

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri
*Birce SERBES**
*Tuncay TÜRK BEN***

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime dair görüşlerini derinlemesine incelemektir. Çalışma grubu, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda 3. sınıfta öğrenim gören, kolay ulaşılabilirlik örneklemeyle seçilmiş toplam 30 öğretmen adayından oluşmaktadır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri, hem açık uçlu sorular hem de metafor oluşturma bölümleri içeren "Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğrenci Görüşleri Formu" aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Temel bulgulara göre adaylar, farklılaştırılmış öğretimi büyük ölçüde "İlgi ve Gereksinime Dayalı Öğretim" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama, yaklaşımın öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık olmadığını veya gereksinimleri göz ardı etmediğini açıkça göstermiştir. Değerlendirme boyutunda ise adaylar, bireysel performansın ölçülmesi, öğrenme sürecinin takibi ve geleneksel ölçme araçlarının kullanımı olmak üzere üç unsuru eşit düzeyde önemli kabul etmektedirler. Uygulamaların en büyük avantajı, büyük oranda bireysel farklılıklara cevap verebilme yeteneği olarak görülürken, en önemli kısıtlılık ise sınıf içi süre yetersizliği olarak belirtilmiştir. Adayların farklılaştırma boyutlarına dair görüşleri şöyledir: İçerik, öğrencinin güçlü yönleri ve ilgi alanları temel alınarak farklılaştırılabilir; süreç, etkinlikler ve uygulamalarla çeşitlendirilebilir; ürün ise çoklu seçenek sunma, uygulamaya dayalı oluşturma ve ilgi alanlarına yönlendirme gibi yollarla geliştirilebilir. Öğrenme ortamı için ise öğrenci merkezli öğrenme alanları oluşturulması gerektiği dile getirilmiştir. Son olarak, öğretmen adayları, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci motivasyonunu artırmadaki temel gücünün, öğrenmenin gereksinime uygun düzeyde sağlanmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Tüm bu bulgulara ve elde edilen metaforlara dayanarak, yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Farklılaştırılmış öğretime dair öneriler üç ana başlıkta toplanmıştır: Öğretmen yetiştirme programları, uygulama ağırlıklı modüllerin artırılması ve uygulama atölyeleri kurulmasını kapsamaktadır. Okul ortamlarına yönelik olarak ise esnek sınıf düzenlemeleri, zengin materyal havuzları ve öğretmenler için mesleki gelişim atölyelerinin oluşturulması önerilmiştir. Son olarak, gelecek araştırmaların daha geniş örneklemelerle ve karma yöntemler kullanılarak yürütülmesi tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları görüşleri, farklılaştırılmış öğretim, öğrenme yaklaşımı, inceleme

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, bbrs.serbes@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-5633-8723

**Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, tuncayturkben57@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0167-4173

Prospective Turkish Teachers' Views on Differentiated Instruction

Abstract

The primary objective of this study is to examine in depth the views of prospective Turkish language teachers on differentiated instruction. The working group consists of a total of 30 teacher candidates selected through convenience sampling, who are enrolled in the third year of the Turkish Language Teaching Undergraduate Programme at a state university during the spring semester of the 2024-2025 academic year. Data for this qualitative study were collected using the "Student Views on Differentiated Instruction Form", which included both open-ended questions and metaphor creation sections, and were analyzed using content analysis. According to the main findings, candidates largely defined differentiated instruction as "Interest and Needs-Based Instruction". This definition clearly shows that the approach is not insensitive to student needs or disregards requirements. In terms of assessment, candidates consider three elements to be equally important: measuring individual performance, monitoring the learning process, and using traditional assessment tools. The greatest advantage of the applications is seen as their ability to respond to individual differences to a large extent, while the most significant limitation is stated to be insufficient time in the classroom. Candidates' views on the dimensions of differentiation are as follows: Content can be differentiated based on the student's strengths and interests; the process can be diversified through activities and applications; and the product can be developed through offering multiple options, application-based creation, and directing towards areas of interest. For the learning environment, it has been stated that student-centered learning areas should be created. Finally, teacher candidates stated that the fundamental power of differentiated instruction in increasing student motivation stems from providing learning at the appropriate level of need. Based on all these findings and the metaphors obtained, this study concluded that teacher candidates have sufficient knowledge about differentiated instruction. Recommendations regarding differentiated instruction were grouped under three main headings: teacher training programs, increasing application-focused modules, and establishing application workshops. For school environments, flexible classroom arrangements, rich material pools, and professional development workshops for teachers were recommended. Finally, it is recommended that future research be conducted using larger samples and mixed methods.

Keywords: Teacher candidates' opinions, differentiated instruction, learning approach, review

Giriş

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme süreçlerinde bireyi merkeze alarak öğretim etkinliklerini öğrencilerin özelliklerine göre uyarlayan ve çağdaş eğitim yaklaşımlarının bir sentezi olarak değerlendirilen bir öğretim anlayışıdır (Tomlinson, 2001). Bu yaklaşım, öğrencilerin önceki öğrenme yaşantıları, hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenen profilleri doğrultusunda öğrenmeye yönelik birden fazla seçenek sunması nedeniyle kapsayıcı bir öğretim modeli olarak da kabul edilmektedir (Estaiteyeh ve DeCoito, 2023; Gaitas vd., 2022; Marks vd., 2021; Melesse ve Belay, 2022).

Farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda öğrenen merkezli öğretim ve öğrenme süreçlerini temel alan bir pedagojik anlayışı temsil etmektedir (Bal, 2023; Maeng ve Bell, 2015; Tomlinson, 2014; Wan, 2017). Öğretmenler bu süreçleri her bir öğrencinin hazırbulunuşluğuna, bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre planlar. Çünkü farklılaştırılmış öğretimde temel amaç her öğrencinin aynı öğrenme çıktısına ulaşmasını sağlamaktır. Bu amaçla farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamları farklılaştırılır. İçerik, eğitim programlarının uygulama basamağı olan öğretim sürecinin girdisidir (Tomlinson, 2001). İçerikte

farklılaştırma öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve ilgi alanlarına göre gerçekleşir. Süreç, içeriğin nasıl öğretileceğidir. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğretmen, öğretimin hangi biçimde sunulacağı (girdi), öğrencilere sağlanacak desteğin düzeyi ve niteliği (destek), öğrencilerden beklenen performans ve öğrenen tepkileri (tepki), öğretim etkinlikleri için gerekli sürelerin belirlenmesi (süre) ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımına yönelik beklentilerin netleştirilmesi (katılım) gibi temel unsurlara ilişkin kararları sistematik biçimde ele almalıdır (Levy, 2008). Sürecin farklılaştırılmasında öğretmenin farklılaştırılmış öğretimde yer alan farklı yöntem ve tekniklerden yararlanması son derece önemlidir. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde "merkezler, istasyonlar, RAFT yöntemi, katlı öğretim, giriş noktaları, karmaşık öğretim, think dots (düşünme benekleri, zar atma, noktalarla düşünme), yörünge çalışmaları, öğrenme sözleşmeleri ve ajandalar" vb. teknikler kullanılmaktadır. Süreç sonunda ise sonuç değerlendirmesi yapılarak öğrenenlerden bilgi ve performanslarını farklı seçenek ve görevler ile sunması istenilmektedir (Tomlinson, 1999, 2001). Bu, öğrencilerin öğrenme hedeflerine nasıl ve ne kadar ulaştığını gösteren ve ürün olarak da adlandırılan öğrenme çıktılarıdır. Son olarak hem çocukların gelişim düzeylerine uygun hem de akran iş birliğine teşvik edici sınıf ortamlarının düzenlenmesi farklılaştırmayı etkili hale getiren önemli unsurlardan biridir (Tomlinson, 2001).

İlgili alan yazınında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamaya, buna ilişkin yetkinlik düzeylerini, algı ve tutumlarını belirlemeye (Bozpolat ve Şentürk, 2024; Çam ve Acat, 2023; Demirkaya, 2018; Mutlu ve Öztürk, 2017; Özkanoğlu, 2015; Pürsün ve Efiltili, 2017), farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin tutum, motivasyon ve yaratıcılıklarına olan etkisini (Akıllı, Keskin ve Ay, 2017; Deringöl Karataş, 2013; Köseoğlu, 2016; Karip ve Şata, 2018) incelemeye dönük çalışmaların olduğu görülmektedir. Bunun yanında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini (Abaza ve Genç, 2024; Arslanhan ve Sözer, 2020; Delice, 2019; Demir, 2013; Karadağ ve Yaşar, 2010; Şan ve Çoban Türegün, 2021; Taş ve Sırmacı, 2018; Türkben ve Kaya, 2024; Yaprakgöl, 2019) öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini (Aşıroğlu, 2016; Aydoğan Yenmez ve Saliha, 2017; Koç ve Gürgür, 2021; Özer ve Yılmaz, 2018; Ulusoy ve Taşer, 2024) belirlemeye yönelik çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Ancak alan yazınında Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilecek bulguların ilgili alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sorusu "*Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri nelerdir?*" olarak şekillenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre durum çalışması, araştırmacının belirli bir bağlamda sınırlanmış bir durumu çoklu veri kaynakları kullanarak derinlemesine incelediği ve bu durumdan hareketle temalar oluşturduğu bir araştırma desendir. Bu doğrultuda çalışmanın durumu, belirli bir üniversitenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören üçüncü sınıf öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri olarak sınırlandırılmıştır. Bu bağlamın seçilmesinin temel nedeni, ilgili üniversitede farklılaştırılmış öğretime ilişkin kuramsal içerik ve uygulama örneklerinin daha çok üçüncü sınıf düzeyinde ele alınmasıdır. Dolayısıyla çalışma, hem dönemsel hem program yapısı hem de uygulama yoğunluğu bakımından belirli bir zaman, mekân ve katılımcı profiliyle sınırlı bir durumu temsil etmektedir. Bu sınırlandırma, araştırmacının iç tutarlılığını güçlendirmekle birlikte, bulguların yalnızca bu bağlam içinde yorumlanmasını gerektirmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141)

Tablo 1

Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	1	2	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Erkek	
f	21	9	30
%	69	29	100

Veri Toplama Araçları

Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun izni ile yapılan çalışmada öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğrenci Görüşleri Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini ve metaforik düşüncelerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecine geçilmeden önce katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış, formda yer alan soruların nasıl yanıtlanacağına ilişkin gerekli yönergeler verilmiş ve örnek

bir açıklama ile sürece aşinalık kazandırılmıştır. Böylece katılımcıların soruları daha bilinçli ve odaklanmış biçimde yanıtlamaları amaçlanmıştır. Formun ikinci bölümünde öğretmen adaylarından farklılaştırılmış öğretime ilişkin iki adet metafor oluşturmaları istenmiştir. Bu amaçla formda *"Farklılaştırılmış öğretim benim için/bana göre gibidir/benzer, çünkü"* kalıp cümlesi kullanılmıştır. Katılımcıların yalnızca metaforu değil, metaforu gerekçelendirmeleri de istenmiş; böylece oluşturulan metaforun bilişsel dayanaklarının daha açık biçimde ortaya konması sağlanmıştır. Veriler, ders programının akışını aksatmamak amacıyla yaklaşık bir ders saati (40 dakika) içerisinde toplanmıştır. Ancak bu sürenin katılımcıların düşüncelerini daha derinlikli biçimde ifade etmelerini sınırlayabileceği göz önünde bulundurulmuş ve bu durum araştırmanın yöntemsel sınırlılıklarından biri olarak belirtilmiştir. Veri çözümlemeleri yapılırken yanıtların süre kısıtının etkisi altında olabileceği dikkate alınmıştır. Ayrıca veri toplama formunun geliştirilme sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, kapsam geçerliliğini artırmak amacıyla sorular içerik, açıklık ve yönlendiricilik açısından gözden geçirilmiştir. Pilot uygulama niteliğinde küçük bir öğrenci grubuyla formun anlaşılabilirliği test edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama süreci boyunca tüm katılımcılara aynı yönergeler verilmiş olup süreç standartlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, katılımcı ifadelerinden anlamlı örüntüler çıkarmak, bu örüntüleri temalar altında düzenlemek ve yorumlanabilir bir bütünlük hâline getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz süreci verilerin kodlanması, kodların kategorilere ayrılması, temaların oluşturulması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada yürütülmüştür. Kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla iki araştırmacı tarafından ortak bir kodlayıcı eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim kapsamında içerik analizinin aşamaları gözden geçirilmiş, üç adet veri formu üzerinde pilot kodlama yapılmış ve kodlamada birlik sağlamak için ön-kodlama kılavuzu oluşturulmuştur. Bu kılavuzda ana kodlar, alt kodlar, kod açıklamaları ve her kodu temsil eden örnek alıntılar yer almıştır. Kodlayıcıların bu kılavuzu temel alarak çalışması, kodlama sürecinde tutarlılığın korunmasını sağlamıştır. Analiz sürecinde Excel programı kullanılmıştır. Tüm katılımcı yanıtları Excel'e aktarılmış; her yanıt satır satır kodlanmış; kodlar için ayrı sütunlar açılmış; kodların frekansları, benzerlikleri ve ilişkileri yine Excel üzerinden sınıflandırılmıştır. Excel'in filtreleme, sıralama, not alma ve pivot tablo özellikleri kullanılarak kodların temalar altında birleşmesini kolaylaştıran bir analiz matrisi oluşturulmuştur. Böylece verilerin kategorilere sistematik biçimde dağıtılması ve tematik örüntülerin belirlenmesi sağlanmıştır.

Kodlama sürecinde oluşturulan kodlama şeması, kod–açıklama–örnek ilişkisini içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin, "Dört Temel Alanın Farklılaştırılması (İçerik, Süreç, Ürün ve Sınıf Ortamı)" kodu, farklılaştırılmış öğretimin temel bileşenlerini ve dayandığı öğrenci merkezli yaklaşımı özetlerken,

"Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulması ile yapılan bir öğretimdir. İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının farklılaştırılması ile gerçekleştirilir." (Ö.A.6) alıntısıyla örneklendirilmiştir.. Bir diğer kod olan "Bireysel Farklılıklara Cevap" kodu, öğrenci ihtiyaçlarına odaklı bir yaklaşım olduğu için öğrenme sürecinin verimli geçmesini ve ihtiyaçların giderilmesini tanımlamakta olup, "Öğrenci ihtiyaçlarına odaklı bir yaklaşım olduğu için öğrencilerin öğrenme süreci verimli geçer ve öğrencilerin ihtiyaçları giderilmiş olur." (Ö.A.30) örneği ile desteklenmiştir. Kodlama sürecinde bu tür örnek alıntılarının kullanılması, temaların kavramsal netliğini artırmıştır.

Kodlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) $\times$ 100" formülü kullanılmıştır. İki araştırmacı tarafından bağımsız kodlanan veri seti üzerinden yapılan hesaplama sonucunda kodlama tutarlılığının %94 olduğu belirlenmiştir. Görüş birliğine ulaşamayan kodlar, kodlayıcılar arasında yapılan tartışmalar sonucunda yeniden değerlendirilmiş ve nihai aşamada tüm kodlar için %100 uyum sağlanmıştır. Bu süreç, araştırmanın güvenilirliğini önemli ölçüde güçlendirmiştir. Son aşamada, metaforlar ve diğer açık uçlu sorulara verilen yanıtlar tematik olarak sınıflandırılmış; geçerli metaforlar mantıksal gerekçeleri temel alınarak değerlendirilmiştir. Üretilen metaforların kategori uyumu, gerekçe tutarlılığı ve kavramsal ilişkileri dikkate alınarak 19 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Görüşme formundan elde edilen diğer veri setleri de benzer ilkelere göre kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve bulgular tablolar hâlinde sunulmuş; her kategori araştırma sürecinde elde edilen örnek alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada kullanılan kısaltmalar "Ö.A.: Öğretmen Adayı" ve "T.S.: Terim Sayısı" şeklindedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlık sürecinde ilgili literatür detaylı bir şekilde taranmıştır. Soruların içeriğinin uygunluğunu değerlendirmek için alanında deneyimli uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analizi biri araştırmacı biri bağımsız olmak üzere iki uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcıların ifadelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretim Nedir?

Çalışmanın amacı doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarına öncelikle "Farklılaştırılmış öğretim nedir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar çözümlenerek Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretim Nedir?

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
------------------	--	---	---

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri

Kapsayıcı Öğretim	Ö.A.29	1	3,33
Öğrenciye Özel Öğretim	Ö.A.1, Ö.A.4, Ö.A.5, Ö.A.8, Ö.A.19, Ö.A.20, Ö.A.26, Ö.A.27, Ö.A.30	9	29,99
Öğretimsel Kaynak Çeşitliliği	Ö.A.13, Ö.A.16, Ö.A.17	3	9,99
Dört Temel Alanın Farklılaştırılması (İçerik, Süreç, Ürün ve Sınıf Ortamı)	Ö.A.6, Ö.A.9, Ö.A.10, Ö.A.12, Ö.A.25	5	16,66
İlgi ve Gereksinime Dayalı Öğretim	Ö.A.2, Ö.A.3, Ö.A.4, Ö.A.5, Ö.A.6, Ö.A.7, Ö.A.8, Ö.A.9, Ö.A.10, Ö.A.11, Ö.A.12, Ö.A.14, Ö.A.15, Ö.A.18, Ö.A.21, Ö.A.22, Ö.A.23, Ö.A.24, Ö.A.27, Ö.A.28, Ö.A.30	21	69,99

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimin ne olduğuna dair tanımları incelendiğinde, görüşlerin büyük ölçüde *"İlgi ve Gereksinime Dayalı Öğretim"* (f:21, %69,99) kategorisinde toplandığı görülmektedir. Bu bulgu, adayların farklılaştırmayı öncelikli olarak öğrencilerin kişisel ilgi ve öğrenme gereksinimlerini karşılama odağında ele aldığını göstermektedir. İkinci en yaygın görüş ise *"Öğrenciye Özel Öğretim"* (f:9, 29,99) olmuştur. Bu, adayların önemli bir kısmının bireysel öğrenme farklılıklarına göre uyarlamayı temel bir farklılaştırma bileşeni olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Üçüncü sırada ise *"Dört Temel Alanın Farklılaştırılması (İçerik, Süreç, Ürün ve Sınıf Ortamı)"* (f:5, %16,66) kategorisi yer almaktadır. *"Öğretimsel Kaynak Çeşitliliği"* (f:3, %9,99) kategorisi ise daha düşük oranda kalmıştır. En az temsil edilen görüş ise *"Kapsayıcı Öğretim"* (f:1, %3,33) kategorisi olmuştur. Genel olarak, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine odaklanan, bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.1: *"Öğretim sürecinin bireyselleştirilmesidir."*

Ö.A.3: *"Esnek ve öğrenci ihtiyaçlarını gözeten bir yaklaşımdır."*

Ö.A.6: *"Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulması ile yapılan bir öğretimdir. İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının farklılaştırılması ile gerçekleştirilir."*

Ö.A.17: *"Materyallerin ve eğitim planlarının çeşitlendirilmesi yoluyla en uygun hale getirilmesidir."*

Ö.A.29: *"Sınıf içerisinde diğer bireylerden farklı olan bireylerin de aynı öğrenme çıktılarına ulaşmalarını sağlamak amacıyla yapılan öğretimdir."*

Aynı soru başlığı altında öğretmen adaylarından farklılaştırılmış öğretime ilişkin metafor üretmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin metaforları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğrenci Metaforları

No.	Metaforlar	f	%
1.	Işık	2	3,33
2.	Çiçek	2	3,33
3.	Gökkuşağı	2	3,33
4.	Yol	1	1,66
5.	İlaç	1	1,66
6.	Aile	1	1,66
7.	Çatı	1	1,66
8.	Yazı	1	1,66
9.	Aşçı	1	1,66
10.	Elek	1	1,66
11.	Para	1	1,66
12.	Ülke	1	1,66
13.	Kapı	1	1,66
14.	Silah	1	1,66
15.	Tank	1	1,66
16.	Balık	1	1,66
17.	Kefir	1	1,66
18.	Gemi	1	1,66
19.	Nehir	1	1,66
20.	Yıldız	1	1,66
21.	Müzik	1	1,66
22.	Sanat	1	1,66
23.	Harita	1	1,66
24.	Güneş	1	1,66
25.	Pusula	1	1,66
26.	Yemek	1	1,66
27.	Türkiye	1	1,66
28.	Toplum	1	1,66
29.	Yapboz	1	1,66

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri

30.	İstanbul	1	1,66
31.	Anahtar	1	1,66
32.	El feneri	1	1,66
33.	Yolculuk	1	1,66
34.	Zenginlik	1	1,66
35.	Bahçıvan	1	1,66
36.	Matruşka	1	1,66
37.	Ayakkabı	1	1,66
38.	Üniversite	1	1,66
39.	Parmak izi	1	1,66
40.	Kredi kartı	1	1,66
41.	Tavus kuşu	1	1,66
42.	Boş bir saha	1	1,66
43.	Meyve ağacı	1	1,66
44.	Karma bir sınıf	1	1,66
45.	İnsan karakteri	1	1,66
46.	Makyaj yapmak	1	1,66
47.	Bergamotlu çay	1	1,66
48.	Define dedektörü	1	1,66
49.	Operatör paketleri	1	1,66
50.	Yeni bir şehre gitmek	1	1,66
51.	Balığın ağaca çıkması	1	1,66
52.	Samanlıkta iğne aramak	1	1,66
53.	Alaaddin'in sihirli lambası	1	1,66
54.	Zengin koca ile evlenen köylü kızı	1	1,66
55.	Altın, gümüş ve pırlanta dolu kese	1	1,66
56.	Bir ressamın farklı renkleri bir araya getirerek özgün bir tablo yaratması	1	1,66
57.	Tavşan ve kaplumbağanın yarışı	1	1,66
	Toplam	60	100

57 farklı metaforun yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin ürettikleri geçerli toplam metafor sayısı 60 olarak belirlenmiştir. Üretilen 57 metafordan üçü tekrarlamaktadır. Öğretmen adayları tarafından; ışık (f: 2, %3,33), çiçek (f: 2, %3,33) ve gökkuşağı (f: 2, %3,33) metaforlarının en fazla tekrar eden metaforlar oldukları belirlenmiştir. Metaforlar ve ilgili oldukları kategoriler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4

Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Geliştirilen Metaforların Yer Aldığı Kategoriler, Frekans ve Yüzde Dağılımı

No.	Kategori	f (Ö.A.)	Metaforlar	f (T.S.)
1.	Oyun	1 (3,33)	Yapboz (1)	1 (1,78)
2.	Doğa	6 (19,99)	Çiçek (2), Gökkuşağı (2), Nehir (1), Yıldız (1)	4 (7,14)
3.	Evren	1 (3,33)	Güneş (1)	1 (1,78)
4.	Süreç	1 (3,33)	Yolculuk (1)	1 (1,78)
5.	Sanat	2 (6,66)	Müzik (1), Sanat (1)	2 (3,57)
6.	Eylem	3 (9,99)	Makyaj yapmak (1), Samanlıkta iğne aramak (1), Yeni bir şehre gitmek (1)	3 (5,35)
7.	Nesne	11 (36,66)	Elek (1), Kapı (1), Para (1), Silah (1), Harita (1), Pusula (1), Anahtar (1), Matruşka (1), El feneri (1), Define dedektörü (1), Altın, gümüş ve pırlanta dolu kese (1)	11
8.	Eğitim	4 (13,33)	Yazı (1), Üniversite (1), Karma bir sınıf (1), Tavşan ile kaplumbağanın yarışı (1)	4 (7,14)
9.	Meslek	2 (6,66)	Aşçı (1), Bahçıvan (1)	2 (3,57)
10.	Hayvan	2 (6,66)	Balık (1), Tavus kuşu (1)	2 (3,57)
11.	Kavram	6 (19,99)	Işık (2), Yol (1), Aile (1), Toplum (1), Zenginlik (1)	5 (8,92)
12.	Giyecek	1 (3,33)	Ayakkabı (1)	1 (1,78)
13.	Yetenek	1 (3,33)	Balığın ağaca çıkması (1)	1 (1,78)
14.	Yaratıcılık	1 (3,33)	Bir ressamın farklı renkleri bir araya getirerek özgün bir tablo yaratması (1)	1 (1,78)
15.	Ülke/Şehir	3 (9,99)	Ülke (1), Türkiye (1), İstanbul (1)	3 (5,35)
16.	Araç/Taşıt	2 (6,66)	Gemi (1), Tank (1)	2 (3,57)

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri

17.	Koruyuculuk	2 (6,66)	Çatı (1), ilaç (1)	2 (3,57)
18.	Yiyecek/İçecek	4 (13,33)	Kefir (1), Yemek (1), Bergomatlı çay (1), Meyve ağacı (1)	4 (7,14)
19.	Diğer Metaforlar	7 (23,33)	Kredi kartı (1), Parmak izi (1), İnsan karakteri (1), Operatör paketleri (1), Boş bir saha (1), Alaaddin'in sihirli lambası (1), Zengin koca ile evlenen köylü kızı (1)	7 (12,49)

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin geliştirdikleri metaforlar 19 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kategorilerden en fazla metafor içeren kategori "Nesne (f:11, %36,66)"; en az metafor içeren kategorilerin ise "Oyun (f:1, %3,33)", "Evren (f:1, %3,33)", "Süreç (f:1, %3,33)", "Giyecek (f:1, %3,33)", "Yetenek (f:1, %3,33)" ve "Yaratıcılık (f:1, %3,33)" olduğu görülmektedir. Kategoriler oluşturulurken 7 metaforun herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyeceği görülmüştür. Aşağıda, kategorilerde yer alan Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforların birkaçının gerekçelerine yer verilmiştir.

Kategori 1: Oyun

Oyun kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5

Oyun Kategorisi Metaforu ve Gerekçesi

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.1	Yapboz	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre yapboz gibidir. Çünkü tüm öğrenciler farklıdır ama yapbozun farklı parçaları gibi bir aradadır."

Kategori 2: Doğa

Doğa kategorisinde 4 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 6

Doğa Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.28	Çiçek	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre saksıdaki çiçek gibidir. Çünkü çiçeğin açması için güneşi mi yoksa karanlığı mı sevdiğini bilmemiz gerekir. Öğrenciler de böyledir; başarılı olmaları için neyi sevdiklerini bulmamız gerekir."
Ö.A.27	Gökkuşağı	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre gökkuşağına benzer. Çünkü öğrenciler her ne kadar bir arada da olsalar her birinin farklı bir ilgi alanı, farklı bir yeteneği yani farklı bir rengi vardır."

Kategori 3: Evren

Evren kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 7*Evren Kategorisi ve Gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.9	Güneş	"Farklılaştırılmış öğretim benim için güneş gibidir. Çünkü her öğrenci üzerinde farklı doğar; her biri için farklı anlamlar ifade eder."

Kategori 4: Süreç

Süreç kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 8*Süreç Kategorisi Metaforu ve Gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.1	Yolculuk	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre uzun bir yolculuğa çıkmak gibidir. Çünkü öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda onlara uygun strateji geliştirmek gibi yolculuk esnasında da farklı ihtiyaçlar doğrultusunda farklı duraklara uğramak zorunda kalabiliriz."

Kategori 5: Sanat

Sanat kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 9*Sanat Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.7	Müzik	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre müziğe benzer. Çünkü müzik gibi insanların ilgi alanlarına hitap eder."
Ö.A.29	Sanat	"Farklılaştırılmış öğretim benim için sanat gibidir. Çünkü süreci planlayan öğretmen öğrencileri ötekileştirmeden bir sanatçı gibi sanatını icra eder."

Kategori 6: Eylem

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri

Eylem kategorisinde 3 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 10

Eylem Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.4	Samanlıkta iğne aramak	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre samanlıkta iğne aramak gibidir. Çünkü öğrenme ortamındaki yetenekli öğrenciler daima gizli cevherdir."
Ö.A.4	Yeni bir şehre gitmek	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre yeni bir şehre gitmek gibidir. Çünkü öğretimi öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre planlamamız gezeceğimiz yerleri önceden planlamamıza benzer."

Kategori 7: Nesne

Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen geçerli metaforların büyük çoğunluğu bu kategoride yer almaktadır. Nesne kategorisinde 11 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlar için öğretmen adaylarının belirttikleri gerekçelerden bazıları şu şekildedir:

Tablo 11

Nesne Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.30	Elek	"Farklılaştırılmış öğretim benim için elek gibidir. Çünkü farklı öğrenim ihtiyaçları olan bireyleri birbirinden ayırır."
Ö.A.3	Pusula	Farklılaştırılmış öğretim bana göre pusula gibidir. Çünkü öğrencilere yolunu bulması için yardım eder."
Ö.A.6	Matruşka	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre matruşka gibidir. Çünkü dışarıdan bakıldığında tek bir ifade gibi görünür ama içinden her öğrenciye uygun içerik, süreç ve ürün çıkar."
Ö.A.20	Define dedektörü	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre define dedektörüne benzer. Çünkü her öğrenci keşfedilmeyi bekleyen bir altındır."

Kategori 8: Eğitim

Eğitim kategorisinde 4 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 12

Eğitim Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.22	Yazı	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre yazı gibidir. Çünkü her insanın yazı tipi bireyseldir."

Ö.A.26	Üniversite	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre üniversite gibidir. Çünkü farklı eğitim düzeylerindeki farklı insanlara hitap eder."
--------	------------	---

Kategori 9: Meslek

Meslek kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 13

Meslek Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.18	Aşçı	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre bir evin aşçısına benzer. Çünkü aşçı evdeki herkesin sevdiği yemeği bilir ve o yemeği yapar. Farklılaştırılmış öğretim de her öğrencinin farklılığını bilir ve ona göre bir öğrenme ortamı sunar."
Ö.A.3	Bahçıvan	"Farklılaştırılmış öğretim benim için bir bahçıvan gibidir. Çünkü bir bahçıvan gibi öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgilenir."

Kategori 10: Hayvan

Hayvan kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 14

Hayvan Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.16	Balık	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre balığa benzer. Çünkü balık zamanla küçük sulardan büyük sulara akın eder. Farklılaştırılmış öğretim de zamanla öğrencileri daha ileriye götürür, onların ufkunu açar."
Ö.A.15	Tavus kuşu	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre tavus kuşu gibidir. Çünkü tavus kuşunun birçok farklı rengi vardır. Farklılaştırılmış öğretim de böyledir; renkleri öğrencilerdir."

Kategori 11: Kavram

Kavram kategorisinde 6 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 15

Kavram Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
----------------	---------	---------

Ö.A.5	Yol	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre yola benzer. Çünkü gidilecek bir yol vardır ama bu yola farklı şekillerde ulaşılabilir."
Ö.A.13	Işık	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre ışığa benzer. Çünkü bir öğretmene öğrencilerinin öğrenmelerini şekillendirmesi konusunda yol gösterir."
Ö.A.11	Zenginlik	"Farklılaştırılmış öğretim benim için zenginlik gibidir. Çünkü öğrencileri değerli görmekte ve öğrencilerin ilgi ve isteklerini karşılamaktadır."

Kategori 12: Giyecek

Giyecek kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 16

Giyecek Kategorisi Metaforu ve Gerekçesi

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.8	Ayakkabı	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre ayakkabı gibidir. Çünkü uygun ayakkabıyı giymediğimizde ayağımızı sıkar veya büyük gelir. Öğretmenin de öğrenciye uygun öğretim modelini bulup o modeli uygulaması gerekir."

Kategori 13: Yetenek

Yetenek kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 17

Yetenek Kategorisi Metaforu ve Gerekçesi

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.2	Balığın ağaca çıkması	"Farklılaştırılmış öğretim benim için balığın ağaca çıkması gibidir. Çünkü her öğrencinin fıtratı, yeteneği ve zihin yeterlikleri farklıdır. Bundan dolayı her öğrenci özeldir ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almalıdır."

Kategori 14: Yaratıcılık

Yaratıcılık kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 18

Yaratıcılık Kategorisi Metaforu ve Gerekçesi

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.19	Bir ressamın farklı renkleri bir araya	"Farklılaştırılmış öğretim benim için bir ressamın farklı renkleri bir araya getirerek özgün bir tablo yaratması gibidir. Çünkü öğrenciler bireysel ihtiyaçlarına ve

getirerek özgün bir tablo yaratması	yeteneklerine göre farklı araç ve yöntemlerle desteklenseler de günün sonunda bir bütün oluşturur."
--	--

Kategori 15: Ülke/Şehir

Ülke/Şehir kategorisinde 3 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 19

Ülke/Şehir Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.21	Ülke	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre bir ülke gibidir. Ülke dışarıdan bir bütün gibidir ama içeri girildiğinde birçok şehri barındırır. Farklılaştırılmış öğretim de böyledir; bir öğrenme ortamı vardır ama birbirinden farklı hazırbulunuşluk seviyeleri içerir."
Ö.A.25	Türkiye	Farklılaştırılmış öğretim benim için Türkiye gibidir. Çünkü farklılaştırılmış öğretimde olduğu gibi her bireyin kişiliği, kültürü ve eğitim düzeyi farklıdır."

Kategori 16: Araç/Taşıt

Araç/Taşıt kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 20

Araç/Taşıt Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.25	Gemi	"Farklılaştırılmış öğretim benim için gemi gibidir. Çünkü birbirinden farklı ve tek amaç etrafında toplanmış bireyleri bünyesinde barındırır."
Ö.A.2	Tank	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre tanka benzer. Çünkü tank muharebe ortamı için tasarlanmış ve üretilmiş araç olduğundan sadece bu amaçla kullanılabilir. Mesken mahal içerisinde kullanıma uygun değildir. Üretiliş amacına ait durumlarda kullanılır."

Kategori 17: Koruyuculuk

Koruyuculuk kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforları ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 21

Koruyuculuk Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.10	İlaç	"Farklılaştırılmış öğretim bana göre ilaca benzer. Çünkü nasıl hastalıklara uygun bir ilaç tedavisi varsa farklılaştırılmış öğretimde

		<i>de öğrencilerin düzeyine, ilgi ve isteklerine uygun bir öğretim vardır."</i>
Ö.A.23	Çatı	<i>"Farklılaştırılmış öğretim bana göre çatı gibidir. Çünkü bir çatı gibi öğrencilerin ilgi ve isteklerini gözetip onları korur kollar."</i>

Kategori 18: Yiyecek/İçecek

Yiyecek/İçecek kategorisinde 4 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 22

Yiyecek/İçecek Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.5	Yemek	<i>"Farklılaştırılmış öğretim bana göre yemeğe benzer. Çünkü yemek yaparken kullanılan yöntemler ne kadar farklı olsa da asıl amaç ortaya bir yemek çıkarmaktır. Bu durum farklılaştırılmış öğretimde de böyledir; yöntemler farklıdır ama asıl amaç öğrenmektir."</i>
Ö.A.29	Meyve ağacı	<i>"Farklılaştırılmış öğretim bana göre meyve ağacı gibidir. Çünkü meyve ağacı köklerinden aldığı besinleri dallarının ucundaki meyvelere eşit şekilde ulaştırmaktadır; üzerinde bulunan yerlerine, fiziksel özelliklerine göre ayırt etmemektedir."</i>

Kategori 19: Diğer Metaforlar

Diğer Metaforlar kategorisinde 7 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 23

Diğer Metaforlar Kategorisi Metaforları ve Gerekçeleri

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A.30	İnsan karakteri	<i>"Farklılaştırılmış öğretim benim için insan karakteri gibidir. Çünkü her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme anlayışı vardır."</i>
Ö.A.28	Alaaddin'in sihirli lambası	<i>"Farklılaştırılmış öğretim bana göre Alaaddin'in sihirli lambası gibidir. Çünkü lambayı bulan kişi lambanın içindeki cini çıkarır. Farklılaştırılmış öğretim de farklı metotlarla öğrencilerin içindeki yetenekleri ortaya çıkarır."</i>

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretim Ne Değildir?

Öğretmen adaylarına "Farklılaştırılmış öğretim ne değildir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar çözümlenerek Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretim Ne Değildir?

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
Kapsayıcı Öğretim	Ö.A.6, Ö.A.12, Ö.A.17, Ö.A.21, Ö.A.24	5	16,66
Çeşitlilik Sunmama	Ö.A.1, Ö.A.8, Ö.A.9, Ö.A.10, Ö.A.15, Ö.A.16, Ö.A.18, Ö.A.19, Ö.A.28	9	29,99
Eski Model Öğretim	Ö.A.2, Ö.A.9, Ö.A.10, Ö.A.14, Ö.A.15, Ö.A.20, Ö.A.22, Ö.A.23, Ö.A.28, Ö.A.30	10	33,33
Öğrenciye Özel Öğretim	Ö.A.4, Ö.A.5, Ö.A.7, Ö.A.11, Ö.A.13, Ö.A.25, Ö.A.26	7	23,33
Öğrenci İhtiyaçlarına Duyarsızlık	Ö.A.2, Ö.A.3, Ö.A.8, Ö.A.9, Ö.A.12, Ö.A.14, Ö.A.18, Ö.A.19, Ö.A.24, Ö.A.27, Ö.A.29, Ö.A.30	12	39,99

Tablo 24'e göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimin ne olmadığına dair görüşleri incelendiğinde, adayların bu yaklaşımın temel sınırlarını ve ayırt edici özelliklerini net bir şekilde kavradığını göstermektedir. "*Öğrenci İhtiyaçlarına Duyarsızlık*" kategorisi, adayların büyük çoğunluğu (f:12, %39,99) tarafından farklılaştırılmış öğretim olarak kabul edilmemiştir. Bu bulgu, adayların farklılaştırmayı öncelikli olarak öğrenci merkezli ve bireysel gereksinimlere yanıt veren bir yaklaşım olarak algıladığını göstermektedir. İkinci en yaygın görüş ise "*Eski Model Öğretim*" (f:10, %33,33) olmuştur. Bu, farklılaştırılmış öğretimin, geleneksel, tek tip ve öğretmen merkezli yaklaşımların karşıtı, modern ve esnek bir model olarak konumlandırıldığı anlamına gelmektedir. Üçüncü sırada ise "*Çeşitlilik Sunmama*" (f:9, %29,99) kategorisi yer almaktadır. Bu, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimin yöntem, materyal ve öğrenme süreçlerinde çeşitliliği zorunlu kıldığı konusunda net bir anlayışa sahip olduğunu doğrulamaktadır. "*Öğrenciye Özel Öğretim*" (f:7, %23,33) kategorisi ise daha düşük oranda kalmıştır. Bu, adayların farklılaştırmayı, her öğrenci için tamamen ayrı bir müfredat gerektiren aşırı bireyselleştirme olarak görmediğini, daha çok bir esneklik modeli olarak algıladığını düşündürmektedir. En az temsil edilen görüş ise "*Kapsayıcı Öğretim*" (f:5, %16,66) kategorisi olmuştur. Genel olarak, öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretimi; öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, geleneksel yöntemlerden uzak ve esnek bir pedagojik model olarak tanımlayarak, bu yaklaşımın temel prensiplerini benimsemiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.1: "*Tek bir yöntemin bütün süreci karşılayabileceğini düşünmek değildir.*"

Ö.A.4: "*Sınıftaki her bir öğrenciyle her zaman ayrı ayrı ilgilenmek demek değildir.*"

Ö.A.12: "*Yalnızca özel gereksinimli çocukların yer aldığı sınıf ortamlarında uygulanan bir yöntem değildir.*"

Ö.A.19: "*Tüm öğrencilerin aynı hızda ve aynı şekilde öğrenmelerini değildir.*"

Ö.A.20: "*Alışagelmiş müfredatlarla davranış temelli öğrenci yetiştirmesi hedeflenen bir sistem değildir.*"

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenme Süreci Nasıl Değerlendirilir?

Öğretmen adaylarına "Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme süreci nasıl değerlendirilir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar çözümlenerek Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25*Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenme Süreci Nasıl Değerlendirilir?*

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
Öz Değerlendirme	Ö.A.10, Ö.A.18	2	9,52
Bireysel Değerlendirme	Ö.A.1, Ö.A.4, Ö.A.5, Ö.A.9, Ö.A.13, Ö.A.23, Ö.A.25, Ö.A.30	8	38,09
Süreç Odaklı Değerlendirme	Ö.A.7, Ö.A.19, Ö.A.20, Ö.A.22, Ö.A.24, Ö.A.25, Ö.A.26, Ö.A.29	8	38,09
Grup Üyelerince Değerlendirme	Ö.A.18	1	4,76
Test ve Araçlarla Değerlendirme	Ö.A.3, Ö.A.6, Ö.A.7, Ö.A.8, Ö.A.9, Ö.A.14, Ö.A.16, Ö.A.18	8	38,09

Tablo 25'e göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimde öğrenme sürecinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine dair görüşleri incelendiğinde, görüşlerin "*Bireysel Değerlendirme*" (f:8, %38,09), "*Süreç Odaklı Değerlendirme*" (f:8, %38,09) ve "*Test ve Araçlarla Değerlendirme*" (f:8, %38,09) olmak üzere üç temel kategori etrafında eşit oranlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, adayların farklılaştırmada hem bireysel performansı ölçmeyi hem öğrenme sürecini takip etmeyi hem de geleneksel ölçme araçlarını önemli gördüğünü ortaya koymaktadır. Buna karşılık, çağdaş değerlendirme yöntemlerinden olan "*Öz Değerlendirme*" (f:2, %9,52) ve "*Grup Üyelerince Değerlendirme*" (f:1, %4,76) kategorileri ise daha düşük oranlarda kalmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış değerlendirme algılarında geleneksel ve bireysel ölçüm yöntemlerini önceliklendirirken, öğrenci katılımına dayalı yansıtıcı ve işbirlikçi değerlendirme yöntemlerini ihmal ettiklerini göstermektedir. 9 öğretmen adayının verdiği cevaplar anlamlı olmadığından bu tablodaki verilere dâhil edilmemiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.4: "*Öğrenciler bireysel bir şekilde değerlendirilmelidir.*"

Ö.A.10: "*Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi sağlanmalıdır.*"

Ö.A.16: "*Öğrencilerin dersi anlayıp anlamadığını ölçmek için test, anket gibi ölçme araçları kullanılmalıdır.*"

Ö.A.18: "*Öğrencilere mini sınavlar yapılabilir. Öğrenci kendini değerlendirebilir veya akranları arasında işbirliği yapabilir.*"

Ö.A.26: "*Öğrencinin durumu göz önünde bulundurularak sonuç değil süreç odaklı bir değerlendirme yapılmalıdır.*"

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimin Artıları ve Eksileri Nelerdir?

Öğretmen adaylarına "Farklılaştırılmış öğretimin artıları ve eksileri nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar çözümlenerek Tablo 26 ve Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 26

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimin Artıları Nelerdir?

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
Kalıcı Öğrenme	Ö.A.1, Ö.A.2, Ö.A.4, Ö.A.7, Ö.A.8, Ö.A.12, Ö.A.17, Ö.A.21, Ö.A.22, Ö.A.23, Ö.A.26, Ö.A.28, Ö.A.30	13	43,33
Öğrenme İstekliliği	Ö.A.1, Ö.A.2, Ö.A.6, Ö.A.7, Ö.A.9, Ö.A.11, Ö.A.12, Ö.A.14, Ö.A.19, Ö.A.21, Ö.A.22, Ö.A.28	12	39,99
Keyifli Eğitim Ortamı	Ö.A.5, Ö.A.7	2	6,66
Uygulama Zenginliği	Ö.A.3, Ö.A.5, Ö.A.9, Ö.A.19, Ö.A.27, Ö.A.28	6	20
Ortak Çalışma Kültürü	Ö.A.9, Ö.A.12, Ö.A.13, Ö.A.29	4	13,33
Değerlendirme Becerisi	Ö.A.2, Ö.A.3, Ö.A.12	3	9,99
Kendine Güven Kazanımı	Ö.A.8, Ö.A.9, Ö.A.11, Ö.A.12, Ö.A.14, Ö.A.15, Ö.A.18, Ö.A.28	8	26,66
Bireysel Farklılıklara Cevap	Ö.A.3, Ö.A.4, Ö.A.5, Ö.A.7, Ö.A.8, Ö.A.9, Ö.A.10, Ö.A.16, Ö.A.17, Ö.A.18, Ö.A.19, Ö.A.20, Ö.A.21, Ö.A.24, Ö.A.25, Ö.A.26, Ö.A.30	17	56,66
Yeteneklerin Ortaya Çıkarılması	Ö.A.3, Ö.A.8, Ö.A.9, Ö.A.12, Ö.A.13, Ö.A.15, Ö.A.24, Ö.A.27, Ö.A.28	9	29,99

Tablo 26'ya göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimin artılarına yönelik görüşleri incelendiğinde, görüşlerin büyük ölçüde öğrenci odaklı sonuçlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. "*Bireysel Farklılıklara Cevap*" kategorisi adayların büyük çoğunluğu (f:17, %56,66) tarafından farklılaştırılmış öğretimin büyük bir artısı olarak kabul edilmiştir. Bu, yaklaşımın öncelikle bireysel gereksinimleri karşılama aracı olarak görüldüğünü göstermektedir. İkinci en yaygın görüş ise "*Kalıcı Öğrenme*" (f:13, %43,33) olmuştur. Üçüncü sırada ise "*Öğrenme İstekliliği*" (f:12, %39,99) kategorisi yer almaktadır. Bu bulgular, adayların farklılaştırmayı akademik başarıyı artıran ve öğrencilerin derse olan ilgi ve isteğini yükselten bir yöntem olarak algıladığını göstermektedir. Orta düzeyde kabul gören bir diğer artılar ise "*Yeteneklerin Ortaya Çıkarılması*" (f:9, %29,99), "*Kendine Güven Kazanımı*" (f:8, %26,66), "*Uygulama Zenginliği*" (f:6, %20) ve "*Ortak Çalışma Kültürü*" (f:4, %13,33) olarak sıralanmıştır. "*Değerlendirme Becerisi*" (f:3, %9,99) ve "*Keyifli Eğitim Ortamı*" (f:2 %6,66) kategorileri ise daha düşük oranlarda kalmıştır. Genel olarak, öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretimin artılarını öncelikle öğrencinin bireysel ihtiyacına cevap verme, öğrenme kalitesini artırma ve motivasyonu yükseltme

ekseninde konumlandırmaktadır. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.2: "Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirir."

Ö.A.3: "Bireyleri kişisel olarak ele alır, farklılık ve çeşitlilik sunar."

Ö.A.5: "Sınıfta renkli ve eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar."

Ö.A.9: "İşbirlikli öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin sosyalleşmelerine yardımcı olur."

Ö.A.12: "Öğrenci ihtiyaçlarını gözetmesinden dolayı öğrencinin güven ve özgüven duygularını geliştirir."

Ö.A.17: "Öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğu için kalıcı öğrenme sağlanmış olur."

Ö.A.24: "Öğrencilerin kendi potansiyel yeteneklerini ortaya çıkarmalarında yardımcı olur."

Ö.A.28: "Öğrencinin derse daha istekli ve motive bir şekilde gelmesini sağlar. Bu da öğrenimin kolay ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur."

Ö.A.30: "Öğrenci ihtiyaçlarına odaklı bir yaklaşım olduğu için öğrencilerin öğrenme süreci verimli geçer ve öğrencilerin ihtiyaçları giderilmiş olur."

Tablo 27

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimin Eksileri Nelerdir?

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
Kalabalık Sınıf Yapısı	Ö.A.1, Ö.A.9, Ö.A.28, Ö.A.11, Ö.A.25, Ö.A.26	6	21,42
Çeşitli Ölçme Zorluğu	Ö.A.18, Ö.A.19	2	7,14
Sınıf İçi Süre Yetersizliği	Ö.A.1, Ö.A.3, Ö.A.4, Ö.A.6, Ö.A.7, Ö.A.8, Ö.A.9, Ö.A.10, Ö.A.11, Ö.A.12, Ö.A.13, Ö.A.14, Ö.A.16, Ö.A.17, Ö.A.18, Ö.A.19, Ö.A.20, Ö.A.21, Ö.A.23, Ö.A.24, Ö.A.26, Ö.A.27, Ö.A.28, Ö.A.30	24	85,71
Bütçe/Kaynak Yetersizliği	Ö.A.2, Ö.A.3, Ö.A.7, Ö.A.9, Ö.A.10, Ö.A.18, Ö.A.19, Ö.A.28, Ö.A.29	9	32,14
Yoğun Planlama Gereksinimi	Ö.A.2, Ö.A.5, Ö.A.6, Ö.A.7, Ö.A.12, Ö.A.13, Ö.A.24	7	28
Öğretmen Eğitimi Yetersizliği	Ö.A.3, Ö.A.10, Ö.A.18, Ö.A.19, Ö.A.29	5	17,85

Tablo 27'ye göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimin eksilerine yönelik görüşleri incelendiğinde, görüşlerin büyük ölçüde pratik ve lojistik konular üzerinde toplandığı görülmektedir. "Sınıf İçi Süre Yetersizliği" kategorisi adayların büyük çoğunluğu (f:24, %85,71) tarafından farklılaştırılmış öğretimin büyük bir eksisi olarak kabul edilmiştir. Bu, farklılaştırmanın gerektirdiği detaylı hazırlık ve planlama süreçlerinin mevcut öğretim süresi içinde karşılanamadığı yönündeki yaygın algıyı ortaya koymaktadır. Bu temel zorluğu, "Bütçe/Kaynak Yetersizliği" (f:9, %32,14), "Yoğun Planlama Gereksinimi" (f:7, %28) ve "Kalabalık Sınıf Yapısı" (f:6, %21,42) kategorileri takip etmektedir. En az temsil edilen görüş ise "Çeşitli Ölçme Zorluğu" (f:2, %7,14) kategorisi olmuştur. Özetle,

farklılaştırılmış öğretimin önündeki engeller, öğretmen adayları tarafından en çok zaman yetersizliği, artan iş yükü ve materyal/altyapı eksikliği gibi faktörlere dayandırılmaktadır. 2 öğretmen adayının verdiği cevaplar anlamlı olmadığından bu tablodaki verilere dâhil edilmemiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.1: "Sınıflarda çok fazla öğrenci bulunduğu için uygulaması güç olabilmektedir."

Ö.A.9: "Materyal eksikliğinden kaynaklı uygun bir öğrenme ortamı sağlanamayabilir."

Ö.A.12: "Öğretmenin tüm öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi uğraş gerektirir ve vakit kaybına sebep olur."

Ö.A.18: "Her bir öğrenci için ayrı bir değerlendirme ölçütü sağlamak uygulamayı zorlaştırır."

Ö.A.23: "Her öğrenciye vakit ayırılmaya çalışılacağı için zamansal kayıplar meydana gelir."

Ö.A.24: "Her öğrenciye ayrı bir eğitim gerçekleştirileceği için daha fazla planlama gerektirir."

Ö.A.29: "Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hakkındaki bilgileri yeterli değildir."

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimde İçerik, Süreç, Ürün ve Öğrenme Ortamı Nasıl Farklılaştırılabilir?

Öğretmen adaylarına "Farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı nasıl farklılaştırılabilir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar çözümlenerek Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimde İçerik Nasıl Farklılaştırılabilir?

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
Gerçek Yaşamla İlişkilendirme	Ö.A.1, Ö.A.4, Ö.A.16, Ö.A.21, Ö.A.22	5	20
Öğrenme İçeriğini Oyunlaştırma	Ö.A.4, Ö.A.13	2	8
Öğrenme Düzeyine Göre Ayarlama	Ö.A.1, Ö.A.3, Ö.A.6, Ö.A.7, Ö.A.10, Ö.A.11, Ö.A.17, Ö.A.18, Ö.A.24, Ö.A.26, Ö.A.29	10	40
Güçlü Yönleri ve İlgi Alanlarını Temel Alma	Ö.A.2, Ö.A.3, Ö.A.5, Ö.A.6, Ö.A.7, Ö.A.8, Ö.A.10, Ö.A.12, Ö.A.14, Ö.A.19, Ö.A.20, Ö.A.28	12	48

Tablo 28'e göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimde içeriğin nasıl farklılaştırılabileceğine dair görüşleri incelendiğinde, görüşlerin ağırlıklı olarak öğrenci odaklı iki temel yaklaşıma yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek katılım, "*Güçlü Yönleri ve İlgi Alanlarını Temel Alma*" (f:12, %48) kategorisinde toplanmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının içeriği farklılaştırırken öğrencilerin derse olan motivasyonunu ve kişisel katılımını artırmayı önceliklendirdiğini

göstermektedir. Adaylar, öğrenme sürecini öğrencinin doğal merakı ve güçlü olduğu alanlar üzerinden şekillendirmenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu temel yaklaşımı, hemen hemen eşit derecede yüksek bir oranla *"Öğrenme Düzeyine Göre Ayarlama"* (f:10, %40) kategorisi takip etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sadece motivasyonu değil, aynı zamanda içeriğin zorluk derecesini ve karmaşıklığını öğrencinin mevcut bilgi ve beceri seviyesine (hazırbulunuşluk) göre ayarlamının gerekliliğini de net bir şekilde algıladığını göstermektedir. Bu iki kategori, farklılaştırılmış öğretimin temel bileşenleri olan "ilgi ve hazırbulunuşluk" ekseninde yoğunlaşmayı teyit etmektedir. *"Gerçek Yaşamla İlişkilendirme"* (f:5, %20) kategorisi ise daha düşük oranda kalmıştır. En az temsil edilen görüş ise *"Öğrenme İçeriğini Oyunlaştırma"* (f:2, %8) kategorisi olmuştur. Özetle, öğretmen adayları içerik farklılaştırmasında en çok, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına (ilgi ve hazırbulunuşluk) doğrudan hitap eden yöntemleri gerekli görürken, bu yaklaşımların sınıfta etkin ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için hayati olduğunu düşünmektedir. 5 öğretmen adayının verdiği cevaplar anlamlı olmadığından bu tablodaki verilere dâhil edilmemiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.2: *"İçerik, öğrencilerin farklılıklarına göre ve ilgi duyabilecekleri şekilde olmalıdır."*

Ö.A.4: *"Öğrencilere klasik örnekler vermek yerine günlük hayattan örnekler verilebilir."*

Ö.A.13: *"İçerikler oyunlaştırma yoluna gidilerek daha keyifli ve eğlenceli bir hale getirilebilir."*

Ö.A.29: *"İçerikler bireyin zeka, anlama gibi özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenebilir."*

Tablo 29

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimde Süreç Nasıl Farklılaştırılabilir?

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
Öğrenme İçeriğini Oyunlaştırma	Ö.A.4, Ö.A.6, Ö.A.16, Ö.A.17, Ö.A.19 Ö.A.21	6	40
Bağımsız Çalışma Olanakları Sunma	Ö.A.7, Ö.A.11	2	13,33
Etkinlikler ve Uygulamalarla Süreç Çeşitlendirme	Ö.A.1, Ö.A.2, Ö.A.6, Ö.A.7, Ö.A.10, Ö.A.16, Ö.A.22	7	46,66
Akran Etkileşimiyle Öğrenme Sürecini Farklılaştırma	Ö.A.3, Ö.A.9, Ö.A.18, Ö.A.19	4	26,66

Tablo 29'a göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimde öğrenme sürecinin nasıl farklılaştırılabileceğine dair görüşleri incelendiğinde, görüşlerin ağırlıklı olarak etkinlik çeşitliliği ve öğretim metotlarının zenginleştirilmesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek katılım, *"Etkinlikler ve Uygulamalarla Süreç Çeşitlendirme"* (f:7, %46,66) kategorisinde toplanmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının süreç farklılaştırmasında en etkili yöntemin, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve hızlarına hitap eden çeşitli görevler ve uygulamalar sunmak olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Bu temel yaklaşımı, hemen hemen eşit derecede yüksek bir oranla "*Öğrenme İçeriğini Oyunlaştırma*" (f:6, %40) kategorisi takip etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrenme sürecini daha çekici, motive edici ve eğlenceli hale getirmek için oyun temelli yöntemleri önemli bir süreç farklılaştırma aracı olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Üçüncü sırada ise "*Akran Etkileşimiyle Öğrenme Sürecini Farklılaştırma*" (f:4, %26,66) kategorisi yer almaktadır. Bu bulgu, sürecin sosyal boyutuna odaklanarak öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yaparak ve birbirlerinden öğrenerek süreçlerini zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. En az temsil edilen görüş ise "*Bağımsız Çalışma Olanakları Sunma*" (f:2, %13,33) kategorisi olmuştur. Bu kategori, öğrencilerin bilgiye erişim ve görevleri tamamlama sürecinde kendi hızlarını ve yöntemlerini belirlemelerine olanak tanıyan özerkliği desteklemektedir. Özetle, öğretmen adayları süreç farklılaştırmasında en çok uygulama ve etkinlik çeşitliliği ile motivasyonu artıracak oyun temelli yöntemlere odaklanmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin süreç içinde aktif katılımını ve farklı yollardan öğrenmesini sağlamayı amaçlamaktadır. 15 öğretmen adayının verdiği cevaplar anlamlı olmadığından bu tablodaki verilere dâhil edilmemiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.3: "*Grup etkinlikleri gerçekleştirilebilir.*"

Ö.A.4: "*Öğretim sürecinde oyunlaştırmadan yararlanılabilir.*"

Ö.A.7: "*Süreç, öğrencilerin keşfederek öğrenmesini sağlayarak ve onlara seçme fırsatı sunarak farklılaştırılabilir.*"

Ö.A.22: "*Alışlagelmiş stratejilerin yanında farklı stratejiler kullanılarak süreç zenginleştirilebilir.*"

Tablo 30

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimde Ürün Nasıl Farklılaştırılabilir?

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
Çoklu Ürün Seçeneği Sunma	Ö.A.4, Ö.A.6, Ö.A.8, Ö.A.10, Ö.A.16	5	35,71
Uygulamaya Dayalı Ürün Oluşturma	Ö.A.1, Ö.A.10, Ö.A.13, Ö.A.18, Ö.A.30	5	35,71
İlgi Alanlarına Dayalı Ürün Yönlendirmesi	Ö.A.10, Ö.A.11, Ö.A.17, Ö.A.18, Ö.A.19	5	35,71
Öz Değerlendirmeye Dayalı Ürün Gelişimi	Ö.A.21	1	7,14
Standartlaştırılmış Araçlarla Ürün Değerlendirmesi	Ö.A.30	1	7,14

Tablo 30'a göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimde ürünün nasıl farklılaştırılabileceğine dair görüşleri incelendiğinde, görüşlerin ağırlıklı olarak öğrenciye seçim ve uygulama esnekliği sunma üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Adayların önerilerinin "*Çoklu Ürün*

Seçeneği Sunma" (f:5, %35,71), *"Uygulamaya Dayalı Ürün Oluşturma"* (f:5, %35,71) ve *"İlgi Alanlarına Dayalı Ürün Yönlendirmesi"* (f:5, %35,71) olmak üzere üç temel kategori etrafında eşit oranlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşılık, *"Öz Değerlendirmeye Dayalı Ürün Gelişimi"* (f:1, %4,76) ve *"Standartlaştırılmış Araçlarla Ürün Değerlendirmesi"* (f:1, %4,76) kategorileri ise daha düşük oranlarda kalmıştır. Özetle, öğretmen adayları ürün farklılaştırmasında en çok seçim şansı tanımaya, somut uygulamaya dayalı çıktılara ve öğrencinin ilgi alanlarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenmelerini en uygun ve anlamlı buldukları yollarla sergilemelerini amaçlamaktadır. 16 öğretmen adayının verdiği cevaplar anlamlı olmadığından bu tablodaki verilere dâhil edilmemiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.1: *"Uygulanan stratejilerin, yöntem ve tekniklerin öğrencilere fayda sağlayıp sağlamadığını anlayabilmek için etkinlik yaptırılabilir."*

Ö.A.6: *"Öğretmen, öğrencinin kendini ifade etmek istediği şekilde bir ürün çıkarmasına izin vermelidir."*

Ö.A.10: *"Öğrencilerin ilgi alanları göz önünde bulundurulmalı, isteklerine uygun etkinlikler istenmelidir."*

Ö.A.21: *"Öğrencilerin konulara ne derece hakim olduklarına dair bir öz değerlendirme yapmaları istenebilir."*

Ö.A.30: *"Öğrencilerdeki eksi ve artıları tespit edebilmek için çoktan seçmeli testler uygulanmalıdır."*

Tablo 31

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenme Ortamı Nasıl Farklılaştırılabilir?

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
Sınıf Dışı Öğrenme Alanları	Ö.A.4, Ö.A.6, Ö.A.9, Ö.A.12, Ö.A.13, Ö.A.14	6	22,22
Fiziksel Mekan Düzenlemesi	Ö.A.1, Ö.A.3, Ö.A.8, Ö.A.10, Ö.A.19, Ö.A.20, Ö.A.24	7	25,92
Deneyimsel Öğrenme Alanları	Ö.A.11, Ö.A.21, Ö.A.22, Ö.A.28	4	14,81
Öğrenci Merkezli Öğrenme Alanları	Ö.A.9, Ö.A.15, Ö.A.16, Ö.A.17, Ö.A.22, Ö.A.25, Ö.A.27, Ö.A.29, Ö.A.30	9	33,33
Dijital ve Teknoloji Destekli Öğrenme Alanları	Ö.A.5, Ö.A.7, Ö.A.19	3	11,11
Paylaşım ve Tartışma Odaklı Öğrenme Alanları	Ö.A.7, Ö.A.18, Ö.A.22	3	11,11

Tablo 31'e göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimde öğrenme ortamının nasıl farklılaştırılabileceğine dair görüşleri incelendiğinde, görüşlerin ağırlıklı olarak öğrencinin bireysel

ihtiyaçlarına uyum sağlayan esnek mekanlar yaratma üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek katılım, *"Öğrenci Merkezli Öğrenme Alanları"* (f:9, %33,33) kategorisinde toplanmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrenme ortamı farklılaştırmasında en etkili yöntemin, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve hazırbulunuşluk düzeylerine hitap eden, esnek ve kişiselleştirilmiş bir çevre sunmak olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu temel yaklaşımı, hemen ardından *"Fiziksel Mekan Düzenlemesi"* (f:7, %25,92) kategorisi takip etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sadece pedagojik esnekliğe değil, aynı zamanda sınıfın ergonomik ve konforlu fiziksel özelliklerinin iyileştirilmesi ve düzenlenmesinin de ortam farklılaştırmasında önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Üçüncü sırada ise *"Sınıf Dışı Öğrenme Alanları"* (f:6, %22,22) kategorisi yer almaktadır. Bu bulgu, öğrenme sürecinin okul binası dışına taşınarak, geziler ve alan çalışmaları gibi gerçek yaşam deneyimleri sunan mekanlarla zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dördüncü sırada ise *"Deneyimsel Öğrenme Alanları"* (f:4, %14,81) kategorisi bulunmaktadır. Bu görüş, ortamın öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğreneceği, uygulamaya ve keşfe dayalı aktivitelere olanak verecek şekilde yapılandırılmasını desteklemektedir. En az temsil edilen görüşler ise, dijital ve sosyal etkileşim boyutlarına odaklanan kategoriler olmuştur: *"Dijital ve Teknoloji Destekli Öğrenme Alanları"* ile *"Paylaşım ve Tartışma Odaklı Öğrenme Alanları"* kategorileri eşit oranla (f:3, %11,11) en sonda yer almaktadır. Bu durum, teknoloji entegrasyonu ve işbirlikli grup çalışmasına uygun ortam düzenlemelerinin, fiziksel ve bireysel ihtiyaçlara odaklanan diğer kategorilere göre daha az önceliklendirildiğini göstermektedir. Özetle, öğretmen adayları öğrenme ortamı farklılaştırmasında en çok bireysel ihtiyaçlara duyarlı esnek düzenlemelere ve fiziksel konforu öncelemektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin kendilerini rahat ve desteklenmiş hissedecekleri, kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlamayı amaçlamaktadır. 3 öğretmen adayının verdiği cevaplar anlamlı olmadığından bu tablodaki verilere dâhil edilmemiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.5: *"Öğrenme ortamı teknolojik araç gereçlerle yenilenmelidir."*

Ö.A.6: *"Öğretmen öğrencilere birden fazla öğretim ortamı sunmalıdır. Örneğin bu bir okul bahçesi olabilir."*

Ö.A.7: *"Öğrenme ortamları grup çalışmalarına uygun hale getirilebilir. Teknolojik araçlarla donatılabilir."*

Ö.A.17: *"Öğrenme ortamı öğrencilerin dikkatini ve derse katılımını aktif tutacak, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmelidir."*

Ö.A.21: *"Öğrencilerin aktif rol aldığı, öğretmenin rehber olduğu, yaparak yaşayarak, deneyimler sonucunda öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam oluşturulmalıdır."*

Ö.A.25: *"Öğrencilerin kültürel değerleri ve bireysel ihtiyaçları gözetilerek herkese uygun bir ortam hazırlanmalıdır."*

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Motivasyonunu Artırma Üzerindeki Etkisi Nedir?

Öğretmen adaylarına "Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenci motivasyonunu artırma üzerindeki etkisi nedir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar çözümlenerek Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32

Öğretmen Adaylarına Göre Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Motivasyonunu Artırma Üzerindeki Etkisi Nedir?

Tanım Kategorisi	Kategoriye Yönelik Görüş Bildiren Öğretmen Adayları (Ö.A.)	f	%
Seçim Hakkı Temelli İçsel Güdülenme	Ö.A.7, Ö.A.11	2	8
Merak ve İlgiyi Harekete Geçirme Etkisi	Ö.A.14, Ö.A.16, Ö.A.21, Ö.A.22, Ö.A.23, Ö.A.24, Ö.A.25	7	28
Gereksinime Uygun Düzeyde Öğrenme	Ö.A.1, Ö.A.2, Ö.A.4, Ö.A.5, Ö.A.10, Ö.A.12, Ö.A.13, Ö.A.15, Ö.A.18, Ö.A.26, Ö.A.30	11	44
Kaygı ve Başarısızlık Korkusunu Azaltma	Ö.A.6, Ö.A.8, Ö.A.9, Ö.A.27	4	16

Tablo 32'ye göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimin öğrenci motivasyonunu nasıl artırdığına dair görüşleri incelendiğinde, görüşlerin ağırlıklı olarak öğrencinin bireysel ve bilişsel gereksinimlerini karşılama üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek katılım, "*Gereksinime Uygun Düzeyde Öğrenme*" (f:11, %44) kategorisinde toplanmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının farklılaştırmanın motivasyonu artırmada en temel ve etkili yolunun, öğrencilere ne çok kolay ne de çok zor olan, yani bireysel hazırbulunuşluk düzeylerine uygun görevler ve içerikler sunmak olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu temel yaklaşımı, hemen ardından "*Merak ve İlgiyi Harekete Geçirme Etkisi*" (f:7, %28) kategorisi takip etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının, ders içeriğini öğrencilerin ilgi alanlarına ve meraklarına göre düzenlemenin, motivasyonu artırmada ikinci en önemli faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Üçüncü sırada ise "*Kaygı ve Başarısızlık Korkusunu Azaltma*" (f:4, %16) kategorisi yer almaktadır. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamında psikolojik güvenliği sağlayarak, öğrencilerin risk alma ve hata yapma konusundaki olumsuz duygularını en aza indirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. En az temsil edilen görüş ise "*Seçim Hakkı Temelli İçsel Güdülenme*" (f:2, %8) kategorisi olmuştur. Bu görüş, öğrenciye özerklik ve kontrol hissi sunmanın içsel motivasyonu artırdığını belirtse de, diğer motivasyon kaynaklarına göre daha az öğretmen adayı tarafından önceliklendirilmiştir. Özetle, öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretimin en önemli motivasyonel katkısının, öğrencilere doğru düzeyde zorluk sunarak ve içsel ilgilerini harekete geçirerek olduğunu düşünmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin başarılı oldukları ve süreçten keyif aldıkları bir öğrenme döngüsünü amaçlamaktadır. 5 öğretmen adayının verdiği cevaplar anlamlı olmadığından bu

tablodaki verilere dâhil edilmemiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri alıntılanarak aşağıda belirtilmiştir:

Ö.A.7: *"Öğrencilere seçim yapabilme özgürlüğü sunmasından dolayı öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırır."*

Ö.A.8: *"Farklılaştırılmış öğretimde öğrenci anlatılanı daha iyi anladığı ve uygulayabildiği için mutlu olur ve böylece motivasyonu da artar."*

Ö.A.12: *"Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yapıldığı için öğrenciler kendilerini rahat hissedecekler ve bir baskı altında olmadan özgürce hareket etmenin tadına varacaklardır. Böylece öğrencilerin motivasyonları artacaktır."*

Ö.A.22: *"Uygulamaların öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olarak gerçekleştirilmesi, onların derse olan istek ve merak duygularını artırarak motivasyonlarını sağlayacaktır."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi ve algılarının genel olarak yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, farklı branşlarda yürütülmüş önceki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Aşıroğlu'nun (2016) okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterliklerinin çoğu boyutta yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Aydoğan Yenmez ve Özpinar'ın (2017) öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı araştırmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ilkelerle uyumlu şekilde yürüttüğü, uygulamaları eğlenceli bulduğu ve öğrencilerin motivasyonlarının artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimin öğrenci ihtiyaçlarına uygun olması ve motivasyonu artırması yönündeki değerlendirmeleri, ilgili alan yazını ile tutarlılık göstermektedir. Özer ve Yılmaz'ın (2018) çalışmasında öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik olumlu görüş bildirmeleri, bu yaklaşımın katılım ve derse yönelik ilgi üzerindeki etkisini desteklemektedir. Mevcut araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeyi desteklediğine ve öğrencilerde ilgi-istek uyandırdığına yönelik görüşleri bu bulgularla paraleldir.

Öte yandan bazı çalışmalar öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yüksek farkındalığa sahip olmalarına rağmen uygulama aşamasında çeşitli engellerle karşılaştıklarını göstermektedir. Örneğin Koç ve Gürgür (2021), sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıkların farkında olmalarına rağmen bunları planlama ve değerlendirme süreçlerine yansıtamadıklarını; müfredat yoğunluğu, kalabalık sınıflar ve fiziki koşulların yetersizliği gibi engellerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Ulusoy ve Taşer'in (2024) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada da benzer şekilde uygulama güçlükleri raporlanmıştır. Bu

açıdan değerlendirildiğinde mevcut araştırmada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu tutumlarına karşın, uygulamada karşılaşılabilecek sınırlılıkların farkında olmalarının alan yazınıyla uyumlu bir bulgu olduğu söylenebilir. Genel olarak sonuçlar, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel ilkelerini kavradığını, bu yaklaşımın öğrencilerin öğrenme motivasyonuna katkı sağladığını düşündüklerini ve ilgili alan yazınıyla benzer yönde görüşler paylaştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte araştırmanın belirli bir üniversite ile sınırlı olması nedeniyle elde edilen sonuçların farklı bağlamlara doğrudan genellenmesi mümkün değildir.

Sonuç

Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini incelemiş ve öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin bilgi düzeylerinin genel anlamda yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretimi çoğunlukla öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimin uyarlanması olarak tanımlamış; değerlendirme süreçlerinin bireysel, süreç odaklı ve çeşitli ölçme araçlarını kapsayıcı bir biçimde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının farklılaştırılmasına ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının yaklaşımın temel bileşenlerine hâkim oldukları görülmüştür. Araştırmada ayrıca farklılaştırılmış öğretimin öğrenci motivasyonunu artırdığına yönelik güçlü bir görüş birliği bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının zaman yönetimi, öğretmenin iş yükü ve materyal eksikliği gibi uygulamaya dönük güçlükleri vurgulamaları, farklılaştırılmış öğretimin etkin biçimde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi süreçlerinde ve okul ortamlarında çeşitli düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular belirli bir bağlamı temsil ettiğinden, sonuçların benzer özelliklere sahip gruplar için yol gösterici nitelikte olduğu; ancak doğrudan genellenebilir olmadığı dikkate alınmalıdır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve ilgili alan yazınla uyumlu biçimde yapılan değerlendirmelere dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmen Eğitimi Programlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmen yetiştirme programlarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik uygulama ağırlıklı modüllerin artırılması önerilmektedir. Bu doğrultuda;
 - "Farklılaştırılmış Öğretim Temelleri",
 - "Farklılaştırılmış Değerlendirme Teknikleri",
 - "Öğrenen Profili ve Hazırbulunuşluk Analizi" gibi ders içeriklerinin programlara dahil edilmesi öğretmen adaylarının kuramsal bilgiyi uygulama becerisine dönüştürmelerine katkı sağlayacaktır.

- Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim senaryoları tasarlayabilecekleri ve çoklu değerlendirme araçlarını kullanabilecekleri uygulama atölyeleri oluşturulmalıdır.

2. Okul Ortamlarına ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okullarda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını desteklemek amacıyla esnek sınıf düzenleri, öğrenme istasyonları ve zengin materyal köşeleri gibi fiziksel düzenlemeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin materyal geliştirme sürecini desteklemek için dijital etkinlik havuzları, seviye farklılaştırılmış çalışma kâğıtları, rubrik örnekleri ve performans görev setleri hazırlanarak erişime sunulabilir.
- Okul yönetimleri tarafından öğretmenlere yönelik mesleki gelişim atölyeleri, uygulama destek grupları ve akran işbirliği toplulukları düzenlenebilir.

3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın örneklemini tek bir üniversite ile sınırlı olduğundan, gelecekte farklı üniversitelerden daha geniş ve çeşitlendirilmiş örneklerle çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Karma yöntem desenlerinin kullanıldığı çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimle ilgili öğretmen adaylarının bilgi, tutum ve uygulama becerilerinin daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.
- Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında karşılaşılan engellerin giderilmesine yönelik uygulamalı eylem araştırmaları yürütülebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.01.2025

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2025-30

Yazarların Katkı Oranı

İlk yazar %50; ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri" başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abaza, C., & Genç, E. (2024). Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 154-171. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1389206>
- Akıllı, M., Keskin, H. K., & Ay, Ş. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 51-56.
- Arslanhan, Ş., & Sözer, M. A. (2020). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of International Social Research*, 13(69), 856-867. <http://doi.org/10.17719/jisr.2020.4005>
- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Aydoğan Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363. <https://doi.org/10.24315/trkefd.290805>
- Bal, A. P. (2023). Assessing the impact of differentiated instruction on mathematics achievement and attitudes of secondary school learners. *South African Journal of Education*, 43(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v43n1a2065>
- Bozpolat, E., & Şentürk, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, (16), 461-490. <https://doi.org/10.47994/usbad.1582862>
- Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Delice, T. (2019). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Deringöl Karataş, Y. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişiyeye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi* [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Estaiteyeh, M., & DeCoito, I. (2023). Planning for differentiated instruction: Empowering teacher candidates in STEM education. *Can. J. Sci. Math. Techn. Educ.*, 23, 5–26. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-002705>
- Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Silva, J. C. (2022). Differentiated instruction: 'to be, or not to be, that is the question'. *International Journal of Inclusive Education*, 28(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290>

- Karadağ, R., & Yaşar Ş. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394-1399.
- Karip, F., & Şata, M. (2018). Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin çalışmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 841-864. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13213>
- Koç, H., & Gürgür, H. (2021). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 138-148.
- Köseoğlu, M. K. (2016). *Farklılaştırılmış ev ödevlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 82, 161-164.
- Maeng, J. L. & Bell, R.L. 2015. Differentiating science instruction: Secondary science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2065–2090.
- Marks, A., Woolcott, G., & Markopoulos, C. (2021). Differentiating instruction: Development of a practice framework for and with secondary mathematics classroom teachers. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), em0657. <https://doi.org/10.29333/iejme/11198>
- Melesse, T., & Belay, S. (2022). Differentiating instruction in primary and middle schools: Does variation in students' learning attributes matter? *Cogent Education*, 9(1), 2105552. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105552>
- Mutlu, N. & Öztürk, M. (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>
- Özkanoğlu, Ö. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllar programında farklılaştırılmış öğretim hakkında görüş ve uygulamaları* [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özer, S. & Yılmaz, E. (2018). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 131-146. <https://doi.org/10.19126/suje.433765>
- Pürsün, T. & Efiltili, E. (2017). Kaynaştırma sınıflarında çoklu zekâ ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 227-242.
- Şan, İ. & Çoban Türegün, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 184-191.

- 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 to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. (2nd ed). ASCD.
- Türkben, T. & Kaya, D. (2024). Öğrenme stillerine dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerisi üzerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(3), 694-709. <https://doi.org/10.30703/cije.1435524>
- Ulusoy, A., & Taşer, S. (2024). Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (72), 571-601. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1495720>
- Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Wan, S.W.Y. 2017. Differentiated instruction: Are Hong Kong inservice teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23(3), 284–311.

Extended Abstract

Introduction

Differentiated instruction refers to learner-centered learning and teaching processes guided by the constructivist approach (Bal, 2023; Maeng & Bell, 2015; Tomlinson, 2014; Wan, 2017). Teachers plan these processes according to each student's readiness, individual needs, and interests. This is because the fundamental goal of differentiated instruction is to ensure that every student achieves the same learning outcomes. To this end, content, process, products, and learning environments are differentiated in differentiated instruction. Content is the input for the teaching process, which is the implementation stage of educational programs (Tomlinson, 2001). The process is how the content will be taught. At the end of the process, a final assessment is conducted, requiring learners to demonstrate their knowledge and performance through various options and tasks (Tomlinson, 1999, 2001). Finally, "organizing classroom environments that are both developmentally appropriate for children and encourage peer collaboration is one of the key elements that make differentiation effective" (Tomlinson, 2001). The relevant literature shows that there are existing studies on

differentiated instruction. However, no study has been found that examines Turkish teacher candidates' views on differentiated instruction. Therefore, this study sought to identify Turkish teacher candidates' views on differentiated instruction. The findings are expected to contribute to the relevant literature. The research question was formulated as *"What are Turkish teacher candidates' views on differentiated instruction?"*

Method

This study, which aims to examine the views of prospective Turkish language teachers on differentiated instruction, employed a case study design from qualitative research methods. The study group consisted of a total of 30 prospective teachers enrolled in the 3rd year of the Turkish Language Teaching Program at XXX University's Faculty of Education during the spring semester of the 2024-2025 academic year. Convenience sampling was preferred in the sample selection. The "Student Opinions on Differentiated Instruction Form" prepared by the researchers was used to determine the students' opinions. The data obtained in the study were analyzed according to the content analysis method in line with the qualitative research design. The analysis process was carried out in four stages: coding the data, categorizing the codes, creating themes, and interpreting the findings. Miles and Huberman's (1994) formula $\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement}) \times 100$ was used to determine the agreement between coders. Calculations performed on the dataset independently coded by two researchers determined that coding consistency was 94%. Codes for which consensus could not be reached were reevaluated following discussions between the coders, and 100% agreement was ultimately achieved for all codes. This process significantly strengthened the reliability of the research.

Result and Discussion

This study examined prospective Turkish language teachers' views on differentiated instruction and found that their knowledge level on this subject was generally adequate. Prospective teachers mostly defined differentiated instruction as adapting teaching according to student interest, needs, and readiness levels; they stated that assessment processes should be organized in an individualized, process-oriented manner and include a variety of measurement tools. When examining views on the differentiation of content, process, product, and learning environment, it was seen that prospective teachers were familiar with the basic components of the approach. The study also reveals a strong consensus that differentiated instruction increases student motivation. However, teacher candidates' emphasis on practical difficulties such as time management, teacher workload, and lack of materials indicates that various adjustments are needed in teacher training processes and school environments for differentiated instruction to be implemented effectively. Since the findings represent a specific context, it should be noted that the results are indicative for groups with similar characteristics but cannot be directly generalized.

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the Journal. This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (CC BY NC SA) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)