



Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri*

Teachers' Practice and Competency Levels of Differentiated Instruction

Şefika Sümeyye Çam^{1a}

^aDr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muş, Türkiye

ORCID: 0000-0001-9360-0758

s.subay@alparslan.edu.tr

M. Bahaddin Acat^b

^bProf. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırıkkale, Türkiye

ORCID: 0000-0002-2930-2542

bacat@kku.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

1. Farklılaştırılmış Öğretim
2. Öğrenci Farklılıkları
3. Öğretmenlerin Yetkinlik ve Uygulama Düzeyi

Öz

Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri incelenmesi amacıyla nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Okulun konumu ve yapısına göre tabakalı örnekleme yöntemi ile toplam 346 öğretmene basit rastlantısal yolla ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut koşullara göre uygulama düzeyleri orta düzeydeyken yetkinlik durumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mevcut uygulama toplam puanının bransa ve öğrenim durumuna göre değişmediği, okulun yapısı ve konumuna göre ise özel okullar lehine fark oluşturduğu görülmüştür. Yetkinlik boyutunda ise araştırma değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Mevcut durum ve yetkinlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin benzer yetkinlik düzeyinde oldukları, okulun yapısı ve konumuna bağlı olarak uygulamada farklılaştıkları, bu farklılığın ise özel okullar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keywords:

1. Differentiated Instruction
2. Differences in Student
3. Teachers' Practice and Competence Levels

Abstract

In this study, a survey model, one of the quantitative research types, was used in order to examine secondary school teachers' differentiated instruction practice and competency levels. According to the location and structure of the school, a total of 346 teachers were reached by simple random method using the stratified sampling method. The data of the study were collected with "Practice and Competency Levels of Differentiated Instruction Approach Scale" developed by the researchers. SPSS statistical program was used to analyze the data. At the end of the study, it was determined that practice levels of differentiated instruction was determined as intermediate level, levels of competence was determined as high level. It's found out that the total score of the current practice unchanged according to branch of the teachers and the state of education while creating a difference according to structure and location of the school, in favor of the private schools. Additionally, in the factor of competence size, the differences of scores create no significant difference according to variables. Furthermore, a statistically significant difference was found out between current status and competence. It's found out that teachers are at the similar levels of competence of differentiated instruction but they are

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

² Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

different at their practices depending on the school structure and location and this difference is in favor of private schools.

Geliş Tarihi:

22.02.2023

Kabul Tarihi:

28.06.2023

Yayın Tarihi:

30.06.2023

Atıf: 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.

Citation: Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Teacher's practice and competency levels of differentiated instruction. *MAUN Journal of Education*, 3(1), 96-120.

Giriş

Öğretmenlerin birçoğu öğrenmenin tek bir yolunun olduğunu düşünmektedirler (Dun & Dun, 1992). Bu, bir sınıftaki tüm öğrencilerin aynı bilgiyi aynı öğrenme düzeyiyle algılamaları anlamına gelir. Hâlbuki öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olduğu görmezden gelinmeyecek bir gerçektir. Her öğrencinin zekâsı, ön bilgisi, derse ilgisi, becerisi ve öğrenme biçimi farklıdır. Bunun gibi, öğrencilerin geçmiş yaşantıları, sosyokültürel özellikleri ve ekonomik çevreleri de birbirlerine göre farklılık göstermektedir (Tomlinson, 2007). Ne kadar farklı olursa olsun, her öğrenci akademik başarısına olumlu etkide bulunacak bir öğretmeni olma hakkına sahiptir. Ancak birçok öğretmen, öğrencilerin tamamının aynı özelliklere sahip olduklarını düşünerek tek tip bir öğretim modeline uymaktadır. Sınıfın ortalama düzeyi öğrencilerine göre hazırlanmış olan bu tek düzeyde öğretim modelinin, bir sınıfta herkese uyacağı düşünülse de tüm sınıfa uyması beklenemez (Rollins, 2011). Her öğrenci farklı öğrenme hızına sahip olduğu için farklı hızda eğitim alma hakkına da sahip olmalıdır (Pozas, Letzel & Schneider, 2020). Öğrenme düzeyi ve hızı akranlarına göre düşük olan öğrenciler, seviyelerine uygun eğitim alamadıklarında, başarısızlık ve okulu bırakma oranları artmaktadır (Bender, 2012). Öğrenme düzeyleri akranlarına göre daha yüksek olan öğrenciler ise var olan potansiyellerini kullanamadıkları için zamanla gerilemektedirler (Heacox, 2002). Çünkü tüm sınıfa göre hazırlanan standart program, bu öğrencilerin gelişimleri için yetersiz kalmaktadır. Her iki durum da bir sınıfın öğrenme yüzdesinde kaybın oluştuğunu ve böylece başarı düzeylerinde problemlerin yaşandığını göstermektedir. Bu durumda, aynı dersin aynı stil ile öğretilmesi ve herkesten aynı becerinin beklenmesi, öğretimde büyük eksikliğin oluşmasına neden olur.

Hızla gelişen bilgi ve teknoloji ile, eğitim sistemi de yeni yönelimler ışığında sürekli değişmektedir. Her yeni değişimde, çağın gerekliliklerine ayak uyduracak bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalar (Ordovery, 2012; Rollins, 2011; Tomlinson, 2007; Yıldırım, 2021) da göstermiştir ki günümüz koşullarına göre; bireylerden topluma ve kendisine katkısı için istenilen nitelikler farklılaşmaya başlamıştır. 21. yy becerileri kapsamında öğretmenlerden de aynı doğrultuda beklenenler artık çok farklıdır (Uyar ve Çiçek, 2021). Problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, bilgiyi keşfedebilen, araştırma yapabilen ve yeniliklere açık olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıflardaki bu çeşitli

gruba, geleneksel öğretim yöntemleri ile yaklaşmak yetersiz kaldığı için dünya genelinde eğitim sistemi yeni arayışlara yönelmiştir ve bu doğrultuda tüm öğrenci ihtiyaçlarına hitap edecek bir öğretimin nasıl geliştirileceğine odaklanılmıştır. Bu ihtiyaca karşılık, Amerikalı bilim insanı Tomlinson “Farklılaştırılmış Öğretim” adı altında bir yaklaşım ve program oluşturmuştur.

Farklılaştırılmış Öğretim

Öğretimde yeni bir yönelim olan farklılaştırılmış öğretim; hazırbulunuşlukları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme stilleri, ihtiyaçları ve akademik başarıları bakımından birbirinden farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin tamamına uygun bir eğitim ortamı sağlamayı amaçlayan öğretim yaklaşımıdır. Farklılaştırılmış öğretim bir yöntem ya da strateji değil, temelleri çoklu zeka kuramına dayanan bir yaklaşımdır (Avcı & Yüksel, 2018). Gregory ve Chapman’ a (2002) göre de farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin gereksinimlerine cevap vermeyi temele alan bir felsefedir. Bu amaçla hazırlanan öğretim, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate aldığı için daha dikkat çekici, anlamlı ve etkilidir. Çünkü bu öğretim, sınıftaki her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre tasarlanarak aktif katılımı sağlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim öğrenci merkezlidir (Akdemir, 2019). Öğrencilerin seviyelerini çok zorlayıp onları yıldırma yerine, seviyelerinden bir adım ileriye götüreceği ve yavaş yavaş sınırlarını zorlayacak faaliyetler içermektedir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için temele alınması gereken altı önemli ilke vardır. Bu ilkeler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

1. *Her konunun temel kavram, ilke ve becerileri etrafında öğretim biçimlendirilmeli.* Farklılaştırılmış öğretimde önemli olan, konunun temelini ve önemli kısımlarının öğrenilmesidir. Hızlı öğrenen öğrencilerin zamanı doldurmak için daha fazla problem çözmesi yerine, onun bir adım daha üst düzeye çıkabilmesi için zorlayıcı ve derinlemesine problemler çözmesinin sağlanması vurgulanmaktadır. Ayrıca, sadece öğrencilerin ilgisini çekecek konuların değil, ilgili konunun ana temasının öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlayacak temel kavramlara odaklanılmalıdır. Bundan dolayı öğretmen, temel kavramları belirlemeli ve öğrencinin bu temel kavram üzerinden seçimini yapması sağlanmalıdır (Casey, 2011; Kiley, 2011; Tomlinson, 2007).

2. *Sınıftaki bireysel farklılıklar göz önüne alınarak esneklik sağlanmalı ve bu farklılıklara saygı duyulmalı.* Farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre tercihlerini yapabilecekleri esnek bir ortam sağlanır. Öğrencilerin birbirlerine bu farklılıklarından dolayı saygı duymaları beklenir (Heacox, 2002). Başka bir açıdan bakıldığında ise, öğretmen tüm öğrencilere aynı özelliklere sahip gibi davranmaz (Kiley, 2011; Tomlinson & Allan, 2000).

3. *Farklılaştırılmış öğretimde esnek gruplama esastır.* Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve etkinliğin türüne göre öğrenciler çeşitli şekillerde grupla çalışırlar. Grupların büyüklükleri aynı öğrenme ihtiyacına sahip öğrenci sayısı ve tamamlanacak olan etkinliğin karmaşıklık düzeyine göre düzenlenir (Tomlinson, 2007). Esnek gruplamada asıl amaç, her öğrencinin ilgisine, ön bilgisine ve öğrenme profiline göre bir diğer gruba geçişinin sağlanabilmesi, gelişim gösterdikçe bir üst başarıdaki arkadaşlarıyla gruplaşabilmesi vb. anlamına

gelmektedir. Bu anlamda gruplamanın nasıl yapılacağı etkinliğe göre değişmektedir. Örneğin belirgin bir konuya başlamadan önce tüm sınıf ile büyük grup çalışması yapılarak tartışma, bir konu hakkında derinlemesine çalışmalar yapılabilmesi için ise ikili ya da bireysel çalışmalar yaptırılmalıdır (Heacox, 2002).

4. *Öğrencilere bireysel farklılıklarına göre görevler verilmeli.* Farklılaştırılmış öğretimde konuları derinlemesine incelemek esas olduğu için, her öğrenciye gücünün yetebileceği ölçüde görevler verilerek bunların üstesinden gelmesi sağlanır. Bu doğrultuda, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre, bazı öğrencilere tekrar amaçlı görevler verilirken bazılarının derinlemesine çalışabileceği görevler verilmelidir.

5. *Farklılaştırılmış öğretim sürekli değişime açık olmalıdır.* Öğretmen öğrenme yaşantılarını daha etkili hale getirmek için, dersi planlamadan önce öğrencilerin ön öğrenmelerini ve öğrenme profillerini öğrenir. Öğretmen ile öğrenci arasında işbirliği sağlanır, böylece öğretmen öğrencilerden aldığı dönütler ile yapılan uygulamaları değerlendirerek öğretimi daha iyi nasıl farklılaştıracağı yönünde değişimlere açık olur.

6. *Öğretimde sürekli değerlendirme yapılmalıdır.* Öğretim öncesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi için ön değerlendirme yapılarak içeriğin bu verilere uygun şekilde hazırlanması ile değerlendirme süreci başlamalıdır. Bunu takiben, öğretim sürecinde öğrencilerin ne derece aktif oldukları, ihtiyaçlarına göre öğretim yönteminin değiştirilerek sürece devam edilmesi vb. durumlar için süreç içerisinde değerlendirmeye devam edilir. Ünite sonlarında ise öğretimin nasıl yönlendirileceği amacıyla değerlendirme yapılır. Burada asıl amaç öğrencilerin ne öğrendiklerini belirlemek yerine, öğretimin nasıl farklılaştırılacağına karar vermektir.

Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrencilerin Farklılıklarına Göre Ders Hazırlanması

Farklılaştırılmış öğretimde dersler öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre hazırlanabilir. Öğretimin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre başarılı bir şekilde farklılaştırılmasında çeşitli yollar vardır. Bunlardan bazıları şöyledir (Heacox, 2002; Luster, 2008; Ordovery, 2012; Pozas, Letzel & Schneider, 2020; Tomlinson, 2007).

Bir konuya yönelik farklı zorluk seviyeleri belirleyerek bunlara ilişkin çeşitli görevler hazırlama.

- Farklı öğrenme hızlarına göre farklı öğretim hızları belirleme.
- Görevlerin zorluk derecelerini, öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri bir düzeye uygun olacak şekilde düzenleme.
- Öğretmen ya da akran rehberlikleri (akran koçluğu da söylenebilir) oluşturarak öğrencinin düşünmesini ve çalışmasını destekleme.
- Öğretimde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin yaşantı ve deneyimlerine göre daha az aşına olabilecekleri şeylerden daha çok aşına olabilecekleri şeylere göre düzenleme.
- Çeşitli öğretim düzeyleri sağlayabilmek için küçük grup çalışmaları planlama.

Öğrencilerin ilgilerine göre öğretimin sağlanması için Tomlinson ve Allan'a (2000) göre temel beceri ve materyallerin esas alınarak öğretimin planlanması gerekmektedir. Örneğin bir öğrenci, bir kültür ya da zamanın temel özelliğini, o zamana dair bir müziğin dikkatli bir şekilde analiz edilmesiyle çok iyi öğrenebilir. Bunu bilen bir öğretmen, müziği inceleyerek öğrencilerine tarihi öğrenmeye teşvik edebilir. Geniş bir yelpazede materyal kullanımı sunulabilir. Öğrencilere istekleri yönünde seçim yapabilecekleri görev ve ürünler sunulabilir. Temel kavramlar öğrencilerin ilgi alanlarına göre incelemeye özendirilebilir.

Öğrenme profiline göre öğretimin farklılaştırılması için ise her öğrencinin bireysel olarak daha iyi nasıl öğrenebileceğinin yolunu anlamasına yardımcı olmak ve sınıf içerisinde her öğrenciye uygun bir öğrenme ortamı sağlamak gerekmektedir. Bunun için esnek öğrenme alanları ve seçeneklerinin sunulduğu bir öğrenme ortamı sunulabilir. Görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stillerinin kombinasyonları ile oluşturulan bilgiler sunulabilir. Bir sorun ya da konuda çeşitli bakış açıları üretmeye teşvik edilebilir. Öğrenciler çeşitli öğrenme stilleri aracılığıyla fikir üretmeye teşvik edilebilir (Tomlinson & Allan, 2000; Tomlinson, 2007).

Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmenin Rolü

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenin kendisini bazı konularda yetiştirmesi gerekir. Örneğin; çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerin ilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilmeli, öğrencilerin farklı yollarla öğrenebilecekleri zengin öğretim yolları bulmalı vb. özelliklerdeki yaratıcılığa sahip olmalıdır (Heacox, 2002; Tomlinson, 2007). Öğrenen merkezli eğitimi benimser (Akdemir, 2019). Öğrenmeyi merkeze aldığı için, öğrencilere öğrenme sorumluluklarını kazandırmaya çalışır. Böylelikle öğrencilere kendi öğrenmeleri hakkında kararlar almalarına yardımcı olur. Konuyu dağıtmadan zamanı etkili kullanarak temel kavramlar ve beceriler üstünde durur. Öğrencilerin farklılıklarını kabul eder ve her öğrenciye değerli olduğunu hissettirir. Öğretim hızını ayarlamakta esnektir. Bazı ünitelerin işlenmesi için ayrılan süre öğrencilerin ihtiyaçlarına göre az ise arttırabilir ya da azaltabilir. Çeşitli materyaller kullanarak etkinliklerini zenginleştirir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla rekabet içerisine girmesinden işbirliği ile çalışmalarını önemser. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip eder. Öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda amaçlar belirler ve her öğrencinin buna ulaşip ulaşmadığını kontrol eder (Kiley, 2011; Ordover, 2012; Tomlinson & Allan, 2000; Tomlinson, 2007).

Uluslararası literatürde farklılaştırılmış öğretimle çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Whipple (2012) 100 öğretmenin farklılaştırılmış öğretim algı ve uygulamalarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının yüksek olduğu fakat bunu uygulamaya koymada yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Abbati (2012) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin düşüncelerini ve farklılaştırılmış öğretimi kolaylaştırıcı unsurların belirlenmesi için sorgulama tabanlı bir durum çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi düşük, orta ve yüksek seviyelerde kullanabildikleri ancak zaman planlaması ve öğrenciler arasında değişken grupları oluşturmada zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ordover (2012)

da öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere gömülü çalışma (grounded theory) yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin birçoğunun farklılaştırılmış öğretimi karma gruplar için faydalı buldukları, uygulamada okul yönetiminden ve ailelerden destek olması koşuluyla problem yaşamadıkları ve en çok “akranla öğretim” den (peer tutoring) verim alabildikleri ortaya çıkmıştır. Kiley (2011) farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyleriyle ilgili karma (mixed) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin karma gruplar için çok uygun bir yaklaşım olarak düşündükleri, birçoğunun küçük sınıf gruplarında bu uygulamayı yaptıkları ve özellikle akranla öğrenmenin etkisinin büyük olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak; mesleki gelişimi yetersiz olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamada yetersiz kaldığı ve kendini yeterli bulan öğretmenler ile işbirliği yapılarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha fazla öğretim stratejisinin üretilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayers (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin algıları ve tutumlarının farklılaştırılmış öğretime etkisini incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algı düzeylerinin çok iyi olmadığı, öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduklarının farkında olup farklı yöntemler ile ihtiyaçlarına cevap vermeye çalıştıkları fakat zamanı uygun kullanamama ve sınıf ortamından dolayı farklılaştırılmış öğretimi uygulamada problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Driskill (2010) ise öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmasında; çeşitli yetenek, beceri ve bilgi düzeyine hitap eden bir öğrenme süreci sağlandığında, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttığını ve verilen görevler ile öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını aldıklarını, böylece öğrenmenin daha kolay sağlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Söz konusu eğitim sürecinde ilerlemelerin ve farkındalık gelişimlerinin gerçekleşebilmesi, ilk olarak öğretmenlerin yetkinliği ve kendi uygulamaları hakkındaki algılarına bağlıdır. Çünkü öğretmenin yetkinliği ve kendi uygulamaları hakkındaki algıları öğrenci davranışlarını yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (McNamara & Moreton, 1995 akt. Atıcı, 2001). Eğitim sisteminde yapılacak değişik girişimlerinde ilk olarak öğretmenlerin ilgili konuda kendini ne kadar yeterli gördüğünü belirlemenin önemi doğrultusunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya dönük yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi önemli bulunmuştur. Mevcut programlar ortalama başarı düzeyinde tek tip öğrenci kitlesine hitap etmektedir. Çeşitli yetenek ve zeka düzeyindeki öğrencilere eşit düzeyde öğrenme imkanı sağlamak için mevcut programın yeniden yapılandırılması gerekir (Beler & Avcı, 2011). Bunun için de en başta öğretmen görüşlerinin ele alınması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim çerçevesinde sınıfta yaptığı uygulamaları belirlemenin bu alanda yapılacak sonraki çalışmalara destek olması ve mevcut program için değişime ne kadar gerek duyulduğunu belirlemek açısından önemlidir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda

araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri nedir? Bu düzeylerin öğretmenin branşı, öğrenim durumu, okulun konumu ve yapısı ile ilişkisi nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Alt problemler ise;

1. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama ve yetkinlik düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama ve yetkinlik düzeyleri; öğretmenin branşına, öğrenim durumuna, okulun konumu ve yapısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun inanç, tutum, davranış ve fikir gibi var olan özelliklerini müdahale etmeden ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Jurs & Wiersma, 2005). Bu araştırmada da öğretmenlerin konuyla ilgili var olan durumları belirlenmiştir.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini Eskişehir merkez ortaokullarında görev yapan matematik, fen bilimleri Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin temel becerilerini geliştirip akademik başarı düzeylerini bir adım ileriye götürmeyi hedeflemesi ve Türkiye’de akademik başarı seviyesinin bu temel dersler ile belirlenmesi, bu araştırmanın 5 branş öğretmeniyle yürütülmesinde rol oynayan önemli etkenlerdir. Bahsedilen evrenden, basit rastlantısal örnekleme yöntemi ve tabakalı örnekleme yöntemi ile araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme, araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir değişkene göre evren içerisinde homojen gruplar oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2007). Bu bağlamda öncelikle evrende bulunan ortaokullar Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapmakta olan müfettişlerin görüş birliği ile; merkezî, merkeze yakın ve merkeze uzak olmak üzere okulun konumu ve yapısı bakımından tabakalı örnekleme ile üç tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra her bir tabakadan basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle okullar seçilmiş ve toplamda 346 öğretmene ulaşılmıştır. Çıngı (1994) 2000 kişilik evren 45 için .05 hata payı ile örneklem büyüklüğünün 322 olmasının uygun olabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda hazırlanan bu çalışmanın evreninin 1265 olduğu düşünüldüğünde çalışmaya dahil edilen öğretmen sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Çalışmanın yürütüldüğü örnekleme ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Kategori	n	%
Okulun konumu ve yapısı	Merkezi	101	29.2
	Merkeze yakın	125	36.1
	Merkeze uzak	85	24.6
	Özel	35	10.1
Eğitim durumu	Ön lisans	6	1.7
	Lisans	290	83.8
	Yüksek lisans	46	13.3
	Belirtmeyenler	4	1.2
Branş	Türkçe	84	24.3
	Sosyal bilgiler	49	14.2
	Fen bilimleri	54	15.6
	Matematik	71	20.5
	İngilizce	85	24.6
	Belirtmeyenler	3	.9

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışmanın tüm süreçlerinde gerekli etik ilkelere bağlı kalmışlardır. Örneğin kişisel bilgileri açığa çıkartacak sorular yöneltilmemiş ve katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmıştır. Ancak çalışmaya ait veriler 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut koşullara göre uygulama düzeyleri ve kendilerini bu konuda ne kadar yetkin bulduklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bu ölçek mevcut uygulama ve yetkinlik düzeyi olmak üzere 2 kısımdan oluşmaktadır. Öğretimin farklılaştırılması için içerik, süreç, ürün ve değerlendirme olmak üzere dört temel boyut birlikte ya da ayrı ayrı farklılaştırılabildiği (Tobin & McInnes, 2008; Tomlinson, 2007) için ölçek maddeleri bu kapsama göre oluşturulmuştur.

Ölçek formunun geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Her bir madde için mevcut uygulama ve yetkinlik düzeyi kısmı hazırlanmıştır. Oluşturulan madde havuzunda başlangıçta 120 madde yer almıştır. Daha sonra bu maddeleri düzenlemek için, eğitim bilimleri alanında en az doktora derecesine sahip üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen görüşler sonucunda işlevsel olmayan ve birbiri ile benzer özellik taşıyan maddeler elenmiş ve sonuçta ölçeğin denemelik formunda 65 madde yer almıştır. Kalan bu maddeler için öncelikle açımlayıcı faktör analizi işlemi ile güvenilirlik analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Eskişehir ili büyükşehir belediye sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapan 124 öğretmenle uygulama yapılmıştır.

İlk etapta 65 maddelik denemelik ölçek 0 (çok zayıf), 6 (olağanüstü) arası derecelendirme ile her madde için mevcut uygulama ve yetkinlik sütunu olmak üzere aşağıda verilen örnekteki gibi iki sütunlu formda hazırlanmıştır.

Yetkinlik: Bu konuda kendinizi ne kadar yetkin buluyorsunuz? Mevcut: Mevcut şartlarda ne düzeyde uyguladığınızı düşünüyorsunuz?		Çok zayıf						Olağanüstü
		0	1	2	3	4	5	6
4. Sorumlulukların arttığı çalışmalarda amaca ulaşmaları için öğrencilere destek olma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
5. Birden çok ilgi alanına hitap eden çeşitli öğretim materyalleri kullanma	Yetkinlik							
	Mevcut							

Ölçeğin mevcut uygulama kısmı ile yetkinlik kısımları için ayrı ayrı açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda yetkinlik kısmının faktör dağılımları daha düzenli olduğu için, ölçeğin son hali yetkinlik kısmına göre oluşan faktörler ile şekillenerek diğer işlemler gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) işlemi yapılmadan önce veri setinin AFA yapılması için uygun olup olmadığı Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri ile belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, Bartlett testi için ($\chi^2=6536.196$, $df=2080$, $p<0.001$) ve KMO değeri için ise 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında KMO değerinin 0.60 ve daha yüksek olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma için hesaplanan KMO değerinin yeterli olduğu söylenebilir. Bu işlemin ardından yapılan AFA sonuçlarına faktör yük değeri 0.40'ın altında olan maddeler, iki faktörde birbirine yakın yük değeri alan maddeler, üç maddeden az olup tek başına faktör oluşturan maddeler ve madde toplam korelasyonu 0.50'nin altında yer alan maddeler ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin nihai formunda toplamda 28 madde yer almıştır. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 12,6'sını, ikinci faktör % 11,3, üçüncü faktör % 11,3'ünü, dördüncü faktör % 10,8'ini, beşinci faktör %10, 3'ünü, altıncı faktör % 9,9'unu ve yedinci faktör % 9,3'ünü açıklamaktadır. Yedi faktörün açıkladığı toplam faktör % 75,8'dir. Faktör döndürme işleminden sonra ölçeğin her bir faktöründe 4 madde toplanmıştır. Ölçeğin 28 maddelik nihai formuna ait AFA sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeğinin Faktör Yapısı

	Mvct R _{ij}	Ytk R _{ij}	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	7. Faktör
M3	,807	,817	0,835						
M2	,796	,827	0,816						
M4	,799	,839	0,786						
M1	,834	,784	0,784						
M7	,822	,849		0,782					
M6	,804	,786		0,776					
M5	,751	,810		0,745					
M8	,779	,749		0,686					
M9	,717	,663			0,825				
M10	,607	,599			0,802				
M12	,740	,685			0,673				
M11	,740	,750			0,562				
M14	,720	,693				0,814			
M13	,594	,630				0,694			
M15	,689	,633				0,683			
M16	,573	,716				0,659			
M18	,657	,756					0,776		
M17	,701	,709					0,771		
M19	,504	,673					0,709		
M20	,602	,699					0,638		
M22	,695	,587						0,749	
M24	,785	,690						0,702	
M21	,688	,760						0,663	
M23	,757	,630						0,616	
M27	,712	,654							0,689
M28	,637	,644							0,649
M25	,672	,662							0,635
M26	,663	,582							0,604

Açıklanan Toplam Varyans: % 75,8

Tablo 2'ye göre her faktörde 4'er olmak üzere ölçekte toplam 28 madde yer almaktadır. Ölçek maddeleri 7'li likert tipi derecelendirme ile (0= çok zayıf, 6= olağanüstü) ölçülmekte olup faktör yapısı belirlendikten sonra farklılaştırılmış öğretim çerçevesi doğrultusunda 7 faktör ortaya çıkmıştır. 1. 2. 3. ve 4. maddeler farklılaştırılmış öğretimin **motivasyon** (1. faktör) boyutu ile ilgilidir. 5. 6. 7. ve 8. maddeler farklılaştırılmış öğretimde kullanılan **materyal** (2. faktör) özelliklerine ilişkindir. 9. 10. 11. ve 12. maddeler farklılaştırılmış öğretimin nasıl bir **öğrenme ortamında** (3. faktör) gerçekleştiği ile ilgilidir. 13. 14. 15. ve 16. faktörler farklılaştırılmış öğretim **etkinlikleri** (4. faktör) boyutunu ele almaktadır. 17. 18. 19 ve 20. faktörler farklılaştırılmış öğretimin başlangıç noktası olan öğrencilerin **bireysel farklılıklarının** (5. faktör) dikkate alınmasıyla ilgilidir. 21. 22. 23. ve 24. faktörler farklılaştırılmış öğretimde öğrencilere başarılarını bir adım daha ileriye götürebilmeleri için verilen **görevlere** (6. faktör) ilişkindir. Son olarak 25. 26. 27. ve 28. maddeler farklılaştırılmış öğretimde **değerlendirme** (7. faktör) ile ilgili olarak belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .56 ile .83, madde toplam korelasyon katsayılarının $R_{(ij)}$.50 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür.

Faktör yapıları belirlenen ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek üzere her faktörün Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. İç tutarlılık (güvenirlik) tüm maddelerin aynı amaca hizmet edip etmediğini ve maddelerin bir bütün oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılır. İç tutarlılık düzeyinin ideal kabul edilebilmesi için ise genellikle istenen α değeri .70 ve üzeridir. (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin her bir boyutu farklı bir değişkeni ölçtüğü için, her boyutun alfa değerleri kendi içinde değerlendirilmiştir. Ölçek faktörlerinin alfa değerlerinin yetkinlik için .812- .910, mevcut uygulama için .806-.916 arasında değiştiği görülmektedir. İç tutarlılık için alpha değeri .70 ve üzerinde yeterli kabul edildiği için, ölçek faktörlerinin kendi içlerinde tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine ilk olarak SPSS programı yardımı ile kayıp veriler düzenlenmiştir. Bu işlemin ardından araştırmanın alt problemlerinde yer alan sorulara yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öncelikle veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bunun ardından veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov (Z) testi ile sınanmış ve bu işlemin ardından araştırma verileri çözümlenmiştir. Veri setinin normal dağılım gösterdiği durumlarda t-testi ve ANOVA (F Testi) analizleri, normal dağılım göstermediği durumlarda ise Mann-Whitney-U (U Testi) ve Kruskal Wallis (H Testi) analizleri tercih edilmiştir.

Bulgular

Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Mevcut Şartlara Göre Uygulama ve Yetkinlik Düzeyleri

Dağılımın normalliğine ilişkin yapılan Z testi sonuçlarına göre yetkinlik [$Z_{1,186}$; $p>0.05$] ve mevcut uygulama [$Z_{,667}$; $p>0.05$] boyutundan elde edilen puan setinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Normal dağılıma sahip veri setine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama ve yetkinlik düzeylerine ait bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Mevcut Şartlara Göre Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Min.		Maks.		\bar{X}		S_x	
	Mvct	Ytk	Mvct	Ytk	Mvct	Ytk	Mvct	Ytk
Toplam	16,00	47,00	178,00	168,00	107,92	120,29	26,32	22,73
Motivasyon	1,00	5,00	24,00	24,00	17,66	19,02	3,80	3,370
Materyal	2,00	4,00	24,00	24,00	15,26	17,40	4,46	3,682
Öğrenme Ortamı	,00	,00	61,00	33,00	12,17	14,30	5,69	4,98
Etkinlikler	2,00	1,00	24,00	24,00	15,91	17,60	4,22	3,79
Bireysel Farklılıklar	2,00	4,00	56,00	24,00	16,00	17,63	4,72	3,57
Görevler	2,00	4,31	68,00	24,00	15,45	16,98	5,07	3,75
Değerlendirme	2,00	4,00	24,00	59,00	15,45	17,34	4,40	4,55

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeylerinin ortalama puanının 107,92; yetkinlik düzeylerinin ise ortalama puanının 120,30 olduğu görülmektedir. Minimum ve maksimum değerler göz önünde bulundurulduğunda mevcut uygulama düzeyinden alınan puanın orta düzeyde, yetkinlik düzeyinden alınan puanın da ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretimi orta düzeyde farklılaştırabildikleri, ortanın üzerinde bir düzeyde farklılaştırılabilme yetkinliğine sahip oldukları söylenebilir. Yetkinlik ve uygulama düzeyleri karşılaştırıldığında yetkinlik düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu da görülmektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde ise mevcut uygulamada da yetkinlik düzeyinde de en yüksek ortalama *Motivasyon* (17,66; 19,02) en düşük ortalamanın *Öğrenme ortamı* (12,17; 14,30) olduğu tespit edilmiştir. *Materyal, etkinlikler, bireysel farklılıklar, görevler ve değerlendirme* boyutları incelendiğinde ortalamaların birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. *Motivasyon* boyutunun minimum ve maksimum değerleri değerlendirildiğinde elde edilen ortalamanın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Buradan öğretmenlerin, öğretimin farklılaştırılmasında, öğrenci motivasyonunu yüksek düzeyde sağlayabildikleri ve bu konuda yüksek düzeyde yetkinlikte oldukları söylenebilir. *Öğrenme ortamı* boyutu incelendiğinde ise ortalamanın en düşük puana sahip boyut olduğu görülmektedir. Buradan öğretmenlerin farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı oluşturmada mevcut uygulamalarının ve bu konudaki yetkinlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Mevcut Şartlara Göre Uygulama ve Yetkinlik Düzeylerinin Branşa Göre İncelenmesi

Tablo 4. Branşlara Göre Öğretmenlerin Mevcut Uygulama ve Yetkinlik Boyutundan Aldıkları Puan Ortalamaları

Branşlar	n	\bar{X}		S_x	
		Mevcut uygulama	Yetkinlik	Mevcut uygulama	Yetkinlik
Türkçe	84	113,32	122,72	26,90	21,87
Sosyal Bilgiler	49	109,90	123,68	27,05	21,44
Fen Bilimleri	54	105,41	115,24	28,35	25,38
Matematik	71	107,40	122,86	23,63	19,02
İngilizce	85	102,78	116,57	25,68	24,918
Toplam	343	107,75	120,19	26,35	22,78

Mevcut uygulama boyutunda Türkçe, yetkinlik boyutunda ise Sosyal Bilgiler branşında diğer branşlara göre az bir farkla da olsa yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı ise ANOVA testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 5. Mevcut Uygulama ve Yetkinlik Boyutlarının Branşlara Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
		Toplamı	Sd			
Mevcut Uygulama	Gruplar Arası	5235,282	4	1308,821	1,904	,109
	Gruplar İçi	232363,840	338	687,467		
	Toplam	237599,122	342			
Yetkinlik	Gruplar Arası	4077,99	4	1019,49		
	Gruplar İçi	173470,65	338	513,22	1,986	,096
	Toplam	177548,65	342			

* $p < .05$

Branşlar arasında gözlenen puan farklılığının anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde mevcut uygulama boyutundan alınan toplam puanların [$F(4-338)=1,904$, $p > .05$] ve yetkinlik boyutundan alınan toplam puanların [$F(4-338)=1,986$, $p > .05$] branşlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Mevcut Şartlara Göre Uygulama ve Yetkinlik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mevcut Uygulama ve Yetkinlik Boyutu Puanları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}		S_x	
		Mevcut uygulama	Yetkinlik	Mevcut uygulama	Yetkinlik
Ön lisans	6	111,62	116,22	30,20	23,66
Lisans	290	107,44	120,14	26,76	23,22
Yüksek lisans	46	109,20	121,83	24,01	20,55
Toplam	342	107,75	120,30	26,40	22,84

Tablo 6'da yer alan verilere dayanarak mevcut uygulama ve yetkinlik boyutlarının toplam puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaştığı söylenebilir. Ancak bu puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı ise ANOVA testi ile belirlenmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 7. Mevcut Uygulama ve Yetkinlik Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
		Toplamı	Sd			
Mevcut Uygulama	Gruplar Arası	213,305	2	106,653		
	Gruplar İçi	237606,739	339	700,905	,152	,859
	Toplam	237820,044	341			
Yetkinlik	Gruplar Arası	214,596	2	107,298		
	Gruplar İçi	177743,456	339	524,317	,205	,815
	Toplam	177958,052	341			

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre gözlenen puan farklılığının anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde mevcut uygulama [$F(2-339)=,152, p>.05$] ve yetkinlik [$F(2-339)=,205, p>.05$] boyutundan alınan toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Mevcut Şartlara Göre Uygulama ve Yetkinlik Düzeylerinin Okulun Konumu ve Yapısına Göre İncelenmesi

Tablo 8. Okulun Konumu ve Yapısına Göre Mevcut Uygulama ve Yetkinlik Boyutundan Aldıkları Puanlar

Okulun Konumu ve Yapısı	n	\bar{X}		S_x	
		Mevcut uygulama	Yetkinlik	Mevcut uygulama	Yetkinlik
Merkezi	101	109,49	120,53	23,67	20,05
Merkeze Yakın	125	104,08	118,56	25,83	22,81
Merkeze Uzak	85	104,29	119,27	26,65	23,05
Özel	35	125,87	128,30	27,70	27,77
Toplam	346	107,92	120,29	26,32	22,73

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiğinde okulun merkeze uzaklık durumuna göre öğretmenlerin mevcut uygulama ve yetkinlik boyutlarından aldıkları toplam puanlara ait ortalamalar görülmektedir. Tablodaki verilere göre en yüksek puan ortalamasının “Özel” okullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Okulun merkeze olan uzaklık durumuna göre gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı ise ANOVA testi ile sınanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Mevcut Uygulama ve Yetkinlik Boyutlarının Okulun Konumu ve Yapısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mevcut Uygulama	Gruplar Arası	14492,259	3	4830,753	7,357	,000**
	Gruplar İçi	224567,851	342	656,631		
	Toplam	239060,111	345			
Yetkinlik	Gruplar Arası	2715,742	3	905,24	1,763	,154
	Gruplar İçi	175634,43	342	513,55		
	Toplam	178350,18	345			

Yetkinlik toplam puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulun merkeze olan uzaklık durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinde ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde gruplar arasında gözlenen puan farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı söylenebilir [$F(3-342)=1,763, p>.05$]. Gruplar arasında gözlenen puan farklılığının mevcut uygulama boyutunun toplam puanı [$F(3-342)=7,357, p<.01$] boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen puan farklılığının hangi gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı olduğu Bonferroni testi ile belirlenmiştir.

Tablo 10. Mevcut Uygulama ve Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarına Ait Bonferroni Testi Sonuçları

Ölçekler	(I) Okulun Konumu ve Yapısı	(J) Okulun Konumu ve Yapısı	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Mevcut Uygulama	Merkezi	Merkezi			
		Merkeze Yakın	5,40791	3,42846	,694
		Merkeze Uzak	5,20048	3,77179	1,000
		Özel	-16,38374(*)	5,02615	,007
	Merkeze Yakın	Merkezi	-5,40791	3,42846	,694
		Merkeze Yakın			
		Merkeze Uzak	-,20743	3,60252	1,000
		Özel	-21,79165(*)	4,90040	,000
	Merkeze Uzak	Merkezi	-5,20048	3,77179	1,000
		Merkeze Yakın	,20743	3,60252	1,000
		Merkeze Uzak			
		Özel	-21,58422(*)	5,14645	,000
	Özel	Merkezi	16,38374(*)	5,02615	,007
		Merkeze Yakın	21,79165(*)	4,90040	,000
		Merkeze Uzak	21,58422(*)	5,14645	,000
		Özel			

* Gözlenen puan farklılığı $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

Mevcut uygulama boyutundan elde edilen toplam puanların okulun konumu ve yapısı bakımından farklılaştığı ANOVA testi ile görülmüştür. Hangi gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu yönelik olarak yapılan özel okullarda görev yapan öğretmenler, merkezi, merkeze yakın ve merkeze uzak okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek puanlar almışlardır. Gözlenen bu puan farklılığı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 11. Yetkinlik ve Mevcut Uygulama Arasındaki İlişki

Ölçekler	Değerler	Yetkinlik	Mevcut Uygulama
Yetkinlik	r	1	,736(**)
	p		,000
	n	346	346
Mevcut Uygulama	r	,736(**)	1
	p	,000	
	n	346	346

** $p < .01$

Araştırma kapsamında örneklem grubuna uygulanan *yetkinlik* ve *mevcut durum* ölçekleri arasındaki ilişkilere ait Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Bu bağlamda hesaplanan korelasyon katsayısı *yetkinlik* ve *mevcut uygulama*

için $r=,736$; $p<.01$, Hesaplanan korelasyon değerleri incelendiğinde ölçekler arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri ile mevcut şartlara göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri arasındaki fark t-testi ile aşağıdaki tabloya ortaya konmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Mevcut Şartlara Göre Uygulama Düzeyleri ile Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	S _x	sd	t	r	p
Yetkinlik	346	120,29	22,73	345	12,7	,736	,000
Mevcut Uygulama	346	107,92	26,32				

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik *yetkinlik* düzeyleri ile *mevcut uygulama* düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [$t_{(345)}=12,7$, $p<.01$]. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik *yetkinlik* düzeyleri ortalaması $\bar{X} = 120,29$ iken, *mevcut uygulama* düzeyleri ortalaması $\bar{X} = 107,92$ 'e düşmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinin mevcut koşullarda bunu uygulamaya göre daha yüksek olduğunu gösterir. Bu farklılığın, üzerine çalışılmış olan değişken ya da değişkenlerden hangisinden kaynaklı olduğunun belirlenmesi için yetkinlik düzeyi ile mevcut uygulama düzeyi arasındaki fark bulunarak bu fark değerler için gerekli istatistiksel işlemler yapılmıştır. Buna göre uygulanacak testlerin belirlenmesi için, *fark düzeyi* ile okulun konumu ve yapısı, öğretmenin branşı ve öğrenim durumu değişkenlerinin normalliği incelenmiştir. Üç değişkene göre de normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Kruskal-Wallis testi ile *fark düzeyi* ve değişkenler arasında farklılığın olup olmadığı aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi incelenmiştir.

Tablo 13. Fark Düzeyinin (Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yetkinlik ve Uygulama Düzeyleri Arasında Ortaya Çıkan Farkın) Değişkenler Açısından İncelenmesi

	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Sd	p	Anlamlı Fark
Branş	Türkçe	89	166,31			
	Sosyal Bilgiler	49	176,78			
	Fen Bilgisi	54	152,60	4,562	4	,335
	Matematik	71	188,96			--
	İngilizce	85	173,03			
Eğitim Durumu	Ön Lisans	6	130,17			
	Lisans	290	173,79	1,593	2	,451
	Yüksek Lisans	46	162,48			
Okulun Konumu ve Yapısı	Merkezi	101	172,85			Ö-M
	Merkeze Yakın	125	179,57			Ö-MY
	Merkeze Uzak	85	187,18	11,943	3	,008*
	Özel	35	120,47			Ö-MU

Analiz sonuçlarına göre *fark düzeyinin* branş bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$\chi^2(4) = 4.56, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmadaki yetkinlik düzeyleri ile mevcut koşullara göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri arasında ortaya çıkan farkın branş değişkeninden kaynaklanmadığını gösterir. Eğitim durumunun da branş da olduğu gibi anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2(2) = 1.59, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmadaki yetkinlik düzeyleri ile mevcut koşullara göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri arasında ortaya çıkan farkın öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninden kaynaklanmadığını gösterir.

Fark düzeyinin, okulun konumu ve yapısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(2) = 1.59, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmadaki yetkinlik düzeyleri ile mevcut koşullara göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri arasında ortaya çıkan farkın okulun yapısı ve konumu değişkeninden kaynaklandığını gösterir. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı ise Mann Whstney U-testi ile tespit edilmiştir. Buna göre özel okulların; merkezi, merkeze yakın ve merkeze uzak okullara göre bir fark oluşturduğu görülmektedir. Buradan, okulun konumu ve yapısından kaynaklanan farkın özel okullardan kaynaklandığı yorumuna gidilebilir. Yani özel okullar diğerlerine göre bir farklılık oluşturmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin mevcut şartlara göre öğretimi ortalama düzeyde farklılaştırabildikleri ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin yeni bir yaklaşım olmasına rağmen ortalama düzeyde uygulanıyor olması dikkat çeken bir bulgudur. Kiley (2011) araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve bu durumu öğretmenlerin konuyu tam olarak anlayamamalarına bağlamıştır. Yani öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin gerçekte ne olduğu hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını, çünkü yeni bir konu olduğunu, bu nedenle de tek tip bir öğretimle farklı etkinlikler yapma gibi basit düzeye indirgeyerek konuyu değerlendirmiş olabilecekleri şeklinde bir yorum getirmiştir. Mevcut araştırma için de böyle bir şey düşünülebilir. Tobin ve McInnes (2008) de farklılaştırılmış öğretimin uygulanmaya başlanan yerlerde bile yaygınlaştırılmadığını, öğretmenlere genel hatlarıyla farklılaştırılmış öğretimin tanıtıldığı fakat uygulama örnekleri net olarak sunulmadığından ve bu model somutlaştırılmadığından genellikle tek tip öğretim yoluyla öğretimin farklılaştırılmaya çalışıldığını vurgulamıştır. Bu nedenle mevcut araştırmada farklılaştırılmış öğretimin ortalama düzeyde uygulandığı, ancak bu değerlendirmenin aslında daha düşük düzeyde beklendiği söylenebilir. Çünkü yeni ve karmaşık bir konunun bu denli uygulanıyor olması şaşırtıcıdır. Yetkinlik düzeyinin de aynı şekilde değerlendirildiği düşünülse de öğretmenlerin normal şartlarda yaptıkları ya da yapmaya çalıştıkları değil, kendilerini ne kadar yeterli gördükleriyle ilgili bir sonuç olduğu için şaşırtıcı bulunmamıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin yetkinlik durumları, mevcut koşullarda uygulamaya göre daha yüksek çıkmıştır. Nihayetinde herhangi bir konu hakkında öğretmenin konuyu bilmesi de kendini yeterli görmesi olağan bir durumdur. Melby'nin (1995) çalışmasındaki öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre sınıftaki

etkinlikleri farklılaştırmaya yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucu mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tomlinson (2005) de benzer şekilde öğretmenlerin bir dersi farklılaştırmadaki yeterliliklerinin aslında iyi olduğunu, özellikle de öğrencileri motive etme noktasında farklılaştırılmış öğretimi sağlayabilecek yetkinlikte olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin yeni bir uygulama, yaklaşım ya da modeli öğretim programlarına aktarabilmeleri için en başta o konuyla ilgili yeterliliklerinin, yetkinlik düzeylerinin iyi bir düzeyde olması gerekmektedir (Tomlinson, 2007). Bu bağlamda araştırmada ortaya çıkan bu sonuçla öğretmenlerin bu yeni yaklaşım ve uygulamalara rahatlıkla uyum sağlayabilecekleri söylenebilir.

Alt boyutlar incelendiğinde mevcut uygulamada da yetkinlik düzeyinde de en yüksek ortalama *Motivasyon*, en düşük ortalamanın *Öğrenme ortamı* olduğu tespit edilmiştir. Buradan öğretmenlerin, öğretimin farklılaştırılmasında, öğrenci motivasyonunu yüksek düzeyde sağlayabildikleri ve bu konuda yüksek düzeyde yetkinlikte oldukları; ancak farklılaştırılmış öğretime uygun bir öğrenme ortamı oluşturmada aynı ölçüde uygulama ve yetkinliğe sahip olunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bütün öğretim modellerinde olduğu gibi farklılaştırılmış öğretimde de öncelikli yapılması gerekenlerden biri öğrencilerin motive edilmesidir. Bu bakımdan öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmak için öğrenci motivasyonunu genel olarak sağlayabildikleri ve bu konuda kendilerini yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Luster'ın (2008) yaptığı çalışmaya göre de öğretimin farklılaştırılması için öncelikle motivasyonun sağlanması gerektiği ifade edilmekte ve çalışmasının sonucunda örneklem grubundaki öğretmenlerin bunu yüksek düzeyde sağlayabildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Avcı ve Yüksel (2018), Gürkan (2019), Özdemir ve Yurtseven (2023) de araştırmalarında farklılaştırılmış öğretimi kullanarak öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının arttığını ortaya koymuştur. Bu bulgu da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Çünkü motivasyon mevcut araştırmada belirlendiği gibi farklılaştırılmış öğretimde sağlanması gereken ilk aşamadır. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim sağlanırken motivasyonun artması da beklenen ilk değişim olarak düşünülebilir.

Öğrenme ortamı boyutuna ilişkin uygulama ve yetkinlik düzeyleri incelendiğinde ise, alınan en düşük ortalamanın bu boyuta ait olduğu ve bu değer ortalama değerden düşük olduğu görülmüştür. Yani buradan, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmak için öğrenme ortamını yeterli düzeyde hazırlayamadıkları söylenebilir. Hellman'ın (2007) ve Pozas, Letzel ve Schneider'in (2020) çalışmasında da uygun öğrenme ortamları sağlanmadıkça öğretimin farklılaştırılmasında aksaklıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ülkemizde farklılaştırılmış öğretimin uygulanma düzeyinin öğrenme ortamının uygun hazırlanmayışına bağlı olarak orta düzeyde kaldığı fikri ileri sürülebilir. Etkili öğrenme ortamının sağlanması, bir öğretmenin yetkinliğine bağlı olsa da ekonomik sebepler, sınıf mevcudunun fazla olması ve okulun mimari yapısı gibi sebeplerden dolayı öğrenme ortamının uygun koşullarda hazırlanamaması olağan bir durum olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeylerinin branşa göre farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Driskill'in (2010) çalışmasında tüm branşlarda aynı

stratejiler kullanıldığı için branş bazında öğretimi farklılaştırmada bir farklılık oluşmadığı sonucu mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Galip (2023) de farklılaştırılmış öğretimin branş fark etmeksizin tüm derslerde uygulanabilen etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeylerinin öğrenim durumuna göre de farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin aldıkları dersler doğrultusunda bireysel farklılıkları dikkate alarak dersi yürütmeleri ve bakış açılarının diğer gruptakilere göre farklı olması beklenirken araştırma sonucunda öğrenim durumuna göre bir fark çıkmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin yüksek lisans eğitimlerinden edindikleri bilgileri hayata geçirmede, ön lisans mezunu ve lisans mezunu öğretmenlerine göre bir ilerleme göstermediği düşünülebilir. Daha çok eğitim alan öğretmenin daha kendini daha yetkin algılaması beklenen bir durumdu. Fakat araştırma sonucu bu durumu destekler nitelikte çıkmamıştır.

Okulun konumu ve yapısına göre yapılan incelemede ise yetkinlik düzeyi bağlamında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Buna göre genel olarak tüm öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyal çevresinden bağımsız olarak öğretimi farklılaştırmak için aynı seviyede yetkinliğe sahip olduğu söylenebilir. Ancak uygulama düzeylerinin özel okullar lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin ilgilerine, hazırbulunmuşluklarına ve öğrenme profillerine göre farklılaştırma düzeylerinin merkezi, merkeze yakın ve merkeze uzak okullara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Merkezden uzaklaştıkça öğretimin farklılaştırılma oranı düşmektedir. Rollins (2011)'in özel okul ve devlet okulu öğretmenleri ile yaptığı çalışmasının sonucunda da özel okulda görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın özel okullar lehine anlamlı bir fark oluşturması, özel okullarda verilen eğitim ile devlet okullarında verilen eğitimin farklılığını göz önüne sermiştir. Burada sosyoekonomik sebepler ile birlikte ailenin eğitim düzeyinin de etkin rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü okul imkanları çerçevesinde, özel bir sınıfta bulunan öğrenci mevcudu diğerlerine oranla daha azdır. Bu durum da her öğrenci ile bireysel farklılıklarına göre ders işlenmesi bakımından önemli bir nokta olarak düşünülmektedir. Garcia (2011)'e özel okullarda görev yapan öğretmenlerin veli baskısı ve maddi sebeplerden dolayı eğitimi devlet okullarına göre daha ciddiye aldığı, bu sebeple de öğretimi bireylerin farklılıklarına göre yürüttüklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri ile yetkinlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yani bu ilişkiye göre, öğretmenler öğretime uygulamaya ilişkin kendilerini ne kadar yetkin buluyorlarsa aynı ölçüde uygulamayı da gerçekleştirdikleri söylenebilir. Son olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi mevcut şartlara göre uygulama düzeyleri ile yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan yetkinlik boyutu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Buradan öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin mevcut şartlara göre uygulamaya göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yetkinlik boyutu yüksek çıkması ile birlikte değişkenler bazından öğretmenler arasında herhangi farklılığın gözlenmemesi aslında tüm öğretmenlerin,

yani okulun yapısı ve konumu, öğrenim durumu ve branşları ne olursa olsun, benzer yetkinlik seviyesine sahip oldukları yorumu yapılabilir. Her öğretmenin aslında farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyi yüksek ve birbirine yakın fakat mevcut şartlara göre uygulamada okulun yapısı ve konumu açısından bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Çünkü mevcut şartlara göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri incelendiğinde branş ve öğrenim durumunun bir farklılık ortaya çıkarmadığı ancak okulun yapısı ve konumunun özel okullar lehine bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Mevcut uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında ortaya çıkan farkın sebebi incelendiğinde yukarıdaki durumu destekler nitelikte bir sonuç ortaya çıkmıştır. Özel okullardaki öğretmenlerin merkez, merkeze yakın ve merkeze uzak okullarda görev yapan öğretmenlere göre öğretimi farklılaştırma düzeyleri daha yüksek çıkarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buradan hareketle okulun yapısı ve konumunun, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında etken faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenleri yetkinlikleri arasından herhangi bir farklılık yoksa, okulun yapısı ve konumu iyileştirilerek mevcut uygulama koşulları da eşitlenmiş olabilir. Öğretmenlerin mevcut uygulama ve yetkinlik düzeyleri boyutunda öğrenim durumunun bir farklılık oluşturmaması, eğitim ile yetkinlik ya da uygulamanın değiştirilemeyeceği sonucunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucundan hareketle, okulun yapısı ve konumu ile öğrenme ortamının iyileştirilmesi ile aslında her öğretmenin öğretimi bireysel farklılıklara göre farklılaştırabilecekleri söylenebilir. Bunun yanı sıra branş bazında bir farklılığın ortaya çıkmaması, tüm branşların farklılaştırılmış öğretime açık olduğu sonucunu doğurur. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı hakkında bilgilendirilmelidir. Bunun için öğretmen yetiştirme programlarında ve öğretmenlere düzenlenebilecek çeşitli seminerlerde farklılaştırılmış öğretimin usullerine göre bir eğitim almaları sağlanabilir. Bu yaklaşımın doğru bir şekilde uygulanabilmesi için kuramsal bilginin yanı sıra uygulamalı bilgiler de sunulmalıdır. Yani bu yaklaşımın sağlam temellere oturabilmesi için pilot uygulamalar ile somut hale getirilip daha sonra öğretim programlarında yer alması sağlanmalıdır.
- Okulların farklılaştırılmış öğretime hazır bir hale getirilmesi için koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Özel okullarda olduğu gibi sınıf mevcudu azaltılmalı, çok yönlü öğretim materyalleri kullanılmalı, öğretmen-öğrenci ilişkisinin daha sağlam olması ve veli takibinin daha sıkı olması sağlanmalıdır. Sosyal çevre gözetmeksizin her okulun aynı imkanlara sahip olması için MEB tarafından gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.
- Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için sınıf ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda sınıf sıraları öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmen ile etkileşimde bulunabilecek ve kolay hareket edebilecek şekilde yuvarlak masalar şeklinde düzenlenebilir.

- Öğretmen, sınıfta yer alan farklı zeka, ön bilgi, yetenek ve ilgiye sahip olan öğrencileri tanımalı ve her türe hitap edecek çeşitli etkinlikler, materyaller ve öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Bunun için öğretmen kendini gelişen teknoloji ile birlikte geliştirmeli, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde özellikle bilişim teknolojilerinin etkin kullanımı üzerinde hedefler konması sağlanmalıdır.
- Her derse farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanabilir. Bunun için MEB destekli yeni öğretim programları hazırlanabilir.
- Üniversitelerce verilen lisans üstü eğitim ile ilgili iyileştirmeler yapılabilir. Öğrenciler daha çok uygulamaya dönük araştırmalara yönlendirilmelidir.
- Bu çalışma ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya hazır oldukları tespit edilmiştir. Buna göre farklılaştırılmış öğretim modelleri tasarlanacak deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada ortaokulda görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır. Okul öncesi, ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlerle de benzer bir araştırma yapılabilir.
- Farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenebileceği ve farklı değişkenlerin yer aldığı yapısal eşitlik modellemesi çalışılabilir. Bu sayede okulun konumu ve yapısından başka ne tür değişkenlerin farklılık oluşturduğu bulunabilir.
- Farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

Katkı Beyan Oranı

Yazarlar araştırma fikrini birlikte oluşturmuştur. Literatür taraması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında birinci yazar görev almıştır. İkinci yazar veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin analizi ve yorumlanmasında görev almıştır.

Kaynakça

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Berkeley.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 483-499.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Nobel Yayıncılık.

- Ayers, D. J. (2008). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe Country* (Unpublished doctoral dissertation). University of Capella, Georgia.
- Belçer, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Bender, W. N. (2012). *Sınıftaki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler*. (Y.Barut). İçinde Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri. (Çev. Ed. H.Sarı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyükköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Casey, M. K. (2011). Beginning teachers' perceptions of preparedness to differentiate instruction for diverse learners. *43. Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*, October 2011, Rocky Hill, CT.
- Çingir, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: H.Ü. Fen Fakültesi Basımevi.
- Driskill, K. M. (2010). *A Qualitative study of teacher understanding and use of differentiated instruction to promote reading achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Phoenix.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Galip, Ö. (2023). Öğrenmede bireysel farklılıklar. Doğan, Y. (Ed.), *Farklılaştırılmış öğretim kitabı içinde* (71-83). Efe Akademi Yayınları.
- García, O. (2011). Educating New York's Bilingual Children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (2), 133-153.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Corwin Press.
- Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Heacox, D. (2002) *Differentiating instruction in the regular Classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. USA: Free Spirit Publishing.
- Hellman, D. W. (2007). *Implementing differentiated instruction in urban, title I schools: Effects of facilitated support groups and program fidelity on student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No.3306865).
- Jurs, S. & Wiersma, W. (2005). *Research methods in education: An introduction* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3455173)
- Luster, R. (2008). *A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3320691)

- Melby, L. C. (1995) *Teacher Efficacy and Classroom Management: A study of Teacher Cognition. Emotion. and Strategy Usage Associated With Externalising Student Behaviour* (Unpublished doctoral dissertation). University of California: Los Angeles.
- Ordovery, A. (2012). *Teacher perceptions of differentiated instruction* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3542062)
- Özdemir, E., & Yurtseven, N. (2023). UbD Temelli farklılaştırılmış fen öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 7(1), 1-16.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230.
- Rollins, R. L. (2011). *Assessing the understanding and use of differentiated instruction: A comparison of novice and experienced technology education teachers* (Unpublished Doctoral Dissertation), North Carolina State University, Raleigh, NC
- Tobin, R., & McInnes, A. (2008, Winter). Conundrums in the differentiated literacy classroom. *Reading Improvement*, 45(4), 159-169.
- Tomlinson, C. A. & Allan, D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 20-22.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44 (3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). Ankara: Redhouse.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Welsh, D. K. (2010). *Effect of differentiated instruction and word attack strategies on struggling* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No.3407325).
- Welsh, D. K. (2010). *Effect of differentiated instruction and word attack strategies on struggling* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No.3407325).
- Whipple, A. K. (2012). *Differentiated instruction:A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI no. 3525802)
- Yıldırım, K. (2021). Tarihsel süreç içerisinde çevre hareketlerinde ortaya çıkan farklılıklar üzerine bir incelenme. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi (İKTİSAD)*, 6(16), 360-382.

Ek-1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği¹

Yetkinlik: Bu konuda kendinizi ne kadar yetkin buluyorsunuz? Mevcut: Mevcut şartlarda ne düzeyde uyguladığınızı düşünüyorsunuz?		Çok zayıf						Olağanüstü
		0	1	2	3	4	5	
1. Öğrencileri problemler karşısında yılmaları yerine bu problemleri çözümler haline gelmeleri için cesaretlendirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
2. Her öğrenciye sınıf içerisinde değerli olduğunu hissettirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
3. Her öğrenciyi sınıfın eşit üyesi haline getirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
Yetkinlik: Bu konuda kendinizi ne kadar yetkin buluyorsunuz? Mevcut: Mevcut şartlarda ne düzeyde uyguladığınızı düşünüyorsunuz?		Çok zayıf						Olağanüstü
		0	1	2	3	4	5	
4. Sorumlulukların arttığı çalışmalarda amaca ulaşmaları için öğrencilere destek olma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
5. Birden çok ilgi alanına hitap eden çeşitli öğretim materyalleri kullanma	Yetkinlik							
	Mevcut							
6. Öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine hitap edecek zengin materyaller kullanma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
7. Öğrencilerin başarı düzeylerine göre kullanabilecekleri kolaydan zora giden materyaller kullanma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
8. Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre farklılaşan materyaller kullanma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
9. Sınıfın bir köşesinde tek kişilik sessiz çalışma alanı oluşturma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
10. Öğrencilerin ilgilerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre takip edebilecekleri çeşitli öğrenme köşeleri oluşturma.	Yetkinlik							
	Mevcut							
11. Ünite sonlarında öğrencilerden görüşlerini alarak ileriki dersleri gelen fikirlere göre yeniden düzenleme	Yetkinlik							
	Mevcut							
12. Gelişme ve ilgi alanına göre bir diğer gruba geçişi sağlayacak esnek grup çalışmaları düzenleme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
13. Öğretim hızını öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre değiştirme.	Yetkinlik							
	Mevcut							
14. Dersi her düzeyde öğrenci yeterliliğine uygun olacak şekilde basamaklara ayırarak düzenleme.	Yetkinlik							
	Mevcut							

¹Ölçek, yayımlandığı makaleye atıf yapılarak kullanılabilir. Ayrıca araştırmacılardan izin alınmasına gerek yoktur.

15. Tekrarlamalardan çok, konuyu derinlemesine inceleyecek etkinlikleri kullanma.	Yetkinlik									
	Mevcut									
16. . Aktiviteleri her öğrencinin kendi hızına göre derinlemesine çalışması için düzenleme.	Yetkinlik									
	Mevcut									
Yetkinlik: Bu konuda kendinizi ne kadar yetkin buluyorsunuz? Mevcut: Mevcut şartlarda ne düzeyde uyguladığınızı düşünüyorsunuz?		Çok zayıf	0	1	2	3	4	5	6	Olağanüstü
17 Çabalayan öğrencilerin ² öğrenme ihtiyaçlarını belirleme	Yetkinlik									
	Mevcut									
18. Çabalayan öğrencilerin düşünme becerilerini üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak görevler verme.	Yetkinlik									
	Mevcut									
19. Çabalayan öğrenciler için öğrenmelerini arttıracak faaliyetleri planlama.	Yetkinlik									
	Mevcut									
20. Üst düzey öğrencilerin ³ öğrenme ihtiyaçlarını belirleme.	Yetkinlik									
	Mevcut									
21. Bütün öğrencilerin bir adım daha ilerlemeleri için zorlu görevler verme.	Yetkinlik									
	Mevcut									
22. Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına hitap eden gerçek yaşamla ilgili özgün görevler verme.	Yetkinlik									
	Mevcut									
23. Farklı alanları da ilgilendiren sorun içerikli disiplinler arası görevler verme.	Yetkinlik									
	Mevcut									
24. Öğrencilere derinlemesine çalışacakları konuları tercih etme imkanı sağlama.	Yetkinlik									
	Mevcut									
25. Öğrencilerin gerçek konularla ilgili keşfetme becerilerini ortaya çıkaracak ürünler yapmalarını sağlama.	Yetkinlik									
	Mevcut									
26. Ünite ya da derse başlamadan önce öğrencileri öğrenme profillerine (ön bilgi, zeka, başarı..vs.) göre seviyelendirme.	Yetkinlik									
	Mevcut									
27. Üniteye başlamadan önce öğrencilerin becerileri ve ilgilerini ortaya çıkaracak değerlendirmeler yapma.	Yetkinlik									
	Mevcut									
28. Öğrencilerin ünite sonlarında öğrenmelerini belirleme amacıyla çok yönlü değerlendirme yöntemlerini kullanma.	Yetkinlik									
	Mevcut									