

Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Değerlendirmeleri: Bir Q Metod Çalışması

Kaan OKDAŞ^{*1}, Hanife ESEN AYGÜN²

¹T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Özet: Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınıf içi uygulamalarına dair öz değerlendirmelerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma modeli olarak Q Metodu benimsenmiştir. Q Metodu katılımcıların kendisine sunulan ifadeleri pozitif ve negatif uçları olan bir dizgiye dizmelerine dayanır. Ayrıca, katılımcılardan, dizginin pozitif ve negatif uçlara yerleştirdikleri ifadelerin, yerleşim nedenlerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 Akademik Yılı Bahar Dönemi itibarıyla sınıf öğretmeni olarak görev yapan 53 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin analizi, Q Metodu için geliştirilmiş bir web uygulaması olan Ken-Q Analysis ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin olarak; “sınıf ve öğretmen odaklı”, “yetkinlik odaklı” ve “gelenek odaklı” olmak üzere üç bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Makale Bilgileri

Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi

31/07/2024

Kabul Tarihi

15/08/2025

Anahtar Kelimeler

Farklılaştırılmış

öğretim,

Q metodu,

Öz değerlendirme.

1. Giriş

Okullar, sanayileşmenin etkisiyle büyük bir dönüşüme uğramış, sanayinin ve iş dünyasının gereksinim duyduğu nitelikli işgücünü yetiştiren kurumlar haline gelmiştir. Bu durumun sonucu olarak çalışanlar önemli konular üzerinde benzer düşüncelere sahip insanlar arasından seçilmiştir (Elkatmış, 2013). Buradan hareketle, geleneksel öğrenme ortamlarının genel olarak orta seviye bilişsel yeteneğe sahip öğrenciler dikkate alınarak oluşturulmasına, bilişsel yeterlikleri ortalamasının altında veya üstünde bulunan öğrencilerin ise öğretim hizmetinden yeterince faydalanamamasına neden olduğu söylenebilir (Avcı ve Yüksel, 2017). Ortalama özelliklere sahip bireyler yetiştirmeye odaklanan bu bakış açısı günümüzde geleneksel eğitim anlayışı adıyla anılmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışına sahip öğrenme ortamlarında öğrenci, sürecin öznesi olarak kabul edilmek yerine nesnesi olarak görülmektedir (Memduhoğlu vd., 2022). Bir diğer ifade ile öğrenmenin öğrenciye göre biçimlendirilmesi yerine öğrencinin öğrenmeye göre biçimlendirilmesi tercih edilmektedir (Gregory ve Chapman, 2020).

* Sorumlu Yazar: Kaan Okdaş E-mail: kaanokdas@gmail.com Adres: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Sanayileşmenin sonucu olarak ortaya çıkan bu bakış açısı zamanla birçok ülkedeki eğitim uygulamalarına hâkim olan bir anlayış haline gelmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmadan genellikle öğretim yılı boyunca birkaç yöntem ve kaynağı dikkate alarak, öğrenme-öğretme sürecini tamamladıkları bilinmektedir (Onat vd., 2023). Oysa, öğrenen özelliklerinin çeşitliliği öğretimde farklılaştırmayı gerekli kılmaktadır. Öğretmen, öğrencisinin öğretimle ilgili bir ihtiyacını karşıladığında öğretimi o öğrencisi için farklılaştırmış olur (Gregory ve Chapman, 2020). Farklılaştırılmış öğretim, “öğretimin hız, seviye ve türünün öğrencilerin ihtiyaç, öğrenme stilleri ve ilgilerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi” (Yabaş, 2008 s. 25) şeklinde tanımlanabilir. Farklılaştırılmış öğretimle birlikte ilgileri, sosyokültürel özellikleri, öğrenme stilleri gibi pek çok özelliği birbirinden farklı öğrencilere kendileriyle uyumlu öğrenme fırsatları sunulur (Avcı ve Yüksel, 2017). Derslerinde farklılaştırılmış öğretime yer veren öğretmenlerin her çocuğun beyninin tıpkı parmak izi gibi farklı olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır (Gregory ve Chapman, 2020). Buradan hareketle farklılaştırılmış öğretimin geniş bir kapsayıcılık ortaya koyduğunu, öğrenenlerin farklılaşan özelliklerini doğal ve öğretimde dikkate alınması gereken unsurlar olarak gördüğünü söylemek mümkündür. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair öz değerlendirmeleri incelenmiştir. Öz değerlendirme kavramını “kişinin kendi performansını bütün ana görevlerini, işlevlerini ve yükümlülüklerini göz önüne alarak kendisini değerlendirmesi” (Kubat, 2012 s. 56) şeklinde tanımlamak mümkündür. Alanyazın incelediğinde farklılaştırılmış öğretim konusunda öğretmenlerle yapılan çeşitli çalışmaların bulunduğu anlaşılmaktadır (Butt ve Kauser, 2010; Dolu-Örnek, 2023; Onat vd., 2023; Piltin, 2016; Siam ve Al-Notour, 2016; Yaşar ve Karadağ, 2009; Whipple, 2012). Bu çalışmalar, öğretmenlere farklılaştırılmış öğretime ilişkin farkındalık kazandırmak açısından önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin görüşlerini genel bir çerçeveden ele almaktadır. Oysa öz değerlendirme bireyin kendisi hakkında düşünmesiyle başlar. Düşünme işinin asıl gayesinin, meydana gelen olayları anlamlandırmak, bu olayları kategoriler meydana getirerek tasnif etmek ve sübjektif olarak kimlik kazandırmak olduğu söylenebilir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Öğretmen davranışları üzerine yapılacak bir araştırmada, davranışın sergilenme nedenleri ve bu davranışlara ilişkin düşünme süreçleri birlikte ele alınmalıdır. Aksi bir uygulama bir ölçüye kadar kıymetli olsa da birtakım eksikliklere zemin hazırlar (Madsen, 2005). Ülkemizde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi mesleki nitelikleriyle farklılaştırılmış öğretime ilişkin esasları ne derece bağdaştırdığını incelemeyi amaçlayan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların çok büyük bir kısmında, katılımcıların kendilerini yüksek veya çok yüksek derecede yeterli gördükleri söylenebilir (Aydoğan-Yenmez ve Özpinar, 2017b; Dumlu, 2023; Gülay, 2021; Üçarkuş ve Yeşilbursa, 2020; Yıldız, 2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusundaki algı seviyeleri yüksek olmakla birlikte, kendi mesleki nitelikleri ile farklılaştırılmış öğretim uygulamaları arasındaki örtüşmenin uygulamaya aktarılamadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, farklılaştırmış öğretimi kısmi olarak işe koştukları ve öğrenme ürünlerini yeterince farklılaştıramadıkları (Gülay, 2021), kendi mesleki yeterliklerine dönük algıları ile sınıf içi uygulamalarının birbiri ile örtüşmediği (Öztürk ve Mutlu, 2017) belirlenmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretime ilişkin kavramsal yanılgılarının bulunduğu işaret eden bulgular mevcuttur (Altun ve Nayman, 2022; Onat vd., 2023). Bu durum öğretmenlerin öz değerlendirmelerinde nesnel bir tutum sergileyemediklerini düşündürmektedir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirirken nesnel bir tutum sergilemelerini güçleştiren nedenlerden birinin farklılaştırma kavramına yüklenen yanlış ve aşırı anlamlar olduğu düşünülebilir. Bu kabuller öğretmenleri her şeyi sürekli olarak farklılaştırmakla sorumlu şekilde davranmaya veya görünmeye zorlayabilir. Oysa öğretmenler “tam ve sürekli” bir farklılaştırma gerçekleştiremeyeceği gibi böyle bir çaba zaman ve maddi bakımdan yetersizliklerle karşılaşacak (Godor, 2021 s. 46) ve sınıfın bütünlüğüne zarar verecektir (Tomlinson, 2014). Bu çalışmada hem ulusal hem de uluslararası alanyazında

yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz değerlendirmeleri ilk kez Q Metodu kullanılarak incelenmiştir. Böylece öğretmenlerin öğretimi farklılaştırırken dikkate aldıkları unsurlara ilişkin güçlü kanıtlar elde edilmesi beklenmektedir. Araştırmanın ulaşılan sonuçların öğretimin farklılaştırılmasında göz önünde bulundurulması gereken hususlara dikkat çekmesi bakımından öğretmenlere yol gösterici bir nitelik taşıdığı ve bu yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınıf içi uygulamalarına dair öz değerlendirmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınıf içi uygulamalarına dair öz değerlendirmeleri kaç faktör altında toplanmaktadır?
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasında farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınıf içi uygulamalarına dair öz değerlendirmeleri açısından herhangi bir fikir birliği var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, araştırmanın amaçlarıyla uyumlu olması bakımından yöntem olarak Q Metodu benimsenmiştir. Q Metodunun, tutum, inanç, bakış açısı gibi bireyin öznelliğini ortaya koyması bakımından nitel, özneliğin unsurlarını ölçülebilir olarak ele alması bakımından nicel bir yöntem olduğu söylenebilir (Karasu ve Peker, 2019). Q Metodunun, katılımcılar arasındaki uzlaş ve görüş ayrılıklarının ortaya konmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Esen-Aygün ve Zeren, 2023).

Q Metodunun temel özelliği çalışma grubuna dâhil olanların kendisine sunulan ifadeleri pozitif ve negatif uçları olan bir dizgi üzerindeki uygun gördüğü yere dizmesidir (Tanhan ve Nas, 2020). Q dizgisi adındaki bu dizgi üzerinde orta kısımdan pozitif ve negatif uçlara gidildikçe katılım oranı artış gösterir (Aydogan vd., 2022). Q dizgileri, dizgideki hangi derecenin altına kaç ifade yerleştirilebileceğinin araştırmacı tarafından belirlendiği zoraki dağılıma ve katılımcının istediği derecenin altına istediği sayıda ifade yerleştirebildiği serbest dağılıma uygun olarak hazırlanabilir (Demir ve Kul, 2011). Bu araştırmada Q dizgisi zoraki dağılıma göre oluşturulmuş, +4'ten -4'e uzanan bir yelpaze tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Ölçüt, araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesinin kullanımı da mümkündür (Yıldız, 2017). Bu doğrultuda, çalışma grubunun oluşmasında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde, sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olma şartı ölçüt olarak kabul edilmiştir. Metodunun etkili biçimde uygulanması için 40-60 kişilik bir çalışma grubuna ihtiyaç duyulmaktadır (Watts ve Stenner, 2005). Bu kapsamda, bu araştırmada belirlenen ölçütü sağlayan ve gönüllük esasına göre çalışmaya katılmayı kabul eden Çanakkale ili Merkez ilçedeki kamu ilkokullarında görev yapan 72 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Ulaşılan sınıf öğretmenlerinden 12'si Q dizgisine en az 1 ifade numarasını birden çok kez yazdığı için bu öğretmenlerin cevapları veri setine dahil edilmemiştir. Ayrıca, 7 sınıf öğretmenin ise çalışmayı yarıda bıraktığı görülmüştür. Eksik ve hatalı kodlama yapan öğretmenlerin cevapları veri setinden çıkarıldıktan sonra araştırmanın çalışma grubu 53 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler [Tablo 1](#) 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	Kategori	Frekans (f)
Cinsiyet	Kadın	35
	Erkek	15
	Belirtmemiş	3
Yaş Aralığı	20-29	1
	30-39	11
	40-49	23
	50+	18
	Sınıf Öğretmenliği	48
Mezun Olunan Okul Türü	Diğer Öğretmenlikler	3
Farklılaştırılmış Öğretim İlişkin Eğitim Alma Durumu	Diğer	2
	Almış	25
	Almamış	18
Belirtmemiş		10

Tablo 1’deki verilere göre çalışma grubunda bulunan sınıf öğretmenlerin 35’i kadın 15’i erkektir. Kadın katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. 3 katılımcı ise cinsiyetini belirtmemiştir. Katılımcıların 25’i farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim aldığını, 18’i bu konuya ilişkin herhangi bir eğitim almadığını belirtmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü sınıf öğretmenliğinden mezun olmakla birlikte farklı lisans programlarından mezun olup öğretmenlik yapan bir katılımcı grubunun bulunduğu anlaşılmaktadır.

2.3. Farklılaştırılmış Öğretim Q Dizgisi

Araştırma verileri, Farklılaştırılmış Öğretim Q Dizgisi ile toplanmıştır. Yeni bir Q seti hazırlamak üzere, alanyazın incelenerek 450 maddelik bir havuz oluşturulmuştur (Abbiati, 2012; Camuzcu-Aşıroğlu, 2016; Aydoğan-Yenmez ve Özpınar, 2017a; Butt ve Kauser, 2010; Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Godor, 2021; Gülay, 2021; Lockley vd., 2017; Mutlu vd., 2019; Öztürk ve Mutlu, 2017; Siam ve Al Natour, 2016; VanTassel Baska, 2012; Zoraloğlu ve Şahin, 2022; Whipple, 2012). Eden ve diğerleri (2005) Q seti oluşturmak için 200-500 ifadelik bir havuz oluşturulabileceğini, daha sonra bu ifadeleri indirgemek gerektiğini ancak bu işlemin nasıl gerçekleşeceğine dair bir rehberliğin mevcut olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte Watts ve Stenner (2012) sıralama işleminin daha az yorucu olması adına ifade sayısının sınırlandırılabilmesini belirtir. Bu durumun bir gereklilik olarak ortaya çıkması halinde, ifade sayısının azaltılabilmesi için ifadelerin anlamsal içerik ve kapsam bakımından genişletilmesini önermektedir. Buna ek olarak, Brown ve diğerleri (2019) benzer ifadelerin havuzdan çıkarılması, benzer anlama gelenlerin birleştirilmesi ve konu için önemli olan ifadelerin dikkate alınması böylece daha az sayıda ifade içeren Q seti oluşturulmasını önermektedir.

Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada anlamca aynı olanlar aynı grupta olacak şekilde gruplandırılmıştır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerini dikkate alan ifadeler oluşturularak taslağa eklenmiş, 25 ifadeden oluşan Q seti taslağı elde edilmiştir. Ardından Q seti taslağı, biri Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında ikisi Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman olan üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda maddeler düzenlenmiştir.

Hazırlanan Q seti taslağı ile yedi sınıf öğretmenin katıldığı ön uygulama yapılmış, anlaşılmayan bir ifade olup olmadığı, kendilerin rahatsız eden bir ifade bulunup bulunmadığı, ifadelerin daha anlaşılır ifade edilmesi için önerileri olup olmadığı sorulmuştur. Ön uygulamada katılımcıların “uygundur” görüşleri alındıktan sonra toplamda 25 ifadelik Q setine son hali verilmiştir. Pilot uygulama verileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Q setindeki ifadelerin yerleştirilmesi için araştırmada kullanılan Q dizgisi **Şekil 1**’de sunulmuştur.

Şekil 1. Q Dizgisi

[illegible]

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmaya Çanakkale Merkez ilçede yer alan kamuya ait 14 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri gönüllük esasına dayalı olarak katılmıştır. Veri toplama işlemi araştırmacı tarafından, öğretmenlerin görev yaptıkları ilkokullara gidilerek onların uygun oldukları saatlerde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilkokulların 11'i şehir merkezinde, 3'ü ilçeye bağlı köylerde bulunmaktadır.

Araştırmanın amacı, kapsamı ve tamamen gönüllük esasına dayandığı araştırmacı tarafından açıklanarak, katılımcılara Katılım Kabul Formu sunulmuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerine, veri toplama aracı uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden Q setinde yer alan ifadeleri okumaları, okudukları ifadelerin numaralarını, ifadelere katılma derecelerine göre, Q dizgisine yerleştirmeleri istenmiştir. Devamında sınıf öğretmenlerine Q dizgisinin uç kısımlarına (+4 ve -4) yerleştirdikleri ifadelerin seçilme nedenlerini ifade etmelerini isteyen iki adet açık uçlu soru yöneltilmiş yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir.

2.5. Veri Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce çalışma grubunu oluşturan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö53 şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra, 53 sınıf öğretmeninden elde edilen Q sıralamaları Q Metodu için geliştirilmiş bir web uygulaması olan Ken-Q Analysis ile analiz edilmiştir (Banasick, 2019). Q Metodunda faktör analizi üç ana aşamadan meydana gelir: Korelasyon (correlation), faktöriyel yapı (factor extraction) ve faktör rotasyonu (factor rotation; Brummitt, 2022). Bu çalışmada da veriler bu aşamalar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Q Metodunda veri analizinin temelini, faktör analizi ve ardından gerçekleştirilecek rotasyon işlemi oluşturmaktadır (Akhtar-Danesh, 2017). Faktör analizi, korelasyon matrisinin istatistiki olarak incelenmesini kapsar (Watts ve Stenner, 2012). Bu çalışmadaki faktöriyel yapının belirlenmesinde alanyazında yaygın olarak yer verilen temel bileşen analizi kullanılmıştır.

Temel bileşen analizi ile sekiz (8) faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Araştırmanın bu noktasında hangi faktörün anlamlı kabul edileceğine karar vermek için ilgili alanyazın incelediğinde araştırmacıların farklı ölçütler önerdiği görülmektedir. Bu ölçütleri mutlak karar vericiler olarak görmek yerine, karar verme sürecine rehberlik eden unsurlar olarak görmek isabetli kabul edilebilir (Watts ve Stenner, 2012). Bu kapsamda, ilgili alanyazın ve araştırmacı görüşleri doğrultusunda çalışmadaki faktöriyel yapının üç faktörden oluşmasına karar verilmiş, ilk üç faktör anlamlı kabul edilmiştir.

Bu araştırmada yargısal rotasyon tercih edilmiştir. Rotasyona başlamadan önce Ö6 kodlu öğretmenin, 0.6938 ve -0.5389; Ö39 kodlu öğretmenin, 0.633 ve -0.6021 değerleriyle sırasıyla hem Faktör 1 hem Faktör 2 için anlamlı olduğu görülmüştür. Bunun üzerine yargısal rotasyona başvurularak Faktör 1 ve Faktör 2 arasında negatif yönde 8 derecelik rotasyon gerçekleştirilmiştir. İşlemin ardından Ö6 ve Ö39 kodlu öğretmenlerin yalnızca Faktör 1 için anlamlı olduğu belirlenmiş, birden fazla faktör için anlamlı olan herhangi bir katılımcının mevcut olmadığı görülmüştür. Yapılan rotasyon sonucunda katılımcıların faktörlere göre dağılımı [Tablo 2](#)'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Faktörlere Göre Dağılımı

Kod	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Ö1	0.7705X	-0.1819	0.0588
Ö2	0.0827	0.3274	0.2089
Ö3	0.4608	0.3677	-0.289
Ö4	0.3225	0.749X	0.1403
Ö5	0.5649X	0.4399	-0.1851
Ö6	0.762X	-0.4371	-0.2603
Ö7	0.1031	0.7673X	-0.0604
Ö8	0.5437X	0.1344	0.0035
Ö9	0.7532X	0.237	-0.0493
Ö10	0.3572	0.6385X	0.1231
Ö11	0.6382X	0.4297	-0.1268
Ö12	0.6082X	0.0483	-0.3088
Ö13	0.5577X	0.2139	-0.393
Ö14	0.6582X	0.3604	-0.0051
Ö15	0.0863	0.137	0.5291X
Ö16	0.049	0.2691	-0.109
Ö17	0.5379X	-0.4951	0.2154
Ö18	0.5811X	0.2931	0.1066
Ö19	0.4541	-0.3987	0.3411
Ö20	0.1912	0.0132	-0.1779
Ö21	0.6679X	-0.3814	0.163
Ö22	0.3699	-0.1727	0.6402X
Ö23	0.4333	0.2641	0.0594
Ö24	0.4906	0.3389	0.0175
Ö25	0.6438X	0.4863	0.1739
Ö26	0.4964	0.1052	0.1584
Ö27	0.6075X	0.2643	-0.0545
Ö28	-0.4888	0.324	-0.1761
Ö29	0.7618X	-0.3729	0.1015
Ö30	0.4518	0.2279	-0.3384
Ö31	0.3149	-0.1289	-0.1254
Ö32	0.2581	0.7631X	0.1448
Ö33	0.6464X	-0.4019	-0.21
Ö34	0.0301	-0.0562	0.5439X
Ö35	0.1704	0.3525	-0.1216
Ö36	0.155	0.3589	0.3513
Ö37	-0.2717	0.0628	0.657X
Ö38	0.2671	0.7506X	0.0033
Ö39	0.7106X	-0.5082	0.0413
Ö40	-0.2593	0.1031	0.6867X

Tablo 2. Katılımcıların Faktörlere Göre Dağılımı (Devamı)

Kod	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Ö41	0.719X	-0.3237	0.2896
Ö42	0.5816X	-0.0371	0.0112
Ö43	0.6375X	-0.0231	-0.1878
Ö44	0.2906	0.2756	0.1816
Ö45	0.0131	0.2396	0.2473
Ö46	0.7655X	-0.2566	-0.2722
Ö47	0.4533	-0.0205	0.311
Ö48	0.174	-0.2733	0.4907
Ö49	0.2724	0.2059	0.705X
Ö50	0.4813	-0.0687	-0.096
Ö51	0.654X	0.2475	-0.0955
Ö52	0.5541X	0.0789	0.2709
Ö53	0.539X	0.0304	-0.1081

$p < .01$

Tablo 2’de görüldüğü üzere Faktör 1’de 24 katılımcı, Faktör 2’de 5 katılımcı, Faktör 3’te 6 katılımcı bulunmaktadır. 18 katılımcı herhangi bir faktör için anlamlılık değeri sağlanmadığından hiçbir faktörün kapsamında değerlendirilememiştir.

3. Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin özdeğerlendirmelerinin incelendiği bu araştırmada öncelikle faktörler arası korelasyon incelenmiştir. Faktörler arası korelasyon Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Faktörler Arası Korelasyon

Faktörler	1	2	3
1	1	0.2263	0.0096
2	0.2263	1	0.1233
3	0.0096	0.1233	1

Tablo 3’te yer alan verilerden faktörler arasındaki en yüksek ilişkinin Faktör 1 ve Faktör 2 için düşük düzeyde ($r = .2263$) pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Buradan hareketle faktörlerde ifade edilen bakış açılarının birbirlerinden ayrıştığını ifade etmek mümkündür. Bu görüşler Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 için sırasıyla; “sınıf ve öğretmen odaklı”, “yetkinlik odaklı”, “gelenek odaklı” olarak adlandırılmıştır. Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 için öz değerler sırasıyla 13.27, 6.43 ve 4.34 olarak hesaplanmış, faktörlerin korelasyon matrisine ilişkin toplam değişkenliği açıklama yüzdelerin sıralı biçimde ve yaklaşık olarak; %25, %12 ve %8 olduğu belirlenmiştir. Buna göre, üç faktörlü yapı %45’ini açıklamaktadır.

Yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla, belirlenen faktörlerin tümü için idealize edilmiş Q sıralamaları oluşturulmuştur. Bu puanlar, katılımcılar için ayrı ayrı ilgili faktör üzerindeki yük ile ağırlıklandırılmış puanla ilişkilidir. Bu nedenle katılımcıların puanlama gücü değişkenlik göstermektedir (Godor, 2021). Katılımcıların sınıf içi uygulamalarında hangi farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öne çıktığının/geride kaldığının belirlenmesi için Q ifadelerinin; Q dizgisindeki sıralamalarının faktörlere bağlı değişimi incelenmelidir. İfadelerin Q dizgisindeki sıralamalarının faktörlere göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. *Q Seti ve Faktör Dizileri*

Q İfadesi	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1. Tüm öğrencilerimi öğrenmeye motive ederim.	4	2	4
2. Öğrencilerim için hazırladığım etkinlikleri, onların ilgi alanlarına göre farklılaştırırım.	3	-1	-3
3.Etkinlikleri planlarken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alırım.	3	2	-2
4. Öğretimi farklılaştırmada Web 2.0 araçlarından faydalanırım.	1	1	-4
5.Öğretme-öğrenme sürecini, öğrencilerimin görüşlerini dikkate alarak tasarlarım.	1	-2	-2
6. Öğretim hızını, öğrencilerimin farklılaşan ihtiyaçlarına göre düzenlerim.	2	-1	1
7. Öğretimin farklılaştırılmasında ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparım.	-2	-4	0
8.Öğretim programdaki kazanımları zorluk düzeylerine göre ayırarak etkinlikler hazırlarım.	1	-1	-3
9. Öğrenme sürecinde kullandığım materyalleri öğrencilerimin farklılaşan özelliklerine göre düzenlerim.	1	-2	-1
10. Öğretimin farklılaştırılmasında özel gereksinimli öğrencilerimin ihtiyaçlarını dikkate alırım.	2	1	3
11. Öğrencilerimin öğrenme profillerine göre farklılaşan bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları düzenlerim.	0	0	0
12. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak günlük yaşamla ilgili görevler veririm.	0	-3	0
13. Öğrencilerimin kendi gelişimlerini izlemesini sağlarım.	0	-2	2
14. Öğretimi planlarken; farklı kültürlerden gelen öğrencilerimin ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundururum.	0	0	2
15.Öğrencilerimi, çok yönlü değerlendirerek; öğrenme ürünlerini, farklı biçimlerde sunmalarını sağlarım.	-1	1	1
16. Öğretimi planlarken, öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla ön değerlendirme yaparım.	0	1	0
17. Öğrencilerimin farklılaşan gelişim özelliklerini dikkate alarak, çeşitli ölçme araçlarını bir arada kullanırım.	-1	2	2
18. Öğrencilerime ödevlerini ilgi ve yeteneklerine göre seçebilme imkânı sunarım.	-2	-3	-1
19. Sınıfımı farklı yetenek ve ilgi alanlarına uygun materyallerle zenginleştiririm.	-1	0	-1
20. Derslerimde farklı yöntem ve teknikler kullanarak tüm öğrencilerime hitap etmeye çalışırım.	2	4	-1
21. Öğrencilerimi, öğretmen desteğine ek olarak; konu uzmanı, öğretici akran gibi faydalanabileceği kaynaklara yönlendiririm.	-3	-1	1
22. BİLSEM ve destek eğitim odası gibi sınıf/okul dışı uygulamalara devam eden öğrencilerimin gelişimlerini takip ederim.	-4	0	0
23. Öğrencilerimin gelişimini hem bireysel hem de tüm sınıfı dikkate alarak değerlendiririm.	-1	3	3
24. Öğretimi farklılaştırmada, okulun sosyo-ekonomik özelliklerini göz önünde bulundururum.	-3	0	1
25. Öğretimin farklılaştırılmayla ilgili karşılaştığım mesleki gelişim fırsatlarını kullanırım.	-2	3	-2

3.1. Faktör 1: Sınıf ve Öğretmen Odaklı

Faktör 1’deki öğretmenlerin, öğrenmeye dönük motivasyonu sağlamaya ve öğretimin süreç boyutuna odaklandığı, bu boyutta farklılaştırmada dikkate alınan öğrenci özelliklerinin (ilgi, hazırbulunuşluk, öğrenme profili) başlıcalarına göre öğretimi uyarlamayı önemseydiği görülmektedir. Faktör 1’deki öğretmenler için öğrencinin çevresi ve bu çevrenin gelişimindeki etkisi dikkate alınmamış veya alınamamış, öğrenci tanıma boyutu ihmal edilmiş veya gereği gibi gerçekleştirilememiş olduğu söylenebilir. Faktör 1’de yer alan öğretmenler ile ilgili olarak; sınıfta gözlenebilen öğrenci özellikleriyle çerçevelenen, öğrenciyi destekleme işinin sadece öğretmen tarafından gerçekleştirildiği bir farklılaştırma anlayışından söz edilebilir. Bu nedenle faktörün temsil ettiği farklılaştırma anlayışı “sınıf ve öğretmen odaklı” olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

Okulun sosyo-ekonomik özellikleri iyi bir öğrenmede veya eğitimi farklılaştırmada kriter olamaz. (Ö29)

Okul öğrencilerinin sosyo-ekonomik pozisyonları eş değer olduğu için bunu yapmıyorum. (Ö12)

BİLSEM ve okul dışı etkinliklere katılan öğrencim yok. Sosyo- ekonomik sebeplerden dolayı öğrencilerim etkinliklere katılmada zorluk yaşıyorlar. (Ö51)

Öğrenciler motive edilmeden öğrenme zor olur. Çocukların merak duygularını, ilgilerini uyandırıp öğrenmeye hazır olmalarını sağlarım. (Ö53)

Faktör 1 için Q ifadelerinin dağılımı incelendiğinde, en çok önemsenen uygulamanın öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin en çok dikkate aldığı uygulamanın tüm öğrencileri öğrenmeye motive etme (1: +4) olduğu görülmektedir. Etkinlikleri planlarken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alma (3: +3), öğrenciler için hazırlanan etkinlikleri, onların ilgi alanlarına göre farklılaştırma (2: +3), öğretim hızını, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre düzenleme (6: +2) gibi uygulamaların görüşleri Faktör 1’in altında toplanan öğretmenlerin farklılaştırma anlayışları içinde önemli bir yeri olduğu belirlenmiştir.

Buna karşılık öğretimi farklılaştırmada, okulun sosyo-ekonomik özelliklerini göz önünde bulundurma (24: -3), öğrencileri, öğretmen desteğine ek olarak; konu uzmanı, öğretici akran gibi faydalanabileceği kaynaklara yönlendirme (21: -3) ve öğretimin farklılaştırılmayla ilgili karşılaştığı mesleki gelişim fırsatlarını kullanma (25: -2) gibi uygulamalar görüşleri Faktör 1 altında toplanan öğretmenlerin en az göz önünde bulundurduğu konulardandır. Görüşleri Faktör 1 altında toplanan öğretmenlerin öğretimi farklılaştırırken en az dikkate aldığı konun BİLSEM ve destek eğitim odası gibi sınıf/okul dışı uygulamalara devam eden öğrencilerin gelişimlerini takip etme (22: -4) olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. Faktör 2: Yetkinlik Odaklı

Faktör 2’de yer alan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulamalarına dair sıralamaları incelendiğinde görüşleri faktör altında toplanan öğretmenlerin, öğretmenin mesleki yetkinlikleri etrafında şekillenen, öğrencinin katılımının ve tercihlerinin daha az dikkate alındığı, öğretmenin kendisinden başka kişi ve kurumları sürece ortak etmediği/edemediği, öğretmen merkezli bir farklılaştırma anlayışına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle faktörün temsil ettiği farklılaştırma anlayışı “yetkinlik odaklı” olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

Sınıftaki tüm öğrencilerin başarılı olmaları için, farklı algılara sahip öğrencilerin konuyu tam olarak anlamaları için farklı yöntem ve teknikler kullanarak tümüne ulaşmayı hedeflerim. (Ö4)

Sınıftaki farklı kapasite ve algılama gücüne sahip tüm öğrencilerin konuyu tam olarak kavramaları için farklı yöntem ve teknikler kullanarak tümüne ulaşmayı hedeflerim. (Ö32)

Bu süreç çeşitli yazışma ve izinleri gerektirir. Bu nedenle en son başvuracağım yöntemlerden biridir. (Ö38)

Uyulması gereken belirli bir müfredat olduğu zaman açısından yine öğrencilerimin farklılıklarını dikkate alarak kendi yöntem, teknik, plan ve programımın dışına çıkma şansım olmadığı için 5'i seçtim. (Ö7)

Q ifadelerinin dağılımı Faktör 2 için incelendiğinde, görüşleri faktör altında toplanan öğretmenlerin öğretimin farklılaştırılmasında en önemli uygulamanın derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanarak tüm öğrencilere hitap etmeye çalışma (20: +4) olduğu belirlenmiştir. Görüşleri Faktör 2 altında toplanan öğretmenlerin farklılaştırma anlayışında öğretimin farklılaştırılmayla ilgili karşılaştığı mesleki gelişim fırsatlarını kullanma (25: +3), öğrencilerin gelişimini hem bireysel hem de tüm sınıfı dikkate alarak değerlendirme (23: +3), öğrencilerin farklılaşan gelişim özelliklerini dikkate alarak, çeşitli ölçme araçlarını bir arada kullanma (17: +2) konularını daha çok dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Buna karşılık, öğrenme sürecinde kullandığı materyalleri öğrencilerin farklılaşan özelliklerine göre düzenleme (12: -3), onlara kendi gelişimlerini izlemesini sağlama (13: -2), öğretme-öğrenme sürecini, öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak tasarlama (5: -2), onlara ödevlerini ilgi ve yeteneklerine göre seçebilme imkânı sunma (18: -3) ve onların bireysel farklılıklarını dikkate alarak günlük yaşamla ilgili görevler verme (9: -2) gibi konular söz konusu öğretmenlerin farklılaştırma anlayışlarında en az yer verdiği uygulamalardır. Görüşleri Faktör 2 altında toplanan öğretmenlerin en az dikkate aldıkları uygulamanın öğretimin farklılaştırılmasında ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapma (7: -3) olduğu belirlenmiştir.

3.3. Faktör 3: Gelenek Odaklı

Faktör 3'teki öğretmenlerin; mesleki gelişim ve teknolojiye daha az yer veren, hazırbulunuşluk gibi giriş davranışlarına işaret eden uygulamalar yerine değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencinin gelişiminden haberdar edilmesi gibi sonuç odaklı uygulamaları önemseyen, geleneksel kodların mevcut olduğu bir farklılaştırma anlayışını taşıdığı ifade edilebilir. Öğrencilerin ilgisinin çekilmesi, aidiyet ve sahiplenmenin sağlanması adına kültürel unsurların baskın şekilde kullanıldığı düşünülebilir. Bu nedenlerle faktörün temsil ettiği farklılaştırma anlayışı "gelenek odaklı" olarak adlandırılmıştır.

Kazanımlarda öğrenci seviyelerine göre dersler bulunduğu için zor kazanım bulunmamaktadır. (Ö15)

Öğrencilerin tamamının hazırbulunuşluklarını çoğu zaman tespit edemeyebiliriz. Etkinlikleri işlenecek konuya göre hazırlarım. (Ö37)

Çünkü bu teknolojiler hakkında oldukça az bilgiye sahibim. Etkin kullanamamaktayım. (Ö34)

Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurmaya gayret ediyorum. (Ö22)

Faktör 3'te yer alan öğretmenlerin Q ifadelerinin dağılımı incelendiğinde öğretimin farklılaştırılmasında en önemli uygulamanın tüm öğrencileri öğrenmeye motive etme (1: +4) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretimin farklılaştırılmasında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alma (10), öğrencilerin gelişimini hem bireysel hem de tüm sınıfı dikkate alarak değerlendirme (23: +3), öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemesini sağlama (13: +2), öğretimi planlarken; farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurma (14: +2) ve onların farklılaşan gelişim özelliklerini dikkate alarak, çeşitli ölçme

araçlarını bir arada kullanma (17: +2) uygulamalarının görüşleri ilgili faktörde toplanan öğretmenlerin farklılaştırma anlayışında önemli yere sahip olduğu belirlenmiştir. Etkinlikleri planlarken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alma (3 : -2), öğretme-öğrenme sürecini, öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak tasarlama (5: -2), öğretimin farklılaştırılmasıyla ilgili karşılaştığı mesleki gelişim fırsatlarını kullanma (25: -2), öğretim programdaki kazanımları zorluk düzeylerine göre ayırarak etkinlikler hazırlama (8: -3) ve öğrenciler için hazırladığı etkinlikleri, onların ilgi alanlarına göre farklılaştırma (2: -3) konularının ilgili faktörde bulunan öğretmenler için en az dikkate alınan konulardan olduğu görülmektedir. Öğretimi farklılaştırmada Web 2.0 araçlarından faydalanma (4: -4) ise en az dikkate alınan uygulama konumundadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz değerlendirmelerinin incelediği bu araştırmada, öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin üç farklı/faktör anlayış ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin yaptığı tercihlerden hareketle Faktör 1 için “sınıf ve öğretmen odaklı”, Faktör 2 için “yetkinlik odaklı” ve Faktör 3 için “gelenek odaklı” farklılaştırma anlayışından söz edilebilir.

Sınıf ve öğretmen odaklı farklılaştırma anlayışının ön plana çıktığı Faktör 1’de en çok önemsenen uygulamanın tüm öğrencileri öğrenmeye motive etme olduğu anlaşılmaktadır. Faktör 1’deki öğretmenlerin, öğrenmeye dönük motivasyonu sağlamaya ve öğretimin süreç boyutuna odaklandığı, bu boyutta farklılaştırmada dikkate alınan hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profili vb. gibi öğrenci özelliklerine göre öğretimi uyarlamayı önemseydiği görülmektedir. Tomlinson (2014) hazırbulunuşluğa bağlı olarak öğrenme hızının değişebileceğini ifade etmektedir. Bu ifadeden hareketle, öğretim hızını, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre düzenleme ve etkinlikleri planlarken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alma uygulamalarının getirdiği bir gereklilik olduğu düşünülebilir. Hazırbulunuşluk, öğrenci başarısı, bireyin benlik duygusu, öğrenmeye yönelik tavır, ilgi ve ihtiyacı gibi birçok unsur ile etkileşim içindedir (Özgan ve Tekin, 2011; Harman ve Çeliker, 2012). Hidi (2006) ilgiyi motivasyonun benzersiz bir değişkeni, bireyler ve bireylerin ilgilendiği objeler arasındaki etkileşimden ortaya çıkan dikkat ve konsantrasyon gibi unsurlarla belirginleşen bir psikolojik durum olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamalardan hareketle, Faktör 1’de yer alan öğretmenlerin önemseydiği uygulamaların bir bütünlük ve tutarlık gösterdiği söylenebilir. Faktör 1’de yer alan öğretmenlerin öğretimi farklılaştırırken okulun sosyo-ekonomik özelliklerini göz önünde bulundurma konusunu farklılaştırma anlayışının en az dikkate alınan ifadeler arasında konumlandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik durum öğretimin farklılaştırılmasında ölçüt kabul edilen öğrenci özelliklerinden biri, öğrenme profilini oluşturan unsurların bir parçasıdır (Gülay, 2021; Zoraloğlu, 2022). Can-Yaşar ve Aral’a (2011) göre sosyo-ekonomik yönden yüksek seviyedeki aileler çocuklarına uyarınların fazla olduğu bir çevre sunabilirken, sosyo-ekonomik yönden yetersizlik yaşayan aileler çocuklarının sadece barınma beslenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilmekte, kitap oyuncak gibi materyallere erişim sağlayamamaktadır. Bu nedenle, öğretmenin etkin bir farklılaştırma için öğrencisini tanıması gerekmektedir (Demirkaya, 2018; Uğurel, 2018) düşünülmektedir. Ancak bu tanıma faaliyeti sadece sınıfta gözlemlenebilecek öğrenci özellikleriyle sınırlı değildir. Faktör 1’de yer alan öğretmenler ile ilgili olarak farklılaştırmanın ana etmenleriyle sağlandığı, sınıfta gözlenebilen öğrenci özellikleriyle çerçevelenen, öğrenciyi destekleme işinin sadece öğretmen tarafından gerçekleştirildiği bir farklılaştırma anlayışından söz edilebilir.

Yetkinlik odaklı farklılaştırmanın ön plana çıktığı Faktör 2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimin farklılaştırılmasında en önemli gördükleri uygulamanın derslerde farklı yöntem ve

teknikler kullanarak tüm öğrencilere hitap etmeye çalışma olduğu belirlenmiştir. Görüşleri Faktör 2 altında toplanan öğretmenlerin en az dikkate aldıkları uygulamanın öğretimin farklılaştırılmasında ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapma olduğu belirlenmiştir. Tomlinson'a göre (2014) farklılaştırılmış sınıf herkesin kendi notalarını çalmaya çalıştığı küçük müzik topluluklarından oluşan bir orkestraya benzer şekilde farklı özellikleri olan öğrencilerden oluşur. Faktör 2'de yer alan öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanarak tüm öğrencilere hitap etmeye çalışma ve öğrencilerin farklılaşan gelişim özelliklerini dikkate alarak, çeşitli ölçme araçlarını bir arada kullanma ile ilgili tercihleri bu farklı yollarla ilişkilendirilebilir. Faktör 2'de yer alan öğretmenlerden farklı yöntem ve teknikler kullanarak tüm öğrencilere hitap etmeye çalışma uygulamasını Q dizgisinin pozitif ucunda değerlendirenlerin gerekçeleri incelendiğinde, nedenlerin çeşitlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu açıklamalardan bir bölümü çoklu zekâ kuramını vurgulamaktadır. Çoklu zekâ kuramı öğretimin farklı öğrenen özelliklerine göre çeşitlendirilmesini merkeze alır (Başaran, 2004; Çuhadar, 2017). Bu bağlamda, "Tek beden herkese uymaz." (Gregory ve Chapman, 2020) ifadesiyle sloganlaşan farklılaştırılmış öğretimin tekil zekâ anlayışına karşı çıkan çoklu zekâ kuramıyla uyum göstermesi beklenebilir. Öğretmenler yöntemlerini farklılaştırdıklarında daha fazla öğrencinin öğrenmesi veya ilgili beceriyi kazanması mümkün hale gelir (Gregory ve Chapman, 2020). Benzer bir şekilde tüm öğrencilerin elde ettikleri nitelikleri eksiksiz sergileyebilmeleri için farklı değerlendirme araçlarını kullanmak gerekir. Bu unsurlardan ikisinin Faktör 2'de yer alan öğretmenlerin farklılaştırma anlayışlarının odağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Farklılaştırmanın odağında, farklılaştırmada dikkate alınan öğrenci özellikleri yerine farklılaştırılan unsurların bulunması, öğretmenlerin mesleki becerilerinin öne çıktığı bir anlayışa işaret etmektedir. Görüşleri Faktör 2 altında toplanan öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretimle ilgili yetkinlik odaklı bir anlayışı benimsiyor olmalarına rağmen, sınıf içi uygulamalarında öğretmenin yetkinliklerinin öğrencinin görüş ve seçimlerine göre öncelikli konumda yer aldığı görülmektedir.

Gelenek odaklı farklılaştırmanın ön plana çıktığı Faktör 3'te yer alan öğretmenlerin, öğretimin farklılaştırılmasında en önemli buldukları uygulamanın tüm öğrencileri öğrenmeye motive etme olduğu anlaşılmaktadır. Öğretimi farklılaştırmada Web 2.0 araçlarından faydalanma ise en az dikkate alınan uygulama konumundadır. Mutlu vd. (2019) ülkemizde halen öğrenenlerin hepsini aynı gören bir anlayışın sürmekte olduğunu ifade eder. Durmuş (2017) Türkiye'deki eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük çoğunluğunda öğrenenlerin aynı hazırbulunuşluğa sahip olduğunun kabul edildiği görüşündedir. Oysa farklılaştırılmış öğretimde, öğretilecek konular baştan değil öğrencinin bulunduğu yerden başlar ve öğretmen, öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu bilerek hareket eder (Tomlinson, 2014). Bu durum Faktör 3'te yer alan öğretmenlerin öğretimin farklılaştırılmasına yönelik geleneksel eğitimle uyumlu bakış açısı ile açıklanabilir. Geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu sınıflarda değerlendirme, öğrenme sürecinden ayrı biçimde öğrencinin öğrendiklerinin belirlenmesi adına yapılır (Kaya, 2013).

Öğretmenler genel olarak değerlendirildiğinde farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim aldığını beyan edenlerin sayısı katılımcıların neredeyse yarısına yakın olmasına rağmen öğretmenlerin tercihlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin ön kabullerin etkili olduğu görülmektedir. Bu durum, Cunningham (2015 s. 191) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin taşıdıkları zihniyetlerin "öğretimi farklılaştırma istekleri" üzerinde etkili olduğuna ilişkin bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Yaşar ve Karadağ'ın (2009) çalışmalarındaki, öğretmenlerin çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretime ilişkin herhangi bir eğitim almamış olmasına rağmen; öğrencilerin bireysel farklılıklarından doğan kimi öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için bazı farklı öğretim yöntem ve teknikleri işe koşmaya çalıştığı yönündeki bulgu ile uyum arz etmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında ülkemizdeki eğitim anlayışı üzerine etkili olan yapılandırmacı kuram ve onun kapsayıcısı olduğu aktif öğrenme

yaklaşımının payı büyüktür. Yapılandırmacılıkta öğretme öğrenme sürecinin odağında öğrenci yer alır (Arslan, 2007). Farklılaştırılmış öğretim yapılandırmacı anlayışla uyumlu olarak, sınıflardaki öğrenci çeşitliliğine uygun biçimde oluşturulmuş yaklaşımlardan biridir (Demir ve Gürol, 2015). Bu nedenle, öğretmenler sınıf içi uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşımın esaslarına uygun hareket ettiklerinde bu durumun doğal sonucu olarak öğretimi farklılaştırmaktadırlar.

Okulların daha yoğun şekilde değişimi adına, öğretmenlerin davranışlarının yanında düşüncelerinin de incelenmesinin gerektiği ifade edilmektedir (Fullan, 1994'ten aktaran Madsen, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerine, uygulamalarıyla birlikte düşüncelerini de dâhil etmek önemli bir ihtiyaçtır. Buradan hareketle öğretmenlere kendi farklılaştırma anlayışları ve bu anlayışlara dair tercihleri hakkında farkındalık kazandıracak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu araştırmadaki veriler ölçme aracından elde edilenlerle ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin farklılaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak öğrenme ortamında gözlemler yapılabileceği, çalışmayı derinleştirmek adına farklılaştırma anlayışları üzerine öğretmenlerle görüşmelere başvurulabileceği değerlendirilmektedir. Öğretmenlere öz değerlendirmeye dair rehberlik hizmetleri sağlanabilir. Böylece öğretmenlerin geleneksel odaklı bir farklılaştırmadan ziyade öğrenci odaklı bir farklılaştırmayı benimsemeleri sağlanabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma Kaan OKDAŞ'ın Doç. Dr. Hanife ESEN AYGÜN danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmanın bir bölümü 3. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 16.02.2023 tarih ve 02/29 sayılı kararı ile alınan etik olur kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Orcid

Kaan Okdaş  <https://orcid.org/0009-0001-1932-0106>

Hanife Esen Aygün  <https://orcid.org/0000-0001-9363-7083>

KAYNAKÇA

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. [Doctoral dissertation, University of California]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Akhtar-Danesh, N. (2017). A comparison between major factor extraction and factor rotation techniques in Q-methodology. *Open Journal of Applied Sciences*, 7(4), 147-156. <https://doi.org/10.4236/ojapps.2017.74013>.
- Altun, S., & Nayman, H. (2022). Differentiated instruction: A study on teachers' experiences and opinions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2), 374-386.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000150

- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2017). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. (4. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydoğan, M., Middleton, T. J., & Britton, P. J. (2022). Barriers to broaching culture in counseling supervision: Q methodology study. *Education and Science*, 47(212), 1-16. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11302>
- Aydoğan-Yenmez, A. ve Özpınar, İ. (2017a). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363. <https://doi.org/10.24315/trkefd.290805>
- Aydoğan-Yenmez, A. ve Özpınar, İ. (2017b). Pre-service education on differentiated instruction: Elementary teacher candidates' competences and opinions on the process. *Journal of Education and Practice*, 8(5), 87-93.
- Banasick, S. (2019). Ken-Q Analysis (Version 1.0.8) [Software]. Erişim: 20 Haziran 2023, <https://shawnbanasick.github.io/ken-q-analysis>
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Brown, S. R., Baltrinic, E., & Jencius, M. (2019). From concourse to q sample to testing theory. *Operant Subjectivity*, 41(1), 1-17. <https://doi.org/10.15133/j.os.2019.002>
- Brummitt, L. C. (2022). *A q methodology study of community college leaders' viewpoints on student labor market success measures in North Carolina* [Doctoral dissertation, North Carolina State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Butt, M., & Kausar, S. (2010). A comparative study of using differentiated instructions of public and private school teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 12(1), 105-124.
- Camuzcu-Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Cunningham, C. (2015). *Differentiation revealed: A multiple-methods qualitative study on the implementation of differentiated instruction in a mixed ability elementary classroom* [Doctoral dissertation, University of Arkansas]. United States of America. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çuhadar, C. H. (2017). Müziksel zeka. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 1-12.
- Demir, F. ve Kul, M. (2011). *Modern bir araştırma yöntemi: Q metodu*. Adalet Yayınevi.
- Demir, S. ve Gürol, G. (2015) Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187-206, <https://doi.org/10.14527/pegogog.2015.010>
- Demirkaya, A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dolu-Örnek, G. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulama ve yetkinlik düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dumlu, B. (2023). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Eden, S., Donaldson, A., & Walker, G. (2005). Structuring subjectivities? Using q methodology in human geography. *Area*, 37(4), 413-422. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2005.00641.x>
- Elkatmış, E. (2013). Geleceğin okullarına dair bir perspektif. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 383-396. https://doi.org/10.9761/jasss_633
- Esen-Aygün, H. ve Zeren, S. G. (2023). Social-emotional development in the primary school guidance curriculum: A Q-methodology study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(2), 379-403. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2023.016>
- Godor, B. P. (2021). The many faces of teacher differentiation: Using q methodology to explore teachers preferences for differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 56(1), 43-60. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1785068>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz* (M. A. Sözer, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. Orijinal eserin basım tarihi 2013.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Harman, G. ve Çeliker, D. (2012), Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 147-156.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Karasu, M. ve Peker, M. (2019). Q yöntemi: Tarihi, kuramı ve uygulaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22(43), 28-39. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120181122m000003>
- Kaya, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları: Afyonkarahisar ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Ayfon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kubat, G. (2012). Öz değerlendirmenin 360 derece geri besleme yöntemindeki işlevselliği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 51-65.
- Lockley, J., Jackson, N., Downing, A., & Robert, J. (2017). University instructors' responses on implementation of differentiated instruction in teacher education programs. Erişim: 20 Haziran 2023, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572728.pdf>
- Madsen, M. (2005). *Where is the "self" in teacher self-assessment?: An examination of teachers' reflection and assessment practices in relation to their teaching practices* [Doctoral dissertation, Iowa State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Memduhoğlu, H. B., Çelik, Ş. N. ve Mazlum., M. M. (2022). Eğitime eleştirisel yaklaşım, yeni arayışlar ve alternatif okullar. *Alternatif okullar ve alternatif eğitim uygulamaları*. (s. 1- 27) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mutlu, N., Öztürk, M. ve Aktekin, S. (2017). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 185-202. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.466734>
- Onat, M., Başoğlu, M., Ayas, D., Yakut, A., ve Çetin. S. (2023). Farklılaştırılmış öğretimin ülkemiz eğitim sistemindeki yeri sınıflarda uygulama sıklığı ve öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 9(63), 2685-2699. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.69375>
- Özgan, H. ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri/Teachers' opinions regarding the effects of students' readiness levels on classroom management. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434.
- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>

- Pilten, G. (2016). A phenomenological study of teacher perceptions of the applicability of differentiated reading instruction designs in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1419-1451. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.0011>
- Siam, K., & Al Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tanhan, F. ve Nas, E. (2020). Bir q-metodu çalışması: Rehber öğretmenlere ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 114-123.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (2. bs.) (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). Sev Yayıncılık. Orijinal eserin basım tarihi 1999.
- Uğurel, A. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Üçarkuş, E. ve Yeşilbursa, C. H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(60), 1471-1480. <https://doi.org/10.26449/sssj.2273>
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşar, S. ve Karadağ, R. (2009). Teachers' perceptions and practices regarding differentiated intruction. *Paper presented at the meeting of The Asian Conference on Education, 24-25 October, Osaka*. 880-888.
- Yıldız, M. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 27(2), 661-683. <https://doi.org/10.18505/cuid.1335789>
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>
- VanTassel Baska, J. L. (2012). Analyzing differentiation in the classroom: Using the COS-R. *Gifted Child Today*, 35(1), 42-48. <https://doi.org/10.1177/1076217511427431>.
- Zoraloğlu, S. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi farklılaştırma becerilerinin geliştirilmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zoraloğlu, S. ve Şahin, A. E. (2022). Teacher competencies for differentiated instruction approach. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1377-1416. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1072058>.
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation". *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67-91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: Theory, method & interpretation*. Sage Publications.
- Whipple, A. K. (2012). *Differentiated instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Primary School Teachers' Self-Evaluation Regarding Differentiated Instruction: A Q Method Study

Kaan OKDAŞ^{1*}, Hanife ESEN AYGÜN²

¹Ministry of National Education of the Republic of Türkiye

²Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Türkiye

Abstract: *The aim of this study is to explore primary school teachers' self-evaluations of their in-class practices related to differentiated instruction. To achieve this, the research conducted the Q Method, in which participants organized provided statements along a continuum ranging from positive to negative. Participants also provided written explanations for their placement of statements at the positive and negative ends of the continuum. The participants comprised 53 primary school teachers actively teaching during the Spring Semester of the 2022–2023 Academic Year. Data analysis was carried out using Ken-Q Analysis, a web application specifically designed for the Q Method. The findings revealed that participating teachers expressed three distinct perspectives on differentiated instruction: “class and teacher-focused,” “competence-focused,” and “tradition-focused.”*

Article Details

Research Article

Received

31/07/2024

Accepted

15/08/2025

Keywords

Differentiated
instruction,
Q method,
Self-assessment.

1. Introduction

The process of industrialization has significantly transformed schools into institutions designed to train the skilled workforce demanded by industry and the business sector. Consequently, employees have been selected from among individuals who share similar views on key issues (Elkatmış, 2013). This shift has led to the development of traditional learning environments tailored primarily for students with average cognitive abilities, leaving those with below-average or above-average abilities unable to fully benefit from educational services (Avcı & Yüksel, 2017). This traditional education approach emphasizes educating individuals with average characteristics, viewing the student as an object of the process rather than as an active participant (Memduhoğlu *et al.*, 2022). In this approach, learning is not adapted to the individual student; instead, students are expected to conform to standardized learning frameworks (Gregory & Chapman, 2020). Over time, this industrialization-driven perspective has come to dominate educational practices in many countries.

* *Corresponding Author:* Kaan Okdaş *E-mail:* kaanokdas@gmail.com *Address:* Ministry of National Education of the Republic of Türkiye

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Research indicates that teachers often complete the teaching-learning process by relying on a limited set of methods and resources throughout the academic year, frequently overlooking the individual differences among students (Onat *et al.*, 2023). However, the diversity of learner characteristics necessitates a differentiated approach to teaching. Differentiation occurs when a teacher tailors instruction to meet the specific needs of a student (Gregory & Chapman, 2020). Differentiated teaching can be defined as "the organization of the pace, level, and type of teaching to address the needs, learning styles, and interests of students" (Yabaş, 2008, p. 25). This approach provides students—who vary in interests, sociocultural backgrounds, and learning styles—with learning opportunities that align with their unique characteristics (Avcı & Yüksel, 2017). Teachers who implement differentiated teaching recognize that every child's brain is unique, much like a fingerprint (Gregory & Chapman, 2020). From this perspective, differentiated instruction is inherently inclusive, embracing the diverse attributes of learners as natural elements to be acknowledged and addressed in teaching. In this study, primary school teachers' self-evaluations regarding differentiated instruction were analyzed. Self-evaluation is defined as "the process of assessing oneself by considering one's overall performance, core duties, functions, and responsibilities" (Kubat, 2012, p. 56). A review of the literature reveals various studies conducted with teachers on differentiated instruction (Butt & Kauser, 2010; Dolu-Örnek, 2023; Onat *et al.*, 2023; Pilten, 2016; Siam & Al-Notour, 2016; Yaşar & Karadağ, 2009; Whipple, 2012). While these studies are valuable for raising teachers' awareness of differentiated instruction, they generally focus on teachers' views from a broad perspective. However, self-assessment is inherently introspective, requiring individuals to reflect deeply on their own practices. The primary aim of such reflection is to make sense of observed events, categorize them, and construct a subjective identity (Şenşekerçi & Bilgin, 2008). In studies examining teacher behaviors, it is essential to consider not only the behaviors themselves but also the underlying reasons and thought processes driving them. While general approaches to such research have their merits, neglecting these deeper aspects may lead to certain gaps in understanding (Madsen, 2005). An examination of studies in our country investigating the extent to which teachers and pre-service teacher align their professional qualifications with the principles of differentiated instruction reveals that most participants perceive themselves as highly or very highly competent (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017b; Dumlu, 2023; Gülay, 2021; Üçarkuş & Yeşilbursa, 2020; Yıldız, 2023). Despite these high self-perception levels, findings suggest that the alignment between teachers' professional qualifications and their differentiated instruction practices is not effectively translated into practice. For instance, research indicates that teachers only partially implement differentiated instruction and struggle to sufficiently differentiate learning products (Gülay, 2021). Furthermore, there is a lack of congruence between teachers' perceptions of their professional qualifications and their actual classroom practices (Öztürk & Mutlu, 2017). Additionally, conceptual misunderstandings about differentiated instruction have been identified (Altun & Nayman, 2022; Onat *et al.*, 2023). This discrepancy suggests that teachers may lack objectivity in their self-evaluations. One contributing factor might be the exaggerated or incorrect meanings attributed to the concept of differentiation, which can create unrealistic expectations for teachers to constantly differentiate every aspect of instruction. However, achieving "complete and continuous" differentiation is neither feasible nor sustainable, as such efforts are constrained by limitations in time and resources (Godor, 2021, p. 46) and may disrupt classroom cohesion (Tomlinson, 2014). In this study, the self-evaluations of primary school teachers regarding differentiated instruction were examined using the Q Method for the first time, setting it apart from previous national and international research. This approach is expected to provide robust evidence about the factors teachers consider when differentiating instruction. The findings are anticipated to guide teachers in effectively implementing differentiated teaching and highlight critical areas that require attention in the differentiation process.

1.1. Purpose of the Study

The study aimed to explore primary school teachers' self-evaluations of their in-class practices related to differentiated instruction. To achieve this, the following research questions were addressed:

1. How many factors emerge in the self-evaluations of primary school teachers regarding their in-class practices related to differentiated instruction?
2. Is there a consensus among primary school teachers regarding their self-evaluations of in-class practices related to differentiated instruction?

2. Method

2.1. Research Model

The Q method was employed in the present study. The Q method is both qualitative, as it captures individual subjectivity, such as attitudes, beliefs, and perspectives, and quantitative, as it enables the measurable analysis of these subjective elements (Karasu & Peker, 2019). It is particularly effective in identifying areas of consensus and disagreement among participants (Esen-Aygün & Zeren, 2023).

A distinctive feature of the Q method is that participants arrange provided statements along a continuum with positive and negative ends, often referred to as a Q sort or Q string (Tanhan & Nas, 2020). Participant agreement or disagreement increases as statements are placed farther from the neutral middle toward the positive or negative extremes (Aydoğan *et al.*, 2022). Q strings can be constructed using either forced distribution, where the researcher specifies the number of statements to be placed under each category, or free distribution, where participants have full flexibility in placement (Demir & Kul, 2011). In this study, a forced distribution model was employed, with a scale ranging from +4 to -4.

2.2. Participant

The participants was formed using criterion sampling, where the criterion can either be determined by the researcher or based on an existing list (Yıldız, 2017). For this study, the criterion was defined as working as a primary school teacher during the Spring Semester of the 2022–2023 Academic Year. Effective implementation of the Q Method typically requires a study group of 40–60 participants (Watts & Stenner, 2005).

In line with this, 72 primary school teachers working in public primary schools in the Çanakkale province and its district, who met the criterion and voluntarily agreed to participate, were initially recruited. However, the responses of 12 teachers were excluded because they repeated at least one statement number in the Q string, and 7 additional teachers withdrew from the study. After removing incomplete or incorrectly coded responses, the final number of participants comprised 53 primary school teachers. The demographic characteristics of the participants are presented in [Table 1](#).

Table 1. *Demographic Information*

Variable	Categories	Frequency (f)
Gender	Female	35
	Male	15
	Unknown	3
Age	20-29	1
	30-39	11
	40-49	23
	50+	18
	Primary School Teacher Education	48
Graduation	Other Teacher Education	3
	Other Faculties	2
	Yes	25
Teacher Training about Differentiated	No	18
	Unknown	10

According to the data in [Table 1](#), the participants included 35 female and 15 male primary school teachers, with female participants forming the majority. Three participants did not disclose their gender. Of the participants, 25 reported receiving training on differentiated instruction, while 18 indicated they had not received any such training. Although the majority graduated from primary school education programs, some participants graduated from different undergraduate programs before becoming teachers.

2.3. Differentiated Instruction Q String

The research data were collected using the Differentiated Instruction Q-Set. To develop a new Q-set, a pool of 450 items was initially created through a comprehensive literature review (Abbiati, 2012; Camuzcu-Aşıroğlu, 2016; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Butt & Kauser, 2010; Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Godor, 2021; Gülay, 2021; Lockley *et al.*, 2017; Mutlu *et al.*, 2019; Öztürk & Mutlu, 2017; Siam & Al Natour, 2016; VanTassel Baska, 2012; Zoraloğlu & Şahin, 2022; Whipple, 2012). Eden *et al.* (2005) recommend creating an initial pool of 200–500 statements for a Q-set, followed by a reduction process, although specific guidelines for this are not provided. Watts and Stenner (2012) suggest limiting the number of statements to reduce participant fatigue during the sorting process, recommending that statements be expanded in semantic content and scope to compensate for any reductions. Brown *et al.* (2019) recommend refining the pool by removing redundant expressions, merging those with similar meanings, and prioritizing expressions relevant to the topic, resulting in a more concise Q set.

In this study, similar statements were grouped, and redundant ones were removed. Statements reflecting the theoretical foundations of differentiated instruction were created and added to the draft Q-set, resulting in a preliminary set of 25 statements. The draft Q-set was then reviewed by three experts: one in Measurement and Evaluation in Education and two in Curriculum and Instruction. Based on their feedback, adjustments were made to the items.

A preliminary application was conducted with seven primary school teachers using the draft Q-set. Participants were asked whether any statements were unclear, bothersome, or needed rephrasing for clarity. After receiving their feedback and confirming the appropriateness of the statements, the final Q-set was established, consisting of 25 items. Data from the pilot application were included in the study group. The Q string used in the research to arrange the statements from the Q-set is illustrated in [Figure 1](#).

Table 2. *Distribution of Participants According to Factors*

Code	Factor 1	Factor 2	Factor 3
T1	0.7705X	-0.1819	0.0588
T2	0.0827	0.3274	0.2089
T3	0.4608	0.3677	-0.289
T4	0.3225	0.749X	0.1403
T5	0.5649X	0.4399	-0.1851
T6	0.762X	-0.4371	-0.2603
T7	0.1031	0.7673X	-0.0604
T8	0.5437X	0.1344	0.0035
T9	0.7532X	0.237	-0.0493
T10	0.3572	0.6385X	0.1231
T11	0.6382X	0.4297	-0.1268
T12	0.6082X	0.0483	-0.3088
T13	0.5577X	0.2139	-0.393
T14	0.6582X	0.3604	-0.0051
T15	0.0863	0.137	0.5291X
T16	0.049	0.2691	-0.109
T17	0.5379X	-0.4951	0.2154
T18	0.5811X	0.2931	0.1066
T19	0.4541	-0.3987	0.3411
T20	0.1912	0.0132	-0.1779
T21	0.6679X	-0.3814	0.163
T22	0.3699	-0.1727	0.6402X
T23	0.4333	0.2641	0.0594
T24	0.4906	0.3389	0.0175
T25	0.6438X	0.4863	0.1739
T26	0.4964	0.1052	0.1584
T27	0.6075X	0.2643	-0.0545
T28	-0.4888	0.324	-0.1761
T29	0.7618X	-0.3729	0.1015
T30	0.4518	0.2279	-0.3384
T31	0.3149	-0.1289	-0.1254
T32	0.2581	0.7631X	0.1448
T33	0.6464X	-0.4019	-0.21
T34	0.0301	-0.0562	0.5439X
T35	0.1704	0.3525	-0.1216
T36	0.155	0.3589	0.3513
T37	-0.2717	0.0628	0.657X
T38	0.2671	0.7506X	0.0033
T39	0.7106X	-0.5082	0.0413
T40	-0.2593	0.1031	0.6867X
T41	0.719X	-0.3237	0.2896
T42	0.5816X	-0.0371	0.0112
T43	0.6375X	-0.0231	-0.1878
T44	0.2906	0.2756	0.1816
T45	0.0131	0.2396	0.2473
T46	0.7655X	-0.2566	-0.2722
T47	0.4533	-0.0205	0.311
T48	0.174	-0.2733	0.4907
T49	0.2724	0.2059	0.705X
T50	0.4813	-0.0687	-0.096
T51	0.654X	0.2475	-0.0955
T52	0.5541X	0.0789	0.2709
T53	0.539X	0.0304	-0.1081

 $p < .01$

As shown in Table 2, Factor 1 includes 24 participants, Factor 2 includes 5 participants, and Factor 3 includes 6 participants. Eighteen participants could not be assigned to any factor, as no significant loading was found for them in any factor.

3. Findings

In this study, which explored the self-evaluations of primary school teachers regarding differentiated instruction, the correlation between the factors was first analyzed. The results of the correlation analysis are presented in Table 3.

Table 3. *Correlations among Factors*

Factors	1	2	3
1	1	0.2263	0.0096
2	0.2263	1	0.1233
3	0.0096	0.1233	1

From the data presented in Table 3, it was observed that the correlation among the factors was a low-level positive relationship ($r = 0.2263$) between Factor 1 and Factor 2. This suggests that the perspectives reflected in the factors are distinct from one another. The views associated with Factor 1, Factor 2, and Factor 3 were labeled as “class and teacher-focused,” “competence-focused,” and “tradition-focused,” respectively. The eigenvalues for Factor 1, Factor 2, and Factor 3 were calculated as 13.27, 6.43, and 4.34, respectively, with the corresponding percentages of total variability in the correlation matrix being 25%, 12%, and 8%. Together, these three factors accounted for 45% of the total variance.

To facilitate interpretation, idealized Q sorts were created for each of the identified factors. These scores are linked to the weighted score based on the participants’ factor loadings, which vary by individual (Godor, 2021). To identify which differentiated teaching practices are more prominent or underrepresented in the participants’ classroom practices, the changes in the rankings of the Q statements on the Q string across the factors were examined. The distribution of Q statement rankings by factor is provided in Table 4.

Table 4. *Q Sort and Factors*

Q Statement	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
1. I motivate all my students to learn.	4	2	4
2. I differentiate the activities I prepare for my students according to their interests.	3	-1	-3
3. When planning activities, I take students' readiness into account.	3	2	-2
4. I benefit from Web 2.0 tools in differentiating teaching.	1	1	-4
5. I design the teaching-learning process by taking the opinions of my students into account.	1	-2	-2
6. I organize the pace of instruction according to the differentiating needs of my students.	2	-1	1
7. I cooperate with relevant people, institutions and organizations in differentiating instruction.	-2	-4	0
8. I prepare activities by dividing the acquisitions in the curriculum according to difficulty levels.	1	-1	-3
9. I adjust the materials I use in the learning process according to the differentiating characteristics of my students.	1	-2	-1
10. I take the needs of my students with special needs into account in differentiating instruction.	2	1	3

Table 4. *Q Sort and Factors (Continued)*

Q Statement	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
11. I organize differentiating individual and group activities according to the learning profiles of my students.	0	0	0
12. Taking the individual differences of students into account, I assign tasks related to daily life.	0	-3	0
13. I ensure that my students monitor their own development.	0	-2	2
14. When planning instruction, I take the needs and expectations of my students from different cultures into account.	0	0	2
15. I ensure that my students present their learning products in different ways by evaluating them in multiple ways.	-1	1	1
16. When planning instruction, I conduct pre-assessment to determine the different readiness levels of students.	0	1	0
17. I use a variety of assessment tools together, taking the differentiating developmental characteristics of my students into account.	-1	2	2
18. I give my students the opportunity to choose their homework according to their interests and abilities.	-2	-3	-1
19. I enrich my classroom with materials suitable for different abilities and fields of interest.	-1	0	-1
20. I try to appeal to all of my students by using different methods and techniques during my classes.	2	4	-1
21. In addition to teacher support, I refer my students to resources that they can benefit from such as subject matter experts and peer tutors.	-3	-1	1
22. I follow the development of my students who attend out-of-class/school applications such as BİLSEM and support education room.	-4	0	0
23. I evaluate the development of my students both individually and considering the whole class.	-1	3	3
24. In differentiating instruction, I take the socio-economic characteristics of the school into account.	-3	0	1
25. I use the professional development opportunities I encounter related to differentiating instruction.	-2	3	-2

3.1. Factor 1: Class and Teacher Focused

Teachers in Factor 1 were primarily focused on motivating students to learn and emphasizing the process dimension of teaching. They placed significant importance on adapting instruction according to students' key characteristics, such as their interests, readiness, and learning profiles, which are central to differentiated instruction. However, it appears that teachers in this factor do not fully account for the influence of the students' environment or its role in their development. Additionally, the student recognition dimension seems to be either overlooked or not sufficiently implemented. The differentiation approach represented by these teachers appears to be predominantly centered on observable student characteristics within the classroom, with the teacher assuming full responsibility for supporting the student. Hence, the differentiation approach in this factor was characterized as "class and teacher focused."

Examples of participants' views include:

"The socio-economic characteristics of the school cannot be a criterion in good learning or differentiating education." (T29)

"I do not do this because the socio-economic positions of the school students are equivalent." (T12)

"I do not have a student who participates in BİLSEM and out-of-school activities. My students have difficulty participating in activities due to socio-economic reasons." (T51)

"Learning would be difficult without students being motivated. I arouse children's curiosity and interest and ensure that they are ready to learn." (T53)

When examining the distribution of Q statements for Factor 1, it is evident that the most important practice related to differentiated instruction is motivating all students to learn (1: +4). Other practices such as considering students' readiness when planning activities (3: +3), differentiating activities based on student interests (2: +3), and adjusting the pace of instruction to meet students' varying needs (6: +2) are also seen as crucial components of differentiation by teachers in this factor.

On the other hand, teachers in Factor 1 place less importance on certain practices, such as considering the socio-economic characteristics of the school in differentiating instruction (24: -3), directing students to external resources like subject matter experts and peer tutors (21: -3), and utilizing professional development opportunities related to differentiated instruction (25: -2). The least emphasized aspect by these teachers is tracking the development of students who participate in extracurricular activities, such as BİLSEM and support education rooms (22: -4).

3.2. Factor 2: Competence-Focused

An analysis of the rankings of teachers in Factor 2 regarding their differentiated instruction practices reveals that these teachers exhibit a teacher-centered approach to differentiation, primarily focused on the professional competencies of the teacher. In this approach, student participation and preferences are given less consideration, and there is little to no involvement of other individuals or institutions in the process. For this reason, the differentiation approach represented by these teachers was termed "competence focused."

Some of the participants' views include:

"In order for all students in my class to be successful, I aim to reach all students with different perceptions by using different methods and techniques so that they fully understand the subject." (T4)

"In order for all students with different capacities and perceptions in the class to fully understand the subject, I aim to reach all students by using different methods and techniques." (T32)

"This process requires various correspondences and permissions. Therefore, it is one of the methods I will resort to last." (T38)

"When there is a specific curriculum to be followed, I chose 5 because I do not have the chance to go beyond my own method, technique, plan, and program, considering the differences of my students." (T7)

When examining the distribution of Q statements for Factor 2, it is evident that the most important practice for teachers in this factor is using various methods and techniques to engage all students in the lesson (20: +4). Teachers in Factor 2 also place significant emphasis on utilizing professional development opportunities related to differentiated instruction (25: +3), evaluating students' development both individually and in the context of the whole class (23: +3), and employing multiple assessment tools that consider the students' differentiated development (17: +2). However, teachers in Factor 2 assign less importance to certain practices, such as organizing learning materials according to students' diverse characteristics (12: -3),

allowing students to monitor their own development (13: -2), designing the teaching process based on students' perspectives (5: -2), offering homework choices based on students' interests and abilities (18: -3), and assigning tasks related to daily life that take individual differences into account (9: -2). The least valued practice by teachers in this factor is collaborating with relevant individuals, institutions, or organizations in the differentiation process (7: -3).

3.3. Factor 3: Tradition-Focuseds

Teachers in Factor 3 exhibit a differentiation approach that places less emphasis on professional development and technology. Rather than focusing on practices related to readiness or introductory behaviors, these teachers prioritize result-oriented practices, such as diversifying assessment tools and informing students about their progress. This approach is characterized by traditional teaching methods, with cultural elements often used to capture students' attention and foster a sense of belonging and ownership. For these reasons, the differentiation approach represented by this factor was termed "tradition-focused."

Some of the participants' views include:

"Since there are courses according to student levels in the outcomes, there are no difficult outcomes." (T15)

"We often cannot determine the readiness of all students. I prepare the activities according to the subject to be covered." (T37)

"Because I have very little knowledge about these technologies, I cannot use them effectively." (T34)

"I try to take into consideration the needs and expectations of students from different cultures." (T22)

When examining the distribution of Q statements for teachers in Factor 3, the most important practice in their differentiation approach is motivating all students to learn (1: +4). Teachers in this factor also prioritize practices such as addressing the needs of students with special needs (10), evaluating student development both individually and in the context of the entire class (23: +3), encouraging students to monitor their own progress (13: +2), considering the cultural needs and expectations of students when planning lessons (14: +2), and using multiple assessment tools that reflect students' varying developmental characteristics (17: +2). However, the least valued practices among teachers in this factor include taking students' readiness into account when planning activities (3: -2), designing the teaching-learning process based on students' opinions (5: -2), using professional development opportunities related to differentiating instruction (25: -2), preparing activities based on the difficulty level of curriculum achievements (8: -3), and differentiating activities based on students' interests (2: -3). The practice that is least considered by these teachers is utilizing Web 2.0 tools for differentiating instruction (4: -4).

4. Discussion, Conclusion, and Suggestions

In this study, which examined the self-evaluations of primary school teachers regarding differentiated instruction, three distinct approaches to differentiation emerged. Based on the teachers' preferences regarding their classroom practices, Factor 1 was characterized as "class and teacher focused," Factor 2 as "competence focused," and Factor 3 as "tradition focused." In Factor 1, where the class and teacher-focused differentiation approach predominated, the most important practice identified was motivating all students to learn. Teachers in this group emphasized motivating for learning and focusing on the process of instruction. They also

prioritized adapting teaching to accommodate student characteristics such as readiness, interest, and learning profiles, which are central to differentiation. Tomlinson (2014) asserts that the learning pace may vary depending on students' readiness, which aligns with the teachers' practices of adjusting the teaching pace based on students' needs and considering readiness when planning activities. Readiness interacts with multiple factors, including student success, self-concept, attitudes toward learning, interests, and needs (Özgan & Tekin, 2011; Harman & Çeliker, 2012). Hidi (2006) describes interest as a unique motivational variable, marked by attention and concentration arising from the interaction between individuals and the subjects that captivate their interest. Given these perspectives, the practices of teachers in Factor 1 demonstrate consistency and coherence.

However, it is noteworthy that teachers in Factor 1 considered the socio-economic characteristics of the school to be one of the least important factors when differentiating instruction. Socio-economic status is a recognized criterion for differentiation and is part of the broader learning profile (Gülay, 2021; Zoraloğlu, 2022). Can-Yaşar and Aral (2011) explain that while families with higher socio-economic status can offer children an environment rich in stimuli, families with lower socio-economic status typically only provide basic needs such as shelter and nutrition, without access to additional resources like books and educational toys. Therefore, it is essential for teachers to understand their students to implement effective differentiation (Demirkaya, 2018; Uğurel, 2018). However, for teachers in Factor 1, this recognition seems to be limited primarily to observable student characteristics within the classroom, indicating an understanding of differentiation that centers on these characteristics and places the responsibility for supporting students solely on the teacher.

In Factor 2, where competence-focused differentiation was emphasized, it was found that the most important practice for teachers was using various methods and techniques to engage all students in the lesson. On the other hand, the least important practice for these teachers was collaborating with relevant individuals, institutions, and organizations in the differentiation process. According to Tomlinson (2014), a differentiated classroom is comparable to an orchestra, with students playing their individual parts, much like different musical ensembles. In Factor 2, the preference of the teachers for appealing to all students by using diverse methods and techniques, as well as employing a variety of assessment tools based on students' differing developmental characteristics, aligns with this analogy of multiple approaches.

The reasons provided by the teachers in Factor 2 for valuing the use of different methods and techniques to engage all students revealed diverse perspectives. Some explanations draw on the theory of multiple intelligences, which advocates for tailoring teaching to various learner characteristics (Başaran, 2004; Çuhadar, 2017). This theory complements differentiated instruction, which embraces the principle that “one size does not fit all” (Gregory & Chapman, 2020) and opposes the notion of a single intelligence. Differentiating teaching methods allows more students to learn and develop relevant skills (Gregory & Chapman, 2020). Similarly, using a variety of assessment tools enables all students to fully demonstrate the skills they have acquired. These elements—diversified methods and assessments—are central to the differentiation approach of teachers in Factor 2. However, rather than focusing on student characteristics, these teachers prioritize the elements they are differentiating, which suggests a greater emphasis on the teacher's professional competencies. While teachers in Factor 2 adopt a competence-focused approach to differentiation, it is evident that the teachers' skills and methods take precedence over student input and preferences in their classroom practices.

In Factor 3, where tradition-focused differentiation was emphasized, the most important practice for teachers was motivating all students to learn. Conversely, the least prioritized practice was the use of Web 2.0 tools in differentiating instruction. According to Mutlu *et al.*

(2019), there remains a prevalent belief in our country that all learners are the same. Similarly, Durmuş (2017) argues that in most educational activities in Turkey, it is assumed that learners possess the same level of readiness. However, in differentiated instruction, teaching begins not from a uniform starting point but from where each student currently stands, with the teacher recognizing and addressing the differences among students (Tomlinson, 2014). This aligns with the perspective of teachers in Factor 3, who favored a traditional educational approach to differentiation. In such classrooms, evaluation is often seen as a separate process from learning, used to assess what students have learned (Kaya, 2013).

When evaluating teachers in general, it was observed that although nearly half of the participants reported receiving training on differentiated instruction, preconceptions about differentiated instruction significantly influenced their teaching preferences. This finding aligns with Cunningham's (2015, p. 191) conclusion that teachers' mindsets affect their "desire to differentiate instruction." It also corroborates Yaşar and Karadağ's (2009) study, which found that despite most teachers lacking formal training in differentiated instruction, they still implement various teaching methods to address the individual learning needs of students. The influence of constructivist theory, which centers the student in the learning process, and the active learning approach inherent in it, plays a crucial role in this trend (Arslan, 2007). Differentiated instruction, in line with constructivist principles, naturally emerges as teachers adopt student-centered practices (Demir and Gürol, 2015). Fullan (1994, as cited in Madsen, 2005) argues that for effective school change, it is important to examine both teachers' behaviors and their underlying beliefs. Therefore, it is essential to assess teachers' perceptions as well as their practices when evaluating their approaches to teaching. Based on this, in-service training could be implemented to increase teachers' awareness of their own understanding of differentiation and how these understandings shape their instructional choices. Since the data in this study is limited to the responses from the measurement tool and the opinions of participating classroom teachers, it is suggested that further research could involve classroom observations of differentiation practices and interviews with teachers to gain deeper insights into their understanding of differentiated instruction. Additionally, providing guidance services for self-evaluation could help teachers shift towards a more student-focused approach to differentiation, moving away from traditional methods.

Acknowledgments:

This study was derived from Kaan OKDAŞ's master's thesis prepared under the supervision of Assoc. Prof. Hanife ESEN AYGÜN. A part of the study was presented as an oral presentation at the 3rd Postgraduate Teacher Studies Congress.

Ethics Committee Approval:

This study was conducted with the permission of Canakkale Onsekiz Mart University Research Ethics Committee with the decision numbered 02/29 dated 16/02/2023.

Conflict of Interest:

The authors have no conflict of interest to declare.

Author Contribution:

This study was derived from the first author's master's thesis conducted under the supervision of the second author.

Orcid

Kaan Okdaş  <https://orcid.org/0009-0001-1932-0106>

Hanife Esen Aygün  <https://orcid.org/0000-0001-9363-7083>

REFERENCES

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. [Doctoral dissertation, University of California]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Akhtar-Danesh, N. (2017). A comparison between major factor extraction and factor rotation techniques in Q-methodology. *Open Journal of Applied Sciences*, 7(4), 147-156. <https://doi.org/10.4236/ojapps.2017.74013>.
- Altun, S., & Nayman, H. (2022). Differentiated instruction: A study on teachers' experiences and opinions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2), 374-386.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000150
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2017). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. (4. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydoğan, M., Middleton, T. J., & Britton, P. J. (2022). Barriers to broaching culture in counseling supervision: Q methodology study. *Education and Science*, 47(212), 1-16. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11302>
- Aydoğan-Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017a). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363. <https://doi.org/10.24315/trkefd.290805>
- Aydoğan-Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017b). Pre-service education on differentiated instruction: Elementary teacher candidates' competences and opinions on the process. *Journal of Education and Practice*, 8(5), 87-93.
- Banasick, S. (2019). Ken-Q Analysis (Version 1.0.8) [Software]. Erişim: 20 Haziran 2023, <https://shawnbanasick.github.io/ken-q-analysis>
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Brown, S. R., Baltrinic, E., & Jencius, M. (2019). From concourse to q sample to testing theory. *Operant Subjectivity*, 41(1), 1-17. <https://doi.org/10.15133/j.os.2019.002>
- Brummitt, L. C. (2022). *A q methodology study of community college leaders' viewpoints on student labor market success measures in North Carolina* [Doctoral dissertation, North Carolina State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Butt, M. and Kausar, S. (2010). A comparative study of using differentiated instructions of public and private school teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 12(1), 105-124.
- Camuzcu-Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Can-Yaşar, M., & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Cunningham, C. (2015). *Differentiation revealed: A multiple-methods qualitative study on the implementation of differentiated instruction in a mixed ability elementary classroom* [Doctoral dissertation, University of Arkansas]. United States of America. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çuhadar, C. H. (2017). Müziksel zeka. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 1-12.
- Demir, F., & Kul, M. (2011). *Modern bir araştırma yöntemi: Q metodu*. Adalet Yayınevi.

- Demir, S., & Gürol, G. (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>
- Demirkaya, A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dolu-Örnek, G. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulama ve yetkinlik düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dumlu, B. (2023). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eden, S., Donaldson, A., & Walker, G. (2005). Structuring subjectivities? Using q methodology in human geography. *Area*, 37(4), 413-422. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2005.00641.x>
- Elkatmış, E. (2013). Geleceğin okullarına dair bir perspektif. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 383-396. https://doi.org/10.9761/jasss_633
- Esen-Aygün, H., & Zeren, S. G. (2023). Social-emotional development in the primary school guidance curriculum: A Q-methodology study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(2), 379-403. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2023.016>
- Godor, B. P. (2021). The many faces of teacher differentiation: Using q methodology to explore teachers preferences for differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 56(1), 43-60. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1785068>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz* (M. A. Sözer, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. Orijinal eserin basım tarihi 2013.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Harman, G., & Çeliker, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 147-156.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Karasu, M., & Peker, M. (2019). Q yöntemi: Tarihi, kuramı ve uygulaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22(43), 28-39. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120181122m000003>
- Kaya, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları: Afyonkarahisar ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kubat, G. (2012). Öz değerlendirmenin 360 derece geri besleme yöntemindeki işlevselliği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 51-65.
- Lockley, J., Jackson, N., Downing, A., & Robert, J. (2017). University instructors' responses on implementation of differentiated instruction in teacher education programs. Erişim: 20 Haziran 2023, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572728.pdf>
- Madsen, M. (2005). *Where is the "self" in teacher self-assessment?: An examination of teachers' reflection and assessment practices in relation to their teaching practices* [Doctoral dissertation, Iowa State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Memduhoğlu, H. B., Çelik, Ş. N., & Mazlum., M. M. (2022). Eğitime eleştirel yaklaşım, yeni arayışlar ve alternatif okullar. *Alternatif okullar ve alternatif eğitim uygulamaları*. (s. 1- 27) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mutlu, N., Öztürk, M., & Aktekin, S. (2017). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 185-202. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.466734>
- Onat, M., Başoğlu, M., Ayas, D., Yakut, A., & Çetin. S. (2023). Farklılaştırılmış öğretimin ülkemiz eğitim sistemindeki yeri sınıflarda uygulama sıklığı ve öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 9(63), 2685–2699. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.69375>
- Özgan, H., & Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri/Teachers' opinions regarding the effects of students' readiness levels on classroom management. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15) , 421-434.
- 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. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Pilten, G. (2016). A phenomenological study of teacher perceptions of the applicability of differentiated reading instruction designs in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1419-1451. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.0011>
- Siam, K., & Al Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(14), 15–43.
- Tanhan, F., & Nas, E. (2020). Bir q-metodu çalışması: Rehber öğretmenlere ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 114-123.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (2. bs.) (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). Sev Yayıncılık. Orijinal eserin basım tarihi 1999.
- Uğurel, A. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Üçarkuş, E., & Yeşilbursa, C. H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(60), 1471-1480. <https://doi.org/10.26449/sssj.2273>
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşar, S., & Karadağ, R. (2009). Teachers' perceptions and practices regarding differentiated intruction. *Paper presented at the meeting of The Asian Conference on Education, 24-25 October, Osaka*. 880-888.
- Yıldız, M. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 27(2), 661-683. <https://doi.org/10.18505/cuid.1335789>
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>

- VanTassel Baska, J. L. (2012). Analyzing differentiation in the classroom: Using the COS-R. *Gifted Child Today*, 35(1), 42-48. <https://doi.org/10.1177/1076217511427431>.
- Zoraloğlu, S. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi farklılaştırma becerilerinin geliştirilmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zoraloğlu, S., & Şahin, A. E. (2022). Teacher competencies for differentiated instruction approach. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1377-1416. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1072058>.
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation". *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67–91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: Theory, method & interpretation*. Sage Publications.
- Whipple, A. K. (2012). *Differentiated instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.