

EĞİTİM BİLİMLERİNDEN YANSIMALAR

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Doç.Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Alpaslan SULAK

ALAN EDİTÖRLERİ

Eğitim Programları ve Öğretimi

Doç.Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Alpaslan SULAK

Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Doç. Dr. Ali ÜNAL

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Nurten SARGIN

Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĐLU

Doç. Dr. Hasan Yılmaz

ÇİZGİ | e-Kitap
KİTAPBEVİ



EĞİTİM BİLİMLERİNDEN YANSIMALAR

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Doç.Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Alpaslan SULAK

Alan Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretimi

Doç.Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Alpaslan SULAK

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Doç. Dr. Ali ÜNAL

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Nurten SARGIN

Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĐLU

Doç. Dr. Hasan Yılmaz

Çizgi Kitabevi Yayınları: 700
Eğitim Bilim

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Eylül 2016

ISBN: 978-605-9427-19-7
Yayıncı Sertifika No:17536

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
EĞİTİM BİLİMLERİNDEN YANSIMALAR
Editör: YILMAZ, Ercan, ÇALIŞKAN, Muhittin,
SULAK, Süleyman Alpaslan

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66
Baskı: Sebat Ofset
Fevzi Çakmak Mh. Hacıbayram Cd. No:57
Karatay/Konya - KTB. S. No: 16198

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. Mimar Muzaffer Caddesi
Helvacıoğlu Apt. No:41/1 – Meram / Konya
Tel: 0332 353 62 65 – 353 62 66
Faks: 0332 353 10 22
www.cizgikitavevi.com

İçindekiler

Önsöz	4
21. YÜZYIL BECERİLERİ KAPSAMINDA DÖNÜŞEN OKUL PARADİGMASI	5
<i>Ercan YILMAZ</i>	
EĞİTİM FELSEFELERİ, GELECEĞİN OKULU VE ÖĞRETMENİ.....	17
<i>Fusun Gülderen ALACAPINAR</i>	
OKUL TEMELLİ ÖRGÜT GELİŞTİRME	31
<i>Atila YILDIRIM</i>	
OKUL SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ.....	45
<i>Süleyman Alpaslan SULAK</i>	
VELİ, EBEVEYN-ANNE BABA VE OKUL	59
<i>Ercan YILMAZ, Behcet ÖZNAÇAR</i>	
ÖĞRENEREN OKULLARA LİDER OLMAK	71
<i>Ali ÜNAL</i>	
EĞİTİMDE YARATICILIK	85
<i>Işıl SÖNMEZ EKTEM</i>	
EĞİTİMDE İNOVASYON VE YARATICILIK.....	95
<i>Sabahattin ÇİFTÇİ, Saniye Nur GÜNDÜZ</i>	
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME TEORİSİ	105
<i>Selma DURAK ÜĞÜTEN</i>	
EĞİTİMDE ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN DUYUŞSAL ÖZELLİKLER VE YABANCI DİL EĞİTİMİNDEKİ YANSIMALARI	115
<i>Özgül BALCI</i>	
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM.....	127
<i>Selda ÖZER, Ercan YILMAZ</i>	
ANLAMLI ÖĞRENMEDE BEYİN TEMELLİ ÖĞRENMENİN ÖNEMİ	141
<i>Ömer BEYHAN, Hatice EKEMEN</i>	
UYUYAN ZİHİNLERİ UYANDIRMA: SOKRATİK SORGULAMA	153
<i>Elif Nur BOZER, Ahmet KURNAZ</i>	
ÖĞRENMEYİ ÖĞRETME ÖĞRETİMİ	167
<i>Sayime Erben KEÇİCİ</i>	
EĞİTİM AMAÇLI ÖZ-YETERLİK VE İNTERNET ÖZ-YETERLİĞİ	173
<i>Aziz TEKE, Rüçhan ÖZKILIÇ</i>	
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BİLGİSİ	189
<i>Muhittin ÇALIŞKAN</i>	
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN DÜNDEN YARINA YOLCULUĞU	201
<i>Z. Zuhal GÜVEN</i>	
ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMELERİ BİZE NE SÖYLER?	213
<i>Mustafa AYDIN</i>	

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Selda ÖZER
Ercan YILMAZ

Özer, S. ve Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *EĞitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.127-140). Konya: izgi Kitabevi

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Selda ÖZER^a, Ercan YILMAZ^b

^a Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, sozer@nevsehir.edu.tr

^b Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, eyilmaz70@konya.edu.tr

Bireylerin başarılı olması için gereken yeterlikler gün geçtikçe farklılaşmaktadır. Çağın gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirmek için, geleneksel yaklaşımlar yeterli olmamakta ve farklı yaklaşımların benimsenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, günümüz okullarında, çeşitli yönlerden birbirlerinden farklı öğrenciler aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Öğrencilerin bu farklılıklarının dikkate alınmadığı bir sınıfta, tüm öğrencilerin aynı düzeyde gelişmelerini beklemek gerçeğe uygun düşmemektedir. Öğrencilerin ülke çapında yapılan sınav sonuçları, okula devam etme, üniversiteye giriş ve okulu terk etme oranları, çoğu öğrenci için mevcut öğretim yöntemlerinin bazı noktalarda yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu sorunları çözmek amacıyla, son yıllarda öğrenme konusunda yeni yaklaşımlar benimsenmektedir ve farklılaştırılmış öğretim bu yaklaşımlar arasında yer almaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim, büyük ölçüde sosyal-yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı yaklaşımlardan ortaya çıkmıştır (Tomlinson ve Allan, 2000). Kuramsal olarak, bilişsel öğrenme kuramına ve öğrenci başarıları konularında yürütülen araştırma sonuçlarına ve özel eğitim gibi başarılı örnekleri olan programlara da dayanmaktadır (Santamaria ve Thousand, 2004). Bunun yanında, çoklu zeka kuramı, öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk, ilgi, zeka alanı, motivasyon, derse katılım ve akademik başarı gibi faktörleri bütüncül olarak ele alan bir yaklaşımdır (Anderson, 2007).

Bearne (1996) farklılaştırmayı, öğretmenlerin farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak ve sınıftaki tüm öğrencilere azami düzeyde öğrenme fırsatı sunmak amacıyla, ileriye dönük bir şekilde eğitim programlarını, öğretim yöntemlerini, kaynakları, materyalleri, etkinlikleri ve öğrenci ürünlerini değiştirebildikleri bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Tomlinson (1999)'a göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin sunulan içeriği keşfetmeleri için, çeşitli yolların kullanıldığı, etkinliklerin ve sürecin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine yönelik düzenlendiği ve öğrencilerin öğrendiklerini sergilemek için seçim yapabildikleri öğrenme yaşantılarını kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin sınıflarındaki farklı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek planlama yapmalarına imkân tanıyan bir felsefedir (Gregory ve Chapman, 2007). Dolayısıyla, farklılaştırılmış öğretim bir strateji veya yöntem olmaktan ziyade öğrenen, öğretim ve öğrenme konularında bütünsel bakış açısı sunan bir yol olarak değerlendirilebilir.

Bir uygulamanın farklılaştırılmış öğretim olarak nitelendirilmesi, o uygulamanın öğrenciler için etkili olacağı anlamına gelmez. "Sınıf içinde yapılan etkinlikler, öğrenci için nasıl anlamlı hale getirilebilir?" sorusu çıkış noktası olmalıdır. Temel hedef ise, daha çok öğrencinin daha başarılı olmasını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşmak için, öğrencilere saygı duymak, öğrenci başarısını arttırmak, sınıfta bir bütünlük oluşturmak, kaliteli eğitim programları hazırlamak, öğretimi değerlendirmek, esnek sınıf kuralları oluşturmak, öğretme-öğrenme süre-

cinde çeşitli stratejiler kullanmak ve öğretme-öğrenme sorumluluğunu öğrencilerle paylaşmak gerekmektedir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008).

Farklılaştırılmış öğretimin özelliklerinin bilinmesi daha etkili uygulamalar yapılması açısından önem taşımaktadır. Esneklik, farklılaştırmanın en önemli özelliğidir. Yer, zaman, materyal, gruplama ve öğretim açısından uyumlu ve esnek yaklaşımlar kullanmak gerekir. Sınıfta sürekli aynı yol haritası takip edilmez. Etkili farklılaştırmada, özellikle esnek gruplama yöntemleri kullanılır. Bu sayede, öğrencilerin farklı beceri ve ihtiyaçları, hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme tercihleri, görev/ödev/konunun yapısı dikkate alınarak farklı şekillerde gruplama yapılabilir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 4). Klasik öğrenci gruplarını öğretmenler oluştururken, farklılaştırılmış öğretimde, öğretmen öğrenci ihtiyaçlarına göre gruplama yapabileceği gibi, öğrencilerin çalışma gruplarını kendilerinin oluşturarak yalnız, ikili ya da daha fazla öğrenciden oluşan gruplar halinde çalışmalarına izin verebilir (Tomlinson, 2001, 2). Homojen grupta, öğrenciler kendilerine benzer öğrencilerle birlikte çalıştıkları için, esneklik kaybolur (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 4).

Farklılaştırılmış öğretim, sadece çoklu zekaya veya sadece öğrenme tercihlerine göre şekillendirilen bir yaklaşım değildir. Hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilini sistematik bir biçimde dikkate alarak öğretimi tasarlamaktır. Hazırbulunuşluk, bir öğrencinin belirli bir konu ve beceriyle ilgili başlangıç noktasıdır (Tomlinson ve Allan, 2000). Vygotsky, hazırbulunuşluk ile ilgili olarak, öğrencilerin "Yakınsal Gelişim Alanı"nda öğrendiğini savunmuştur. Yakınsal Gelişim Alanı, bir öğrencinin tek başına başaramayacağı fakat (kendisine eğitimsel yapı iskeleti oluşturularak ve destek verilerek) uygun eğitim ortamları sağlandığında ulaşabileceği muhtemel öğrenme düzeyidir. Öğretmenin görevi, öğrenciyi yakınsal gelişim alanına yönlendirmek, tek başına yapabileceğinden daha karmaşık görevlerde başarılı olması için desteklemek ve sonuçta bağımsız olacağı alana ulaştırmaktır (Tomlinson vd., 2003, 126). Öğretim, her zaman öğrencilerin buldukları düzeyden ötesine geçmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu bağlamda, öğretmenler bir öğrencinin yakınsal gelişim alanı içinde öğretim yapmalıdır. Düzeyinin altında bir materyal sunulduğunda, öğrenci hiçbir ilerleme sağlayamaz. Düzeyinin çok üstünde bir materyal sunulduğunda ise, kafası karışır ve başarı konusunda hayal kırıklığına uğrar (Byrnes, 1996, 33).

İlgi, bir öğrencinin belirli bir konuya yakınlığı, merakı ya da sevgisidir ve öğrencilerin akademik gelişiminde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. İlgi, motivasyonla ilişkili olduğu için, kısa ve uzun vadede öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. Öğretimde öğrenci ilgilerine göre değişiklik yapmak, motivasyon, performans ve başarıyı arttıran bir araçtır (Torrance, 1995). Ayrıca ilgi çekici soru ve görevler, bir öğrencinin görevle daha fazla ilgilenmesini, görevin faydalı olduğunu düşünmesini, yaratıcılığının artmasını, daha bağımsız davranmasını ve içsel motivasyonunun artmasını sağlar (Amabile, 1983; Collins ve Amabile, 1999; Sharan ve Sharan, 1992). Runco ve Chand (1995) da, bu konuda sevdiği şeyleri yapmalarına izin vermenin öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve yaratıcılık potansiyellerinin artmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, ilgilerine uygun okuma materyalini seçmeleri teşvik edildiğinde, öğrenciler okuduklarını daha iyi anlayacaklar ve okuma performanslarını arttıracaklardır. Bu nedenle, öğretmenler "Öğrencilerin motivasyonlarını nasıl arttırabilirim?" sorusu yerine "Belirli bir öğrencinin motivasyonunu ne arttırır ve bu ihtiyacı karşılayacak şekilde dersi nasıl tasarlayabilirim?" sorusunu sormalıdır (Schlechty, 1997). Öğrenci ilgilerine göre farklılaştırma yapmanın özü, öğrenci motivasyonuna uygun görevler belirlemek ve tasarlamaktır.

Farklılaştırma dikkate alınması gereken üçüncü değişken olan öğrenme profili, bir öğrencinin nasıl öğrendiği ile ilgilidir ve zeka tercihleri, öğrenme stili, cinsiyet ve kültür gibi değişkenlerden oluşur. Öğretim öğrencilerin zeka tercihleri ya da düşünme stilleriyle uyumlu olduğunda, başarı artmaktadır. Ancak bir sınıfta zeka tercihlerine bağlı tek bir yaklaşım, farklılaştırmanın sadece küçük bir parçasıdır ve tamamını yansıtmaz. Benzer şekilde, sadece öğrenme stillerinin dikkate alınması, bazı durumlarda bazı öğrenciler için faydalıdır ve öğretmenin daha esnek davranmasına yardımcı olur ama diğer farklılıkların karşılanmasında yetersiz kalır (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 5).

Farklılaştırılmış öğretim; öğrenme deneyimlerinin merak uyandırıcı, yararlı ve ilginç olduğu zaman daha etkili olduğunu savunan bir öğretim yöntemi olduğu için, öğrenci merkezlidir. Ayrıca, öğrenilenlerin ön-öğrenmeler üzerine kurulduğu ve her öğrencinin bir görev sonunda, öğrenmeyi aynı düzeyde gerçekleştirmediğini kabul eder. Bu nedenle, öğretmen her öğrencinin kendi ilerlemesine katkıda bulunmak için daha fazla sorumluluk almaya yardımcı olur. Öğrencilerin, görevlerini yerine getirirken etkin bir biçimde karar almaları ve alınan kararları uygulamaları önemlidir (Tomlinson, 2001, 5). Farklılaştırılmış öğretim; öğrencileri sıkı bir biçimde koruyan ya da tamamen bağımsız olmalarına yol açan bir yaklaşım değildir. Her öğrencinin kendi beklentilerinden daha başarılı olmalarını sağlayacak şekilde öğretim yapmaktır. Sadece belirli öğrenciler (üstün zekalı, öğrenme güçlüğü çeken) için değil, tüm öğrenciler için yapılan etkinliklerdir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 4). Bu açıdan, bireyselleştirilmiş öğretimden ayrılır; çünkü farklılaştırılmış öğretimde, her öğrencinin bulunduğu noktadan ileriye gitmesi esastır. Dolayısıyla, öğrenciler kendi niteliklerine göre farklı öğrenme yollarından geçerken, aynı zamanda bir gruba ait olduklarının da farkındadırlar (Tomlinson, 2001: 2). Farklılaştırmanın amaçları arasında bireylere odaklanma olmasına rağmen, hedef her öğrenci için özel bir plan yapmak değildir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 4). Farklılaştırılmış öğretimde, bir bütün olarak tüm öğrenciler, grup halinde, ikili veya bireysel çalışmaların yapıldığı farklı etkinlikler kullanılabilir. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için, en uygun yöntem kullanılır (Tomlinson, 2001, 5). Bazı durumlarda, tüm sınıf öğretimi önemli ve etkili olabilir. Öğretmen, bireysel ihtiyaçları dikkate alırken sınıfta bir bütünlük oluşturduğu için (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 5), sınıflarda düzenli ve disiplinli bir ortam oluşturamaz (Tomlinson, 2001, 2).

Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin aynı görevi farklı şekilde yapmasını istemek, bazı öğrencilere daha karmaşık sorular sormak, öğrencileri değerlendirirken becerilerine göre daha düşük/yüksek not vermek veya zorlanan öğrencilerin bazı soruları atlamasına izin vermek değildir. Çünkü bu stratejiler, gruptaki farklılıklara cevap vermede yetersiz kalmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde, her öğrenci kendi yeterliliği ölçüsünde konuyla ilgili anlamlı ve derinlemesine çalışmalar yapmalıdır. Benzer şekilde, nicelik değil nitelik önemlidir. Çünkü bir görevin miktarı değil, amacı öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır (Tomlinson, 2001, 4). Zorluk çeken öğrenciler, anlamadıkları bir konuda daha az görev yaptıklarında ya da ileri düzeydeki öğrenciler öğrendikleri konuda daha fazla görev yaptıklarında bundan fayda sağlayamazlar. Farklılaştırma, temel hedeflere ulaşmak için farklı zorluk derecesinde ve farklı düzeyde destek sunularak öğrencilerin birlikte öğrenmesidir. Bilgi ya da beceri gerektiren görevler öğrencilerin ihtiyaçlarıyla uyumlu olmalıdır (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 5).

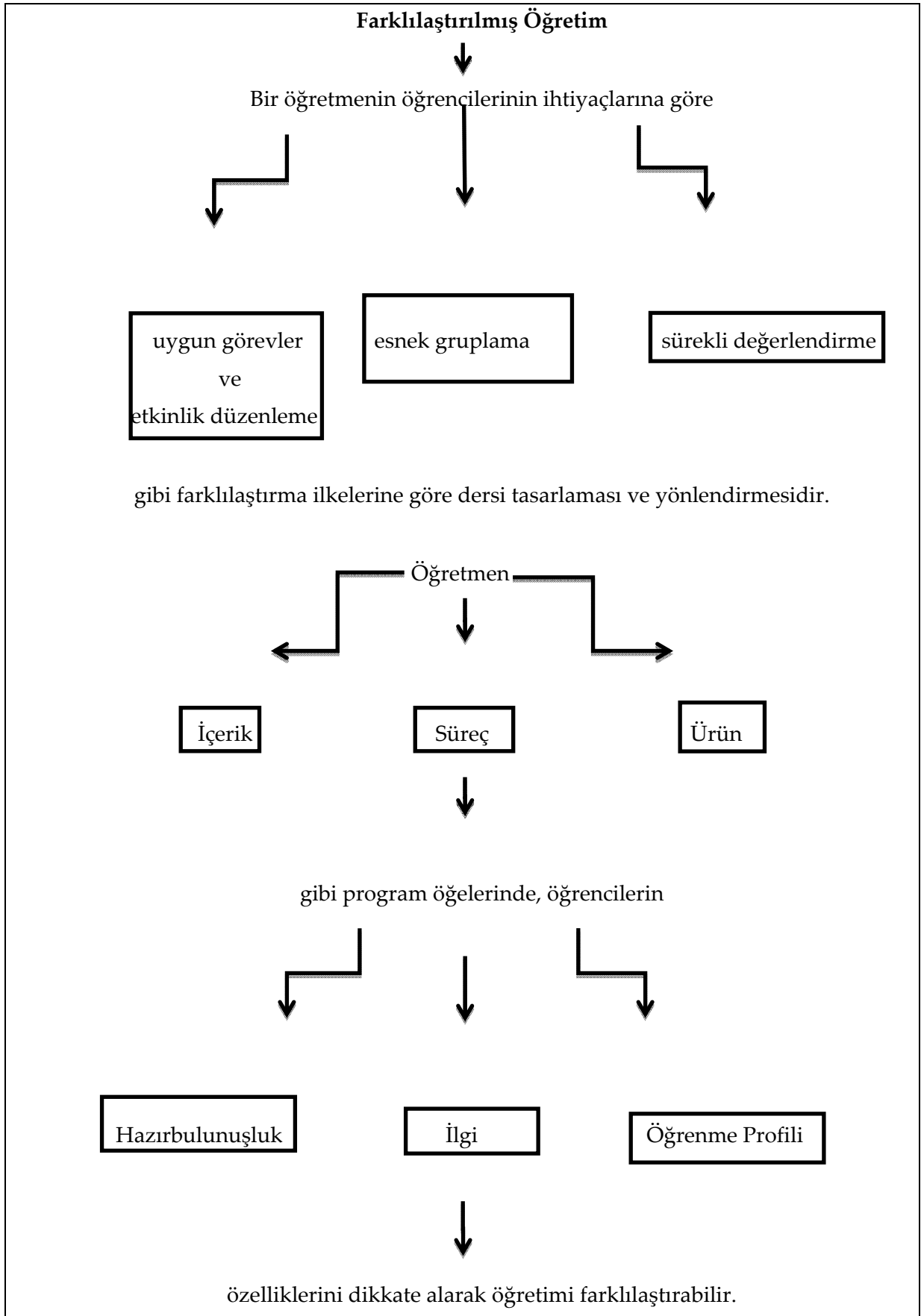
Farklılaştırılmış öğretim, yapılan uygulamalar bazı öğrenciler için işe yaramadığında, tepkisel veya doğaçlama olarak değil; öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirmesi so-

nucu, dersten önce planlama yaparak kullandığı bir yöntemdir. Bazen doğaçlamaya ihtiyaç duyulabilir ama bu bir farklılaştırma aracı değildir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 5; Tomlinson, 2001, 3). Bu açıdan, farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme başlangıç noktasıdır. Her ünitenin başında, öğrencilerin ünitenin hedeflerine yönelik öğrenme ihtiyaçları belirlenir. Ünite boyunca, öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki ilerlemeyi, ilgi ve öğrenme düzeylerini farklı yöntemlerle değerlendirir ve etkinlikleri farklı öğrenciler için en iyi öğrenmeyi gerçekleştirecek şekilde tasarlar (Tomlinson, 200, : 4). Farklılaştırılmış bir sınıfta, değerlendirme sürekli yapılı ve tanılayıcıdır. Değerlendirme, öğretmene öğrencilerin bilgi ve beceri konusunda hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri hakkında veri sağlar. Bu biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, küçük grup tartışmaları, sınıf olarak tartışma, günlükler, portfolyolar, beceri envanterleri, öntest, ev ödevleri ve araştırma ödevleri aracılığıyla yapılabilir. Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeyi öğretmen karşılaştırmalı değerlendirme olarak, öğrencilerin ilerlemesini görmek amacıyla kullanır. Genellikle öğrencilerin hedeflenen bilgi ve beceriyi yansıtabilecekleri çeşitli değerlendirme araçlarını kullanır; çünkü değerlendirme öğrenci hatalarını belirlemek için değil, onun gelişimini görmek için yapılı (Tomlinson, 1999, 10).

Farklılaştırılmış öğretim, içerik, süreç ve ürüne değişik yaklaşımlar sunar. Öğretmen, bu üç öğeyi farklılaştırırken, öğrencilerin ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve öğrendiklerini nasıl yansıttıklarını değişik yaklaşımlarla ele alır. Bu yaklaşımların ortak özelliği ise, tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır (Tomlinson, 2001, 4). İçerik, öğrencilerin öğreneceği konu, temel kavram, ilke, tema ve becerileri kapsar (Corley, 2005). İçeriği farklılaştırmak, konunun zorluk derecesini değiştirmek amacıyla farklı materyaller kullanmaktır. Öğretmen, temel kavram ve genellemeleri öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırdığı zaman, öğretim süreci daha etkili sonuçlara ulaşır (Tomlinson, 2004). Süreç, öğrencilerin temel bilgileri anlamlandırmak için gerekli becerileri kullanmalarını sağlayacak etkinliklerdir. Süreci farklılaştırmak, kullanılacak etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve öğrenme profillerine göre düzenlemek olduğu kadar sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimini de değiştirmektir. Bu etkileşimlerin olumlu hale gelmesi sonucunda, öğrencilerin derse karşı ilgileri ve katılımları da artmaktadır. Etkinliklerin farklılaştırılması, öğrencilerin farklı zorluk derecesinde çalışarak ve farklı düzeylerde destek alarak aynı kavram ve becerileri öğrenmelerini sağlar (Tomlinson, 2000). Ürün, öğrencilerin konuyu kavrayıp anladıklarını ve öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulayabildiklerini yansıtan araçlardır. Ürün farklılaştırma, öğrencilerin ne öğrendiklerini öğretmenlerine ve arkadaşlarına nasıl gösterebileceği konusunda seçenekler sunulması ve öğrencilerin istedikleri araçları seçerek bunu göstermeleridir (Tomlinson vd., 2003, 126-129; Taylor, 2015: 14).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme dinamikdir; çünkü öğretmen, öğrenciler ve öğrenilen konu arasındaki uyumu gözlemler ve planlanan etkinliklerde düzenlemeler yapar (Tomlinson, 2001, 5). Diğer bir ifadeyle, farklılaştırma mekanik bir uygulama değildir, aksine ihtiyaçlara yönelik öğretim sunmaktır. Farklılaştırma, eğitim programına ilave edilen ya da ders bittikten sonra yapılan etkinlikler değil, etkili planlama yapabilmektir. Temel hedefler doğrultusunda, her öğrencinin başarıya ulaşmasını sağlayan bütünü ayrılmaz bir parçasıdır. Farklılaştırılmış öğretim, belirlenen hedeflere uygun biçimde öğrenci başarısını arttırmak amacıyla kullanılan bir araç olarak değerlendirilebilir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, 4-5). Şekil 1'de farklılaştırılmış öğretime yönelik hazırlanmış kavram haritası verilmiştir.

Şekil 1: Farklılaştırılmış Öğretim



Kaynak: Tomlinson, 1999.

Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

Farklılaştırılmış öğretimde yararlanılabilecek çok sayıda strateji bulunmaktadır. Bazı öğretim stratejileri, ders sırasında yalnızca kısa bir süreliğine kullanılır ve ayrıntılı bir planlama gerektirmez. Bazıları ise, öğretmenlerin sınıfta uygulanacak her şeyi şekillendirmesine yardımcı olur (Tomlinson, 1999). En önemli farklılaştırılmış öğretim stratejileri; merkez, istasyon, ajanda, karmaşık öğretim, yürünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretimdir. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

1. İstasyonlar

İstasyonlar, öğrencilerin aynı anda çeşitli öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebilecekleri alanlardır. Bu strateji, her yaştan öğrenci için ve tüm derslerde kullanılabilir. Bir konunun farklı alt bölümleri farklı istasyonlarda hazırlanır. İstasyonlar, aynı ortamdadır. Bir öğrenci, farklı istasyonlardaki etkinliklerle o konuda pratik yapabilir, bazen arkadaşlarına öğretebilir ya da onlardan öğrenebilir, bazen de konuyla ilgili bir proje hazırlayabilir. Öğrencinin hangi istasyona gideceği öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi, uygun yönlendirmelerle öğrenci kendisi de belirleyebilir. Tüm öğrencilerin her zaman tüm istasyonlara gitmesi gerekmediği gibi, tüm öğrencilerin her istasyonda aynı süre kalması da gerekmez. Ayrıca, tüm öğrenciler her istasyona gitse bile, her istasyondaki görevler gelecek öğrenciye göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle, istasyonlarda öğrenci gruplarının belirlenmesinde esneklik önemlidir (Tomlinson, 1999, 62). İstasyon stratejisi, öğrenme ortamını eğlenceli, etkili ve dikkat çekici hale getirir. Öğrenciler istasyonlarda çalışarak ve araç-gereçleri kullanarak çeşitli etkinlikler gerçekleştirirler. Her bir istasyonda birbirinden farklı etkinlikler tasarlandığı için, etkinlik çeşitliliği sağlanmış olur. Öğrenciler, istasyonlarda bir grupla birlikte, işbirliği içerisinde çalışmayı öğrenirken, bireysel çalışmalar sayesinde kendi çalışma alışkanlıklarını da keşfederler. Her iki durumda da, öğrenciler kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri kadar grup arkadaşlarının öğrenmelerine de katkıda bulunurlar (Manuel, 1974).

2. Merkezler

Merkezler, kısmen istasyonlara benzer ve onlar gibi aynı ortamda yer alırlar. Merkezlerde aynı konunun farklı yollarla öğrenilmesi amaçlandığı için, istasyonlardan ayrılırlar. Uygulamada, ilgi ve öğrenme olmak üzere iki merkez türü kullanılmaktadır (Tomlinson, 1999). Öğrenme merkezleri, yeni bir konunun öğretilmesi veya öğrenilmiş bir konunun pekiştirilmesi amacıyla bir sınıfta hazırlanan değişik etkinlik ve malzemelerin bulunduğu alanlardır. Öğrenciler, bu merkezlerde bağımsız çalışabildiği gibi, iki veya daha fazla öğrenciden oluşan gruplar halinde de çalışabilirler. Öğretmenler, öğrenme merkezlerini öğrenci hazırbulunmuşluk veya öğrenme profillerine göre oluşturabilir (Kapusnick ve Hauslein, 2001, 158; Diller, 2007; Tomlinson, 2010). İlgi merkezleri ise, öğrencilerin konu hakkında, kendi ilgi alanlarında çalışma yapmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan alanlardır. Öğrencilere, ilgi alanlarına yönelik eğlenceli öğrenme fırsatları sunan bir stratejidir. Öğretmenler, ilgi merkezlerini oluştururken öğrencilerin ilgilerinin yanı sıra yetenek ve becerilerini de göz önünde bulundurabilirler. Hazırlanan etkinliklerin öğrencileri zorlayacak düzeyde olması da dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır (Diller, 2007; Tomlinson, 2010).

3. Ajandalar

Ajanda, bir öğrencinin belirlenen bir zamanda tamamlaması gereken görevleri gösteren bir listedir. Bir sınıftaki tüm öğrencilerin ajandalarında, hem ortak hem de birbirinden farklı öğeler yer alır. Öğretmen genellikle, bir öğrencinin üzerinde iki ya da üç hafta çalışacağı ajandalar oluşturur. Bir ajanda tamamlandığında, yenisini hazırlar. Öğrenciler, ajandadaki maddeleri tamamlayacakları sırayı kendileri belirler. Gün içinde belirli bir zaman, ajandadaki görevlere ayrılır. İlköğretim sınıflarında öğretmenler, ajanda etkinliklerini günün ilk bölümünde ya da ilk derste yapılmasını tercih ederler. Diğer sınıflardaysa, ajandalar haftada bir kez kullanılır ya da öğrencilere yapmaları gereken çalışmaları tamamladıktan sonra boş zaman etkinliği olarak sunulur. Bu stratejinin amacı, öğrencilerin derste öğrendikleri bilgi ve becerileri pekiştirmektir. Ajanda stratejisi ile öğrenciler, kendi öğrenme hızlarında, kendi stillerine, çoklu zekâ tercihlerine uygun etkinlikleri tamamlarlar. Öğrenciler, ajandalardaki görevler üzerinde çalışırken öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini inceler ve ihtiyaç duyan öğrencilere tavsiyelerde bulunarak öğrenmelerini destekler (Tomlinson, 1999, 66).

4. Karmaşık Öğretim

Karmaşık öğretim; akademik, kültürel ve dilsel yönden birbirinden çok farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki çeşitliliğe hitap etmek için geliştirilmiş bir stratejidir. Amacı, tüm öğrencilere zihinsel olarak ilgi uyandıran malzemelerle ve küçük öğretim gruplarıyla eşit öğrenme fırsatı sunmaktır. Her türlü zekâ türü, malzeme, stil, içerik gibi özelliklerden faydalanılan bu strateji ile, öğrenciler birbirlerinin olumlu yönlerinin farkına varır ve her öğrencinin farklı bir yönden çalışmaya katkıda bulunması sağlanır (Tomlinson, 1999, 68). Dolayısıyla, öğrencilerin birbirlerinden öğrenme şansları doğar; bu durum da, bu stratejinin ve farklılaştırılmış öğretimin avantajlarından biridir. Çünkü uygulama sırasında, her öğrenci kendi yeteneklerini, ilgilerini ve konuyla ilgili bilgilerini yansıtmaya imkanına sahiptir. Öğrenci gruplarının heterojen olması, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının önemli bir unsurudur (Tomlinson, 2015).

5. Yörünge Çalışmaları

Yörünge çalışmaları, proje yönteminin bireysel uygulanan bir türü olarak tanımlanabilir. Öğrenci, proje konusunu mevcut ünitelerden kendisi seçer. Bu strateji, öğrencilerin hem konu seçiminde hem de araştırma sürecinde bağımsız hareket edebilme şansı tanıdığı için, öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlığı kazanmalarında ve araştırma yapma becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olur (Tomlinson, 1999, 71). Proje süresi 3-6 hafta arasındadır ama her öğrencinin çalışacağı süre diğerlerinden farklı olabilir. Bu süre, konunun özelliğine ve öğrenci yeteneklerine göre değişiklik gösterebilir. Yörünge çalışmaları, derse destek amacıyla kullanılır. Öğrenciler, projenin içeriği, araştırmasının planlanması, yürütülmesi ve ürünün ne olacağı ve nasıl sunulacağı konularında öğretmenlerinden yardım alabilirler ancak son kararı kendileri verirler. Öğretmen de, öğrencilerin çalışmalarını düzenlemeleri ve proje takvimi oluşturmalarında öğrencilere yardımcı olur (Tomlinson ve Imbeau, 2010)

6. Giriş Noktaları

Giriş noktaları stratejisinin temelleri, çoklu zekâ kuramına dayanmaktadır. Genel olarak çoklu zekaya göre öğretim yapıldığında, aynı anda ya tek bir öğretim yolu ya da farklı öğretim

yolları belirli bir sırada sunulur. Giriş noktaları stratejisinde ise, aynı anda farklı giriş noktalarından başlama imkânı sunulmaktadır. Öğrenci, bir giriş noktasında konuyu okuyarak başlarken, bir diğerinde bir film izleyerek ya da rol oynayarak başlayabilir. Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarına göre farklı giriş noktalarından faydalanabilir. Bu sayede, öğrencilerin konuyu, farklı giriş noktalarını kullanarak keşfetmelerini sağlayabilir. Beş farklı giriş noktasının temel özellikleri şunlardır (Tomlinson, 1999, 81-82):

a. Anlatımsal Giriş Noktası: Konu ya da kavramla ilgili bir hikaye anlatılması veya sunum yapılmasını ifade eder.

b. Mantıksal-Nicel Giriş Noktası: Bir konu veya kavram anlatılırken sayıların kullanılması; tümdengelim ya da bilimsel yaklaşımlardan faydalanılmasını kapsar.

c. Temel Giriş Noktası: Konunun ya da kavramın temelini oluşturan felsefenin, kelime veya terimlerin incelenmesini içerir.

d. Estetik Giriş Noktası: Konunun ya da kavramın duylara hitap eden özelliklerine odaklanılmasını ifade eder.

e. Deneysel Giriş Noktası: Öğrencilerin doğrudan konu veya kavramı temsil eden malzemelerle çalışmasını, uygulamalı yaklaşımın kullanılmasını kapsar. Bu malzemeler, aynı zamanda öğrencilerin bireysel deneyimleriyle ilişkilendirilmelidir.

7. Öğrenme Sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profillerine göre, öğretmen ve öğrenci arasında yapılan ve öğrencilerin önemli beceri ve kavramları edinmeleri için, onlara bazı özgürlükler veren bir anlaşmadır. Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırmak, onlara bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırmak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir stratejidir (Tomlinson, 1999, 87-91). Çalışma koşulları, ne öğrenileceği, bilgilere nasıl ulaşılabileceği, ulaşılan bilgilerin nasıl uygulanacağı ya da nasıl sunulacağı konularında öğrencilere seçenekler sunar. Bu nedenle, öğretmen yönlendirmesi ve öğrenci tercihleri arasında denge kurulmasına yardımcı olur (Greenwood, 2002). Öğrenme sözleşmeleri, sınıf içerisinde kullanılabilir gibi, süreç bireysel çalışma gerektirdiğinden ve sürekli öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyulmadığından sınıf dışı bir etkinlik olarak da tasarlanabilir. Sınıf içerisinde uygulandığında, tüm öğrenciler kendi seçtikleri bir görevi tamamlamaya çalışırlar. Bu sırada öğretmen, sınıfta gözlemler yapar, zorlanan ve daha fazla yardıma ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenme fırsatı bulur ve tüm öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için dönütler vererek onları yönlendirir (Tomlinson, 2003).

8. Katlı Öğretim

Farklı öğrenme ihtiyaçları bulunan öğrencilerin aynı konu üzerinde çalışması ve aynı temel becerileri kullanması gerektiğinde, katlı öğretim stratejisinden yararlanılabilir. Bunun için, öğrencilerin çalışacağı kavram ve beceriler belirlenir, öğrenci özellikleri (hazırbulunuşluk, ilgi alanları, yetenek, öğrenme profilleri) tespit edilir. Öğrenci özellikleri dikkate alınarak dersin hedef düzeyi belirlenir ve etkinlikler farklı zorluk derecelerinde hazırlanarak çeşitlendirilir. Genellikle, belirlenen hedef düzeyinin altında, hedef düzeyinde ve hedef düzeyinin üstünde olmak üzere üç farklı zorluk derecesinde etkinlikler tasarlanır (Burkett, 2013, 43). Burada konu ve beceri aynı olmasına rağmen, derinlik ve genişlik her

etkinlikte farklılaştırılır (Lewis ve Batts, 2005). Her öğrenci, seviyesine göre farklı etkinlikler üzerinde çalışır. Böylece düşük seviyedeki öğrenciler aşırı zorlanmadıkları ve başarabileceklerine inandıkları için, yüksek seviyedeki öğrenciler de kendilerinin zorlayan etkinlikleri basit bularak kısa sürede bitirmedikleri için derste sıkılmazlar (Taylor, 2015, 17).

9. Farklılaştırmada Kullanılabilecek Diğer Stratejiler

İstasyon, merkezler, ajanda, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretim gibi uygulamaların yanı sıra farklılaştırılmış öğretimde öğrenci hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerini göz önünde bulundurarak kullanılabilecek başka öğretim stratejileri de mevcuttur. Bunlar; program sıkıştırma, problem temelli öğrenme, grup araştırması, bağımsız çalışma, tercih panoları, 4 MAT, portfolyolar, okuma çemberi, öykü temelli öğrenme, zar atma ve okuma kardeşliğidir. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

a. Program sıkıştırma

Program sıkıştırma, bir konunun öğretiminden sonra kullanılır ve üç aşamada tasarlanır. Öğretmen, ilk aşamada, değerlendirme yaparak bir konuyla ilgili öğrencilerin bilgi ve becerilerinin neler olduğunu belirler. İkinci aşamada, eksik olan bilgi ve becerileri belirleyerek bu eksiklikleri tamamlamak için bir plan yapar. Son aşamada, öğrenci seviyesine uygun bir çalışma takvimi hazırlar. Tüm bilgi ve becerileri edindiği tespit edilen öğrenciler bu çalışmaya katılmayabilirler (Tomlinson ve McTighe, 2006, 39). Ancak, program sıkıştırma, konuyu başlangıç düzeyinde öğrenmiş öğrencilerin daha derin ve geniş bir biçimde algılamalarını, ileri düzeydeki öğrencilerin de, konunun farklı alanlarındaki kullanımına odaklanmalarını sağlayacak şekilde tasarlanarak yürütülebilir (Kapusnick ve Hauslein, 2001, 158).

b. Problem temelli öğrenme

Problem temelli öğrenme, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine uygun olarak tasarlanabilir. Bu stratejinin temel dayanağı, bireylerin doğasında merak olmasıdır. Ayrıca, bireylere eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanma imkanı sunar. Problem temelli öğrenme, zaten bir öğrenme türünü ifade eder. Ancak farklılaştırılmış öğretimde öğretmen, problem temelli öğrenme stratejisini ve konuyla ilgili ve anlamlı uygulamaları birlikte kullanarak otantik öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Öğretmen, öğrencilere belirsiz veya karmaşık bir konu sunar. Bu konu öğrencilerin ilgisini çekecek veya hayatlarıyla uyumlu bir konu olmalıdır (Lawrence-Brown, 2004). Öğrenciler, konuyla ilgili bilgi toplar, sorunu belirler ve uygun kaynakları kullanarak olası çözüm önerilerinde bulunurlar. Öğrenciler önerileri değerlendirerek bir çözüm üzerinde karara varır ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak buldukları çözümün etkisini değerlendirirler (Tomlinson, 1999, 92).

c. Grup araştırması

Grup araştırması, öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak geliştirilen bir stratejidir. Bu stratejide, öğrenciler dersle ilgili bir konuda araştırma yaparlar. Öğretmen, öğrencilere konu seçiminde rehberlik eder ve öğrenci ilgilerine göre gruplar oluşturur. Öğrenciler, hangi ko-

nuda ve nasıl çalışacaklarını planladıkları için, grup araştırmasına aktif bir şekilde katılırlar. Öğrenciler, araştırmayı parçalara ayırarak grup içerisinde paylaşırlar ve her öğrenci kendi sorumlu olduğu kısmı araştırır. Son olarak, gruptaki öğrenciler araştırma verilerini bir araya getirip sentezleyerek özetler ve bulgularını sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar (Sharan ve Sharan, 1992). Bu çalışmalar sırasında öğretmen, öğrencilerin araştırmayı planlamaları, yürütmeleri, araştırma bulgularını sunmaları ve hem bireysel hem de grup olarak araştırma sonuçlarını değerlendirmelerinde rehberlik eder (Tomlinson, 1999, 92).

d. Bağımsız çalışma

Bağımsız çalışma, öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre yürütülen bir çalışmadır. Öğrencilerin öğrenme isteklerini geliştirmek için kullanılabilir. Öğrenciler ilgilerini çeken konuları araştırmak, merak ettikleri soruların cevaplarına ulaşmak için plan yaparken ve konu üzerinde çalışırken öğretmen zamanı etkili bir şekilde kullanabilmelerine yardımcı olur (Tomlinson, 1999, 92). Bu strateji, araştırılacak sorunun veya konunun belirlenmesinde ve öğrencinin bağımsız olarak araştırma yapmasına yön verecek bir plan oluşturmada öğretmen ve öğrencinin işbirliği içinde olmalarını sağlar. Çalışma sonucu oluşturulacak ürün ve teslim etme tarihi birlikte belirlendikten sonra öğrenci kendi öğrenme ve araştırma hızında çalışmalarını yürütür (Kapusnick ve Hauslein, 2001, 158).

e. Tercih panoları

Tercih panoları, öğretmenin sınıftaki öğretme-öğrenme sürecini öğrenci gereksinimlerine göre yönlendirmesine yardımcı olur. Öğretmen, panolara sürekli değişen görevler yerleştirir. Öğrenciler, bu görevlerden ilgi ve hazırbulunuşluklarına göre istedikleri bir çalışmayı seçerler ve seçtikleri görevle ilgili yapacakları çalışmaları, sınıfta bu çalışma için belirlenmiş alanlarda yürütürler (Tomlinson, 1999, 92). Öğrencilere neyi, nasıl öğrenecekleri konusunda seçenekler sunan bu strateji, farklılaştırılmış öğretimin etkili yollarından biridir (Bray, 2009).

f. 4 MAT

4 MAT stratejisi, öğrencilerin dört öğrenme stilinden özellikle birini tercih ettiği varsayımından yola çıkarak geliştirilmiştir. Bu öğrenme stilleri, McCarthy'nin geliştirdiği imgesel, analitik, sağduyulu ve dinamik öğrenenler sınıflamasıdır. McCarthy' bu stilleri, Kolb'un bilgiyi alma ve işleme (somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı) türlerine göre değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren olarak sınıfladığı öğrenme stillerinden yola çıkarak geliştirmiştir. İmgesel öğrenciler, niçin; analitik öğrenciler, ne; sağduyulu öğrenciler, nasıl ve dinamik öğrenciler, ne olur sorusu ile ilgilenirler (McCarthy, 1990). Öğretmen, bir konuyu bu dört öğrenme tercihinin her birine göre tasarlar. Bu tasarıların bazıları öğrenilecek konuda uzmanlık kazanmaya, bazıları konuyu anlamaya, bazıları öğrencilerin derse katılmasını sağlamaya ve bazıları da bilgileri sentezlemeye yardımcı olur. Tüm öğrenciler, bu süreçlerin hepsine katıldıkları için, zayıf oldukları alanları geliştirmiş olurlar (Tomlinson, 1999, 93).

g. Portfolyolar

Portfolyolar, öğrencilerin özgün ürünlerinden oluşan, kendi öğrenmeleri hakkında bilgi sağlayan ve zaman içerisindeki gelişimlerini yansıtan, planlı ve amaçlı bir şekilde düzen-

lenmiş çalışmalardan oluşur. Porfolyolar, hem öğretim hem de değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Barett, 2000). Öğretmen ve veliler, öğrencilerin süreç boyunca gelişimlerini bu yolla rahatlıkla takip edebilirler (Sewell, Marczak, ve Horn, 2002). Her yaş grubunda farklılaştırma çalışmalarında uygulanabilir, çünkü öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine odaklanma ve farklılaştırmanın önemli özelliklerinden sürekli değerlendirme fırsatı sunar. Öğrenci tercihleri dikkate alındığı için, öğrenci motivasyonunu arttıran bir stratejidir (Tomlinson, 1999, 93).

h. Okuma çemberi

Okuma çemberi stratejisinde, öğrenciler ilgilerine uygun seçtikleri kitaplara göre gruplara ayrılırlar. Öğrenciler, kitapları bireysel olarak okurlar ve belli aralıklarla toplanarak okunan bölümleri tartışırlar. Öğrencilerin bu toplantılarda, kitaptaki karakterler ve olaylar, kitabın yazarı, kitaptaki olaylarla ilgili kişisel duygu ve düşünceler hakkında fikir alışverişinde bulunabilirler. İşbirliği ve öğrencilerin tepkileri önemlidir. Bu sayede, öğrenciler kitabı okuduktan sonraki düşüncelerini toplantılarda yeniden şekillendirerek daha derin bir anlayışa sahip olurlar (Noe ve Johnson, 1999). Kitap seçiminde, gruptaki öğrencilerin okuma becerileri (düşük-orta-ileri) de dikkate alınmalıdır (Tomlinson ve Strickland, 2005). Bu strateji, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında, kitap okumayı sevmelerinde, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve kendilerini ifade etme gibi becerilerini geliştirmelerinde etkilidir. Anadil ve yabancı dil derslerinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Aynı zamanda, konularla bağlantılar kurularak tüm ders ve eğitim kademelerinde uygulanabilir (Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

1. Öykü temelli öğrenme

Öykü temelli öğrenme, öğretmen ve öğrenci arasında bir ortaklık oluşturur. Öğretmen hikayenin temelini oluşturur, öğrenciler de bu temel üzerine hikayeyi inşa eder. Öğretmen bir konu seçer ve bununla ilgili öğrencilerin yaşlarına uygun bir öykü veya masal oluşturmalarına yardımcı olur (Bell ve Harkness, 2013). Öncelikle, bir tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin konu hakkında bilgi ve deneyimleri tespit edilir. Bunların üzerine yeni deneyim ve bilgiler edinmeleri ve önceki bilgi ve deneyimleriyle bağlantı kurmaları sağlanır (Brezinova, 2007). Bu strateji, drama, görsel sanat etkinliği, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme ve araştırma gibi birçok yöntem ve etkinliğin birleşiminden oluştuğu için, öğrencilere bütünsel bir bakış açısı kazanmalarında yardımcı olur. Anadil ve yabancı dil derslerinde daha kolay uygulanabilecek olan bu strateji, diğer derslerde ve tüm eğitim kademelerinde kullanılabilir (Avcı ve Yüksel, 2014, 13).

i. Zar atma (Cubing)

Zar atma, farklılaştırılmış öğretimde kullanılacak stratejilerden biridir. Bu strateji, daha üst düzey hedeflere ulaşmak veya ünite sonunda istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek amacıyla ve dokunsal öğrencilere yönelik kullanılabilir. Bu stratejide, bir zarın altı farklı yüzüne değişik sorular, kelimeler veya konu başlıkları yazılabilir. Uygulamada, öğrenciler zar attıktan sonra zarın üst yüzünde bulunan sorulara cevap verir, kelimeleri tanımlayarak örnekler verir ya da konu ile ilgili öğrendiklerini özetlerler. Öğretmenler, zarın her bir yüzünde neler olabileceği konusunda yaratıcılıklarını kullanarak bu stratejiyi

değişik şekillerde farklılaştırma yapmak amacıyla kullanabilirler (Taylor, 2015, 14). Bu strateji, katlı öğretim uygulaması ile birlikte kullanılarak daha etkili hale getirilebilir; çünkü farklı hazırbulunmuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine yönelik ve farklılaştırmada uygulanan çok yönlü bir stratejidir. Öğretmen, zorluk derecelerine göre değişik renklere zarflar hazırlayarak bu stratejiden faydalanabilir (Cox, 2008).

j. Okuma kardeşliği (Reading buddies)

Okuma kardeşliği, iki öğrencinin aynı kitabı okumak için birlikte çalıştıkları istasyonlardır. Bu ikili çalışmada, her iki öğrenci birbirinin öğrenmesine yardımcı olacak, daha akıcı okumalarını ve daha iyi kavramalarını sağlayacak görevleri yerine getirirler. Öğrenciler, önce kitabı okurlar, daha sonra öğrencilerden biri yazıcı olarak okudukları kitapla ilgili soruların cevaplarını aralarında tartıştıktan sonra yazar. Bu stratejide, kitapların kısa olmasına dikkat edilmeli ve öğrencilerin okuyup tartışmalarına yeterince zaman ayrılmalıdır (Diller, 2007).

Kaynakça

- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49-54.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1285-1300.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Barrett, H. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Bell, S., & Harkness, S. (2013). *Storyline: Promoting language across the curriculum*. Leicester: The United Kingdom Literacy Association.
- Bray, W. (2009). The power of choice. *Teaching Children Mathematics*, 16 (3), 178-183.
- Brezinova, J. (2007). *Storyline in teaching English to young learners*. Bachelor Thesis, Masaryk University, Faculty of Education, Brno.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*, Dissertation, Oklahoma State University, Faculty of Graduate College, Stillwater.
- Byrnes, J. (1996). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston: Allyn & Bacon.
- Collins, M., & Amabile, T. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). New York: Cambridge University Press.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics*, 7 (C), 1-9.
- Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73 (9), 52-54.
- Diller, D. (2007). *Making the most of small groups: Differentiation for all*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Greenwood, C. (2002). Contracting revisited: Lessons learned in literacy differentiation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 338-350.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

- Kapusnick, R. A., & Hauslein, C. M. (2001) The 'Silver Cup' of Differentiated Instruction, *Kappa Delta Pi Record*, 37 (4), 156-159.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32 (3), 34-62.
- Lewis, S., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction. *Journal of Staff Development*, 26, 26-31.
- Manuel, B. (1974). *How to build a learning station: Everything a teacher should know*. Chelmsford, MA: Merrimac Education Center.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools. *Educational Leadership*, 48 (2), 31-37.
- Noe, K. L. S., & Johnson, N. J. (1999). *Getting started with literature circles*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Runco, M., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243-267.
- Santamaria, L. J., & Thousand, J. S. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1 (1), 13-27.
- Schlechty, P. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sewell, M., Marczak, M., & Horn, M. (2002). *The use of portfolio assessment in evaluation*. <http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/USE%20OF%20PORTFOLIOS%20IN%20EVALUATION.htm>
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Taylor, B. K. (2015). Content, process and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51, 13-17.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse students: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2015). Effective differentiation: A guide for teachers and leaders. REL Mid-Atlantic Educator Effectiveness Webinar Series, 17th September 2015.
- Tomlinson, C. A. (2010). One kid at a time. *Educational Leadership*, 67(5), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26 (4), 188-200.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). How to differentiate instruction. *Educational Leadership*, 58 (1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torrance, E. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7, 313-322.