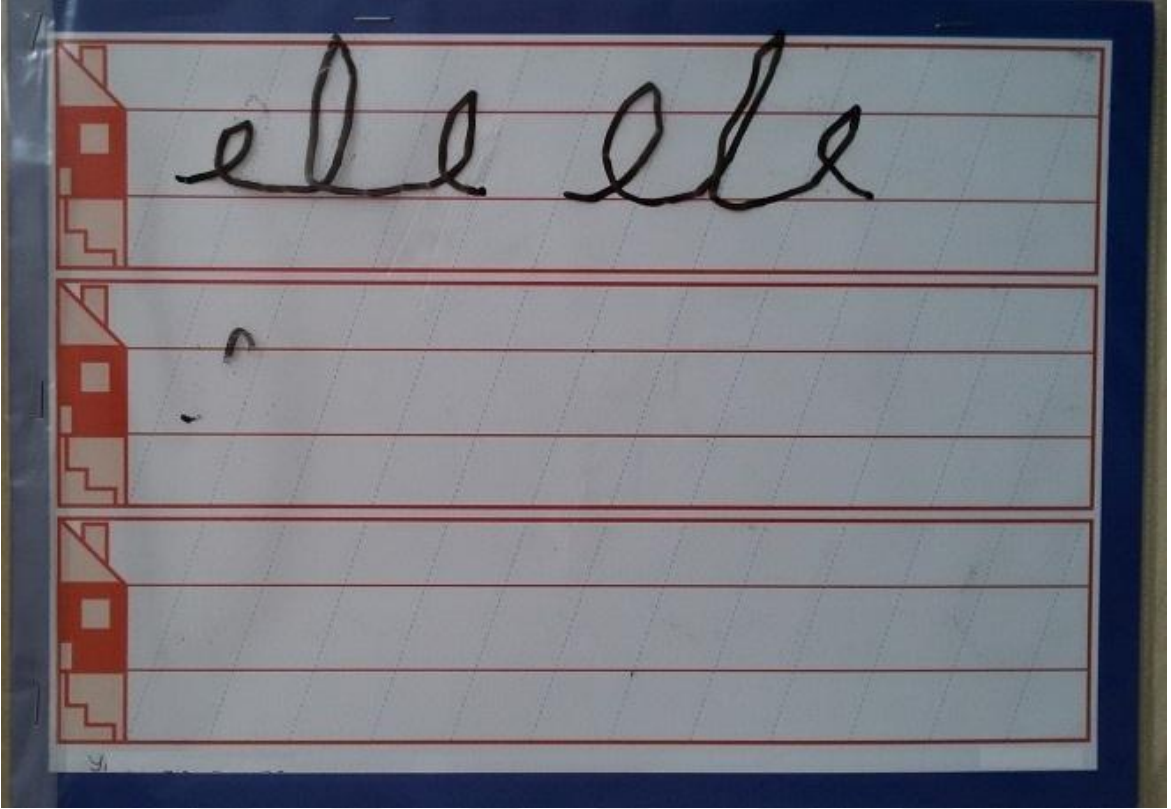
EK 15. AYIN ÖĞRENCİSİ UYGULAMASI



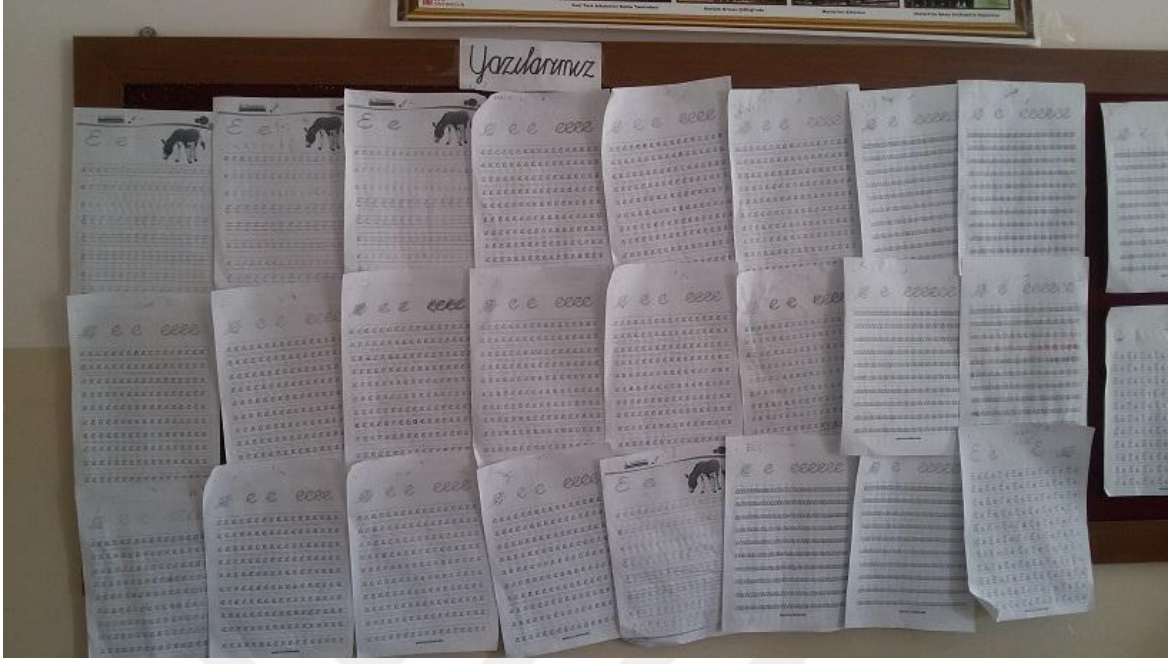
EK 16. AÇIK KİTAPLIK



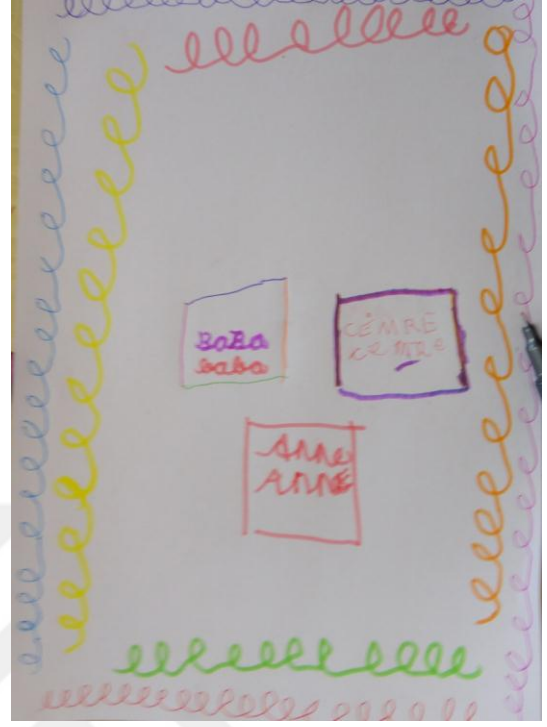
EK 17. YAZMA MATERYALİ



EK 18. ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİ



EK 19. FARKLILAŞAN ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİ



EK 20. SOMUTLAŖTIRMA



EK 21. ORJİNALLİK RAPORU

Originality GradeMark PeerMark

MASTER TEZ
SAADET ZORALOĞLU TARAFINDAN

turnitin

%5
BENZER
100 ÜZERİNDEN

Eşleşmeyi Gözden Geçir

1	TechKnowledge Turkey... Öğrenci ödevi	%1
2	Konya Necmettin Erbak... Öğrenci ödevi	%<1
3	cocukuniversitesi.aydin... internet kaynağı	%<1
4	Walden University' ne g... Öğrenci ödevi	%<1
5	Leiden University' ne g... Öğrenci ödevi	%<1
6	University of Sunderlan... Öğrenci ödevi	%<1
7	www.sinifogretmenligi.h... internet kaynağı	%<1
8	Karadag, Ruhan, and S... Yayın	%<1
9	Argosy University' ne g... Öğrenci ödevi	%<1
10	www.ihlaskoleji.com internet kaynağı	%<1

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA İLİŞKİN
BİR DURUM ÇALIŞMASI

A CASE STUDY OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION
APPROACH

Saadet ZORALOĞLU

1
Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Saadet Zoraloğlu
<i>Doğum Yeri</i>	Üsküdar
<i>Doğum Tarihi</i>	30/01/1989

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Beşikdüzü İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi- Trabzon	2007
<i>Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi- Ankara	2011
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi- Ankara	2016
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)	

İş Deneyimi

<i>Özel Ankara İ.D.V. Bilkent Laboratuvar İlkokulu</i>	Sınıf Öğretmeni	2011- 2014
<i>Başkent Üniversitesi</i>	Araştırma Görevlisi	2014- ...

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	saadetzoraloglu@gmail.com
	szoraloglu@baskent.edu.tr

<i>Jüri Tarihi</i>	13.06.2016
--------------------	------------