



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
KONUSUNDAKİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE
ÖĞRETİMİ FARKLILAŞTIRMAYI
GÜÇLEŞTİREN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

Sevgi YILDIRIM

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM KONUSUNDAKİ
ÖZ YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETİMİ FARKLILAŞTIRMAYI GÜÇLEŞTİREN
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

(An Investigation of the Self-Efficiency of Classroom Teachers in Differentiated Instruction
and the Factors That Make Differentiated Instruction Difficult)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevgi YILDIRIM

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Erzurum
Temmuz, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Sevgi YILDIRIM tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz Yeterlikleri ile Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlerin İncelenmesi“ başlıklı çalışması 12/07/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fevzi DURSUN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.....// 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz Yeterlikleri ile Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlerin İncelenmesi“ başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

12/07/2024

Aslı ıslak imzalıdır

Sevgi YILDIRIM

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırmalarım sürecinde desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Adnan TAŞGIN’a teşekkürlerimi sunarım. Jürime katılarak öneri ve görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU’na ve Doç. Dr. Fevzi DURSUN’a emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca bütün ömrünü kardeşlerim ve benim eğitimimize adayan, özellikle yüksek lisansa başlamam için beni özveriyle destekleyen rahmetli annem Makbule ARSLAN’a teşekkürü borç bilirim. Maddi manevi desteğini hiç esirgemeyen babama, kıymetli kardeşlerime ve her zaman yanımda olduğunu hissettiren değerli eşime de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgi YILDIRIM

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM KONUSUNDAKİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETİMİ FARKLIlaştırIRMAYI GÜÇLEŞTİREN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Sevgi YILDIRIM

Temmuz 2024, 91 Sayfa

Amaç: Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlikleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerin incelenmesi araştırılmıştır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 Eğitim yılında, Kayseri ilinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden 460 sınıf öğretmeni bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu ve “Farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeği” ile “Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizi ve bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi için de korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin algılarının bütün boyutlarda genel olarak yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okulun konumu ve sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermediği ancak öğrenim düzeyi ve mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine uygulanan ankette; öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerle ilgili en düşük düzey, öğretmen özelliklerinde iken meslektaşlarla iletişim ve iş birliği ve öğretmen eğitimi boyutlarında orta düzeyde çıkmıştır. Ancak öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler öğretmen özellikleri dışındaki aile ve sosyal çevre boyutu, eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutu ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutlarında ise yüksek düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin, öğrenim düzeyleri ile mezun olunan bölüme göre farklılık göstermediği görülürken; cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okulun konumu ve sınıf mevcutlarına göre ise farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sonuçlar: Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlikleri bütün boyutlarda genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğrenim düzeyleri ile mezun olunan bölüme göre farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmen özellikleri boyutunda erkek öğretmenler lehine, 31-40 yaş lehine, 11-15 yıl mesleki deneyimli öğretmenler lehine, köyde çalışan öğretmenler lehine ve sınıf mevcudu 41 ve üzeri olanlar lehine yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik düzeyleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: farklılaştırılmış, öğretim, öz yeterlik, faktörler, sınıf öğretmeni, okul

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

AN INVESTIGATION OF THE SELF-EFFICIENCY OF CLASSROOM TEACHERS IN DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND THE FACTORS THAT MAKE DIFFERENTIATED INSTRUCTION DIFFICULT

Sevgi YILDIRIM

July 2024, 91 Pages

Aim: This study investigated classroom teachers' self-efficacy in differentiated instruction and the factors that make it difficult to differentiate instruction.

Method: Correlational survey model, one of the quantitative research types, was used in the study. The population of the study consists of classroom teachers working in primary schools in Kayseri in the 2023-2024 academic year. The sample of the study consist of 460 classroom teachers working in primary schools determined in accordance with the purposive sampling method. Personal information form developed by the researcher, "Differentiated instruction, self-efficacy scale" and "Inventory of factors that make it difficult to differentiate instruction" were used as data collection tools. Independent samples t-test, one-way analysis of variance and correlation analysis were used to analyze the data.

Findings: It has been observed in the study that classroom teachers' perceptions of self-efficacy sub-dimensions regarding differentiated instruction were generally high in all dimensions. It has been determined that the self-efficacy of classroom teachers in differentiated instruction does not differ according to gender, age, professional experience, location of the school and class size, but it varies significantly according to the level of education and the department of graduation. In the survey conducted with classroom teachers, the lowest level regarding factors that hinder differentiated instruction was found in teacher characteristics, while the levels for communication and collaboration with colleagues and teacher training were found to be moderate. However, the factors that make it difficult to differentiate teaching are at a high level in the dimensions of family and social environment, education system, plan and program activities, and physical arrangements of the classroom, apart from teacher characteristics. While it was observed that the perception levels of classroom teachers regarding the factors that make it difficult to differentiate teaching do not differ according to their education level and the department they graduated from; It has been observed that it varies according to gender, age, professional experience, location of the school and class sizes.

Results: The study concluded that classroom teachers' self-efficacy in differentiated instruction was generally high in all dimensions. There was no difference in the perception levels of classroom teachers about the factors that make it difficult to differentiate instruction according to their education level and the department they graduated from. However, in the dimension of teacher characteristics, it was found to be high in favor of male teachers, in favor of 31-40 years of age, in favor of teachers with 11-15 years of professional experience, in favor of teachers working in the village and in favor of those with a class size of 41 and above. It was observed that there was a negative and weak relationship between classroom teachers' self-efficacy levels in differentiated instruction and their perception levels regarding the factors that make it difficult to differentiate instruction.

Key Words: differentiated, teaching, self-efficacy, factors, classroom teacher, school

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı	5
Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri	14
Farklılaştırılmış Öğretimde Amaç.....	15
Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri.....	19
Farklılaştırılmış Öğretimde İstendik Öğrenci Özellikleri	20
Öğrenme Profili.....	21
Farklılaştırılmış Öğretimde İstendik Öğretmen Özellikleri	21
Farklılaştırılmış Öğretim Uygulanan Sınıfların Özellikleri	22
Farklılaştırılmış Öğretimin Temelini Oluşturan Kuramlar	24
Geleneksel ve Farklılaştırılmış Öğretimin Karşılaştırılması.....	27
Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	28
Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri.....	33
Öğretim Sürecinin Başında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri.....	33
Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri	34
Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri	35

İlgili Araştırmalar.....	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	42
Yöntem	42
Araştırma Yöntemi.....	42
Evren ve Örneklem	42
Veri Toplama Araçları	43
Süreç.....	44
Verilerin Analizi.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	47
Bulgular	47
BEŞİNCİ BÖLÜM	62
Tartışma ve Sonuç	62
Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	62
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Sonuçlar	63
Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterlik Düzeyleri İle Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Sonuçlar	66
Öneriler.....	68
KAYNAKÇA	69
EKLER	75
EK-1. Etik kurulu Onay Belgesi	75
EK-2. Araştırma İzni.....	76
EK-3. Tez Önerisi Kabul Yazısı	77
EK-4. Ölçek Kullanım İzinleri.....	78
ÖZ GEÇMİŞ.....	79

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları</i>	43
Tablo 2. <i>Ölçekler ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Değerlerine İlişkin Bilgiler</i>	45
Tablo 3. <i>Verilerin Normal Dağılım Analizine İlişkin Bulgular</i>	46
Tablo 4. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular</i>	47
Tablo 5. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analizi</i>	48
Tablo 6. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Analizi</i>	48
Tablo 7. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Analizi</i>	49
Tablo 8. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumlarına Göre Analizi</i>	50
Tablo 9. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Mezun Olunan Bölüme Göre Analizi</i>	50
Tablo 10. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Okulun Konumuna Göre Analizi</i>	51
Tablo 11. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Sınıf Mevcuduna Göre Analizi</i>	52
Tablo 12. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular</i>	52
Tablo 13. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi</i>	53
Tablo 14. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre Analizi</i>	54
Tablo 15. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Analizi</i>	55
Tablo 16. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi</i>	56
Tablo 17. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Analizi</i>	57

Tablo 18. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Okulun Konumuna Göre Analizi</i>	58
Tablo 19. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Analizi</i>	59
Tablo 20. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterlik Düzeyleri ile Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeyleri Arasında İlişki Analizi.....</i>	60



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İstasyon Yöntemi	29
Şekil 2. Merkezler Yöntemi	30
Şekil 3. Öğrenci Sözleşmesi Formu	32
Şekil 4. Parmakla İşaretleme Yöntemi	34
Şekil 5. Yumruk Yapma Tekniği	35
Şekil 6. Gerçekle Yüzleşme Yöntemi	35
Şekil 7. Simit Tekniği	36



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Gün geçtikçe bireylerden beklenen yeterlikler de farklılaşmaktadır. Tüm bireylerin çağın getirdiği yeniliklere ayak uydurmaları için geleneksel eğitim yaklaşımları artık yeterli bulunmadığından yeni ve farklı eğitim arayışlara yönelimler başlamıştır (Özer & Yılmaz, 2016). Bunun dışında ilkokuldaki öğrenciler büyük farklılıklar gösterirler ve öğretmenler de öğrencilerinin bireysel potansiyellerini daha üst düzeye çıkarmaları için; öğrencilerinin farklılıklarıyla ilgilenmek zorundadırlar (Tomlinson, 2000a).

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanıldığı bu yeni yüzyılda, kaliteli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, eğitimcilerin odaklanması gereken diğer bir konu öğrencilerin bireysel çeşitliliğine yanıt vermektir. Bu gerekliliği karşılayabilmek için, mevcut eğitim sisteminin, eğitim hedeflerinin uygunluğunu ve öğretilmeye çalışılan içeriğin yanı sıra eğitim yöntemlerinin etkililiğini de irdelemek gerekmektedir (Kılınç & Sözer, 2023).

Günümüzde eğitim ve öğretim konusunda yeni yönelimlere gidilmektedir ve farklılaştırılmış öğretim de bu yeni eğitim yaklaşımlar arasında yerini almıştır (Özer & Yılmaz, 2016). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin, okuryazarlık becerilerinin, dil yeterliklerinin, öğrenme stillerinin ve bireysel ilgi alanlarının belirlenmesinin yanı sıra pedagojik yöntemlerin tek bir sınıf ortamında farklı beceri düzeylerine uyum sağlayacak şekilde uyarlanmasını içerir (Aşıroğlu, 2016). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı birçok kuramdan beslenmektedir. Bunların başında; Piaget'in zihinsel gelişim kuramı, Vygotsky'nin sosyal gelişim alanı, Gardner'ın çoklu zekâ modeli, beyin temelli öğrenme ve farklılaştırılmış öğretimin dayandığı eğitim modellerindendir (Avcı & Yüksel, 2018; Heacox, 2014; MEB, 2022; Tomlinson, 2000b).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları, yeni öğrenecekleri bilgiyi işlemeleri ve yeni bir ürün ortaya koymaları için öğrencilere yeni yollar sağlar. Bu sayede tüm öğrencilerin farklı farklı yollardan yeni konuyu ve kavramları kaliteli bir şekilde öğrenmelerini amaçlar (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017; Gregory & Chalpmann, 2013/2020; Heacox, 2014). Eğitim ortamında farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen öğretmenlerin faydalanabileceği çok farklı yöntemler mevcuttur (Avcı & Yüksel, 2018; Heacox, 2014; MEB, 2022; Tomlinson, 2000b). En çok bilinen farklılaştırılmış öğretim yöntemleri: merkez, istasyon, ajanda, yörünge çalışması, karmaşık öğretim, giriş noktaları, öğrenci için öğrenme sözleşmesi,

katlı öğretim, program sıkıştırma, köşe kapma, evet-hayır kartları, kutu yapma, parmakla işaretleme, gerçeyle yüzleşme, yumruk yapma, sarmal oluşturma, konuşma halkası, simit, döngüsel yansıma, portfolyo, E-portfolyo gibi yöntemlerdir (Avcı & Yüksel, 2018; Kılınç, 2021; Kılınç & Sözer, 2023; MEB, 2022).

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerinin olması ve bunun yüksek olması öğretmenlik mesleğini yaparken öğrencilerin farklılıklarını göz önüne alarak yapabilmesi açısından son derece önemlidir. Ancak öğretim programının yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, veli beklentileri, sınav stresi vb. nedenler buna uygun biçimde farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı oldukça zorlaştırmaktadır (Demirkaya, 2018; Mutlu & Öztürk, 2017; Piltin, 2016; Türkan & Erişen, 2022). Bunun yanında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde öz yeterlikleri bu konuda belirleyici rol oynamaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlikleri ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeyleri ile bunların demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ve bunlar arasında ilişki düzeyi araştırılmıştır. Araştırmanın alan yazınına katkı sağlaması ve konuya ilgi duyanlara yol göstermesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlikleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerini ortaya çıkarma, bu algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlik düzeyleriyle öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkisini ortaya çıkarılmasıdır. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi şöyle belirlenmiştir.

Problem cümlesi: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlikleri ile öğretimi farklılaştırmayı engelleyen faktörlere yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Alt problemler şu şekildedir;

1. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlikleri;
 - a. Öğretmenin cinsiyetine,
 - b. Öğretmenin yaşına,
 - c. Öğretmenin mesleki deneyimine,

- d. Öğretmenin öğrenim durumuna,
 - e. Öğretmenin mezun olduğu bölüme,
 - f. Okulun konumuna,
 - g. Sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri;
- a. Öğretmenin cinsiyetine,
 - b. Öğretmenin yaşına,
 - c. Öğretmenin mesleki deneyimine,
 - d. Öğretmenin öğrenim durumuna,
 - e. Öğretmenin mezun olduğu bölüme,
 - f. Okulun konumuna,
 - g. Sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlik düzeyleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları, yeni öğrenecekleri bilgiyi işlemeleri ve yeni bir ürün ortaya koymaları için öğrencilere yeni yollar sağlar. Bu sayede tüm öğrencilerin farklı farklı yollardan yeni konuyu ve kavramları kaliteli bir şekilde öğrenmelerini amaçlar (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017). Eğitim ortamında farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen öğretmenlerin faydalanabileceği çok farklı yöntemler mevcuttur. Ancak Tomlinson (1999a) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda bilgili olmalarına rağmen her zaman uygulamadıklarını değinmiştir. Bazen öğretmenlerin eski alışkanlıkları bazen de sınıfların farklılaştırmaya elverişli olmaması gibi nedenler öğretmenlerin kendilerini yeterli görseler de uygulama boyutunda daha düşük olmasına neden olduğuna değinmiştir.

Bu çalışmada farklılaştırmanın yapılmasının önündeki engellerin en çok hangi boyuttan kaynaklı olduğu daha derinlemesine incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmayı engelleyen faktörlerin ne kadar çok önüne geçilirse; öğretimde farklılaştırmayı daha çok kullanabilecekleri düşünülmektedir. Böylece öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin aktif katılımı daha çok sağlanabilir ve her öğrencinin performansı bir üst düzeye çıkması sağlanabilir.

Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmayı engelleyen faktörlere çözümler üretilmesi, nitelikli bir öğretim açısından etkili bir adım olabilir.

Alan yazını taramasında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerini ölçen az sayıda çalışmalara rastlanılmış ama sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı engelleyen faktörlere yönelik ülkemizde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlikleri ile sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı engelleyen faktörlere yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya da rastlanılmamıştır. Bu açıdan yapılan bu çalışmanın alandaki bu açığın kapatılması için önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Terim ve Tanımlar

Farklılaştırılmış öğretim: Tüm öğrencileri kendi özel öğrenme gereksinimlerine, güçlü yönlerine ve tercihlerine daha iyi yanıt veren etkinliklere dâhil ederek öğrenmeyi geliştirmedir (Heacox, 2014).

Öğretimi farklılaştırmayı güçleştirme: Farklılaştırılmış öğretime imkân sağlayan öğeleri ortadan kaldırma, bertaraf etmedir.

Geleneksel öğretim yaklaşımları: Bu yaklaşımlarda öğretmen tek başına konu uzmanıdır ve ilgilerini öğrenciye aktarandır. Öğrencilerde de bilgiyi pasif şekilde alır ve ezberler. Öğretim ortamında öğrencinin söz hakkı yoktur. Öğretmen öğrenci adına doğru olanı seçer. Zamanı geldiğinde de öğrenciden beklenen davranışları göstermesi beklenir (Beler, 2010).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Bir eğitim kurumunun koridorlarını inceleyin: Tüm bireyler benzer şekilde mi giyinmiş? Aynı yüz özelliklerini mi sergiliyorlar? Ortak bir tavır sergiliyorlar mı? Bu sorulara verilecek yanıt çok açıktır. Peki öğretmenler neden aynı dersi aynı şekilde öğrencilere gösteriyor (Bondley, 2011). Farklı sosyal ve toplumsal temellerden gelen insanlar normalde farklı bilgi ve yeteneklere sahiptir. Bu bağlamda, bireylerin öğrenme stilleri ve kapasiteleri de değişir. Gerçekte her bir kişi farklı niteliklerdir. Bu farklı niteliklerin bir sonucu olarak, her öğrencinin standart bir anlama uzmanlığına sahip olması düşünülemez (Belzic, 2022). Bu bağlamda, öğretmenler zıtlıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu zıtlıkların dikkate alınması kuşkusuz öğretimi daha nitelikli hâle getirecektir. Buda kişilerdeki zıtlıklarının dikkate alınmasını ve öğrenme-öğretme durumlarının zıtlıklara uygun olarak düzenlenmesini gerekli kılar (Karadağ, 2010).

Tarih boyunca eğitimcilerin çoğu öğretimi, öğrencilerin bireysel çabalarının hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynadığı bir dizi süreç olarak nitelendirmiştir. Bununla birlikte, öğretmenin bir çömlekçinin kili şekillendirmesine benzer şekilde çocuğa bilgi aktarabildiği ve gelişimini istenen yönde şekillendirebildiği kavramı, yüzyıllar boyunca eğitim ve öğretimde baskın bir olgu olmuştur. Daha sonra, takip eden dönemde öğretime bakış açısında bir değişim olmuştur (Belzic, 2022). Artık öğrenme sürecinde bireye daha fazla yer vermesi düşüncesi benimsenmiştir. Öğretim programlarının tek tip olmaması görüşü hem de eğitim sistemimizin dayandırıldığı felsefi düşüncenin (hümanizm) insanı merkeze alan yapısı sayesinde günümüz sınıflarında verilen eğitim ve öğretimin farklılaştırılması gerekliliğini göstermektedir (Gürgen-Akıcı, 2023). Eğitimcinin, öğrencide istenen davranış değişikliklerini gerçekleştirmede aktif bir rol üstlendiği, bunun da öğrencinin dış etkileri gönüllü olarak kabul etmesine bağlı olduğu ve böylece aktif bir duruma kendiliğinden katılımını gerektirdiği varsayılmaktadır (Aytuna, 1955). Buna göre öğrenme süreci, dış güçlerin bilgi aktardığı boş bir levhaya benzememektedir. Öğrencinin eğitim faaliyetlerine aktif katılımının anlaşılması, çok sayıda pedagojik yaklaşım ve taktiğin geliştirilmesini hızlandırmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da son zamanlarda bunu destekleyen bir yöntem, bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır.

Tomlinson (1999b), Heacox (2002) ve Theisen ve Co (2002) gibi birçok araştırmacı farklılaştırılmış öğretim konusunda öncü araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmacılar, öğrenme ve öğretme süreçlerinin öğrenci farklılıklarına göre uyarlanması, ilgi alanlarına uygun etkinliklerin dâhil edilmesi ve öğrenme stillerinin hesaba katılması yoluyla her öğrenci için istenen sonuçlara etkili bir şekilde ulaşmanın mümkün olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda öğrenciler için farklılaştırılabilir bileşenler arasında içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı yer almaktadır. Alan yazını taramasından elde edilen bulgulara göre, eğitim uzmanları arasında farklılaştırmanın ortak kabul gören tanımı, öğrenci başarısını optimize etmek amacıyla öğretim sürecindeki içeriğin, sürecin, ürünün ve öğrenme ortamının öğrencinin hazır bulunuşluğuna, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme profiline göre uyarlanmasını içeren bir yaklaşımı kapsadığıdır (Belzic, 2022).

Bu yaklaşım, öğrencilerin gizil yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Farklılaştırılmış öğretim, öğretim materyallerine erişim, kavrama ve bunlarla etkileşim kurma konusunda çeşitli öğrenci yeteneklerine olanak tanır. Öğretme ve öğrenme sürecindeki öğretim kaynaklarının bolluğu, öğrencilere bilgi edinmeleri için çeşitli fırsatlar sunar (Demir & Gürol, 2015).

Farklılaştırılmış öğretim, içerik, süreç ve ürüne de değişikliğe giderek öğrencilere çeşitli öğrenme yaşantıları sunar. Bu yaklaşımın ortak amacı ise, tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır (Tomlinson, 2001a). Farklılaştırılmış öğretimin uygulanması tüm öğrencilerin özelliklerine göre uyarlanmış öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesini sağlar ve her öğrenciye başarılı olma fırsatı verebilir. Amaç, öğrenme sürecine katılırken öğrencilerde öz düzenleme, problem çözme, iletişim ve üstbilişsel beceriler de dâhil olmak üzere bir dizi becerinin geliştirilmesini teşvik etmektir (Aşıroğlu, 2016).

Farklılaştırılmış öğretim, bireylerin farklı ihtiyaç ve yetenekleriyle uyumlu ve bunlara uygun pedagojik bir yaklaşım olarak nitelendirilebilir. İlgi alanlarının, yeteneklerin ve bakış açılarının çeşitliliği, herhangi bir ortamın veya bağlamın zenginliğine katkıda bulunur. Tüm bu çeşitlilikleri tek tip bir çerçeveye dâhil etmeye çalışmak, doğal çeşitliliklerinin ve karmaşıklıklarının aşınmasına veya azalmasına neden olur. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin mevcut bakış açısı, bireysel farklılıkları en aza indirmeye veya yok saymaya çalışmak yerine, bu farklılıkların tanınmasını ve takdir edilmesini vurgulamaktadır (Saban, 2004).

Eğitim bağlamında, eğitim ortamlarının, öğrencilerin farklı ilgi alanlarını, yeteneklerini ve potansiyellerini tam anlamıyla belirleyip besleyerek öğrenci başarısını artırma kapasitesine sahip olduğu ileri sürülmektedir (Valiandes, 2015). Bu nedenle, eğitimcilerin sınıf içindeki

bireysel öğrencilerin farklı özelliklerini tespit etmeleri, gelişimlerini teşvik etmeleri ve aktif öğrenci katılımına elverişli eğitim ortamları düzenlemeleri zorunludur. Böylece, bu yaklaşım sayesinde eğitim ve öğretim girişimleri öğrenciler için kalıcı bir önem ve etki kazanabilir (Küçükahmet, 1997). Bu nedenle, bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve pratik uygulama ve deneyimsel öğrenme yoluyla bilgi edinmeleri doğru kabul edilmektedir.

Çocukların farklı öğrenme stillerine ve yeteneklerine sahip olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Ancak eğitim kurumlarının, öğrencilerin bireysel başarılarını teşvik etmeye elverişli bir ortam yaratmakta zorlandığı görülmektedir. Bu durum sıklıkla, eğitim kurumunun altyapısı ile kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yerine tekdüzeliği vurgulayan ve dolayısıyla yerleşik ölçütlere bağlılığı zorunlu kılan bir öğretim metodolojisine bağlanabilir (Yuen vd., 2018). Öğrenci katılımını etkili bir şekilde teşvik etmek için öğrenme ortamlarının geleneksel yapılardan sapması zorunludur. Kuşkusuz, öğrenme ve öğretme süreçlerinin kolaylaştırılmasında öğretim programı çok önemli bir rol oynamaktadır. Farklılaştırmayı barındıran bir öğretim programının uygulanması, amaçlanan hedefin yerine getirilmesinde önemlidir (Valiandes, 2015).

Pedagojik açıdan farklılaştırılmış bir öğrenme ortamında, öğrencilere bireysel yetenek düzeylerine göre öğretim programı ile etkileşim kurlmaları için birden fazla yol sağlanır. Dack ve Tomlinson (1999/2014), farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında programın düzenlenmesine rehberlik edecek bir dizi ilke belirlemiştir. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

İlgi çekici öğretim programı,

1. Öğrencilerin içerikle kişisel bağlantılar kurlmalarına yardımcı olur.
2. Öğrencilere anlamlı seçenekler sunar.
3. Öğrenmeye değer fikirlere odaklanır.
4. Tüm öğrencilere özgür olmayı ve başarıyı desteklemeyi öğretir.

Tomlinson (2001b), standartlara dayalı eğitim ortamları ve sınıf ortamları bağlamında optimum öğrenme çıktılarını kolaylaştırmak için birbirine bağlı dokuz ilkenin ana hatlarını çizmiştir. Tomlinson, eğitimcilerin bu ilkeleri eğitim ortamlarında etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için öğretim programı, öğretim stratejileri ve sınıf dinamikleri gibi unsurları pedagojik uzmanlıkları ve pratik deneyimleriyle bütünleştirmeleri gerektiğini ileri sürmektedir.

Öğretim programının ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Amaca uygun olması.
2. Tüm öğrenim özelliklerine uygun düzenlenmesi.
3. Öğrencilerin nesneleri anlamlandırmasına yardımcı olmak için planlanması.

4. Öğretmenler ve öğrenciler için yönetilebilecek şekilde düzenlenmesi.
5. Öğrencilerin öğrenmelerini teşvik edecek şekilde tasarlanması.
6. Odaklanmış öğrenme etkinliklerine göre tasarlanması.
7. Farklı öğrenci seviyelerini öğrenme ortamına katacak şekilde düzenlenmesi.
8. Öğrenme ortamlarının saygı ve güven esasına dayalı tasarlanması.
9. Başarı odaklı bir öğretim tasarımının olması.

Geleneksel standart sınıf ortamının aksine, bu yaklaşım bireylere öğretim programı, öğrenme ortamı, öğretim metodolojileri, teknikleri ve ders materyalleri açısından uyarlanabilir bir çerçeve sunar (Valiandes, 2015). Çağdaş eğitim ortamında, standartlaştırılmış prosedürlerin ve düzenleyici kısıtlamaların çoğalması, farklılaştırılmış sınıf ortamlarının geliştirilmesinde önemli bir engel teşkil etmektedir. Optimal bir öğrenme ortamı geliştirmek için engelleri ortadan kaldırmak ve uyarlanabilir sınıf ortamlarının oluşturulmasını teşvik eden politikalar uygulamak zorunludur. Sınıf ortamında farklı yeteneklere sahip öğrencilerin benzersiz eğitim gereksinimlerini ele almak esastır (Yuen vd., 2018).

Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere öğretim programı içeriğiyle etkileşime geçmeleri, etkinliklerine ve öğrenme süreçlerine anlam katmaları, bilgi ve fikirlerini değerli olarak algılamaları, iş birliğine dayalı etkinlikler aracılığıyla öğrendiklerini göstermeleri ve sergilemeleri ve aynı zamanda kolektif etkinlikler aracılığıyla sosyal etkileşime katılmaları için çeşitli fırsatlar sunduğu ortaya çıkmaktadır.

Eğitimciler arasındaki fikir birliği, sınıfların tipik olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri, öğrenme stilleri, ilgi alanları, ön bilgileri, deneyimleri, sosyoekonomik durumları, kişilik özellikleri ve sosyal becerileri dâhil olmak üzere çeşitli faktörleri kapsadığı yönündedir (Yuen vd., 2018). Dolayısıyla, standartlaştırılmış bir pedagojik yöntem, her bir öğrencinin çeşitli ve farklı gereksinimlerini ve yeteneklerini ele almak için yetersizdir. Sınıf ortamının öğrencilerin çeşitliliğini yansıtmasını sağlamak, bireysel öğrenme modellerinin, ilgi alanlarının, hızlarının, becerilerinin, bilgilerinin ve tutumlarının dikkate alınmasını gerektirir. Bu da bu çeşitlilikleri karşılayacak şekilde uyarlanmış ilgili öğretim yöntem ve yaklaşımlarının uygulanmasını gerektirir (Valiandes, 2015).

Farklılaştırılmış öğretim, eğitim söyleminde zaman zaman bireyselleştirilmiş öğretim ile karıştırılmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli, öğrencilerin kendilerine özgü yetenek düzeyleri ve kişisel hedefleri doğrultusunda öğrenmelerine olanak tanır. Eğitim ortamında, konular ve beceriler tipik olarak bölümlere ayrılır ve her bir öğrenciye kişiselleştirilmiş, kendi hızında bir seviyede öğretilir. Akademik ortamda, bireysel öğrenciler kendi çalışmalarından sorumlu tutulur, bu nedenle grup etkileşimi için fırsatlar sınırlıdır (Yuen vd., 2018). Eğitimciler

genellikle öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için bir dizi bireyselleştirilmiş hedef, öğretim yaklaşımı ve kaynak sunmaya çalışırlar. Farklılaştırılmış öğretim bağlamında, eğitimciler sınıftaki her öğrenci için bireyselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmezler. Bunun yerine, tüm öğrenciler için kapsamlı öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesine öncelik verirler. Eğitimciler, tek bir seçenek yerine her bir öğrenci için çeşitli etkinlikler geliştirir. Öğrenciler bireysel arayışlara girmek yerine hem küçük hem de büyük grup yapılandırmalarını kullanarak tüm sınıf bağlamında akranlarıyla iş birliği yapma fırsatına sahip olurlar (Good, 2006). Bireyselleştirilmiş öğretim, her öğrenci için benzersiz bir program geliştirilmesini gerektirirken, farklılaştırılmış öğretim bireysel program geliştirilmesini gerektirmez. Farklılaştırılmış öğretim bağlamında, etkili öğrenmenin kolaylaştırılması, tüm sınıf için kapsamlı planlamanın yanı sıra öğrenciler arasında bireysel veya grup çalışması için fırsatlar sağlanmasına bağlıdır (Mutlu & Öztürk, 2017).

Bazı eğitim perspektifleri farklılaştırılmış öğretimi, sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yanıt olarak öğretmenler tarafından yapılan pedagojik ayarlamalardan ziyade pedagojik bir felsefe olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu felsefenin temel ilkesi, her öğrencinin bireyselleştirilmiş öğrenme gereksinimlerini göz önünde bulundurmak ve bu gereksinimleri etkili bir şekilde ele alıp yerine getirmektir. Bu tanıma göre farklılaştırılmış öğretim, sadece bir strateji ya da yöntem olmanın aksine öğrenen, öğretme ve öğrenme kavramlarını anlamaya yönelik bütünsel bir yaklaşım olarak algılanabilir (Avcı & Yüksel, 2018).

Farklılaştırılmış öğretimin yokluğu, eğitim ortamında akademik zorlukların olmaması nedeniyle ileri düzey öğrenciler arasında bilişsel durgunluğa yol açabilir. Bilgiyi kavrama kolaylığı, okulu onlar için rutin bir deneyim hâline getirir. Farklılaştırma, öğrenme deneyimleri için onlara yüksek fırsatlar sunarak öğrenciler arasında kendini gerçekleştirmeyi kolaylaştırır. Ayrıca, akranlarının gerisinde kalan öğrencilere farklılaştırma stratejileri aracılığıyla özel destek sağlanır. Öğrencilere kendi kapasiteleri dâhilinde görevler verilmesi motivasyonlarını artıracaktır (Mutlu & Öztürk, 2017). Dolayısıyla, bu öğrenciler kalabalık bir sınıfta yönlerini kaybetmek yerine, başlangıçta zor olarak gördükleri görevleri başarıyla daha fazla öz yeterlik duygusu yaşayabilirler. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere bireysel yeterlik düzeylerinde öğrenme fırsatı sunarak onlara yüksek kalibreli öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahiptir (Good, 2006). Bu nedenle, pedagojik yaklaşımın öğrencilerin eksikliklerine odaklanmak yerine güçlü yönlerini vurgulayarak onlara başarıya ulaşma şansı vermesi zorunludur. Çağdaş eğitim perspektiflerinin zorunlu kıldığı eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, potansiyel olarak bu yaklaşımla gerçekleştirilebilir (Mutlu & Öztürk, 2017).

Eğitimde fırsat eşitliğinin teşvik edilmesi, marjinal gruplara yönelik çabaların yanı sıra bireysel potansiyellerini geliştirerek sınıf içindeki tüm öğrencilere fayda sağlayabilecek girişimleri de kapsar (Saban, 2004).

Kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmak, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştırılmış öğretim uygulamaya çalışan eğitimciler için önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Bu görev, geleneksel öğretim uygulamalarının sınırlarını test edebilecek öğretim programı kısıtlamaları, yasal zorunluluklar ve gelişen pedagojik paradigmların ötesine geçme zorunluluğu nedeniyle daha da karmaşık hâle gelmektedir (Tobin & Tippett, 2014). Gerçekte, birçok eğitimci farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler için avantajlı olacağına inanmasına rağmen, çeşitli nedenlerden dolayı farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğine ilişkin çekincelerini de dile getirmiştir (Mutlu & Öztürk, 2017). Bireyin toplum içindeki rolünü inceleyen akademisyenler tarafından yürütülen araştırmalar ışığında, eğitim kurumlarının bireysel öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve özelliklerini tanıyan ve ele alan bir öğretim programı geliştirmesi zorunludur. Bireylere kendilerini gerçekleştirme fırsatı vermeyen, özgürlüklerini kısıtlayan ve başarısızlıklarını telafi etmeye odaklanan öğretim yaklaşımı, öğrencilerde motivasyon ve okula bağlılığın azalmasına neden olabilir (Yavuz, 2019).

Bireysel öğrenme stillerinin, aynı ortamlarda ortak deneyimlere sahip olanlar arasında bile farklılık gösterdiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Aynı sınıf ve çevre ortamında benzer faaliyetlerde bulunmalarına rağmen öğrencilerin öğrenme performansları ve başarılarında farklılıklar gözlenmektedir. Öğrencilerin yetenekleri, zekâ türleri, ilgileri, eğilimleri ve çalışma istek ve çabalarındaki değişkenlik nedeniyle, çok çeşitli bireysel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Tüm öğrenciler için eşit akademik gelişim sağlama arayışı, ortalamanın altında ya da üstünde kalan öğrenciler üzerinde zararlı bir etki yaratabilir. Bununla birlikte, öğretim yaklaşımı tüm öğrencileri sınıfa dâhil edebiliyorsa, farklı yeteneklerini ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için tasarlanmışsa ve bireysel çabalarını değerlendirmek için bir çerçeve içeriyorsa, her öğrenciye mükemmel olma şansı verecektir (Şaldırdak, 2012).

Tüm değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bireysel farklılıkların tanınması ve uyumlaştırılmasına öncelik veren bir eğitim felsefesini kapsadığı sonucuna varılabilir. Bu yaklaşımın eğitim ortamlarına dâhil edilmesi bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bireysel farklılıklara öncelik veren eğitim sistemlerinin pedagojik açıdan daha sağlam bir çerçeve sunduğunu ve daha başarılı olduğu düşünülmüştür. Öğrencilerin potansiyelini en iyi hâle getirmek ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan öğretim programı, öğretim yöntemleri ve tekniklerinin önemi yadsınamaz (Mutlu & Öztürk, 2017). Genetik olarak aynı olan ikizlerin bile farklı ihtiyaçlar sergilediği ampirik gözlemi ışığında,

çağdaş eğitim bağlamlarında yalnızca üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde uzmanlaşmış eğitimcilerin değil, aynı zamanda öğretim programı tasarımında yer alan tüm bireylerin farklı öğrenci profillerini barındırabilecek programlar oluşturması zorunludur.

Bireylerin, diğer birçok değişkenin yanı sıra kültürel, ailevi ve kişisel ilgi alanlarının bir araya gelmesiyle şekillenen benzersiz kişiliklere sahip olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, tek bir yaklaşımın evrensel olarak tüm bireylerin gereksinimlerini karşılamasını beklemek hatalı olacaktır. Bu nedenle, eğitimciler için daha pragmatik bir yaklaşım, bir orkestra şefinin topluluğun dinamiklerini fark etmesine benzer şekilde, çeşitli öğretim uygulamalarını zaman içinde farklı noktalarda bireysel öğrencilere uyarlamayı içerecektir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde çeşitli metodolojiler kullanılmaktadır ve eğitimleri için tek bir eğitim sistemine sıkı sıkıya bağlı kalmak hatalı olacaktır (Türkman, 2017). Eğitimciler, farklılaştırılmış öğretim bağlamında, bireysel ihtiyaçları karşılayan öğretim uygulamaları tasarlamak için öğrencilerin ön bilgilerini, ilgi alanlarını, öğrenme stillerini ve kültürel geçmişlerini değerlendirir. Dahası, ders içeriklerini öğrencilerin farklı gereksinimlerine uygun hâle getirirler (Erdem, 2019). Tomlinson ve Imbeau (2010) farklılaştırılmış öğretimle ilgili bir dizi yaygın yanılgıyı tanımlamış ve her bir yanılgı için aşağıdaki gibi açıklamalar sunmuştur:

- Farklılaştırma, çeşitli pedagojik yaklaşımları kapsar. Düşünce ve bakış açısındaki çeşitlilik farklılaştırmanın temel ilkesidir. Öğretme ve öğrenme pedagojisi, temel ilkelerden oluşan bir çerçeveyi kapsar.

- Etkili öğretimin uygulanmasına yönelik yeterli eğitim, yalnızca bir okul yöneticisinin öğretmenlere sözlü ya da görsel olarak göstermesiyle sağlanamaz. Eğitim ortamındaki bireysel farklılıkları anlamamanın yanı sıra pedagojik yöntem ve kazanımları kavramak da öğrencilerin bilişsel tercihlerini anlamayı gerektirir.

- Farklılaştırma, öğretmenlerin “Ben zaten bunu uyguluyorum” ya da eğitim yöneticilerinin “Ben zaten öğretmenlerimize öğretimi farklılaştırmaları için talimat veriyorum” demesiyle karakterize edilmez. “Farklılaştırılmış öğretim, eğitimcilerin bireysel öğrenme farklılıklarının yanı sıra öğrencilerin eğilimlerini ve sınıftaki hazırlıklarını kabul etmeye ve öğretim yöntemlerini buna göre ayarlamaya odaklanmasıyla karakterize edilir.

- Farklılaştırma, öğrencilere basitçe talimat vermekten daha fazlasını gerektirir. Farklılaştırma, etkili bir şekilde uygulandığında olumlu bir öğrenme ortamı, yüksek kalibreli bir eğitim programı, öğrenci merkezli değerlendirme ve esnek sınıf yönetimi ile karakterize edilen bir öğretim yaklaşımıdır. Bu bileşenlerden herhangi birindeki eksiklik farklılaştırılmış öğretimin etkinliğini azaltır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin bireysel farklılıklarına uyum sağlamayı, öğretim faaliyetlerinin çeşitli unsurlarını değiştirmeyi ve öğretim aşamalarını çeşitlendirmeyi içerdiği söylenebilir. Bu yaklaşımın uygulanması, öğretim faaliyetlerini standartlaştırılmış içerik ve metodolojilerden kurtararak farklı becerilere, kavramlara ve sosyal kültürel geçmişlere sahip öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşama fırsatı sunmaktadır (Demir & Gürol, 2017). Farklılaştırılmış eğitim, öğrencilerin benzersiz bireysel özelliklere sahip olduğu varsayımından hareket eder. Bu çaba, her katılımcıya, kendine özgü niteliklerine göre uyarlanmış eğitim faaliyetlerinin koordinasyonu yoluyla başarı beklentisi sağlar (Mutlu & Öztürk, 2017). Bu eğitim yaklaşımı, çeşitli eğitim faaliyetleri aracılığıyla öğrenciler arasında öz düzenleme, problem çözme, iletişim ve üstbilgi becerileri de dâhil olmak üzere temel yetkinliklerin kazanılmasını kolaylaştırmaktır (Aşıroğlu, 2016).

Farklılaştırmanın kullanıldığı bir sınıfta öğrenciler, bireysel yeteneklerine göre uyarlanmış bir dizi yöntem aracılığıyla eğitim programı ile etkileşim kurma fırsatına sahip olurlar. Farklı yetenek düzeylerine sahip öğrencileri barındıran eğitim ortamlarında, farklılaştırılmış öğretimin uygulanması, bireysel öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması açısından çok önemlidir (Yuen vd., 2018). Bu bakış açısına göre, akademik başarı öğrenciler arasındaki tek ayırt edici faktör olarak görülmemelidir. Benimsenen yaklaşım, hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme stili, ilgi alanları, ön bilgiler, deneyimler, sosyal ekonomik durum, kişilik ve sosyal becerilerdeki farklılıkları kapsayan bir sınıf ortamında öğrenciler arasındaki doğal çeşitliliği kabul eder (Valiandes, 2015). Öğrenciler arasında yeni bilgilere önem atfetme kapasiteleri, bilgiyi kavramak için strateji seçimleri ve teorik bilgileri pratik uygulamalarla uyumlu hâle getirme becerileri açısından farklılıklar bulunmaktadır (Rafoth, 1997).

Farklılaştırılmış öğretimin temel ilkesi, öğrencilerin bireysel hazır bulunuşluk düzeylerine bakılmaksızın ilerlemelerini kolaylaştırmaktır. Eğitimciler, öğrenci gruplarının heterojen yapısını anladıkça, kişiselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarını kullanma kapasitelerini artırırlar (Mutlu & Öztürk, 2017). Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve hazır bulunuşluk düzeylerine hitap eden kapsamlı bir pedagojik yaklaşım yelpazesinden yararlanırken, öğrenme hedeflerine ulaşmak için birden fazla yol sunan ve öğretim materyallerinin çekiciliğini ve gelişimsel uygunluğunu sağlayan eğitimciler, farklılaştırılmış öğretim yoluyla öğrenci katılımını artırabilir (Taylor, 2015).

Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere eğitim programının içeriğiyle etkileşim kurmaları için çeşitli fırsatlar sunduğu, etkinliklerine ve öğrenme süreçlerine anlam kattığı, bilgi ve fikirlerine değer verme duygusunu teşvik ettiği, çeşitli etkinlikler yoluyla edinilen

bilgilerin sergilenmesi için yollar sunduğu ve iş birliğine dayalı etkinlikler yoluyla sosyalleşmeyi kolaylaştırdığı açıktır. Tomlinson (2008), eğitim ortamında farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecinde öğretmenlerin, şu dört unsuru göz önünde bulundurmaları gerektiğini ifade eder:

- Güven: Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki güvenin temeli, öğrenciler öğretmenlerinin kendi ihtiyaç ve hedeflerini desteklediğini algıladıklarında atılır. Öğrencilerin kendi yeteneklerine güvenmeleri, değer duygusunu besler ve onları akademik çalışmaya motive eder. Bu kendine inanç duygusu, öğrencilerin başarı kapasitelerinin farkına varmalarını sağlayarak akademik uğraşlara olan bağlılıklarını artırır. Eğitim ortamında güvenin tesis edilmesi, öğrencilerin kişisel ve kolektif başarılarının desteklendiğini ve beslendiğini fark etmeleriyle gerçekleşir. Bu güven biçimi, eğitim ortamında inanç temelli bir ittifakı teşvik eder.

- Uyum Sağlamak: Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu teşvik etmede bir diğer önemli faktör de öğretilen materyalin ilgili ve öğrenciye özel olmasını sağlamaktır. Öğrenme ortamının önemi, öğrencinin motivasyonunu ve akademik görevlere katılımını sürdürme kapasitesinde yatmaktadır. Öğrenci sürekli olarak hedeflere ulaşamazsa, öğrenme sürecine dâhil olmak yerine potansiyel risklerden veya utançtan kaçınma eğiliminde olabilir. Bir öğrenci kendisine verilen hedefi sürekli olarak çok kolay olarak algıladığında, öğrencinin öğrenme sürecine katılma motivasyonu azalabilir. Her senaryoda, öğrencinin devam etme eğilimi azalır. Ek olarak, tutarlılık, öğrencilerin anlamasını beklediğimiz materyalin eğitim deneyimleri için önem ve uygunluk taşımasını gerektirir. Öğrenciler bilgi, kavrayış ve yeterlikle donatıldıklarında, çevreleri hakkında fikir edinmelerini, isteklerinin peşinden gitmelerini ve kişisel önem duygusu geliştirmelerini sağladığında, başarı arayışlarında sarsılmaz bir kararlılık gösterme eğiliminde olurlar. Ayrıca, öğrenciler arasında uyumun sağlanması, öğrenme deneyimlerini geliştirebilir ve başarılarını sergilemeleri için yollar yaratabilir. Bu fırsatlar, öğrenme etkinliğinin artmasına ve karmaşıklığın azalmasına katkıda bulunarak öğrencilerin akademik çabalarında başarılı olma olasılığını artırır.

- Öğrencilerin Sesine Kulak Vermek: Öğrenciler düşüncelerini, duygularını, kaygılarını, bilgi eksikliklerini ve önyargılarını ifade edemediklerinde bilginin tam olarak edinilmesi engellenir. Öğrenciler duygularını açıkça ifade edebilecekleri elverişli bir ortam bulabildiklerinde, başarılı öğrenme olasılığı artar. Eğitimcilerin aktif dinleme yapmaları ve öğrenciler için destekleyici ve onaylayıcı bir ortam sağlamaları teşvik edilmektedir. Bu, açık iletişime davet etmeyi, cesaretlendirmeyi ve öğrencilerin seslerine yanıt olarak rehberlik ve dürüst geri bildirim sağlamayı içerebilir.

•Farkındalık Geliştirme: Bilgiyi etkin bir şekilde edinen öğrenciler, öğrenme sürecini kavrayan öğrencilerdir. Bu bireyler, metinsel bilgileri anlama ve yorumlama konusunda yetkin, aktif dinleme konusunda usta ve iç görülü sorular sorma konusunda beceriklidir. Çabalarını önceden belirlenmiş başarı ölçütlerine uygun olarak etkili bir şekilde yönlendirme becerisine sahiptirler. Öğrenmede güçlü yönlerini kullanma ve zayıf yönlerini azaltma konusunda beceriklidirler. Bireyler strateji oluşturma, geliştirilen stratejilere bağlı kalma, uygun görüldüğünde stratejileri uyarlama ve stratejik planlamalarının etkinliğini değerlendirme becerisine sahiptir.

Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri

Tomlinson ve Imbeau, farklılaştırılmış öğretimin özünde yer alan ilkeleri şu şekilde sıralamıştır (2010, ss. 27-37):

1. Her öğrenci onurludur ve saygı değerdir: Demokrasi, küresel toplum ve başlıca dini geleneklerin paylaştığı temel ilke, insan yaşamına saygı duyulması ve bu yaşamın desteklenmesi gerektiğidir. Bu, her bir yaşamın farklı ve vazgeçilmez bir niteliğe ve aynı zamanda içsel bir değere sahip olduğunu göstermektedir. Kültürel bağlamların çoğunda, bir birey başkalarının ihtiyaçlarının farkında olduğunu gösterdiğinde, benmerkezciliği aşma kapasitesi sergilediğinde ve sadece kendisine değil başkalarına da fayda sağlayacak şekilde hareket etme istekliliği gösterdiğinde olgun olarak kabul edilir. İnsan onuruna saygı, eğitim ortamında yadsınamaz derecede önemli bir bileşendir.

2. Farklılık kaçınılmaz bir gerçektir: Bireyler arasındaki ortak özellikler ve deneyimler, insanlığın tanımının ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan özelliklerinin ve deneyimlerinin çeşitliliği, her bir kişinin farklı bireyselliğine katkıda bulunur. Bireyler, özellikleri ve nitelikleri bakımından farklılıklar gösterirler. Her insan özünde benzersizdir ve farklı bir bilişsel bakış açısına sahiptir. Bu farklılıklar, bölünme faktörlerinden ziyade zenginleştirici özellikler olarak görülmelidir.

3. Sınıf, öğrencilere farklılıklara saygı ve liderlik vasfının kazandırıldığı bir toplum türünü yansıtmalıdır: Bireysel farklılıkları güvensizlik veya dışlama gerekçeleri olarak değil, kişisel kimliğin temel yönleri olarak kabul eden ve kucaklayan bir sınıf ortamı oluşturmak zorunludur.

4. Çoğu öğrenci, belirli bir çalışma alanı için gerekli olan birçok şeyi öğrenebilir: Akademik bir ortamda zorluklarla karşılaştıklarında, bazı öğrenciler algılanan zekâ eksikliklerinin kendilerini başarıya ulaştırmaktan aciz kıldığı gibi kaçınılmaz bir sonuca varabilirler. Benzer şekilde, entelektüel açıdan gelişmiş öğrenciler, yüksek zekâları nedeniyle

aba sarf etmelerine gerek olmadığı inancına sahiptir. Her iki durumda da öğrenciler arasında akademik çalışma ve öğrenme konusunda yaygın bir motivasyon eksikliği söz konusudur. Başarı için yeterli motivasyona sahip olan öğrencilerin, belirli bir beceri veya görevde zorluklarla veya karmaşıklıklarla karşılaşmalarına rağmen, hayal kırıklığına uğramadan gerekli bilgi veya beceriyi edinme kapasitesine sahip olduklarına inandıkları varsayılmaktadır. Zorluklar karşısındaki bu dayanıklılık, sürekli çaba ve motivasyonla desteklenir ve nihayetinde başarılı sonuçlarla sonuçlanır. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun belirli bir çalışma alanıyla ilgili bilgi ve becerileri edinme kapasitesine sahip olduğu tartışılabilir. Bu süreci kolaylaştırmak için, her öğrenciyi entelektüel gelişim için doğal kapasiteye sahip benzersiz bir birey olarak tanımak zorunludur.

5. Her ğrenci, mükemmel öğrenme fırsatlarına erişim eşitliğine sahip olmalıdır: Her ğrencinin belirli bir konu veya çalışma alanında temel bilgi ve becerileri edinme yeteneğine olan inanç, eğitim kurumlarının tüm bireylere en uygun kaynakları sağlamaya çalıştığını göstermektedir. Bu inanç aynı zamanda iki tamamlayıcı varsayımı da kapsamaktadır. İlk olarak, eğitim fırsatları, özellikle bilgi ve becerilerin edinilmesi için gerekli olan içerik ve faaliyetlere öncelik vermelidir. Konunun önemi ve özgünlüğü, faydası, uygunluğu ve anlamlılığı dikkate alınması gereken çok önemli hususlardır. İkinci olarak, evrensel ğrenci erişilebilirliği için tasarlanan eğitim programı, içeriğin anlaşılması için tutarlı ve eşit fırsatlar sunmalıdır. Öğrencilerin yalnızca sınırlı bir yüzdesinin ileri düzey çalışmalar yapabileceği inancına dayalı bir eğitim programı geliştirmenin aksine, pedagoji, tüm ğrenci kitlesini en yüksek potansiyellerine yükseltmek için tasarlanmış bir eğitim programı uygulayarak bireysel ğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır.

6. Öğretimin temel amacı, her öğrencinin kapasitesini en üst düzeye çıkarmaktır: Her ğrencinin en yüksek kalitede eğitim programı ve ğretim uygulamalarına erişiminin yanı sıra bu tür eğitim ortamlarında başarılı olmak için gerekli desteği alması gerektiği inancına ulaşmak, okulları bu hedefe doğru önemli ölçüde ilerletecektir. Her bir ğrenci farklı seviyelerde hazırbulunuşluk sergiler ve kendi başlangıç noktalarından başlayarak aşamalı bir öğrenme sürecinden geçer. Operasyonel prosedür aşağıdaki şekilde işlemektedir. Öğrencilerden bilgi açığına aşılamaz bir sıçramayla kapatmalarını beklemek mümkün değildir. Bu nedenle, öğrencilerin bireysel yetenekleriyle uyumlu ve bilişsel potansiyellerinin zirvesine ilerlemelerini kolaylaştıran eğitim deneyimleri tasarlamak zorunludur.

Farklılaştırılmış ğretimde Amaç

Farklılaştırmanın birincil amacı, öğrencilerin öz farkındalık geliştirmelerini ve bireysel kimliklerini tanımlarını kolaylaştırmak olarak tanımlanabilir. Eğitim yolculuğu boyunca

öğrencilerin öz güvenleri artar ve entelektüel kapasiteleri yükselir. Sonuç olarak, öğrenme sürecine aktif olarak katılan ve güçlenme duygusu geliştiren bireylere dönüşürler (Tomlinson, 2008). Farklılaştırılmış öğretim, duyarlı öğretimin bir biçimi olarak nitelendirilebilir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerinin yanı sıra, eğitimcilerin de öğrencilerini tanımaları zorunludur (Ekinci & Bal, 2019). Eğitimciler öğrencilerini daha iyi anladıkça, onların yetkinlikleri ve potansiyelleri hakkında değerli bilgiler edinecek ve her öğrencinin kendine özgü ihtiyaç ve yeteneklerine göre uyarlanmış daha etkili pedagojik stratejiler geliştirebileceklerdir. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim, bireysel yeteneklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin maksimum potansiyele ulaşmasını kolaylaştırmaya yöneliktir. Farklılaştırılmış eğitim, öğrencilerin eksikliklerine odaklanmak yerine başarıyı en üst düzeye çıkarmak için öğrencilerin güçlü yönlerini ve yeteneklerini kullanmaya önem verir. Kurum, her öğrencinin kendine özgü niteliklerini benimser ve eğitim süreci içinde hazır bulunuşluklarını, ilgilerini, yeteneklerini ve öğrenme profillerini dikkate alarak başarılarını optimize etmeye çalışır (Stone, 2012).

Heacox, farklılaştırılmış öğretimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır (2014):

1. Bireysel öğrenciler için teşvik edici ve düşündürücü ödevler tasarlamak.
2. Temel konu, temel kavramlar, bilişsel süreçler ve yetkinliklere uygun olarak çeşitli pedagojik yaklaşımların yanı sıra öğrencilerin kavrayışını değerlendirmek için çeşitli yöntemlerin kullanılması.
3. Hem içerik sunumu hem de öğrenme teknikleri için uyarlanabilir yöntemler sunar.
4. Öğretim faaliyetlerini öğrencilerin hazırlık düzeylerine, eğitim gereksinimlerine, merak alanlarına ve öğrenme tercihlerine göre düzenlemek.
5. Öğrencilerin farklı öğretim metodolojilerine katılmalarını sağlayarak onları eğitmek.
6. Her bir öğrencinin eğitim gereksinimlerini karşılarken aynı zamanda yerleşik eğitim programı standartlarına uyum sağlama çabası.
7. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasında, etkili pedagoji için elverişli bir atmosferin teşvik edilmesi vurgulanmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının temel gerekçesi, öğrenme ortamında bireysel öğrenci başarısını kolaylaştırmak, öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılmasını geliştirmek ve kendilerini gerçekleştirmelerini teşvik etmek için tüm eğitim yönlerini uyumlu hâle getirmektir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretimin amacı, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına öncelik veren ve eğitmen tarafından yönetilen bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarına katılmalarını sağlamak ve farklı öğrenme stillerine uyum sağlamak için etkinlikleri uyarlamaktır (Ekinci & Bal, 2019). Bu yaklaşım, tüm öğrencilerin

eğitim ortamında başarılı olma fırsatına sahip olmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Kozikoğlu & Bekler, 2018). Buna ek olarak, yukarıda bahsi geçen çalışmada açıklandığı üzere farklılaştırılmış öğretim, davranış sorunlarının ele alınmasında kritik bir faktördür.

Tomlinson, başarılı bir farklılaştırmayı kolaylaştırmak için eğitimcilerin aşağıdaki hususlara dikkat etmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Tomlinson, 2005, s. 263):

- Öğrenme ortamlarının tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir güvenlik ve zorluk dengesi sağlaması zorunludur.
- Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde kolaylaştırmak için öğretim yöntemleri ve eğitim stratejilerinin tüm grup, küçük grup ve bire bir etkileşimleri kapsamaları zorunludur.
- Öğrenme hedeflerinin oluşturulması ve sürekli değerlendirilmesi, belirli bir konu veya çalışma alanındaki temel bilgi, kavrama ve yeteneğe odaklanmanın sürdürülmesi açısından kritik öneme sahiptir.
- Ön değerlendirme veya biçimlendirici değerlendirmenin kullanılması, öğretmenlerin öğretim planlarını bilgilendirmek için çok önemlidir.
- Eğitimciler, öğrencilerinin çeşitli ihtiyaçlarına uygun şekilde cevap verebilmek için zaman, mekân, materyal ve öğretim stratejilerini kullanırken esnek bir yaklaşım benimsemelidir.
- Sınıflar, ideal olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılıklı olarak saygı ve sorumluluk değerlerini benimsedikleri, ortak hedefin en iyi çalışmayı teşvik etmek ve her bireyin maksimum gelişimini kolaylaştırmak olduğu öğrenme alanları olarak tasavvur edilmektedir.

Bilginin yoğun olarak kullanıldığı çağdaş toplumda, öğretmenin baskın rol üstlendiği geleneksel pedagojik modelin istenen sonuçları vermediği ve bu nedenle, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezi bir bileşeni olarak önceliklendiren ve aktif katılımı teşvik eden öğretim metodolojilerinin dâhil edilmesi zorunlu hâle gelmiştir (Ekinci & Bal, 2019). Öğrencilerin çeşitli yaklaşımlarla aynı sonuçlara ulaşması mümkündür. Modern eğitim bağlamında, eğitimcilerin, önceden oluşturulmuş bilgiyi basitçe yaymak yerine, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını fark etmelerini ve benimsemelerini sağlayan bir eğitim ortamı geliştirmeye çalışmaları gerektiği savunulmaktadır (Şaldırdak, 2012). Günümüzde farklılaştırılmış öğretim, heterojen bir öğrenme ortamında öğrencilerin farklı motivasyon düzeyleri, ilgi alanları, ihtiyaçları, yetenekleri ve sosyokültürel geçmişleri dâhil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere bireysel farklılıklarını kabul ederek ve benimseyerek öğrencilerle etkili bir şekilde etkileşim kurmak için stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadır (Ekinci & Bal, 2019).

Eğitim ortamında öğrencilere destek sağlanması, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve bilgi edinmelerini ve anlayış geliştirmelerini ilerletmek için çok önemlidir (Pritchard & Woollard, 2010). Bu prosedürde, tüm öğrencilerin başarı olasılığını artırmak ve eğitim programının öğrenme gereksinimlerini karşılayacak şekilde özelleştirmek amacıyla öğrencilerin bireysel başarılarını, gelişimlerini ve yeteneklerini optimize etmek zorunludur. Farklılaştırılmış öğretim kavramı, her öğrencinin özel ihtiyaç ve yeteneklerini ele almayı ve onları akademik ilerlemeye yönlendirmeyi amaçlayan bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımına öncelik verir. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğrenme deneyimleri sunmak zorunludur. Ayrıca, öğrenme faaliyetlerini ve materyallerini öğrencilerin bireysel hazır bulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve tercih ettikleri öğrenme yöntemlerine göre değiştirmek önemlidir (Christian vd., 2009).

Farklılaştırılmış öğretimin bir başka yönü de öğrenciler arasındaki farklılıkların anlaşılmasına dayanır. Bu nedenle, öğrencilere ortak hedeflere ulaşmayı amaçlayan iş birlikçi görevlere katılma fırsatları sağlamak zorunludur. Bununla birlikte, bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarına uygun olarak bireysel görevlerini özerk bir şekilde ele almalarını kolaylaştırmaktır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları destek düzeyi ve türü bireyden bireye önemli ölçüde değişir. Birçok öğrenci kişisel öğrenme becerilerine güven eksikliği yaşamakta ve ek desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Bazı öğrenciler, asgari düzeyde dış yardımla öğrenimlerini bağımsız olarak yönetme becerisi gösterir (Ekinci & Bal, 2019). İdeal olarak, her öğrenci görevin başarıyla tamamlanmasını kolaylaştırmak için yeterli desteği almalıdır. Farklı bilgi ve beceri setlerine sahip öğrencilerin kendi öğrenmelerine ve meta-bilişsel becerilerinin gelişimine aktif olarak katkıda bulunma kapasitesine sahip olduklarını belirtmek zorunludur (Westbroek vd., 2020)

Mills vd. (2014), farklılaştırılmış öğretimin hizmet ettiği amacı bir başka pencereden değerlendirmişlerdir. Araştırmalarında Mills vd. farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının eğitim ortamlarındaki davranışsal sorunları azaltma potansiyeline sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu kavram, pedagojik ya da öğretimsel farklılaştırmanın eğitim kurumlarında sosyal adaleti teşvik eden bir unsur olarak birincil öneme sahip olduğunu öne sürmektedir. Bu şekilde, eğitim kurumundaki tüm öğrenciler standart bir öğrenme yaklaşımına uymak zorunda bırakılmamaktadır. Öğrencileri eğitim sürecine dâhil etmek, öğrenme deneyimini her öğrencinin bireysel hazır bulunuşluk düzeyine, kişisel ilgi alanlarına ve tercih ettiği öğrenme stiline göre uyarlayarak başarılabılır. Bu şekilde, öğrencilerin bakış açıları tanınır ve kabul edilir. Etkili iletişime öncelik verilen bir ortamda, karşılıklı saygı gelişir ve bu da davranış sorunlarının potansiyel olarak ortadan kaldırılmasıyla sonuçlanır.

Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri

Farklılaştırılmış öğretim, çeşitli etkinlikler aracılığıyla süreci, içeriği ve ürünü çeşitlendirerek öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme deneyimlerini içeren bir yaklaşımdır. Bu araştırmada Tomlinson'un (2015a) farklılaştırılmış öğretimi içerik, süreç ve ürün temel unsurlarına odaklanılarak incelenmiştir.

İçerik

Tomlinson ve Moon (2013) içeriğin tanımını “öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmak için kullandıkları bilgi ve fikirler” olarak yapmaktadır. Başka bir ifadeyle içerik, öğrencilerin öğretim faaliyetlerini tamamladıktan sonra sahip olmalarını amaçladığımız bilgi, kavrayış ve becerileri ifade eder. Eğitimciler, öğrenciler için uygun içeriği seçerken öğrenme durumları, kişilik özellikleri, ön bilgiler, öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve bireysel ihtiyaçlar gibi bir dizi faktörü göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için materyali farklılaştırmak önemlidir. Özünde farklılaştırma, çeşitli içerik türlerinden ve materyallerden farklı seviyelerde yararlanarak içeriğin eş zamanlı olarak uyarlanmasını gerektirir ve seçim yapma ve çekimser kalma seçeneğine izin verir (Gregory & Chapman, 2013/2020).

Süreç

Etkinlikler, öğrencilerin temel bilgi ve kavramları anlamalarını kolaylaştırmak ve temel becerilerini uygulamalarını sağlamak için tasarlanmıştır (Tomlinson, 1999/2014). Belirli yöntem ve tekniklerin kullanımı, uygun araç ve gereçlerin seçimi ile öğretmen ve öğrenci davranışlarının uyumlaştırılması, etkili öğretim uygulamasının ayrılmaz bileşenleridir (Avcı & Yüksel, 2018). Her bir öğrencinin sergilediği öğrenme stillerinin çeşitliliği göz önüne alındığında, farklılaştırma sürecinin belirli öğrenme ortamlarına ve her bir öğrencinin öğrenme yeteneklerinin kendine has özelliklerine göre özelleştirilmesi zorunludur.

Ürün

Tomlinson'a (1999/2014) göre “ürün” terimi, öğrencilerin bilgilerini edinme ve gösterme sürecinde kullandıkları tüm araçları kapsar. Farklı, özel ürünler, öğrencilere başarı için kesin ve uygun standartlar sağlayarak eğitim hedeflerinin yerine getirilmesine katkıda bulunur. Aynı zamanda, öğrencilerin farklılıklarını etkili bir şekilde değerlendirebilmeleri için çeşitli ve farklı ürünler üretmeleri zorunludur (Bailey & Williams-Black, 2008).

Değerlendirmeye iki farklı perspektiften yaklaşılabilir: Eğitimin içeriğinin değerlendirilmesi ve öğrencinin materyalle etkileşime geçme yöntemlerinin dikkate alınması. Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik hazır bulunuşluklarını, kişisel ilgi alanlarını ve bireysel öğrenme profillerini dikkate alır (Tomlinson, 2015b).

Farklılaştırılmış Öğretimde İstendik Öğrenci Özellikleri

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre uyarlanmış çeşitli öğretme ve öğrenme stratejilerini kapsar (Kozikoğlu & Bekler, 2018).

Hazırbulunuşluk

Eğitimde hazır bulunuşluk kavramı, öğrencilerin sahip olduğu yetenek ve yeterlikleri ifade eder. Öğretim bağlamında, bir bireyin ön bilgi düzeyi, konuyu anlamalarına ve becerileri edinmelerine rehberlik eden temel bir dayanak olarak hizmet eder (Tomlinson, 2005).

Hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilerin:

- İlerlemeleri için birinin öğrenmedeki boşlukları belirlemeye ve bunları doldurmaya yardım etmesi,
- Doğrudan öğretim ve alıştırma fırsatlarının daha fazla olması,
- Daha iyi yapılandırılmış, daha somut, daha az karmaşık ve kişisel deneyime daha yakın olan ve aynı zamanda daha basit okuma becerileri gerektiren faaliyetlerin ve ürünlerin sunulması,
- Daha düşük hızda öğrenmeye ihtiyaçları olabilir.

Hazırbulunuşluk düzeyi daha ileri düzeyde olan öğrencilerin:

- Önceden edinilmiş bilgi ve becerileri değerlendirmek için alıştırma atlama eylemi.,
- Daha karmaşık, açık uçlu, soyut, çok yönlü ve ileri düzeyde okuma malzemelerini içeren etkinlik ya da ürünler,
- Çalışma temposu, eğitim gerekliliklerini tamamlamada daha yüksek hız veya bir konuyu iyice anlamak için daha yavaş bir tempo ihtiyacı tarafından belirlenebilir (Tomlinson, 1999/2014).

İlgi

Öğrencilerin derste verilen görevlere karşı sergiledikleri merak veya tutku ile tanımlanan ilgi kavramı, öğrenme çıktılarını etkileyen bir faktör olarak büyük önem taşımaktadır (Tomlinson, 2001a). Öğrencilerin belirli akademik konulara farklı düzeylerde ilgi gösterdikleri yaygın olarak kabul edilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin geçmiş bilgileri, hazırbulunuşlukları, öğrenme tercihleri ve ilgi alanlarındaki farklılıkların kabul edilmesini ve öğretim sürecinin bu farklılıkları karşılayacak şekilde uyarlanmasını gerektirir (Stone, 2012).

Farklılaştırılmış öğretim, eğitimciler tarafından öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap etmek için bir araç olarak uygulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları için bir çerçeve görevi görür. Bu da çok sayıda avantaj sağlamaktadır (Tomlinson, 2001a, ss. 54-55; Tomlinson & McTighe, 2006):

- Öğrencilerin eğitim ortamları ile öğrenmeye yönelik içsel motivasyonları arasındaki ilişkiyi fark etmelerine yardımcı olmak amacıyla, bireysel öğrenci ilgi alanlarına dayalı farklılaştırılmış öğretimin uygulanması, genel motivasyonlarını artırmaya hizmet edebilir.
- Öğrencilerin katılımını ve hevesini teşvik etmek için, öğrencilerin bireysel eğilimlerini yansıtan çeşitli ilgi alanları ve bakış açıları geliştirmek üzere ilgi merkezli pedagojinin kullanılması zorunludur.
- Aşağıdaki yaklaşımlar öğrencilerin ilgi alanlarını geliştirmek için benimsenmelidir.
- Çalışma, vurgulanan konuların gerçek dünya senaryolarıyla bağlantılarını göstererek pratikte uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.
- Öğrencilere geleneksel yöntemlerin ötesinde alternatif ifade biçimleri için fırsatlar sunmak.

Öğrenme Profili

Öğrenme profili kavramı, bir öğrencinin bilgi ve beceri edinmeye yönelik kendine özgü yaklaşımını tanımlayan ayırt edici bir özelliği ile ilgilidir (Tomlinson, 1999/2014). Öğrencinin cinsiyeti, kültürel geçmişi, bilişsel yetenekleri, tercih ettiği öğrenme yöntemleri ve fikir ve bilgilerin bilişsel olarak işlenmesi gibi demografik bilgilerini tanımlar. Amaç, öğrencilere kendi öğrenme profillerine göre uyarlanmış verimli ve etkili öğrenme stratejileri sunmak için öğrenme sürecini bireyselleştirmektir. Bireysel ihtiyaçlara uygun bir ortam yaratmak için sınıftaki her öğrencinin görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tercihlerini dikkate almak önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stiline uygun olarak sınıfın çeşitli alanlarında çalışmalarına olanak tanır. Bir eğitimcinin rehberliğinde farklılaştırma süreci sayesinde, öğrencilerin bireysel zekâ profillerine dayalı olarak akademik başarı olasılığını artırmak mümkündür (Tomlinson, 2015b).

Farklılaştırılmış Öğretimde İstendik Öğretmen Özellikleri

Eğitimciler, hazırbulunuşluk, bireysel ilgi alanları, kültürel bakış açıları ve yaşam deneyimlerindeki farklılıkları kabul ederek, tekil bir sınıf ortamında çeşitli öğrenci gruplarını etkin bir şekilde bir araya getirmeye çalışmalıdır.

Eğitimciler, bilgiyi konunun temel ilkelerine, temel kavramlarına ve temel becerilerine uygun olarak aktarmaya çalışırlar. Öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterirler ve öğretim tekniklerini çeşitli bağlamlar, disiplinler ve yöntemler arasında uyarlamaya kararlıdırlar. Dolayısıyla, içerik, süreç ve ürün açısından çeşitlilik sağlar (Tomlinson, 1999/2014). Farklılaştırılmış sınıflarda, eğitimciler çeşitli öğretim stratejileri uygular, zamanı esnek bir şekilde kullanır ve öğrencilerin öğrenmesini etkilemek ve uyarlanabilir bir öğrenme ortamı yaratmak için öğrencilerle iş birliği çabalarına katılırlar (Tomlinson, 1999/2014; Tomlinson, 2015b).

Tomlinson (2005, ss. 12-13) tarafından belirtilen farklılaştırılmış öğretim yöntemini uygularken, öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır:

- Öğretmenler, çocukların hazırbulunuşluk seviyelerindeki çeşitliliği kabul eder ve farklı karmaşıklık seviyelerindeki görevleri ve materyalleri stratejik olarak düzenleyerek ve ardından her çocuğun başlangıç noktasını belirleyerek öğretim yaklaşımlarına uyum sağlar.
- Tüm öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim ve sıkı performans kriterleri ile karakterize edilen bir eğitim ortamında, eğitimciler her bireyin kendi benzersiz hızında derin ve kişiselleştirilmiş öğrenmeye katılmasını ve kendi özel ihtiyaç ve yeteneklerine göre uyarlanmış farklı yollar izlemesini sağlamalıdır. Öğrenciler arasında başarıya ulaşmak için gerekli olan çabaya ilişkin bir anlayış geliştirmek için, her öğrenciye bireysel kapasitelerine ve özelliklerine göre uyarlanmış önemli görevler verilmesi zorunludur.
- Eğitimciler hem konunun hem de bireysel öğrencilerin belirli özelliklerine göre uyarlanmış çeşitli pedagojik stratejileri uygulamak için zaman yönetimine esnek bir yaklaşım uygularlar. Öğrenme ortamını optimize etmek, öğrencilerden sürekli geri bildirim almak ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmek için farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını gerektiren bir eğitim ortamında, eğitimciler öğrencileriyle karşılıklı bir öğrenme sürecine girerler.

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulanan Sınıfların Özellikleri

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda, eğitimciler eğitim programı konularını öğrencilerin mevcut bilgi tabanını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin öğrenmelerini tamamladıkları noktada başlatırlar. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki önemli farklılıkları tespit etmeye çalışır ve ardından öğrenci katılımını ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için bireysel öğrenme stillerine hitap eden çeşitli öğretim yaklaşımları sunmaya gayret eder. Eğitimciler, öğrencilerin ilgi alanlarına daha etkili bir şekilde hitap edebilmek için öğretimin

yoğunluğunu ve karmaşıklığını çeşitlendirmeye çalışırlar. Farklılaştırma ile karakterize edilen bir sınıfta öğretmen, öğrencilerin büyüme ve ilerleme arayışında akranlarından ziyade kendi yetenekleri ve başarılarıyla karşı karşıya gelmelerini garanti eder.

Farklılaştırılmış öğretim ortamlarında eğitimciler, öğrenciler için hızlı ve etkili bireyselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştırmak için özel yaklaşımlar uygularlar. Eğitimciler bu uygulamayı gerçekleştirirken her öğrencinin yeterli seviyesinin aynı olduğu varsayımından hareket etmezler. Eğitimciler, düşük seviyeden ileri seviyeye kadar değişen yeterli seviyelerindeki öğrencileri, titiz öğretim ve destek yoluyla daha yüksek akademik başarı için çaba göstermeye zorlamaya çalışmaktadır. Amaçları, performans standartlarını yükseltmek ve tüm öğrenciler için kapsamlı bir başarı sağlamaktır. Öğrenciler arasında hâkim olan algı, öğretmenlik mesleğinin kayda değer bir çaba gerektirdiği, doğasında risk barındırdığı ve bireysel başarı gerektirdiğidir. Eğitimciler ayrıca öğrencilerinin çaba ve başarı arasındaki ilişkiyi ilk elden deneyimlerle anlamalarını sağlamaya çalışmaktadır (Tomlinson, 1999/2014).

Farklılaştırılmış sınıflardaki eğitimciler, öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için profesyonel araçlarını stratejik olarak kullanarak pedagojik yaklaşımlarında ustalık gösterirler. Bireysel öğrenciler, farklı öğrenme ihtiyaçları olan benzersiz bireyler olarak kabul edildiklerinden, standartlaştırılmış, seri üretim öğretim yöntemlerine tabi tutulmazlar. Farklılaştırılmış sınıflar, sağlam bir eğitim programının temel bileşenlerini ve etkili öğretim stratejilerini net bir şekilde belirleyerek işe başlayan öğretmenler tarafından karakterize edilir. Daha sonra, öğrencilerin eğitimlerinin sonraki aşamalarında gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini kolaylaştırmak için öğretim yaklaşımında değişiklikler yapılması gerektiği düşünülür. Farklılaştırılmış sınıflardaki öğretmenler hem ortak nitelikleri hem de akranlarından benzersiz farklılıkları açısından öğrenciler arasındaki özellik çeşitliliğini kabul etmeye ve planlamaya güçlü bir vurgu yapar. Bu gerçeğin öğretmen tarafından kullanılması, her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarına uygun bir sınıf atmosferi geliştirmek için çeşitli şekillerde olabilir (Tomlinson, 1999a).

Farklılaştırılmış sınıflardaki öğretim uygulamaları, eğitimde mantıklı ve pratik bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, bu tür öğretim ortamlarının etkili bir şekilde kurulması önemli zorluklar ortaya çıkarabilir. Bu tür sınıf örneklerinin azlığı da bu olguya katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte, az sayıda olmalarına rağmen, gözlemlenen sınıflar farklılaştırılmış öğretime ilişkin bir araştırma başlatmak için yeterli fırsat sunmaktadır.

Farklılaştırılmış Öğretimin Temelini Oluşturan Kuramlar

Eğitimciler tarafından kullanılan öğretim teknikleri, eğitim ortamlarında öğrencileri eğitim hedeflerine ulaşmaya yönlendirmede önemli bir rol oynar. “Böylece, çoklu öğrenme alanlarının ve teorik çerçevelerin entegrasyonu kolaylaşır.” Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, eğitim ortamındaki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için çeşitli bilişsel teorilerin entegrasyonunu kapsar (Burris, 2011). Temel alınan kuramlar şu şekildedir (Demir, 2013);

- Piaget’in Yapılandırmacı Teorisi,
- Vygotsky’nin Yakınsal Gelişim Alanı Teorisi
- Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramı (Rodriguez, 2012),
- Beyin Temelli Öğrenme Teorisi,
- Probleme Dayalı Öğrenme Teorisi ele alınarak oluşturulmuştur.

Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı Yapılandırmacı Yaklaşım, öğrenenin bilgiyi yapılandırma, yorumlama, yeni bağlamlara aktarma ve yeni bilgi üretmedeki rolünü açıklayan pedagojik bir çerçevedir (Eskici, 2013). Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlendiği, uygulamalı öğrenme deneyimlerine katıldığı, bilgi edinmede merkezi bir rol üstlendiği ve deneyimsel öğrenmeleri boyunca öğretmen tarafından yönlendirildiği pedagojik bir yöntem gerektirir.

Vygotsky tarafından ifade edilen Yakınsal Gelişim Alanı kavramı, bireyin bağımsız öğrenmesi ile öğretmen veya akran gibi bilgili bir başkasının rehberliği ve desteği ile gerçekleşen öğrenme arasındaki farkı ifade eder (Rodriguez, 2012). Öğrencilerin bireysel yetenekleri ve yakınsal gelişim alanındaki gelişimleri değerlendirilmeli ve desteklenmelidir. Bir öğrenci belirli bir bilişsel gelişim ve bağımsız kavrama seviyesine ulaştığında, yakınsal gelişim bölgesine geçiş yapar. Bu bölgeye kişiler arası etkileşim yoluyla, özellikle de bir rehber yardımıyla erişilebilir. Öğrencinin eğitimsel ilerlemesini kolaylaştırmak için, eğitmenin öğrencinin benzersiz gereksinimlerini belirlemesi ve öğretim yaklaşımını bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlaması çok önemlidir. Bu kişiselleştirilmiş rehberlik, öğrencinin mevcut yeterlik seviyesinin ötesine geçmesi için gereklidir. Pedagojik yaklaşım hem bireysel hem de iş birlikçi öğrenme stillerine göre uyarlanmış faaliyetlerin tasarımını içermelidir (Avcı & Yüksel, 2018).

Beyin temelli öğrenme teorisi, bireylerin doğuştan öğrenme ve merak etme eğilimine sahip olduğunu ve bilgi edinimlerinin kendilerine özgü gerçeklik algıları ve bilişsel gelişimlerinden etkilendiğini kabul eder. Bu özel bağlamda, iyi yapılandırılmış bir öğretim

ortamı sağlamak ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını kolaylaştırmak zorunludur (Odabaşı & Celkan, 2010). Öğrenme, beynin bilişsel süreçleri yeni bilgilerin kavranmasına ve bütünleştirilmesine izin verdiğinde gerçekleşir. Yüzeysel bilgilerden ziyade derin bilgilerle karşılaşıldığında, beyin kişisel öneme sahip, faydalı ve önemli görülen veya bireyde duygusal bir tepki uyandıran bilgileri daha etkili ve verimli bir şekilde akılda tutabilir (Tomlinson, 1999/2014). İnsan beyni, sosyal etkileşim ve iş birliğine dayalı öğrenme eğilimi göstermekte ve başkalarıyla etkileşim yoluyla bilgi edinme tercihinin ortaya koymaktadır. İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencileri aktif katılım ve sosyal etkileşime dâhil etme kapasitesi nedeniyle sıklıkla daha eğlenceli ve etkili olarak algılanır ve bu da gelişmiş öğrenme çıktılarına yol açar (Avcı & Yüksel, 2018). Beyin temelli öğretim yöntemlerini içeren bir eğitim ortamında, bu pedagojik yaklaşımın stresi azalttığı, beyin gelişimini teşvik ettiği ve öğrencilere kendi kendine öğrenme ve bilginin pratik uygulamasına katılma fırsatı verdiği için öğrenci motivasyonunu artırdığı gösterilmiştir (Üçüncü, 2017).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin otantik, gerçek dünya problemlerini çözerken mevcut bilgilerinin harekete geçirilmesini gerektirir. Bu yaklaşım, iş birliğine dayalı tartışma ve sosyal bağlamlar içinde potansiyel çözümlerin araştırılması yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırır (Koçakoğlu, 2010). Problem çözme süreçlerinin kullanılmasının, öğrencilerin problem çözme becerileri, motivasyon ve öz yönelimli öğrenme gibi özelliklerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği gösterilmiştir (Kılıç, 2007). Öğrencilere beceri ve yeteneklerini uygulama şansının verildiği ve aynı zamanda merakın teşvik edildiği bir ortamın desteklenmesi, farklı bakış açılarının ve yenilikçi düşüncenin gelişmesini kolaylaştırabilir. Zekânın, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli bağlamlarda edindikleri bilgi ve deneyimleri, yenilik yapmak ve yeni çözümler geliştirmek amacıyla kullanma becerilerini kapsadığını belirtilmektedir. Bu gerekçeden dolayı yazar, çeşitli konuları ele almak için zekâyı tek boyutlu bir şekilde analiz etmekten kaçınmış ve bunun yerine sekiz farklı zekâ türünün varlığını ortaya koymuştur. Eğitimcilerin bu zekâ türlerine aşina olması, onlara öğrencilerin daha geniş bir yelpazedeki yetenek ve becerilerini tespit etme ve geliştirme becerisi kazandırır. Gardner'ın çoklu zekâ kuramındaki zekâ çeşitleri şu şekildedir;

1) Sözel-Dilsel Zekâ: İşitsel yeteneklerin gelişimi zaman içinde gerçekleşir. Birey, düşüncelerini ifade etmek ve başkalarının bakış açılarını anlamak için okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı kapsayan iletişim amacıyla kendi ana dilini ve ek dilleri kullanma becerisi kazanmıştır (Tuğrul & Duran, 2003). Bu tür bir zekaya sahip olan bireyler genellikle öğrenme deneyimlerinin bir parçası olarak grup tartışmalarına aktif olarak katılır, geniş bir kelime

dağarcığı sergiler, edebiyata düşkünlük gösterir ve şiir ve düzyazı yazmaya yatkınlık gösterirler.

2) Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Tümdengelim ve mantıksal düşünme yetileri, bilimsel ve matematiksel düşünce süreçlerine katılma kapasitesini kapsar. Bu zekâ türüne sahip bireyler sayısal manipülasyonda, bilimsel ilkelerin uygulanmasında ve problem çözme ve analitik düşünme alanlarında ustalık gösterirler. Söz konusu bireyler bulmaca ve zekâ oyunları ile uğraşmayı tercih ederler (Sarı, 2016).

3) Müzikal- Ritmik Zekâ: Akustiği, müzik tonlarını ve zamansal kalıpları kullanan biliş süreci, yeni ses ve ritmik ifadeler üretme yetisinin yanı sıra çeşitli işitsel uyaranları ayırt etme ve bunlara ilişkin keskin bir farkındalık sergileme kapasitesiyle ortaya konmaktadır (Tuğrul & Duran, 2003). Bireyler müzikal yapıları algılama, ayırt etme ve ifade etme konusunda güçlü bir kapasite sergilemektedir. Bu özel zekâ türünü sergileyen bireyler, müziğe ve ritme karşı belirgin bir ilgi göstermekte, müzik becerilerini hızlı bir şekilde edinme, müzik besteleme, müzik notalarını ayırt etme ve günlük yaşamlarının çeşitli yönlerinde müziği etkin bir şekilde kullanma becerisi sergilemektedir (Sarı, 2016).

4) Görsel-Uzamsal-Uzaysal-Mekânsal Zekâ: Mekânsal biliş, mekân, zaman, konum, çizgi, şekil, biçim ve örüntü gibi unsurların yanı sıra bunlar arasındaki bağlantıları da kapsayan mekânsal nitelikleri algılama, anlama ve muhafaza etme kapasitesini ifade eder (Özet, 2018). Bu zekâ türünü sergileyen bireyler iyi gelişmiş bir uzamsal yönelim gösterir ve grafikleri, görüntüleri ve diyagramları anlama ve görsel olarak temsil etme kapasitesine sahiptir. Bireyler nesneleri üç boyutlu uzayda zihinsel olarak tasavvur etme yeteneğine sahiptir ve origami ve model yapımı gibi faaliyetlerden keyif alırlar (Sarı, 2016).

5) Bedensel-Kinestetik Zekâ: Düşünce ve duyguları aktarma aracı olarak tüm vücudu kullanma kapasitesi. Bireyler, dokunsal keşif ve hareket yoluyla çevreleriyle aktif bir şekilde etkileşim kurar ve bulgularını uygun ve anlamlı bir beden dili kullanarak etkili bir şekilde iletir (Kolaç, 2008). Bu özel zekâ türüne sahip bireyler, bedenselliklerini kullanmaktan, atletik faaliyetlerde bulunmaktan, el becerisi ve koordinasyon gerektiren görevleri yerine getirmekten ve yeni yaratımlar ortaya koymaktan memnuniyet duyarlar. Bilgi edinimi, fiziksel yeteneklerin kullanılmasını gerektiren alanlarda aktif katılım ve pratik deneyim yoluyla elde edilir, böylece yeni kavramların ve ayrımların keşfedilmesi kolaylaşır. Sonuç olarak, öğrenme süreci kalıcı hâle gelir (Sarı, 2016).

6) Sosyal-Bireyler Arası Zekâ: Empatik anlayış, etkili iletişim ve bireylerin psikolojik durumlarını ustaca yorumlama kapasitesi (Kolaç, 2008). Bu zekâ türünü sergileyen bireyler, etkili kişiler arası iletişime yatkınlık gösterirler, liderlik yeteneklerine sahiptirler, iş birliğine

dayalı çabalardan memnuniyet duyarlar, yetkin hitabet ve ikna yetenekleri sergilerler, keskin bir mizah anlayışına sahiptirler ve farklı sosyal veya profesyonel bağlamlara uyum sağlama konusunda ustadırlar (Sarı, 2016).

7) İçsel (Öze dönük) Zekâ: Kendini anlamak, daha etkili bir yaşam sürmek için çok önemlidir. Bu, kişinin kimliğinin, sınırlamalarının, tepkilerinin, tercihlerinin, yeteneklerinin ve eksikliklerinin farkında olmasını içerir (Tuğrul & Duran, 2003). Kolaç'a (2008) göre belirli bir zekâ türüne sahip olan bireyler özerk çalışma, kişisel hedefler belirleme, problem çözme, duygu ve düşüncelerinin farkında olma, duygusal düzenleme ve öz değerlendirme yapma becerisi gösterirler (Sarı, 2016).

8) Doğa Zekâsı: Söz konusu zekâ alanı, Gardner'ın 1983'teki ilk tanımlamasına dâhil edilmemiş, ancak daha sonra 1999'daki araştırmasının ardından zekâ kategorileri arasında yer almıştır (Tuğrul & Duran, 2003). Doğal çevreyi anlama, tanıma ve takdir etme ve ekosistemdeki tüm organizmalara ve unsurlara karşı duyarlılık gösterme kapasitesi (Özet, 2018). Doğacı zekaya yatkınlığı olan bireyler, hayvanlara ve bitkilere özel bir yakınlık gösterir, onların haklarını ve refahını savunurlar. Bu bireyler yeni yerler keşfetmeye ve belgesel film izleyerek bilgi edinmeye büyük ilgi duyarlar (Sarı, 2016).

Farklılaştırılmış öğretim uygulaması, öğrenme deneyiminin içeriğinin, süreçlerinin ve ürünlerinin öğrencilerin bireysel ön bilgilerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine göre uyarlanmasını ve böylece özel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasını içerir. Eğitim ortamlarında en iyi öğrenci öğrenimi ve performansı için, aktif öğrenci katılımını teşvik eden, farklı zekâlara hitap eden ve öğrenmede özerkliği kolaylaştıran uygun ders planları ve stratejileri uygulamak zorunludur (Gregory & Chapman, 2013/2020).

Geleneksel ve Farklılaştırılmış Öğretimin Karşılaştırılması

Günümüzde eğitime ilişkin yeni yaklaşımlar benimsenirken geleneksel eğitim yaklaşımlarından bahsedildiğinde de ezberci ve yeterince iyi olmadığı üzerinde ortak fikirler mevcuttur (Fer & Cırık, 2007). Geleneksel öğretim ile farklılaştırılmış öğretimin temel farkları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Akıcı, 2023; Fer & Cırık, 2007; Heacox, 2002, 2014; Tomlinson, 1999, 2000, 2008, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2011; Tomlinson & McTighe, 2006):

- Geleneksel eğitim yaklaşımlarında bilgi tek yönlü olarak öğretenden öğrenciye yönelikken farklılaştırılmış öğretimde bilgi karşılıklı ve birlikte edinilir.
- Geleneksel öğretim yönteminde öğrenci, öğretmen tarafından doldurulacak boş bir kap olarak kabul edilirken farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinde her öğrenci farklı bilgi ve yeteneklere sahip ve öğrenme stilleri değişik olduğu kabul görür.

- Geleneksel öğretimi benimsendiği eğitim yaklaşımlarında karşılıklı iletişim yoktur iletişim tek yönlüdür. Farklılaştırılmış öğretimi benimsendiği yaklaşımlarda ise iletişim karşılıklı saygı ve hoşgörü çerçevesinde kurulur.
- Geleneksel öğretim yönteminin benimsendiği eğitim ortamlarında ferdi ve yarışmacı bir ortam varken farklılaştırılmış öğretim ortamlarında paylaşımcı ve iş birlikçi bir ortam mevcuttur.
- Geleneksel öğretim yönteminin benimsendiği eğitim ortamlarında öğretmen konu uzmandır. Farklılaştırılmış öğretim ortamlarında öğretmen planlayıcı ve yol göstericidir.
- Geleneksel öğretim yönteminde hedef bilginin öğrenciye aktarılmasıdır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinde ise amaç, öğrencilerin öz farkındalık geliştirmelerini ve bireysel kimliklerini tanımalarını kolaylaştırmak, tüm öğrencilerin başarılarını en üst düzeye çıkarmak için güçlü ve yeteneklerini kullanmasını amaçlar. Böylece öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesi istenmektedir.

Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Geleneksel eğitim ortamında kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. Kullanılan yöntemlerden bazıları düz anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme ve bireysel çalışma bunlardan bazılarıdır. Bu tekniklerin ortak özelliği bilgiyi öğrenciye aktarmadır (Fer & Cırık, 2007).

Farklılaştırılmış öğretimde de yararlanılabilecek birden çok yöntem bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde kullanılan tekniklerin ortak özelliği de öğrencileri derse aktif katılımını sağlamak ve her öğrencinin kendi bireysel performansına uygun olacak şekilde çeşitlilik sağlamaktır. En çok bilinen farklılaştırılmış öğretim yöntemleri; merkez, istasyon, ajanda, yörünge çalışması, karmaşık öğretim, giriş noktaları, öğrenci için öğrenme sözleşmesi, katlı öğretim, program sıkıştırma, köşe kapma, evet-hayır kartları, kutu yapma, parmakla işaretleme, gerçekte yüzleşme, yumruk yapma, sarmal oluşturma, konuşma halkası, simit, döngüsel yansıma, portfolyo, E-portfolyo gibi yöntemlerdir (Avcı & Yüksel, 2018; Kılınç, 2021; Kılınç & Sözer, 2023; MEB, 2022). Her strateji öğrencilere ulaşmanın farklı bir yolunu sunar. Ancak öğretmenlerin zamanı, enerjisi ve materyalleri açıkça sınırlı olduğundan, düşük, orta ve yüksek yoğunluklu etkinliklerin bir karışımını seçmek daha uygun olacaktır (Good, 2006).

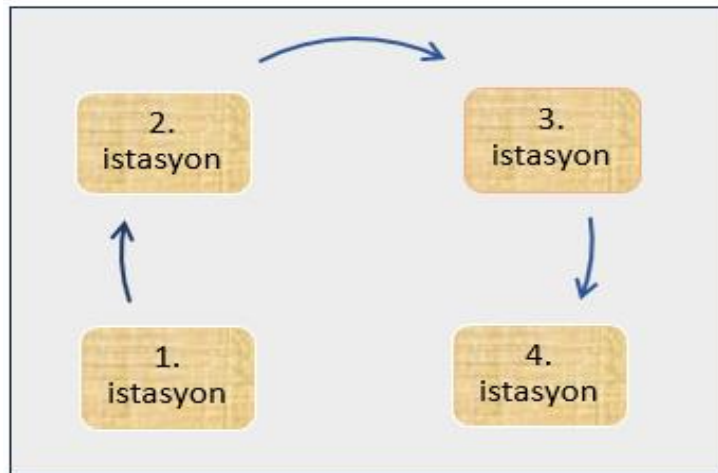
Bazı öğretim stratejileri, ders sırasında kısa bir süreliğine kullanılır ayrıca ayrıntılı bir planlama gerektirmeyebilir. Ancak bazı stratejiler için öğretmenlerin sınıfta uygulamadan önce her şeyi çok iyi planlaması gerekebilir (Tomlinson, 2000a). Bu yöntemlerin bir kısmı öğretimin başında, bir kısmı öğretim sürecinde ve bir kısmı öğretimin sonunda değerlendirme aşamasında kullanılmaya uygundur. Bu yöntemlerin birkaçı şunlardır;

1. İstasyon Yöntemi

Bu yöntemde öğrencilerin aynı zaman ve ortam içerisinde öğrenme aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri istasyonlar mevcuttur. Bir konunun farklı alt bölümleri farklı istasyonlarda etkinliklerle öğrenilmesi planlanır. Öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk seviyeleri göz önüne alınarak farklı öğrenme istasyonuna yönlendirilir (Demir & Gürol, 2015). Böylece tüm öğrenciler aynı konuda bekleyerek zaten kazanmış oldukları üzerinde boş vakit geçirilmemiş olur. Öğrenciler farklı istasyonlardaki aktivitelerle yeterli pratik yaptıktan sonra diğer bir istasyona geçmiş olurlar. Tüm istasyondaki görevleri başarıyla tamamlayan öğrenciler, diğer arkadaşlarına öğretebilir veya bazen konuyla alakalı bir proje hazırlayabilirler. (Özer & Yılmaz, 2016).

Oluşturulacak istasyon sayısı, öğretmenin tecrübesine, konunun özelliğine göre değişiklik gösterebilir. Öğrencilerin istasyonlar arası geçişin ne kadar sürede ve nasıl olacağına ilişkin kurallar önceden belirlenmelidir (Avcı & Yüksel, 2018).

Şekil 1. İstasyon Yöntemi

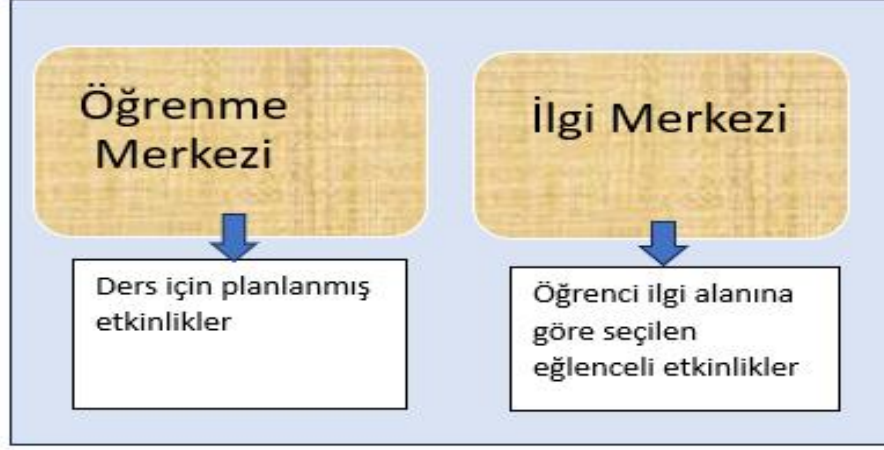


İstasyon yöntemi ile öğrenme ortamı, etkili, eğlenceli ve daha dikkat çekici olması sağlanabilir. Öğrencilerin her istasyonda yeteri kadar çalışarak ve farklı araç-gereçleri kullanarak daha kaliteli etkinlikler gerçekleştirmeleri mümkündür (Demir, 2013).

2. Merkezler Yöntemi

İstasyon yönteminde olduğu gibi merkezler yöntemi de aynı sınıf ortamındadır. Fakat merkez yönteminde aynı konu fakat farklı yollarla öğrenilmesi planlanır. Temelde ilgi merkezi ve öğrenme merkezi olmak üzere iki farklı merkez kullanılır.

Şekil 2. Merkezler Yöntemi



Öğrenme merkezleri, öğrenciye yeni bir konuyu öğretmek veya öğrenilmiş bir konunun pekişmesi amacıyla sınıfın bir köşesinde hazırlanan çeşitli etkinlik ve malzemelerin bulundurulduğu yerlerdir (MEB, 2022). İlgi merkezleri ise, öğrencilerin konu üzerinde seçtikleri ilgi alanlarına uygun çalışabilecekleri alanlardır. Bu sayede öğrenciler ilgi alanlarına yönelik eğlenceli öğrenme fırsatları sunulmuş olur. Öğrenciler, bu merkezlerde tek başlarına veya gruplar hâlinde de çalışabilirler. Öğretmenler, öğrenme ve ilgi merkezlerini hazırlarken mevcut öğrencilerin öğrenim düzeyleri, ilgileri, yetenek ve becerilerini de göz önüne almaları gerekmektedir (Özer & Yılmaz, 2016).

3. Ajanda Yöntemi:

Ajanda, öğrencileri seviyelerine uygun bireysel veya gurupla görev verebilmeyi sağlayan bir yöntemdir. Her öğrencinin üzerinde yapabileceği görevlerin yazılı olduğu ajandaları bulunur. Verilen görevler, öğrencilerin eksik olduğu yönleri tamamlamaya veya bir konunun derinlemesine öğrenilmesini sağlamayı amaçlanmaktadır (Avcı & Yüksel, 2018).

Öğrenciler verilen görevleri kendileri için belirlenen süre içinde tamamlaması istenir. Ajanda yöntemi ile öğrenciler kendi öğrenme hızında; kendi öğrenme stiline uygun, kendi zekâ alanında etkinlikleri yaparak hedeflere ulaşmış olurlar (MEB, 2022; Özer & Yılmaz, 2016).

4. Karmaşık Öğretim Yöntemi:

Karmaşık öğretim yöntemi birbirinden farklı ilgileri, becerileri ve zekâ türleri olan öğrenci gruplarının aynı sınıfta olduğu durumlarda kullanılması tavsiye edilen bir yöntemdir. Tüm zekâ türlerine uygun malzeme, öğrenme stili, içeriklerden faydalanan küçük grup

yöntemidir. Karmaşık öğretim yöntemi öğrencilerin arkadaşlarının olumlu yönlerinin farkına varmalarını ve her öğrencinin farklı bir yönden grup çalışmalarına katkı sağlamış olurlar. Karmaşık öğretim uygulamasında öğretmenler gruplar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik ederek sürecin sağlıklı ilerlediğinden emin olmalıdır. Gerekli durumlarda öğrencilere açık uçlu sorular sorar ve öğrencilerin konuyu anlamalarını ve derinlemesine öğrenmelerini sağlarlar. Zamanla öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebilirler (MEB, 2022; Özer & Yılmaz, 2016).

5. Yörünge Çalışması Stratejisi:

Yörünge çalışması, öğrencilere bireysel olarak verilen proje yöntemi olarak tanımlanabilir. İşlenecek konudan seçilen projeler öğrenciye verilir ve öğrencilerin konunun yörüngesinde kalmak koşuluyla konuyu planlama, yürütme ve sunumu yapma şeklini kendisi karar verir. Proje için öğrenciye yeterli zaman verilir (MEB, 2022). Verilen süre konunun özelliğine, öğrencinin potansiyeline göre değişiklik gösterebilir. Yörünge çalışmaları, derse destek amacıyla kullanılabilir. Öğrenciler, projeyi hazırlarken içeriği, araştırmasının planlanması, yürütülmesi, ürünün ne olacağına ve konunun nasıl sunulacağına ilişkin öğretmeninden yardım isteyebilir. Ancak son kararı kendileri de verilebilir (Özer & Yılmaz, 2016).

6. Giriş Noktaları Stratejisi:

Giriş noktaları stratejisi, üstbilişsel öğrenme kuramlarına dayanmaktadır. Giriş noktaları stratejisinde her öğrenci için aynı anda konuya farklı bir noktadan başlama imkânı verilmektedir. Giriş noktaları yöntemi ile öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına göre değiştirilerek tasarlanabilir. Öğrenciler hangi giriş noktasından konuya giriş yapacağını kendi seçebilir. Bazı öğrenciler konuyla ilgili film izlemeyi seçebilir, bazı öğrenciler drama yapmayı seçebilir (MEB, 2022).

7. Katlı Öğretim Yöntemi:

Katlı öğretim yönteminde, içerik, öğretim süreci, ürün ve öğretim ortamı kademelendirilerek kullanılır. Kademelendirme konunun yapısına, öğrencinin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine, öğrenme hızlarına, bilişsel durumlarına, öğrenme stillerine göre farklılaşmaktadır (Demir, 2013).

Bu yöntemde katlar, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru, birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanır. Katlı öğretimde öğrencilerin özelliklerine göre, konular derinlemesine işlenebilir veya ilgi alanlarına göre katlı etkinlikler farklılaştırılabilir (MEB, 2022).

8. Öğrenci Sözleşmeleri stratejisi:

Öğrenci sözleşmesi stratejisi, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, ilgilerini ve öğrenme profillerine uygun olarak öğretmen ve öğrenci arasında yapılan bir öğrenme sözleşmesidir. Böylece öğrencilerin, eğitim sürecine aktif katılımını artırmış, öğrencilerin tek başına çalışma alışkanlığı kazandırmış ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmaları sağlamış olunur. Böylece öğrencilerin, pasif alıcı olmalarının yerine, öğrenme-öğretme sürecinde aktif katılım sağlamalarıdır (MEB, 2022; Özer & Yılmaz, 2016).

Şekil 3. Öğrenci Sözleşmesi Formu

ÖĞRENME SÖZLEŞMESİ FORMU				
Öğrenci Adı Soyadı:			Okul No:	
Öğrenme Hedefleri	Öğrenme Stratejileri	Öğrenme Kaynakları	Ölçüt	Ölçme araçları
1.				
2.				
3.				
4.				
5				

Öğrenci Adı Soyadı

İmza

Öğretmen Adı Soyadı

İmza

9. Program Sıkıştırma Stratejisi:

Program sıkıştırma stratejisi bilişsel olarak akranlarından iyi durumda olan öğrenciler için mevcut öğrenme programına eklemeler yaparak, bu öğrencilerin kendi seviyelerine uygun, onlara daha zor veya ilginç gelecek etkinliklerle karşılaşmasını sağlamayı amaçlar.

Program sıkıştırma uygulamasında, öğrenciler önceden öğrendikleri konulardan muaf tutularak, onların boşa çıkan zamanlarında ilgisi doğrultusunda, kendi seviyesinde ve zorlayıcı yeni öğretim etkinlikleriyle karşılaşmaktadır (Avcı & Yüksel, 2018). Bu yöntemle bilişsel olarak akranlarından daha iyi durumda olan öğrencinin akademik başarısını daha yükseğe taşıırken, sınıfta sıkılmalarının ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının önüne geçilir (Avcı & Yüksel, 2018). Program sıkıştırma uygulaması, bir konunun öğretiminden sonra kullanılabilir. Bu yöntem üç aşamada uygulanır. Uygulayıcı, ilk aşamada değerlendirme yapar ve konuyla ilgili öğrencilerin bilgi ve becerilerini belirler. İkinci aşamada, eksik olan bilgi ve

becerileri belirler ve bu eksiklikleri tamamlayabilmek için bir plan yapar. En son aşamada da öğrenciye uygun bir çalışma planı hazırlar (Özer & Yılmaz, 2016).

Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Farklılaştırılmış öğretimde kullanılan değerlendirme yöntemlerine geçmeden önce geleneksel öğretimde kullanılan değerlendirme yöntemlerine değinmek gerekir. Genel olarak sözlü sınav, yazılı yoklama, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları ve çoktan seçmeli testler geleneksel eğitim yaklaşımlarında kullanılır. Geleneksel yaklaşımda genellikle bireyde istendik özelliklerini ölçmek için hazırlanan ve herkes için aynı sayıda soru veya işlemden oluşan değerlendirme araçlarıdır (Koç, 2023).

Farklılaştırılmış öğretim yönteminde değerlendirme yöntemlerinin de farklılaştırılması önemlidir. Değerlendirme klasik değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak öğretimin en başında, öğretim süreci içinde ve öğretimin sonunda olacak şekilde yapılmaktadır (Kılınç, 2021; Kılınç, & Sözer, 2023; MEB, 2022).

Öğretim Sürecinin Başında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretimin öncesinde yapılan değerlendirmeler; öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etmek, bu değerlendirme sonucunda elde edilen verilere göre içerikte ve öğrenme yollarında farklılaştırmalar tasarlanabilir (Kılınç, 2021; Kılınç, & Sözer, 2023; MEB, 2022). Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

Köşe Kapmaca: Bu teknikte ilk önce sınıfın uygun köşelerine; neredeyse hiç, bazen, sıklıkla ve kesinlikle kelimelerinin yazılı olduğu pankartlar yerleştirilir. Öğrencilere konuyla ilgili sorulan sorulara cevaplarını vermeleri için uygun köşelere gitmeleri istenir. Öğrenciler hangi köşeye neden gittiklerini ifade ederek konu hakkında ne bildikleri ortaya çıkması amaçlanır (Kılınç, 2021; Kılınç & Sözer, 2023; MEB, 2022).

Kutu Yapma: Kutu yapma tekniğinde öğretmenlerinin yönlendirmeleriyle her öğrencinin kendi için hazırlanmış kağıtlara içi içe iki kutu çizmesi istenir. Dıştaki kutuya işlenecek konuya uygun olacak şekilde “Ne biliyorum?” içte kalan kutuya da konuyla ilgili “Ne öğrenmek istiyorum?” sorularına cevaplarını yazmaları veya resmîleştirmeleri istenir (Gürgen-Akıcı, 2023; Kılınç, 2021; Kılınç & Sözer, 2023; MEB, 2022). Bu etkinlikle öğrencilerin konu hakkında hazır bulunuşlukları tespiti için veya öğrencilerin merakı doğrultusunda farklı etkinliklerin sürece eklenmesi adına fayda sağlayabilir.

Evet-Hayır Kartları: Öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek için öğrencilere bir yüzünde “Evet” diğer yüzünde “Hayır” yazılı kartlar dağıtılır. Öğretmenin konuyla ilgili

sorduğu sorulara cevap vermek için kendileri için doğru olan tarafı göstermeleri istenir. Böylelikle hızlı bir şekilde öğrencilerin konu hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları öğrenilmiş olur (Gürgen-Akıcı, 2023; Kılınç, 2021; Kılınç & Sözer, 2023; MEB, 2022).

Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim sürecinde ara değerlendirmeler yapılarak geri bildirimler almak için değerlendirme tekniklerine başvurulur. Elde edilen geri bildirimlerle eğitimin verimliliği, oluşabilecek eksikliklerin tespitini ve amaçtan uzaklaşmanın önüne geçilebilir (Gürgen-Akıcı, 2023; Kılınç, 2021; Kılınç & Sözer, 2023) Bu süreçte kullanılabilecek bazı teknikler aşağıdaki gibidir;

Parmakla İşaretleme: Öğrenme sürecinde öğretmenlerin konuyla ilgili dönüt almak için öğrencilerden başparmakları ile öğrenimin hangi aşamasında olduklarına ilişkin hızlı bir geri bildirim alınabilir. Öğrencilerin konu ile ilgili bilgi düzeyleri üç farklı başparmak işaretinden birisini seçerek göstermeleri beklenir (Gürgen-Akıcı, 2023; Kılınç, 2021; Kılınç & Sözer, 2023). Bu işaretler aşağıdaki gibi yorumlanır;

Şekil 4. Parmakla İşaretleme Yöntemi



Başparmak yukarıyı gösteriyor ise: Konuyla ilgili çok bilgim var.

Başparmak sağ veya solu gösteriyorsa: Konuyla ilgili biraz bilgim var.

Başparmak aşağıyı gösteriyorsa: Konuyla ilgili çok az bilgim var.

Yumruk Yapma: Bu teknikle öğretim sürecinin etkililiğini ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına fırsat sunmaktadır. Öğrenciler öğrenmelerini elini ve parmaklarını kullanarak derecelendirir. Konuyu bilme derecelerine uygun olan şekli yumruk yaparak veya eliyle göstererek konu hakkındaki bilgisini gösterirler. Bu uygulama için öğrenciye “Bu konuyu ne derece iyi biliyorsun?” sorusu sorulur. Sonra bilgi düzeyini elinin parmaklarını kullanarak gösterir (Gürgen-Akıcı, 2023; MEB, 2022). El işaretlerinin anlamı sırayla aşağıdaki gibi yorumlanır;

Şekil 5. Yumruk Yapma Tekniği



5 parmak açık konumdaysa: Konuyu anlatabilecek kadar bilgim var.

4 parmak açık konumdaysa: Konuyu tek başıma yapabilecek kadar bilgim var.

3 parmak açık konumdaysa: Biraz yardıma ihtiyaç duyuyorum.

2 parmak açık konumdaysa: Daha çok pratik yapmaya ihtiyaç duyuyorum.

1 parmak açık konumdaysa: Henüz konu öğrenimin başındayım.

Gerçekle Yüzleşme: Öğrencilerin süreç içerisinde öğrenme durumlarını görmek için; öğrencilere üç farklı yüz ifadesinin olduğu kağıtlar dağıtılır veya öğrencilerin kendileri çizimleri istenebilir. Öğrenciler, öğretmenlerinin sorduğu sorular hakkında bilgi düzeylerini göstermek için seçtikleri yüz ifadesini havaya kaldırır. Kaldırdıkları yüz ifadesine göre öğretmen gerekli geri bildirimleri toplamış olur. Bu bazı durumlarda öğrencilerin duygularını hızlı şekilde öğrenmek içinde kullanabilir (Kılınç, 2021; Kılınç & Sözer, 2023; MEB, 2022).

Şekil 6. Gerçekle Yüzleşme Yöntemi



Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

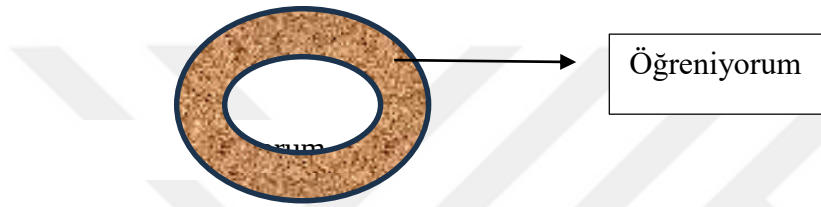
Öğretimin sonunda uygulanan değerlendirme teknikleri; öğrencilerin istenilen hedeflere, bilgi ve becerilere ulaşma düzeylerini ortaya konması amacı taşır. Bunun için kullanılacak yöntemler; önceden yapılandırılmış testler, bitirme projeleri, sözlü veya yazılı sınavlar ve raporlar olabilir. Bunların dışında farklılaştırmayı amaçlayan çeşitli değerlendirme yöntemleri de vardır. Bunlara örnekler aşağıda verilmiştir (Kılınç, 2021; Kılınç & Sözer, 2023; MEB, 2022):

Sarmal Oluşturma: Öğrencilere öğrenme konusuna ilişkin çeşitli sorular sorulur. Bu sorular öğrencinin o günlük etkinlikleriyle ilgili olabileceği gibi öğrendikleri ve öğrenmeyi umdukları bilgi ve becerilere ilişkin düşünceleri de olabilir. Öğrenciler sorulan soruların cevaplarını kağıtlara yazmaları istenir. Cevaplama işlemi bitince, öğrencilerin bir daire

oluşturması istenir. Dairedeki her öğrenci sırası geldikçe söz hakkı alır ve sorulara verdiği cevapları okur (Kılınç & Sözer, 2023). Tüm öğrencilerin tüm sorulara cevapları okunana kadar süreç devam eder.

Simit Tekniği: Öğretmen tarafından tahtaya simit şekli çizilerek değerlendirme süreci başlatılır. Simitin üzerine “öğreniyorum” ve iç tarafına “biliyorum” ifadeleri yazılır. Öğrencilerden mevcut konu hakkındaki bilgisini ve bilmek istediklerini kağıtlara yazarak tahtadaki uygun kısmına yapıştırmaları istenir. Bu teknik farklı bir şekilde de kullanılabilir. Simitin üzerine ve içine yapıştıran öğrenciler eşleştirilerek bilen öğrencilerin bilmeyen öğrencilere akran öğretimi yapması sağlanabilir (Kılınç, 2021; MEB, 2022).

Şekil 7. Simit Tekniği



Döngüsel Yansıma: Öğretmen tarafından sınıfın köşelerine konu başlıklarının yazılı olduğu formlar asılır. Öğrenciler konuya ve sınıfın durumuna göre küçük gruplara ayrılır. Öğretmenin yönlendirmeleriyle belirlenen süre boyunca gruplar köşelere giderek verilen konu hakkında bildiklerini yazmaları istenir. Süre dolduğunda diğer bir köşeye giderek buradaki konu hakkındaki bildiklerini yazmaları sağlanır. Bu şekilde döngüsel olarak tüm öğrenciler tüm köşelere dolaşmaya devam eder. Kendileri için son köşeye geldiklerinde yazılanları sırayla sınıf arkadaşlarına okuyarak paylaşırlar (Kılınç, 2021; MEB, 2022).

Portfolyo: Portfolyo yönteminde öğrencilerin öğrenme süreci boyunca özel amaçlar doğrultusunda ortaya koyduğu çalışmaların bir araya getirilmesine dayanır. Portfolyo dosyaları sayesinde öğrencilerdeki ilerlemeyi görebiliriz. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme de kaynaklık eder. Ve eksik öğrenmelerin ortaya çıkmasını da sağlar. Öğrenme süreci boyunca devam edildiği için öğrenmenin her aşamasında geri bildirim sağladığı içinde kullanışlıdır (MEB, 2022). Çeşitli kaynaklarda ürün dosyası olarak da adlandırılır. Ürün dosyası veya diğer adıyla portfolyolar yıl boyunca yapılan çalışmalar belirli bir sıra ve düzen içinde tutulması tavsiye edilir (Gürgeç-Akıcı, 2023).

E-portfolyo: Portfolyo yönteminin dijital ortamdaki ürünlerini kapsayan bir ürün dosyasıdır. Öğrenci kendi ürünlerine yorumlar yapar ve değerlendirirken, öğretmenleri tarafından da yorumlanması imkânı sunar ayrıca akran değerlendirmesine de imkân sağlamış olur (MEB, 2022).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde farklılaştırılmış öğretim konusunda öğretmen öz yeterlikleri ile farklılaştırmayı güçleştiren faktörler ile ilgili araştırmalar incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmen öz yeterlikleriyle ilgili (Belzic, 2022; Kozikoğlu & Bekler, 2018; O'Dell, 2022; Özkabayel, 2024; Suprayogi vd., 2017) farklılaştırılmış öğretimin eğitime etkisini inceleyen (Akdemir, 2019; Akıcı, 2023; Altuntaş, 2022; Beler & Avcı, 2011; Benjamin, 2020; Burris, 2011; Cochran, 2021; Ekinci & Bal, 2019; Özdemirci, 2024; Özer, 2016; Simmons, 2018; Stollman, 2018) farklılaştırılmış öğretimde kullanılan stratejileri inceleyen (Akıcı, 2023; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017; Demir, 2013; Good, 2006; Karadağ, 2010; Örnek, 2023) çalışmalar ve bunların dışında 2010-2013 yılları arasında ulusal ve uluslararası farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan tezleri değerlendiren (Karadağ, 2014) çalışmalar incelenmiştir. Araştırılan çalışmalara kronolojik sırayla aşağıda yer verilmiştir.

Good (2006) yaptığı çalışma ile ilkokullarda, özellikle de ilköğretim sınıflarında kullanıma uygun çeşitli stratejileri sentezlemekte ve sunmaktadır. Mevcut alan yazını araştırmasında, farklılaştırmanın bireysel olarak öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmanın birçok yolu olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca ilkokulun başlarında değiştirilmeye ve kullanıma uygun çok sayıda stratejinin olduğu tespit etmiştir.

Beler ve Avcı (2011), yaptıkları araştırmada farklılaştırılmış öğretim alanının öğrencilerin öğrenmeleri ve öğretmenin sınıf yönetimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlar. Araştırma sonucunda katlı öğretim yönteminin öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkilendiği, öğrenci motivasyonlarının artırdığı, öz değerlendirme becerilerinin geliştiği ve öğretmenlerin daha önce karşılaştığı birtakım istenmeyen davranışların yaşanmadığı veya daha az yaşandığı sonucuna ortaya çıkmıştır.

Burris'in (2011) yaptığı çalışmasının amacı, öğrencinin akademik performansını artırmak için öğretim uygulamalarında farklılaştırılmış öğretimin ne ölçüde uygulandığını belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretimi çeşitli stratejiler kullanarak farklılaştırdığını ortaya çıkarmıştır ve farklılaştırılmış öğretim programının kullanılması tavsiye edilmiştir.

Karadağ'ın (2014) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretim konusunda 2010-2013 yılları arasında yapılmış ulusal ve uluslararası tezlerin durumunu değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2010-2013 yıllarında farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılmış doktora tezleri, YOK (Ulusal Tez Merkezi) ve Pro Quest (Dissertations and Theses) veri tabanlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma ile elde edilen verilere göre, Türkiye'de farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılmış doktora çalışmaları yetersiz bulunmuş. Araştırma

sonuçlarına bağlı olarak araştırmacılar alandaki boşluğu doldurması için çeşitli öneriler sunmuştur.

Çam (2013) tarafından hazırlanan doktora tezinde elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin uygulama düzeyinden yüksek çıktığını ve okulların yapısı ve konumlarının, öğretmenlerin yetkinlik ve uygulama düzeyleri arasındaki farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2016) yaptığı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim stratejileri içerisinde yer alan düşünme stillerini ele almıştır. Çalışma, öğrencilerin düşünme stillerini dikkate alan farklılaştırılmış bir öğretim yaklaşımının uygulanmasının, kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin bilgiye erişiminde ve öğrenmenin kalıcılığında kayda değer bir iyileşme sağladığını ortaya koymuştur. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrenciler arasında derse olan ilginin ve katılımın artmasına yol açmıştır. Çalışmanın sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında derse yönelik tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Aydoğan-Yenmez ve Özpınar'ın (2017) yaptıkları çalışmanın amacı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama yetkinliklerini ve bu öğrenim sürecindeki öğretmen ve öğrenci düşüncelerini incelemektir. Elde edilen bulgulara göre de öğretmenlerin öğretimi, farklılaştırılmış öğretim tasarımı ilkelerine uygun olarak gerçekleştirdiklerini ve öğrenci görüşlerinin de bunu destekler olduğu sonucuna varmışlardır.

Suprayogi vd.nin (2017) yaptıkları çalışmada; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmen değişkenleri ile bağlam değişkenlerinin ne ölçüde bağlantılı olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının yüksek olmasına rağmen istenilen kriter seviyesinin altında kaldığı saptanmıştır. Bunun yanında; farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik inançlar, yapılandırmacılığa dair inançlar ve sınıf mevcudunun fazla olması, farklılaştırılmış öğretim ile büyük ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiş. Bu çalışmaya göre sınıf mevcudu ne kadar fazlaysa farklılaştırılmış öğretime duyulan ihtiyaç da aynı oranda artmaktadır.

Kozikoğlu ve Bekler (2018) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve bu yaklaşıma ilişkin yeterlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel yeterlik ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Simmons (2018) tezinde, ikinci sınıf eğitimcilerinin farklılaştırılmış okuryazarlık öğretiminin uygulanmasına ilişkin bakış açılarını incelemeyi ve eğitim geçmişlerinin ve

mesleki gelişime katılımlarının söz konusu bakış açıları üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış okuma yazma öğretiminin uygulanmasının, motivasyonun artması ve sürekli ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi ile karakterize edilen olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir.

Stollman (2018) yaptığı çalışmada, öğrencilerin akademik yeteneklerini geliştirmek amacıyla bir ortaokulda uygulamaya konulan bir eğitim yeniliğini gerçekleştirmiştir. Çalışma, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında yer alan öğretmenlerin etkileşimli bilişlerini ve yeniliği yorumlamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları, bu programın uygulanmasının öğretmenlere ve öğrencilere, önceden belirlenmiş bir eğitim programından sapmaya izin verdiği için daha fazla özerklik sağladığını göstermiştir.

Akdemir (2019) yaptığı çalışmada, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında 6. sınıf düzeyine uygun farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin uygulanmasının hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının motivasyonu artırdığını ve öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Benjamin (2020) çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimin farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin akademik performansı ve sosyal içermesi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğu bölgesindeki kırsal bir okul bölgesindeki ortaokul öğretmenlerinin, özel eğitim öğrencilerini kapsayıcı bir sınıf ortamında desteklemek için çalışırken yaşadıkları deneyimleri incelemek için araçsal bir yaklaşım kullanan nitel bir vaka çalışması kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin dağınık ve ilgisiz tutumlarında bir azalma ile birlikte derse ve çalışma süresine olan dikkatlerinde bir artış olduğunu göstermektedir.

Cochran (2021) yaptığı çalışmada, genel eğitimcilerin farklı kültürel ve demografik geçmişlerden gelen öğrenciler için kapsayıcı bir öğrenme ortamının kolaylaştırılmasına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın bulguları, farklılaştırmanın çalışma boyunca sıklıkla meydana geldiğini ve öğretmenlerin farklılaştırmayı algılama becerilerine güven duyduklarını göstermektedir.

Altuntaş (2022), “Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki ‘İnsanlar, Yerler ve Çevreler’ Öğrenme Alanında Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları ile derse ilişkin olumlu ve olumsuz algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretim faaliyetlerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik performansları, tutumları ve konuya yönelik motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve sonuçta derse olan bağlılıklarını artırdığını ortaya koymuştur.

Belzic (2022) yaptığı çalışması ile ortaokul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim algılarını ve öğretmenlerin karşılaşılabileceği zorlukları veya engelleri araştırmak istemiştir. Çalışma sonuçlarında öğretmenlerin birçoğu mesleğe başlamadan önce çok az ders aldıkları veya hiç ders almadıkları bu nedenle farklılaşmaya hazırlıklı olma durumlarını yetersiz olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların sahip oldukları kaynaklara ve deneyimlere göre farklılaşma stratejileri kullandıklarına değinilmiştir. Son olarak katılımcılar, malzeme, zaman ve mesleki gelişim eksikliğinin farklılaşmanın uygulanmasına engel olduğunu bildirmişlerdir.

O'Dell (2022), öğretmenlerin öz yeterlikleri, algıları ve farklılaştırılmış öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla “Öz yeterlik, Farklılaştırılmış Öğretim ve Üstün Yetenekliler Eğitimi Arasındaki İlişki” başlıklı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algısı ölçeği ile değerlendirilen öğretmenlerin öz yeterlikleri ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim algısı ve kullanımı ölçeği ile ölçülen farklılaştırılmış öğretim uygulamaları algıları ve kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Akıcı (2023) “Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisinin çoklu bütüncül yaklaşımla değerlendirilmesi” adlı çalışmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini olumlu yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme tekniklerine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerde olumlu yönde olduğuna değinmiştir.

Özkabayel (2024) çalışmasında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulmuştur.

Özdemirci (2024) özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretime ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri açısından araştırmak için yaptığı çalışmayla; özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ve etkili öğretmen özelliklerine dair görüşlerinin benzer olduğuna değinmiştir.

İncelenen çalışmalar da farklılaştırılmış öğretimde kullanılan stratejilerin neler olduğu; farklılaştırılmış öğretimin sınıf yönetimi üzerindeki etkisi; farklılaştırılmış öğretimin ne ölçüde uygulandığı; öğrenci ve öğretmen açısından faydaları; öğrencilerin akademik performansına etkileri; farklılaştırılmış okuma ve yazma öğretiminin uygulanmasının sonuçları; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri; üstün yetenekli olan ve özel eğitime

ihtiyaç duyan öğrenciler üzerindeki etkileri; öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve farklılaştırılmış öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmüştür.

Alan yazının incelenmesinde Türkiye’de öğretmen öz yeterliklerinden bahsedilmiş fakat öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerin incelenmesini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yalnızca yurtdışında Belzic (2022) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim algılarını ve öğretmenlerin karşılaşılabileceği zorlukları veya engelleri araştırılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmış öğretim konusundaki öz yeterlilikleri ile farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmayla alandaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması düşünülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli; bir gruba ait özelliklerin belirlenmesi amacıyla tarama şeklindeki araştırmalara denir (Büyüköztürk vd., 2012). Tarama yöntemiyle çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları özellikleri toplanmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişkenin arasında değişimin varlığı ve buna ilişkin ilişki düzeyinin tespiti amacıyla yapılan araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2023). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmeye çalışılmasından dolayı ilişkisel tarama modelinin tercih edildiği söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 Eğitim yılı, Kayseri ilinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrende yaklaşık olarak 1500 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Evrenin zaman ve maddi imkanların kısıtlı olması nedeniyle tamamına ulaşamamış bunun yerine evreni yansıtacak şekilde amaçlı örneklem seçimi yöntemine uygun olarak ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden 460 sınıf öğretmeni bu tezin örneklemini oluşturmaktadır. Bu öğretmenler tarafından bilimsel araştırmaya uygun biçimde doldurulan 422 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Çıngı (1994) 2000 kişilik bir evrenden 0.05 sapma miktarı ile uygun örneklem sayısının 322 olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da çalışılabilir evren 1500 kişiden oluşmaktadır. Dolayısıyla 422 kişilik bir örneklem grubunun çalışılabilir evrenden seçilmesinin yeterli olabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	208	49.3
	Erkek	214	50.7
Yaş	20-30	32	7.6
	31-40	153	36.3
	41-50	161	38.2
	51 >	76	18.0
Kıdem	0-5 yıl	37	8.8
	6-10 yıl	43	10.2
	11-15 yıl	84	19.9
	16-20 yıl	102	24.2
	21-25 yıl	70	16.6
	26 yıl ve üstü	86	20.4
Eğitim düzeyi	Lisans	348	82.5
	Yüksek lisans	74	17.5
Mezun olduğu bölüm	Sınıf öğretmenliği	285	67.5
	Eğitim Fakültesi	45	10.7
	Farklı Fakülte	92	21.8
Okulun konumu	Köy	43	10.2
	İlçe merkezi	62	14.7
	İl merkezi	317	75.1
Sınıf mevcudu	10-20	83	19.7
	21-30	193	45.7
	31-40	100	23.7
	41>	46	10.9
Toplam		422	% 100

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyet olarak %50.7’si erkek iken %49.3’ü kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin %38.2’si 41-50 yaş aralığında iken %36.3’ü, 31-40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerden %24.2’si 16-20 yıl arası kıdemlidir. Öğretmenlerin genel olarak %72.5 oranında lisans mezunudur. Lisansüstü mezun oranı %17.5’tir. Öğretmenlerin %67.5’i sınıf öğretmenliği mezunu iken % 21.8’i farklı bir fakülte ve % 10.7’si eğitim fakültesi mezunudur. Okulun konumuyla ilgili öğretmenlerin %75.1’i il merkezi, %14.7’si ilçe merkezi şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları sınıflarda öğrenci mevcutlarının %45.7’si 21-30 arası olarak bildirirken, %23.7 oranla 31-40 arası sınıf mevcuduna sahip oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu, Mutlu vd.nin (2019) geliştirdiği “Farklılaştırılmış öğretim, öz yeterlik ölçeği” ile Bekler ve Kozikoğlu’nun (2022) geliştirdiği “Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler envanteri” kullanılmış olup 3 bölümde veri toplanmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak üzere, cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olduğu bölüm, okulun konumu ve sınıf mevcudu olmak üzere 7 soru bulunmaktadır.

Öz yeterlik veya öz yetkinlik; “Şunu ne kadar iyi yapabilirim?” sorusunu kapsar (Ormrod, 2012/2013). Farklılaştırılmış öğretimde öz yeterlik ararken “Farklılaştırılmış öğretimi ne kadar iyi uygulayabilirim?” sorusuyla ilgilenilmiştir. Ölçeğin öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimle ilgili öz yeterliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla ölçerek geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır (Mutlu vd., 2019). Farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeği toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç alt boyuta ayrılmıştır. Maddelerden 10 madde (1-10) “dersin planlama”, 11 madde (11-21) “dersin uygulama” ve beş madde (22-26) “dersin değerlendirme” aşamalarıyla ilgilidir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik seviyelerini belirlemek için her madde 1-5 arasında puanlamaları istenmektedir. Ölçeğin tüm maddelerinin toplam güvenirlik kat sayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır.

Bekler ve Kozikoğlu’nun 2022’de yaptığı çalışmada öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren bazı faktörlerin ön plana çıktığı ve bu faktörlerin öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmasını etkilediği görülmektedir. Geliştirdikleri envanter ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin alinyazında bulunmayan bir envanter kazandırmışlardır.

Bekler ve Kozikoğlu’nun (2022) geliştirdiği, farklılaştırmayı güçleştiren faktörler envanteri toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Her maddenin 1-5 arasında puanlamaları istenmektedir. Maddelerin ayırt edici olduğu ve geçerlilik güvenirlik testleri önceden yapılmıştır. Tüm bunlar envanterin kullanılması için uygun olduğu sonucuna varılabilir. Ölçek 33 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar; Öğretmen özellikleri (1-6); Sınıfın fiziksel düzenlemeleri (7-10); Aile ve sosyal çevre (11-17); Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri (18-22); Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği (23-29) ve Öğretmen eğitimi (30-33) maddeleri ile ölçülmüştür.

Süreç

Araştırmada veriler çevrim içi doldurulabilecek şekilde Google Form şeklinde düzenlenerek toplanmıştır. Ölçekler Google Forma kişisel bilgi formu ve ölçekler şeklinde doldurulabilecek şekilde aktarılmıştır. Ölçekler doldurulabilecek şekilde bağlantı linki paylaşılarak ilgili öğretmenlere e-mail, WhatsApp vb. çeşitli iletişim kanallarından ulaştırılarak doldurmaları istenerek veriler toplanmıştır. Verileri doldurmada öğretmenler gönüllü ve istekli olmaları hâlinde doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilme ve buna ilişkin yeterlik düzeylerini tespit amaçlanmıştır. Bu çerçevede betimsel analizler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Cinsiyet, eğitim düzeyi gibi kategorik olarak iki kategorili değişkenler için t-testi, yaş, kıdem gibi ikiden fazla kategorik değişkenliler için ise ANOVA testi yapılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterliği ile farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson Momentler Korelasyon Katsayılarına bakılmıştır.

Toplanan verilerin güvenilirlik düzeyi Cronbach alfa katsayısı ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçekler ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Değerlerine İlişkin Bilgiler

	Cronbach Alfa Değeri (a)
Planlama	.952
Uygulama	.961
Değerlendirme	.927
Genel öz yeterlik düzeyi	.977
Öğretmen özellikleri	.898
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	.863
Öğretmen eğitimi	.962
Aile ve sosyal çevre	.863
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	.824
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	.891
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	.917

Tablo 2’de görüldüğü üzere ölçekler ve alt boyutlarının Cronbach Alfa değerlerinin .824 ile .977 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler toplanan verilerin güvenilirlik düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Daha sonra kullanılacak analizlere karar verilmesi için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım analizi basıklık ve çarpıklık testiyle analiz edilmiştir. Analizde ulaşılan bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Verilerin Normal Dağılım Analizine İlişkin Bulgular

	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Planlama	1.59	-1.30
Uygulama	1.64	-1.34
Değerlendirme	1.92	-1.34
Genel öz yeterlik düzeyi	1.14	-1.45
Öğretmen özellikleri	-.60	.43
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	-.45	-.36
Öğretmen eğitimi	-1.02	-.44
Aile ve sosyal çevre	1.84	-1.11
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	1.44	-1.23
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	-.13	-.79
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	1.54	-.81

Tablo 3'te verilerin normallik testi "Basıklık ve Çarpıklık" analizi sonuçlarının -2 ile +2 arasında yer aldığı görülmektedir. Alan yazınında George ve Mallery (2010) basıklık ve çarpıklık değerlerinin $-2 \leq X \leq +2$ aralığında olması hâlinde normal dağılım için yeterli olduğunu ileri sürmektedir. Bu kapsamda veriler normal dağılım göstermektedir. Normal dağılım gösteren verilerin analizlerinde parametrik testler kullanılmalıdır. Verilerin analizlerinde parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi, varyans analizi (Tek yönlü ANOVA), Post Hoc TUKEY's B ve Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Manidarlık ölçümlerinde p ,05 olarak alınmıştır. İlişki düzeyi testi Pearson Korelasyonu ile yapılmıştır. İlişki düzeyinin yorumlanmasında Büyüköztürk vd. (2012) çalışmalarında ifade ettikleri "korelasyon katsayısı ± 0.00 - ± 0.29 aralığında ise düşük, ± 0.30 - ± 0.69 aralığında ise orta, ± 0.70 - ± 1.00 aralığı yüksek" ilişki şeklinde değerlendirilmiştir.

Ölçek ve maddelerin ortalamaları 1.00 ile 1.80 aralığı "Çok düşük", 1.81 ile 2.60 aralığı "Düşük", 2.61 ile 3.40 aralığı "Orta", 3.41 ile 4.20 aralığı "Yüksek" ve 4.21 ile 5.00 aralığı "Çok yüksek" olarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlikleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerin incelenmesi konusunda toplanan verilerin analizi ve elde edilen bulgular tablolar hâlinde verilerek gerekli yorumlama ve açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik düzeyleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular*

	N	$\bar{X}$	s	Düzeyi
Planlama	422	3.93	.88	Yüksek
Uygulama	422	3.92	.87	Yüksek
Değerlendirme	422	3.94	.90	Yüksek
Genel öz yeterlik düzeyi	422	3.93	.84	Yüksek

Tablo 4’te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin planlama boyutunun ($\bar{X}$ =3.93), uygulama boyutunun ($\bar{X}$ =3.92), değerlendirme boyutunun ($\bar{X}$ =3.94) ve genel öz yeterlik düzeyinin ($\bar{X}$ =3.93) ortalamalarla “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik alt boyutları ve genel algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlikleri; a. Öğretmenin cinsiyetine. b. Öğretmenin yaşına. c. Öğretmenin mesleki deneyimine. d. Öğretmenin öğrenim durumuna. e. Öğretmenin mezun olduğu bölüme. f. Okulun konumuna ve g. Sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analizi*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Planlama	Kadın	208	3.96	.83	420	.86	.38
	Erkek	214	3.89	.92			
Uygulama	Kadın	208	4.01	.81	420	1.92	.05
	Erkek	214	3.85	.92			
Değerlendirme	Kadın	208	4.00	.81	420	1.75	.08
	Erkek	214	3.85	.97			
Genel öz yeterlik düzeyi	Kadın	208	3.99	.77	420	1.55	.12
	Erkek	214	3.86	.89			

* p<0.05

Tablo 5’te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre planlamada ($t_{(420)} = .86$; $p > .05$), uygulamada ($t_{(420)} = 1.92$; $p > .05$), değerlendirmede ($t_{(420)} = 1.75$; $p > .05$) ve genel öz yeterlik düzeyinde ($t_{(420)} = 1.55$; $p > .05$) anlamlı farklılık görülmemektedir. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Analizi*

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Planlama	20-30	32	3.83	.68	3	1.07	.36
	31-40	153	3.84	.78	418		
	41-50	161	3.99	.87	421		
	51 >	76	4.01	.99			
Uygulama	20-30	32	3.82	.98	3	.26	.85
	31-40	153	3.91	.78	418		
	41-50	161	3.95	.86	421		
	51 >	76	3.95	.90			
Değerlendirme	20-30	32	3.79	.99	3	.58	.62
	31-40	153	3.90	.77	418		
	41-50	161	3.99	.94	421		
	51 >	76	3.89	.91			
Genel öz yeterlik düzeyi	20-30	32	3.82	.98	3	.54	.65
	31-40	153	3.88	.73	418		
	41-50	161	3.97	.84	421		
	51 >	76	3.96	.96			

* p<0.05

Tablo 6’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre planlamada ($F_{(3;418)} = 1.07$; $p > .05$), uygulamada ($F_{(3;418)} = .26$; $p > .05$), değerlendirmede ($F_{(3;418)} = .58$; $p > .05$) ve genel öz yeterlik düzeyinde ($F_{(3;418)} = .54$; $p > .05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgulara göre sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının

öğretmenin yaşına göre bütün boyutlarda ve genel öz yeterlik düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki deneyim değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Analizi*

	Mesleki deneyim	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
Planlama	0-5 yıl	37	3.83	.84	5	1.36	.23
	6-10 yıl	43	3.81	.67	416		
	11-15 yıl	84	3.90	.84	421		
	16-20 yıl	102	3.93	.92			
	21-25 yıl	70	3.83	.91			
	26 yıl ve üstü	86	4.13	.79			
Uygulama	0-5 yıl	37	3.83	.87	5	.83	.52
	6-10 yıl	43	3.85	.70	416		
	11-15 yıl	84	3.92	.84	421		
	16-20 yıl	102	3.91	.90			
	21-25 yıl	70	3.86	.94			
	26 yıl ve üstü	86	4.09	.79			
Değerlendirme	0-5 yıl	37	3.78	.93	5	.73	.60
	6-10 yıl	43	3.77	.71	416		
	11-15 yıl	84	3.97	.79	421		
	16-20 yıl	102	3.94	.99			
	21-25 yıl	70	3.89	.97			
	26 yıl ve üstü	86	4.03	.82			
Genel öz yeterlik düzeyi	0-5 yıl	37	3.82	.94	5	1.03	.39
	6-10 yıl	43	3.82	.63	416		
	11-15 yıl	84	3.92	.79	421		
	16-20 yıl	102	3.92	.84			
	21-25 yıl	70	3.85	.90			
	26 yıl ve üstü	86	4.09	.75			

* $p < 0.05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki deneyime göre planlamada ($F_{(5;416)} = 1.36$; $p > .05$), uygulamada ($F_{(5;416)} = .83$; $p > .05$), değerlendirmede ($F_{(5;416)} = .73$; $p > .05$) ve genel öz yeterlik düzeyinde ($F_{(5;416)} = 1.03$; $p > .05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki deneyim değişkenine göre bütün boyutlarda ve genel öz yeterlik düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterliklerine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumlarına Göre Analizi

	Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Planlama	Lisans	348	3.97	.85	420	2.41	.01*
	Yüksek lisans	74	3.70	.96			
Uygulama	Lisans	348	4.00	.82	420	3.74	.00*
	Yüksek lisans	74	3.59	.98			
Değerlendirme	Lisans	348	3.99	.85	420	3.41	.00*
	Yüksek lisans	74	3.60	.96			
Genel öz yeterlik düzeyi	Lisans	348	3.99	.80	420	3.31	.00*
	Yüksek lisans	74	3.63	.95			

* p<0.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının öğrenim durumlarına göre planlamada ($t_{(420)}= 2.41$; $p<.05$), uygulamada ($t_{(420)}= 3.74$; $p<.05$), değerlendirmede ($t_{(420)}= 3.41$; $p<.05$) ve genel öz yeterlik düzeyinde ($t_{(420)}=3.31$; $p<.05$) anlamlı farklılık görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında bütün boyutlarla genel öz yeterlik düzeyinin lisans mezunları lehine yüksektir. Buna göre lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerinin yüksek lisans mezunlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterliklerine ilişkin algılarının mezun olunan bölüm değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Mezun Olunan Bölüme Göre Analizi

	Mezun olunan bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Planlama	Sınıf öğretmenliği	285	3.98	.81	2	2.30	.10	-
	Eğitim fakültesi	45	3.94	.88	419			
	Farklı fakülte	92	3.75	.87	421			
Uygulama	Sınıf öğretmenliği	285	4.00	.81	2	3.18	.04*	1-3
	Eğitim fakültesi	45	3.88	.88	419			
	Farklı fakülte	92	3.74	.97	421			
Değerlendirme	Sınıf öğretmenliği	285	3.99	.88	2	3.49	.03*	1-3
	Eğitim fakültesi	45	3.91	.92	419			
	Farklı fakülte	92	3.71	.92	421			
Genel öz yeterlik düzeyi	Sınıf öğretmenliği	285	3.99	.77	2	3.13	.04*	1-3
	Eğitim fakültesi	45	3.91	.86	419			
	Farklı fakülte	92	3.74	.97	421			

* p<0.05 1. Sınıf öğretmenliği 2. Eğitim fakültesi 3. Farklı fakülte

Tablo 9’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterliklerine ilişkin algılarının mezun olunan bölüme göre planlama boyutunda ($F_{(2;419)}= 2.30$; $p>.05$) anlamlı farklılık göstermezken uygulama boyutunda ($F_{(2;419)}=3.18$; $p<.05$), değerlendirme boyutunda ($F_{(2;419)}= 3.49$; $p<.05$) ve genel öz yeterlik düzeyinde ($F_{(2;419)}=3.13$; $p<.05$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılıkla ilgili olarak Post Hoc TUKEY analizi yapılmış ve analiz sonunda uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla genel öz yeterlik

algılarında farkın sınıf öğretmenliği bölümü mezunları ile farklı fakülte mezunları arasında sınıf öğretmenliği mezunları lehine yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenliği mezunu olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla genel öz yeterlik düzeylerinin farklı fakülte mezunu olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının okulun konumu değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Okulun Konumuna Göre Analizi*

	Okulun konumu	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p
Planlama	Köy	43	4.04	.75	2	.39	.67
	İlçe merkezi	62	3.91	.80	419		
	İl merkezi	317	3.91	.91	421		
Uygulama	Köy	43	4.04	.73	2	.46	.62
	İlçe merkezi	62	3.88	.78	419		
	İl merkezi	317	3.92	.90	421		
Değerlendirme	Köy	43	4.03	.70	2	.64	.52
	İlçe merkezi	62	3.99	.73	419		
	İl merkezi	317	3.90	.95	421		
Genel öz yeterlik düzeyi	Köy	43	4.04	.71	2	.43	.64
	İlçe merkezi	62	3.92	.73	419		
	İl merkezi	317	3.91	.87	421		
* p<0.05	1. Köy	2. İlçe merkezi	3. İl merkezi				

Tablo 10'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının okulun konumuna göre planlamada ($F_{(2;419)} = .39$; $p > .05$), uygulamada ($F_{(2;419)} = .46$; $p > .05$), değerlendirmede ($F_{(2;419)} = .64$; $p > .05$) ve genel öz yeterlik düzeyinde ($F_{(2;419)} = .43$; $p > .05$) farklılık görülmemiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin bütün boyutlarda ve genel öz yeterlik düzeyinde okulun konumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının sınıf mevcudu değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının Sınıf Mevcuduna Göre Analizi*

	Sınıf mevcudu	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p
Planlama	10-20	83	4.04	.88	3	1.34	.26
	21-30	193	3.96	.94	418		
	31-40	100	3.80	.81	421		
	41>	46	3.87	.75			
Uygulama	10-20	83	4.01	.84	3	1.63	.18
	21-30	193	3.98	.89	418		
	31-40	100	3.77	.87	421		
	41>	46	3.88	.76			
Değerlendirme	10-20	83	4.02	.82	3	.50	.67
	21-30	193	3.92	.95	418		
	31-40	100	3.85	.91	421		
	41>	46	3.91	.75			
Genel öz yeterlik düzeyi	10-20	83	4.02	.81	3	1.32	.26
	21-30	193	3.96	.88	418		
	31-40	100	3.80	.82	421		
	41>	46	3.88	.71			
* p<0.05	1. 10-20	2. 21-30	3. 31-40	4. 41 ve üzeri			

Tablo 11’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerine ilişkin algılarının sınıf mevcuduna göre planlamada ($F_{(3;418)}= 1.34$; $p>.05$), uygulamada ($F_{(3;418)}=1.63$; $p>.05$), değerlendirmede ($F_{(3;418)}= .50$; $p>.05$) ve genel öz yeterlik düzeyinde ($F_{(3;418)}=1.32$; $p>.05$) farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin bütün boyutlarda ve genel öz yeterlik düzeyinde sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeyleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular*

	N	$\bar{X}$	ss	Düzeyi
Öğretmen özellikleri	422	2.46	.94	Düşük
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	422	3.07	.88	Orta
Öğretmen eğitimi	422	3.15	.93	Orta
Aile ve sosyal çevre	422	3.73	.73	Yüksek
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	422	3.77	.75	Yüksek
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	422	3.57	.93	Yüksek
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	422	3.16	.59	Orta

Tablo 12’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğretmen özellikleri ($\bar{X}=2.46$) alt boyutunda “düşük”

düzeyde, meslektaşlarla iletişim ve iş birliği ($\bar{X}=3.07$) ve öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3.15$) alt boyutlarında “orta” düzeyde, aile ve sosyal çevre ($\bar{X}=3.73$), eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri ($\bar{X}=3.77$) ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri ($\bar{X}=3.57$) alt boyutlarında “yüksek” düzeyde ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler genel toplam ortalamasında ($\bar{X}=3.16$) “orta” düzeydedir. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeyleri; a. Öğretmenin cinsiyetine. b. Öğretmenin yaşına. c. Öğretmenin mesleki deneyimine. d. Öğretmenin öğrenim durumuna. e. Öğretmenin mezun olduğu bölüme. f. Okulun konumuna ve g. Sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğretmen cinsiyetine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Öğretmen özellikleri	Kadın	208	2.34	.91	420	-2.70	.00*
	Erkek	214	2.59	.95			
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	Kadın	208	3.02	.91	420	-1.32	.18
	Erkek	214	3.13	.85			
Öğretmen eğitimi	Kadın	208	3.05	.97	420	-1.78	.07
	Erkek	214	3.25	.89			
Aile ve sosyal çevre	Kadın	208	3.76	.72	420	.69	.48
	Erkek	214	3.71	.74			
Eğitim sistemi plan ve program etkinlikleri	Kadın	208	3.80	.83	420	.88	.37
	Erkek	214	3.74	.67			
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	Kadın	208	3.65	.94	420	1.51	.13
	Erkek	214	3.50	.95			
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	Kadın	208	3.13	.62	420	-1.01	.31
	Erkek	214	3.19	.57			

* p<0.05

Tablo 13’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre meslektaşlarla iletişim ve işbirliği boyutunda ($t_{(420)}= -1.32$; $p>.05$), öğretmen eğitimi boyutunda ($t_{(420)}= -1.78$; $p>.05$), aile ve sosyal çevre boyutunda ($t_{(420)}= .69$; $p>.05$), eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda ($t_{(420)}=$

.88; $p>.05$), sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda ($t_{(420)}= 1.51$; $p>.05$) ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler(genel) olarak ($t_{(420)}= -1.01$; $p>.05$) anlamlı farklılık göstermediği ancak öğretmen özellikleri boyutunda ($t_{(420)}= -2.70$; $p<.05$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen özellikleri boyutundaki ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre öğretmen özellikleri boyutunda erkek öğretmenler lehine yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğretmenin yaşına göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre Analizi

	Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Öğretmen özellikleri	20-30	32	2.64	.99	3	1.13	.33	-
	31-40	153	2.37	.85	418			
	41-50	161	2.47	.93	421			
	51 >	76	2.56	.95				
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	20-30	32	3.17	.87	3	.39	.75	-
	31-40	153	3.12	.00	418			
	41-50	161	3.03	.84	421			
	51 >	76	3.04	.90				
Öğretmen eğitimi	20-30	32	3.11	.92	3	1.89	.12	-
	31-40	153	3.32	.94	418			
	41-50	161	3.02	.95	421			
	51 >	76	3.09	.93				
Aile ve sosyal çevre	20-30	32	3.55	.98	3	.85	.46	-
	31-40	153	3.71	.75	418			
	41-50	161	3.78	.73	421			
	51 >	76	3.75	.67				
Eğitim sistemi. plan ve program etkinlikleri	20-30	32	3.59	.92	3	4.44	.00*	2-3
	31-40	153	3.94	.65	418			
	41-50	161	3.65	.83	421			
	51 >	76	3.74	.57				
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	20-30	32	3.27	.90	3	4.06	.00*	2-4
	31-40	153	3.76	.99	418			
	41-50	161	3.57	.99	421			
	51 >	76	3.34	.97				
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	20-30	32	3.11	.87	3	.65	.58	-
	31-40	153	3.21	.57	418			
	41-50	161	3.13	.58	421			
	51 >	76	3.14	.53				
* p<0.05	1.20-30 yaş	2. 31-40 yaş	3. 41-50 yaş	4. 51 yaş ve üzeri				

Tablo 14'te görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin yaşlarına göre öğretmen özellikleri boyutunda ($F_{(3;418)}= 1.13$; $p>.05$), meslektaşlarla iletişim ve işbirliği boyutunda ($F_{(3;418)}= .39$; $p>.05$), öğretmen eğitimi boyutunda ($F_{(3;418)}= 1.89$; $p>.05$), aile ve sosyal çevre boyutunda ($F_{(3;418)}= .85$; $p>.05$) ve

öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (genel) olarak ($F_{(3;418)} = .65$; $p > .05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda ($F_{(3;418)} = 4.44$; $p < .05$) ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda ($F_{(3;418)} = 4.06$; $p < .05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Post Hoc TUKEY analizi sonucunda eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda farklılık 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda farklılık ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğretmenin mesleki deneyimine göre analiz sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Analizi

	Mesleki deneyim	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark
Öğretmen özellikleri	0-5	37	2.66	.99	5	.51	.76	-
	6-10	43	2.41	.80	416			
	11-15	84	2.39	.90	421			
	16-20	102	2.45	.94				
	21-25	70	2.42	.94				
	26 yıl ve üstü	86	2.52	.98				
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	0-5	37	3.23	.94	5	.80	.54	-
	6-10	43	3.10	.86	416			
	11-15	84	3.15	.93	421			
	16-20	102	3.09	.83				
	21-25	70	2.92	.89				
	26 yıl ve üstü	86	3.03	.84				
Öğretmen eğitimi	0-5	37	2.91	.95	5	2.17	.05	-
	6-10	43	3.41	.96	416			
	11-15	84	3.29	.92	421			
	16-20	102	3.09	.96				
	21-25	70	2.86	.98				
	26 yıl ve üstü	86	3.29	.98				
Aile ve sosyal çevre	0-5	37	3.58	.94	5	.57	.71	-
	6-10	43	3.68	.69	416			
	11-15	84	3.73	.77	421			
	16-20	102	3.74	.83				
	21-25	70	3.73	.73				
	26 yıl ve üstü	86	3.81	.63				
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	0-5	37	3.65	.93	5	2.13	.06	-
	6-10	43	4.01	.59	416			
	11-15	84	3.90	.78	421			
	16-20	102	3.71	.79				
	21-25	70	3.63	.77				
	26 yıl ve üstü	86	3.75	.59				
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	0-5	37	3.28	.76	5	2.89	.01*	3-6
	6-10	43	3.73	.96	416			
	11-15	84	3.75	.97	421			
	16-20	102	3.65	.92				
	21-25	70	3.67	.94				
	26 yıl ve üstü	86	3.29	.98				
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	0-5	37	3.12	.92	5	.59	.70	-
	6-10	43	3.23	.48	416			
	11-15	84	3.22	.63	421			
	16-20	102	3.15	.57				
	21-25	70	3.07	.56				
	26 yıl ve üstü	86	3.17	.49				

* $p < .05$ 1. 05 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 21-25 yıl 6. 26 yıl ve üzeri

Tablo 15'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin mesleki deneyime göre öğretmen özellikleri boyutunda ($F_{(5;416)} = .51$; $p > .05$), meslektaşlarla iletişim ve işbirliği boyutunda ($F_{(5;416)} = .80$; $p > .05$), öğretmen eğitimi boyutunda ($F_{(5;416)} = 2.17$; $p > .05$), aile ve sosyal çevre boyutunda ($F_{(5;416)} = .57$; $p > .05$), eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda ($F_{(5;416)} = 2.13$; $p > .05$) ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (genel)'de ($F_{(5;416)} = .59$; $p > .05$) anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda ($F_{(5;416)} = 2.89$; $p < .05$) anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda farklılık olan gruplar için Post Hoc TUKEY testi yapılmış ve analiz sonucunda 11-15 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerle 26 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenler arasında ve 11-15 yıl mesleki deneyimli öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim durumuna göre analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi*

	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Öğretmen özellikler	Lisans	348	2.43	.93	420	-1.67	.09
	Y. lisans	74	2.63	.95			
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	Lisans	348	3.05	.87	420	-1.34	.17
	Y. lisans	74	3.20	.95			
Öğretmen eğitimi	Lisans	348	3.13	.14	420	-.90	.36
	Y. lisans	74	3.26	.94			
Aile ve sosyal çevre	Lisans	348	3.73	.98	420	-.31	.75
	Y. lisans	74	3.76	.77			
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	Lisans	348	3.76	.73	420	-.70	.48
	Y. lisans	74	3.82	.87			
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	Lisans	348	3.53	.97	420	-1.77	.07
	Y. lisans	74	3.76	.93			
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	Lisans	348	3.14	.58	420	-1.72	.08
	Y. lisans	74	3.27	.64			

* $p < .05$

Tablo 16'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğrenim durumlarına göre öğretmen özellikleri boyutunda ($t_{(420)} = -1.67$; $p > .05$), meslektaşlarla iletişim ve işbirliği boyutunda ($t_{(420)} = -1.34$; $p > .05$), öğretmen eğitimi boyutunda ($t_{(420)} = -.90$; $p > .05$), aile ve sosyal çevre boyutunda ($t_{(420)} = -.31$; $p > .05$), eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda ($t_{(420)} = -.70$; $p > .05$), sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda ($t_{(420)} = -1.77$; $p > .05$) ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel) olarak ($t_{(420)} = -1.72$; $p > .05$) farklılık göstermemiştir. Bulgular öğretmenlerin

eğitim düzeylerinin lisans ya da yüksek lisans olmasına göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin mezun olunan bölüme göre analiz sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Analizi*

	Mezun olunan bölüm	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretmen özellikleri	Sınıf öğretmenliği	285	2.44	.93	2	1.61	.20
	Eğitim fakültesi	45	2.70	.93	419		
	Farklı fakülte	92	2.41	.96	421		
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	Sınıf öğretmenliği	285	3.03	.90	2	1.92	.14
	Eğitim fakültesi	45	3.05	.82	419		
	Farklı fakülte	92	3.23	.86	421		
Öğretmen eğitimi	Sınıf öğretmenliği	285	3.14	.89	2	.93	.39
	Eğitim fakültesi	45	3.36	.94	419		
	Farklı fakülte	92	3.08	.90	421		
Aile ve sosyal çevre	Sınıf öğretmenliği	285	3.76	.68	2	.77	.46
	Eğitim fakültesi	45	3.73	.78	419		
	Başka bölüm	92	3.65	.82	421		
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	Farklı fakülte	285	3.75	.74	2	1.08	.34
	Eğitim fakültesi	45	3.92	.81	419		
	Farklı fakülte	92	3.75	.76	421		
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	Sınıf öğretmenliği	285	3.62	.93	2	.85	.42
	Eğitim fakültesi	45	3.53	.92	419		
	Farklı fakülte	92	3.46	.98	421		
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	Sınıf öğretmenliği	285	3.15	.68	2	.47	.62
	Eğitim fakültesi	45	3.24	.55	419		
	Farklı fakülte	92	3.14	.59	421		
* p<0.05	1. Sınıf öğretmenliği	2. Eğitim fakültesi	3. Başka bölüm				

Tablo 17’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin mezun olunan bölüme göre öğretmen özellikleri boyutunda ($F_{(2;419)}= 1.61$; $p>.05$), meslektaşlarla iletişim ve iş birliği boyutunda ($F_{(2;419)}= 1.92$; $p>.05$), öğretmen eğitimi boyutunda ($F_{(2;419)}= .93$; $p>.05$), aile ve sosyal çevre boyutunda ($F_{(2;419)}= .77$; $p>.05$) eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda ($F_{(2;419)}= 1.08$; $p>.05$), sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda ($F_{(2;419)}= .85$; $p>.05$) ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (genel) olarak ($F_{(2;419)}= .47$; $p>.05$) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre gibi sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin mezun olunan bölüme göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin okulun konumuna göre analiz sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Okulun Konumuna Göre Analizi*

	Okulun konumu	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Öğretmen özellikleri	Köy	43	2.62	.99	2	2.55	.07	-
	İlçe merkezi	62	2.66	.92	419			
	İl merkezi	317	2.41	.90	421			
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	Köy	43	3.25	.89	2	2.58	.07	-
	İlçe merkezi	62	3.24	.93	419			
	İl merkezi	317	3.02	.85	421			
Öğretmen eğitimi	Köy	43	3.45	.97	2	1.96	.14	-
	İlçe merkezi	62	3.22	.95	419			
	İl merkezi	317	3.09	.97	421			
Aile ve sosyal çevre	Köy	43	3.97	.81	2	2.60	.07	-
	İlçe merkezi	62	3.76	.80	419			
	İl merkezi	317	3.70	.76	421			
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	Köy	43	4.05	.64	2	6.43	.00*	1-3; 2-3
	İlçe merkezi	62	3.98	.67	419			
	İl merkezi	317	3.69	.77	421			
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	Köy	43	3.56	.02	2	.02	.97	-
	İlçe merkezi	62	3.56	.80	419			
	İl merkezi	317	3.58	.95	421			
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	Köy	43	3.36	.57	2	4.64	.01*	1-3
	İlçe merkezi	62	3.28	.60	419			
	İl merkezi	317	3.11	.59	421			

* p<0.05 1. Köy 2. İlçe merkezi 3. İl merkezi

Tablo 18’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin okulun konumuna göre öğretmen özellikleri boyutunda ($F_{(2;419)}= 2.55$; $p>.05$), meslektaşlarla iletişim ve işbirliği boyutunda ($F_{(2;419)}= 2.58$; $p>.05$), öğretmen eğitimi boyutunda ($F_{(2;419)}= 1.96$; $p>.05$), aile ve sosyal çevre boyutunda ($F_{(2;419)}= 2.60$; $p>.05$) ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda ($F_{(2;419)}= .02$; $p>.05$) anlamlı farklılık göstermez iken eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda ($F_{(2;419)}= 6.43$; $p<.05$) ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerde (Genel) ($F_{(2;419)}= 4.64$; $p<.05$) farklılık göstermiştir. Post Hoc TUKEY analizi fark olan gruplar için yapılarak analiz sonucunda eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda köyde çalışan öğretmenlerle il merkezinde çalışan öğretmenler arasında köyde çalışan öğretmenler lehine yüksek olduğu, ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerle il merkezinde çalışan öğretmenler arasında ilçe merkezinde çalışan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (genel) olarak köyde çalışan öğretmenlerle il merkezinde çalışan öğretmenler arasında köyde çalışan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin sınıf mevcuduna göre analiz sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Analizi

	Sınıf mevcudu	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Fark
Öğretmen özellikleri	10-20	83	2.63	.75	3	1.47	.22	-
	21-30	193	2.44	.93	418			
	31-40	100	2.35	.83	421			
	41>	46	2.54	.91				
Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği	10-20	83	3.14	.88	3	2.33	.07	-
	21-30	193	2.98	.88	418			
	31-40	100	3.08	.90	421			
	41>	46	3.34	.81				
Öğretmen eğitimi	10-20	83	3.21	.95	3	.32	.81	-
	21-30	193	3.18	.89	418			
	31-40	100	3.09	.96	421			
	41>	46	3.05	.94				
Aile ve sosyal çevre	10-20	83	3.68	.68	3	3.62	.01*	2-3
	21-30	193	3.64	.78	418			
	31-40	100	3.87	.66	421			
	41>	46	3.93	.69				
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	10-20	83	3.84	.69	3	1.49	.21	-
	21-30	193	3.69	.80	418			
	31-40	100	3.78	.74	421			
	41>	46	3.92	.68				
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	10-20	83	3.25	.98	3	6.22	.00*	1-3;
	21-30	193	3.40	.97	418			1-4;
	31-40	100	3.98	.78	421			2-3;
	41>	46	4.02	.79				2-4
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	10-20	83	3.18	.67	3	2.24	.08	-
	21-30	193	3.09	.64	418			
	31-40	100	3.20	.50	421			
	41>	46	3.32	.54				
* p<0.05	1. 10-20	2. 21-30	3. 31-40	4. 41 ve üzeri				

Tablo 19’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin sınıf mevcuduna göre öğretmen özellikleri boyutunda ($F_{(3;418)}= 1.47$; $p>.05$), meslektaşlarla iletişim ve işbirliği boyutunda ($F_{(3;418)}= 2.33$; $p>.05$), öğretmen eğitimi boyutunda ($F_{(3;418)}= .32$; $p>.05$), eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda ($F_{(3;418)}= 1.49$; $p>.05$) ve öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerde (Genel) ($F_{(3;418)}= 2.24$; $p>.05$) anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak aile ve sosyal çevre boyutunda ($F_{(3;418)}= 3.62$; $p<.05$) ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda ($F_{(3;418)}= 6.22$; $p<.05$) ise anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılık olan boyutlarda fark olan gruplar için yapılan Post Hoc TUKEY testi sonucunda aile ve sosyal çevre boyutunda sınıf mevcudu 21-30 olan öğretmenlerle 31-40 olan öğretmenler arasında farklılık olup fark sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler lehine yüksektir. Sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda farklılık sınıf mevcudu 10-20 olan öğretmenlerle 31-40 olan öğretmenler arasında sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler lehine; sınıf mevcudu 10-20 olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 41 ve üzerinde olanlar arasında sınıf mevcudu 41 ve üzeri olanlar lehine yüksektir. Ayrıca sınıf mevcudu 21-30 olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler arasında sınıf mevcudu 31-40 olan

öğretmenler lehine; sınıf mevcudu 21-30 olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 41 ve üzerinde olanlar arasında sınıf mevcudu 41 ve üzeri olanlar lehine yüksektir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik düzeyleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik düzeyleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında ilişki Pearson Korelasyon testi ile analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterlik Düzeyleri ile Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Algı Düzeyleri Arasında İlişki Analizi*

		Planlama	Uygulama	Değerlendirme	Genel öz yetkinlik
Öğretmen özellikleri	r	-.207**	-.230**	-.216**	-.229**
	p	.000	.000	.000	.000
	n	422	422	422	422
Meslektaşlarla iletişim ve birliği	r	-.006	-.042	-.049	-.031
	p	.897	.386	.313	.523
	n	422	422	422	422
Öğretmen eğitimi	r	-.102*	-.121*	-.127**	-.120*
	p	.036	.013	.009	.014
	n	422	422	422	422
Aile ve sosyal çevre	r	.129**	.110*	.112*	.123*
	p	.008	.024	.022	.012
	n	422	422	422	422
Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri	r	.063	.072	.136**	.085
	p	.196	.139	.005	.081
	n	422	422	422	422
Sınıfın fiziksel düzenlemeleri	r	-.020	-.016	.005	-.014
	p	.687	.748	.914	.779
	n	422	422	422	422
Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel)	r	-.047	-.072	-.056	-.062
	p	.341	.140	.251	.205
	n	422	422	422	422

Tablo 20’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik düzeyleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=-.06$; $p>.01$). Ancak bu ilişki zayıf bir ilişki olup anlamlı çıkmamıştır.

Öğretmen özellikleri boyutuyla planlama boyutu arasında ters yönlü, anlamlı ve düşük korelasyon olduğu görülmüştür ($r=-.207$; $p<.01$). Öğretmen özellikleri ile uygulama boyutu arasında ters yönlü, anlamlı ve düşük korelasyon olduğu görülmüştür ($r=-.230$; $p<.01$). Öğretmen özellikleri ile değerlendirme boyutu arasında ters yönlü, anlamlı ve düşük korelasyon

olduğu görülmüştür ($r=-.216$; $p<.01$). Öğretmen özellikleri ile genel öz yetkinlik algısı arasında ters yönlü, anlamlı ve düşük korelasyon olduğu görülmüştür ($r=-.229$; $p<.05$).

Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği boyutuyla planlama ($r=-.006$; $p>.01$), uygulama ($r=-.042$; $p>.05$), değerlendirme ($r=-.049$; $p>.05$), genel öz yetkinlik algılarında ($r=-.031$; $p>.05$) ters yönlü, düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmen eğitimi boyutuyla planlama ($r=-.102$; $p<.05$), uygulama ($r=-.121$; $p<.05$), değerlendirme ($r=-.127$; $p<.05$), genel öz yetkinlik algılarında ($r=-.120$; $p<.05$) ters yönlü, düşük ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Aile ve sosyal çevre boyutuyla planlama ($r=.129$; $p<.05$), uygulama ($r=.110$; $p<.05$), değerlendirme ($r=.112$; $p<.05$), genel öz yetkinlik algılarında ($r=.123$; $p<.05$) pozitif yönlü, düşük ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutuyla planlama ($r=.063$; $p>.05$), uygulama ($r=.072$; $p>.05$) ve genel öz yetkinlik algılarında ($r=.085$; $p>.05$) pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan ilişki olduğu görülürken değerlendirme boyutunda ($r=.126$; $p<.01$) pozitif yönlü, düşük ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutuyla planlama ($r=-.020$; $p>.05$), uygulama ($r=-.016$; $p>.05$), değerlendirme boyutunda ($r=.005$; $p<.01$) ve genel öz yetkinlik algılarında ($r=-.014$; $p>.05$) ters yönlü, düşük ve anlamlı olmayan ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (Genel) olarak planlama ($r=-.047$; $p>.05$), uygulama ($r=-.072$; $p>.05$), değerlendirme ($r=-.056$; $p>.05$), genel öz yetkinlik algılarında ($r=-.062$; $p>.05$) ters yönlü, düşük ve anlamlı olmayan ilişki olduğu görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin algılarının bütün boyutlarda genel olarak yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerini yüksek gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Bu sonucu destekler alan yazınında başka çalışmaların olduğu da görülmüştür. Demirkaya'nın (2018) yaptığı araştırmaya göre de sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik algılarını iyi ve yeterliklerine ilişkin algılarını çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Tomlinson, (1999/2014) öğretmenlerin yeni olan bir uygulamayı, yaklaşımı ya da modeli öğretim programların da kullanabilmeleri için o konuyla ilgili yeterliklerinin, yetkinliklerinin çok daha iyi bir seviyeye gelmesi gerektiğine değinmiştir. Belzic'in (2022) yaptığı çalışma da öğretmenlerin birçoğu mesleğe başlamadan çok az ders aldıkları veya hiç ders almadıklarını bu nedenle farklılaştırılmış öğretime hazır olmadıklarına ifade etmiştir. Bu verilere göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda biraz bilgileri var ancak farklılaştırılmış öğretimin detayları hakkında yeterli bilgileri olmadıkları için kendilerini bu konuda yeterli görmüş olabilirler. Bu öğretim programının detayları hakkında tam olarak bilgileri olmaları durumunda çalışmada çıkan sonuçların da değişebileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okulun konumu ve sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermediği ancak öğrenim düzeyi ve mezun olduğu bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Onat vd. (2023) yaptıkları çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin benzer yeterlik ve uygulamalara sahip oldukları sonucuna varmışlardır.

Öğrenim durumlarına göre bütün boyutlarda ve genel öz yeterlik düzeyinde lisans mezunlarının ortalamalarının yüksek lisans mezunlarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerinin yüksek lisans mezunlarından daha yüksek görmektedirler. Örnek'in (2023) çalışmasında da yüksek lisans yapmış öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretimi daha yüksek oranda uygulaması beklenirken, yüksek lisans yapan öğretmenlerin

farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin yüksek lisans yapmamış öğretmenlerden anlamlı bir farklılık göstermediğine değinmiştir. Bunu da yüksek lisan yapan öğretmenlerin yüksek lisans eğitimlerinde edindikleri bilgileri öğretim sürecine yansıtamadıkları sonucuna varmıştır. Buna göre yüksek lisan yapan öğretmenlerin aldıkları eğitimi farklılaştırılmış eğitim konusunda öz yeterliklerine katkı sağlamadıklarını veya aldıkları eğitimi eğitim ortamına yansıtamadıklarını düşündürmektedir.

Mezun olunan bölüme göre uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla genel öz yeterlik algılarında farkın, sınıf öğretmenliği bölümü mezunları ile farklı bölüm mezunları arasında ve sınıf öğretmenliği mezunları lehine yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenleri uygulama ve değerlendirme boyutlarında kendilerini daha çok yeterli görmüşlerdir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları eğitimlerin, diğer bölüm mezunlarının aldıkları eğitimimden daha çok öz yeterliklerine katkıda bulunmuştur ya da diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin aldıkları eğitim farklılaştırılmış öğretim konusunda daha az öz yeterlik kazandırmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğretmen özellikleri boyutunda “düşük” düzeyde, meslektaşlarla iletişim, iş birliği ve öğretmen eğitimi boyutlarıyla öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (genel) olarak “orta” düzeyde; aile ve sosyal çevre boyutu, eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutu, sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenleri farklılaştırmayı gerçekleştirirken öğretmen özellikleri boyutunda fazla bir engelle karşılaşmadıkları; meslektaşlarla iletişim, iş birliği ve öğretmen eğitimi boyutunda ise orta düzeyde engeller ile karşılaştıkları; aile ve sosyal çevre boyutu, eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutu, sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda ise en çok engellerle karşılaştıkları sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini yeteri kadar öğrenemedikleri, meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliğinin yeteri düzeyde olamadığı ayrıca aile ve sosyal çevrenin farklılaştırmayı desteklemediği, plan ve programların ve sınıfın fiziksel yapısının farklılaştırmaya uygun olmadığı söylenebilir. Valiandes (2015) Sınıf ortamının öğrencinin çeşitliliğini yansıtacak, öğrenci ilgilerinin ve becerilerinin dikkate alındığı bir ortam olması gerekir ve sınıf ilgili öğretim yöntemler ve yaklaşımların uygulanmasına olanak tanınmalıdır. Mutlu ve Öztürk (2017) çalışmalarında; öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte ortak materyal hazırlamak, materyallerini paylaşmak, zümreleri ile ölçme ve değerlendirme uygulaması yapmak bakımından yeterli derecede iş birliği yapmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğrenim düzeyleri ile mezun olunan bölüme göre farklılık görülmemiştir. Ancak cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okulun konumu ve sınıf mevcutlarına göre ise farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre öğretmen özellikleri boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre öğretmen özellikleri boyutunda erkek öğretmenler lehine yüksek olduğunu göstermiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin farklılaştırmayı yürütürken, kadın öğretmenlerden daha çok engelle karşılaştıkları sonucu çıkarılabilir. Demirkaya'nın (2018) çalışmasında da cinsiyet açısından kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ile ilgili yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin yaşlarına göre eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine yüksek olduğu görülmüştür. Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin yaşlarına göre öğretmen özellikleri ve meslektaşlarla iş birliği boyutunda 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine yüksek olduğu görülmüştür. Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin yaşlarına göre aile ve sosyal çevre boyutunda 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak denebilir ki 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler, öğrenimi farklılaştırırken diğer yaş aralığındaki öğretmenlerden daha çok engellerle karşılaşmaktadır. Fakat literatürde bunu destekler bir sonuca rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin mesleki deneyime göre sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda 11-15 yıl mesleki deneyimli öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre 11-15 yıllık mesleki deneyimli öğretmenler, sınıfın fiziksel düzenleme boyutlarında farklılaştırma yapmak isterken diğer öğretmenlere göre daha çok zorlandıkları sonucuna varılabiliriz. Bu sonucu destekler bir çalışma bulunamamıştır fakat Kozikoğlu ve Bekler (2018) yaptığı çalışmalarında; mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin arttığına değinmişlerdir. Demirkaya (2018) da çalışmasında farklılaştırılmış öğretim konusunda kıdem

açısından deneyimli öğretmenlerin öğretime ile ilgili yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur.

Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı düzeylerinin eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutunda köyde çalışan öğretmenlerle il merkezinde çalışan öğretmenler arasında köyde çalışan öğretmenler lehine yüksek olduğu, ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerle il merkezinde çalışan öğretmenler arasında ilçe merkezinde çalışan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (genel) olarak köyde çalışan öğretmenlerle il merkezinde çalışan öğretmenler arasında köyde çalışan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre ilçe merkezinde çalışanların, il merkezinde çalışan öğretmenlere göre ve köyde çalışan öğretmenlerin de hem il hem de ilçede çalışan öğretmenlere göre mevcut şartlarda öğretimi farklılaşmakta daha çok zorlandıkları düşünülebilir. Çam (2013) okulların yapısı ve konumlarının, öğretmenlerin yetkinlik ve uygulama düzeyleri arasındaki farklılığına değinmiştir. Bu sonucu destekler bir çalışmada Demirkaya (2018) tarafından yapılmış ve çalışmasında da okullarda ki fiziki yetersizlikleri, ailelerin ilgi eksikliği ya da kaynakların yeterli olmayışı gibi sebeplerle çocuklarını yeterince destekleyememesi, kurumlara ve uzman kişilere ulaşamaması gibi faktörlerin öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğine değinmiştir Belzic (2022) yaptığı çalışmasında malzeme, zaman ve mesleki gelişim eksikliğinin farklılaşmanın uygulanmasına engel olduğuna değinmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin sınıf mevcuduna göre aile ve sosyal çevre boyutunda ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutunda sınıf mevcudu 41 ve üzeri olanlar lehine yüksektir. Bu sonuca göre sınıfların kalabalık olması öğretimi farklılaştırmak için sınıf öğretmenlerinin önünde büyük bir engel olduğu sonucuna varılabilir. Demirkaya (2018) da farklılaştırma uygulamalarını geliştirmeleri için, okulların fiziki yapılarının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının düşürülmesi, yöneticilerin desteğinin alınması ve gerekli eğitim politikalarının güncellenmesi talebinde bulunmuşlardır. Türkan ve Erişen (2022) yaptıkları çalışmada kalabalık sınıflarda öğretmenlerin istedikleri verimi elde edemediğine ve istedikleri öğretim stratejilerini uygulayamadıklarına değinmişlerdir. Ayrıca laboratuvar ve materyal eksikleri derslerin istendik yönde şekillenmesini engellediği sonucunu ortaya koymuşlardır. Suprayogi vd. (2017) yaptıkları çalışmada sınıf mevcudunun fazla olması farklılaştırılmış öğretime duyulan ihtiyacı da artırdığına değinmişlerdir. Bu verilere göre sınıfların kalabalık olması farklılaştırılmış öğretim yöntemine daha çok ihtiyaç duyulmasına neden olurken uygulama aşamasında da kalabalık sınıflarda çeşitli zorlukların yaşanmasını da sebep olmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Öz Yeterlik Düzeyleri ile Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik düzeyleri ile öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeyleri arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik düzeyleri arttıkça öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeyleri düşmektedir. Ancak bu ilişki zayıf bir ilişki olup anlamlı çıkmamıştır. O'Dell (2022) çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlikleri ile farklılaştırılmış öğretim uygulamaları algıları ve kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ancak Çam (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğuna, öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin uygulama düzeyinden yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen özellikleri boyutuyla planlama, uygulama, değerlendirme boyutlarıyla genel olarak ters yönlü, anlamlı ve zayıf korelasyon olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterlikleri arttıkça öğrenimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında daha çok farklılaştırma yapabildiği sonucuna varabiliriz.

Meslektaşlarla iletişim ve iş birliği boyutuyla planlama, uygulama, değerlendirme, genel öz yetkinlik algılarında ters yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarda öz yeterlilikleri arttıkça farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden meslektaşlarla ve iş birliği boyutunda daha az engellerle karşılaşmakta olduğu söylenebilir.

Öğretmen eğitimi boyutuyla planlama, uygulama, değerlendirme, genel öz yetkinlik algılarında ters yönlü, zayıf ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmen eğitimi boyutunda öğretmenlerin eğitiminin nitelikli olması planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında daha çok farklılaştırmayı yapmasına olanak tanıdığı sonucu çıkarılabilir.

Sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutuyla planlama, uygulama algılarında ters yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan ilişki olduğu görülürken değerlendirme boyutunda pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak sınıfın fiziksel düzenlemeleri genel öz yetkinlik algılarında ters yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin planlama ve uygulama boyutlarda öz yeterlilikleri arttıkça farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerden sınıfın fiziksel düzenleme ile ilgili karşılaşılan engeller azalmaktadır.

Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (genel) olarak planlama, uygulama, değerlendirme, genel öz yetkinlik algılarında ters yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarda öz yeterlilikleri artıkça farklılaştırmayı güçleştiren faktörler (genel) olarak azalmaktadır.

Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliklerinin tüm boyutlarda yüksek çıkmasına karşın öğretimi farklılaştırmada (genel) olarak uygularken çeşitli sebeplerden dolayı zorlandıkları veya uygulamak için yeterli motivasyonları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi engelleyen faktörler konusunda; öğretmen özellikleri açısından zorluk yaşamadığı ancak meslektaşlarla iletişim ve iş birliği boyutunda ve öğretmen eğitimi boyutunda orta düzeyde engellerle karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin farklılaştırmayı engelleyen faktörlerden en çok aile ve sosyal çevre boyutu ile eğitim sistemi, planlama ve program boyutunda, sınıfın fiziksel düzenlenmesi boyutunda yüksek düzeyde engeller yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uçarkuş (2024) çalışmasında da Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında eğitim politikalarından öğretmenden, öğrenciden ve aileden kaynaklı engelleyici faktörleri olduğunu sonucuna varmaktadır. Pilten’in (2016) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğretim süreçlerini sistematik bir şekilde planlamadıklarını göstermiştir. Bunun dışında öğretmenler bu yaklaşımı uygulamak için gerekli bilgiye sahip olmadığına değinmektedir. Ve öğretmenlerin çoğu, yaklaşım hakkında bilgilendirildikten sonra bu yaklaşımın Türkiye’de uygulanamayacağını düşünmektedir. Özkabayel (2024) araştırmasında öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerini artırmak için 21. yüzyıl becerileri alanında da kendilerini geliştirmeleri ve bu alandan faydalanmaları önerilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yönteminin kullanılması sadece okulun değil tüm toplumun eğitiminin kalitesini artırmayı sağlar (Stewart, 2016). Good’a göre (2006) farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin, öğretmenler için yavaş yavaş gelişen bir süreç olduğu ve en iyi şekilde yapılabilmesi için ebeveynlerin, meslektaşların ve yöneticilerin desteğiyle gerçekleştirilebileceği unutulmaması gerektiğine değinmiştir.

Mutlu ve Öztürk (2017) çalışmalarında; öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik olumlu algıları olmasına karşın sınıf içindeki uygulamalarının yeterli olmadığına değinmiştir. Onat vd. (2023) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi hakkında bilgi sahibi oldukları ancak tam anlamıyla anlamlandıramadıkları ve bazen diğer yöntemlerle karıştırdıklarına, öğrenme düzeyleri ve yeteneklerinin farkında olmalarına rağmen etkinlikleri çeşitlendirmediklerine

değınmişlerdir. Ayrıca Demirkaya (2018) da sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik çeşitli eğitimlere ihtiyaç duyduğuna değinilmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerine göre sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlikleri olduğu hâlde; meslektaşlarla iletişim ve iş birliğinin az olması, öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim konusunda yeterli eğitimi almamaları, aile ve sosyal çevre tarafından yeterli desteği görmemeleri, eğitim sisteminin farklılaştırmayı tam olarak desteklememesi, eğitim plan ve programların farklılaştırmaya uygun olmaması, sınıfların fiziksel özelliklerinin farklılaştırmaya uygun olmayışı ve benzeri sebepler nedeniyle sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini sınıflarında yeteri kadar uygulamadıkları sonucu çıkarılabilir.

Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterlik algılarını daha yüksek düzeye çıkarmak için Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ilgili bölümleriyle iş birliği yaparak; öğretmenlerin lisans eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine daha çok yer verilebilir ve farklılaştırılmış öğretim için daha çok uygulamalı öğretim yöntemleri kullanılabilir.
2. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemleri konusunda öz yeterliklerini artırma ve uygulamaya geçirebilmeleri için çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin sınıflarında farklılaştırmayı uygulayabilmeleri konusunda, motive edici önlemler alınabilir. Öğretmenler çeşitli lisans üstü eğitimlere yönlendirilebilir.
4. Farklılaştırılmış öğretim konusunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarından daha yüksek ortalamalara sahip olmasının nedenleri araştırılabilir.
5. Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin algı düzeylerinin öğretmen özellikleri boyutunda erkek öğretmenler lehine yüksek olmasının sebepleri araştırılabilir.
6. Köyde çalışan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaları için şartlarının iyileştirilmesi sağlanabilir. Çeşitli materyallerin temini için desteklenebilir.
7. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını daha etkili kullanabilmeleri için sınıf mevcutları mümkün olduğu ölçüde azaltılabilir. Mevcut sınıflar farklılaştırmaya uygun hâle getirilebilir; okullar ve sınıfların fiziksel açıdan iyileştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 586183) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akıcı, B. G. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımla değerlendirilmesi* (Tez No. 806917) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altuntaş, K. (2022). *Sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanımı* (Tez No. 749263) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Nobel.
- Aydoğan-Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.
- Aytuna, H. (1955). *Aktif öğretim tekniği, geçmişte ve bugün, yabancı memleketlerde ve bizde*. İnkılâp.
- Bailey, J. P., & Williams-Black, T. H. (2008). Differentiated instruction: Three teacher's perspectives. *College Reading Association Yearbook*, 29, 131-151.
- Bekler, Ö., & Kozikoğlu, İ. (2022). Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *GEFAD*, 42(2), 1025-1052.
- Belç, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Tez No. 278756) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Belç, Y., & Avcı, S. (2011) Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı Öğretim *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Belzic, C. (2022). *Teachers' perceptions of differentiated instruction for gifted students in the middle school general classroom*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Benjamin, L. K. (2020). *Özel eğitim öğrencilerini desteklemek için ortaokul kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış öğretim*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Bondley, D. (2011). *How will differentiated instruction affect student learning?* [Master's thesis, Minot State University, North Dakota].
- Burris, L. A. (2011). *A case study of differentiated instruction in upper elementary mathematics and reading classrooms* [Unpublished doctor dissertation,] Walden University, Washington.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı) Pegem Akademi.
- Christian, T., Samaritan, G., Jesus, W., & Henrichs, T. (2009). Curriculum differentiation for gifted students. *Scenario*, 1(7), 1-13. <https://doi.org/10.1086/231288>

- Cochran, H. A. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim: Farklı öğrencilerle kapsayıcı bir ortam yaratmak* [Master's thesis. Wittenberg Üniversitesi-Ohio]. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=witt1657194615799827
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri* (Tez No. 344298) [Doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çıngır, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. baskı). Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* (Tez No. 327546) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S., & Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187–206. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>
- Demir, S., & Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Turkish Studies*, 12(14), 121–136.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* (Tez No. 518724) [Doktora tezi Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203-211. <https://doi.org/10.18506/anemon.462714>
- Erdem, C. (2019). Öğrenci davranışlarının yönetimi. Ö. Çoban, S. Dulay, S. Tofur, G. Altıntaş, E. Cahit, M. E. Türkoğlu, E. Eğmir, M. Öz, O. Ergünay, M. Özcan, & M. Polat (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 107-141). Eğitim.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları* (Tez No. 336313) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fer, S., & Cırık, İ., (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. Morpa Kültür.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and reference*, 17.0 update (10nd ed.) Pearson.
- Good, M. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques for The elementary grades*. [Master's thesis. School of Business Education and Leadership Dominican University-California.] <https://eric.ed.gov/?id=ED491580>
- Gregory, G., & Chapman C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri-tek beden herkese uymaz* (Çev. M. A. Sözer) (3. baskı). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2013'de yayımlanmıştır)
- Gürgeç-Akıcı, B. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımlara değerlendirilmesi* (Tez No. 806917) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit.
- Heacox, D. (2014). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners. In Heacox, D. (Ed). *What is differentiation?* (pp. 1-14). Free Spirit.

- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulaması: bir eylem araştırması* (Tez No. 263134) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 1301–1322.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. basım). Nobel.
- Kılıç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(15), 561-578.
- Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi* (Tez No. 687800) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2023) *Farklılaştırılmış öğretim*. Pagem Akedemi
- Koç, A. (2023). Eğitimde geleneksel değerlendirme yöntemleri. Aydın, K. M., & Kuş, M., (Eds.), *Eğitimde değerlendirme içinde* (ss. 101-128). Vizetek.
- Koçakoğlu, M. (2010). Probleme dayalı öğrenme: yapılandırmacılığın özü. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 68-82.
- Kolaç, E. (2008). *Çoklu zekâ temelli iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin ilk okuma öğretiminde uygulanabilirliği* (Tez No. 229222) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60–74.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim ortamları ve öğretim “öğretim ilke ve yöntemleri”*. Gazi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı* <https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik-egitim-programi-semineri-meb-personeli-286>
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), 331–348. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>
- Mutlu, N., & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379–379. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Mutlu, N., Öztürk, M., & Aktekin, S. (2019) Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 185-202.
- Odabaşı, B., & Celkan H. Y. (2010). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının 12. sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(19), 87-104.
- O’Dell, A. D. (2022). *The correlation between self-efficacy, differentiated instruction, and gifted training in schools serving students originating from under-resourced homes* [Doctoral Dissertations and Projects.] 3417. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/3417>
- Onat, M., Başoğlu, M., Ayas, D., Yakut, A., & Çetin, S. (2023). Farklılaştırılmış öğretimin ülkemiz eğitim sistemindeki yeri sınıflarda uygulama sıklığı ve öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(63), 2685-2699.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi* (Çev. M. Baloğlu). Nobel. (Çalışmanın orijinal 2012’de yayımlanmıştır)

- Örnek, D. G. (2023) *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulama ve yetkinlik düzeyleri* (Tez No. 835582) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemirci, G. (2024). *Özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 853136) [Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Tez No. 430674) [Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2016). Eğitim bilimlerinden yansımalar. E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Eds.), *Farklılaştırılmış öğretim içinde* (ss. 127-140). Çizgi.
- Özet, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinlikler hakkında görüş ve tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 430674) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkabayel, T. (2024) *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 862091) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pilten, G. (2016). A phenomenological study of teacher perceptions of the applicability of differentiated reading instruction designs in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1419-1451. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.0011>
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom constructivism and social learning*. Routledge.
- Rafoth, M. A. (1997). Learning strategies. In K. M. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives* (pp. 419-429). The National Association of School Psychologists.
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction* [Unpublished doctor dissertation]. Olivet Nazarene University, Bourbonnais, Usa.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel.
- Sarı, E. (2016). *Çoklu zekâ*. Net Medya.
- Simmons, A. (2018). Second grade teachers' perspectives on differentiated instruction. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*, 5591. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5591> Walden Üniversitesi oai:union.ndltd.org:waldenu.edu/oai:scholarworks.waldenu.edu:dissertations-6870.
- Stewart, O. (2016) *Teachers' perceptions of differentiated instruction in elementary reading* [Master's thesis, Walden University].
- Stollman, S. H. M. (2018). *Differentiated instruction in practice: A teacher perspective* [Doctoral dissertation-Leiden Üniversitesi]. <http://hdl.handle.net/1887/62049>
- Stone, L. (2012). *The impact of professional development on classroom teachers' use of differentiated instruction strategies* [Doctoral dissertation. Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development University of Rochester-New York].

- Suprayogi, M. N., Godwin, R., & Valcke, M. (2017) Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* (Tez No. 347373) [Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.988559>
- Theisen, T., & Co, L. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Comminuque*, 6, 1-8.
- Tobin, R., & Tippet, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9414-z>
- Tomlinson, C. A. (1999a). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (1999b). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 37(1), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2000a). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2000b). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Retrieved August 26, 2011 from <http://ceep.crc.uiuc.edu>
- Tomlinson, C. A. (2001a). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms 2nd edition*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. A. (2001b). Standards and the art of teaching: Crafting high-quality classrooms. *NASSP Bulletin*, 38-47.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26-30.
- Tomlinson, C. A. (2015a). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2015b). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim* (S. Emir & A. Aksu, Çev.). Anı.
- Tomlinson, C.A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (2. Basım). Sev. (Çalışmanın orijinali 1999'da yayımlanmıştır)
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Mc Tighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuğrul, B., & Duran, E., (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Türkan, A., & Erişen, Y. (2022). *Eğitimde yaşanan sorunların kuram, model, yöntem ve ilkeler ışığında incelenmesi*. *GEFAD* 42(2), 1641-1679.

- Türkman, B. (2017). Genel öğretim programını özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırma stratejileri. Y. Yaman, B. Türkman, E. Kanlı, Ş. Güçyeter, S. Camcı Erdoğan, U. Sak, M. B. Ayas, G. Batdal Karaduman, M. Özyaprak, B. S. Çalıkoğlu, S. Akgül, & M. Z. Leana Taşçılar (Eds.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* içinde (ss. 23-44). Pegem Akademi.
- Uçarkuş, E. (2024). Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açıları: Bir meta sentez çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 442-458
- Üçüncü, G. (2017). *Dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde beyin temelli öğrenme modelinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 490665) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
- Westbroek, H. B., van Rens, L., van den Berg, E., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955–976. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1744044>
- Yavuz, M. (2019). Araştıran okulda öğrenme. Ö. Bolat, M. Çalışkan, E. Ertekin, A. T. Öner, H. Özen, A. Ünal, & M. Yavuz (Eds.), *Araştıran okul* içinde (ss. 29–36). Eğitim.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C. L., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. S. (2018). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 34(1), 36–46.

EKLER

EK-1. Etik Kurulu Onay Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :01.03.2024
Toplantının Sayısı :02

Karar-12: Danışmanlığını Doç.Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Sevgi YILDIRIM'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-Yeterlilikleri İle Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-Yeterlilikleri İle Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlerinin İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

[İmza]

(İMZA)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

(İMZA)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

(İMZA)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

EK-2. Araştırma İzni



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47882400-602.04.01-100481933
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Sevgi YILDIRIM)

16.04.2024

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 28/03/2024 tarih ve 2400109640 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sevgi YILDIRIM'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-Yeterlilikleri ile Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlerin İncelenmesi" konulu araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda,
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- 2-Yazı ve Ekleri (43 Sayfa)
- 3-Mühürlü Ölçek Örnekleri (4 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Bilgi için: İsmail ERCİYAS

E-Posta: yuksekokretimyurtdisi38@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>

Faks: 3523209503



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumli.meb.gov.tr> adresinden **dc8a-hefh-3c88-he2e-a783** kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Tez Önerisi Kabul Yazısı



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-56785782-300-2400052665
Konu : Tez Önerisi (Sevgi YILDIRIM)

09.02.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Enstitümüz Yönetim Kurulunun 02.02.2024 tarih ve 04/22 sayılı toplantısında alınan, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sevgi YILDIRIM'ın tez önerisi görüşüldü.

Buna göre; Danışmanlığını Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'ın yürüttüğü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sevgi YILDIRIM'ın tez önerisinin Yükseköğretim Kurulu Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 8/1 maddesi uyarınca; "Sınıf Öğretmenlerinin Farklaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-Yeterlilikleri İle Öğretimi Farklaştırmayı Güçleştiren Faktörlerinin İncelenmesi" kabulüne mevcudun oy birliği ile karar verildi.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Refik DİLBER
Müdür V.

Dağıtım:
Gereği:
Sayın Doç.Dr. Adnan TAŞGIN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 8a7d145-de12-46b4-bf7b-8a4277291a95
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Ad: <http://www.atauni.edu.tr/bilimler/egitim-bilimleri-enstitusu>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/atauni-universitesi-ebys>
İmza: Doğan TOKAY
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr



EK-4. Ölçek Kullanım İzinleri

 Siz  1 Şub
...

İyi günler değerli hocam;
Ben Sevgi YILDIRIM
Atatürk Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim.
Yapacağım yüksek lisans tezinde kullanmak üzere
geliştirmiş olduğunuz
Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin
Öğretmen Algı Envanteri adlı envanterinizi izniniz olursa
kullanmak istiyorum.
Kabul ederseniz iznini, ölçek maddelerinin olduğu ölçek
formunuzu ve değerlendirme ölçeğinizi göndermenizi
saygıyla arz ederim.
İyi çalışmalar dilerim...

 Virüs yok www.avast.com

 Siz kişisine  4 Şub
...

 10.17152-gefad.993787-1967994
PDF - 650 KB

Merhaba. Ölçeği atf yaparak kullanabilirsiniz. ekte
gönderdiğim makaleye atf yaparsanız memnun
olurum. İyi çalışmalar dilerim.
1 Şub 2024 Per 16:18 tarihinde SEVGİ YILDIRIM

 Siz  6 Şub
...

İyi günler değerli hocam;
Ben Sevgi YILDIRIM
Atatürk Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim.
Yapacağım yüksek lisans tezinde kullanmak üzere
geliştirmiş olduğunuz
Farklılaştırılmış öğretim, öz-yeterlik adlı ölçeğinizi izniniz
olursa kullanmak istiyorum.
Kabul ederseniz iznini, ölçek maddelerinin olduğu ölçek
formunuzu ve değerlendirme ölçeğinizi
göndermenizi saygıyla arz ederim.
İyi çalışmalar dilerim...

[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

 Siz kişisine  6 Şub
...

Sayın Yıldırım,

Akademik alıntı verme kurallarına riayet ederek ölçeği
çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Sevgi YILDIRIM
Uyruğu : T.C.

Eğitim

Derece	Kurum	Yıl
Lisans	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Sınıf Öğretmenliği	2005-2009
Yüksek Lisans	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim	2012- 2024

İş Deneyimleri

Kurum	Yıl	Görev
Dikbayır İlköğretim Okulu Batman/Sason	2009-2010	Sınıf Öğretmenliği
100. Yıl İlköğretim Okulu Ağrı/Merkez	2010-2014	Sınıf Öğretmenliği
Erkilet Ali Osman Özel İlköğretim Okulu Kayseri/Kocasinan	2014-Devam ediyor	Sınıf Öğretmenliği