

Bir Sınıf Öğretmeninin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımıyla İlişkilendirilebilir Uygulamaları*

Saadet ZORALOĞLU¹, Ali Ekber ŞAHİN²

Öz: Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı (FÖY), bireysel farklılıklara duyarlı öğretimi sağlayabilmek için öğretmenlere çerçeve ve ilkeler bütünü sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, bir sınıf öğretmenin FÖY ile ilişkilendirilebilir uygulamalarını belirlemektir. Araştırmanın katılımcısı, tipik örneklem yöntemi ile belirlenen bir ilkokulda çalışan bir birinci sınıf öğretmenidir. Nitel yaklaşımlardan durum çalışması yöntemi ile desenlenen araştırmada gözlem, doküman ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Gözlem, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuş ve 12 hafta sürmüştür. Elde edilen veriler içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Katılımcı öğretmenin düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencileri ile kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları, içerik ve süreç açısından farklılaşma ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözlemlemesi ve anlık değerlendirme becerisine sahip olması, FÖY'ü yansıtan uygulamalar yapmasını sağlamıştır. Ancak ilgi farklılıklarına ve yüksek hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilere göre farklılaştırma tespit edilmemiştir. Bunun yanında öğretmen içerik, süreç ve öğrenme mekânı boyutlarında uyarlamalar yaparken ürün boyutunda yapmamıştır. Buradaki eksikliklerin nedeni ön değerlendirme ve gruplama temelinde bir planlama yapılmamasıdır. Sonuçlara dayanarak öğretmen eğitime önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bireysel Farklılıklar, Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı, Sınıf Öğretmenleri

A Classroom Teacher's Practices Associated to Differentiated Instruction Approach

Abstract: Differentiated instruction approach (DIA) offers teachers a framework and a set of principles for responsive teaching. The purpose of this research is to identify the practices of a classroom teacher that can be associated to DIA. The participant of the research is a first grade teacher working in a primary school determined by the typical sampling technique. In the research - which was designed with the case study, one of the qualitative approach - data were collected through observation, documents, and interview. The observation formed the main data source, and lasted 12 weeks. The data were analyzed using content analysis. Participant teacher's practices for students with low readiness, and integrated students can be associated to differentiation in terms of content and process. Teacher being able to observe the individual difference of her students, and able to evaluate them on the spot allow her to implement practices reflecting the DIA. However, no differentiation was seen based on the differences of interest, and students with high readiness level. In addition, the teacher didn't mention the product dimension while making adjustments in the dimension of content, process and learning space. The reason for the deficiencies here is the lack of planning on the basis of pre-assessment and grouping. Based on the results, suggestions were made for teacher education.

Keywords: Individual Differences, Differentiated Instruction Approach, Classroom Teachers

Geliş Tarihi: 09.08.2022

Kabul Tarihi: 15.09.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: szoraloglu@baskent.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1004-3103>

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: alishahin@hacettepe.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3728-9982>

Atf için/ To cite:

Zoraloğlu, S. ve Şahin, A. E. (2022). Bir sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir uygulamaları. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 834-854.

Ortak özelliklerimizle insan, biricik özelliklerimizle birey olarak tanımlanırız. Birey olarak tanımlanmamızı sağlayan özelliklerimiz ilgilerimiz, doğduğumuz ve yaşadığımız çevre, baskın zekâ biçimlerimiz, öğrenme ve dünyayı algılama tarzlarımız, yeteneklerimiz, bildiklerimiz ve bilmediklerimiz gibi doğuştan veya çevreden kaynaklı birçok faktörü içermektedir. Hem doğuştan, hem de çevre kaynaklı bu faktörler nedeniyle farklılaşan bireyler, aynı yaşta olsalar dahi birbirlerinden farklı özelliklere sahip olabilirler. Örneğin Goodlad ve Anderson (1987), altı yaşındaki çocukların zekâ yaşları arasında dört yıllık bir fark olabileceğini belirtmektedir. Bu durum, göreceli yaş farkıyla açıklanabilmekte ve bu farktan dolayı öğrenciler arasında başarı farklılıkları olabilmektedir. Okula başlama yaşına göre ilkokula kaydolan çocuklar aynı yaşta sayılsa bile, doğdukları ay nedeniyle meydana gelen göreceli yaş farkından dolayı akademik başarılarının birbirinden farklılık gösterdiği birçok araştırma ile saptanmıştır (Bedard ve Dhuey, 2006; Dhuey ve diğerleri, 2019; Lawlor ve diğerleri, 2006). Kronolojik yaş farklılığının, göreceli yaş farkını da aşan bazı düzenlenmeler ile bir sınıf içerisinde hissedilir derecede farklılık göstermesi de söz konusudur. Örneğin Türkiye’de sınıflardaki heterojenlik yalnızca göreceli yaşın doğal bir sonucu olmanın ötesinde, okula başlama yaşını 72 aydan 60 aya kadar düşüren 6287 Sayılı Kanun ile daha da artmıştır (MEB, 2012). Okula başlama yaşının değişmesiyle birlikte aynı sınıf düzeyindeki farklı yaşlardaki öğrencilerin akademik başarıları incelenmiş ve küçük yaş grubundaki öğrencilerin dezavantajlı olduğu ortaya konmuştur (Şahin ve diğerleri, 2022; Şahin ve İş-Güzel, 2018; Yavuz, 2019).

Doğuştan gelen ve kişilerin herhangi bir şekilde değiştiremediği bu avantaj veya dezavantajlı durumların yanında, yaşanan çevrenin de bireylere sağladığı benzer etkiler söz konusudur. Bu duruma yönelik iyi bir örnek, kişilerin yaşadıkları çevreye ilişkin bilgilere üst düzeyde sahip olmalarıdır. Sternberg ve diğerleri (2001) kırsal kesimde yaşayan Batı Kenyalı gençlerin, parazit nedenli hastalıkların tedavisine ilişkin yüksek düzeyde bilgi sahibi olduklarını keşfetmişlerdir. Benzer şekilde Grigorenko ve diğerleri (2004) de, Alaska’nın kırsal bölgesinde yaşayan ergenlerin, şehir merkezindekilere göre daha fazla gündelik yaşam bilgisine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Akademik bilgi olarak değerlendirilemeyecek bu özellikler, bireysel farklılıkların coğrafya ile nasıl şekillendirildiğini ortaya koyarken bireylerin farklı alanlarda güçlü ve zayıf yönleri olabileceğini de gözler önüne sermektedir. Bireyler hep birlikte bir öğrenen olarak bu özellikleri ile gelişim göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenenlerin güçlü yönlerini kullanarak zayıf yönlerini geliştirmesine ve sürekli gelişimlerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmaya çaba sarf etmesi gerekecektir. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı (FÖY) öğretmenlerin bu çabalarını ifade eden ve bireysel farklılıklara duyarlı öğrenme ortamlarını oluşturmayı amaçlayan kavramsal ve uygulamalı bir çerçevedir.

FÖY; hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili gibi bireysel farklılıklara cevap verebilmek için; içerik, süreç, ürün ve öğrenme mekânında uyarlamalar gerçekleştirmektir (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2017; Tomlinson ve Imbeau, 2010). İçerik, öğrenilecek kavram, ilke ve genellemeleri; süreç, öğrenme yolları için kullanılacak yöntem, teknik ve materyalleri; ürün, öğrenilen içeriği gösterme yolları ve öğrenme mekânı ise ortamın öğrenme amacına göre düzenlenmesi ve değiştirilmesini ifade etmektedir (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2017). FÖY’ün temelinde değerlendirmede süreklilik ve esnek gruplama vardır; bu nedenle FÖY bireyselleştirilmiş öğretim değil, öğrencilerin performanslarına göre benzer özellik gösterenleri her bir içerik alanına göre değerlendirmeyi ve esnek şekilde gruplandırmayı içerir. Bu gruplandırma öğrencilerin ihtiyaçları olan öğrenme yaşantısıyla bir araya getirilmesini ifade etmektedir. Gruplandırmanın esnek olması, öğrencilerin farklı içeriklere yönelik farklı hazırbulunuşluk düzeyi ve ilgilere sahip olabileceğini, bulunla birlikte farklı bir öğrenme profilini tercih ederek öğrenebileceğini ifade etmektedir. Örneğin bir öğrenci Türkçe dersinin bir konusunda yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip olabilirken matematik dersindeki bir konuda düşük hazırbulunuşluk düzeyinde olabilir. Bu nedenle öğrencilerin etiketlenmesinden uzak, her bir öğrenme birimine ilişkin durumlarının ön, biçimlendirici ve sonuç değerlendirmesi ile ele alarak izlenmesi, değerlendirmede süreklilik olarak nitelendirilebilir. Bu iki ilkenin işletilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik farklılaşan öğrenme yaşantılarının sunulmasını sağlayan FÖY’ün temelidir.

Biricik özellikler sergileyen öğrencilerin bir adım öteye taşınması için yapılan gruplarla örtüşen öğretim amaçlı değişiklikler FÖY’de uyarlama olarak ifade edilmektedir. Örneğin sınıf içerisinde yapılan her bir biçimlendirici değerlendirme fırsatlarını kullanarak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre içeriği

kolaylaştırmak veya zorlaştırmak, öğrencilerin ilgilerini dâhil ederek içeriği şekillendirmek; içerik uyarlaması olarak nitelendirilebilir. Öğrenme profillerine göre öğrenme yolları sunmak, öğrencilerin öğrenmeyi tercih edebilecekleri geniş bir yelpaze ile öğrenme yaşantılarını şekillendirmek sürecin uyarlanmasına örnektir. Öğrencilerin kendi öğrendiklerini gösterme yollarına yönelik seçenekler sunulması; sanatla öğrendiklerini ortaya koyabilme veya formel olarak değerlendirmeler yapmak da ürünün uyarlanmasına işaret etmektedir. Buradaki uyarlamalar, öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıkları, ilgi alanlarına değinme veya öğrenme stillerindeki farklılıklara dokunur nitelikte olmalıdır. Bireysel farklılıklara yönelik gerçekleştirilen her bir uyarlama öğretmenlerin toplu öğretimden uzaklaşmasına yardımcı olmakta ve öğretimi farklılaştırmaya yaklaştırmaktadır. Bu kapsamda FÖY; öğretmenin, öğreneni merkeze koymasını sağlayan ve öğretim programının gerekliliklerini öğrenene göre uyarlamasını hedefleyen bir anlayıştır.

FÖY'ün öğrenme-öğretme sürecine katkılarını ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin FÖY'ün ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin matematik başarısını arttırdığı (Bal, 2016; Connor ve diğerleri, 2018; Ekinci ve Bal, 2019; Taş ve Sırmacı, 2018), ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarını arttırdığı (Magableh ve Abdullah, 2020; Şan ve Türegün Çoban, 2021), ortaokul öğrencilerinin çoklu zekâ ve öğrenme stillerine göre farklılaştırıldığı sosyal bilgiler dersinin başarıyı arttırdığı (Uçarkuş ve Yeşilbursa, 2022), öğrencilerin daha kalıcı biçimde öğrendikleri (Demir ve Gürol, 2015) ve öğrencilerin derslere daha istekle katılmasını sağladığı (Özer ve Yılmaz, 2018) saptanmıştır. Bu çalışmaların yanında öğretmenin niteliğini arttırarak eğitime destek vermeye ilişkin önemli bir araştırma Prast ve arkadaşları (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, ilkökul öğretmenlerinin FÖY'le ilgili hizmet içi eğitim aldıktan sonra gerçekleştirdikleri öğretimin, öğrencilerin matematik dersi başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Sonuçlara göre, FÖY'le ilgili hizmet içi eğitim aldıktan sonra edindikleri bilgilerle ders işleyen öğretmenlerin öğrencilerinin, FÖY'le ilgili eğitim almayan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, FÖY'ün öğrencilerin yüksek yararını gözeten bir yaklaşım olduğunun önemli kanıtlarıdır.

Öğretmenlerin FÖY'e yönelik bilgileri ve uygulamalarını içeren çalışmalar da gerçekleştirilmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde 2001 yılındaki Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind [NCLB]) hareketi ile dezavantajlı çocukların başarılarının arttırılmasına ilişkin öğretimin farklılaştırılması vurgusu artmış ve öğretmenlerin FÖY'e yönelik uygulamaları incelenmiştir (National Center for Learning Disability [NCLD], 2022). Örneğin Idaho eyaletinin taşra ve küçük kasabalarındaki öğretmenlerle bir araştırma yapan Eller ve arkadaşları (2019), öğretmenlerin FÖY'ü uygulamak isteseler de çeşitli sınırlılıklar nedeniyle sınıf içerisinde uygulamadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki öğretmenler, öğretimin farklılaştırılmasındaki en büyük engelin öğrencilerin değerlendirilmesi ve ardından kendilerine uygun süreçlere dâhil edilmesinde gerekli olan zamanın olmamasını göstermişlerdir. Benzer çalışma Maryland eyaletinde Hersi ve Bal (2021) tarafından, okul öncesinden ortaöğretim düzeyine kadar görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu bir örneklemin FÖY'ü uygulama konusundaki istekleriyle uygulama durumları arasındaki fark tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmadaki öğretmenler farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını söyleseler de; daha farklı teknikler kullanmayı istediklerini, aynı zamanda farklılaştırma önündeki engelin de bireysel farklılıklara yeterli derecede cevap verememek olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'de Öztürk ve Mutlu'nun (2017) sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleriyle yaptığı tarama çalışmasında, 174 öğretmenden 80'inin FÖY hakkında bilgisi olduğu ve bu öğretmenlere göre FÖY'ün öğrencileri sınavlara hazırlamayacağı yönündeki görüşünün baskın olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin FÖY hakkında bilgi sahibi olup olmama durumuna bakılmaksızın, yarısına yakını FÖY hakkında bilgili olsa da, derslerini sınıfın ortalama düzeyine göre işlediklerini de belirtmişlerdir. Çalışma, öğretmenlerin FÖY'e yönelik bilgi ve uygulama boyutunda bir tutarsızlık olduğuna işaret etmektedir. Aydoğan-Yenmez ve Özpinar (2017) da ortaokul düzeyindeki öğretmenler ile çalışmış ve onların sınıf içi uygulamalarını incelemiştir. Altı matematik öğretmenini gözlemlediklerinde ders işleme esnasında bireysel farklılıkları dikkate almadıklarını tespit etmiştir. Bunun sonucunda öğretmenler, FÖY'le ilgili eğitime tabi tutulmuş, örnek hazır ders planları verilmiş ve uygulamaları istenmiştir. Öğretmenler FÖY'le işlenen derslerin öğretici olduğunu ifade etseler de yeterli bilgileri olmadığından FÖY'e uygun ders planı hazırlama konusunda

sıkıntı yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. İsmajli ve İmami-Morina'nın (2018) Kosova'da yaptığı araştırma ilkökul öğretmenlerinin FÖY'ü uygulama ve anlama düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin FÖY'ü istenilen düzeyde kullanmadığı, kullanma durumlarında da ürün farklılaştırmasının ötesine geçemedikleri belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlerle yapılan araştırmalar birlikte ele alındığında öğretmenlerin FÖY hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve FÖY'ü uygulamak isteseler de çeşitli sınırlılıklar nedeniyle uygulama boyutuna kısıtlı derecede yansıtıkları görülmektedir.

İncelenen bu araştırmalarda öğretmenlerin, gerçek öğrenme süreçleri içerisinde neler yaptıklarına, bireysel farklılıklara ne düzeyde cevap verebildiklerine, FÖY'le ilişkilendirilebilir uygulamalar yapıp yapmadıklarına ve bu uygulamaların betimlenmesine odaklanılmadığı görülmektedir. Herhangi bir sınıftaki öğretmen veya öğretmenlerin uygulamalarının incelenmesi ve FÖY'le bağlantılı noktalarının bulunarak betimlenmesi, birçok öğretmenin kendi uygulamalarını değerlendirmesini, etkili uygulamalarını görmesini ve bunlara sıklıkla sınıf ortamında yer yermesini mümkün kılmaktadır. Bu nedenle-var olan durumun betimlenmesini de sağlamaya olanak tanınması açısından - tipik durumların tespit edilmesinin ve betimlenmesinin, öğretmenlerin kendini değerlendirmesinden ziyade, tipik durumdaki eksikliklerin ve uygun yönlerin belirlenmesini de sağlayarak çeşitli önerilerin getirilmesine yardımcı olması kaçınılmazdır.

Tomlinson ve Imbeau (2010), sınıf öğretmenlerini değişimi göğüsleyecek eğitim liderleri olarak görmekte, bu nedenle öğretimi farklılaştırma konusunda yüksek düzeyde sorumlu olan kişilerin de sınıf öğretmenleri olduğunu belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin gelişim özelliklerinin hızlı olduğu dönemde akademik ve sosyal gelişimini kılavuzlama rolünü üstlenmektedir. Öğretimi farklılaştırmaya ilişkin bir durum değerlendirmesinin gerçekleştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisindeki öğrenme süreçlerinin FÖY çerçevesinde değerlendirilmesi, bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada "Tipik özellik gösteren bir sınıfta, bir sınıf öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek uygulamaları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada tipik özellik gösteren bir sınıfta, sınıf öğretmenin FÖY ile ilişkilendirilebilecek uygulamalarının derinlemesine incelenmesi ve tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma, nitel yaklaşımlardan durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Durum çalışmaları bir olayı anlamaya yönelik gerçekleştirilen, araştırmacının olaylar üzerinde herhangi bir etkisi olmadan ve gerçek yaşamdaki güncel olgulara odaklanıldığında kullanılmaktadır (Yin, 2009). Burada durumu, tipik özellik gösteren bir okuldaki bir sınıf öğretmenin, kendi sınıfında gerçekleştirdiği uygulamalar oluşturduğundan araştırma tekli durum çalışması olarak şekillenmiştir.

Katılımcı ve Ortam

Araştırmanın katılımcısını belirlemek için bir devlet okulun seçilmesine ve bulunduğu konum itibarıyla, veli profiliyle, okuldaki olanaklarıyla tipik özellikler sergilemesine dikkat edilmiştir. Tipik durum örnekleme, normal veya ortalama olan duruma işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Bu nedenle Ankara'nın bir ilçesindeki mahalle arasında, okuldaki velilerin genel olarak memur veya işçi statüsünde çalıştığı, sosyo-ekonomik olarak orta düzeydeki ailelerin çocuklarını gönderdiği bir devlet ilkokulu belirlenmiştir. Katılımcının belirlenmesinde okul müdürünün görüşü alınmıştır. Geçmiş yıllarda etkili uygulama örnekleri sergileyerek müfettiş değerlendirmesinden yüksek puan almış, velilerin olumlu dönütleriyle "etkili öğretmen" olarak gösterilen ve sınıf öğretmenliği lisans eğitime sahip Ayşe Öğretmen (takma isim) katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcı; kadın, sınıf öğretmenliği programından mezun, 36 yaşında, 13 yıllık sınıf öğretmenidir ve ilkökul birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. FÖY hakkında herhangi bir bilgisi ve eğitimi olmayan Ayşe Öğretmen, özel eğitim konusuna ilişkin eğitimlere kişisel girişimiyle katılmaktadır. Katılımcının sınıfında 22 öğrenci bulunmaktadır ve bunlardan biri otizm tanılı kaynaştırma öğrencisidir (Öğrenciler, alıntılarda yalnızca baş harfleri ile yer almıştır.). Kaynaştırma öğrencisi okul dışında da özel eğitim desteği almaktadır ve bireyselleştirilmiş eğitim planına göre katılımcı

öğretmen destek sağlamaktadır. Öğrencilerden altısı, 72 ay ve altındaki yaşta birinci sınıfa başlamış ve okul öncesi eğitimi almamıştır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim deneyimine de sahip olan katılımcı, sınıftaki öğrencilerin akademik anlamda birbirinden farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğrenci-öğretmen etkileşimine önem veren Ayşe Öğretmen sınıf içi etkinlikler sırasında öğretmen masasını kullanmamakta ve her bir öğrenciye erişiminin üst düzeyde olmasını garantilemek için sıraların düzenini küme veya U biçiminde kullanmaktadır. Sınıf içi etkinliklerini gerçekleştirirken oturmeyan Ayşe Öğretmen araştırma sürecinin ikinci kısmında ufak çapta bir kaza geçirmiş ve bu nedenle hareket eden sandalye ile sıralar arasında öğrencilerine ulaşmaya çalışmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

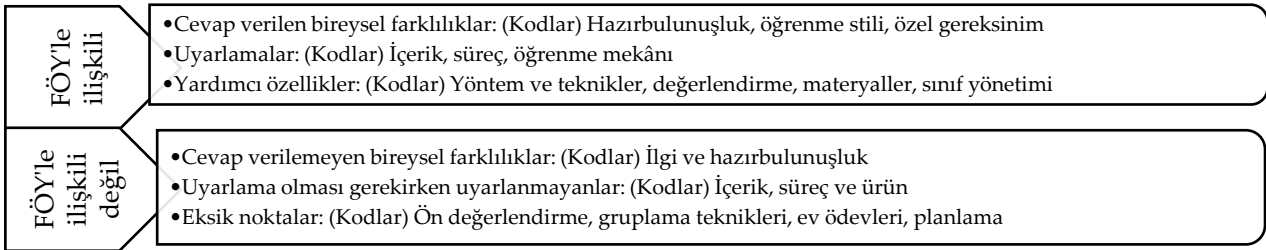
Araştırmanın önerisi, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 25.11.2014 tarihli toplantısında incelenmiş ve etik açıdan uygun bulunduğu 35853172/433-3955 yazısıyla bildirilmiştir. Etik komisyonu izninin alınmasının ardından T.C. Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 14599484-605.99-E.11608422 sayılı yazısıyla da uygulama izni alınmıştır. Bu izinlerle birlikte katılımcı öğretmen ve sınıftaki öğrencilerin velileri gönüllü katılıma ilişkin formları doldurmuş ve veri toplamaya geçilmiştir. Veriler 2015-2016 öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır.

Araştırmanın veri kaynaklarını gözlem, görüşme ve dokümanlar oluşturmuştur. Doğal ortamlarda gerçekleştirilen durum çalışmalarında doğrudan gözlem imkânı olabilmektedir (Yin, 2009). Bu nedenle araştırmacı sınıf içerisindeki etkinliklere katılmadan doğrudan gözlem yapmış, gözlemlere ilişkin yazılı kayıtlar tutmuş ve veri kaybı olmaması adına sınıf içi etkinlikleri kamera ile kayıt altına almıştır. Bu kapsamda sınıftaki öğrenciler; bazı günler bir araştırmacının sınıflarında bulunacağı, yalnızca gözlem yapacağı ve kamera ile sınıf içi etkinlikleri kayda alacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Kamera, sınıftaki doğal atmosferin bozulmaması için öğretmen ve öğrencilerin göremeyeceği bir noktaya sabitlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğretmenin gözlemci ve kameraya alışmaları açısından ilk iki haftanın gözlemleri veri setine dâhil edilmemiştir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin gözlemci ile kameranın varlığından etkilendiğine dair herhangi bir bulgu ortaya çıkmamıştır. Sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesinin odağında, gerçekleştirilen etkinliklerin FÖY'le ilişkilendirilebilir noktalarının belirlenmesi olmuştur. Araştırmacı, derinlemesine bir inceleme yapabilmek için katılımcı öğretmeni 12 hafta (1.10.2015-19.01.2016) çeşitli günlerde 9.00-14.30 saatleri arasında gözlemlemiştir. Altı hafta yalnızca haftada bir gün gözlem yapılmış, ardından Ayşe Öğretmen kaza geçirdiği için ara verilmiş, sonraki altı hafta ise haftada iki veya üç gün gözlem yapılmıştır. Bu kapsamda bir hafta pazartesi, çarşamba ve cuma; diğer hafta salı ve perşembe günleri ders gözlemleri yapılmıştır. Bu şekilde tüm haftanın akışı tespit edilmiştir ve 12 hafta içerisinde toplamda 19 okul günü dersler gözlenmiştir. Araştırmacının gözlem günlerini arttırması ve çeşitlendirmesi, veri doygunluğuna erişimini hızlandırması ve örüntü yakalayabilmesi gerekçesiyle işe koşulmuştur. Gözlemler sonrasında 18.02.2016 ve 21.04.2016 tarihlerinde öğretmen ile görüşmeye gidilerek verilerin analizinde elde edilen bulgulara ilişkin teyit alınmıştır.

Derinlemesine gözlem gerçekleştirilirken Ayşe Öğretmen ile görüşmeler de yapılmıştır. Bu görüşmeler yapılandırılmamış biçimde her gözlem günü içerisinde ve öğretmeni tanımaya ilişkin ise yarı yapılandırılmış biçimde bir kere yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenden hem demografik bilgiler alınmış, hem de "Sınıf yönetimi anlayışınızı tarif eder misiniz, aldığınız hizmet içi eğitimler nelerdir, hangi tür yöntem ve teknikleri derslerde kullanırsınız?" gibi açık uçlu sorular sorulmuş ve cevaplar ses kaydına alınmıştır. Buradaki soruların hazırlanmasında FÖY ile ilgili literatür incelemesinin yapılarak öğretmenin FÖY'ü uygulamasında yardımcı olabilecek özelliklere ilişkin bulguların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilen veriler yalnızca araştırmacının tuttuğu gözlem defterine kaydedilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmelerde, öğretmenin uyguladığı etkinliklerdeki amacını belirtmesine odaklanılmıştır. Buradaki sorular anlık olarak araştırmacı tarafından öğretmene yöneltilmiş, herhangi bir ön hazırlık sürecinden geçirilmemiş sorular olmuştur. Bu kapsamda araştırmacı öğretmenin etkinliğini değerlendirmesine ilişkin "Neden bu etkinliği yaptınız, hangi öğrencilerin etkinlikte aktif olmasını beklediniz, neden etkinliği değiştirdiniz?" gibi soruları gözlem yaptığı ders saatleri sonunda sormuştur. Araştırmacı gözlem ve görüşmelerin yanında, öğretmenin hazırladığı dokümanları ve öğrencilerin defterlerini incelemiştir;

gerekli yerlerde veri kaybının olmaması amacıyla sınıf içi ve dışındaki etkinliklerinin fotoğraflarını çekmiştir. Üç farklı veri kaynağının bir arada kullanılmasıyla, katılımcı öğretmenin gerçekleştirdiği uygulamaların öğretimi farklılaştırma çerçevesinde değerlendirilmesi mümkün olmuştur. Araştırmacı, veri doygunluğuna ulaştığını ve verilerin tekrara düştüğünü teyit ettiğini 12. haftanın sonunda belirlediğinde veri toplama sürecini sonlandırmış, verileri düzenlemiş ve Ayşe Öğretmen'den teyit almak için yeniden araştırma sahasına gitmiştir. Bu kapsamda araştırmacı; verileri toplayan, anlamlandıran ve sunan rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı bu rolleri icra ederken nesnel bir biçimde verileri anlamlandırabilmesi için yanlıktan uzak olması gerekmektedir. Araştırma yanlılığını ortadan kaldırmak için bazı önlemleri işe koşmuştur. Araştırmacı, gözlemleri katılımcı olmayan doğal gözlem şeklinde gerçekleştirmiştir. Bu sayede araştırma sahasındaki FÖY'le ilişkilendirilebilir uygulamalar yalın bir biçimde değerlendirmiştir. Verilerin analizinde anlamlı bulgulara ulaşabilmek için FÖY'ün kavramsal çerçevesini oluşturan alanyazından yararlanmışır. Araştırmacı aynı zamanda, FÖY'ü politika olarak benimsemiş bir ilkokulda sınıf öğretmenliği tecrübesine sahip olması nedeniyle yaklaşımın uygulama boyutuna yeterli derecede hâkim olduğu varsayılabilir. Bilgi ve uygulama boyutuna hâkimiyeti, verilerin analizinde yansızlığı sağlayacak önemli bir özelliktir.

Araştırmacı, gözlemlere ilişkin tuttuğu notları her bir gözlem gününe ait kamera kayıtlarını izleyerek yazıya dökmüştür. Ayşe Öğretmen ile gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme yazıya aktarılmış, yapılandırılmamış anlık görüşmeler ise gözlemlerin gerçekleştirildiği yazılı dökümlere eklemiştir. Çekilen fotoğraflar ve incelenen dokümanlara ilişkin veriler de benzer şekilde gözlemlerin yazılı dökümlerine eklenerek veri seti hazırlanmış ve verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin anlamlı, inandırıcı, güvenilir ve doğru biçimde analiz edilmesi gerekir (Gay ve diğerleri, 2012). Bunun için içerik analizi yapılmış ve Yin'in (2009, s. 130) önerdiği bütünsel çözümleyici stratejilerden olan "kuramsal çerçeveye dayanarak çözümlenme" temele alınmıştır. Bunun için tüm veri seti incelenmiş ve FÖY'ün kuramsal çerçevesini temele alınarak elle kodlanmıştır (içerik, süreç, ürün gibi). Ardından kodlanan veri anlamlı bütünler oluşturabilecek kanıtlarla kategorilenmiştir. Araştırma sorusu göz önünde bulundurularak elde edilen kategoriler ilişkilendirilmiş ve temalar altında toplanmıştır. Şekil 1'de kodlamalar ve toplandıkları kategoriler ile bütünleştirildikleri temalar gösterilmiştir. Temalar, kategorileri destekleyen örnekleriyle birlikte anlamlandırılmış ve açıklayıcı biçimde bulgular hâlinde sunulmuştur.



Şekil 1. Verilerin çözümlenmesine ilişkin kod, kategori ve temalar

Araştırmanın İnandırıcılığı

Nitel araştırmalarda sorgulamanın güvenilir ve geçerli olması inandırıcılıkla ilişkilidir. İnandırıcılık; inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütlerine uygun şekilde gerçekleştirildiğinde mümkündür (Guba, 1981). Güvenilebilirlik için, verilerin en geçerli yöntemlerle toplanması tercih edilmiştir. Bunun için gözlem yapılmış, görüşme ve dokümanlarla desteklenerek birbirini teyit edebilecek şekilde veri çeşitlenmesi sağlanmıştır. Araştırmacı, katılımcı öğretmenin verilere ilişkin teyidini almak için sahaya gitmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde kendi tutarlılığını görebilmek için çözümlenme sürecini araya vakit koyarak ikinci kez gerçekleştirmiştir. Onaylanabilir verilerin elde edilmesi için doğrudan gözlem yapılmış, veri kaybı olmaması için gözlemler hem yazılı hem de görüntülü biçimde kaydedilmiştir. Aynı zamanda bulguların anlamlandırılmasında ön yargılardan arınık olabilmek için FÖY'ün kuramsal çerçevesindeki terimler ile veriler anlamlandırılmıştır. İnanılır sonuçlara ulaşmak için araştırma sahasında katılımcı ile birlikte uzun süre vakit geçirilmiş ve veri doygunluğuna ulaşıldığında (12 hafta) gözlemler sona erdirilmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman gibi kaynaklarla veri çeşitlenmesine gidilerek derinlemesine bir sorgulama süreci işletilmiştir.

Bulguların sunumunda anlamlı anlatılara yer verilmiştir. Aktarılabılır bulgular sunabilmek için ortamın ve katılımcının özellikleri betimlenmiş; veri toplama ve çözümleme süreci detaylı şekilde açıklanmıştır.

Bulgular

Uygulamaları derinlemesine biçimde incelenen Ayşe Öğretmen, FÖY'ün kavramsal çerçevesine ilişkin bilgi sahibi değildir. Verilerden elde edilen en temel bulgu; Ayşe Öğretmen'in toplu öğretim gerçekleştirdiği, ancak bu toplu öğretim içerisinde bireysel farklılıklara değinmek için yaptığı uygulamaların FÖY ile ilişkilendirilebilir noktalarının olmasıdır. Bunun yanında, öğretimi farklılaştırması gerekirken farklılaşmadığı durumlar da bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın bulguları, öğretimin farklılaştırıldığı ve farklılaştırılmadığı uygulamalar olmak üzere iki temada sunulmuştur.

Öğretimin Farklılaştırılmasıyla İlişkilendirilebilir Uygulamalar

Ayşe Öğretmen'in FÖY'le ilişkilendirilebilir uygulamalar sergileyebilmesi; öğrencilerin farklılıklarını tespit etmesi ve bu tespitlerine yönelik gösterdiği çabadan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle FÖY'le ilişkilendirilebilir uygulamalarda; öğretmenin dokunmaya çalıştığı bireysel farklılıklar, bu farklılıkları karşılamak için gerçekleştirilen uyarlamalar ve öğretmenin bu uygulamalarını destekleyen özellikler açıklanmıştır.

Bireysel Farklılıklar

Gözlemler ve görüşmelerden elde edilen verilere göre, Ayşe Öğretmen bireysel farklılıklardan hazırbulunuşluğu göz önünde bulundurmaya çalışmakta ve öğrenme profillerine hitap etmeye özen göstermektedir. Hazırbulunuşluk farklılıkları tespit edebilmek için öğrencileri gözlemlemekte, onların aileleri ile önceki öğretmenlerinden bilgi almaktadır. Birinci sınıflarda özellikle okuma-yazma öğretimi ve sayı algısı kazandırılmasına odaklanan öğretmen; kaynaştırma öğrencisi dâhil olmak üzere, genel olarak öğrencilerin ince motor beceri farklılıklarını, dikkat sürelerini ve bilişsel gelişimlerini düşünerek dersleri planlamaktadır. Bu kapsamda detaylı olarak okumayı bilen, yazma becerisini hızla ilerleten, sayı algısı gelişmiş ve bu nedenle matematiksel işlem becerileri ileride olan, sayı algısını kazanamamış olan, hızlı ve yavaş okuyan öğrencilerini tespit edebilmekte ve onların ihtiyaçlarını tanımlayabilmektedir. Öğrencilerin farklılıklarını konusunda dikkate aldığı ölçütleri ve bu farklılıklara nasıl cevap vermeye çalıştığını belirten aşağıdaki ifadesi, FÖY'le ilişkilendirilebilir uygulamaları yapabilesinin nedenidir:

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 kalıyor ya da seviyenin altına iniyorsun.

Ayşe Öğretmen, öğrencilerini gözlemleyerek elde ettiği verileri farklı kaynaklarla desteklemeye çalışmaktadır. Belli konuları öğrenmede zorlanan öğrenci olduğunda ya ailesinden ya da okul öncesi öğretmeninden bilgi almaktadır. Örneğin sayı algısında sorun yaşayan bir öğrencisinin bu algısını geliştirebilmek için çaba harcamadan evvel, okul öncesi öğretmenine ulaşmış ve geçmiş yıllardaki durumunu öğrendiğini söylemiştir. Bunun yanında rehberlik servisi ile iş birliği kuvvetli olan Ayşe Öğretmen, gerekli gördüğü öğrencinin Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirilmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde kaynaştırma öğrencisinin hazırbulunuşluk durumu ve ilerlemesine ilişkin takibi de ailesi aracılığıyla yapmıştır. Her gün destek eğitimini sınıf dışında alan kaynaştırma öğrencisini ilerletebilmek için, özel eğitim öğretmenin izlediği yolu referans almaktadır. Kaynaştırma öğrencisinin ilerlemesini sağlamak için rehber öğretmen ile de iş birliği hâlinindedir. Ayşe Öğretmen çocukların hazırbulunuşluğunu değerlendirdikten sonra gelişmelerinin sürekliliğini sağlamaya odaklanmaktadır. Örneğin bazı öğrencilerinin matematik dersinde iki basamaklı sayılarla işlem yapabilecek hazırbulunuşluğa eriştiğini, bu nedenle matematik dersi öğretim programının ikinci sınıf kazanımlarıyla uyumlu etkinliklere ihtiyacı olduğunu şu şekilde belirtmiştir: "Yani bazı konuda ileri gidiyorsun, ikinci sınıf konularından işleme gerekiyor, hafif geliyor birinci sınıf olmuyor. Ya da ikinci sınıftasın, bir çocuğa tekrar ettirmen gerekiyor, birinci sınıfa inmen gerekiyor." Öğretmenin bu ifadesi, öğrencilerin kendi hızları ve normları doğrultusunda ilerlemeleri açısından güçlü bir göstergedir.

Ancak Ayşe Öğretmen'in sınıf içerisindeki uygulamaları incelendiğinde, özellikle kaynaştırma öğrencisi ve düşük hazırbulunuşluk düzeyinde olan öğrencilerinin ilerlemesi için uyarlamalara gittiğini tespit edilmiştir.

Ayşe Öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarının yanında öğrencilerin nasıl öğrenebileceğine odaklandığını, yani öğrenme profillerine göre öğretime ilişkin kararlar aldığına da belirtmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin içerisinde buldukları gelişim dönemi nedeniyle somutlaştırarak öğrenmelerini sağladığını ifade etmiş ve bu durum gözlemlerle doğrulanmıştır. Ancak Ayşe Öğretmen, hazırbulunuşluk farklılıklarına ilişkin tespitlerini daha belirgin şekilde yaparken öğrenme profilini açısından öğrencileri için net ifadeler belirtmemektedir. Örneğin öğrencilerin baskın zekâlarına, öğrenme stillerine veya düşünme biçimlerine ilişkin net yargılara varmamış, bu konuda öğrencilerini daha fazla gözlemlemesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, her bir öğrencisinin farklı biçimde öğrenebileceğini kabul etmiş ve kaynaştırma öğrencisini de dâhil ederek hem hazırbulunuşluk, hem de öğrenme profili farklılıklarına yönelik içeriği ve süreci farklılaştırdığı uygulamaları gerçekleştirmiştir. Buna ilişkin olarak öğrencilerin öğrenme biçimlerini dikkate aldığına belirten ifadesi aşağıdaki gibidir.

Hangi öğrenciye nasıl yetiştirebilirim 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.

Ayşe Öğretmen bu ifadeyle, her ne kadar öğrencilerini tanımaya odaklandığını belirtse de; tıpkı kendi dediği gibi, derslerin akışını öğrenci özelliklerini dikkate alarak hazırladığı bir günlük ders planı çerçevesinde değil, doğaçlama ve anlık olarak düzenlemiştir. Bu nedenle her ne kadar toplu öğretim temelinde derslerini inşa etse de, bireysel farklılıkları da görmezden gelmemektedir. Bu kapsamda hem kendi belirttikleri, hem de gözlemler; FÖY'le ilişkilendirilebilir düzeyde olan bazı uygulamalar olduğunu göstermiştir.

Uyarlamalar

Öğrencilerin farklılıklarını ve ihtiyaçlarını anlık veya planlı biçimde tespit ederek ona uygun etkinliklerin yapılması FÖY'le ilişkilendirilmekte ve bunlar uyarlama olarak ifade edilmektedir. Öğretimi farklılaştırmadaki en temel nokta öğrenciyi tanımak ve onun ihtiyacına göre içeriği, süreci, ürünü ve mekânda değişiklikler yapmaktır. Bu ölçüte göre Ayşe Öğretmen; tespit ettiği bireysel farklılıklara ilişkin içerik, süreç ve öğrenme mekânını farklılaştırmıştır. Bu kapsamdaki ilk tespit kaynaştırma öğrencisi için içeriği ve süreci farklılaştırmasıdır. Bunun için öğrenilecek konuları basit düzeyde ele alarak içeriği; somutlaştırarak ve birebir öğretim ile de süreci farklılaştırmaya çalışmıştır. Örneğin matematik dersinde öğrenciler 20'ye kadar olan sayılarla toplama işlemine yönelik fasulyelerle sayma etkinlikleri yaparken kaynaştırma öğrencisi de 10'a kadar sayma etkinlikleri yapmış ve sayıları yazmıştır. Öğretmen bu öğrenci için rakamların maketleri ile yazılıp silinebilir materyaller kullanılarak ve öğrenci ile birlikte birebir eşleme yaparak sayma etkinliği yapmıştır. Bu sırada diğer öğrenciler tahtaya yansıyan toplama işlemlerini ellerindeki somut nesnelere gerçekleştirmiştir. Bu, içeriğin kolaylaştırılıp zorlaştırılmasına yönelik etkili bir örnektir. Benzer etkinlikler Türkçe dersinde okuma ve yazma öğretiminde de yapılmıştır. Öğretmen kaynaştırma öğrencisi için okuma ve yazma konusunda bütünden parçaya ve dik temel harfler ile öğretim yaparken, diğer öğrencileri ile ses temelli cümle yöntemi ve el yazısı ile okuma-yazma öğretimi yapmıştır. Okuma yazma içeriğini, kaynaştırma öğrencisinin özel eğitim öğretmenin önerdiği biçimde farklılaştırıp desteklenmiş ve bunu, sınıfın içerisinde öğrencisine hazırladığı farklı materyaller aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Kaynaştırma öğrencisini destelemek için ona özel olarak çizgi ve boyama çalışmaları, yap-bozlar, yazılıp silinebilen harf ve sayı materyalleri ile üç boyutlu harflerden yararlanmıştır. Özel eğitim merkezine paralel bir öğretim olabilmesi için oradaki gibi kılavuz çizgili defter kullanılmakta, harfin formunu belli eden nokta ve işaretler koyarak öğrencinin bunları birleştirmesiyle yazmasını sağlamaktadır. Yalnızca yazma değil, okuma etkinliklerinde de özel eğitim merkezinde öğrenmeye başladığı kelimeleri kullanarak cümle oluşturmuş ve okuma alıştırmaları yapmıştır. Ayşe Öğretmen'in, öğrenci ile ders esnasında birebir çalıştığı anlar olmakla birlikte, öğrencinin kendi başına veya akranlarıyla çalıştığı anlar da olmaktadır. Bu durumlar da kaynaştırma öğrenci için sürecin farklılaştırılması olarak nitelendirilebilir. Bunların her biri, sınıftaki etkinliklerin olağan akışında

ilerlemektedir. Burada önemli olan öğretmenin bireysel farklılıkları bilmesi değil, bildiklerini öğretim için karar verirken kullanmasıdır. Aynı zamanda sınıf içerisinde eş zamanlı gerçekleşen bu etkinliklerle her bir öğrencinin meşgul olması ve öğrenmesi, FÖY'ün temel göstergelerinden biridir.

Öğretmen düşük hazırbulunuşluğu olan öğrencileri için içeriği ve süreci uyarladığı etkinlikleri yapmıştır. Örneğin okuma-yazma öğretiminde sesi tanıma ve yazma etkinliklerinde öğrencilere, materyal aracılığıyla modelleme desteği sunmaktadır. Harflerin yazımını gösteren video, her bir harf öğretimi boyunca tahtaya yansıtmakta ve öğrencilerin ihtiyacı olması hâlinde oradan destek alması mümkün olmaktadır. Bunun yanında öğretmen, toplu öğretimle şekillendirdiği derste her bir öğrencisine birebir destek sunarak da içeriği öğrenciye uygun hâle getirmektedir. Bunun nedenini şu şekilde ifade etmektedir: “Çalışma kâğıdını onlar yaparken benim yetişemediğim, kontrol edemediğim ya da nasıl yazıldığını gösteremediğim anlar olursa diye videoyu hep açık tutuyorum.” Bu şekilde öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlerken ihtiyaç duyduğu rehberin yanında, farklı öğrenme profillerine hitap eden bir uygulama olarak sürece ilişkin uyarlamayla örtüşen bir uygulamadır. Benzer süreci matematik dersindeki sayma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde de işletmektedir.

Ayşe Öğretmen'in toplu öğretimi yansıtan uygulamalarının içerisinde FÖY'le ilişkilendirilebilir uygulamalar da ortaya koyabildiğindeki en önemli neden, öğrencinin durumunu anlık olarak değerlendirebilmesi ve bu değerlendirmeye birebir destek sunabilmesidir. Bu kapsamda sıklıkla birebir veya nadiren küçük grupla öğretim yapmıştır. Küçük grupla öğretimi, hazırbulunuşluğu düşük olan ve evde ailesinden akademik destek almayan öğrencileri için gerçekleştirmiştir. Bunun için benzer becerileri sergileyen öğrencilerini anlık olarak tespit etmesi, onları kendi masasına toplayarak yazma ve okuma modellemesini olağan akışında ilerleyen ders dâhilinde yapması örnek olarak verilebilir. Bu örnek, FÖY'ün esnek gruplama ilkesini gösteren etkili bir uygulamadır. Benzer şekilde, kendi öğrencisi olmayan ancak bir günlüğüne farklı bir sınıftan gelen öğrenci grubunu gözleyip tespit ettiği farklılıklara yönelik uygulamalarda da göstermiştir. Bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin belirgin şekilde geride kaldığını tespit etmiş, bu anlık tespitiyle birlikte sınıfta kelimelerden cümleye ulaşma etkinlikleri yapılırken o öğrenciyle heceden kelimeye ulaşmaya çalışması yapmıştır. Bu öğrenci, küçük adımlarla birlikte okumayı ve yazmayı başarıncı resim dersindeki etkinliğe katılmak yerine, öğretmenin masasını kullanarak bireysel şekilde yazı çalışması yapmak istemiştir. Öğrencinin kendi hızına göre ilerleyerek başarıyı tatması açısından oldukça etkili bir süreç ve içerik farklılaştırılması örneği olarak değerlendirilebilir.

Ayşe Öğretmen'in yukarıda betimlenen uygulamalarının yanında açık kütüphaneyi nadiren de olsa kullanması, tampon etkinlik olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin her daim kullanımına açık olan ve bir ve üçüncü sınıf seviyesinde kitapların bulunduğu kütüphane, görevlerini bitiren öğrencilerin nadiren yönlendirildiği bir istasyon gibi kullanılmıştır. Görevini tamamlayan öğrenciler için hazırda bulundurduğu çalışma kâğıtları da, sıklıkla kullanılsa da tampon etkinlik niteliğindedir. Bunlar, içeriğin farklılaştırılmasına katkı sunan uygulamalardır.

Ayşe Öğretmen, öğrencilerinin öğrenme profili farklılıklarına toplu öğretimle cevap verebilmek için farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanabilmektedir. Öğretmenin pedagojik repertuarının geniş olması, sürecin farklılaştırabilmesi açısından bir avantaj olsa da, sınıf içerisindeki uygulamaların öğrenme profili farklılıklarına hitap edebilecek şekilde kısıtlı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Derslerde rol oynama, canlandırma, eğitsel oyun, akran öğretimi, modelleme, gösterip yaptırma tekniklerini sıkça kullanmakta ve müzikten yararlanmaktadır. Bu durum Ayşe Öğretmen'in, süreci uyarlamaya çaba harcadığının ve öğrencilerin kendi öğrenme yollarına uygun bir yolu bulmasına olanak tanındığının bir göstergesidir. Matematik derslerinde modelleme, eğitsel oyun ve gösterip yaptırma tekniğinin; Türkçe derslerinde rol oynama, canlandırma, eğitsel oyun ve akran öğretiminin bir arada kullanılması sürecin öğrenme profiline göre farklılaştırılmasına örnektir. Öğretmenin bu kapsamda akranlardan çok etkili yararlandığı görülmektedir. Örneğin Türkçe derslerinde akran öğretimini kullanırken hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrencilerden yararlanmakta ve zorlanan öğrenciye görevini erken bitiren bu öğrencileri yönlendirmektedir. Akranın görevleri; okumayı dinleme, okuyamadığı yerde modelleme, yazmaya yardım etme olarak belirlenmiştir. Akranlar kapsamı belirlenmiş bu görevi uygun şekilde yerine getirmektedir. Bununla birlikte

bireysel hızlar farklı olduğu için, akranların desteği sırasında zamanı esnek kullanmaktadır. Ayşe Öğretmen sadece anlık olarak değil, planlı olarak da akranlardan yararlanmaktadır. Bunun için öğrencilerin oturma düzenlerinde akademik olarak güçlü ve zayıf öğrencileri arka arkaya oturtturarak akranların birbirini kontrol etmesini ve desteklemesini sağlamıştı. Eşli okuma uygulamasını da yine akran öğretimi kapsamında gerçekleştirmiştir. Heterojen şekilde eşleşen akranlar, öğretmenin yönergesine göre rehberli ve tekrarlı okuma gibi uygulamaları yapmıştır.

Öğretmen sürecin uyarlanmasında görünür biçimde homojen gruplamayı bir kez kullanmış ve bunun için mekânı uygun bir düzene getirmiştir. Herkese kolay ulaşabileceği şekilde öğrencilerini oturtturarak hazırbulunuşluğu düşük olan öğrenci grubuyla daha fazla ilgilenmeye ve onlara kolay ulaşmaya çalışmıştır. Bu uygulamada öğretmenin; öğrencilerin gelişen özelliklerini sürekli dikkate alarak, belli aralıklarla onların benzer özelliklerine cevap vermek için üzere değiştirerek destek sunması; etkili bir esnek gruplama örneği olarak değerlendirilebilirdi. Ancak öğretmen, bu uygulamayı yalnızca okulun açıldığı ilk hafta gerçekleştirmiştir.

Öğrenme ortamının öğrencilerin ihtiyacına göre tasarlanması, bireysel veya grupla çalışmaya ihtiyaç olan ortamların sağlanması ile öğretim amacıyla örtüşecek şekilde sınıf dışında yapılan etkinlikler; mekânın farklılaştırılmasına örnektir. Bu ölçüte göre Ayşe Öğretmen; öğrenme ortamında farklılaştırmayı destekleyecek biçimde sıraları U düzeninde kullanmakta, sınıfta öğrencilerin bireysel çalışmasını sağlamak için fazladan sıra bulundurmaktadır. Fazladan sıraların bulunması, öğretmenin sınıf yönetimine de katkı sunmaktadır. Görev odaklı olmayan ve engelleyici davranışta bulunan öğrencilerin geçici süre için bu sıralarda oturmasını sağlayarak öğretimi devam ettirmiştir. Öğretmen, sınıf dışında yapılan ve öğrenme ortamının farklılaştırılmasına örnek olabilecek bir uygulamayı Türkçe dersinde yapmıştır. İlk harf öğretiminin ardından okulun bahçesinde yer alan kum alanda, öğrencilerin e harfini parmak veya çubuk ile yazmasını sağlamış, onlara bireysel destek olmuş, mekânın avantajından yararlanarak ince motor becerilerini geliştirmeye de odaklanan bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Etkinlik sırasında harfi yazarak modelleme, bireysel destek sunma ve isteyenlerin akranla çalışmasına imkân sağlama gibi uygulamaları da işe koşturmuştur. Benzer şekilde matematik dersinde geometrik şekilleri ve uzamsal ilişkileri ifade etmek için kullanılacak terimleri öğrenirken okul bahçesinin zeminindeki şekillerden yararlanmak için yine dersi sınıf dışında işlemiştir.

Destekleyici Uygulamalar: Değerlendirme, Sınıf Yönetimi Anlayışı ve Materyal

Öğretimi farklılaştırmanın kökü değerlendirmenin sürekliliğine dayanır. Değerlendirmeye dayalı şekilde yapılan gruplamalar da öğretimin farklılaştırılmasını destekler. Ayşe Öğretmen'in bu anlamda değerlendirme yapabilmeye ilişkin güçlü yönleri bulunmaktadır. Öğretmenin öğrencilere ilişkin bilgileri edinirken ailelerden ve varsa önceki öğretmenlerinden bilgi alması, hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin bir veri ortaya koymaktadır. Özellikle okulun başladığı ilk hafta, uyum haftası etkinliklerinin yapılmamasından dolayı, tenefüslere çıkmamış ve bu aralarda öğrencileri gözlemlemek için onlarla birlikte sınıfta vakit geçirmiştir. Bununla birlikte sınıf içi etkinliklerde anlık gözlemler yapmış, buna dayanarak anında öğretimsel müdahalede bulunmuştur. Bu müdahaleleri dönüt ve düzeltme biçiminde gerçekleştirebildiği gibi, sonrasında daha fazla vakit ayırarak bireysel destek sunma biçiminde de gerçekleştirmiştir. Öğretmen informal olarak yaptığı bu uygulamaların yanında, formal süreç değerlendirmeleri de yapmaktadır. Türkçe dersinde dikteyi düzenli olarak yaptırdığını, bunları puanlamadığını ancak elimde resmî bir belge olarak bulunmasını istediğini belirtmiştir. Eğitsel oyunu kullanırken dahi yarış anlayışıyla hareket etmeyen öğretmen, okuma hızına ilişkin okuma yarışı yapmadığını, bir metnin kaç dakikada okunduğunu kendi için kaydettiğini belirtmiştir. Öğretmen bu verileri, hazırladığı çizelgelere yazmakta ve öğrencilerin ilerlemelerini takip edebilmek için gözlemlenebilir davranışlarının da kaydını tutmaktadır. Öğretmenin hem formal, hem de informal yöntemleri işe koşarak gerçekleştirdiği değerlendirmeler gruplamaya zemin oluşturacak verileri sağlasa da, öğretmen burada bireysel destek sağlayarak öğrencilerin ilerlemesini gerçekleştirmektedir. Bu durum, FÖY'e yönelik kuramsal ve uygulamaya dönük bilgisinin eksikliğinden ileri gelmektedir.

Öğretimi farklılaştırma, ders süresinin en verimli şekilde öğrenmeye ayrılmasını amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme süresinin sınıftaki düzeni oluşturma ve yeniden sağlamaya yönelik değil, düzeni

koruyup sürdürmeye ayrılması gerekmektedir. Ayşe Öğretmen'in sınıf yönetimi anlayışının düzeni koruma ve sürdürme açısından kabul edilebilir boyuttadır. Sınıfta rutinler mevcut ve öğrenciler tarafından işletilmiştir. Rutinler kapsamında kahvaltı ve öğle yemeğini yerken izlenecek yollar, ödev kontrolünün nasıl yapıldığı, sınıfın fiziksel düzeninin ve temizliğinin nasıl sağlandığı yer almaktadır. Öğretmenin sınıf yönetimi anlayışının düşük kontrol düzeyinde olduğu söylenebilir. Rutinlerin yanında kuralların da olduğu ancak "Sınıf içerisinde saygılı olmalıyız." biçiminde genel ifadeleri içermesinden dolayı kuralların daha zor oturduğu gözlemlenmiştir, öğretmen de bunu doğrulamıştır. Ayşe Öğretmen kuralların oturması ve düzeni sürdürmeye ilişkin müdahalelerde "ben mesajı" kullanarak düzeni sağlamaktadır. Bunun yanında her zaman iletişime açık, olumlu, cesaretlendirici ve düşük ses tonuyla konuşarak iletişim kurmaktadır. Öğretmenin bu anlayışı, sınıf içerisinde tehditkâr bir ortamın olmamasını ve öğrencilerin kendini güvende hissetmesini sağlayarak FÖY'ün uygulanmasını destekleyecek ortamı oluşturmuştur. Sınıf içerisinde kural ve rutinlerin olması, esnek bir öğrenme ortamının olması, öğretimin farklılaştırılmasını sağlayacak ve öğrenci merkezli etkinliklerin çok rahat bir biçimde ilerletilebileceğinin göstergesidir. FÖY, esnek düzenin ve esnek öğrenme anlayışının yaşanabildiği sınıflarda rahatlıkla uygulanabilir.

Materyal veya etkinliklerin zenginliği öğretimin farklılaştırılmasına katkı sunmaktadır. Sınıfta açık kütüphaneden yararlanılabilmesi, teknolojik ekipmanla derslere ve öğrencilere bireysel veya toplu biçimde destek olunabilmesi; öğretmenin FÖY'le ilişkilendirilebilir uygulamalar sunmasına katkı sunan desteklerdir. Sınıftaki açık kütüphane, bireysel hızı yüksek öğrenciler için okuma-yazma sürecinde yararlanılmış, etkinliklerini bitiren öğrenciler açık kütüphaneye yönlendirilmişlerdir. Öğretmen, tampon/çapa etkinlik (anchor activity) denilen, öğrencilerin gelişimlerinin sürekliliğini sağladığı bazı hazır etkinlikleri bulundurmaktadır. Matematik ve yazmaya ilişkin çalışma kâğıtları ve boyama kâğıtları da bunların arasındadır. Öğrenciler etkinliklerini tamamladıklarında engelleyici davranışta bulunmadan gelişimlerinin sürekliliği için hemen uygun etkinliklerle buluşturulabilmektedir. Öğretmen, sanal bir eğitim platformunda olan üyeliği sayesinde öğrencilerine interaktif şekilde yapabilecekleri ödevleri de sunmaktadır. Dijital araçlar arasında çizgi filmleri izletmeye ve masal dinletmeye özen göstermektedir. Öğretmen günlük ders planları hazırlanmamasının da getirdiği durum olarak, ders kazanımlarına ilişkin yıllık ders planını incelediğini, hazırlık gerektirdiği takdirde evde hazırlık yaptığını ve materyal hazırladığını belirtmiştir. Ancak derslerin tüm akışını gösteren günlük ders planı yapmamaktadır.

Öğretimin Farklılaştırılmadığı Uygulamalar

Ayşe Öğretmen'in FÖY'ün kavramsal çerçevesini bilmemesi nedeniyle, FÖY'ü uygulaması gereken ancak uygulamadığı etkinlikler bulunmaktadır. Eksik uygulamaların açıklanmasında FÖY'ü bilmeme duruma değil, uygulamaların neden FÖY'le ilişkilendirilmeyeceğine odaklanılmıştır. Bu eksikliklerin nedeni, bireysel farklılıkların ilgiyi de ele alacak biçimde tespit edilmemesi ve yüksek hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilerin her bir etkinlikte ilerleyebileceği yaşantıların sunulmamasıdır. Uyarılama boyutundaki eksiklikler de Ayşe Öğretmen'in FÖY'ü kullanmadığı durumları açıklayacak biçimde detaylı şekilde betimlenmiştir.

Dikkate Alınmayan Bireysel Farklılıklar

Ayşe Öğretmen, öğrencilerdeki ilgi farklılıklarını dikkate almamaktadır. Öğrencilerin ilgilerinden ziyade kimi zaman ders yapmayı isteyip istememe veya oyun oynamayı isteyip istememe gibi tercihlerini sorduğu gözlemlenmiş ve görüşmede de benzer noktaya işaret ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yapmaktan keyif aldıkları ders dışı konuları ifade eden ilginin, öğretmen tarafından dikkate alınabilecek bir farklılık olarak görülmediği anlaşılmıştır. Bu durum; ilgiye göre içerik, süreç veya ürünlerin farklılaştırılmamasına neden olmaktadır.

Öğretmen, değerlendirmelerini hazırbulunuşluk üzerinden yapmaktadır. Özellikle düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilerini desteklemek için uygulamaları gerçekleştiren öğretmen, onlara bireysel destek sunma konusunda başarılı süreçleri işletmektedir. Ancak kendisinin de görüşme esnasında belirttiği gibi, yüksek hazırbulunuşluk düzeyinde öğrencilerin ilerlemesine ilişkin etkili uygulamaları gözden kaçırdığı görülmektedir. Örneğin yüksek hazırbulunuşluk düzeyindeki B. isimli öğrenci için okuma-yazma

veya matematik becerilerini daha da üst sınırlara taşıyabileceği süreçleri ders içerisine dâhil etmemiştir. Öğretmen aşağıdaki ifadesi ile kendi geliştirilmesi gereken yönüne işaret etmektedir:

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... Altı-yedi tanesine böyle, ulaşamayacakmışım gibi geliyor. Neden, çünkü zorlananlar ile ilgilenirken onları yanıma almak zorundayım.

Ayşe Öğretmen'in yukarıdaki ifadesinden, yüksek hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilerin hâlihazırda sunulan içerikten yararlanması ve yapabiliyor olması nedeniyle ilerleyebileceği anlaşılmaktadır. Ancak akademik başarı, bireyin kendi gelişim düzeyinde aldığı yol olarak ifade edildiğinden hâli hazırda başarılı olan öğrencilerin sınıf içerisinde kendi düzeyinde ilerleyecek süreçleri bulamaması, FÖY'le örtüşmemektedir. Bu durumda hazırbulunuşluk düzeylerinin kısmen ve ilginin tamamen dikkate alınmaması eksikliklerdir.

Uyarlamada Eksiklikler: Ürünün Farklılaştırılması, Ön Değerlendirme ve Planlama

Ayşe Öğretmenin sınıfında, öğrencilerin öğrendiklerini göstermelerine ilişkin farklı yolların seçenek olarak sunulduğu bir uygulama gözlenmemiştir. Bu durum, öğrenme çıktısı olarak ifade edilen "ürün" farklılaştırılmasıyla ilişkilendirilebilecek bir uygulamanın eksikliğini göstermektedir. Akranlarına göre fark edilir düzeyde ileri derecede okuma-yazma becerisi ve matematik performansı gösteren öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, güçlü yönlerini ortaya koyabilecekleri veya inisiyatif olarak seçecekleri bir ürünle öğrenmelerini ortaya koyabilecekleri uygulamaların olmaması, hazırbulunuşluğu yüksek öğrenci grubu için bir eksikliklerdir. Benzer durum, düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenciler için de geçerlidir. Her bir öğrenci; aynı çalışma kâğıdı, aynı etkinlik veya aynı ödevden sorumlu tutulmaktadır. Ancak öğrenciler serbest kaldıklarında, bildiklerini farklı formda göstermiş ve bu durumda ne kadar ilerledikleri daha etkili şekilde gözlenmiştir. Örneğin serbest etkinlikler dersinde resim yapan öğrenciler, henüz sınıfta öğrenilmeyen harfleri de kullanarak farklı kelimelere, farklı cümlelere ulaşmış ve resimlerinin altına yazılar yazarak yazılı anlatım becerilerini ilerlettiklerini gösteren ürünü ortaya koymuşlardır. Bu durum, öğrencilerin bildiklerini ifade etme biçimine örnek olarak verilebilir. Öğretmenin toplu öğretimi destekleyen uygulamalara yer vermesi, doğal olarak ürünlerin farklılaştırılmamasına neden olmaktadır.

Öğretmenin içeriği, düşük hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap verecek şekilde uyarlamasına ilişkin birçok örnek gözlenmesine rağmen yüksek hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin bunu yapmadığı görülmüştür. Bu durum, kimi zaman öğrencilerin öğrenmeye ayırdığı süreyi kısaltmış ve öğrencilerin etkinlikleri bitirdikten sonra yapacakları bir etkinlik olmamasından dolayı öğrenmenin sürekliliğini sağlanamadıkları gözlenmiştir. Bu durum kimi zaman kaynaştırma öğrencisi için de geçerli olmuştur. Buradaki eksiklik günlük ders planlarının sistematik biçimde yapılmamasından oluşan planlama eksikliği ve tampon etkinliklerin bu planlama sürecine dâhil edilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin burada, hızlı öğrencilerden akran desteği olarak yararlanmaya çalışması yeterli olmamaktadır. Örneğin matematik dersinde verilemeyen toplananı bulmaya ilişkin derste, hızlı biçimde konuyu kavrayanlar ve konuyu kavramayanlar olmak üzere iki grup gözlenmiş, öğretmen buna rağmen her iki grup ile dersi devam ettirmiştir. Bu süreçte hızlı kavrayan beş öğrencinin görev odaklı olmadığı gözlenmiştir. Burada, hızlı kavrayanlar için daha zorlaştırılmış bir içerikle karşılaştırılması gerekliliği gözlenmiştir.

Öğretmenin toplu öğretim içerisinde kimi zaman bireysel performanslara odaklanması, sınıftaki diğer öğrencilerin ilerlemesini engellemektedir. Örneğin Türkçe dersinde tahtaya öğrencileri sıra ile tek tek çıkararak okumalarını dinlemesi, matematik derslerinde tahtada tek tek işlem yaptırması gibi etkinlikler; oturan birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimlerini destekleyen bir uygulama değildir. Bu durumda içerik ve materyaller aynı bırakılarak öğrenciler küçük gruplara ayrılabilir, somutlaştırmaya ihtiyaç duyanlara materyal desteği verilebilir, öğrenciler birlikte okuyup işlem yapabilir veya bireysel olarak bunları kendi başlarına yapabilir. Ancak tahtada kendi bireysel hızlarına göre vakit geçiren öğrencinin diğer öğrenciler tarafından izlenmesi, bir ders boyunca mümkün olmamıştır. Ağır ve hafif kavramlarının ele alındığı farklı bir derste öğrencilerin bir kısmı, ağırlıkların karşılaştırılmasında eşit kollu terazi eksikliğinden kavramı anlayamamış; ancak kavramı anlayan öğrenciler ise herhangi bir sorun yaşamadığı için ağırlık

karşılaştırmasıyla ilgili etkinlikleri hızlıca yaparak ilerlemiş, süreç onlara ilgi çekici gelmemiştir. Bu durumda yine uygun bir gruplama yapılarak sürecin hem somutlaştırılması hem de karmaşıklaştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen gözleme dayalı değerlendirmeyi, beceriler üzerinden yapmaktadır; ancak sistematik olarak ön değerlendirme yapmamaktadır. Becerilere odaklanan öğretmenin, kavram bilgisine ilişkin değerlendirme yapmaması; içeriğin farklılaştırılmasına engel olan önemli bir eksikliklerdir. Bu durum özellikle hayat bilgisi derslerinin işlenmesinde belirgin şekilde gözlenmiştir. Hayat bilgisi dersi kazanımlarına ilişkin içeriğe öğrencilerin çoğunun hâkim olması; onlara sunulan içeriğin dikkat çekici olmamasına ve öğrencilerin daha ileri boyuta gidememesine neden olmaktadır. Öğretmene ön değerlendirmeye ilişkin soru sorulduğunda “Ne kadar yaptıklarını biliyorum.” demesine rağmen özel olarak konu alanlarına veya yeni öğrenme birimlerine ilişkin formel bir süreç işletmediği tespit edilmiştir. Ön değerlendirme yalnızca hazırbulunuşluk düzeylerinin tespitini değil, ilgi veya öğrenme profiline ilişkin envanterlerin uygulanmasını da içermektedir. Bu eksiklik, FÖY’le ilişkilendirilmeyen uygulamaların sebeplerinden bir tanesidir. Değerlendirmedeki bu eksiklik, esnek gruplamanın yapılmasını engellemektedir. Bunun yanında öğretmenin esnek gruplamaya ilişkin kavramsal ve uygulamalı bilgisi olmadığının göstergesi aşağıdaki ifadesinden anlaşılmaktadır:

Yan yana birleştirip grup değil de bireyselleştirilmiş grup olarak yani. Onlar tahtayı izlerken ben C. ile ilgilendim. S. ile ilgilendim. İşte N.’yi yanına aldım yazdırdım. A. E.’yi yanına 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.

Esnek gruplama öğrencileri etiketleme değil, her bir öğrenme biriminde gösterdikleri özelliklerin tespit edilerek benzer özellik sergileyen öğrencilerin, benzer etkinliklerle buluşturulmasını ifade etmektedir. Öğretmenin FÖY’le ilgili bilgisinin olmaması da, bu şekilde bir kavram yanılığını birlikte getirmiştir.

Öğretmen düzenli olarak ödev vermekte ancak bu ödevlerde farklılaştırmaya gitmemektedir. Bunun nedenini, ödevleri toplu olarak basmasına ve öğrencilerin bağımsız olarak ödev yapma becerisini henüz kazanmamalarıyla açıklamaktadır. Bu açıklamasıyla birlikte kimi öğrencilerin ödevlerini yapmadığını veya onlara zor geldiğini belirtmiş ve bu ifadesiyle aslında farklılaştırmaya ihtiyaç olduğunu gözler önüne sermiştir. İlerleyen sınıf düzeylerinde bireysel olarak daha fazla veya daha az ödevi öğrencilere verebileceğini belirtmiştir. Ancak farklılaştırma, nicelik olarak değil nitelik olarak öğrencilerin farklı süreçlere dâhil edilmesidir. Bu nedenle öğretmenin bu görüşü ve uygulaması farklılaştırmayla ilişkili değildir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda, tipik özellikler sergileyen bir ilkokulda çalışan ve FÖY’e yönelik bilgisi olmayan bir sınıf öğretmenin, bireysel farklılıklara cevap verme çabasıyla gerçekleştirdiği uygulamalarla öğretimi farklılaştırabildiği noktalar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin FÖY’le ilgili bilgisinin olmamasından dolayı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyemediği görülse de, sistematik bir süreçle öğrenci farklılıklarına cevap vermemiş; sınıf içi deneyimleri doğrultusunda işe yaradığını düşündüğü uygulamaları gerçekleştirmiştir. Öğretmen bu kapsamda özellikle düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilerine ve kaynaştırma öğrencisine odaklanmış, onların ilerlemesi için içerik ve süreci farklılaştırmaya gayret etmiştir. Bu kapsamda öğrencilerini anlık olarak değerlendirerek bireysel destek sunması, akran desteği sağlaması veya kısmen teknolojiye yararlanması; içerik ve sürecin farklılaştırılmasını sağlamıştır. Öğretmenin farklılaştırmaya ilişkin güçlü yönlerinden biri, bireysel farklılıkları tespit edebilmesidir. Geel ve arkadaşlarının (2019) FÖY’ü etkili şekilde uygulayan öğretmenleri inceledikleri çalışmanın önemli bulgularından biri, tıpkı bu çalışmadaki gibi, öğretmenlerin öğrenci farklılıklarını tespit etme konusundaki yetkinlikleri olmuştur. Katılımcı öğretmen süreç içerisinde öğrencilerini gözlemlemeye ve kimi zaman da formel biçimde biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmaya gayret etmiştir. Öğretmenin bu uygulaması, değerlendirmenin FÖY’ü desteklediğine ilişkin farklı çalışmaların sonuçlarıyla da benzerdir (Graff ve diğerleri, 2019; Westbroek ve diğerleri, 2020). Bunların yanında öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı ve öğrencilere yaklaşımı, pozitif bir iklim oluşturarak öğrenmeyi destekleyici bir ortam olmasına katkı sunmuştur. Rutinler, kurallar ve sınıfta kullanılmayan fazladan sıraların olması, öğrencilerin bağımsız şekilde çalışabilmesine katkı sunmuştur. Tomlinson ve Imbeau (2010) bu

noktada, farklılaştırılmış sınıfların yönetiminde rutinler, kurallar ve sınıfın fiziki imkânlarının uygun şekilde kullanılmasının yardımcı destek olduğunu belirtmekte ve bu hususların FÖY için yardımcı unsurlar olduğunu söylemektedir. Bu durum aynı zamanda, öğretmenin esnek ve bağımsız süreçler uygulamasının olumlu sınıf iklimi oluşturmaya da katkı sunduğu biçiminde yorumlanabilir. Örneğin Salar ve Turgut'un (2019) araştırması, FÖY'ün lise düzeyindeki fizik dersinde uygulanmasının sınıf iklimine olumlu yansıdığına ve öğretmenlerin dersleri daha esnek şekilde planlayabildiğine ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenin dikkate aldığı öğrenci özelliklerinden biri özel gereksinimdir ve bu nedenle sınıf dışında özel eğitim alan kaynaştırma öğrencisine odaklanmıştır. Kaynaştırma öğrencisinin ilerlemesini sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği içeriğin farklılaştırılması, öğrenci için bireyselleştirilmiş bir destektir. Öğretimin farklılaştırılması, bireyselleştirilmiş desteği kapsamaktadır ancak bireyselleştirilmiş eğitimin eş anlamlısı değildir. Bu kapsamda öğretmen, kaynaştırma öğrencisini sınıftaki etkinliklere dâhil edebilmek için materyal desteği sağlamanın yanında, rehberlik öğretmeni ve özel eğitim öğretmeniyle örtük bir iş birliği yapmıştır. Öğrencinin okuma-yazma becerisini kazanması için, okuma öğretimi yaklaşımını farklılaştırmıştır. Sınıf içerisinde kaynaştırma öğrencisinin gelişimi için gerçekleştirilen bireysel destek, uzmanlarla iş birliği ve materyal temini gibi uygulamaların, farklılaştırmada önemli bir yeri olduğu farklı çalışmalarca da ortaya konmuştur (Buli-Holmberg ve Jeyaprathaban, 2016; Bešić ve diğerleri, 2017; Finkelstein ve diğerleri, 2019).

Öğretmenin dikkate aldığı özellikler arasında hazırbulunuşluk farklılıkları da bulunmaktadır. Bu kapsamda en fazla dikkate aldığı ve uyarlamalar gerçekleştirdiği öğrenciler, düşük hazırbulunuşluk düzeyindekiler olmuştur. Öğretmen bu öğrenciler için anlık olarak bireysel destek sunmuş, nadir de olsa gruplamayı kullanmıştır. Bu durum, farklı çalışmalarda da benzer şekilde gözlenmiştir. Smets ve Struyen'in (2020) araştırmasında hizmet içi eğitim aldıktan sonra FÖY uygulayan öğretmenler, tıpkı Ayşe Öğretmen gibi düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenciler ile birebir ilgilenmiş ve gerektiğinde bireyselleştirilmiş görevleri işe koşmuşlardır. Ruys ve arkadaşları (2013) hizmet öncesi öğretmen eğitimde görevli bir öğretim elemanının FÖY'ü modelleyen uygulamalarını tespit etmek için uzun süre gözlemlemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretim elemanının FÖY'ü kısıtlı düzeyde modelleyebildiği, öğretmen adaylarını değerlendirirken dönüt-düzeltilme görüşmelerini birebir gerçekleştirdiği ve anlaşılmayan noktalara ilişkin ders dışında küçük grupla öğretim yaptığı görülmüştür. Bu çalışmadaki Ayşe Öğretmen'den farklı olarak ise öğrencileri ilgilerine göre heterojen grupladığı ve öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerine göre derinleşen görevler sunduğu tespit edilmiştir. Ruys ve arkadaşlarının (2013) izlediği öğretim elemanının planladığı derinleşen görevler, hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrenciler için yapılmıştır. Bu durum ise, Ayşe Öğretmen'in eksik olarak gerçekleştirdiği ve endişe ettiği bir durumdur. Brevik ve arkadaşlarının (2018) ortaokul öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmanın sonucunda elde ettiği bulgu da benzerdir: Öğretmen adayları da, özellikle yüksek düzeydeki öğrencilerin ilerlemesini sağlayabilecek yaşantıları sunma konusunda kısıtlı uygulamalar yapmakta ve onların gelişimlerinin üst düzeye çıkması için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Bu çalışmada Ayşe Öğretmen, öğrenme profillerine hitap edebilmek için zengin bir yöntem-teknik repertuarını işe koşmuştur. Bu kapsamda canlandırma, akran öğretimi, rol oynama, canlandırma gibi tekniklerini kullanmıştır. Bu şekilde, öğrencilerin farklılaşan öğrenme profillerine hitap edebilir bir süreç ortaya koymuştur. Öğretimin farklılaştırılmasında, bireysel farklılıklara duyarlı biçimde öğretimi kolaylaştıran katlı öğretim veya düşünme stillerine göre tekniklerin (Demir ve Gürol, 2015; Özer ve Yılmaz, 2018; Ekinci ve Bal, 2019) kullanılmasına sıklıkla rastlanmıştır, ancak Ayşe Öğretmen'in FÖY'ün uygulanmasını kolaylaştırabilecek teknikleri kullandığı gözlenmemiştir. Bu durum yine, Ayşe Öğretmen'in FÖY'ün kavramsal ve uygulama boyutuna ilişkin bilgi sahibi olmamasından kaynaklanmaktadır.

Ayşe Öğretmen'in ön değerlendirme süreçlerini kullanmaması, esnek gruplama yapmaması ve belli öğrenci özelliklerine yoğunlaşması, öğretimin farklılaştırılmadığı noktaları da beraberinde getirmiştir. Örneğin ilgi farklılıklarını derslere dâhil etmemiş ve yüksek hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilerinin derinleşmesini sağlayabilecek fırsatlar sunmamıştır. Kimi durumlarda düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenciler için de öğretimi farklılaştırması gerekirken farklılaştırmamıştır. FÖY, öğrencinin özelliği ile örtüşecek etkinliklerin sınıf ortamına getirilmesiyle uygulanabilir. Bu nedenle sınıf içerisinde öğrencilerin

özellikleri dâhilinde uyarlanmış birden fazla etkinliğin eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesi kasıtlı bir çaba gerektirmektedir. Ayşe Öğretmen bu kapsamda anlık değerlendirmeleriyle bazı uyarlamaları gerçekleştirmeye çalışmıştır. Gaites ve Martins (2017) de, öğretmenlerin en zorlandıkları konunun öğrencilerin özellikleriyle örtüşecek etkinlikleri tasarlama ve uygulama olduğuna değinmişlerdir. Bu kapsamda Ayşe Öğretmen, anlık olarak uyarlamalar yapmaya çalışsa da, planlı olarak bu süreçleri yürütmemektedir. Değerlendirmede süreklilik ve esnek gruplama, FÖY'ün uygulama boyutuna yansıyan en önemli ilkeleridir. Bu ilkelerin uygulanması hem kavramsal çerçevenin bilinmesi, hem de uygulama boyutuna ilişkin kasıtlı yaşantıların planlanmasıyla mümkündür. Bu şekilde öğretimin farklılaştırılmasının sürdürülebilmesi mümkündür.

Ayşe Öğretmen FÖY'ün kavramsal çerçevesini bilmemesine rağmen, bireysel farklılıklara duyarlı olması, öğrencileri gözlemleyerek durumlarını tespit edebilmesi, bu durumlara yönelik anlık uyarlamalar ve uygulamalar yapmasıyla FÖY'le ilişkilendirilebilir süreçler işletmiştir. Ancak bu süreçleri sistematik bir şekilde işletmemiş, anlık uyarlamalar çerçevesinde yürütmüştür. Bu durum, öğretmenin günlük ders planı yapmamasıyla da ilişkili bir durumdur. Yıllık planları ve kazanımları takip eden öğretmen, materyal hazırlanması gereken durumlarda bu ön hazırlığı mutlaka yapmıştır. Ancak FÖY, ders planlama sürecinden ayrı olarak düşünülebilir bir süreç değildir. Geel ve arkadaşları (2019), etkili biçimde öğretimi farklılaştıran öğretmenlerin detaylı bir planlama süreci işlettiğini, bu planlamada hem kazanımların gerekliliğini, hem de öğrencilerin özelliklerini sürecin içerisine dâhil ederek etkinlikleri planladıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde FÖY'ün kalite göstergelerini ortaya koyan Rock ve arkadaşları (2008), öğrenci ve öğretim programının özelliklerini dikkate alarak planlamanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda Zoraloğlu ve Şahin'in (2022) FÖY'e yönelik öğretmen yeterliklerini belirledikleri çalışmasında, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmak için çeşitli bilgi, beceri ve inanışlara sahip olması gerektiği ve bunların içerisinde eğitim-öğretimi planlamaya yönelik yeterlikler olduğu ortaya konmuştur. Bu kapsamda öğretimin farklılaştırılması için değerlendirmenin sürekliliği ve esnek gruplama, öğrenilmesi ve uygulanması gereken önemli bir beceridir.

Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan en önemli sonuç, FÖY'ü kavramsal ve uygulama boyutuyla bilmeyen bir öğretmenin, yalnızca bireysel farklılıklara duyarlı olma kaygısıyla kimi uygulamalarının farklılaştırmayla ilişkilendirilebilir boyutta olmasıdır. Bu durum, hem hizmet içindeki öğretmenlerin, hem de hizmet öncesi eğitimdeki öğretmenlerin bu beceriyle donatılabileceğinin ve etkili uygulamaların bu becerileri kazanmanın sonrasında sergilenebileceğinin bir göstergesidir. Örneğin Dack'ın (2018) çalışmasında farklı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının, FÖY'le ilgili bir lisans dersi sayesinde öğretimi farklılaştırmaya yönelik kavram yanılgılarının ortadan kaldırılabilirdiği ve öğretimi farklılaştırmayı hem kavramsal, hem de uygulamalı bir araç olarak kavrayabildikleri tespit edilmiştir. Zoraloğlu'nun (2022) araştırmasında ise, sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi farklılaştırmaya ilişkin becerileri edindikleri ve bunları ders planlarında kullanabildikleri saptanmıştır. Yalnızca hizmet öncesi öğretmen eğitiminde değil, Valiandes ve Neophytou'nun (2018) araştırmasında hizmet içi eğitime tabi tutulan öğretmenlerin de FÖY'ün ilkelerini takip ederek uygulamalar yaptıkları gözlenmiştir. Bu durum hem hizmet öncesi, hem de hizmet içi öğretmen eğitiminin FÖY becerileri kazandırma açısından etkili şekilde işletilmesini beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda araştırma, hem uygulamaya hem de araştırmaya dönük bazı önerileri beraberinde getirmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda, FÖY'un uygulanmasının yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin FÖY becerileriyle donatılması açısından çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu açıdan öğretmen yetiştirme lisans programının, öğretimi farklılaştırma becerisi kazandırıp kazandırmadığının incelenmesi ilk adım olmalıdır. Örneğin Kanada'da ilköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren tüm programlardaki derslerin %7,2'sinde (D'Intino ve Wang, 2021) ve Amerika'da aynı düzeydeki programların %27'sinde (Allday ve diğerleri, 2013) kapsayıcılık ve FÖY konularında ders bulunmaktadır. Türkiye'de 2018 yılında değişen öğretmenlik lisans programlarında ise (YÖK, 2018) seçmeli olarak yalnızca bir tane kapsayıcılık dersi ve içerisinde konu başlığı olarak öğretimin farklılaştırılması yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlik lisans programlarına öğretimin

farklılaştırılması ile ilgili dersler eklenmesi, öğretim derslerinde ve uygulama derslerinde kullanılması sağlanmalıdır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kadar, hizmet içi öğretmen eğitimi de önem taşımaktadır. Bu nedenle hizmet içi öğretmen eğitimlerinde FÖY'ün kavramsal çerçevesi ve aynı zamanda uygulama boyutu kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin günlük ders planlarını hazırlamalarına ilişkin yeni düzenlemeler getirilmelidir. FÖY planlamadan bağımsız bir süreç değildir; dolayısıyla matbu bir ders planının takibi ile değil, her bir sınıftaki öğrencilerin dinamiğine göre değişen günlük ders planlarının öğretmenler tarafından yapılması ile uygulanabilir.

FÖY bir öğretmen çabası olarak sınıf içerisinde uygulanan bir yaklaşım olmanın ötesine geçirilmelidir. Bu kapsamda okuldaki zümreler ve okul yönetimlerinin FÖY'ü desteleyecek şekilde yapılanmasını sağlayacak politikalara üretilmelidir. Bu süreçte veliler de FÖY'ün felsefesi hakkında bilgilendirilmelidir. FÖY, öğrenciler için uygulamaların farklı farklı ilerlemesini gerektirirken bir ayrımcılığa değil, bilakis adaleti sağlamaya yönelik bir önlemdir. Bu nedenle öğrencilerin her zaman aynı etkinliği, aynı anda ve aynı hızda yapmayabilecekleri hususunda verilerin bilgilendirilmesi ve desteğinin alınması, FÖY'ün uygulamasını kolaylaştıracaktır.

Uygulamaya dönük önerilerin yanında, araştırmacılara yönelik bazı öneriler de mevcuttur. Araştırmada bir ilkokul birinci sınıf öğretmeninin birinci dönemde gerçekleştirdiği çalışmalara odaklanmıştır. Bu nedenle temel matematik ve Türkçe dersi üzerinden kısıtlı uygulama örneğinin FÖY ile ilişkilendirilmesi söz konusu olmuş ve tipik bir durumda neler yapıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha zengin bulguların elde edilebilmesi için FÖY'ü bilen ve etkili şekilde uygulayan bir öğretmenle nitel çalışmalar yapılabilir. Yalnız bir öğretmenin değil, farklı öğretmenlerin durum olarak ele alınabileceği çoklu durum çalışmaları planlanarak karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına FÖY becerisi kazandıracak süreçler hazırlanıp bu süreçlerin etkililiği incelenebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Yazarların katkısı eşit düzeydedir.

Etik komisyonu kararı: Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonununun 25.11.2014 tarihli toplantısında incelenmiş ve etik açıdan uygun bulunduğu 35853172/433-3955 sayılı yazısıyla bildirilmiştir.

Çatışma beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gönüllü olan katılımcı öğretmene, öğrencilerine ve okul yönetimine; katkılarından dolayı Gamze Venable'a çok teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298–311. <https://doi.org/10.1177/0888406413497485>
- Aydoğan-Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Süreç üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344–363. <https://doi.org/10.24315/trkefd.290805>
- Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 185–204, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.11>
- Bedard, K., & Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *Quarterly Journal of Education*, 121(4), 1437–1472. <https://doi.org/10.1093/qje/121.4.1437>
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329–345.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>

- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan. S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134. <http://www.internationaljournalofspecialed.com/docs/International%20Journal%20Feb%20Issue%202016.pdf>
- Connor, M. C., Mazzocco, M. M. M., Kurz, T., Crowe, E. C., Tighe, E. L., Wood, T S., & Morrison, F. J. (2018). Using assessment to individualize early mathematics instruction. *Journal of School Psychology*, 66, 97-113. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.005>
- Dack, H. (2018). Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.017>
- Demir, S., & Gürol, G. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187-206, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>
- Dhuey, E., Figlio, D., Karbownik, K., & Roth, J. (2019). *School starting age and cognitive development*. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(3), 538- 578. <https://doi.org/10.1002/pam.22135>
- D'Intino, J. S., & Wang, L. (2021) Differentiated instruction: A review of teacher education practices for Canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 668-681. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1951603>
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-203. <https://doi.org/10.18506/anemon.462714>
- Eller, A. L., Polka, W. S., & Mete, R. E. (2019). Small-town and rural Idaho elementary teachers' desired versus current use of differentiated instructional practices. *Educational Research: Theory and Practice*, 30(2), 61-74. [5 30 2.pdf \(nrmera.org\)](https://doi.org/10.1080/00131801.2019.1572232)
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application (10th ed.)*. Pearson Education, Inc.
- Geel, M. V., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Merriënboer, J. V., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Goodlad, J. I., & Anderson, R. H. (1987). *The non-graded elementary school*. Teachers College, Columbia University Press.
- Graaf, A., Westbroek, H., & Janssen, F. (2019). A practical approach to differentiated instruction: How biology teachers redesigned their genetics and ecology lessons. *Journal of Science Teacher Education*, 30(1), 6-23. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1523646>
- Grigorenko, E. L., Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Evelyn, E., & Sternberg, R. (2004). Academic and practical intelligence: A case study of the Yup'ik in Alaska. *Learning and Individual Differences*, 14(4), 183-207.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.02.002>

- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91. <http://www.jstor.org/stable/30219811>
- Hersi, A. A., & Bal, I. A. (2021). Planning for differentiation: Understanding Maryland teachers' desired and actual use of differentiated instruction. *Education Planning*, 28(1), 55-71. [EJ1284804.pdf \(ed.gov\)](https://doi.org/10.1016/j.edpl.2021.01.001)
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a>
- Lawlor, D. A., Clark, H., Ronalds, G., & Leon, D. A. (2006). Season of birth and childhood intelligence: Findings from the Aberdeen children of the 1950s cohort study. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 481-499. <https://doi.org/10.1348/000709905X49700>
- Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2020). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Jordanian students' overall achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 533-548. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13237a>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.) Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *Resmî Gazete*, 28360, 21.07.2012. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm>
- National Center for Learning Disability. (2022). *Learn the law ESEA/NCLB*. [ESEA/NCLB - NCLD](https://www.nclb.gov/learn-the-law)
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2018). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 131-150. <https://doi.org/10.19126/suje.433765>
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Prast, E. J., Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22-34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.009>
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31-47. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19(1), 93-107. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744201>
- Salar, R., & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1048-1068. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.557684>
- Smets, W., & Struyven, K. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach?. *Cogent Education*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.174227>
- Sternberg, R. J., Nokes, C., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. A., & Grigorenko, E. L. (2001). The relationship between academic and practical intelligence: A case study in Kenya. *Intelligence*, 29, 401-418. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00065-4](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00065-4)
- Şahin, A. E., & İş-Güzel, Ç. (2018). Investigation of school readiness and academic development of elementary students firstly enrolled at school with '4+4+4 education regulation' in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(2), 104-127. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.143.6>
- Şahin, A. E., Kardaş-İşler, N., & Zoraloğlu, S. (2022). 4+4+4 düzenlemesiyle farklı yaşlarda ilkokula başlayan

- öğrencilerin akademik performanslarının LGS verileri temelinde analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 387-420. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1089906>
- Şan İ., & Türegün Çoban B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 184-191. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.440>
- Taş, F., & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351. <https://doi.org/10.17556/erziefd.312251>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom-responding of the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiated instruction in mixed-ability classroom*. (3rd ed.) ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Uçarkuş, E., & Yeşilbursa, C. C. (2022). Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama beceri erişimine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 72-81. <https://doi.org/10.17556/erziefd.886701>
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123-138. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1338196>
- Westbroek, H. B., Rens, L. V., Berg, E., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955-976. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1744044>
- Yavuz, H. Ç. (2019). 4+4+4'ten geriye kalanlar: Türk öğrencilerin başarılarındaki görece yaş etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 139-161. <https://doi.org/10.30964/auebfd.487428>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Zoraloğlu, S. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi farklılaştırma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zoraloğlu, S., & Şahin, A. E. (2022). Teacher competencies for differentiated instruction approach. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1377-1416. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1072058>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

We are defined as human with our common features, and as individuals with our unique features. Our characteristics that enable us to be defined as individuals include many inherent or environmental factors such as our interests, the place in which we are born and live, our intelligent and learning styles, and our abilities. Individuals who differ due to both innate and environmental factors may have different characteristics from each other even if they are at the same age. Goodlad and Anderson (1987) state that there may be a four year difference in the intelligence age of six-year-old children. Similarly even if the children enrolled in primary school according to the school starting age are counted at the same age, it has been determined by many studies that there is a difference between their academic achievement due to the relative age effect (Bedard & Dhuey, 2006; Dhuey et al., 2019; Lawlor et al., 2006; Şahin et al., 2022; Şahin & İş-Güzel, 2018; Yavuz, 2019). In addition to these advantages or disadvantages, which are inherent and cannot be changed in any way, there are important features that the living environment provides to individuals (Grigorenko et al., 2004; Sternberg et al., 2001). Teachers should guide learning by considering these differences of students with Differentiated Instruction Approach (DIA). DIA offers teachers a framework and a set of principles for responsive teaching. In order to respond to individual differences such as students' readiness, interest, and learning profile; to make adjustments in content, process, product, and space in DIA (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2017; Tomlinson & Imbeau, 2010). Studies show that, teachers do not have sufficient knowledge about DIA, and although they want to make practices reflect DIA, they cannot use it at an appropriate level due to some limitations (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017; Eller et al., 2019; Hersi & Bal, 2021; Ismajli & Imami-Morani, 2018; Öztürk & Mutlu, 2017). Examining and describing teachers' practices is necessary to reveal both missing points and effective examples. The purpose of this research is to identify the practices of a classroom teacher that can be associated to DIA.

Method

Since the research focused on real-life situation, it is designed as a single case study (Yin, 2009). The participant of the research is a first grade teacher working in a primary school determined by the typical sampling. The participant with the pseudonym Ayşe Teacher, who teaches the first grade, has no information about DIA. She graduated from the classroom teaching undergraduate program, and has been working as a classroom teacher for 13 years. There are 22 students in Ayşe Teacher's class, and one of them is an inclusion student with autism. Ethical approval of the study was reported by the letter of Hacettepe University Rectorate dated November 25, 2014, and numbered 35853172/433-3955. After that the data were collected through observation, documents, and interview. The observation formed the main data source, and lasted 12 weeks. The data analyzed using content analysis. Some precautions were taken to ensure the trustworthiness of the study. Data triangulation was provide using observation, interview and documents, the researcher spent enough time in the field, and the data were presented with the conceptual framework of DIA.

Results

Ayşe Teacher's practices to address individual differences in whole group instruction have some points that can be associated to DIA. In addition there are cases where it should have differentiated the instruction but did not. She implemented practices reflecting the DIA, as she observed the individual differences of her students, and was able to instantly evaluate them. The teacher, who especially focuses on literacy and number sense in first grade, instructed the lessons by considering students' readiness level. Her practices for students with low readiness, and inclusive students can be associated to differentiation in terms of content and process. In teaching literacy for inclusive student, she taught whole to part approach, unlike the method she used for the other students. She made this adjustment for having equal process with the special education teacher. In math, she used some materials for concretization, and she taught one-to-one to inclusive student. For low readiness group students, she had one-to-one instruction, peer instruction, and technology assist. She uses homogenous grouping rarely. For this, it could be given as an example to instantly identify students who exhibit similar skills, gather them around on her table, and model the reading and writing within the course

that fluids in the usual class. The library, which is always open to the use of students, and contains a broad range of reading level, was used as a station for whom completed their tasks earlier. This rare practice can be seen as a content differentiation, and an anchor activity, as well. She used classroom environment in a flexible manner to reach all students. She used U shaped desks, empty desks for individual study, and school garden for literacy teaching. Ayşe Teacher can use different methods and techniques together in order to respond to the differences in the learning profile of her students with whole group instruction. Although the wide pedagogical repertoire of the teacher is an advantage in terms of differentiating the process, it has been determined that the practices in the classroom are used in a limited way to address the differences in learning profiles. She implemented peer teaching effectively. For example, she assigned peers with high readiness in Turkish lessons to support the students who had difficulties. Her classroom management skills, evaluation skills, and the materials she uses helps her to differentiate.

However, no differentiation was observed according to the differences of interest, and students with high readiness level. Her misunderstanding of the interest concept, and lack of ability to advance high readiness level ones caused no differentiation. In addition, the teacher didn't mention the product dimension while making adjustments in the dimension of content, process and learning space. Ayşe Teacher evaluated the skills on the basis of her observation, but doesn't systematically used pre-assessment. Since the teacher didn't make pre-assessment of the concepts, she differentiated the instruction in Life Studies lesson. Lack of pre-assessment prevented grouping, as well. The reason for the undifferentiated processes is that the teacher does not prepare a lesson plan considering individual differences.

Conclusion

Even though the teacher cared about individual differences, she couldn't respond to the student differences with a systematic process due to lack of knowledge on DIA. One of the teacher's strengths regarding differentiation is her ability to identify individual differences. There are also different studies in which teachers who differentiate the instruction evaluate effectively (Geel et al., 2019; Graff et al., 2019; Westbroek et al., 2020). The teacher differentiated the instruction by considering the inclusive student. Various studies have also shown that practices such as individual support, collaboration with experts, and material support for the development of inclusive students in the classroom is important (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016; Bešić et al., 2017; Finkelstein et al., 2019). While the teacher differentiated the instruction for low readiness students, she didn't consider the high readiness students. The reason for the deficiencies here is the lack of planning on the basis of pre-assessment and grouping. DIA is a systematic planning process within the framework of ongoing assessment, and flexible grouping (Rock et al., 2008; Zoraloğlu & Şahin, 2022). Based on the results some suggestions were made: It should be ensured that courses related to the differentiated instruction should be added to pre-service teacher education, and used in teaching courses and practice courses. DIA should be gained in in-service teacher education, and teachers should be provided with lesson plans. Qualitative studies can be carried out with teachers who apply DIA effectively.