



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PERCEPTIONS OF
COMPETENCY TOWARDS DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN TERMS OF
VARIOUS VARIABLES

Ebru BOZPOLAT

Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim
dalı, Eğitim Programları ve Öğretim
Bilim dalı, Sivas/Türkiye.
Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet
University, Department of
Educational Sciences, Curriculum and
Instruction, Sivas Cumhuriyet
University, Sivas/Türkiye.
ebozpolat@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1890-8167

Birsen ŞENTÜRK

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı,
Kocaeli/Türkiye.
Teacher, Ministry of Education,
Kocaeli/Türkiye.
birsen266@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5252-0452

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1582862

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 11.11.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 22.12.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Bozpolat, E., & Şentürk, B.
(2024). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarının
çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler
Akademi Dergisi* 6(16), 461-490.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarını ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 302 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Demirkaya (2018) tarafından geliştirilen ve 39 maddeden oluşan "Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği (FÖYAÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında "iyi" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda; mezun olunan fakülte değişkeni açısından "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda; farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkeni açısından ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında; mesleki kıdem değişkenine açısından "Öğrenciyi Tanıma" ve "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutlarında; öğrenci sayısı değişkeni açısından ise ölçeğin tümünde ve "Öğrenciyi Tanıma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma", "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyini de belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar yapılması, lisansüstü derslerde farklılaştırılmış öğretime daha fazla yer verilmesi, uygulama ve atölye çalışmaları yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Farklılaştırılmış Öğretim, Yeterlik

Abstract: The purpose of this research is to determine the competency perceptions of primary school teachers towards differentiated instruction and whether these perceptions differ significantly in terms of various variables. In the research using quantitative research method, correlational survey model was preferred. The sample of the research consists of 302 primary school teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Central district of Sivas province in the 2020-2021 academic year. In the research, the "Differentiated Instruction Competency Perception Scale (DICPS)" which is consisted of 39 items was used as a data collection tool developed by Demirkaya (2018). In the analysis of the data, descriptive statistics, independent group's t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Bonferroni test were used. As a result of the research, it was determined that primary school teachers' competence perceptions regarding differentiated instruction were at the "good" level in the whole scale and its sub-dimensions. It was concluded that there were significant differences among primary school teachers' competency perception levels towards differentiated instruction in the "Knowing the Student" sub-dimension in terms of gender and education level variables, in the "Differentiating the Educational Situations" sub-dimension in terms of the graduated faculty variable, in the whole scale and its sub-dimensions in terms of educational status variable related to differentiated instruction, in the sub-dimensions of "Knowing the Student" and "Differentiating the Planning" in terms of professional seniority variable, in the whole scale and in the sub-dimensions of "Knowing the Student", "Differentiating the Educational Situations" and "Differentiating the Evaluation" in terms of the number of students variable. The research suggests conducting experimental studies to assess teachers' implementation of differentiated instruction, increasing the focus on differentiated instruction in graduate courses, and organizing more practical applications and workshops.

Key Words: Primary School Teacher, Differentiated Instruction, Competency

GİRİŞ

Bilgi çağında, farklı özelliklere sahip bireyleri çağın gereksinimlerine uygun şekilde yetiştirmek bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı karşılamak için farklı yaklaşımlar öne sürülmektedir (Yabaş ve Altun, 2009). Yeni öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak sınıflardaki bireysel farklılıkları dikkate alan ve çeşitliliğin arttırılmasını savunan yaklaşımlardan birisi de farklılaştırılmış öğretimdir (Demir, 2013).

Farklılaştırılmış öğretim; kuramsal temelleri beyin temelli öğrenme, sosyal yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramlarına ve öğrenme stillerine dayanan bir öğretim yaklaşımıdır (Avcı ve Yüksel, 2018). Bu yaklaşım; her birey birbirinden farklıdır, bu nedenle "Tek beden herkese uymaz" düşüncesinden ortaya çıkmıştır (Gregory ve Chapmann, 2020). Farklılaştırılmış öğretim "bireylerin, bireysel farklılıklarını temel alarak, öğretim programının içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırıldığı, öğrenme ortamının bireysel ihtiyaçlara uygun olarak düzenlendiği öğretim tasarımıdır" (Çoban, 2019, s. 12). Hall (2002) ise farklılaştırılmış öğretimi; çeşitli öğrenci geçmişlerine, hazırbulunmuşluk seviyelerine, dillerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine duyarlı tepki vermeyi gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle, farklılaştırılmış öğretim öğrenme ortamlarına gelen bireylerin farklılıklarını kabul ederek öğretimi planlamaktır (Taş ve Sırmacı, 2018). Bu çerçevede, farklılaştırılmış öğretimin bir strateji ya da yöntem olmaktan ziyade "öğrenen, öğretim ve öğrenme" konularına bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşım sunan bir yol olduğunu söylemek mümkündür (Avcı ve Yüksel, 2018). Tanımlar incelendiğinde; farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerine uygun olan programların ve öğretim sürecinin tüm öğrencilerin başarıya ulaşmasını sağlayacak şekilde tasarlanması olduğu görülmektedir (Akkaş, 2014). Ancak farklılaştırılmış öğretim konusunda bazı yanlış uygulamalar ve inançlar olduğu, bu yanlış anlamaları ortadan kaldırmak için farklılaştırılmış öğretimin bir strateji olmayıp bir paradigma olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle; farklılaştırılmış öğretimin programa ilave olarak düşünülmemesi gerektiği, farklılaştırılmış öğretimde bireyselleştirilmiş öğretimdeki gibi her birey için ayrı program hazırlanmasına ve sınıflarda benzer özelliklere sahip homojen gruplar oluşturulmasına gerek olmadığı ifade edilmekte, öğretmenin ise süreçte güçlü bir lider olarak öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almalarında bir rehber görevi görmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tomlinson, 2001). Bu düşünceler ışığında, farklılaştırılmış öğretimin amacının şunlar olduğu söylenebilir: Öğrencilerin öğrenme sürecinde bireysel başarı, gelişim ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak (Anderson, 2007); programı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlamak (Lawrence-Brown, 2004) ve sınıf içindeki uygulamaları okul dışı yaşamla ilişkilendirerek anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamak (Karadağ, 2014).

Gregory ve Chapmann (2020) farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebildiğini, güçlü ve güçlendirilmesi gereken yönleri olduğunu, her öğrencinin beyninin kendine özgü ve eşsiz olduğunu, öğrenme konusunda asla geç olmadığını, öğrencilerin ön bilgilerini ve geçmiş

deneyimlerini sınıf ortamına taşıdığını, öğrencilerin tutum, davranış ve duygularının öğrenmeyi etkilediğini ve her öğrencinin öğrenmeyi farklı zaman ve şekillerde gerçekleştirdiğini düşünmelerinin önemli olduğu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler “içerik, süreç ve ürün” alanlarını detaylı olarak incelemeli (Faydalı, 2018); farklılaştırılmış öğretimi planlarken öğrencilerin ilgi, profil ve hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurmalı; farklılaştırılmış öğretimi uygularken içerik, süreç ve ürün alanlarında farklılaştırmalar yapmalıdır [Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL), 2010].

Farklılaştırılmış öğretimin ilk boyutu içeriğin farklılaştırılmasıdır. Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimde, içerikte nicelik (içeriğin miktarında) veya nitelik (zorluk derecesinde) yönünden bir farklılaştırmaya gidebilir ya da tamamen farklı bir eğitim programı oluşturabilir (Olçay Gül, 2014). İçeriğin farklılaşması; tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken konularla, öğrencilerin ilgilerine ve özelliklerine göre tercih yapabilecekleri konuların ayırt edilerek, yeri geldiğinde ihtiyaca göre içerikte genişletme veya daraltma yapılmasıdır (Demir, 2013). İçerik alanında düzenlemeler yapılırken; içerik türlerinin farklı olmasına, materyallerin farklı seviyelerde çeşitlendirilmesine, öğrencilere içerik ve materyal konusunda seçme ve vazgeçme hakkı tanınmasına dikkat edilmesi gerekir (Gregory ve Chappman, 2020).

Farklılaştırılmış öğretimin ikinci boyutu sürecin farklılaştırılmasıdır. Süreç, öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin yer aldığı içeriğin nasıl öğretileceği, bu içeriğin öğrenciler tarafından nasıl öğrenileceği üzerinde duran ve birbirini takip eden uygulamaları içeren bir boyuttur (Olçay Gül, 2014). Süreç; öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılabilir (Avcı ve Yüksel, 2018). Süreç etkinliklerini farklılaştırmak için, ilgi grupları, grafik düzenleyiciler, karmaşık öğretim, kavram kazanımı, öğrenme günlükleri, rol yapma, küp oluşturma, yaratıcı problem çözme, günlükler, işbirlikçi tartışmalar, zihin haritalama ve bağımsız ders çalışma gibi tekniklerin kullanılması önerilmektedir (Nunley, 2006).

Farklılaştırılmış öğretimin bir diğer aşaması ürünün farklılaştırılmasıdır. Öğrenmenin sonucu olan ürün (Avcı ve Yüksel, 2018) bir öğrencinin neyi bildiğini, anladığını veya yapabildiğini göstermek için kullanabileceği öğeleri ifade eder (Tomlinson, 2003). Ürünü farklılaştırırken “mektup yazma, bir nesneyi modelleme, çizelge oluşturma, bir kitap hakkında rapor yazma, öğrencilerin öğrendiklerini uygulayan ve genişleten bir proje oluşturma” vb. etkinlikler (Kontaş, 2019, s. 107) yapılabilir.

Öğretmenler içerik, süreç ve ürünü bazı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak farklılaştırabilirler. Avcı ve Yüksel (2018) tarafından farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri olarak istasyon, merkezler, ajanda, karmaşık öğretim, öğrenme sözleşmesi, kademelendirilmiş etkinlik, grup araştırması, program sıkıştırma, okuma çemberi ve öykü temelli öğrenme belirtilmiştir. İstasyonlar, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak amacıyla sınıf içinde ya da farklı ortamlarda,

çeşitli araç ve gereçlerle düzenlenen etkinlik alanlarıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için ya zorunlu olarak ya da öğrencilerin tercihlerine göre bir veya birden fazla şekilde oluşturulabilir (Gregory ve Hammerman, 2008). Merkezler; öğrencilerin yeni konuyu değişik yollardan öğrenmesi veya öğrendikleri konuyu pekiştirmeleri amacıyla sınıfın bir köşesinde etkinlik ve materyallerle donatılarak oluşturulmuş alanlardır (Özer & Yılmaz, 2016). Ajanda belirli öğrencilerin belirlenen zamanda bitirmesi gereken hem ortak hem de farklı görevlerin bulunduğu genellikle 2-3 hafta süren ve bittiğinde yenisi hazırlanan listedir (Özer, 2016). Öğrenme sözleşmesi, öğretmen ve öğrenci arasında, öğrencinin kendi öğrenme hızı ve seçimlerine göre konular, öğrenme hedefleri, yöntem ve teknikler, kaynaklar ve değerlendirme kriterleri hususunda karşılıklı anlaşarak imzaladıkları resmî belgedir (Avcı ve Yüksel, 2018). Karmaşık öğretim, farklı zekâ, öğrenme stili ve özellikteki öğrencilerin bir araya gelerek küçük grup halinde çalıştığı ve birbirlerinin artı özelliklerinin farkına vardıkları bir stratejidir (Beler, 2010). Kademelendirilmiş etkinlik, öğrenciye sunulmak istenen kazanımların öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri ve ön öğrenmelerine göre planlandığı etkinliklerdir (Tomlinson, 2007; Akt. Kaplan, 2016). Grup araştırması, öğrencilerin ilgilerine göre seçtikleri küçük gruplarda, araştırmak istedikleri konuları planlayıp, uyguladıkları ve elde ettikleri bulgulara göre sentez yaparak nihai ürünleri sınıfla paylaştıkları iş birliğine dayalı bir tekniktir (Avcı ve Yüksel, 2018). Program sıkıştırma, konularla ilgili bilinenleri ve eksikleri belirlemek amacıyla ön değerlendirme yapılarak öğrencilere anlamlı ve çeşitli zorluk derecelerinde etkinliklerinin hazırlanması ve ilgi-hazırbulunmuşluk düzeylerine göre öğrencilerle paylaşılmasıdır (Karadayı Evyapan, 2021). Öykü temelli öğrenme, öğretmen tarafından ana noktaları belirlenen öyküler vasıtasıyla öğrencilerin bilgiye ulaşmalarına imkân sağlayan bir tekniktir (Avcı ve Yüksel, 2018). Okuma çemberi, öğrencilerin belirledikleri kitaplara göre gruplandırıldıkları, bireysel okumalarını belli aralıklarla birbiriyle tartışarak süreci devam ettirdikleri, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı ve anlama becerisinin yanı sıra kendini ifade etme gibi sosyal beceriler kazandırmak amacıyla uygulanan bir yöntemdir (Avcı ve Yüksel, 2015).

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme ise öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda (Demirkaya, 2018) gerçekleştirilmektedir. Öğretimin başında yapılan değerlendirme öğrencilerin yeni konu ile ilgili ne bildiklerini tespit etmek yani ön bilgilerini ortaya çıkarmak (Avcı ve Yüksel, 2018), öğrenme sırasında yapılan değerlendirme öğrencilere öğrendiklerine ve öğrenme güçlüklerine dair dönütler vermek (Akkaş, 2014), öğrenci gereksinimlerini belirlemek ve en üst seviyede öğrenmeyi gerçekleştirmek (Hall, 2002), öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise sürecin etkililiğini değerlendirerek öğrencilere öğrendiklerini farklı şekillerde sunma fırsatı tanımak amacıyla yapılmaktadır (Çam, 2013). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında değerlendirme sürecinde değerlendirmenin genel amacı öğrencilerin neleri öğrendiğini tespit etmek, öğretimi yönlendirmektir (Aşıroğlu, 2016).

Covid 19 salgını nedeniyle uzun bir süre uzaktan eğitimle öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, bazı öğrencilerin bu dönemde derslere katılmaması gibi durumlar öğrencilerin seviyelerinde belirgin farklılaşmalara neden olmuştur. Bu durum, bireysel farklılıklara dayanan farklılaştırılmış öğretimi daha da önemli hale getirmiştir. Alanyazın incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik bir çok deneysel araştırmaya rastlanmıştır (Akıllı vd., 2017; Akkaş, 2014; Aras, 2018; Arslanhan ve Sözer, 2020; Atalay, 2014; Avcı, 2018; Avcı vd., 2009; Bal, 2016; Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2019; Beler, 2010; Çoban, 2019; Delice, 2019; Demir, 2013; Demir ve Gürol, 2015; Deringöl Karataş, 2013; Durmuş, 2017; Ekinci ve Bal, 2019; Göl, 2021; Kaplan, 2016; Kaplan Sayı ve Emir, 2016; Karip ve Şata, 2018; Köseoğlu, 2016; Leblebiciler, 2021; Özer, 2016; Salar ve Turgut, 2019; Şaldırdak, 2012; Şan ve Türegün Çoban, 2021; Taş, 2013; Taş ve Sırmacı, 2018; Tüfekçi, 2018; Uğurel, 2018; Umar, 2014; Yabaş ve Altun, 2009; Yaprakgöl, 2019; Yıldız, 2019). Ancak farklılaştırılmış öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusundaki yeterlik algılarına ilişkin yapılan sınırlı sayıda araştırmaya (Aşıroğlu, 2016; Demirkaya, 2018; Hilyard, 2004; Koç, 2016; Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Özkanoglu, 2015; Öztürk ve Mutlu, 2017; Üçarkuş ve Yeşilbursa, 2020) rastlanmıştır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarını ve bu algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ile verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; genellikle diğer araştırmalara nispeten daha büyük örneklem üzerinde çalışılan, katılımcıların bir konu veya olay hakkındaki bilgi,

görüş, tutum, ilgi ve yetenekleri gibi özelliklerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020). İlişkisel tarama modelinin amacı, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemektir (Karasar, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 1128 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde görev yapan 302 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı ulaşılması kolay olan grup ile çalışır, böylece araştırmaya pratiklik ve hız kazandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem büyüklüğü, büyüklüğü belli olan bir evren için belirlenen örneklem büyüklüğü hesaplama formülü olan $n_0 = [(t \times S) / d]^2$ ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Formülde uygun değerler yerine yazıldığında, Sivas ili Merkez ilçesinde görev yapan 1128 sınıf öğretmeni olan evrenden %95 güven düzeyi için 287 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Araştırmada gönüllü olarak 302 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Bu sayı %95 güven düzeyi için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını göstermektedir. Bu kapsamda, araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	158	52.3
	Erkek	144	47.7
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	260	86.1
	Diğer fakülteler	42	13.9
Eğitim düzeyi	Lisans	258	85.4
	Lisansüstü	44	14.6
Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	Evet	30	9.9
	Hayır	272	90.1
Toplam		302	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %52.3’ü kadın, %47.7’si erkektir. Öğretmenlerin %86.1’inin eğitim fakültesi, %13.9’unun diğer fakülte mezunu olduğu; %85.4’ünün lisans, %14.6’sının lisansüstü eğitim mezunu olduğu; %90.1’inin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, %9.9’unun bu konuda eğitim aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından iki bölümden oluşan form aracılığıyla toplanmıştır. Formun birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular, formun ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Demirkaya (2018) tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği (FÖYAÖ)”ne ilişkin maddeler yer almaktadır. Ölçek, 39 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin “Öğrenciyi Tanıma” alt boyutu 4 maddeden, “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutu 12 maddeden, “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” alt

boyutu 13 maddeden ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları puanlanırken; ölçek maddeleri "0-2.00=çok zayıf, 2.01-4.00=zayıf, 4.01-6.00=orta, 6.01-8.00=iyi, 8.01-10.00=çok iyi" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin DFA sonuçları incelendiğinde, uyum indeks değerlerinin RMSEA= 0.07; NFI= 0.97, NNFI= 0.98, GFI= 0.82, CFI=0.98 olduğu ve dört faktörlü modelin uyumlu olduğu görülmüştür. Modele ilişkin faktör yükleri "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu için .64 ile .79 arasında, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu için .52 ile .80 arasında, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu için .62 ile .76 arasında, "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu için ise .52 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu için .71, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu için .92, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu için .94, "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu için .91 ve ölçeğin tümü için .97'dir. Mevcut araştırma için cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu için .76, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu için .94, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu için .95, "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu için .94 ve ölçeğin tümü için .97 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde, SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce, kayıp veriler belirlenmiş ve uç değer analizi yapılmıştır. Verilerin analizi, 302 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılması için, verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliği varsayımının sağlanması gerekmektedir (Ural ve Kılıç, 2018). Yapılan analizler sonucunda, ilgili varsayımların sağlandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda; FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin analizde betimsel istatistiklerden, cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testinden; mesleki kıdem ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olması durumunda, hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu test etmek için çoklu karşılaştırma (post-hoc testi) testi yapılması gerekir (Ural ve Kılıç, 2018). Bu çerçevede, varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı için, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde kabul edilen anlamlılık düzeyi .05'tir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma bilimsel araştırma ve yayın etiği kuralları çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın etik kurul izni, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu 20.05.2021 tarihli 2021-04-59 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında; öncelikle FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin bulgulara, daha sonra ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının sırasıyla belirlenen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı) açısından incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

FÖYAÖ'nün Maddelerine İlişkin Bulgular

FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. FÖYAÖ'nün Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyut	No	Maddeler	\bar{X}	ss
Öğrenciyi tanıma (ÖT)	1	Öğrencilerin eğitim geçmişi, ailesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, sağlık durumu, karakter özellikleri, hobileri, vb. özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yapma.	7.82	1.46
	2	Öğrencilerin müzik, resim, basketbol, matematik, dil, vb. gibi yetenek alan ve düzeylerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme.	7.15	1.94
	3	Öğrencilerin uzay, astrofizik, nörobilim, robotbilim, otomobiller, dinazorlar, vb. gibi ilgi alanlarını belirleme.	6.00	2.50
	4	Öğrencilerin grup oryantasyonu, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları, vb. gibi öğrenme tarz ve tercihlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme	6.95	1.72
Toplam			6.98	1.48
Planlamayı farklılaştırma (PF)	5	Öğrencilerin işitme/görme/bedensel engel, kronik hastalıklar, dil ve konuşma zorluğu, vb. gibi fiziksel gelişim özelliklerine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme	7.85	1.50
	6	Öğrencilerin otizm, down sendromu, vb. gibi zihinsel gelişimine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme	7.75	1.81
	7	Tanımaya doğrultusunda öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına yönelik kazanımları belirleme	8.04	1.32
	8	Tanımaya doğrultusunda öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik zenginleştirme veya destek eğitim kazanımlarını oluşturma	7.73	1.50
	9	Tanımaya doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına yönelik zenginleştirme kazanımlarını oluşturma	7.54	1.48
	10	Tanımaya doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturma	8.20	1.37
	11	Ortak kazanımlara yönelik içeriği belirleme	8.15	1.25
	12	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için içeriği sadeleştirerek ya da kademelendirerek uygun hale getirme	8.08	1.22
	13	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilerin eksik öğrenmelerine yönelik tamamlama içeriğini oluşturma	7.98	1.20
	14	Ortak kazanımlara ve içeriğe yönelik öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama	8.14	1.18
	15	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirme etkinliklerini planlama	7.63	1.61
	16	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için tamamlama etkinliklerini planlama	7.90	1.26
Toplam			7.91	1.08
Eğitim durumlarını farklılaştırma (FDE)	17	Ortak kazanımlara uygun materyal vb. gibi öğrenme kaynakları sağlama	8.05	1.30
	18	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirilmiş metinler, modelleme, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma	7.43	1.66
	19	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için altı çizili metinler, model, numune vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma	7.53	1.42
	20	Fiziksel/zihinsel/sosyal-duygusal özel gereksinimleri olan öğrenciler için farklılaştırılmış materyaller kullanma	7.25	1.55
	21	İçeriği/materyalleri öğrencilerin ilgi ve yetenek alanları ile ilişkilendirme	7.41	1.43
	22	Öğrencilere çeşitli materyaller arasından tercih yapma fırsatı verme	7.17	1.67

	23	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunma	7.23	1.70
	24	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda akran öğretici, konu uzmanı, vb. gibi ek görev ve sorumluluklar verme	7.68	1.60
	25	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere tamamlama eğitimi sağlama, vb. gibi destekleyici öğrenme olanakları sunma	7.75	1.36
	26	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere başarılı olacakları yani akademik özgüvenlerini geliştirecek etkinlikler düzenleme	7.71	1.30
	27	Öğretme-öğrenme sürecini farklılaştırmada teknolojiyi etkili olarak kullanma	7.81	1.51
	28	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin özelliklerine/ihtiyaçlarına göre farklılaşan esnek zaman sağlama	7.49	1.43
	29	Öğrencilerin öğretmen desteğine ek olarak faydalanabilecekleri öğretici akran, konu uzmanı, mentör vb. gibi destek mekanizmalarını oluşturma	7.25	1.66
	Toplam		7.52	1.19
Değerlendirmeyi farklılaştırma (DF)	30	Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek üzere yazılı sınav, sunum, portfolyo, vb. gibi çeşitli ölçme araçları kullanma	7.71	1.57
	31	Öğrencilerin akran değerlendirme, öz değerlendirme, vb. yolu ile birbirlerini ve kendilerini değerlendirmelerini sağlama	7.42	1.57
	32	Öğrencilerin sözlü sınav, sunum yapma, portfolyo, vb. gibi değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmelerine olanak verme	7.24	1.64
	33	Her öğrenciyi dönem boyu gösterdiği gelişime göre değerlendirme	8.25	1.32
	34	Öğrencilerin bireysel hedeflerini/bireysel başarı kriterlerini belirlemelerini sağlama	7.58	1.38
	35	Dönem boyunca öğrencilerin öğrenme düzeylerini, eksik ve yanlış öğrenmelerini, öğrenme güçlüklerini belirleme	8.05	1.27
	36	Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri belirleme	8.05	1.19
	37	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri sebebi ile yönlendirildiği BİLSEM, kaynak oda, vb. gibi sınıf/okul dışı uygulamaların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki katkısını izleme	8.01	1.49
	38	Ortak kazanımlara yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme	8.14	1.21
	39	Zenginleştirme ve destek eğitim kazanımlarına yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme	7.80	1.42
		Toplam		7.82
	Ölçek Toplam		7.66	1.05

Tablo 2 incelendiğinde; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda yer alan "Öğrencilerin eğitim geçmişi, ailesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, sağlık durumu, karakter özellikleri, hobileri, vb. özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yapma" ($\bar{X} = 7.82$), "Öğrencilerin müzik, resim, basketbol, matematik, dil, vb. gibi yetenek alan ve düzeylerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme" ($\bar{X} = 7.15$) ve "Öğrencilerin grup oryantasyonu, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları, vb. gibi öğrenme tarz ve tercihlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme" ($\bar{X} = 6.95$) maddelerinin sınıf öğretmenleri tarafından "iyi" düzeyinde benimsendiği "Öğrencilerin uzay, astrofizik, nörobilim, robotbilim, otomobiller, dinazorlar, vb. gibi ilgi alanlarını belirleme" ($\bar{X} = 6.00$) maddesinin ise sınıf öğretmenleri tarafından "orta" düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Ayrıca, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ($\bar{X} = 6.98$) incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutuna ilişkin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

"Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutuna bakıldığında; "Öğrencilerin işitme/görme/bedensel engel, kronik hastalıklar, dil ve konuşma zorluğu, vb. gibi fiziksel gelişim özelliklerine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme" ($\bar{X} = 7.85$), "Öğrencilerin otizm, down sendromu, vb. gibi zihinsel gelişimine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum

veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme" ($\bar{X} = 7.75$), "Tanıma doğrultusunda öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik zenginleştirme veya destek eğitim kazanımlarını oluşturma" ($\bar{X} = 7.73$), "Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına yönelik zenginleştirme kazanımlarını oluşturma" ($\bar{X} = 7.54$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilerin eksik öğrenmelerine yönelik tamamlama içeriğini oluşturma" ($\bar{X} = 7.98$), "Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirme etkinliklerini planlama" ($\bar{X} = 7.63$) ve "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için tamamlama etkinliklerini planlama" ($\bar{X} = 7.90$) maddelerinin sınıf öğretmenleri tarafından "iyi" düzeyinde benimsendiği; "Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına yönelik kazanımları belirleme" ($\bar{X} = 8.04$), "Tanıma doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturma" ($\bar{X} = 8.20$), "Ortak kazanımlara yönelik içeriği belirleme" ($\bar{X} = 8.15$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için içeriği sadeleştirerek ya da kademelendirerek uygun hale getirme" ($\bar{X} = 8.08$) ve "Ortak kazanımlara ve içeriğe yönelik öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama" ($\bar{X} = 8.14$) maddelerinin ise sınıf öğretmenleri tarafından "çok iyi" düzeyinde benimsendiği görülmektedir. "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ($\bar{X} = 7.91$) incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

"Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutuna bakıldığında; "Ortak kazanımlara uygun materyal vb. gibi öğrenme kaynakları sağlama" ($\bar{X} = 8.05$) maddesinin sınıf öğretmenleri tarafından "çok iyi" düzeyinde benimsendiği; "Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirilmiş metinler, modelleme, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma" ($\bar{X} = 7.43$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için altı çizili metinler, model, numune, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma" ($\bar{X} = 7.53$), "Fiziksel/zihinsel/sosyal-duygusal özel gereksinimleri olan öğrenciler için farklılaştırılmış materyaller kullanma" ($\bar{X} = 7.25$), "İçeriği/materyalleri öğrencilerin ilgi ve yetenek alanları ile ilişkilendirme" ($\bar{X} = 7.41$), "Öğrencilere çeşitli materyaller arasından tercih yapma fırsatı verme" ($\bar{X} = 7.17$), "Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunma" ($\bar{X} = 7.23$), "Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda akran öğretici, konu uzmanı, vb. gibi ek görev ve sorumluluklar verme" ($\bar{X} = 7.68$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere tamamlama eğitimi sağlama, vb. gibi destekleyici öğrenme olanakları sunma" ($\bar{X} = 7.75$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere başarılı olacakları yani akademik özgüvenlerini geliştirecek etkinlikler düzenleme" ($\bar{X} = 7.71$), "Öğretme-öğrenme sürecini farklılaştırmada teknolojiyi etkili olarak kullanma" ($\bar{X} = 7.81$), "Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin özelliklerine/ihtiyaçlarına göre farklılaşan esnek zaman sağlama" ($\bar{X} = 7.49$) ve "Öğrencilerin öğretmen desteğine ek olarak faydalanabilecekleri öğretici akran, konu uzmanı, mentör vb. gibi destek mekanizmalarını oluşturma" ($\bar{X} = 7.25$)

maddelerinin ise sınıf öğretmenleri tarafından "iyi" düzeyinde benimsendiği görülmektedir. "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ($\bar{X} = 7.52$) incelendiğinde, öğretmenlerinin "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

"Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutuna bakıldığında; "Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek üzere yazılı sınav, sunum, portfolyo, vb. gibi çeşitli ölçme araçları kullanma" ($\bar{X} = 7.71$), "Öğrencilerin akran değerlendirme, öz değerlendirme, vb. yolu ile birbirlerini ve kendilerini değerlendirmelerini sağlama" ($\bar{X} = 7.42$), "Öğrencilerin sözlü sınav, sunum yapma, portfolyo, vb. gibi değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmelerine olanak verme" ($\bar{X} = 7.24$), "Öğrencilerin bireysel hedeflerini/bireysel başarı kriterlerini belirlemelerini sağlama" ($\bar{X} = 7.58$) ve "Zenginleştirme ve destek eğitim kazanımlarına yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme" ($\bar{X} = 7.80$) maddelerinin sınıf öğretmenleri tarafından "iyi" düzeyinde benimsendiği; "Her öğrenciyi dönem boyu gösterdiği gelişime göre değerlendirme" ($\bar{X} = 8.25$), "Dönem boyunca öğrencilerin öğrenme düzeylerini, eksik ve yanlış öğrenmelerini, öğrenme güçlüklerini belirleme" ($\bar{X} = 8.05$), "Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri belirleme" ($\bar{X} = 8.05$), "Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri sebebi ile yönlendirildiği BİLSEM, kaynak oda, vb. gibi sınıf/okul dışı uygulamaların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki katkısını izleme" ($\bar{X} = 8.01$) ve "Ortak kazanımlara yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme" ($\bar{X} = 8.14$) maddelerinin sınıf öğretmenleri tarafından "çok iyi" düzeyinde benimsendiği görülmektedir. "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde ($\bar{X} = 7.82$), sınıf öğretmenlerinin "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutunda yeterlik algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Son olarak, FÖYAÖ'ye ilişkin toplam aritmetik ortalama ($\bar{X} = 7.66$) incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet				Levene testi		sd	t	p
	Kız (n: 158)		Erkek (n: 144)		F	p			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss					
ÖT	6.74	1.46	7.24	1.46	.048	.826	300	-3.009	.003*
PF	7.89	1.07	7.94	1.08	.385	.535	300	-.413	.680
EDF	7.53	1.19	7.50	1.19	.195	.659	300	.237	.813
DF	7.87	1.14	7.78	1.13	.193	.660	300	.684	.495
Ölçeğin tümü	7.64	1.04	7.67	1.06	.557	.456	300	-.287	.774

*p<.05

Tablo 3'te, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $t_{300}=-3.009$, $p<.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda hem kadın ($\bar{X}=6.74$) hem de erkek ($\bar{X}=7.24$) öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olmasına rağmen, farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü ile "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı [PF alt boyutu için $t_{300}=-.413$, EDF alt boyutu için $t_{300}=.237$, DF alt boyutu için $t_{300}=-.684$, ölçeğin tümü için $t_{300}=-.2.87$; $p>.05$]; hem kadın hem erkek öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Mezun olunan fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t- testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Mezun olunan fakülte				Levene testi		sd	t	p
	Eğitim fakültesi (n=260)		Diğer fakülteler (n= 42)		F	p			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss					
ÖT	6.97	1.46	7.07	1.59	.825	.364	300	-.431	.667
PF	7.88	1.06	8.11	1.18	1.350	.246	300	-1.280	.201
EDF	7.46	1.18	7.87	1.21	.286	.593	300	-2.086	.038*
DF	7.79	1.11	8.01	1.27	.833	.362	300	-1.130	.260
Ölçeğin tümü	7.62	1.04	7.90	1.12	.278	.598	300	-1.601	.110

* $p<.05$

Tablo 4'te, mezun olunan fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [EDF alt boyutu için $t_{300}=-2.086$, $p<.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda hem eğitim fakültesi mezunu ($\bar{X}=7.46$) hem de diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=7.87$) öğretmenlerin algılarının "iyi" düzeyinde olmasına rağmen, farklılığın diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise mezun olunan fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ÖT alt boyutu için $t_{300}=-.431$, PF alt boyutu için $t_{300}=-1.280$, DF alt boyutu için $t_{300}=-1.130$, ölçeğin tümü için $t_{300}=-1.601$; $p>.05$].

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda hem eğitim fakültesi mezunları ($\bar{X}=6.97$) hem de diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=7.07$) öğretmenlerin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu; "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu ($\bar{X}=7.88$) öğretmenlerin algılarının "iyi", diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=8.11$) öğretmenlerin algılarının "çok iyi" düzeyinde olduğu; "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu ($\bar{X}=7.79$) öğretmenlerin algılarının "iyi", diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=8.01$) öğretmenlerin algılarının "çok iyi" düzeyinde olduğu; ölçeğin tümünde ise hem eğitim fakültesi mezunu ($\bar{X}=7.62$) hem de diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=7.90$) öğretmenlerin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi; "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda gruplar arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenirken; ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında yine diğer fakülte mezunu öğretmenlerin algılarının daha iyi olduğu ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim düzeyi				Levene testi		sd	t	p
	Lisans (n= 258)		Yüksek lisans (n= 44)		F	p			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss					
ÖT	6.91	1.46	7.40	1.52	.018	.893	300	-2.065	.040*
PF	7.93	1.08	7.84	1.06	.304	.582	300	.463	.644
EDF	7.51	1.22	7.55	.99	1.954	.163	300	-.204	.839
DF	7.82	1.16	7.83	.98	3.585	.059	300	-.050	.960
Ölçeğin tümü	7.65	1.07	7.70	.94	.708	.401	300	-.309	.758

*p<.05

Tablo 5'te, eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $t_{300}=-2.065$, $p<.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda hem lisans ($\bar{X}=6.91$) hem de yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=7.40$) öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olmasına rağmen, farklılığın yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü ile "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı [PF alt boyutu için $t_{300}=.463$, EDF alt boyutu için $t_{300}=-.204$, DF alt boyutu için $t_{300}=-.050$, ölçeğin tümü için $t_{300}=-.309$; $p>.05$] ve hem lisans hem yüksek lisans mezunu öğretmen algılarının "iyi"

düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, “Öğrenciyi Tanıma” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre FÖYAÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu				Levene testi		sd	t	p
	Evet (n: 30)		Hayır (n: 272)		F	p			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss					
ÖT	7.98	1.42	6.87	1.45	.060	.807	300	3.977	.000*
PF	8.45	.87	7.86	1.08	2.541	.112	300	2.911	.004*
EDF	8.09	1.16	7.46	1.18	.087	.768	300	2.803	.005*
DF	8.22	1.18	7.78	1.12	.011	.917	300	2.009	.045*
Ölçeğin tümü	8.22	1.01	7.59	1.04	.223	.637	300	3.133	.002*

*p<.05

Tablo 6’da, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $t_{300}=3.977$, PF alt boyutu için $t_{300}=2.911$, EDF alt boyutu için $t_{300}=2.803$, DF alt boyutu için $t_{300}=2.009$, ölçeğin tümü için $t_{300}=3.133$; $p<.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; “Öğrenciyi Tanıma” alt boyutunda hem farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=7.98$) hem de farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=6.87$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde; “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutunda farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=8.45$) öğretmenlerin algılarının “çok iyi”, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=7.86$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde; “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” alt boyutunda farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=8.09$) öğretmenlerin algılarının “çok iyi”, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=7.46$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde; “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutunda farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=8.22$) öğretmenlerin algılarının “çok iyi”, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=7.86$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde; ölçeğin tümünde ise farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=8.22$) öğretmenlerin algılarının “çok iyi”, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=7.46$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde olduğu ve ölçeğin tümü ile alt boyutlarında gruplar arasında farklılığın farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında farklılaştırılmış öğretim

ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Mesleki kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
ÖT	5-10 yıl arası (1)	39	6.64	1.53	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	36.198 621.932 658.131	4 297 301	9.050 2.094	4.322	.002*	1-5 4-5
	11-15 yıl arası (2)	57	6.78	1.55							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.05	1.30							
	21-25 yıl arası (4)	56	6.64	1.52							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	7.58	1.42							
	Levene= 1.310 p= .266										
PF	5-10 yıl arası (1)	39	7.83	1.27	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	12.466 335.678 348.144	4 297 301	3.116 1.130	2.757	.028*	2-5
	11-15 yıl arası (2)	57	7.68	1.15							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.86	.92							
	21-25 yıl arası (4)	56	7.87	1.09							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	8.29	.99							
	Levene= 1.911 p= .109										
EDF	5-10 yıl arası (1)	39	7.49	1.48	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5.134 420.711 425.845	4 297 301	1.284 1.417	.906	.461	
	11-15 yıl arası (2)	57	7.36	1.16							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.47	1.11							
	21-25 yıl arası (4)	56	7.50	1.19							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	7.76	1.13							
	Levene= 1.131 p= .342										
DF	5-10 yıl arası (1)	39	7.94	1.19	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5.910 381.099 387.008	4 297 301	1.477 1.283	1.151	.333	
	11-15 yıl arası (2)	57	7.69	1.17							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.70	1.03							
	21-25 yıl arası (4)	56	7.82	1.22							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	8.05	1.12							
	Levene= 1.062 p= .376										
Ölçeğin tümü	5-10 yıl arası (1)	39	7.60	1.24	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	8.334 324.343 332.677	4 297 301	2.083 1.092	1.908	.109	
	11-15 yıl arası (2)	57	7.48	1.08							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.60	.95							
	21-25 yıl arası (4)	56	7.60	1.05							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	7.97	1.01							
	Levene= 1.404 p= .233										

*p<.05

Tablo 7'de, mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında "Öğrenciyi Tanıma" ve "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $F_{4-297}=4.322$, PF alt boyutu için $F_{4-297}=2.757$; $p<.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda 5-10 yıl arası ($\bar{X}=6.64$), 11-15 yıl arası ($\bar{X}=6.78$), 16-20 yıl arası ($\bar{X}=7.05$), 21-25 yıl arası ($\bar{X}=6.64$), 26 yıl ve üzeri ($\bar{X}=7.58$) kıdeme sahip öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 5-10 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme

sahip olan öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutunda ise 5-10 yıl arası ($\bar{X}=7.83$), 11-15 yıl arası ($\bar{X}=7.68$), 16-20 yıl arası ($\bar{X}=7.86$), 21-25 yıl arası ($\bar{X}=7.87$) kıdeme sahip öğretmen algılarının “iyi” düzeyinde, 26 yıl ve üzeri ($\bar{X}=8.29$) kıdeme sahip öğretmen algılarının “çok iyi” düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutunda gruplar arası farklılığın ise 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü ile “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” ve “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutlarında ve ise mesleki kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [EDF alt boyutu için $F_{4-297}=.906$, DF alt boyutu için $F_{4-297}=1.151$, ölçeğin tümü için $F_{4-297}=1.908$; $p>.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise mesleki kıdem değişkeni açısından ölçeğin tümünde ve “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” alt boyutunda gruptaki öğretmen algılarının “iyi” düzeyinde olduğu; “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutunda ise 5-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası, 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmen algılarının “iyi” düzeyinde, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen algılarının ise “çok iyi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre FÖYAÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Öğrenci sayısı	n	\bar{X}	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
ÖT	11-15 arası (1)	33	7.68	1.62							
	16-20 arası (2)	54	6.58	1.40	Gruplar	28.330	4	7.082	3.340	.011*	1-2
	21-25 arası (3)	102	6.96	1.45	arası	629.801	297	2.121			
	26-30 arası (4)	84	7.09	1.40	Gruplar içi	658.131	301				
	31 ve üzeri (5)	29	6.68	1.55	Toplam						
	Levene= .483	p= .748									
PF	11-15 arası (1)	33	8.29	1.01							
	16-20 arası (2)	54	7.66	1.09	Gruplar	8.469	4	2.117	1.851	.119	
	21-25 arası (3)	102	7.89	1.11	arası	339.675	297	1.144			
	26-30 arası (4)	84	7.95	1.03	Gruplar içi	348.144	301				
	31 ve üzeri (5)	29	7.94	1.06	Toplam						
	Levene= .279	p= .892									
EDF	11-15 arası (1)	33	8.11	1.03							
	16-20 arası (2)	54	7.34	1.25	Gruplar	13.741	4	3.435	2.476	.044*	1-2
	21-25 arası (3)	102	7.46	1.18	arası	412.104	297	1.388			
	26-30 arası (4)	84	7.46	1.16	Gruplar içi	425.845	301				
	31 ve üzeri (5)	29	7.55	1.24	Toplam						
	Levene= .449	p= .773									

DF	11-15 arası (1)	33	8.36	.93	Gruplar arası	12.134	4	3.033	2.403	.050*	1-2
	16-20 arası (2)	54	7.65	1.15							
	21-25 arası (3)	102	7.73	1.12							
	26-30 arası (4)	84	7.83	1.11							
	31 ve üzeri (5)	29	7.84	1.30							
Levene=	1.642	p=	.164	Gruplar içi	374.874	297	1.262	387.008	301		
Ölçeğin tümü	11-15 arası (1)	33	8.18	.93	Gruplar arası	12.141	4	3.035	2.812	.026*	1-2
	16-20 arası (2)	54	7.43	1.04							
	21-25 arası (3)	102	7.60	1.08							
	26-30 arası (4)	84	7.66	.98							
	31 ve üzeri (5)	29	7.64	1.14							
Levene=	.405	p=	.805	Gruplar içi	320.535	297	1.079	332.677	301		

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde; öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $F_{4-297}=3.340$, EDF alt boyutu için $F_{4-297}=2.476$, DF alt boyutu için $F_{4-297}=2.403$, ölçeğin tümü için $F_{4-297}=2.812$; $p<.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda 11-15 arası ($\bar{X}=7.68$), 16-20 arası ($\bar{X}=6.58$), 21-25 arası ($\bar{X}=6.96$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.09$), 31 ve üzeri ($\bar{X}=6.68$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 11-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında; 11-15 arası ($\bar{X}=8.11$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "çok iyi" düzeyinde, 16-20 arası ($\bar{X}=7.34$), 21-25 arası ($\bar{X}=7.46$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.46$), 31 ve üzeri ($\bar{X}=7.55$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 1-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında; 11-15 arası ($\bar{X}=8.36$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "çok iyi" düzeyinde, 16-20 arası ($\bar{X}=7.65$), 21-25 arası ($\bar{X}=7.73$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.83$), 31 ve üzeri ($\bar{X}=7.84$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 1-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümünde aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 11-15 arası ($\bar{X}=8.18$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "çok iyi" düzeyinde, 16-20 arası ($\bar{X}=7.43$), 21-25 arası ($\bar{X}=7.60$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.66$) ile 31 ve üzeri ($\bar{X}=7.64$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, ölçeğin tümünde gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 11-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu

görülmektedir. Görüldüğü gibi, ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında gruplar arası farklılık 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 11-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehinedir. Bu durum öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğrenciyi tanımanın daha kolay olduğu, öğrencilerin farklılıklarına göre eğitim durumlarının ve değerlendirmenin farklılaştırılabildiğini gösterebilir. "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [PF alt boyutu için $F_{4-297}=1.851$; $p>.05$]. "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında; 11-15 arası öğrencisi olan ($\bar{X}=8.29$) olan öğretmen algılarının "çok iyi" düzeyinde, 16-20 arası, ($\bar{X}=7.66$), 21-25 arası ($\bar{X}=7.89$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.95$), 31 ve üzeri ($\bar{X}=7.94$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi; aritmetik ortalamalar açısından öğretmen algıları farklılık göstermiş, ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında; öncelikle FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin sonuçlara, daha sonra ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının sırasıyla belirlenen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı) açısından incelenmesine ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan araştırmalardan yararlanılarak tartışılmıştır.

Araştırmada FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin algılarının ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında "iyi" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; en yüksek aritmetik ortalamanın "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin pek çok eğitim platformundan faydalanabilmeleri, örnek erişimlerinin fazla olması gibi nedenlerle ilişkilendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde, Demirkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında "çok iyi" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Mutlu (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretim konusunda kendilerini başarılı olarak gördükleri ve bu konuda yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra; Üçarkuş ve Yeşilbursa (2020) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, Aşıroğlu (2016) tarafından okul öncesi öğretmenlerine, Kozikoğlu ve Bekler (2018) tarafından farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarda katılımcıların farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Wan (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Koç (2016) tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğretmen görüşlerinin

incelendiği araştırmada; öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin farklılıklarını bilmesinin önemli olduğu ifade edilmiş ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre eğitim durumlarında farklılaştırmaya gittikleri ancak planlama aşamasında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadan hazır planları uyguladıkları, değerlendirme aşamasında ise farklılaştırma konusunda kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çam ve Acat (2023) tarafından ortaokul öğretmenleri ile yürütülen araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi ortanın üzerinde bir düzeyde farklılaştırabilme yetkinliğine sahip oldukları ancak orta düzeyde farklılaştırabildikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının genel olarak iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Elde edilen bir diğer sonuç, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçtur. Araştırmada "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümü ile "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, farklı araştırma sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Merawi (2018) ve Demirkaya (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken; Kozikoğlu ve Bekler (2018) ile King (2010) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının kültürel farklılıklar ya da okulun bulunduğu ekonomik ve sosyal yapının etkisiyle farklılaşabildiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda mezun olunan fakülte değişkeni açısından diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; Demirkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçtur. Araştırmada "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda eğitim düzeyi değişkeni açısından yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümü ile "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı

farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Çam ve Acat (2023), Özkanoğlu (2015) ve Çam (2013) tarafından yapılan araştırmalarda; eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ulaşılan "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olması sonucu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğrenciyi tanıma konusunda daha yetkin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Merawi (2018)'in araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Aşıroğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada da farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre kendilerini öğretimi planlamada daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarıyla paralel şekilde; Pürsün ve Efiltili (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu konuda eğitim almadıkları için uygulamaları da yeterli düzeyde yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kurnaz ve Arslantaş (2018) tarafından yapılan araştırmada, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenlerin yeterlik algılarında artışa neden olduğu tespit edilmiştir. Yavuz (2020) tarafından yapılan araştırmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamasında zorluk yaşanmasının en önemli sebeplerinden biri olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda mesleki eğitim ve bilgi eksikliği olduğu ifade etmesi mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle, farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitim alan öğretmenlerin bu konuda eğitim almayan öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçtur. Araştırmada "Öğrenciyi Tanıma" ve "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutlarında mesleki kıdem değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümü ile "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 5-10 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu; "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın ise 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan

öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Kozikoğlu ve Berber (2018) tarafından yapılan araştırmada, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Demirkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada, 31 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin daha alt düzeyde mesleki deneyimi olan öğretmenlerden daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Özkanoglu (2015) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algılarının mesleki deneyim ile ilişkili olduğu, öğrenciler için farklılaştırma uygulamalarının meslekte deneyim kazanıldıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem düzeyinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarını etkileyen bir değişken olduğu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öğrenciyi tanıma, eğitim-öğretim durumlarını öğrencilerin bireysel farklılıklara göre tasarlama ve öğrencileri değerlendirmede etkili olduğu söylenebilir. Ancak alanyazında bazı araştırmalarda, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Hilyard, 2004; King, 2010; Merawi, 2018). Yurt dışında yapılan araştırmalar ile Türkiye’de yapılan araştırmalar arasında mesleki kıdem değişkeni açısından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum, Türkiye’de öğrenciyi tanıma, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına gidilmesinde mesleki deneyimin önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçlara bakıldığında; ölçeğin tümü ile “Öğrenciyi Tanıma”, “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” ve “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutlarında öğrenci sayısı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tümü ile “Öğrenciyi Tanıma”, “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” ve “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutlarında gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 11-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde de Pürsün ve Efiltili (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle farklılaştırılmış öğretimi uygulamaların zorlaştığı yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Demirkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada, sınıf mevcuduna göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğan Yenmez ve Özpınar (2017) tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapan öğretmenler ile yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfların kalabalık olmasının uygulamalar açısından bir zorluk oluşturmadığı yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Sınıf mevcudunun az olmasının, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlilik algıları ile öğrenciyi tanıma, eğitim durumlarını, planlamayı ve değerlendirmeyi farklılaştırma boyutlarında etkili olduğu

söylenbilir. Ancak alanyazında görüldüğü gibi; öğretmenin yetkinliği, uygulamalar sırasında konuya ve etkinliklere hâkimiyeti kalabalık sınıflarda da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yapılabildiğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının "iyi" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerini ortaya koyabilmek için deneysel araştırmalar yapılmalıdır.
2. Eğitim alanında yüksek lisans yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisi göz önüne alındığında, yüksek lisans derslerinde farklılaştırılmış öğretime daha fazla yer verilmeli, uygulama ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
3. Araştırma, farklılaştırılmış öğretimle ilgili eğitim almanın ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı fark yarattığını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde bu konuda bilgi ve deneyim kazandırılmalı, mevcut öğretmenlere yönelik ise hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Ayrıca, eğitim alan öğretmenlerin bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşmaları teşvik edilmeli ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.
4. Araştırmada mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin "Öğrenciyi Tanıma" "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutlarında mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik hazırlanan adaylık eğitimi programlarında bu yaklaşıma ilişkin öğrenciyi tanıma teknikleri ve planlamayı farklılaştırma konusunda uygulamalı eğitimler verilmelidir.
5. Mevcut araştırma sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının, farklı branşlarda öğretmenlerle ve daha geniş örneklem grupları ile araştırmalar yapılarak incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.
6. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları farklı değişkenler açısından da incelenmelidir.
7. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak sadece ölçekten yararlanılmıştır. Nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılan araştırmalar yapılması, gözlem, görüşme gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanılarak daha detaylı araştırmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akıllı, M., Keskin, H. K., & Ay, Ş. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 51-56.
- Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Aras, İ. (2018). The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour, and achievement in middle school reading classes [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Arslanhan Ş., & Sözer, M. A. (2020). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69) 856-867. <http://doi.org/10.17719/jisr.2020.4005>
- Aşıroğlu, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. <http://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 339-358.
- Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2015). Okuma çemberi temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle güncel öğretim öğrenme yaklaşımları-III* (s. 207-257). Pegem Akademi.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim-teori ve uygulama*. Nobel Akademi.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M., & Balıkçioğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1043-1084.
- 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. <http://doi.org/10.24315/trkefd.290805>
- Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 185-204. <http://doi.org/10.14689/ejer.2016.63.11>
- Batdal Karaduman, G., & Davaslıgil, Ü. (2019). Farklılaştırılmış geometri öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerdeki yaratıcılık, uzamsal yetenek ve erişime etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1305-1337. <http://doi.org/10.17522/balikesirnef.654451>
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Delice, T. (2019). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- 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. <http://doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Deringöl Karataş, Y. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişkiye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- 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), 197-203. <http://doi.org/10.18506/anemon.462714>
- Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri* (3. baskı). (M. A. Sözer. Çev.). Pegem Akademi.
- Gregory, G.H., & Hammerman, E. (2008). *Differentiated instructional strategies for science*. Corwin Press
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction. effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education

Programs.

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/differentiated%20instruction.pdf>

- Hilyard, V. M. (2004). *Teachers' understanding and use of differentiated in the classroom* [Doktora tezi]. Saint Louis Üniversitesi.
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaplan Sayı, A., & Emir, S. (2016). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde eleştirel düşünmeye etkisi. *Ines Journal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 13-31.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301-1322.
- Kabadayı Evyapan, J. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk yıllar programı (pyp) matematik dersi örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (34. baskı). Nobel.
- Karip, F., & Şata, M. (2018). Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin çalışmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences* 13(11), 841-864. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13213>
- King, S. (2010). *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Tennessee State Üniversitesi.
- Koç, H. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kontaş, H. (2019). Farklılaştırılmış öğretim. A. Arslan (Ed.). *Eğitimde güncel konular ve yeni yaklaşımlar* (s. 103-113). Nobel Akademi.
- Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74. <http://doi.org/10.19126/suje.426467>
- Köseoğlu, M. K. (2016). *Farklılaştırılmış ev ödevlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332.
- Lawrence-Brown, D. (2004), Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class, *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.

- Leblebiciler, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim ile öğrenme: Akademik İngilizce sınıfında bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Merawi, T. M. (2018). Primary school teachers' perceptions of differentiated instruction (di) in awi administrative zone, Ethiopia. *Bahir Dar Journal of Education*, 18(2), 152-173.
- Nunley, K. F. (2006). *Differentiating the high school classroom: Solutions strategies for 18 common obstacles*. Corwin.
- Olçay Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.). *Eğitim bilimlerinden yansımalar* (s. 127-140). Çizgi.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllar programında farklılaştırılmış öğretim hakkında görüş ve uygulamaları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. <http://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Pürsün, T., & Efiltili, E. (2017). Kaynaştırma sınıflarında çoklu zekâ ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 227-242.
- Salar, R., & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048-1068. <http://doi.org/10.30703/cije.557684>
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şan, İ., & Türegün Çoban, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 184-191. <http://doi.org/10.5961/jhes.2021.440>
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Taş, F., & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351. <http://doi.org/10.17556/erziefd.312251>
- Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL). (2010). Differentiated instruction. https://lincs.ed.gov/sites/default/files/5_TEAL_Differentiated_Instruct.pdf
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2 baskı). Association.
- Tomlinson, C. A. (2003). Deciding to teach them all. *Educational Leadership* 61(2), 6-11.

- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: Vücudumuzu tanıyalım ünitesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2018). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay.
- Üçarkuş E., & Yeşilbursa, C. C. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(60), 1471-1480. <http://doi.org/10.26449/sss.2273>.
- Wan, S. W. Y. (2015). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(2), 1-29. <http://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 313-335. <http://doi.org/10.32601/ejal.776002>
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, R. (2019). *Fizik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi ve öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarını ve bu algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı) açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 1128 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 302 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %52.3'ü kadın, %47.7'si erkektir. Öğretmenlerin %86.1'i eğitim fakültesi, %13.9'unun diğer fakülte mezunu; %85.4'ü lisans, %14.6'sı lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %90.1'i farklılaştırılmış öğretim ile ilgili herhangi bir eğitim almamış, %9.9' u bu konuda eğitim almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Demirkaya (2018) tarafından geliştirilen, 39 madde ve 4 alt boyuttan oluşan "Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu 4 maddeden, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu 12 maddeden, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu 13 maddeden ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (cronbach alfa) "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu

için .71, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu için .92, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu için .94 ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu için .91 ve ölçeğin tümü için .97'dir. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarına ilişkin görüşlerinin, ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında "iyi" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümünde ve "Planlamayı Farklılaştırma, Eğitim Durumlarını Farklılaştırma, Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı; mezun olunan fakülte değişkeni açısından "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümünde ve "Öğrenciyi Tanıma, Planlamayı Farklılaştırma, Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı; eğitim düzeyi değişkeni açısından "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümünde ve "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma", "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı; farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine açısından ölçeğin tümünde ve alt boyutlarda ve farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; mesleki kıdem değişkenine açısından "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda 5- 10 yıl arası, 21-25 yıl arası ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda ise 11-15 yıl arası ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümünde ve "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma", "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı; Öğrenci sayısı değişkeni açısından ise ölçeğin tümünde ve "Öğrenciyi Tanıma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma", "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında 11-15 ve 16-20 öğrenci sayısı olan öğretmenler arasında 11-15 öğrenci sayısı olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda ise öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

EXTENDED ABSTRACT: The purpose of this research is to determine the competency perceptions of primary school teachers towards differentiated instruction and whether these perceptions differ significantly in terms of various variables (gender, the graduated faculty, educational level, status of receiving education related to differentiated education, professional seniority, and the number of students). In the research using quantitative research method, correlational survey model was preferred. The population of the research consists of 1128 primary school teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Central district of Sivas province in the spring term of the in the 2020-2021 academic year. The sample of the research consists of 302 primary school teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Central district of Sivas province in the 2020-2021 academic year. An easily accessible case sampling method was used in sample selection. 52.3% of the primary school teachers participating in the research are female and 47.7% are male. 86.1% of the teachers were graduated from education faculty and 13.9% of them were graduated from other faculties; 85.4% of them were undergraduated and 14.6% of them were graduated from postgraduate education. 90.1% of teachers did not receive any training on differentiated education, and 9.9% of them received training on this subject. In the research, the "Differentiated Instruction Competency Perception Scale (DICPS)" which is consisted of 39 items and 4 sub dimensions was used as a data collection tool developed by Demirkaya (2018). The "Knowing the Student" sub-dimension of the scale consists of 4 items, the "Differentiating Planning" sub-dimension consists of 12 items, the "Differentiating Educational Situations" sub-dimension consists of 13 items, and the "Differentiating Evaluation" sub-dimension consists of 10 items. The internal consistency coefficients (cronbach's alpha) of the sub-dimensions of the scale were .71 for the

"Knowing the Student" sub-dimension, .92 for the "Differentiating Planning" sub-dimension, .94 for the "Differentiating Educational Situations" sub-dimension, .91 for the "Differentiating Evaluation" sub-dimension, and .97 for the whole scale. In the analysis of the obtained data, descriptive statistics, independent group's t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Bonferroni test were used. As a result of the research, it was determined that primary school teachers' competence perceptions regarding differentiated instruction were at the "good" level in the whole scale and its sub-dimensions. It was concluded that there were significant differences in favor of male teachers in the "Knowing the Student" sub-dimension in terms of gender variable between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction; that there was no significant difference between teachers in the whole scale and the "Differentiating Planning", "Differentiating Educational Situations", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions. There were significant differences in favor of teachers graduated from other faculties in the "Differentiating the Educational Situations" sub-dimension in terms of graduated faculty variable between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction; that there was no significant difference between teachers in the whole scale and the "Knowing the Student", "Differentiating Planning", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions. Besides, significant differences in favor of master's graduate teachers in the "Knowing the Student" sub-dimension in term of education level variables between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction; that there was no significant difference between teachers in the whole scale and the "Differentiating Planning", "Differentiating the Educational Situations", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions were observed. It was concluded that there were significant differences in favor of the teachers who received training on differentiated education in the whole scale and all its sub-dimensions in terms of the variable of educational status related to differentiated instruction between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction. In addition, according to the professional seniority variable, a significant difference was found between the primary school teachers' perceptions of competence regarding differentiated instruction in the sub-dimension of "Knowing the Student" between teachers with 5-10 years and 21-25 years of professional seniority and teachers with 26 years and above professional seniority, in favor of teachers with 26 years and above professional seniority; in the sub-dimension "Differentiating Planning" between teachers with 11-15 years of seniority and 26 years and above professional seniority in favor of teachers with 26 years of seniority and above, that there was no significant difference between teachers in the whole scale and the "Differentiating the Educational Situations", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions. Significant differences were also observed in favor of teachers teaching 11-15 students between teachers teaching 11-15 and 16-20 students in the whole scale and the "Knowing the Student", "Differentiating the Educational Situations", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions in terms of the number of students variable between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction; that there was no significant difference between teachers in the "Differentiating Planning" sub-dimensions.