



Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları

Teachers' Perceptions and Applications for Differentiated Instruction in Social Studies and History Lessons

Mustafa ÖZTÜRK¹, Neşet MUTLU²

Öz: Farklılaştırılmış öğretim aynı sınıfta yer alan farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı ders sürecinde farklı öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçlayan pedagojik bir yaklaşımdır. Bu sayede ders süresinin sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmesi bakımından en verimli şekilde kullanılması sağlanır. Türkiye'de genelde farklılaştırılmış öğretim ile ilgili, özelde ise sosyal bilgiler ve tarih eğitimde farklılaştırılmış öğretimle ilgili çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu kapsamda bu çalışma Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından desteklenen "Farklılaştırılmış Beceri ve Yeterlik Temelli Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersleri" kapsamında sahadaki sorunların ve ihtiyaçların betimlenmesi amacıyla 174 sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni ile tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik olumlu algıları ile bizzatıhi sınıf içindeki uygulamalarının birbiri ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Katılımcılar büyük oranda kendilerini mesleki bakımdan başarılı görmelerine rağmen, büyük çoğunluğunun genelde eğitim araştırmalarının özelde ise farklılaştırılmış öğretimle ilgili araştırmaların işaret ettiği uygulamalardan uzak bir sınıf içi pratiğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bulgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir.

Anahtar sözcükler: Farklılaştırılmış öğretim, sosyal bilgiler, tarih, öğretmen.

Abstract: Differentiated instruction is a pedagogical approach aiming at creating different learning experiences for students of different characteristics who are in the same class. In doing so, one ensures efficient learning experiences for everyone within the lesson time. The number of studies about differentiated instruction and in particular differentiated

¹ Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, mustafaozturk@erciyes.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, neset@erciyes.edu.tr

instruction in social studies and history education is very limited in Turkey. This study was carried out in the context of a project entitled Differentiated, Skills and Competences-based Instruction in Social Studies and History Lessons funded by the EU and Turkish Republic in order to describe challenges and needs with 174 social studies and history teachers. A questionnaire was used to collect data. According to the findings, the teachers' positive perceptions about their professional practices do not overlap with their classroom practices. Although the majority of the respondents consider themselves professionally successful, their practices do not reflect those practices that advocated by in general educational studies and in particular those studies that carried out on differentiated instruction. There is no statistically significant differences in findings in terms of classroom practices in relation to the variables of gender, subject and work experience.

Keywords: *Differentiated instruction, social studies, history, teacher.*

1. GİRİŞ

Öğretimde bireysel farklılıkların önemi çağdaş öğrenme teorileri ve eğitim araştırmaları tarafından her daim yeniden vurgulanan bir olgudur. Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri, sahip oldukları yetenekler, ilgileri ve içinden geldikleri sosyo-kültürel özellikler açısından birbirlerinden farklıdırlar. Bu farklılıklara bağlı olarak da farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahiptirler. Buna karşın Türkiye'deki birçok okula yapılacak ziyaretlerde birçok öğretmenin sene boyunca bir kaç yöntem ve kaynakla dersini işlediği ve buna bağlı olarak da öğrencilerin farklılıklarını yeterince dikkate almadığını gözlemlemek kimseye şaşırtıcı gelmeyecektir (Öztürk & Palancı, 2015).

“Sınıfınızdaki farklı öğrenme ihtiyacına sahip öğrencilerin bu ihtiyaçlarını nasıl gideriyorsunuz?” sorusuna birçok öğretmenin vereceği en tipik cevap “orta düzeyleri hedeflerim” şeklinde olacaktır. Gerçekten de 30 kişilik bir sınıfta her ders her öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş bir öğretimi planlamak ve uygulamak mümkün değildir. Ancak araştırmaların gösterdiğine göre orta düzeydeki öğrencileri hedefleyerek gerçekleştirilen öğretim de yeterince etkili değildir (McBride, 2004; McCoy & Ketterlin-Geller, 2004). Çünkü bu tür bir yaklaşım sınıftaki nispeten üst düzey öğrencilerin sıkılmalarına ve normalde öğrenebileceklerinden daha azı ile yetinmelerine, nispeten alt düzey öğrencilerin ise kafalarının karışarak derste işlenen konuyu anlamak yerine ezberlemeye yöneltmektedir.

“Orta düzeydekileri hedefleyerek” gerçekleştirilen öğretim de kendi içinde sorunlar barındırmaktadır. Çünkü bu yaklaşım uygulamada genellikle “anlatım” yönteminin kullanılması anlamına gelmektedir. En eski öğretim yöntemlerinden olan anlatım yöntemi Türkiye'deki okullarda halen en sık kullanılan yöntem olarak da göze çarpmaktadır. Anlatım yöntemi etkili bir şekilde tasarlanıp verildiğinde “bilgi aktarmak” amacıyla kullanılabilir bir yöntemdir (Bligh, 1998). Ancak anlatım yönteminin etkili bir şekilde nasıl yapılabileceğine dair en

temel eserlerden birini yazmış olan Donald Bligh (1998) bile bu yöntemin çağın gerektirdiği ve buna bağlı olarak öğretim programlarının arzuladığı düşünme, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması için oldukça yetersiz olduğunu belirtmektedir. Freeman vd. (2014) fen ve teknoloji alanlarında üniversite eğitimi sırasında anlatım yönteminin etkililiği üzerine gerçekleştirilen 225 çalışmanın meta analizini gerçekleştirdikleri çalışmalarında anlatım yönteminin aktif öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin öğrenmesi bakımından ciddi dezavantajları olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Gibbs'in (2013) aktardığına göre 700 üzerinde çalışma akla gelebilecek tüm eğitimsel amaçlar açısından anlatım yönteminin kullanılabilir diğer yöntemlere göre daha az etkili olduğunu doğrulamıştır. Ek olarak anlatım yöntemi diğer yöntemlere göre öğrencilere daha az ilham vermekte ve sonrasında daha az çalışmaya teşvik etmektedir (Gibbs, 2013).

Buna karşın hem bilişsel öğrenme hem de gelişim üzerine yapılan çalışmaların üzerine inşa edilmiş bir pedagojik yaklaşım olan farklılaştırılmış öğretimin (McTighe & Brown, 2005) heterojen sınıflarda etkili öğrenmeyi sağladığını gösteren araştırma sayısı günden güne artmaktadır (Rock vd., 2008). Koeze (2007) ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği doktora çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrenci başarısının arttığını gözlemlemiştir. Kanada'da ilk ve ortaöğretim düzeyinde farklılaştırılmış öğretimin etkilerini üç yıllık süreçte araştıran McQuarrie vd. (2008) farklılaştırılmış öğretimin öğrenme gücünü olan öğrenciler başta olmak üzere devamlı şekilde çeşitli hedef gruplar açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya çıkarmışlardır. Tieso (2005) ise heterojen sınıflarda üst düzey öğrenciler başta olmak üzere matematiğin daha etkili bir şekilde öğrenildiğini bulmuştur.

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan sınırlı sayıdaki akademik çalışmalardan birisi Mertol (2014) tarafından üstün zekalı öğrencilere sosyal bilgiler öğretimi hakkında yapılmıştır. Mertol (2014) BİLSEM'lerde üstün zekalı öğrencilere verilen sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim programları kullanmalarına karşın uygulama açısından kendilerini yetkin hissetmediklerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin örnek alabilecekleri resmi paylaşım imkânlarının yokluğundan şikâyetçi oldukları görülmektedir. Bir diğer araştırma ise Beler ve Avcı'nın (2011) ilköğretim seviyesinde sosyal bilgiler dersinde bir farklılaştırma enstrümanı olan katlı öğretim stratejisinin öğrenmede etkililiğini araştırdığı çalışmasıdır. Bu çalışmanın bulgularına göre hem düşük hem de yüksek öğrenme düzeyine sahip öğrenciler katlı öğretim stratejisinin uygulanmasıyla derslere karşı daha çok ilgi göstermiş ve daha başarılı olmuşlardır. Başka bir sınıf içi uygulaması Swift (2009) tarafından kendi sınıfında gerçekleştirilmiştir. 2008 yılında farklılaştırılmamış, 2009 yılında ise farklılaştırılmış öğretim pedagojisini benimseyerek aynı sınıf düzeyinde sosyal bilgiler öğreten Swift, her iki yılda da tamamen aynı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmıştır (aynı türden sınavlar ve aynı sorular kullanılmıştır). Sonuçta 2009 yılının öğrencileri bir önceki yıla göre daha yüksek başarı oranları yakalamışlardır. Ayrıca öğrencilerin derse karşı ilgi ve sorumluluk düzeyleri ikinci

yılda artmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenci test sonuçlarına olumlu yanması McAdams (2001) tarafından yapılan araştırmada da teyit edilmiştir.

Waid (2016) ise ABD'nin kuzeydoğusundaki bir eyalette yer alan iki okul bölgesinde farklılaştırılmış öğretimi bizatihi uygulayıcılar açısından değerlendirmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği iki okul bölgesinden bir tanesinde sosyal bilgiler dersindeki başarı oranları son yıllarda düşme eğilimi gösterdiğinden bu okul bölgesi, süreci tersine çevirmek için farklılaştırılmış öğretimi temel alan bir müdahale planı gerçekleştirmiştir. Diğer okul bölgesi ise halihazırda sosyal bilgilerde farklılaştırılmış öğretimi benimsemiş ve başarılı bir performans gösterebilmekte olan bir bölgedir. Waid'in (2016) belirttiğine göre her iki bölgedeki öğretmenler de farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgilerde "çalayan" (*struggling*) öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkili bir pedagojik araç olduğuna inanmaktadırlar.

Tomlinson (2001) günümüzdeki öğrenci profilinin artan oranda akademik bakımdan farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bu duruma yol açan sebeplerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: Günümüzde engelli öğrencilere sağlanan imkanların artması, başka ülkelerden Türkiye'ye sığınmış öğrencilerin sayısındaki artış, üstün yetenekli öğrencileri tespit etmek için yapılan çalışmaların yaygınlaşması, toplumsal ve ekonomik dönüşümlerin çocukların duygusal dünyalarında oluşturduğu etkiler, teknolojinin öğrenci dikkat, istek ve ihtiyaçlarını değiştirmesi. Buna göre günümüzde öğretmenlerin böylesi farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edecek pedagojik yeterliklere sahip olmaları gerekir. Earl'ün (2013) belirttiği gibi bu bir seçim değil, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için zorunluluktur.

Farklılaştırılmış öğretim aynı sınıfta yer alan farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı ders sürecinde farklı öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçlar (Tomlinson, 2009). Bu sayede sınıftaki tüm öğrencilerin 40 dakikalık ders sürecinde potansiyellerine bağlı olarak en verimli şekilde dersi öğrenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin farklılıklarını ve ilgilerinin gözetilmesi onları öğrenmeye karşı daha pozitif bir tutum takınmaya ve daha iyi adanmaya teşvik ederek motivasyonlarını artırdığı gözlemlenmiştir (Tomlinson, 2004).

Burada bahsi edilen farklılıklar oldukça geniş görülebilir ve yukarıda değinildiği gibi 30 kişilik bir sınıfta gözetilmesi imkansız bir hale gelebilir. Bu bağlamda Tomlinson'nun (2007) dikkat çektiği bir hususu özellikle vurgulamak gerekir: Buna göre farklılaştırılmış öğretim bireyselleştirilmiş öğretim ile karıştırılmamalıdır. Çünkü bireyselleştirilmiş öğretimde her öğrenci için Bireysel Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanması söz konusu iken, farklılaştırılmış öğretimde anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için planlama bütün sınıfa yönelik gerçekleştirilmeli ve öğrenciler yeri geldiğinde bireysel yeri geldiğinde gruplar halinde çalışmalıdırlar. Dolayısıyla sınıfta farklılaştırma yöntemlerinin etkin bir şekilde uygulanmasıyla öğretimden tüm sınıf için en yüksek verimin alınması mümkün olabilecektir.

Farklı yazarlar (Adams & Pierce, 2006; Heacox, 2002; Lane vd. 2003; Tomlinson, 2007) derslerin nasıl farklılaştırılabileceğine dair farklı önerileri dile

getirmekle birlikte genel olarak ders etkinliklerin, gruplama stratejisinin, kaynakların, etkinlik zamanının, ürünün, öğrenciye sağlanacak desteğin ve değerlendirme yönteminin çeşitlendirilmesi suretiyle farklılaştırılabilir. Her ders tüm bu belirlenen unsurların farklılaştırılmasının söz konusu olamayacağı özellikle vurgulanmalıdır. Ders süreci boyunca işlenen konuya bağlı olarak yukarıda sayılan farklılaştırma türlerinden bir veya bir kaçısı işe koşulabilir.

Farklılaştırılmış öğretim Türk Milli Eğitim sisteminin 2000'li yıllardan itibaren benimsediği yapılandırmacı ve aktif öğrenme yaklaşımı açısından da meşrulaştırılabilir. Sosyal bilgiler ve tarih derslerinin öğretim programları diğer tüm öğretim programları gibi 2000'li yıllarda değiştirilmiştir. Öğretim programlarındaki bu değişimler Türkiye'de yeni bir öğretim anlayışı getirmiştir: Buna göre öğrencilerin sadece bilgi seviyelerini artırmaya odaklanmak yerine onların çeşitli beceri, değer ve tutumlarını da yapılandırmacı bir anlayışla geliştirmektir.

Yapılandırmacılık öğrencilerin bilişsel kapasiteleri, hazırbulunuşlukları ve öğrenme tercihlerini bağlamında bilgiyi aktif bir şekilde inşa etmek suretiyle öğrendiklerini savunan bir öğrenme teorisidir. Buna göre farklılaştırılmış öğretim esasında yapılandırmacı bir uygulamadır. Çünkü farklılaştırılmış öğretim şu şekilde de tanımlanabilir: Öğrenciler arasındaki farklılıkların gözetilmesi suretiyle sınıftaki tüm öğrencilerin mümkün olan en iyi öğrenmeyi gerçekleştirmesi. Farklılaştırılmış öğretim içeriğin, sürecin, ürünün ya da öğrenme ortamının farklılaştırılarak öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilmesini kapsadığından tüm sınıf için etkin bir öğrenmenin meydana gelmesini kolaylaştıracaktır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim açısından pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi, onların aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme kuramına ve bunun uygulanmasına vakıf olmalarını da beraberinde getirecektir.

Dünyadaki eğitim araştırmalarında gittikçe önem kazanmasına karşın farklılaştırılmış öğretim Türkiye'deki eğitim tartışmalarında çok az yer bulabilmiştir. Bunun en iyi kanıtı farklılaştırılmış öğretimle ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen tez sayıları olacaktır. YÖK Tez Merkezi'nde Şubat 2017 itibarı ile yapılan taramada 6'sı doktora, 7'si yüksek lisans olmak üzere toplamda sadece 13 tez yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırılmış öğretimle ilgili sadece bir teze, tarih eğitimi ile ilgili olarak da hiçbir teze rastlanmamıştır. Karadağ (2014) farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan çalışmaları incelediği makalesinde Türkiye'deki konu ile ilgili çalışmaların çok sınırlı olmasından hareketle alanyazındaki "büyük boşluğa" dikkat çekmiştir. Bu çalışma alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

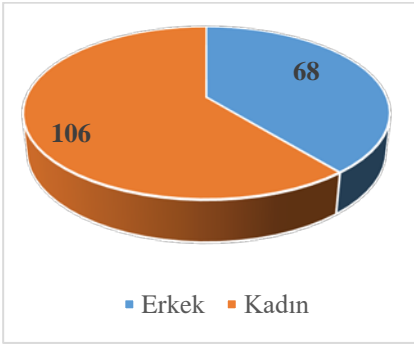
2. YÖNTEM

Bu çalışma 174 sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni ile tarama modeli ile gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Öğretmenlere uygulanan anket ile onların farklılaştırılmış öğretimle ilgili algılarının ve uygulamalarının ortaya

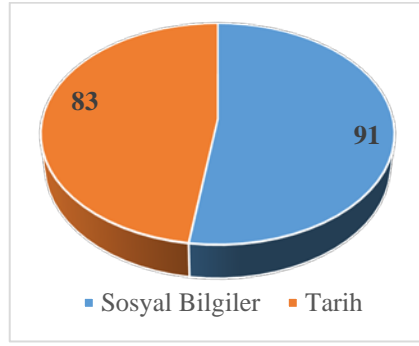
çıkarılması ve bu algılar ile uygulamaların kategorik değişkenler ile kendi öz yeterliklerine dair sahip oldukları algılar açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.1. Katılımcılar

Çalışmaya katılanların cinsiyet ve branş bilgilerini incelediğimizde çalışmaya katılan öğretmenlerin 61%’inin kadın, 39%’unun erkek (Şekil 1) olduğu görülmektedir. Katılımcıların branş dağılımı incelendiğinde ise çalışmaya katılanların 52%’inin Sosyal Bilgiler ve 48%’inin Tarih öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 2).

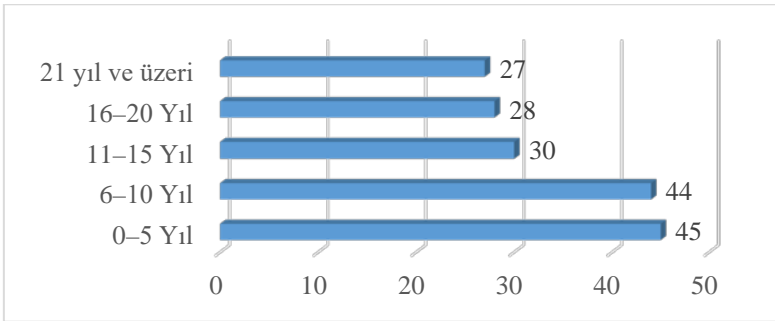


Şekil 1. Cinsiyet grafiği



Şekil 2. Branş dağılım grafiği

Katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde ise en çok katılım 0-5 yıl (26%) ve 6-10 yıl (25%) arasında olduğu görülmektedir. Bu aralıkları azalan oranlarda 11-15 yıl (17%), 16-20 yıl (16%) ve 21 yıl ve üzeri (16%) arası kıdemdeki öğretmenlerin katılımı takip etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin kıdem yılları düştükçe katılım oranlarının arttığı görülmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Katılımcıların mesleki deneyimleri

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmaya konu olan anket Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından desteklenen “Farklılaştırılmış Beceri ve Yeterlik Temelli Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersleri” kapsamında sahadaki sorunların ve ihtiyaçların tespit edilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Anket dört bölümden oluşmuştur. İlk bölüm katılımcıların demografik bilgilerini edinmek amacıyla oluşturulmuş olup bu kapsamda katılımcılardan cinsiyetlerini, branşlarını, mesleki deneyimlerini belirtmeleri istenmiştir. İkinci bölümde katılımcıların kendi mesleki uygulamalarına yönelik kişisel algılarına yönelik anket maddelerini içermektedir. Üçüncü bölüm katılımcıların farklılaştırılmış öğretime yönelik mevcut bilgi ve algılarını, dördüncü bölüm ise farklılaştırılmış öğretime yönelik sınıf içi uygulamalarını tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur.

Anket maddelerinin geliştirilmesi sürecinde bu amaçla kullanılmış diğer çalışmalar incelenmiş, ardından projede görevli ve Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi alanında uzman üç akademisyen tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca taslak anket proje dışından Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Tarih Eğitimi uzmanı birer akademisyen tarafından incelenerek geri dönütlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak anketin pilot uygulaması anket maddeleri 2 öğretmene sözlü olarak okutulmuş ve her bir maddeden ne anladıklarıyla ilgili dönüt alınmıştır. Bu süreç sonunda çeşitli dilsel düzeltmelere gidilerek ankete son hali verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Yukarıda adı geçen proje kapsamında öğretmenlere yönelik gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinin bir ön koşulu olarak başvuru yapan öğretmenlerden anketi basılı/elektronik ortamda doldurmaları istenmiştir. Bu kapsamda anketler 2016 Yaz döneminde Kayseri başta olmak üzere tüm Türkiye’den proje eğitimine katılmak isteyen öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

2.4. Veri Analizi

Veri analizinde öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplar MS Excel 2013 bilgisayar yazılımı vasıtasıyla dijitalleştirilmiştir. Bu program vasıtasıyla verilerin daha kolay biçimde anlaşılmasını sağlamak üzere yüzde, frekans hesaplamaları yapılmış; tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Mesleki Uygulamalarına Yönelik Öğretmenlerin Kişisel Algıları

Tablo 1’de katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları kurumda öğretimlerine ait kişisel algılarını ölçen 14 soruya verdikleri yanıtların yüzdeleri yer almaktadır. Öğrencilerinin hayatlarından fark yaratıp yaratmadıklarına dair görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (%72.4) bunu başarabildiğini belirtmiştir. Başarısız öğrencilerle ilerleme kaydedip kaydetmediklerine

öğretmenlerin çoğunluğu (%50.0) kısmen cevabını vermiştir. Öğretmenlerin yalnızca %1.7' si öğrencilerinin seviyesine inemeyeceğini belirtirken, çoğunluğu (%76.4) bunu başarabildiklerini belirtmiştir. En uygun öğrenme koşullarını sağlayarak dersi işlediğini düşünen öğretmenler (%70.1) yüksek oranda iken, bunu başaramadığını düşünen öğretmen yüzdesi (%2.3) çok düşük oranda çıkmıştır. Genel anlamda mesleki olarak kendini başarılı bulan katılımcıların oranı ise %80.5'tir.

Anket verilerine göre sınıftaki tüm öğrencilere kısmen ulaşabildiğini düşünen öğretmen yüzdesi %57.5 iken ulaşamadığını düşünen öğretmen yüzdesi ise %10 çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu hem ailelerin (%54.6) hem de okul idaresinin (%51.7) derslerin nasıl işledikleri konusunda belirleyici rol üstlenmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin beklentilerine göre ders işleyip işlemedikleri sorulduğunda ise durum değişmektedir. Öğrencilerinin beklentilerinin derslerini nasıl işlediğinin belirleyici olduğunu düşünen öğretmen oranı (%69.7) oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin çok az bir kısmı (%2.9) öğrencilerin beklentilerinin öğretimlerini etkilemediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin mesleki uygulamalara yönelik kişisel algıları

	Evet (%)	Hayır (%)	Kısmen (%)
Öğrencilerimin hayatlarında bir fark yarattığımı hissediyorum	72.4	1.1	26.4
En başarısız/zor öğrencilerle bile bir ilerleme sağlayabiliyorum	44.8	5.2	50.0
Mesleki olarak genel anlamda başarılıyım	80.5	1.1	18.4
Öğrencilerimin seviyelerine nasıl ineceğimi genellikle bilirim	76.4	1.7	21.8
Öğretmenin gerçekleşebilmesini sağlayacak en uygun şekilde dersi işlerim	70.1	2.3	27.6
Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşırım	32.2	10.3	57.5
Okul idaresinin beklentileri dersleri nasıl işlediğim noktasında belirleyicidir	10.9	51.7	37.4
Ailelerin beklentileri dersleri nasıl işlediğim noktasında belirleyicidir	12.1	54.6	33.3
Öğrencilerin beklentileri dersleri nasıl işlediğim noktasında belirleyicidir	69.5	2.9	27.6
Öğrencilerimin öğrenme stillerini bilirim	55.7	4.0	40.2
Öğrencilerimin ilgilerini bilirim	69.0	4.6	26.4
Öğrencilerimin daha önceki öğrenme tecrübelerini bilirim	41.4	13.2	45.4
Ders planını kendim yaparım	69.0	12.1	19.0
Yıllık planı kendim yaparım	31.0	33.3	35.6

Öğretmenlerin öğrencilerine ait yargıları konusundaki soruları incelediğimizde ise öğretmenlerin yine büyük bir çoğunluğu öğrencilerin öğrenme stilleri (%55.7) ve ilgileri (%69.0) hakkında bilgi sahibi olduklarını

bildirmişlerdir. Yaklaşık olarak öğretmenlerin ancak %4.0' ü öğrencilerin öğrenme stilleri veya ilgileri hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere öğrencilerin daha önceki öğrenme tecrübeleri hakkında bilgi sahibi olup olmama durumları sorulduğunda büyük bir çoğunluğu (%45.4) “kısmen” yanıtını vermiş, “hayır” yanıtını verenlerin %13.2 ile düşük seviyede olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ders ve yıllık plan yapma konusundaki davranışlarını incelediğimizde; ders planını kendi hazırlayan öğretmenlerin (%69.0) oldukça yüksek oranda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı (%12.1) ders planlarını kendilerinin hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Yıllık plan konusunda ise kendi planını hazırlayan öğretmenlerin oranı %33.3 olduğu anlaşılmaktadır. Yıllık plan açısından öğretmen davranışlarına bakıldığında ise öğretmenlerin büyük bir kısmı (%35.6) yıllık planlarını kısmen kendilerinin hazırladıklarını ifade etmiştir.

3.2. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmenlerin Bilgisi ve Algısı

Katılımcılara bu kapsamda ilk olarak "farklılaştırılmış öğretim" kavramı hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan 174 öğretmen içerisinde sadece f=80 (%46) öğretmen bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bu başlık altında ele alınan hususlara sadece farklılaştırılmış öğretimi bilen katılımcıların cevap vermesi beklendiğinden aşağıdaki anket soruları sadece bu grup tarafından cevaplandırılmıştır.

Anket sorularını cevaplandıran öğretmenler oldukça yüksek bir oranda (8%1.8) farklılaştırılmış eğitimin öğrencilerin TEOG/LYS gibi sınavlara hazırlamayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%66.7) farklılaştırılmış öğretimin bireyselleştirilmiş öğretim olmadığını ifade etmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimle öğrencilere adil bir iş yükü oluşturulmayacağı sorusuna öğretmenler yüksek bir oranda (%70.1) katıldıklarını belirtmişlerdir. (Tablo 2)

Öğretmenlerin %46.9' u “farklılaştırılmış öğretimin Türkiye şartlarında uygulanamayacağı” görüşüne katılmadıklarını belirtirken; %28.6' si bu görüşe katılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin ölçme-değerlendirme açısından sorun çıkarmayacağını düşünen öğretmen oranı %52.5 iken; sorun çıkaracağını düşünen öğretmen yüzdesi (%26.3) daha düşük çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin karşı çıktığı “sadece başarılı öğrencilere odaklanılmalı, düşük başarı seviyesindeki öğrenciler ihmal edilebilir” görüşüne katılan öğretmenlerde yüksek bir oranda (%87.9) karşı çıkmışlardır. Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşılamayacağını ve hepsini birden başarılı kılmanın imkansız olduğunu düşünen öğretmen oranı %25.4 iken bunun yanlış olduğunu düşünen öğretmen oranı %68.8 olarak bulunmuştur. Bu bölümde sorulan son maddeye göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57.0) derste kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin okul kültüründen etkilenmediğini düşünmektedir (Tablo 2).

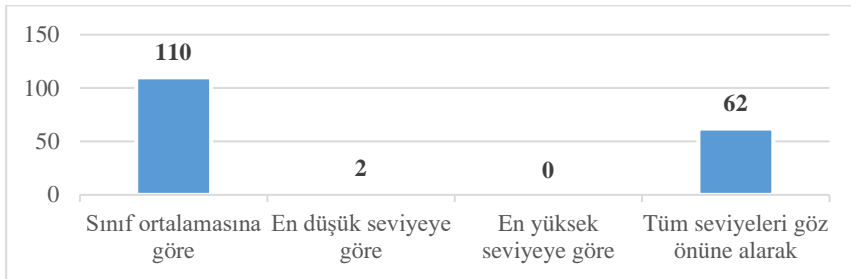
Tablo 2. Katılımcıların farklılaştırılmış öğretimle ilgili görüşleri

	Katılıyor (%)	Katılmıyor (%)	Bilmiyor/ Fikrim yok (%)
Farklılaştırılmış öğretim öğrencileri TEOG/LYS gibi sınavlara hazırlamaz.	81.8	15.6	2.6
Farklılaştırılmış öğretim en yalın şekliyle bireyselleştirilmiş öğretimdir.	21.3	66.7	12.0
Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim ile öğrencileri arasında adil olmayan bir iş yükü oluşturur.	8.0	82.7	9.3
Farklılaştırılmış öğretim Türkiye şartlarında uygulanamayacak bir yaklaşımdır.	26.3	51.3	22.4
Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ölçme ve değerlendirme açısından sorunlar doğurur	26.0	58.4	15.6
Sınıfta seviyesi çok düşük olan öğrenciler yerine sınavda başarıya potansiyeli olan öğrencilere odaklanmak daha yerinde olacaktır.	8.7	87.9	3.5
Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşmak ve onları başarılı kılmak imkânsızdır.	25.4	68.8	5.8
Nasıl ders anlattığım okul kültürü (okuldaki genel ders işleme şekli) tarafından etkilenir.	36.6	57.0	6.4

3.3 Sınıf İçi Uygulamalar

3.3.1 Öğretmenlerin öğretimde baz aldıkları öğrenci seviyeleri

Sınıfta dersi hangi seviyeye göre işledikleri sorulduğunda %63.2 oranında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıf ortalamasına göre işlediklerini belirtmişlerdir. En çok tercih edilen ikinci yöntem ise tüm seviyeleri göz önüne alarak öğretim yapılması çıkmıştır (%35.6). En düşük seviyedeki öğrencilere göre ders işleyen öğretmen oranı (%1.1) çok düşük çıkmıştır. Çalışmadaki katılımcıların hiçbirinin en yüksek seviyedeki öğrencilere göre dersini işlemediği Şekil 4' ten anlaşılmaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlerin öğretimde baz aldıkları öğrenci seviyelerine göre dağılım grafiği

3.3.2 Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamaları

Anketin bu kısmında katılımcılara belirlenmiş uygulamaları son bir aydaki kendi pratiğini düşünerek hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin derslerindeki farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamaları hakkında sorulan maddelere verdikleri cevapların yüzde oranları Tablo 3'te verilmiştir. Bu tabloya göre, öğretmenlere ders içinde farklı etkinlikler kullanıp kullanmadıklarıyla ilgili sorulara hiç yapmadığını veya ayda 2-3 kere yaptığını ifade eden öğretmen oranları:

- öğrencilerin yeteneklerine göre olan soruda %61.3,
- öğrencilerin öğrenme stillerine göre olan soruda %,50.0
- öğrencilerin ilgilerine göre olan %51.5 ve
- öğrenci özelliklerine göre farklı gruplara farklı etkinliklerle ilgili soruda %70.9

olarak hesaplanmıştır.

Öğrencileri küçük gruplara bölerek problem çözme çalışmalarını hiç yaptırmayanların oranı %28.1 ve ayda 2-3 kere yaptıranların oranı ise %47.3 olarak hesaplanmıştır. Daha hızlı veya daha yavaş öğrenen öğrencilere farklı etkinlik yaptırıp yaptırmadıkları sorulduğunda öğretmenlerin çoğunluğu ya hiç yaptırmadığını (%28.3) ya da ayda 2-3 kere yaptırdığını (%38.6) ifade etmişlerdir. Derslerde ders kitabını hangi sıklıkla kullandıklarıyla ilgili soruya ise öğretmenlerin büyük bir kısmı ders kitabını her gün (%40.5) veya haftada 2-3 kere (%10.7) kullandıklarını ifade etmişlerdir.

İnternette edindikleri çalışma yapraklarını kullanma sıklıklarıyla ilgili sorulara ise öğretmenlerin çoğunluğu (%31.5) haftada bir kere kullandıklarını ifade etmişlerdir. İnternette hazır bir şekilde elde ettikleri çalışma yapraklarını hiç kullanmayan veya ayda 2-3 kere kullanan öğretmen oranı toplamda %42.9 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere kendi hazırladıkları çalışma yaprakları sorulduğunda ise yine çoğunluk olarak haftada bir kere kullandıklarını söyleyen öğretmenler (%27.3) en fazla orana sahiptir. Kendi geliştirdikleri çalışma yaprağını hiç kullanmadığını veya ay boyunca 2-3 kere kullandığını ifade eden öğretmen oranı ise %46.7 olarak çıkmıştır.

Çalışma kağıdını kolay/zor olmak üzere iki biçimde ayda 2-3 kere kullandıklarını söyleyen öğretmenlerin oranı %26.9 olarak en yüksek çıkmıştır. Çalışma yapraklarında bu şekilde farklılaştırma yapmayanların oranı ise %24.6 olarak çıkmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamaları

	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
	Hiç yapmadım	2-3 kere yaptım	Her hafta yaptım	Her hafta 2-3 kere yaptım	Her gün yaptım
Öğrencilerin yeteneklerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	12.5	48.8	24.4	10.1	4.17
Öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	11.9	38.1	31.5	10.7	7.74
Öğrencilerin ilgilerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	12.6	38.9	30.5	11.4	6.59
Öğrenci özelliklerine göre farklı gruplara farklı etkinlik uyguladım	27.9	43.0	17.0	7.88	4.24
Öğrencileri küçük gruplarda bir probleme çözüm üretmek için çalıştırdım	28.1	47.3	15.0	5.39	4.19
Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere farklı etkinlikler yaptırдым	28.3	38.6	22.3	6.02	4.82
Ders kitabı kullandım	8.33	15.5	25.0	10.7	40.5
İnternette edindiğim çalışma yaprağını kullandım	14.9	28.0	31.5	13.1	12.5
Kendi geliştirdiğim çalışma yaprağını kullandım	20.6	26.1	27.3	9.7	16.4
Konu ile ilgili kolay ve zor olarak iki (ya da daha fazla) çeşit çalışma yaprağı kullandım	24.6	26.9	25.1	12.0	11.4
Görsel materyal kullandım	4.17	12.5	27.4	20.2	35.7
İşitsel materyal kullandım	6.55	25.0	24.4	19.0	25.0
3 boyutlu materyal kullandım	36.0	34.1	15.2	9.15	5.49
Konuyla ilgili farklı zorluk düzeyinde kaynak kullandım (makale, gazete, ders kitabı gibi)	15.0	38.9	18.6	14.4	13.2
Sınıf oturma düzenini değiştirdim	30.4	41.1	17.3	4.17	7.14
Öğrenci düzeyine göre farklı ev ödevleri verdim	22.6	41.1	19.6	8.33	8.33
Öğrencilere dönüt vermek için dereceleme ölçeği kullandım	40.1	31.1	16.8	7.78	4.19
Öğrenci özelliklerine göre farklı türde değerlendirme araçları kullandım	34.9	34.9	15.1	9.04	6.02
Çoktan seçmeli test uyguladım	7.78	31.1	34.1	10.2	16.8
Öğrenci çalışmalarına yazılı dönüt verdim	29.3	34.7	17.4	6.59	12.0
Öğrenci çalışmalarına sözlü dönüt verdim	4.17	27.4	33.9	10.7	23.8
Süreç değerlendirmesi yaptım	20.5	33.7	23.5	9.04	13.3
Zümremdeki öğretmenlerle ortak materyal hazırladım	39.5	35.9	9.58	8.38	6.59
Öğretim materyalini bir meslektaş ile değiştirdim/paylaştım	31.0	39.3	14.3	8.33	7.14
Değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili zümremle ortak karar aldık	26.1	38.2	14.5	10.3	10.9
Belirli öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak bir meslektaş ile görüş alışverişinde bulundum	11.0	42.3	23.3	7.98	15.3

Materyal kullanımıyla ilgili sorularda öğretmenlerin büyük bir kısmı (%55.9) görsel materyalleri haftada 2-3 kere veya her gün kullandıklarını ifade etmişlerdir. İşitsel materyal kullanımına bakıldığında ise haftada bir veya daha fazla kullananların oranı %44.0 olarak hesaplanmıştır. Üç boyutlu materyal kullanma oranlarında ise öğretmenlerin çoğunluğu (%70.1) hiç yaptırmadığını veya ayda 2-3 kere kullandıklarını belirtmişlerdir. Materyal yoluyla farklılaştırma yapma uygulamalarıyla ilgili maddeye verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin %53.9'si yine hiç yaptırmadığını veya yılda 2-3 kez yaptırdığını ifade etmişlerdir. Sınıf oturma düzeninde değişiklik yapıp yapmadıkları sorulduğunda öğretmenlerin %41.1'si ayda 2-3 kez yaptığını belirtmiş, %30.4'ü ise hiçbir şekilde öğrencilerin oturma düzenlerini değiştirmediklerini belirtmişlerdir.

Ölçme değerlendirme yoluyla öğretmenlerin farklılaştırma yapıp yapmadıkları sorulduğunda dereceleme ölçeği hiç kullanmayan veya ayda 2-3 kere kullanan öğretmen oranı %71.2 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci özelliklerine göre farklı türde değerlendirme aracı kullanım oranlarına bakıldığında çoğunluğu (%69.8) hiç yapmayan veya ayda 2-3 kere yapan öğretmenlerin oluşturduğu görülebilir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli test kullanım oranlarına bakıldığında haftada bir veya daha fazla kullanan öğretmen oranı %61.1 olarak çıkmıştır. Öğrencilere verilen dönüt türlerinin kullanımına bakıldığında, yazılı dönütü hiç vermeyen veya ayda 2-3 kere verenlerin oranı toplamda %64.0 olarak hesaplanırken; haftada en az bir sözlü dönüt verme oranı toplamda %68.4 olarak hesaplanmıştır. Süreç değerlendirmesini yapma oranlarına bakıldığında ise yine hiç yapmayan veya yılda 2-3 kere yapanların oranı toplamda %54.2 çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretimde diğer meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği oranlarına bakıldığında yine hiç yapmayan veya ayda 2-3 kere yapanların oranları yüksek çıktığı görülmektedir. Sorulara hiç yapmadığını veya ayda 2-3 kere yaptığını ifade eden öğretmen oranları:

- Zümredeki meslektaşlarıyla ortak materyal hazırlama %85.4,
- Öğretim materyalini bir meslektaşıyla değişme %70.3 ve
- Değerlendirme ile ilgili zümre ile ortak karar alanlar %64.3

olarak hesaplanmıştır.

Son olarak, öğrenme gücünü yaşayan öğrencilerle ilgili ne yapılabileceğine dair meslektaşıyla görüş alışverişi hiç yapmayan veya ayda 2-3 kere yapanların oranı toplamda %53.3 ile en yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili uygulamaları ile cinsiyet, branş ve deneyim kategorik değişkenleri arasındaki ilişkiye ki-kare non-parametrik analizi yoluyla bakıldığında hiçbir maddede her üç değişken içinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. (Tablo 4)

Tablo 4. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile cinsiyet, branş ve deneyim değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik ki-kare istatistikleri

Anket Maddeleri	Cinsiyet		Branş		Deneyim	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Öğrencilerin yeteneklerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	5.77	0.22	5.20	0.26	12.91	0.67
Öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	1.09	0.90	2.77	0.59	11.68	0.76
Öğrencilerin ilgilerine göre ders içinde farklı etkinlikler kullandım	4.38	0.36	4.00	0.40	23.71	0.09
Öğrenci özelliklerine göre farklı gruplara farklı etkinlik uyguladım	4.56	0.34	1.54	0.81	21.85	0.14
Öğrencileri küçük gruplarda bir probleme çözüm üretmek için çalıştırdım	7.91	0.10	1.52	0.82	12.81	0.68
Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere farklı etkinlikler yaptırdım	3.89	0.42	1.83	0.76	16.14	0.44
Ders kitabı kullandım	2.57	0.63	5.98	0.20	15.38	0.49
İnternette edindiğim çalışma yaprağını kullandım	2.08	0.72	4.76	0.31	11.87	0.75
Kendi geliştirdiğim çalışma yaprağını kullandım	3.69	0.44	5.51	0.23	12.85	0.68
Konu ile ilgili kolay ve zor olarak iki (ya da daha fazla) çeşit çalışma yaprağı kullandım	3.24	0.51	7.70	0.10	10.53	0.83
Görsel materyal kullandım	1.03	0.90	7.40	0.11	11.79	0.75
İşitsel materyal kullandım	2.62	0.62	5.78	0.21	6.90	0.97
3 boyutlu materyal kullandım	3.46	0.48	2.51	0.62	19.44	0.24
Konuyla ilgili farklı zorluk düzeyinde kaynak kullandım (makale, gazete, ders kitabı gibi)	8.31	0.08	8.69	0.06	11.24	0.79
Sınıf oturma düzenini değiştirdim	4.85	0.30	5.54	0.23	17.22	0.37
Öğrenci düzeyine göre farklı ev ödevleri verdim	2.95	0.56	4.87	0.30	11.54	0.77
Öğrencilere dönüt vermek için dereceleme ölçeği kullandım	0.38	0.98	6.69	0.15	23.69	0.09
Öğrenci özelliklerine göre farklı türde değerlendirme araçları kullandım	2.33	0.67	3.92	0.41	13.12	0.66
Çoktan seçmeli test uyguladım	5.46	0.24	6.05	0.19	13.34	0.64
Öğrenci çalışmalarına yazılı dönüt verdim	4.71	0.31	4.39	0.35	17.65	0.34
Öğrenci çalışmalarına sözlü dönüt verdim	6.19	0.18	2.52	0.62	20.71	0.19
Süreç değerlendirmesi yaptım	8.98	0.06	8.33	0.08	21.77	0.15
Zümremdeki öğretmenlerle ortak materyal hazırladım	0.21	0.99	2.69	0.60	21.05	0.17
Öğretim materyalini bir meslektaş ile değiştirdim/paylaştım	3.46	0.48	8.50	0.07	19.73	0.23
Değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili zümrele ortak karar aldık	1.01	0.91	1.71	0.79	11.11	0.80
Belirli öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak bir meslektaş ile görüş alışverişinde bulundum	4.63	0.32	3.85	0.42	15.49	0.48

3.3.3 Öğretmenlerin grup çalışmasıyla ilgili uygulamaları

Öğretmenlere grup çalışma uygulamaları ile ilgili 3 anket maddesi sorulmuştur. İlk soruda öğretmenlerin grup çalışmalarını hangi sıklıklarla yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin %15'i hiç grup çalışması yaptırmadıklarını ifade etmişlerdir. Grup çalışmasını en çok yılda birkaç kez (%29.3) yaptırdıkları ve en az ise her ders (%0.6) yaptırdıkları Tablo 5'den anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin grup çalışmasını hangi sıklıkla yaptıkları frekans tablosu

	Frekans	%
Hiç yaptırmam	27	15.5
Yılda birkaç kez	51	29.3
Ayda bir	34	19.5
Ayda iki/üç kez	38	21.8
Haftada bir	15	8.6
Haftada iki/üç kez	8	4.6
Her gün/ders	1	0.6
Toplam	174	100

Bir önceki soruda grup çalışması yaptıran 147 öğretmene gruptaki öğrencileri hangi yöntem/yöntemlere göre oluşturduklarını işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 6'ya bakıldığında en çok seçilen iki yöntemin “heterojen” ve “öğrenciler seçer” olduğu görülmektedir. En az seçilen yöntem ise “Birlikte oturdukları arkadaşları ile” seçeneğidir.

Tablo 6. Öğrenci gruplarının nasıl oluşturulduğu frekans tablosu

	Frekans
Rastgele	34
Yeteneklerine göre	29
İlgilerine göre	40
Heterojen	61
Öğrenciler seçer	61
Birlikte oturdukları arkadaşları ile	18

Derslerinde grup çalışması yaptıran 147 öğretmene grupları hangi zaman aralıklarında oluşturdukları sorulduğunda öğretmenlerin çoğunluğu “yeni bir etkinlik” olduğunda yeni gruplar oluşturduklarını ifade etmişlerdir. En az seçilen yöntem ise 3.4% ile grupların hep aynı kalması seçeneğidir. (Tablo 7)

Tablo 7. Grupların hangi zamanlarda oluşturulduğuna dair frekans tablosu

	Frekans	%
Yeni bir ünite	28	19.0
Yeni bir etkinlikte	92	62.6
Sınıf yönetimi gerektiğinde	11	7.5
Öğrenciler istediğinde	11	7.5
Aynı kahr	5	3.4
Toplam	147	100%

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Mesleki Uygulamalara Yönelik Öğretmenlerin Kişisel Algıları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki uygulamalara yönelik kişisel algılarına bakıldığında öğretmenlerin genel olarak yüksek derecede pozitif algılarının olduğu görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin temel felsefesinin sınıftaki tüm öğrencilerin potansiyelleri bağlamında mümkün olan en iyi eğitimi almaları olduğu düşünüldüğünde (Tomlinson, 2007), katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrenme için en uygun koşulları sağlayarak derslerini işlediğini (%70.1), buna bağlı olarak da öğrencilerinin seviyesine inebildiğini (%76.4), öğrencilerin hayatlarında bir fark yarattığını (%72.4) ve kendilerini genel anlamda başarılı bir öğretmen olarak gördüklerini belirtmişlerdir (%80.5).

Öğretmenlerin Tomlinson (2004) ve Heacox'nin (2002) belirttiğine göre farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan öğrencilerin ilgisini ve öğrenme stilleri gibi bazı ön bilgiler noktasında da kendilerini nispeten yeterli buldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenler çoğunluğu sırasıyla öğrencilerinin ilgilerini (%69.0) ve öğrenme stillerini (%55.7) bildiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencileri hakkında sahip olunması beklenen bilgiler açısından nispeten en düşük olanı öğrencilerin önceki öğrenme tecrübelerine dairdir. Çünkü katılımcıların yüzde 41.4'ü bunu bildiklerini 45.4'ü ise kısmen bildiğini belirtmiştir.

Farklı mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin yukarıda dile getirilen hususlar açısından kendilerini yeterli hissetmeleri oldukça olumludur. Bu durum katılımcıların aynı zamanda proje eğitimine başvuruda bulunmuş olmaları ile de ilişkili olabilir. Çünkü böylesi proje eğitimlerine başvuran öğretmenlerin kategorik olarak mesleki yeterliklerini geliştirmeyi önemseyen insanlar olmaları muhtemeldir. Bununla birlikte katılımcıların kendilerini daha az yeterli hissettikleri bazı alanlar da söz konusudur. Etkin bir farklılaştırılmış öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin sınıftaki en başarısız öğrencilerle bile bir ilerleme sağlaması beklenir (McCoy & Ketterlin-Geller, 2004). Ancak öğretmenler bu konuda kendilerini nispeten daha az yeterli görmüşlerdir. Çünkü yarıdan azı (%44.8) bu maddeye "evet" cevabı vermiştir. Sınıftaki tüm öğrencilere ulaşabilme

açısından öğretmenler daha negatif bir resim çizmişlerdir. Sadece yüzde 32.2'si tüm öğrencilere ulaşabildiğini belirtmiştir. Ancak çok büyük çoğunluğun "kısmen" de olsa sınıftaki farklılıkları gözettiği anlaşılmaktadır. Burada belirtilen son iki değer, katılımcıların çok büyük oranda kendilerini başarılı bulmaları bulgusuyla birlikte değerlendirildiğinde birçok öğretmenin "başarılı öğretmen" algısında sınıftaki tüm öğrenciler için etkili bir öğrenme deneyiminin oluşturulmasının nispeten birincil öncelikli olmadığı çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarım aşağıdaki diğer bulgularla da desteklenmektedir.

4.2. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmenlerin Bilgi ve Algıları ve Uygulamaları

Katılımcıların sadece yüzde 46'sı farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi sahibi olduklarından buna dair bilgi ve algılara yönelik maddeler sadece bu grup tarafından cevaplanmıştır. Bu kapsamda genel itibarı ile bu grubun farklılaştırılmış öğretimle ilgili nispeten doğru algılara ve bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Bununla ilgili en önemli işaret farklılaştırılmış öğretimin bireyselleştirilmiş öğretimden daha farklı bir pedagojik yaklaşım olduğunun çoğunluk tarafından tespit edilmiş olmasıdır (%66.7). Farklılaştırılmış öğretim Tomlinson'un (2007) belirttiği gibi öğrencilerin yeri geldiğinde bireysel yeri geldiğinde gruplar halinde çalıştığı bir süreçtir. Öğretmenin sınıftaki her öğrenci için farklı bir planlama ve uygulama yapmasının imkansızlığı düşünüldüğünde, onun iş yükünü pratikte yönetilebilir hale sokar.

Farklılaştırılmış öğretimle herkes için etkili bir öğrenme sağlanacağından, süreçte öğrenciler arasında "adil olmayan bir iş yükü oluşmayacak" ve "tüm öğrencilere odaklanılacak"tır. Nitekim katılımcılar da çoğunlukla bu yargıları desteklemişlerdir. Yine katılımcıların yarısından fazlası farklılaştırılmış öğretimle ilgili olarak "Türkiye şartlarında uygulanabileceğine", "sistemdeki tüm öğrencilerin başarılı kılınabileceğine" ve "ölçme ve değerlendirmede sorunlar çıkarmayacağına" inanmaktadırlar. Bu veriler uygulayıcıların bakış açısından farklılaştırılmış öğretimin Türkiye şartlarında uygulanabilir olduğuna dair ümit vericidir. Ancak tüm bu olumlu düşüncelere karşın, temel bir bulgu cesaret kırıcıdır.

Bir eğitim sisteminin yapısı hakkında söz söyleyebilmenin en kestirme yolu muhtemelen o sistemde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına bakmaktır. Türkiye bir testler ülkesi olduğundan, farklılaştırılmış öğretimin benimsenmesi ancak bunun öğrencileri testlerde başarılı kıldığının anlaşılması sayesinde olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (%81.8) farklılaştırılmış öğretimin öğrencileri TEOG/LYS türü sınavlara hazırlamayacağına inanmaktadırlar. Farklılaştırılmış öğretim hem bilişsel öğrenme hem de gelişim üzerine yapılan çalışmaların üzerine inşa edilmiş bir yaklaşımdır (McTighe & Brown, 2005) ve Earl'un (2013) belirttiği gibi bir seçim değil anlamlı öğrenme için bir zorunluluktur. Nitekim Swift (2009) ve Tieso (2005) gerçekleştirdikleri ampirik çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin sınavlardaki öğrenci performansını artırdığını bulmuşlardır. Esasen sosyal bilgiler

ve tarih derslerini "öğrenmiş" bir öğrencinin sınavlarda başarısız olması söz konusu olmayacaktır.

4.3 Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmenlerin Uygulamaları

Öğrenmede bireysel farklılıkların önemi literatürde oldukça geniş bir şekilde ele alınmış bir tespittir (Öztürk & Palancı, 2014). Günümüzde bireysel farklılıkları gözeten en önemli pedagojik uygulama ise farklılaştırılmış öğretimdir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 54'ü bu pedagojik yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin pratik bir doğasının olması, öğretmenlerin illaki bazı kavramları teorik düzeyde bilmeden de onların gerekliliklerini yerine getirmelerine engel değildir (Öztürk, 2014). Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin çok azı (%2.3) derslerinde öğrenme için en uygun koşulları sağlayamadığını, öğrenci seviyesine inemediğini (%1.7) ve en başarısız öğrencilerle ilerleme kaydedemediğini (%5.2) belirtmişlerdir. Ancak bu algıların ne oranda gerçeği yansıttığını tespit edebilmek amacıyla katılımcılardan son bir ay içerisinde bizatihi derslerinde ne tür uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlere yöneltilen bu uygulamalar farklılaştırılmış öğretim literatüründe etkili bir derste kullanılması gereken uygulamalardır (Adams & Pierce, 2006; Heacox, 2002; Lane vd. 2003; Tomlinson, 2007; Öztürk & Palancı, 2014).

Öğretmenlerin pratikteki uygulamalarını ölçen anket maddesi beşli likert ölçekten oluşmuş ve buna göre öğretmenlerin belirlenen uygulamaları hangi sıklıkta yaptıklarını somut olarak belirtmeleri istenmiştir. Bir sosyal bilgiler ve tarih öğretmenin herhangi bir sınıfa ayda toplamda ortalama 8-12 saat derse girdiği düşünüldüğünde ayda 2-3 kere belirlenen uygulamayı yapmış bir öğretmen, toplam derslerinin ancak yüzde 20-37'sinde farklılaştırılmış bir uygulama gerçekleştirmiş demektir. Farklılaştırılmış uygulamayı her hafta yapan bir öğretmen ise toplamda 4 kere yani oransal olarak derslerinin ancak yüzde 33-50'sinde böylesi bir uygulama yapmış demektir. Bu kapsamda değerlendirmeye esas olarak yüzde 50 oranı esas alınmıştır. Başka bir ifade ile aşağıda belirtilen uygulamalar kapsamında öğretmenlerin son bir ay içerisinde farklılaştırılmış bir uygulamayı derslerinin yarısından fazlasında gerçekleştirip gerçekleştirmediği olması kritik bir eşiştir.

Standart yukarıda açıklandığı gibi yüzde 50'ye konduğunda farklılaştırılmış öğretimle ve buna bağlı olarak da etkin öğretimin gerçekleştirilmesi bakımından oldukça yetersiz bir resim ortaya çıkmaktadır. Buna göre katılımcıların sadece %14.18'i, %17.81'i ve %17.63'ü derslerinin yarısından fazlasında sırasıyla öğrenci yeteneklerine göre, öğrenme stillerine göre ve ilgilerine göre farklı etkinlikler kullanmışlardır. Derslerinin yarısından fazlasında öğrenci yeteneklerine göre farklı etkinlik yaptırmakla ilgili maddenin farklı bir versiyonu olan "Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere farklı etkinlikler" yaptırdığını belirtenlerin oranı önceki madde ile uyumlu bir şekilde yüzde 10,84'tür. Sınıf içinde uygulanacak farklı etkinlikler esnek bir oturma düzeni gerektirecektir. Öğretmen etkinliğinin doğasına uygun şekilde (bireysel ya da grup çalışmaları, sınıf tartışmaları vb.) sınıf

oturma düzenini değiştirmelidir. Buna göre katılımcıların sadece yüzde 11,31'i derslerinin yarısından fazlasında sınıf oturma düzenini değiştirmiştir.

Tomlinson (2007) ve Heacox'un (2002) belirttiği gibi farklılaştırma derste kullanılan materyallerin ve kaynakların farklılaştırılmasıyla da gerçekleştirilebilir. Bu kapsamda ders kitabına bağlı kalarak ders işlemek olabilecek en kötü senaryodur. Çünkü ders kitapları esnek olmadıkları için okulların sosyo-kültürel özelliklerini ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetemez. Bu sebepten öğretmenlerin çalıştıkları okul ve öğrencilerinin özelliklerini dikkate alarak kendi öğretim materyallerini geliştirmeleri ve en uygun kaynakları kullanmaları gerekir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu bağlamdaki uygulamaları da yetersizdir.

Yukarıda paylaşılan bulgulara göre katılımcıların %51.2'sinin hemen her derste ders kitabı kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu esasen öğretmenlerin hemen hemen yarısının ders kitabından başka kaynaklar ya da materyaller kullandığı sonucuna götürmektedir ki, bu geleneksel anlamda ders kitabı pedagojisinin kullanıldığı Türkiye'de nispeten cesaret verici bir bulgudur. Ancak ders kitabının en önemli iki alternatifi olan çalışma yaprağı (öğretmenlerin kendilerinin geliştirdiği) ve farklı zorluk düzeylerindeki makale-gazete-ders kitabı gibi kaynakları derslerinin yarısından fazlasında kullandığını belirten öğretmenlerin oranı sırasıyla %26.1 ve %27.6'dır. İnternette edinilen çalışma yaprakları ile farklı zorluk düzeyindeki çalışma yapraklarının kullanım oranları da benzer şekilde sırasıyla %25.6 ve %23.4'tür. Eğer öğretmenlerin yarısı kaynak olarak ders kitabını kullanmıyorsa farklılaştırılmış öğretimin mantığı açısından çalışma yaprağı ve farklı kaynakları kullananların oranının da %50'ler civarında olması beklenirdi. Öyleyse konu kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken bilgiler nasıl kazandırılıyor? sorusunun cevabı muhtemelen kaynağın bizzatı öğretmenin kendisinin oluşudur. Ancak anlatım yöntemi farklılaştırmayı imkansız kıldığından etkili bir yöntem olarak düşünülmemektedir (Öztürk & Palancı, 2014).

Katılımcı öğretmenlerin nispeten güçlü oldukları alanlar ise özellikle görsel ve işitsel materyallerin kullanılması ile ilişkilidir. Uygulamada en çok Barbe vd. (1979) tarafından geliştirilen ve insanların bilgiyi nasıl edindiklerini belirleyen üç siteden bahsedilir; bunlar görsel, işitsel ve bedensel sitedir. Katılımcıların %55.9'u derslerinin yarısından fazlasında görsel materyal kullandığını, %44'ü ise işitsel materyal kullandığını belirtmiştir. Bedensel öğrenmeyle ilgili doğrudan bir madde olmamasına karşın, yukarıda belirtildiği gibi sınıf oturma düzeninin esnek olmaması (öğrencilerin daima aynı şekilde oturuyor olmaları) özellikle bedensel öğrenenler bakımından daha dezavantajlı bir durumun oluşmasına yol açabilecektir.

Farklılaştırılmış öğretimde ölçme ve değerlendirme öğrenciye sadece not vermek olarak algılanmaz. Bu süreç aynı zamanda öğrenciyi geliştirmek amacıyla ona dönüt vermek amacını taşır ve sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirmeyi önemser (Tomlinson, 2001). Bu kapsamda genelde katılımcıların farklılaştırılmış öğretime uygun değerlendirme uygulamalarına sahip olmadıkları görülmüştür. Sadece %16.66'sı derslerinin yarısından fazlasında farklılaştırılmış ödev verirken, %11.97'si öğrencilere dönüt vermek için dereceleme ölçüğü

kullanmış ve sadece %15.06'sı öğrenci özelliklerine göre farklı türde değerlendirme aracını işe koşturmuştur. Benzer şekilde öğrencilere yazılı ve sözlü dönüt verenlerin oranı da çok düşüktür (sırasıyla %18.59 ve %34.50).

Bir öğretmenin her şeyi bilmesi ve tüm uygulamalarında mükemmel olması insan ve mesleğin doğasına aykırıdır. Bu sebepten eğitimciler öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmalarını, birbirlerinden öğrenmelerini, birbirlerine destek olmalarını ve buna bağlı olarak da işbirliğine dayalı bir okul kültürünü çok önemserler (Hargreaves & Fullan, 2012). Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin bu kapsamdaki performansları oldukça cesaret kırıcıdır. Öğretmenlerin meslektaşları ile ortak materyal hazırlaması, materyallerini paylaşması, zümre olarak ölçme ve değerlendirme uygulaması hakkında ortak karar alma ile belirli öğrenciler hakkında bilgi alış verişi yapma bakımından meslektaşları ile yeterli derecede işbirliği yapmadıkları görülmektedir. Dört ölçüt açısından da öğretmenlerin ancak maksimum %25'i sık bir şekilde işbirliğine gitmektedir.

Öğrencilere kazandırmak istediğimiz bilgi, beceri ve değerlerin tamamı açısından anlatım yöntemi iyi bir seçim değildir (Bligh, 1998). Bu yöntem aynı zamanda dersi farklılaştırmak açısından ise tamamen denklem dışında tutulmalıdır. Farklılaştırılmış öğretimi benimsemiş öğretmenlerin etkin bir gruplama stratejisine sahip olmaları beklenir (Tomlison, 2007). Ancak bulgulara göre öğretmenlerin %15.5'i hiç grup çalışması yaptırmadığını, %29.3'nün yılda sadece bir kere yaptırdığını ve %19.5'nin de ayda bir kere grup çalışması yaptırdığını görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin toplamda %64.3'ü hemen hemen hiç grup çalışması yaptırmamaktadır. Haftada bir ya da daha sık grup çalışması yaptıranların oranı ise %13.8'dir.

Öğretmenlerin gruplama stratejilerine bakıldığında ise grupların en çok "heterojen" şekilde ve "öğrencilerin seçimine" bağlı olarak oluşturulduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla ilgi grupları, rastgele gruplama ve yeteneğe göre gruplama takip etmektedir. En son sırada ise öğrencileri birlikte oturdukları arkadaşları ile grup çalışması yaptırdıkları anlaşılmaktadır. Etkinliğin doğasına göre öğretmenin farklı grupların oluşmasını sağlaması en doğru yol olduğundan, katılımcıların bu bağlamda olumlu şekilde esnek bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Ek olarak katılımcıların sadece %3.4'nün grupları daima aynı bırakmaları bu bulguyu desteklemektedir.

Yukarıdaki tartışmadan ortaya çıkan en önemli sonuç öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik olumlu algıları ile bizatihi sınıf içindeki uygulamalarının birbiri ile uyumlu olmadığıdır. Katılımcılar büyük oranda kendilerini başarılı görmesine ve bu kapsamda öğrencilerin seviyelerine inerek etkili bir öğretim gerçekleştirdiklerini düşünmelerine rağmen, büyük çoğunluğunun genelde eğitim araştırmalarının özelde ise farklılaştırılmış öğretimle ilgili araştırmaların işaret ettiği uygulamalardan uzak bir sınıf içi pratiğe sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar farklılaştırılmış öğretimin ve buna bağlı olarak da sınıftaki tüm öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenmesinin sağlanabilmesi için gerekli olan esnek gruplama stratejisi, farklılaştırılmış

etkinlikler, materyaller ve kaynakların kullanılması noktasında önemli oranda sınırlı bir pratiğe sahip oldukları görülmektedir. Earl'un (2013) belirttiği gibi bu çalışma boyunca bahsedilen uygulamalar bir seçim değil anlamlı öğrenme için bir zorunluluktur. Buna göre mevcut tabloyu nasıl değiştirebileceğimiz üzerine ivedilikle eğilmek gerekmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Adams, C.. & Pierce, R.L. (2006). *Differentiating instruction. A practical guide to tiered lessons in the elementary grades*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Barbe, W. B., Swassing, R. H., & Milone, M. N. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Belçer, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3). 109-126
- Bligh, D. (1998). *What's the use of lectures (5th Ed.)*. Exeter: Intellect.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousands Oaks: Corwin.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 111 (23), 8410-8415
- Gibbs, G. (2013). *Lectures don't work, but we keep using them*. Retrieved, 21 February 2017, from <https://www.timeshighereducation.com/news/lectures-dont-work-but-we-keep-using-them/2009141.article>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301-1322
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school*. Doctoral thesis, Eastern Michigan University.
- McAdams, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*. 22(2), 1-5.
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: "One-strategy-fits-all" doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.
- McCoy, J. D. & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95.
- McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008). *Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement.

- McTighe, J., & Brown, J. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is detente possible? *Theory Into Practice*, 44, 234-244
- Mertol, H. (2014). *Türkiye ve ABD’de üstün zekai çocuklara sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Hope Projesi ve Bilsem Örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2014). Dijitalleşen dünyada öğretmen eğitimi. *Yeni Türkiye*, 59 (Türk Eğitim Özel Sayısı-II).
- Öztürk, M. ve Palancı M. (2015). Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi: Kavramsal çerçeve. Öztürk, M., Saydam, A. & Palancı, M. (eds.) *Demokrasi, yurttaşlık ve insan hakları eğitimi: İlkokul 4. sınıf için etkinlik örnekleri*. Orka: Kayseri.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31 (3), 57-65.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
- Swift, K. M. (2009). *The effects of differentiated instruction in social studies has on student performance*. Retrieved from <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/43347> (02 Şubat 2017).
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.
- Tomlinson, C. A. (2001). Grading for success. *Educational Leadership*, 58(6) 12-15.
- Tomlinson, C. A. (2004). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30-34.
- Tomlinson, C.A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim (Çeviri Kitap)*. Sev Yayıncılık: İstanbul.
- Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28-35.
- Waid, N. (2016). *Social studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners*. Doctoral dissertation, College of Education of Walden University, USA.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Contemporary learning theories and educational research assert that student are different from one another. In fact any experienced teacher would realise that students are not alike in terms of their previous learning experiences, prior knowledges, modes of intelligence, socio-economic backgrounds, learning styles and preferences (Öztürk & Palancı, 2014). Differentiated instruction is a pedagogical approach aiming at creating different learning experiences for students of different characteristics who are in the same class (Tomlinson, 2007). In doing so, one ensures efficient learning experiences for everyone within the lesson time. Adapting the aims, content and processes of a lesson to the needs of the students requires teachers to be flexible in their approach to instruction.

Although a number of studies indicate that differentiated instruction increases student performance and success in the schools (Adams and Pierce, 2006; Heacox, 2002; Lane vd. 2003; Tomlinson, 2007), it is one of the very much under-researched areas in Turkish context. Furthermore the number of studies carried out about differentiated instruction in social studies and history lessons is even less.

Method

The number of studies about differentiated instruction and in particular differentiated instruction in social studies and history education is very limited in Turkey. This study is then an attempt to describe challenges and needs with regards to differentiated instruction in social studies and history classes. This study was carried out in the context of a project entitled Differentiated, Skills and Competences-based Instruction in Social Studies and History Lessons funded by the EU and Turkish Republic and a questionnaire was used for data collection. The sample of the study consists of 174 social studies and history teachers based in different parts of Turkey. The respondents are teachers who applied to take part in the teacher training organised in the context of above mentioned project. The questionnaire was designed in four main parts each one requiring certain set of information from the respondents. The first part included questions in relation to personal information of the respondents. Second part of the questionnaire is concerned with the perceptions of the respondents in terms of the adequacy of their classroom practices. Third part includes questions to see to what extent the respondents have knowledge about differentiated instruction. Finally, the questions in the final part of the questionnaire asked the respondents to indicate about their in class practices with respect to differentiated instruction. In doing so, we would be able to compare the respondents' perceptions about their professional practices with of their concrete in class actions.

Results and Discussion

According to the findings, the respondents usually have very positive perceptions of their professional practices with regards to achieving a good learning and teaching process for the success of their students. For example, the majority of the respondents (80.5%) consider themselves as professionally successful. Similarly, they believe that they do their lesson creating the best possible learning environment for students, they could make a difference in students' lives and they could bring the content down to student levels with 70.1%, 72.4% and 76.4% respectively.

According to the findings, the respondents usually have very positive perceptions of their professional practices with regards to achieving a good learning and teaching process for the success of their students. For example, the majority of the respondents (80.5%) consider themselves as professionally successful. Similarly they believe that they do their lesson creating the best possible learning environment for students, they could make a difference in students' lives and they could bring the content down to student levels with 70.1%, 72.4% and 76.4% respectively. However, the number of the respondents who feel

adequately that they could design lessons that every single student in the class fulfils their potentials decreases. For example, the majority with 57.5% believe that they could reach to every student in the class only to some extent. Similarly, 50.0% believe that they are successful with the most difficult students only to some extent.

As indicated above differentiated instruction is not a well-known issue in Turkish context. This has been confirmed with the findings that only 46.0% of the respondents claimed that they have knowledge about differentiated instruction. Although this group in general are aware of the different dimensions of the differentiated instruction, they seemed to have a misconception with regards to potential of differentiated instruction in making students more successful in the nation-wide competitive exams such as TEOG/LYS. 81.8% of them believed that differentiated instruction is useless in preparing students for the exams.

The most important finding of the research is that the teachers' positive perceptions about their professional practices do not overlap with their classroom practices. Although the majority of the respondents consider themselves professionally successful, their practices do not reflect those practices that advocated by in general educational studies and in particular those studies that carried out on differentiated instruction. Those teachers who employ different activities considering the different abilities, learning styles and interests of their students in more than half of their classes is 14,18%, 17,81% and 17,63% respectively. Only 11.31 of them changed the classroom layout according to the nature of activity (i.e. individual or group work) 4 or more times in the last month. While 51.2% of them uses textbook in almost every lesson, only 26.1% and 27.6% of them use tiered worksheets and other resources (newspapers, articles etc.) respectively 4 or more times in their classes in the last month. Group work is a very useful teaching technique that allows teachers to differentiate her/his class effectively. However, according to the findings while 15.5% of the respondents has never used group work, 29.3% uses only once in a year and 19.5% uses it only once in month. Chi-square tests between the variables of gender, subject (social studies and history) and work experience show that there is no statistically significant differences in findings in terms of classroom practices in relation to the variables named above.

The main result inferred from the above mentioned findings is that teachers' self-perceptions concerning the effectiveness of their classroom practices do not match with that of asserted classroom practices by the general educational literature and in particular literature on differentiated instruction. The majority of teachers seems not to be implementing a teaching strategy that caters for the differences in the class. But as Earl (2013) puts it cleverly, differentiated practices are not choices that depends on teachers, they are a "must" to be able to ensure a meaningful learning for students.