

**MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM  
TASARIMINI UYGULAMA VE YETKİNLİK DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gizem DOLU ÖRNEK**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Programı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esmâ GENÇ**

**HAZİRAN 2023**



**MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM  
TASARIMINI UYGULAMA VE YETKİNLİK DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gizem DOLU ÖRNEK**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esmâ GENÇ**

**HAZİRAN 2023**



*Sevgili dedem Mehmet Güneş'e,*



## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimi, benim için kişisel ve akademik olarak geliştığım, kimi zaman yorulduğum, tökezlediğim, çok çabaladığım fakat günün sonunda mutlaka ilerleme kaydettiğim yorucu ve keyifli bir öğrenme yolculuğuydu. Bu yolculukta elimden tutan ve kendimi geliştirmeme katkı sağlayan herkese teşekkürü borç bilirim.

Öncelikle bu yolculukta hem ders, hem tez sürecinde Doç. Dr. Esmâ GENÇ'e bilgi, deneyim ve görüşlerini içtenlikle paylaşmasının yanı sıra desteği, sabrı, özverisi, inancı ve anlayışı için minnettarım. Hayatım boyunca kendisini karakteri ve akademik donanımıyla rol model alacağım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini esirgemeyen, ufkumu açan, yeni bakış açıları kazandıran ve bana her zaman ilham veren sayın hocalarım Selçuk SEFER, Songül ERDOĞAN, Prof. Dr. Ebru OĞUZ, Dr. Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ, Dr. Bengisu KOYUNCU, Doç. Dr. İlker CIRIK ve sevgili arkadaşlarım Canan KUŞ, Çiğdem ÇAĞLAR, Hüseyin KIRKALTIOĞLU, Merve ÜNAL, Özge KORTEK, Özlem ÖZER, Tuğçe ve Ensar İNCE'ye de teşekkür ederim.

Son olarak ise bu satırları okuyamayacak olsa da şefkatini ve sevgisini hala hissettiğim rahmetli dedem Mehmet Güneş'e, en büyük destekçim ve hep yanımda olan yol arkadaşım sevgili annem Aynur GÜNEŞ'e, gizli süper kahramanım ve her zaman yanımda olduğunu hissettiğim abim Eren DOLU'ya ve başımı omzuna koyduğumda huzur bulduğum sevgili eşim İzzet ÖRNEK'e sevgileri, sabırları ve bana olan güvenleri için minnet ve şükranlarımı sunuyorum.





## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>xii</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>xiv</b>
<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Amaç ve Önem .....	3
1.3 Sayıtlılar .....	4
1.4 Sınırlılıklar.....	4
1.5 Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>7</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>7</b>
2.1 Farklılaştırılmış Öğretim .....	7
2.2 Farklılaştırılmış Öğretimin Kavramsal Çerçevesi .....	9
2.2.1 Beyin temelli öğrenme kuramı .....	9
2.2.2 Çoklu zeka kuramı .....	10
2.2.3 Sosyal yapılandırmacılık .....	10
2.2.4 Öğrenme stilleri.....	11
2.3 Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri ve Özellikleri.....	11
2.4 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları .....	15
2.4.1 İstasyonlar .....	15
2.4.2 Merkezler .....	15
2.4.3 Öğrenme sözleşmeleri .....	16
2.4.4 Seçim duvarı.....	16
2.4.5 Birleştirme.....	17
2.4.6 Katlı öğretim .....	17
2.5 Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması.....	18
2.6 Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Rollerini .....	20
2.7. İlgili Araştırmalar .....	22
2.7.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar .....	22
2.7.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	26
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>29</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>29</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	29
3.2 Evren ve Örneklem.....	29
3.3 Verilerin Toplama Araçları .....	32
3.4 Verilerin Analizi.....	32
3.4.1 Dağılımların Normalliğine İlişkin Bulgular .....	35
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>37</b>

<b>BULGULAR</b> .....	<b>37</b>
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	37
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	39
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	42
4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	44
4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	47
<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>49</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>49</b>
5.1 Tartışma ve Sonuç .....	49
5.2 Öneriler.....	57
5.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler .....	57
5.2.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler .....	59
<b>KAYNAKLAR</b> .....	<b>60</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>65</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>74</b>

## TABLO LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 2. 1</b> Farklılaştırılmış Öğretim Uygulanan ve Uygulanmayan Sınıf Karşılaştırması.....	8
<b>Tablo 2. 2</b> Farklılaştırılmış Öğretim .....	12
<b>Tablo 3. 1</b> Örneklem Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	30
<b>Tablo 3. 2</b> Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Listesi.....	31
<b>Tablo 3. 3</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi Sonuçları.....	35
<b>Tablo 3. 4</b> Basıklık ve Çarpıklık Değerleri z Punları .....	35
<b>Tablo 4. 1</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	37
<b>Tablo 4. 2</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Toplam Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	39
<b>Tablo 4. 3</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Betimsel İstatistiği.....	40
<b>Tablo 4. 4</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Welch Testi Sonuçları.....	40
<b>Tablo 4. 5</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	40
<b>Tablo 4. 6</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Kariyer Basamağı Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	41
<b>Tablo 4. 7</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Farklılaştırılmış Öğretime Dair Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	41
<b>Tablo 4. 8</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	42
<b>Tablo 4. 9</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü toplam puanlara ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	44
<b>Tablo 4. 10</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Puanlarının Betimsel İstatistiği .....	44
<b>Tablo 4. 11</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Puanlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Welch Testi Sonuçları.....	45

<b>Tablo 4. 12</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yetkinlik Düzeyleri Post Hoc Tamhane Test Sonuçları .....	45
<b>Tablo 4. 13</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	46
<b>Tablo 4. 14</b> Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Puanlarının Kariyer Basamağı Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	46
<b>Tablo 4. 15</b> Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime Dair Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yetkinlik Düzeyleri .....	47
<b>Tablo 4. 16</b> Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları .....	47

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM TASARIMINI UYGULAMA VE YETKİNLİK DÜZEYLERİ

## ÖZET

Farklılaştırılmış öğretim, son yıllarda hem dünyada hem de Türk eğitim sistemi içerisinde öğretim programlarının niteliğini artırmak ve öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla işe koşulmuştur. Bu tasarımın planlanması ve uygulanmasında en önemli rol ise öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin yetkinlik ve uygulama düzeyleri, farklılaştırılmış öğretimi ne kadar etkili planladıkları, uyguladıkları ve eğitimin niteliğini nasıl artırdıkları ile doğrudan ilişkilidir.

Nicel desende tasarlanan bu araştırmanın amacı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğretmenlerin uygulama ve yetkinlik düzeylerinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer basamağı ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ve uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının yanıtlanması amaçlanan alt problemler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapmakta olan 686 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 250 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Çam (2013) tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, veriler bağımsız t-testi ve Welch testi ile çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin, kariyer basamağı ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem, kariyer basamağı ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında değerlendirilmiş, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Farklılaştırılmış öğretim, öğretmen, yetkinlik, uygulama



# HOMEROOM TEACHERS' IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTIONAL DESIGN AND COMPETENCE IN THIS DESIGN

## SUMMARY

Differentiated instruction has been put to work in recent years, both in the world and in our country's education system, in order to improve the quality of the curricula and to enable students to use their full potentials. In the planning and implementation of this design, teachers play the most important role. Teachers' proficiency and implementation levels are directly related to how well they plan and implement differentiated instructional design, and how they increase the quality of education.

The aim of this research, which was designed in a quantitative design, is to determine teachers' levels of differentiated instruction implementation and competence. In line with the aim of the study, whether there is a significant difference between the implementation and competency levels of teachers according to the variables of teaching experience, educational background, career stage and the status of receiving training on differentiated instruction, and whether there is a significant relationship between implementation and competency levels were determined as the sub-problems to be answered.

The universe of the research consists of 686 homeroom teachers working in public schools in the district of Avcılar in Istanbul in the 2022-2023 academic year. The sample of the study was determined as 250 with simple random sampling method.

The research data were collected with the Personal Information Form prepared by the researcher and the "Differentiated Instruction Implementation and Competency Level Scale" developed by Çam (2013). The obtained data were analyzed with arithmetic mean and standard deviation, independent t-test and Welch test.

According to the findings, it was seen that teachers' implementation of differentiated instruction and their competency levels related to it were at a medium level. There was no significant difference in the level of implementation of differentiated instruction according to the variables of teaching experience and educational background. A significant difference was found in the levels of implementation of differentiated instruction according to the variables of career ladder and receiving training. There was no significant difference in teachers' levels of competence in differentiated instruction according to the variable of educational background. A significant difference was found in the competency levels of teachers regarding differentiated instruction according to the variables of teaching experience, career ladder and receiving training regarding differentiated instruction.

The results obtained from the research were evaluated in the light of the literature, and suggestions were developed for researchers and practitioners.

*Keywords:* Differentiated instruction, teacher, competence, implementation







# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Değişen ve gelişen günümüz koşulları, eğitim ve öğretim süreçlerini de etkilemiştir. Zaman içerisinde yaşanan çeşitli değişimler, farklı gereksinimleri de beraberinde getirmektedir. Bireyler, eğitim aracılığıyla kazandıkları bilgi, beceri ve tutumları hayatlarındaki gereksinimleri karşılamak için kullanırlar. Bu nedenle bireyler, hem var olan hem de ileriki hayatlarında ortaya çıkabilecek olan gereksinimlerini karşılayabilmek için nitelikli bir eğitime ihtiyaç duymaktadır (Özer, 2008). Eğitim ve öğretim süreçleri, zaman içerisinde yaşanan değişiklikler doğrultusunda ortaya çıkan farklı ihtiyaçları da karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Son yıllarda farklı özelliklerle sahip olan bütün öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması daha da önemli hale gelmiştir.

Öğrenmeyi sağlamak eğitim ve öğretimin amacıdır. Bunun için de öğrenci merkezli bir süreç yapılandırmak gerekir. Öğrencilerin, okul hayatlarında mutlu ve başarılı olabilmeleri için öğrenme süreçlerinde aktif ve istekli olmaları, öğrendikleri ile kendi hayatları arasında bağlantı kurmaları, fark edildiklerini ve değer verildiklerini hissetmelerini, kişisel özelliklerine, haklarına ve özgürlüklerine saygı duyulması gerekmektedir. Öğrenci merkezli eğitimin uygulanması, öğrenciler için ideale yakın bir öğrenme ortamı sunulmasını sağlamaktadır (Özpolat, 2013). Öğrenci merkezli eğitimde, öğrenci özellikleri göz önünde tutulur ve öğrenciler öğretim sürecinin odak noktasında bulunur. Öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur ve işleyişte öğretmeniyle beraber karar alır (Özer, 2008). Kaput'a (2018) göre öğrenci merkezli eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması için öğrenme ortamında olumlu ilişkiler kurulması, öğrencilerin tüm özellikleriyle kabul edilmesi, öğrenme deneyimlerinin

gerçek hayatla ilişkili olması, öğrenmenin her zaman, her yerde gerçekleşebileceğinin farkında olunması ve öğrencilerin tercihler yapması gerekmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını sağlama yollarından biri de farklılaştırılmış öğretimdir.

Farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda düzenlenmesini gerektiren bir yaklaşım ve felsefe olarak tanımlanmıştır. Öğrenme ortamında bir araya gelen öğrenciler, birbirinden farklı hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgileri, tutumları, deneyimleri, ihtiyaçları, öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanlarını da beraberinde getirmektedir (Gregory ve Chapman, 2020). Bu farklılıkları dikkate alarak öğrencilere, kendi ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre farklılaştırılmış eğitim sunulması önemlidir. Bu sayede daha nitelikli eğitim verilmiş ve öğrenme kalıcı hale getirilmiş olur (Kardeş, 2000).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre öğrenme ortamının yapısı, yönetimi ve öğrenme deneyimleri yeniden düşünülmeli ve tüm öğrencilerin yararına olacak şekilde düzenlenmelidir (Subbon, 2006). Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin özellikleri bireysel olarak dikkate alınmalı ve öğrenme deneyimleri bu doğrultuda planlanmalıdır. Tomlinson (2012)'a göre farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve stratejileri ile öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf yaratmanın birçok yolu vardır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve stratejileri, öğrencilerin kendi tempolarında, zorlanmadan, kişisel özelliklerine uygun olarak ve merak ederek öğrenmelerine olanak sağlar. Bu sayede motivasyonları artan öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif ve daha başarılı olabilir. Belirtilen yararları sebebiyle farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanması önemli görünmektedir. Bu yaklaşımın uygulamaya geçirilmesinde en önemli öge ise öğretmendir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusundaki yetkinlikleri ve uygulama düzeyleri, yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için anahtar bir ögedir. Bu anahtar ögenin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamlarına ne kadar yansıtılabildiğinin açığa çıkarılması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilmesi açısından önemlidir. Bu önemden hareketle araştırmada problem: "İlkokul sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir.

## 1.2 Amaç ve Önem

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017)’nün hazırladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri içinde yer alan maddeler arasında öğrencilerin gereksinimlerini, özelliklerini ve düşüncelerini dikkate alarak öğrenme deneyimlerinin tasarlanması maddesi bulunmaktadır. Ancak bu yeterliğe sahip öğretmenler, bireysel farklılıkları merkezine alan farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde uygulayabilir. Bu çalışma, belirtilen yeterliğe ilişkin bir resim sunması ve öğretmenlerde geliştirilmesi gelen yeterlik alanlarının belirlenmesine katkı yapabilecek olması nedeniyle önemlidir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ve uygulamalarına hakim olan öğretmenler, ders içi ve ders dışı planlanan etkinliklerde ve hazırlanan öğrenme ortamlarında öğrenci ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda planlama yapar. Özetle, öğrencilerini iyi tanır ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunar. Öğrenci merkezli süreçler, daha nitelikli öğrenmelerin sağlanması için etkili bir ortam sağlar. Araştırma ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin belirlenecek olması, araştırma sonuçlarının öğrenci merkezli öğretimin öne çıkan yaklaşımlarından birinin uygulamaya geçme düzeyi açısından bilgi verecek olması nedeniyle önemli görülmektedir. Diğer yandan araştırma örneklem grubunun sınıf öğretmenleri olması açısından da önemlidir. Çünkü bu sayede ilkokulda en fazla ders saatine sahip, öğrencilerle en çok karşı karşıya gelen öğretmen grubunun öğretim uygulamalarına ilişkin bir çerçeve çizilebilir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri hakkında alan yazında çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmanın araştırma sonuçlarına ilişkin getirilecek önerilerin alan yazına ve uygulayıcılara sağlayacağı katkı açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Belirtilen çerçevede araştırmanın amacı, ilkokul sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve yetkinlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, kariyer basamakları ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemektir. Araştırmanın problemi: “İlkokul sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve yetkinlik düzeyleri

nedir?" olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyi ölçüğünden aldıkları puanlar;
  - Mesleki kıdemlerine,
  - Öğrenim durumlarına,
  - Buldukları kariyer basamaklarına,
  - Farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi yetkinlik düzeyi ölçüğünden aldıkları puanlar;
  - Mesleki kıdemlerine,
  - Öğrenim durumlarına,
  - Buldukları kariyer basamaklarına,
  - Farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3 Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme aracında yer alan sorulara verdikleri yanıtlarda dürüst ve samimi oldukları varsayılmaktadır.

### **1.4 Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. 2022-2023 öğretim yılı ile,
2. İstanbul ili Avcılar ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle,
3. Örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin veri aracına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

## 1.5 Tanımlar

***Farklılaştırılmış öğretim:*** Farklılaştırılmış öğretim, tüm öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenebilmesi için öğrencilerin ön bilgi düzeylerine, ilgilerine veya öğrenme profillerine göre farklı yollar sağlanması ve seçenekler sunulması anlamına gelmektedir. Bu şekilde öğrenciler edindikleri yeni bilgileri anlamlandırır ve öğrendiklerini, kendilerine sunulan farklı yollardan seçim yaparak ifade eder (Thomlinson, 2014).



## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 Farklılaştırılmış Öğretim

Öğrenme ortamlarında bir araya gelen öğrenciler sahip oldukları farklı özelliklerini de beraberinde getirir. Öğrencilerin öğrenecekleri konuya dair ön bilgileri, ilgi duydukları alanlar, merak ettikleri konular ve tercih ettikleri çalışma şekilleri farklılık gösterebilir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğrencilerin biricikliği kabul edilir, öğrencilerin tümü için bireysel özellikleri göz önüne alınarak uygun öğrenme ortamları ve deneyimler hazırlanır. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili alanyazın incelendiğinde çeşitli tanımlara ulaşılmaktadır. Tomlinson (2004) farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin neyi, nasıl öğrendiklerinin ve öğrendiklerini nasıl gösterdiklerinin, hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve tercihleriyle ilişkili bir şekilde ele alındığında kendisini gösteren bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Lawrance-Brown (2004), farklılaştırılmış öğretimi öğrenme ortamları bağlamında ele almış ve öğrenme ortamlarını aynı yaşta farklı öğrencilerin bir araya geldikleri topluluklar olarak tanımlamıştır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla aynı topluluklarda bulunan öğrenciler, farklı zorluk ve başarı seviyeleri doğrultusunda kendileri için uygun yöntemlerle desteklenirler. Gregory ve Chapman (2020) ise farklılaştırılmış öğretimi bir bakış açısı olarak tanımlamış ve bu öğretim kapsamında öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak ve kazanımları edinmelerini sağlamak için çalıştığını belirtmiştir.

Yapılan tanımlar doğrultusunda farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin eşsiz olduğunun kabul edilerek onların hazır bulunuşluk, ilgi ve seçimleri doğrultusunda kendi potansiyellerini en üst noktada kullanabilmelerini olanak sağladığı söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretimin ne olduğu kadar, ne olmadığı üzerinde düşünülmesi de önemlidir (Bushie, 2015). Özellikle öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretimi daha rahat kavramaları ve daha nitelikli planlama yapmaları açısından farklılaştırılmış öğretimin ne olmadığını belirlenmesi ve öğretmenlerin neyin farklılaştırılmış öğretim



olup olmadığını ayırt etmesi yararlı olacaktır. Tomlinson (2012) farklılaştırılmış öğretimin ne olduğu ve ne olmadığı konusundaki tartışmalara farklılaştırılmış öğretim uygulanan ve uygulanmayan sınıfların özelliklerini belirleyerek katkıda bulunmuştur. Sınıfların özellikleri Tablo 2.1’de yer almaktadır.

Tablo 2. 1  
Farklılaştırılmış Öğretim Uygulanan ve Uygulanmayan Sınıf Karşılaştırması

<b>Farklılaştırılmış Öğretim Uygulanan Sınıf</b>	<b>Farklılaştırılmış Öğretim Uygulanmayan Sınıf</b>
Tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inanılır. Öğrenci farklılıklarına değer verilir, farklılıklar doğrultusunda planlama yapılır.	Bazı öğrencilerin daha başarılı olacağı kabul edilir. Öğrenci farklılıkları planlama yapılırken göz önünde bulundurulmaz. Başarılı olma potansiyeli yüksek görünen öğrencilere göre planlama yapılır.
Öğrenme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve öğrenme ortamları öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgileri ve tercihleri doğrultusunda farklılaştırılır.	Öğrenme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve öğrenme ortamları öğretmenin kendi tercihlerine göre hazırlanır.
Ön değerlendirme ve süreç değerlendirmeye yer verilir. Değerlendirme sonuçları, öğrenme ve öğretme sürecinin şekillendirilmesinde kullanılır.	Genellikle ürün değerlendirme yapılarak konunun ne kadar anlaşıldığına bakılır.
Öğrencinin öğrenme süreci, gelişimi ve performansı bütün olarak değerlendirilir.	Değerlendirme yapılırken öğrencinin öğrenme süreci ve gelişimi göz önünde bulundurulmaz; yalnızca akademik başarısı dikkate alınır.
Öğrenciler hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle iş birliği yapar ve aktiftir.	Kararları çoğunlukla öğretmenler alır ve öğrenciler pasiftir.

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanan ve uygulanmayan sınıflar arasında birçok farklılık bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre öğrenme ve öğretme süreci şekillendirilen sınıflarda öğrencilerin farklılıkları zorluk olarak görülmez; sürecin farklılaştırılarak zenginleşmesini sağlar. Farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulanan sınıflarda tüm öğrencilerin, kendi potansiyelleri doğrultusunda başarılı olmasına olanak tanınır. Sprenger (2008)’a göre öğrencilerin öğrenme sürecinde nerede olduklarını fark etmelerini sağlama ve ilerlemeleri için fırsatlar sunmanın farklılaştırılmış öğretimde önemli bir yeri vardır. Bu yaklaşım ile öğrenciler bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirirken kendilerini yeterli ve başarılı hisseder.

Öğrenciye nitelikli öğrenme olanağı sunan farklılaştırılmış öğretim felsefesinin şekillenmesi üzerinde çeşitli kuramlar etkili olmuştur. Bir sonraki başlıkta ilgili kuramlar ve farklılaştırılmış öğretim üzerindeki etkileri ele alınmıştır.

## **2.2 Farklılaştırılmış Öğretimin Kavramsal Çerçevesi**

Bender (2008) ve Subban (2006) beyin temelli öğrenme, çoklu zeka kuramı, sosyal yapılandırıcılık ve öğrenme stilleri kuramlarının yıllar içerisinde farklılaştırılmış öğretimi ve farklılaştırılmış öğretimde kullanılan strateji ve teknikleri değiştirdiğini ve geliştirdiğini belirtmiştir. Bu anlayışlar ve farklılaştırılmış öğretime nasıl kaynaklık ettikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

### **2.2.1 Beyin temelli öğrenme kuramı**

Beyin temelli öğrenme kuramında bütünsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu kuramda ezberci yaklaşım ve parça bilgilerin ötesinde edinilen bilgilerle anlayış geliştirmek esastır. Öğrencilerin anlayış gelişme süreci aynı anda ve aynı şekilde olmayabilir (Caine ve Caine, 1995).

Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre her beyin eşsiz; dolayısıyla her öğrenci biriciktir. Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme ve işleme kapasitelerinin farklılık gösterdiğini, öğrencilerin farklı ortamlarda ve durumlarda bilgiyi farklı boyutlarda işlediklerini, anladıklarını ve öğrendiklerini kabul eder. Öğrenme deneyimleri, beyin en iyi nasıl öğrendiğine bağlı olarak tasarlanmalıdır. Ayrıca öğrencinin kendisini huzurlu, değerli ve mutlu hissetmesi motivasyonlarını, derse katılımlarını ve öğrenmelerini olumlu yönde etkiler. Çünkü olumlu duygular öğrenme sürecini kolaylaştırır. Bu nedenle öğretimin merkezinde öğrenci yer almalı; öğrenme deneyimleri ve öğrenme ortamları öğrencilere göre düzenlenmelidir (Duman, 2020 ; Jensen, 2008).

Özetle, beyin temelli öğrenme öğrenci merkezli bir anlayışı ifade eder. Altun ve Çolak'ın (2014) da belirttiği gibi beyin temelli öğrenmeye göre öğretmenler, öğrencilerinin kapasitelerinin farkında olarak onların bireysel farklılıklarına yönelik olarak öğretimi planlamalıdır. Bu bağlamda beyin temelli öğrenmenin belirtilen çerçevesi farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilere bireysel farklılıkları doğrultusunda öğrenme olanağı sunması anlayışına alt yapı oluşturmaktadır.

### **2.2.2 Çoklu zeka kuramı**

Gardner (2008), tüm insanların farklı zeka alanlarına sahip olduklarını ve bu zeka alanlarının dinamik olduğunu ifade etmiştir. Her insan kendi zeka profilini yakından tanıyabilir ve sahip olduğu baskın olan zeka alanları doğrultusunda daha etkili bir öğrenme sürecine sahip olabilir. Zekanın geliştirilebileceğini vurgulayan Gardner'in öne sürdüğü sekiz farklı zeka türü arasında mantıksal-matematiksel, sözel-dilsel, görsel-mekansal, içsel-kişiyeye dönük, sosyal-kişiler arası, müziksel – ritmik, bedensel-kinestetik ve doğa yer almaktadır.

Eğitim sürecinde öğrencilerin neler yapabileceğine odaklanan ve öğrenci merkezli olan çoklu zeka kuramı ile hazırlanan öğrenme ortamları ve öğrenme deneyimleri aracılığıyla öğrencilerin aktif katılımı sağlanırken aynı zamanda öğrenmeleri kolaylaştırılmaktadır. Motivasyonu artan öğrenciler, ders esnasında zevk almalarının da etkisiyle derse karşı olumlu tutum geliştirmektedir (Duran & Akdeniz, 2020).

Özetle, çoklu zeka kuramı kapsamında bireysel farklılıklara saygı duyulur. Bireysel farklılıklara değer verilerek, öğrenci farklılıkları doğrultusunda öğretim süreci şekillendirilir. Çoklu zeka kuramı, öğrenme ve öğretme süreçlerinin zenginleştirilmesi ile farklılaştırılmış öğretimin temelinde yer alan kuramlardan birisi olmuştur.

### **2.2.3 Sosyal yapılandırıcılık**

Bu kurama göre toplumda yer alan bireyler sürekli olarak etkileşim içerisinde. Bireyler buldukları gruplara, bireysel bir katkı sağlar. Dolayısıyla, bir bireyde olan değişim ve gelişim diğer bireyler üzerinde de etkilidir. Bireysel katkıların etkisi grup içerisindeki etkileşimle beraber artış gösterir (Liu & Matthews, 2005).

Konuların ve kavramların özümsemesinin karmaşık bir psikolojik süreç olduğunu belirtmiştir. Bu karmaşık edinim sürecinde, bir kavramı veya konuyu öğrenmeye yalnız başlanması sürecin yönetilmesini zorlaştırır. Öğrencilerin tek başlarına yapabilecekleri ile bir yetişkin desteğiyle yapabilecekleri arasındaki farklılığı yakınsal gelişim alanı olarak tanımlanmıştır. Öğrenme sürecinin ise öğrencinin tek başına gösterebileceği performansın ötesinde yetişkin desteğiyle gösterebileceği performansa göre düzenlenmesi öğretimi daha başarılı kılar. Modelleme, yönlendirme iş birliği ve gözlem bu kuramda ön plana çıkar. Öğrenciler, ancak iş birliği yaparak gerçekleştirdiği çalışmalarını daha sonra tek başlarına da gerçekleştirebilir (Vygotsky, 1962).

Özetle, sosyal yapılandırmacılık anlayışında sosyal öğrenmeye önem verilmektedir. İş birliği ve etkileşim ön planda yer alır. Bu yönüyle sosyal yapılandırmacılık anlayışı, farklılaştırılmış öğretim tasarımlarında yer alan grup çalışmalarına kaynaklık etmektedir.

#### **2.2.4 Öğrenme stilleri**

Pritchard (2013), alanyazında öğrenme stilleriyle ilgili çeşitli tanımlar olduğunu belirtmiş ve öğrenme stillerinin tanımını öğrencilerin bilgi ve becerileri edinirken ve edindiği bilgi ve becerileri göstermek için kullandığı, kendilerine göre en iyi olarak belirlediği bir yol ve alışkanlık olarak derlemiştir.

Öğrencilerin kendilerine özgü yollarla öğrendiklerini ve bazı öğrencilerin başarılı olduğu yöntemlerin bazı öğrenciler için başarısızlıkla sonuçlanabildiği bilinmektedir. Çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik öğeler göz önünde bulundurularak öğrencilerin öğrenme stilleri ve tercihleri belirlenmelidir. Öğrencilere sahip oldukları farklılıklar, stiller ve tercihleri doğrultusunda sunulacak olan öğrenme deneyimleri ve öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonu ve başarıları artmaktadır (Dunn ve Dunn, 1979).

Boydak (2015) da öğrenme stillerinin yaşamın her döneminde etkili olduğunu ve davranışların bu doğrultuda şekillendiğini belirtmiştir. Kişinin öğrenme stillerine hakim olmasının kendisine kolaylık sağlayacağını ve öğrenme sürecini anlamlandırmasında etkili olacağını vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğrenme stillerine göre öğrencilere sunulacak olan farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri ve öğrenme ortamları bireylerin öğrenme ve anlamlandırma sürecinde katkı sağlayacaktır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına kaynaklık eden beyin temelli öğrenme, çoklu zeka kuramı, sosyal yapılandırmacılık ve öğrenme stilleri aynı zamanda bu yaklaşımın şekillenmesinde de rol oynamıştır. Bir sonraki başlıkta kuramlar ve etkilerinin birleşmesi sonucunda ortaya çıkan ilkeler ve temel özellikler ele alınmıştır.

#### **2.3 Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri ve Özellikleri**

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre sahip oldukları çeşitli bireysel özellikleriyle aynı öğrenme ortamında bir araya gelen tüm öğrencilerin, hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları edinebilmesi amacıyla öğretim sürecinin düzenlenmesi önemlidir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıfların özelliklerine ilişkin Tomlinson (2012) aşağıdaki gibi bir tanımlama yapmıştır.

- Öğrenciyi öğrenmeye davet edecek şekilde hazırlanan bir öğrenme ortamı, öğrencinin başarılı olmasını sağlamada oldukça önemlidir.
- Nitelikli öğretim programları, farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için temel oluşturur.
- Ölçme ve değerlendirme, öğretim ve öğrenme sürecini şekillendirir.
- Öğretmenin liderliği ve esnek gruplandırma rutinleri öğrencileri anlamaya, katkı sağlamaya ve başarılı olmaya hazırlar.
- İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili gereksinimlerini karşılayacak şekilde farklılaştırılır.

Belirtilen özellikler, farklılaştırılmış öğretimin, tüm öğrencilerin bireysel potansiyelleri doğrultusunda kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak için öğretmenleri yönlendiren bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretimin temel dayanağı adından da anlaşılacağı üzere farklılaştırma değildir. Bu nedenle öncelikle çeşitliliği kabul etmek, öğrencilerin potansiyellerini görmek, bireysel olarak en üst noktaya ulaşabilmeleri için sorumluluk almak ve ardından farklılaştırma yapmak esastır. Bu nedenle neyin, neye göre farklılaştırıldığını ortaya koymak önemlidir. Tablo 2.2., farklılaştırmanın nasıl yapılacağına ilişkin bir çerçeve sunmaktadır (Tomlinson, 2012):

Tablo 2. 2  
Farklılaştırılmış Öğretim

Ne farklılaştırılır?	Neye göre farklılaştırılır?
İçerik	Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi
Süreç	Öğrencinin ilgisi
Ürün	Öğrencinin öğrenme profili
Etki/Öğrenme Ortamı	

Tablo 2.2.'de farklılaştırılmış öğretim sürecinde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre farklılaştırıldığı görülmektedir. Sprenger (2008) da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamaya başlarken içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamlarının incelemesi gerektiğini belirtmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin

planlanmasında, öğrencilere bilgi edinme ve kendilerini ifade etmeleri için çeşitli yollar sunulabilmesi amacıyla bu dört boyut analiz edilmelidir ve öğretim programı yüksek beklentileri içerecek şekilde hazırlanmalıdır. Aşağıda bu boyutlar açıklanmıştır.

İçerik, öğrencilerin belirli bir materyal veya çalışma üzerinden edinmesi beklenen ve hedeflenen bilgi, beceri ve anlayıştır (Tomlinson, 2012). Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, istek ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre içeriğin farklılaştırılması öğrenme sürecinin etkisini arttıracaktır. Bunun için öncelikle mevcut düzende uygulanmakta olan öğretim programında yer alan kavram, beceri ve konular düzenlenebilir. Öğrencilerin iletişim, düşünme ve araştırma becerilerinin de programda yer alması öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Programın düzenlenmesinin yanı sıra işlenecek konuya dair ön değerlendirme yapılması ve içeriğin değerlendirme verilerine göre çeşitlendirilmesi, derin öğrenme sağlanması için öğrencilere seçenekler sunulması içeriğin farklılaştırılmasına örnek olarak verilebilir (Kardeş, 2020).

Süreç, öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri uygulamaları ve gerçek yaşama taşıyabilmeleri için hazırlanan öğrenme deneyimlerini kapsar. Süreç içerisinde hazırlanan öğrenme yaşantıları, öğrencilere sunulan içeriği anlamlandırma fırsatı sağlar nitelikte olmalıdır (Tomlinson, 2012). Süreç farklılaştırılmasında, öğrencilerin ilgi alanlarına, düzeylerine ve öğrenme profillerine göre etkinlikler farklılaştırılır (Levy, 2008).

Ürün, öğrencilerin edindikleri bilgi, beceri ve anlayışlarını gösterdikleri bir araçtır. Bir başka deyişle öğrenme çıktıları olarak da tanımlanabilir (Tomlinson, 2012). Ürün farklılaştırılması yapıldığında öğrencilerin özelliklerine göre ürün oluşturma görevleri hazırlanır. Dolayısıyla öğrencilerin farklı ürünler oluşturma fırsatına sahip olması motivasyonlarını artırır ve öğrenme sürecindeki durumlarını etkili bir şekilde ortaya koymalarını sağlar (Demir, 2013).

Öğrenme ortamı, en basit haliyle öğrenmenin gerçekleştiği veya gerçekleşmesinin beklendiği alan olarak tanımlanabilir. Etkili bir öğrenme ortamı bireysel farklılıklara duyarlı olmalıdır. Bireysel farklılıkları kabul eden ve bu doğrultuda planlama yapılan öğrenme ortamlarında tüm öğrenciler kendi hızlarında çalışır ve kendi potansiyellerini en üst noktaya taşır. Bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin ilgi alanları, düzeyleri, tercihleri ve aktif katılımı değerlidir. Hem bireysel hem de grup çalışmaları yapılır ve iş birlikli çalışmalar desteklenir (Hanna ve diğ., 2010).

Roberts vs Inman (2021), farklılaştırılmış öğretim yapılırken tüm bu boyutların öğrenci özellikleriyle eşleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak etkili bir eşleştirme öğrencilerin devamlı bir gelişim göstermelerini ve farklılaştırılmış öğretimin amacının gerçekleşmesini sağlar. Uzun vadede ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olması amaçlanır. Aşağıda farklılaştırılmış öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken öğrenci özelliklerine ve açıklamalarına yer verilmiştir.

Hazırbulunuşluk, öğrencilerin belirli bir bilgi, beceri veya anlayışa dair süreç başında sahip oldukları düzeyi ifade eder. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre öğretimin farklılaştırılması öğrencilerin kendi potansiyelleri doğrultusunda gelişimlerini en üst noktaya taşımalarını sağlar (Tomlinson, 2012). Bunun ardındaki neden ise öğrencilerin hazırbulunuşluğunu dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim yapıldığında, öğrencinin sahip olduğu hazırbulunuşluk seviyesiyle öğrenme hedefleri arasındaki farklılığın görülebmesidir. Hazırbulunuşluk seviyesi ve öğrenme hedefleri arasındaki farklılık doğrultusunda planlama yapılması öğrencilerin bireysel hızlarına göre öğrenme hedeflerine ulaşmaları için olanak tanınır. Bu sayede öğrencilerin akademik başarısı artış gösterebilir (Woolfolk, 2010).

İlgi, öğrencilerin belirli bir konuya dair merakı veya tutkusudur. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklılaştırılmış öğretim yapılması öğrencilerin motivasyonunu artırır (Tomlinson, 2012). Motivasyonu artan öğrenciler öğrenme sürecinde daha istekli olur ve böylelikle başarıları artar. Bireysel ilgi ve yeteneklerine değer verilen okullarda bulunan öğrenciler kendilerini gerçekleştirebilir (Demir, 2013).

Öğrenme profili, öğrencilerin çevrelerini algılayış biçimlerine, yeni bilgilere nasıl ulaştıklarına, bu bilgileri nasıl anlamlandırdıklarına ve öğrendiklerine ilişkin bir çerçeve çizer. Kısaca, bir öğrencinin kendisi için ideal öğrenme biçimlerini içeren verilerin derlenmesine öğrenme profili denir (Gregory & Chapman, 2020). Öğrencilerin cinsiyet, kültür veya öğrenme stilleri, öğrenme profillerinin şekillenmesinde etkili olabilmektedir. Öğrencilerin öğrenme profillerine, tercihlerine göre öğretimin farklılaştırılması ise öğrenme sürecinin etkisini ve verimini artırır (Tomlinson, 2012).

Farklılaştırılmış öğretimin temel ilke ve özellikleri doğrultusunda yapılacak öğrenci merkezli planlamalar ve düzenlemeler, öğrenci yararına olacak ve eğitimin niteliğini arttıracaktır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri doğrultusunda

içerik, süreç ve ürün farklılaştırılmasında çeşitli uygulamalar ve stratejiler kullanılmaktadır.

## **2.4 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları**

Tomlinson'a (2012) göre farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve stratejileri ile öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf yaratmanın birçok yolu vardır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve stratejileri, öğrencilerin kendi tempolarında, zorlanmadan, kişisel özelliklerine uygun olarak ve merak ederek öğrenmelerine olanak sağlar. Bu sayede motivasyonları artan öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif olur. Bu başlık altında öne çıkan farklılaştırılmış öğretim uygulama ve stratejilerine yer verilmiştir.

### **2.4.1 İstasyonlar**

İstasyonlar, öğrencilerin aynı anda farklı noktalarda çeşitli çalışmalar gerçekleştirmelerine olanak tanır. İstasyonlarda öğrenciler aynı konuyu veya beceriyi farklı yönlerden ele alır. Esnek gruplandırma sayesinde öğrenciler tüm istasyonlarda çalışmak veya her istasyonda eşit zaman geçirmek zorunda değildir. Tüm seviyelerde ve tüm derslerde uygulanabilen istasyon stratejisinde yapılacak çalışmalara bazen öğrenciler, bazen öğretmenler, bazen ise öğrenciler ve öğretmenler beraber karar verebilir (Tomlinson, 2012). İstasyonlarda, aynı konu farklı yönlerle ele alındığı için kısa süre içerisinde geniş bir içeriğe yer verilmesi sağlanır. Öğretmenler küçük grup çalışmalarında ellerindeki sınırlı kaynakları daha rahat yönetebilir. İstasyon çalışmalarında öğrencilere hareket etme şansı sunabilir, yeni bir konuya giriş yaparken ilgi ve merak uyandırabilir, öğrencilerin öğrenme profillerine, hazırbulunuşluk seviyelerine göre çalışmalar şekillendirilebilir (Hockett, 2018).

### **2.4.2 Merkezler**

Merkezlerde, istasyonlarda olduğu gibi öğrenci aynı anda farklı noktalarda çeşitli çalışmalar gerçekleştirir. Fakat merkezlerde, tek bir konu veya tek bir beceriye odaklanılmaz ve bu nedenle istasyonlardan farklıdır. Merkezlerde birbirinden çok farklı konular ve beceriler çalışılabilmektedir. Öğrenme ve ilgi merkezleri, farklılaştırılmış öğretimin bir parçası olarak özellikle kullanılan uygulamalar arasındadır. Öğrenme merkezlerinde; öğretme, bilgi, beceri veya anlayışı geliştirme, uygulama yapma amaçlarıyla çeşitli etkinlikler veya materyaller bulunur. İlgi



merkezleri ise öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklı konuları keşfedip bilgi toplayabilmeleri için tasarlanır. Merkezler genellikle öğretmen tarafından hazırlansa da öğrenciler de merkezlerde odaklanılacak konular ve yapılacak etkinliklerle ilgili paylaşımda bulunmaları için cesaretlendirilmelidir (Tomlinson, 2012). Özel olarak hazırlanan bu merkezlerde öğrenciler kendi potansiyelleri ve hızları doğrultusunda çalışmaları gerçekleştirir. Aynı zamanda öğrenciler araştırma, rol oynama gibi çeşitli merkezlerde kendi istek ve ilgilerine göre hazırlanan materyalleri kullanır. Böylelikle öğrenciler hedeflenen konuyu öğrenme, keşfetme, öğrenme veya derinleştirme olanağı elde eder (Gregory & Chapman, 2002).

### **2.4.3 Öğrenme sözleşmeleri**

Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin belirli bilgi, beceri veya anlayışı edinmeleri için öğretmen ve öğrenciler arasında yapılan bir anlaşmadır. Çeşitli görevlere yönelik hazırlanabilen bir öğrenme sözleşmesinde, öğrencilere bir öğrenme görevi verilir ve öğrenme görevine yönelik olarak içerik, uygulama, koşullar, paylaşım gibi konularda seçim yapma olanağı tanınır ve farklılaştırma yoluna gidilir (Tomlinson, 2014). Öğrencilerin motivasyonunu arttıran bu stratejide görevlerin takibi önemlidir. Öğrenme sözleşmeleri ile öğrenciler, gelişimlerini ve süreci kendi takip ettikleri için öğrencilerin sorumluluk bilinci ve öz kontrol duygusu da gelişim gösterir (Kardeş, 2020).

### **2.4.4 Seçim duvarı**

Seçim duvarı, içeriğin, sürecin veya ürünün öğrencilerin ilgi alanları veya öğrenme profillerine göre farklılaştırıldığı dokuz görev içerir. Öğretmenler, seçim duvarındaki görevleri farklı zorluk seviyelerine göre tasararlarsa öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri doğrultusunda da farklılaştırma yapılabilir (Hockett, 2018). Hazırlanan dokuz görev üç satır ve üç sütundan oluşan tabloya yazılır. Aynı amacı paylaşan görevler aynı satır veya aynı sütun içerisinde yer alır. Öğretmenler öğrencilerden aynı amacı paylaşan görevlerin bulunduğu alana göre tablodan yatay veya dikey olarak üç görev seçmelerini ister (Tomlinson, 2012).

#### **2.4.5 Birleştirme**

Birleştirme çalışmasında öğrencilerin ilgi alanları veya hazırbulunuşluk düzeylerine göre görevler farklılaştırılır. Tasarım, ğrencilerin ilgi alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenebilir veya öğrenciler ilgi alanları doğrultusunda hedeflenen konunun en ilginç yönlerini ele alabilir. Hazırbulunuşluk seviyelerine göre ise öğrencilere farklı zorluklara sahip kaynaklar sunulabilir. Öğrenciler, hem bireysel hem de iş birliği içerisinde çalışmalar gerçekleştirir (Tomlinson, 2012). Birleştirme çalışmalarında öğrenciler gruplar halinde aynı konunun farklı bir alanına odaklanır, her ğrenci bireysel olarak uzmanlaşır. Böylelikle hem bireysel hem de grup çalışmaları yapılır. Öğrenciler bağımsız olarak çalışmalarını tamamladıktan sonra diğer grup üyeleriyle de edindikleri bilgileri ve anlayışlarını paylaşır (Hockett, 2018). Birleştirme alışması birkaç farklı şekilde yapılabilir. Gregory ve Chapman (2020) birleştirme çalışmasının farklı yürütüldüğü yolları aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- Düz ayrılıp birleştirme kapsamında öğrenciler grup olarak farklı konular üzerine çalışır ve diğer gruplara sunum yapar.
- Basit ayrılıp birleştirme kapsamında öğrenciler küçük gruplar halinde verilen aynı görevin farklı kısımları üzerinde çalışır.
- Tam ayrılıp birleştirme kapsamında öğrenciler önce temel gruplarda yer alır. Ardından verilen parçalı görevleri blşr ve diğer gruplarda kendilerine gelen göreve sahip olan öğrencilerle beraber uzman gruplar oluşturur. Son olarak ise öğrenciler, edindikleri bilgileri paylaşmak için temel gruplarına geri döner.

#### **2.4.6 Katlı ğretim**

Katlı ğretim, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre yapılan etkinliklerin farklılaştırıldığı bir stratejidir. Bu strateji öğrencilerin yeterlilikleri farklı seviyelerde olduğu zaman tercih edilir. Hazırlanan aşamalı etkinliklerin odak noktası aynıdır. Öğrenciler aynı bilgi ve beceriler üzerinde farklı zorluk derecelerine göre hazırlanan etkinlikleri tamamlayarak kendi yeterliliklerini gelişirmeye ve aynı hedefi gerçekleştirmeye gayret eder (Tomlinson, 2012). Öğretmenler, ğrencilerinin yeterlilik düzeylerini ve öğrencilerine sunacakları içerikleri dikkatli bir şekilde incelemelidir. İyi bir analizin ardından, içerik, süreç veya ürün belirlenen seviyeler

doğrultusunda farklılaştırılabilir. Öğrenciler çalışmaya başlayacakları seviyeleri kendileri seçebilir (Çolak, 2014).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında kullanılan strateji ve uygulamalar ile içerik, süreç ve ürün öğrenci yararına olacak şekilde farklılaştırılır. Bu uygulamaların öğretme sürecinde doğru bir şekilde planlaması, hedeflendiği üzere öğrenme ve öğretim sürecini daha nitelikli hale getirecektir.

## 2.5 Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması

Sınıftaki tüm öğrencilerin başarılı olabileceğinin savunulduğu farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında yaygın olarak kullanılan uygulamalar, öğrencilerin biricikliğinin kabul edildiğini ve bireysel özelliklerinin dikkate alındığını göstermektedir. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim uygulamaları planlanırken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır. Gregory ve Chapman (2020), farklılaştırılmış öğretimin planlanmasında aşağıdaki detaylı adımların takip edilmesinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ilkelerine uygun olduğunu belirtmiştir:

- **Gereksinimlerin belirlenmesi:** İlk olarak ulusal öğretim programları detaylı olarak incelenmeli, öğrencilerin bilmeleri ve gerçekleştirmeleri gereken kazanımlar ortaya konulmalı ve temel sorular oluşturulmalıdır.
- **İçeriğin bütünsel olarak tanımlanması:** İçerik bilgi, fikir ve beceriler de eklenerek bütünsel hale getirilmelidir.
- **Ön bilgilerin belirlenmesi:** Nitelikli ön değerlendirme yapılarak öğrencilerin ön bilgileri, deneyimleri, ilgileri ve tercihleri ortaya konulmalıdır. Bu aşamada öğrenciler etkin hale getirilmelidir. Farklılaştırılmış öğretim kapsamında içerik, süreç ve ürün farklılaştırılması yapılır, öğrencilere kendi ilgi, istek ve hızları doğrultusunda kendi öğrenme süreçlerini takip etme ve sorumluluk alma olanağı tanınır. Bu sürecin etkili olması için ön değerlendirme yapılması önemlidir.
- **Gruplandırma stratejisinin belirlenmesi:** Öğrencilerin en iyi hangi yolla öğrenebileceği belirlenmelidir. Bu bağlamda hedeflenen bilgi ve beceriler doğrultusunda öğrencilerin içeriği anlamlandırma sürecinin nasıl gerçekleşeceğine ve hangi gruplandırma ve ölçme stratejilerinin kullanılacağına karar verilmelidir.

- **Planın uygulanması:** Plan uygulanırken öğrencilerin gelişimi bütünsel olarak göz önünde bulundurulmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Çeşitli gruplandırma stratejilerinden yararlanılabilir.
- **Değerlendirme yapılması:** Öğrencilere tercih hakkı sunulmalı ve edindikleri bilgileri seçtikleri şekilde paylaşımları istenmelidir. Süreç ve sonuç değerlendirmelerin, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin hangi düzeyde olduğunu ve gösterdikleri gelişimi en iyi şekilde ortaya koymak üzere planlanması oldukça önemlidir. Algozzine ve Anderson (2007) da farklılaştırılmış öğretim kapsamında öğrencilerin, öğrenmenin bir süreç olduğunu kabul ettiğini vurgulamıştır. Öğrenciler kendilerini değerlendirir, güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini fark eder. Öğrenme süreçlerinde karar alan öğrenciler öğrenme sorumluluklarını da üstlenirler.

Farklılaştırılmış öğretim yapılan derslerin iyi tasarlanmış bir dersle aynı öğeleri içerdiğini söylemek yanlış olmaz. Bu öğeler arasında net öğrenme hedefleri, üst düzey sorular, çeşitli görevler, süreç değerlendirme stratejileri gibi dersin niteliğini arttıran unsurlar yer almaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde önemli olan öğrencilerin aynı öğrenme hedeflerine farklı şekillerde ulaşmaları için onlara fırsatlar sunmaktır. Bu nedenle takip edilmesi gereken tek bir planlama süreci mevcut değildir. Bu süreç öğretmen ve öğrencilere göre şekillense de bazı ortak adımlar bulunduğu söylenebilir. Öğrenme hedeflerinin, öğrencilerin ne bileceğini, ne anlayacağını ve ne yapacağını net bir şekilde içermesi, öğrencilerin konuya ilişkin hazırbulunuşluğunun, ilgilerinin ve öğrenme profillerinin belirlenmesi, belirlenen öğrenme hedefleri için ideal bir ders akışı hazırlanması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme profilleriyle ilgili elde edilen verilere göre nelerin farklılaştırılması ve düzenlenmesi gerektiği belirlenmeli, öğrencilerin nerelerde zorlanabileceği ve desteğe ihtiyaç duyabileceği önceden düşünülmelidir. Farklılaştırılmış öğretim için hangi uygulama ve stratejilerin kullanılacağı belirlenmelidir. Son olarak öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşmadıklarının, ne kadar ilerleme kaydettiklerinin nasıl saptanacağı belirlenmelidir. Aynı zamanda gelecek dersler öncesinde öğrencilerin nelere ihtiyaç duyduğu mutlaka ortaya konmalıdır (Hockett, 2018).

Birçok öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını, öğretimin planlanmasında önemli bir bileşen olarak kabul eder. Aynı zamanda bu öğretmenler,

farklılaştırılmış öğretimin bu bağlamda bir çerçeve sunduğunu ifade eder. Çeşitli planlama adımları, hem ünitelerin hazırlanmasında hem de ünitelerin süreç içerisinde öğrenciye daha çok fayda sağlayacak şekilde düzenlenmesinde öğretmenlere bir yol haritası görevi görür (Tomlinson & McTighe, 2006). Bu bağlamda öğretimi farklılaştırırken planlama adımlarının takip edilmesi, derslerin daha nitelikli bir şekilde tasarlanması ve uygulanmasını sağlayacaktır.

## **2.6 Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Roller**

Öğretmenler, kendilerine verilen öğretim programını uygulamanın yanı sıra programı ve öğretim sürecini zenginleştirmek ve geliştirmek için eğitim alan, sınıf içerisindeki sorumlu uzman kişilerdir. Nitelikli öğretim sunabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım bilgi ve beceriler vardır. Öğrenci gelişimi, öğrenme hedefleri, ölçme değerlendirme stratejileri ve bu stratejilerden elde edilen verilerle öğretime yön verme, zamanı ve kaynakları etkin kullanma, esnek sınıf düzeni oluşturma öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerden yalnızca birkaçıdır (Tomlinson, 2004). Öğretim süreci öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili olduğu kadar, öğretmenlerin nasıl öğrettiğiyle de ilgilidir. Öğrenciler bir konuyu nasıl aynı şekilde öğrenemezse, öğretmenler de aynı şekilde öğretemez (Levy, 2008). Bu bilgi ve becerilere sahip olan öğretmenler, öğretim sürecine farklı düşünerek yaklaşabilir. Farklılaştırılmış öğretime göre düşünebilmek, öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel özelliklerine, ilgi alanlarına, tercihlerine, ön bilgilerine duyarlı olmasını sağlar. Aksi takdirde bu farklılıklar zorluk olarak düşünülür. Bu nedenle farklı düşünmek, öğrencileri farklılıklarıyla kabul etmek önemlidir (Algozzine & Anderson, 2007). Öğrencilerinin özelliklerine göre farklılaştırma yapan öğretmenler, bütün öğrencilerinin kendi öğrenme hızlarını ve öğrenme sürecinde buldukları seviyeyi bilir ve bu doğrultuda planlama yapar. Bu sayede tüm öğrencilerin aynı öğrenme hedeflerine ulaşması mümkün hale gelir (Woolfolk, 2010). Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimin verimli olmasında belirleyici bir faktördür. Farklılaştırılmış öğretimi benimsemek, bu doğrultuda planlama yapmak ve öğretimi şekillendirmek pek de kolay bir iş değildir. Süreç içerisinde öğretmenler zaman ve kaynak eksikliği, yoğun öğretim programı gibi çeşitli sorunlarla karşılaşabileceği gibi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimsemekte de zorlanabilir (Valiandes & Neophytou, 2018). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamak nitelikli planlama gerektirir. Gregory

ve Chapman (2020), sınıfında farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenlerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir:

- Öğrencilerini ve uyguladıkları öğretim programlarını iyi tanır.
- Tüm öğrencilerinin biricik olduğunu farkındadır.
- Tüm öğrencilerinin güçlü oldukları ve geliştirmeleri gereken farklı alanları olduğunu bilir.
- Öğrencilerin farklı yollarla ve farklı zamanlarda öğrenebileceğini kabul eder.
- Öğretim sürecini öğrencilere göre uyarlar.
- Öğrencilerin sınıfa ön bilgi ve deneyimleri ile geldiğini bilir, öğrenme deneyimlerini ve ölçme değerlendirme sürecini buna göre tasarlar.
- Duygular, tutumlar ve çok daha fazlasının öğrenmeyi etkilediğini bilir ve öğretim sürecinde dikkate alır.

Tomlinson (2012), üstte yer alan özelliklere ve çalışmalara ek olarak farklılaştırılmış öğretimin gerçekleşeceği sağlıklı bir sınıfta öğretmenlerin aşağıdaki noktaları uyguladığını eklemiştir:

- Beklentilerini yüksek tutar, öğrencilerine inanır.
- Liderdir, öğrencilerine yol gösterir.
- Farklı fikirlerle sınıfa gelir ve öğrencilerinin bu fikirler ve kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlar.
- Öğrencilerinin süreci anlamlandırmalarına ve kendi düşüncelerini oluşturmalarına yardımcı olur.
- Öğrenme sürecini keyifli kılar ve olumlu sınıf yönetimi anlayışına sahiptir.
- Öğrencilerinin bağımsızlığına saygı duyar ve bağımsız olmaları için onları destekler. Öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencileriyle beraber karar alır.

Tüm bunların yanı sıra farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıflarında olumlu bir sınıf iklimi vardır. Bu sınıflarda başarısızlığın da mümkün olduğu kabul edilir ve hatta öğrenciler başarısızlığa teşvik edilir. Öğrencilerin başarısızlık ihtimalini kabul ederek konfor alanlarından çıkmaları sağlanır. Böylelikle öğrenciler daha çok çaba gösterir (Smet, 2018).

Özetle, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı etrafında şekillenen farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında uygulayan öğretmenler, geleneksel sınıflarda sahip olduklarından daha farklı özelliklere ve görevlere sahiptir. Öğrenme tutkusuna sahip olan öğretmenler, bu tutkularını sınıflarına da taşımaları ve öğrencileriyle öğrenmekten aldıkları keyfi paylaşmalıdır. Bu şekilde öğrencilerine rol model olan öğretmenler, öğrencilerine ilham vereceklerdir. Farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında deneyimleyen, mesleki gelişim olanaklarından yararlanan öğretmenler uygulamalarını ve yeterliliklerini zamanla daha da geliştirebilir (Bagot & Latham, 2019).

## **2.7. İlgili Araştırmalar**

### **2.7.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğretme ve öğrenme sürecinin niteliğini arttırmaya yönelik yapısı ve bu süreçler üzerindeki etkisi incelenen bir değişken olması araştırmalara konu olmuştur. Aşağıda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı, algı, beceri, motivasyon, tutum, öğretmenleriyle olan ilişkileri ve öğretmenlerin sınıf yönetimleri üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalara yer verilmiştir.

Yabaş ve Altun (2009), yürüttükleri araştırmada, matematik dersi ondalık kesirler ünitesinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin özyeterlilik algıları, akademik başarıları ve bilişüstü becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 6. Sınıfta okumakta olan 25 öğrenci katılmış ve çalışmada ön-test son-test deney deseni kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bilişüstü beceri ölçeği ve öz-yeterlilik ölçeği uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlilik algıları ve bilişüstü becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur.

Belç (2010), gerçekleştirdiği araştırmada Hayat Bilgisi dersi kapsamında katılı öğretim stratejisinin uygulandığı farklılaştırılmış öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmeleri ve öğretmenin sınıf yönetimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 25 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi katılmış ve araştırmada

örnek olay ve betimleyici araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme ve gözlem formları, ünite testi, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem tekniklerinin gerçekleştirilmesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katlı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenmelerinin olumlu yönde etkilendiği, motivasyonlarının arttığı, öz değerlendirme becerilerinin geliştiği ve öğretmenin daha önce sınıf yönetiminde karşılaştığı birtakım sorunların yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2013), ilköğretim 5.sınıf Fen ve Teknoloji dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin, farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip öğrencilerin erişileri, bilgiyi işleme biçimleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasına 132 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest-tekrartest modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında istasyon, katlı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi, Çoban ve Ergin (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Envanteri ve Gözlem Listesi ile toplanmıştır. Akademik başarı testi uygulamadan önce, hemen sonra ve öğrenmenin kalıcılığını saptamak için bir ay sonra uygulanmıştır. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri ise öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, istasyon ve katlı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin başarı son-test puanları, kalıcılık testi puanları, derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin erişileri ve kalıcılık testi puanları geleneksel öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya konulmuştur.

Salar ve Turgut (2019), onuncu sınıf fizik dersinde Elektik ve Manyetizma ünitesindeki “Akım, Potansiyel Fark, Direnç” ve “Elektrik Devreleri” konularında uygulanan farklılaştırılmış öğretim tasarımının sınıf iklimine olan etkisini ortaya koymak için yürüttüğü araştırmaya üç farklı liseden 84 onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri “Sınıf İklimi Gözlem Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmış ve ulaşılan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim tasarımının, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre öğrenmelerine olanak sağladığı için daha adil ve öğrenci



katılımını destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci ilişkileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Karakaş (2019), gerçekleştirmiş olduğu eylem araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı doğrultusunda yapılan matematik derslerinde rasyonel sayılar, eşitlik ve denklem konularında öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştirdiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 23 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırmada veriler video kayıtları, öğrenci yansıtma kağıtları, yansıtıcı günlük, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci ürün dosyaları ile elde edilmiştir. Veriler, içerik betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, matematik dersinde yürütülen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin derse katılımını ve grup içerisinde iş birliği içerisinde çalışma becerisini arttırdığı, öğrenmelerine, bağımsız çalışmalarına ve öğrenme sürecinde sorumluluk almalarına katkı sağladığı saptanmıştır.

Leblebicier (2020), Halkla İlişkiler ve Radyo, Televizyon ve Sinema bölümlerinde okumakta olan ve akademik ve mesleki İngilizce dersi alan 21 ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada, farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin yazma becerileri ve bu becerilerine dair algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, öğrenim geçmişi ve öğrenme profili anketi, yarı yapılandırılmış görüşmeler, ders sonrası değerlendirme ve araştırmacının aldığı yansıtıcı notlar ile toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğrenim geçmiş ve öğrenme profili anketi uygulanmış ve tanıyıcı paragraf yazma etkinliği ile öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri belirlenmiştir. Dönem ortası ve dönem sonunda öğrencilerle bireysel olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve her ders sonrasında öğrenciler tarafından değerlendirme anketi doldurulmuştur. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerinden kaynaklanan, kişisel ve öğretmenleriyle olan önceki deneyimlerinden kaynaklanan çeşitli problemlerin çoğunun farklılaştırılmış öğretim tasarımı ile çözüldüğü veya etkisinin azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmen geri bildirim, grup çalışmaları, içerik ve sürecin farklılaştırılması ve öz-yeterliliğin desteklenmesi, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemiştir. Ayrıca öğrencilerin, farklılaştırılmış öğretim tasarımının uygulandığı derslerde kendilerini daha özgür hissetmelerinin motivasyonlarını ve derse katılımlarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Yukarıda belirtilen araştırmalar değerlendirildiğinde farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin akademik başarı, algı, beceri, motivasyon, derse katılım, tutumları, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci ve öğretmen ilişkileri üzerinde etkili ve dikkate alınması gereken bir değişken olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair uygulama ve yetkinlik düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar da yürütölmüş ve aşağıda bu yöndeki bazı araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

Çam (2013), yürüttüğü tarama araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeylerini incelemeyi ve bu düzeylerinin görev yaptıkları okulun konumu, yapısı ve öğretmenlerin branşları ve öğrenim durumları ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde görev yapan ve basit rastlantısal yolla ulaşılan 346 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği”, “Programa İlişkin Genel Algı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin uygulama düzeyinden yüksek çıktığı ve okulların yapısı ve konumlarının, öğretmenlerin yetkinlik ve uygulama düzeyleri arasındaki farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kozikoğlu ve Bekler (2018) de Çam (2013) tarafından hazırlanan “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği”ni kullandığı ilişkisel tarama çalışmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeylerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya Türkiye’de farklı illerde görev yapan farklı branşlara sahip 272 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair yetkinlik ve uygulama düzeylerinin yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair yetkinlik ve uygulama düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, 6-10 sene ve 16 sene ve üzeri öğretmenlik deneyime sahip olan öğretmenlerin 1-5 sene öğretmenlik deneyimine sahip olanlarla karşılaştırıldığında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

## 2.7.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar

Farklılaştırılmış ğretim hem yurt içinde hem de yurt dışında çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi ve anlayışlarını belirlemek adına yürütülen bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Logan (2011), gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin bileşenlerine dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya, 2018 bahar döneminde güneydoğu Georgia'da görev yapan 141 ortaokul ğretmeni katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirile "Acemiler için Farklılaştırılmış ğretim: Öğretmen Yanıtları" nitel anketi kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler genel olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin genel ilkelerine dair konularda hem fikir olduklarını ve temel bileşenlerin farkında olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanısıra ankette yer alan mitlerin çoğuna öğretmenlerin katılmadığı belirtilmiştir.

Suprayogi ve diğerleri (2017) farklılaştırılmış ğretim yaklaşımının ğretmen değişkenleri (z-yeterlilik, inanç, deneyim ve mesleki gelişim) ve bağlam değişkenleriyle (rneğin; sınıf büyüklüğü) ne lde bağlantılı olduğunu saptamak için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaya Endonezya'nın Jakarta ilinde akredite edilmiş A seviye okullarda görev yapan 604 ğretmen katılmıştır. Kişisel Bilgi Anketi, Farklılaştırılmış ğretim Uygulama leği, Farklılaştırılmış ğretim z Yeterlilik leği ve ğretim İnançları leği veri toplamak için kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, farklılaştırılmış ğretim uygulamasının yüksek olmasına rağmen önemli kriter seviyesinin altında olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlilik inançları, yapılandırımcılığa dair inançlar ve sınıf mevcudunun yüksek olmasının, farklılaştırılmış ğretim ile büyük lde ilişkilendirildiği saptanmıştır. Öğretmenlere göre sınıf mevcudu ne kadar yüksekse farklılaştırılmış öğretime duyulan ihtiyaç da aynı oranda yüksektir.

Ismail ve Al Allaq (2019), İngilizce dil sınıflarında farklılaştırılmış ğretim ve iş birlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisine dair İngilizce ğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla amacıyla bir araştırma yrtmştir. Çok aşamalı sıralı karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmaya Birleşik Arap Emirlikleri'nde görev yapan 200 İngilizce ğretmeni katılmıştır. Tüm ğretmenlerin araştırmacılar tarafından hazırlanan anketi tamamlamasının ardından 8 gönüllü öğretmenle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular,

İngilizce öğretmenlerinin iş birlikli öğrenmeyi öğrenci katılımını, sınıf içi etkileşimi, kültürün takdir edilmesini ve farklılaştırılmış öğretimi teşvik eden bir öğretim uygulaması olarak gördüklerini ortaya koymuştur.

Ginja ve Chen (2020), öğretmen eğitimcilerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açılarını ve deneyimlerini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikle amaçlı örnekleme yöntemiyle üç farklı yüksek öğretim kurumu belirlenmiştir. Ardından belirlenen yüksek öğretim kurumlarında görev yapan ve rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 67 öğretmen eğitimcisi araştırmaya katılmıştır. Veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. 67 öğretmenin Santangelo & Tomlinson (2012) tarafından yapılan çalışmalardan uyarlanmış olan anketi tamamlamasının ardından altı öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını, sınıflardaki öğrenci çeşitliliği nedeniyle gerekli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim ile motivasyonun artmasının sonucunda öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin geliştiği ve öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaldığı da bulgular arasında yer almıştır. Ayrıca öğretmenler, öğretmen sayısının az olmasını, farklılaştırılmış öğretimin doğru anlaşılmasını, öğrenci sayısının yüksek olmasını, mesleki gelişime ulaşamama ve kaynak yetersizliğini farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında engelleyici faktör olarak gördüklerini belirtmiştir.

Yurt dışında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dair tutum ve görüşlerini inceleyen araştırmaların yanısıra farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen de çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Aşağıda bu araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Magableh ve Abdullah (2020), farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin genel İngilizce başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya Ürdün'ün Irbid şehrinden rastgele seçilen 2 farklı okuldan 60 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubunun derslerinde içerik, süreç ve ürün için homojen gruplama, seviyelendirilmiş ödevler ve katlı öğretim sonrasında yardımcı materyaller ve farklılaştırılmış okuma metinleri kullanılmıştır. Kontrol grubunun derslerinde ise 8. sınıf Ürdün İngilizce ders kitabı Action Pack üzerinden geleneksel yöntem kullanılarak öğretim yapılmıştır. Veriler, akademik başarı açısından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Ayrıca bulgular, farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler arasındaki farklılıkları azaltmada büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Obafemi (2022), Kwara Eyaletinin Ilorin West Yerel Yönetim Bölgesinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemiş ve amacıyla yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada Matematik Başarı Testi ön ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını önemli derecede etkilediğini ortaya koymuştur. Fakat cinsiyet ve okul türünün öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı da tespit edilmiştir.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) tarama araştırmalarında seçilen örneklemin ait olduğu evrenin bir konuya dair bilgi ve tutumları gibi özelliklerinin belirlenmesinin amaçlandığını belirtmiş, ilgili örnekleme birtakım soruların yöneltildiğini ve alınan yanıtlar üzerinden veri elde edildiğini eklemiştir. Tarama çalışmalarında anket tekniklerinin kullanılması örnekleme yer alan bireylerin özelliklerinin belirlenmesi için sorulacak sorulara en iyi şekilde cevaplanmasını sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu çalışmada kullanılan ölçek formu ile ilkökul sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim tasarımını uygulama ve yetkinlik düzeyleri ortaya konulmuştur. Araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarında, etik ilkeleri göz önünde bulundurmuştur. Araştırmaya başlamadan önce gerekli tüm izinler ilgili kurum ve kişilerden alınmıştır (Ek, Ek 2, Ek 3).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası Avcılar ilçesinde bulunan devlet okullarında ilkökul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde en yüksek ders saatine sahip olması ve diğer öğretmenlere göre öğrencilerle daha sık bir araya gelmesi, araştırmanın sınıf öğretmenleriyle yürütülmesinde rol oynayan önemli etkenlerdir. İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 686'dır. İstanbul ili Avcılar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin sayısı, Avcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırmacı tarafından yazılan dilekçe ve valilik onayının sunulmasının ardından araştırmacıya bildirilmiştir.

Evreni temsil eden örneklem ise basit seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme, temsil ediciliği yüksek ve diğer yöntemlere göre daha güçlü bir örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yoludur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu nedenle, evreni temsil eden örneklem belirlenirken basit seçkisiz örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Çıngı (1944) 686 kişilik evren için 0.5 hata payı ile örneklem büyüklüğünün 250 olmasının uygun olacağını belirtmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında en az 250 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Uygulama sürecinde kayıp verilerin de olabileceği düşünülerek daha fazla öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda 261 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin bazıları anket formunda çok fazla yanıtlanmamış madde bırakmıştır. Bu nedenle bu öğretmenlerden edinilen veriler analiz dışı tutulmuştur. Bunun sonucunda sağlıklı veri elde edilen 250 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu doğrultuda 250 kişiden oluşan örneklem grubunun özelliklerine dair tanımlayıcı istatistikler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3. 1  
Örneklem Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

<b>Değişkenler</b>	<b>Kategori</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Kıdem</b>	1-10 yıl	91	36.4
	11-20 yıl	115	46
	21 ve üstü yıl	44	17.6
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	203	81.2
	Yüksek Lisans	47	18.8
<b>Kariyer Basamağı</b>	Öğretmen	187	74.8
	Uzman Öğretmen	47	18.8
	Başöğretmen	16	6.4
<b>Farklılaştırılmış Öğretime Dair Eğitim Alma Durumu</b>	Evet	108	43.2
	Hayır	142	56.8
<b>Toplam</b>		250	100

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %36.4’ü 1-10 sene (n=91), %46’sı 11-20 sene (n=115), %17.6’sı (n=44) ise 21 sene ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumları değişkenine bakıldığında öğretmenlerin %81.2’si (n=203) lisans, %18.8’inin (n=47) yüksek lisans eğitime sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %74.8’i (n=187) öğretmen, %18.8’i (n=47) uzman öğretmen, %6.4’ü (n=16) ise baş öğretmen kariyer basamağındadır. Farklılaştırılmış

öğretime dair eğitim alma durumu değişkenine bakıldığında ise öğretmenlerin %43.2'sinin (n=108) eğitim aldığı, %56.8'inin (n=142) ise eğitim almadığı görülmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bilgisi ise aşağıda yer alan Tablo 3.2'de bulunmaktadır.

Tablo 3. 2

Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Listesi

<b>Okul Adı</b>	<b>Öğretmen Sayısı</b>
Abdulkadir Uztürk İlkokulu	16
Alsancak İlkokulu	4
Ambarlı İlkokulu	13
Cihangir İlkokulu	13
Cumhuriyet İlkokulu	9
Denizköşkler İlkokulu	11
Emlak Konut Nurettin Topçu İlkokulu	17
Emlak Konut Sultan Alparslan İlkokulu	12
Firuzköy İlkokulu	11
Gümüşpala İlkokulu	3
İnönü İlkokulu	6
Leyla Bayram İlkokulu	3
Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu	14
Mehmetçik İlkokulu	14
Muhsin Yazıcıoğlu İlkokulu	16
Necdet Semker İlkokulu	15
Şehit Eyüp Çolak İlkokulu	18
Şehit Şerife Bacı İlkokulu	17
Toki Salih Şükriye Yoluç İlkokulu	17
Vali Rıdvan Yenişen İlkokulu	21
<b>Toplam</b>	<b>250</b>

Tablo 3.2'de Avcılar ilçesinde bulunan okulların listesi ve bu okullardan araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları gösterilmektedir. Avcılar ilçesinde bulunan tüm ilkokullara ulaşılmışken okullardan çalışmaya gönüllü katılım gösteren öğretmen sayıları farklılaşmaktadır. Araştırmacı okullara giderek okul müdürleri ve öğretmenler ile yüz yüze görüşmüş ve anket formlarını elden teslim etmiştir. Araştırmaya katılmak



için gönüllü öğretmenler formları doldurarak araştırmacıya vermiştir. Gönüllü olan fakat araştırmacı okulda bulunurken formu doldurmaya vakti olmayan öğretmenler için anket okulda bırakılmış, bir hafta sonra okullara tekrar gidilerek tamamlanan formlar araştırmacı tarafından alınmıştır.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanması için iki ölçme aracı kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Katılımcıların kişisel bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. Formda katılımcıların mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer basamağı, farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu ve görev yaptıkları okula ilişkin durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır (Ek 4).

*Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği:* Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim tasarımını uygulama ve bu tasarıma dair yetkinlik düzeylerinin ortaya konulması amacıyla Çam (2013) tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği” (Ek 5) kullanılmıştır. Çam (2013)’ın geliştirmiş olduğu ölçekte mevcut uygulama ve yetkinlik olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır. Her iki bölümde de aynı maddeler yer almaktadır. Ölçek yedi boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte boyutlar; motivasyon, materyal, öğrenme ortamı, etkinlikler, bireysel farklılıklar, görevler ve değerlendirme olarak isimlendirilmiştir. Her boyut için dört maddeye yer verilmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini belirlemek için madde toplam korelasyonları tüm alt boyutlar için incelenmiştir. Ölçek maddeleri 7’li likert tipi derecelendirme ile (0= çok zayıfım, 6= olağanüstüyüm) ölçülmektedir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda yetkinlik bölümü alfa iç tutarlılık katsayısı 0.77; uygulama bölümü alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu çalışmada da Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin yetkinlik bölümü alfa iç tutarlılık katsayısı 0.94; uygulama bölümü alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.92 olarak bulunmuştur.

### **3.4 Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15.0 (Statistical Package For Social Sciences) programında çözümlenmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda yanıt aranan alt

problemler ve bu problemleri yanıtlama hedefiyle veri analizinde kullanılan teknikler Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3

*Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler*

<b>Alt Problemler</b>	<b>Verilerin Analizi</b>
1. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri nedir?	Aritmetik ortalama ve standart sapma
2. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyi ölçeğinden aldıkları puanlar; - Mesleki kıdemlerine, - Öğrenim durumlarına, - Buldukları kariyer basamaklarına, - Farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Welch testi Bağımsız t-testi Bağımsız t-testi Bağımsız t-testi
3. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri nedir?	Aritmetik ortalama ve standart sapma
4. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi yetkinlik düzeyi ölçeğinden aldıkları puanlar; - Mesleki kıdemlerine, - Öğrenim durumlarına, - Buldukları kariyer basamaklarına, - Farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Welch testi ve Post Hoc Tamhane testi Bağımsız t-testi Bağımsız t-testi Bağımsız t-testi
5. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

Tablo 3.3’de gösterilen veri analizinde kullanılan tekniklerin seçimleri aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemlerinde edinilen bulguların analizinde sırasıyla öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi hangi düzeyde uyguladıklarını ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla ölçeğin maddelerinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt probleminde bulguların analizinde sırayla öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu saptamak için varyans analizi varsayımları sınanmıştır. Dağılımların normalliğinin sağlandığı Tablo 3.3 ve Tablo 3.4 ile gösterilmiştir. Varyansların dağılımı ise Levene testi uygulanarak incelenmiştir. Levene testi sonucunda uygulama ( $F=9,807$ ,  $P=0.000<0.05$ ) ve yetkinlik ( $F=15,433$ ,  $P=0.000<0.05$ ) boyutları için varyansların homojen dağılmadığı saptanmıştır. Bu problem kapsamında varyans analizi varsayımlarından "Bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir" (Büyüköztürk, 2020) varsayımı karşılanamadığı için varyans analizinin alternatifi olarak Welch testi kullanılmıştır (Can, 2020). Araştırmanın dördüncü alt probleminde mesleki kıdem değişkeni kapsamında uygulanan Welch testi sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edildiği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu ölçmek amacıyla Tamhane testi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemlerinde sırasıyla öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim durumu, kariyer basamağı, farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise bağımsız t-testi kullanılmıştır. Bağımsız t-testi, ilişkisiz iki grubun ortalamalarının arasındaki bulunan farklılığın anlamlı olup olmadığı test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Ancak bağımsız t-testinin uygulanması için grupların birbirinden bağımsız olması, karşılaştırılacak grupların ortalamalarının aynı değişkene ait olması ve ölçümlerin normal dağılım göstermesi gereklidir (Büyüköztürk, 2020). Dağılımların normalliğine ilişkin testler Tablo 3.3 ve Tablo 3.4'de sunulmuştur.

Araştırmanın beşinci ve son alt probleminde ise edinilen bulguların analizinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamak için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişken arasında bulunan ilişkinin ne ölçüde olduğunu saptamak ve yorumlamak için kullanılır. (Büyüköztürk, 2020).

### 3.4.1 Dağılımların Normalliğine İlişkin Bulgular

İlk sayıltının karşılanabilmesi amacıyla dağılımın normalliği incelenmiştir. Q-Q plot ya da histogram grafiği gibi grafiksel yöntemler, basıklık ve çarpıklık değerlerinin z puanlarının hesaplanması ve Shapiro Wilk veya Kolmogorov Smirnov hipotez testleri bir dağılımın normalliği belirlenirken kullanılır. Örneklem büyüklüğü 50'den az olduğunda Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır. Örneklem büyüklüğü 50'den fazla ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmada katılımcı sayısı 250 olduğundan ilgili ölçeğe verilen yanıtlara Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi yapılarak Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3. 3  
Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov (a)		
Alt boyutlar	İstatistik	p Değeri
<i>Uygulama</i>	.044	.200*
<i>Yetkinlik</i>	.093	.000

Kolmogorov-Smirnov testi sonucu hesaplanan p değerinin  $\alpha = 0.5$ 'ten büyük olması, normal dağılıma uygun olduğu ve puanların normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermediği yönünde ifade edilir (Büyüköztürk, 2020). Dolayısıyla ilgili ölçekten alınan puanların, uygulama boyutunda normal dağılıma uygunluğu ( $p = .200 > .05$ ) yetkinlik boyutunda ise normal dağılım özelliği göstermediği görülmektedir ( $p = .00 < .05$ ).

Bu nedenle normalliğin belirlenmesinde kullanılan diğer bir yol olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin z puanlarının hesaplanması yoluna gidilmiştir. Tablo 3.4'de Basıklık ve Çarpıklık Değerleri z puanları sunulmuştur.

Tablo 3. 4  
Basıklık ve Çarpıklık Değerleri z Puanları

Boyutlar	Basıklık Değeri	Basıklık Standart Hatası	Çarpıklık Değeri	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık Değeri z puanı	Çarpıklık Değeri z puanı
<i>Uygulama</i>	-0.219	0.307	0.047	0.154	-0.713	0.305
<i>Yetkinlik</i>	-0.306	0.307	0.443	0.154	-0.997	2.877

Çarpıklık değeri z puanı, çarpıklık değerinin standart hataya bölünmesi, basıklık değeri z puanı, basıklık değerinin standart hataya bölünmesi ile elde edilmiştir. Ölçeğin uygulama bölümünün ise çarpıklık z değerinin 0.305 olduğu, basıklık değerinin -0,713 olduğu sonucuna ulaşılmış ve normal dağılım bir kez daha kontrol edilmiştir. Yetkinlik bölümünün çarpıklık z değerinin 2.877, basıklık z değerinin -0,997 olduğu görülmüştür. Bu durumda Jondeau ve Rockinger (2003)'in belirttiği gibi çarpıklık z ve basıklık z değerlerinin -3 ve +3 arasında bulunması normal dağılım için yeterlidir. Böylelikle yetkinlik bölümüne gelen yanıtların da normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

#### 4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın ilk alt problemi olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği maddelerinin uygulama boyutlarına ait maddelerinden alınan puanların aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Uygulama boyutuna ait bulgular Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4. 1

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Ölçek Maddeleri	( $\bar{X}$ )	ss
Motivasyon	1. Öğrencileri problemler karşısında yılmaları yerine bu problemleri çözücüler haline gelmeleri için cesaretlendirme.	3,56	1,41
	2. Her öğrenciye sınıf içerisinde değerli olduğunu hissettirme.	3,87	1,56
	3. Her öğrenciyi sınıfın eşit üyesi haline getirme.	3,84	1,47
	4. Sorumlulukların arttığı çalışmalarda amaca ulaşmaları için öğrencilere destek olma.	3,83	1,40
Materyal	5. Birden çok ilgi alanına hitap eden çeşitli öğretim materyalleri kullanma.	3,42	1,46
	6. Öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine hitap edecek zengin materyaller kullanma.	3,32	1,52
	7. Öğrencilerin başarı düzeylerine göre kullanabilecekleri kolaydan zora giden materyaller kullanma.	3,44	1,45
	8. Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre farklılaşan materyaller kullanma.	3,35	1,51
Öğrenme Ortamı	9. Sınıfın bir köşesinde tek kişilik sessiz çalışma alanı oluşturma.	2,13	1,77

	10. Öğrencilerin ilgilerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre takip edebilecekleri çeşitli öğrenme köşeleri oluşturma.	2,63	1,76
	11. Ünite sonlarında öğrencilerden görüşlerini alarak ileriki dersleri gelen fikirlere göre yeniden düzenleme	3,34	1,59
	12. Gelişme ve ilgi alanına göre bir diğer gruba geçişi sağlayacak esnek grup çalışmaları düzenleme.	3,18	1,54
Etkinlikler	13. Öğretim hızını öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre değiştirme.	3,45	1,53
	14. Dersi her düzeyde öğrenci yeterliliğine uygun olacak şekilde basamaklara ayırarak düzenleme.	3,32	1,46
	15. Tekrarlamalardan çok, konuyu derinlemesine inceleyecek etkinlikleri kullanma.	3,39	1,47
	16. Aktiviteleri her öğrencinin kendi hızına göre derinlemesine çalışması için düzenleme.	3,26	1,52
Bireysel Farklılıklar	17. Çabalayan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme.	3,42	1,51
	18. Çabalayan öğrencilerin düşünme becerilerini üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak görevler verme.	3,46	1,44
	19. Çabalayan öğrenciler için öğrenme- rini arttıracak faaliyetleri planlama.	3,49	1,46
	20. Üst düzey öğrencilerin2 öğrenme ihtiyaçlarını belirleme.	3,56	1,58
Görevler	21. Bütün öğrencilerin bir adım daha ilerlemeleri için zorlu görevler verme.	3,40	1,50
	22. Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına hitap eden gerçek yaşamla ilgili özgün görevler verme.	3,41	1,50
	23. Farklı alanları da ilgilendiren sorun içerikli disiplinler arası görevler verme.	3,32	1,44
	24. Öğrencilere derinlemesine çalışacakları konuları tercih etme imkanı sağlama.	3,33	1,50
Değerlendirme	25. Öğrencilerin gerçek konularla ilgili keşfetme becerilerini ortaya çıkaracak ürünler yapmalarını sağlama.	3,35	1,47
	26. Ünite ya da derse başlamadan önce öğrencileri öğrenme profillerine (ön bilgi, zeka, başarı..vs.) göre seviyelendirme.	3,39	1,58
	27. Üniteye başlamadan önce öğrencilerin becerileri ve ilgilerini ortaya çıkaracak değerlendirmeler yapma.	3,39	1,44
	28. Öğrencilerin ünite sonlarında öğrenmelerini belirleme amacıyla çok yönlü değerlendirme yöntemlerini kullanma.	3,46	1,49

Tablo 4.1'e göre, ilgili ölçeğin Uygulama bölümü maddelerinin aritmetik ortalamaları 2,13 ile 3,87 arasında değişmektedir. Uygulama ortalamasının en düşük ve en yüksek olduğu maddeler sırayla “Sınıfın bir köşesinde tek kişilik sessiz çalışma alanı oluşturma” ( $\bar{X}=2,13$ ), “Her öğrenciye sınıf içerisinde değerli olduğunu hissettirme” ( $\bar{X}=3,87$ ) ve aynı doğrultuda uygulama ortalamasının en yüksek ve en düşük olduğu alt boyutlar sırayla “Motivasyon” ( $\bar{X} =3,77$ )ve “Öğrenme ortamı” ( $\bar{X}=2,82$ ) olarak belirlenmiştir.

Tablo 4. 2

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Toplam Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	$\bar{X}$	ss	Max	Min
<i>Uygulama</i>	250	3.372	0.836	5.36	1.32

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama bölümüne ilişkin ortalama  $\bar{X}=3.37$ , standart sapma  $ss=0.84$  bulunmuştur. Ölçekte madde başına alınabilecek değerlerin (0) “Çok zayıf” ile (6) “Olağanüstü” arasında değiştiği için  $\bar{X}=3.37$  değerinin (3) ile (4) arasında olduğu görülmüştür.

#### 4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyi ölçeğinden aldıkları puanlar; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine, öğrenim durumlarına, buldukları kariyer basamaklarına, farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu yanıtlamaya yöneliktir. Bu alt problem kapsamında ilk olarak mesleki kıdem değişkenine göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği uygulama bölümünden alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler incelenmiş ve Welch testi uygulanmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 4.3’de; Welch testi sonuçları Tablo 4.4’de sunulmuştur.



Tablo 4. 3

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Betimsel İstatistiği

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Standart sapma hata
Uygulama	1-10 yıl arası	91	3,50	0,92	0,09
	11-20 yıl arası	115	3,32	0,68	0,06
	21 yıl ve üstü	44	3,23	0,98	0,14

Tablo 4. 4

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Welch Testi Sonuçları

	İstatistik	Serbestlik derecesi - 1	Serbestlik derecesi - 2	p
Uygulama	1,602	2	104,540	,206

Tablo 4.3’de yer alan Welch testi sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $p=0.206>0.05$ ).

İkinci alt problem kapsamında öğrenim durumu değişkenine ilgili ölçeğin uygulama bölümünden alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusunu yanıtlamak için bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4. 5

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Uygulama	Lisans	203	3,385	0,817	0,461	0,646
	Yüksek lisans	47	3,317	0,923		

Tablo 4.5’de gösterilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre ilgili ölçeğin uygulama bölümü puanlarında lisans ve yüksek lisans öğrenim geçmişine sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t=0,461$ ;  $p=0.646>0,05$ ).

İkinci alt problem kapsamında kariyer basamağı değişkenine göre ilgili ölçeğin uygulama bölümünde alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Kariyer Basamağı Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Kariyer Basamağı	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Uygulama	Öğretmen	187	3,460	0,827	2,909	0,004
	Uzman & Baş öğrt.	63	3,111	0,814		

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin buldukları kariyer basamaklarına göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t=2.909;248$   $p.=0.04<0.05$ ). Buna göre öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,46$ ), uzman ve baş öğretmenlere ( $\bar{X}=3.11$ ) göre anlamlı şekilde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

İkinci alt problemde farklılaştırma eğitimi alma durumu değişkenine göre ilgili ölçeğin uygulama bölümünden alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Uygulama Bölümü Puanlarının Farklılaştırılmış Öğretime Dair Eğitim Alma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Uygulama	Evet	108	3,186	0,852	-3,117	,002
	Hayır	142	3,513	0,798		

Tablo 4.7'de gösterilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre ilgili ölçeğin uygulama bölümü puanlarıyla farklılaştırılmış öğretim eğitimi alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t=-3.117;248$   $P=0.002<0.05$ ). Buna göre farklılaştırılmış öğretime dair eğitim almayan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.51$ ),

farklılaştırılmış öğretim eğitimi alanlara ( $\bar{X}=3.18$ ) göre anlamlı bir şekilde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

### 4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri nedir?” sorusunu yanıtlamaya yöneliktir. Bu kapsamda Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği maddelerinin yetkinlik boyutlarına ait maddelerinden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yetkinlik boyutuna ait bulgular ise Tablo 4.8 ve 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4. 8

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Ölçek Maddeleri	( $\bar{X}$ )	ss
Motivasyon	1. Öğrencileri problemler karşısında yılmaları yerine bu problemleri çözümler haline gelmeleri için cesaretlendirme.	3,84	1,34
	2. Her öğrenciye sınıf içerisinde değerli olduğunu hissettirme.	4,17	1,43
	3. Her öğrenciyi sınıfın eşit üyesi haline getirme.	4,07	1,46
	4. Sorumlulukların arttığı çalışmalarda amaca ulaşmaları için öğrencilere destek olma.	4,01	1,44
Materyal	5. Birden çok ilgi alanına hitap eden çeşitli öğretim materyalleri kullanma.	3,79	1,51
	6. Öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine hitap edecek zengin materyaller kullanma.	3,70	1,51
	7. Öğrencilerin başarı düzeylerine göre kullanabilecekleri kolaydan zora giden materyaller kullanma.	3,71	1,48
	8. Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre farklılaşan materyaller kullanma.	3,75	1,54
Öğrenme Ortamı	9. Sınıfın bir köşesinde tek kişilik sessiz çalışma alanı oluşturma.	3,35	1,67
	10. Öğrencilerin ilgilerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre takip edebilecekleri çeşitli öğrenme köşeleri oluşturma.	3,53	1,56
	11. Ünite sonlarında öğrencilerden görüşlerini alarak ileriki dersleri gelen fikirlere göre yeniden düzenleme	3,70	1,52

	12. Gelişme ve ilgi alanına göre bir diğer gruba geçişi sağlayacak esnek grup çalışmaları düzenleme.	3,54	1,49
	13. Öğretim hızını öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre değiştirme.	3,74	1,51
	14. Dersi her düzeyde öğrenci yeterliliğine uygun olacak şekilde basamaklara ayırarak düzenleme.	3,72	1,48
Etkinlikler	15. Tekrarlamalardan çok, konuyu derinlemesine inceleyecek etkinlikleri kullanma.	3,66	1,48
	16. Aktiviteleri her öğrencinin kendi hızına göre derinlemesine çalışması için düzenleme.	3,67	1,52
	17. Çabalayan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme.	3,66	1,49
Bireysel Farklılıklar	18. Çabalayan öğrencilerin düşünme becerilerini üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak görevler verme.	3,32	1,40
	19. Çabalayan öğrenciler için öğrenmelerini arttıracak faaliyetleri planlama.	3,64	1,53
	20. Üst düzey öğrencilerin2 öğrenme ihtiyaçlarını belirleme.	3,77	1,50
	21. Bütün öğrencilerin bir adım daha ilerlemeleri için zorlu görevler verme.	3,67	1,51
	22. Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına hitap eden gerçek yaşamla ilgili özgün görevler verme.	3,74	1,56
Görevler	23. Farklı alanları da ilgilendiren sorun içerikli disiplinler arası görevler verme.	3,70	1,48
	24. Öğrencilere derinlemesine çalışacakları konuları tercih etme imkanı sağlama.	3,62	1,53
	25. Öğrencilerin gerçek konularla ilgili keşfetme becerilerini ortaya çıkaracak ürünler yapmalarını sağlama.	3,71	1,53
	26. Ünite ya da derse başlamadan önce öğrencileri öğrenme profillerine (ön bilgi, zeka, başarı..vs.) göre seviyelendirme.	3,60	1,45
Değerlendirme	27. Üniteye başlamadan önce öğrencilerin becerileri ve ilgilerini ortaya çıkaracak değerlendirmeler yapma.	3,78	1,54
	28. Öğrencilerin ünite sonlarında öğrenmelerini belirleme amacıyla çok yönlü değerlendirme yöntemlerini kullanma.	3,89	1,50

Tablo 4.8'e göre, ilgili ölçeğin yetkinlik bölümü maddelerinin aritmetik ortalamaları 3,32 ile 4,17 arasında değişmektedir. Yetkinlik ortalamasının en yüksek ve en düşük olduğu maddeler sırayla “Her öğrenciye sınıf içerisinde değerli olduğunu hissettirme” ( $\bar{X}=4,1720$ ), “Çabalayan öğrencilerin düşünme becerilerini üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak görevler verme” ( $\bar{X}=3,3200$ ) ve yetkinlik ortalamasının en yüksek ve en düşük olduğu alt boyutlar sırayla “Motivasyon” ( $\bar{X}=4,02$ ) ve “Öğrenme Ortamı” ( $\bar{X}=3,53$ ) olarak belirlenmiştir.

Tablo 4. 9

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü toplam puanlara ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	$\bar{X}$	ss	Max	Min
Uygulama	250	3,7211	.93937	5,96	1,79

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik bölümünde dair ortalama  $\bar{X}=3,72$ , standart sapma  $ss=0.93$  bulunmuştur. Ölçekte madde başına alınabilecek değerlerin (0) “Çok zayıf” ile (6) “Olağanüstü” arasında değiştiği için  $\bar{X}=3.72$  değerinin (3) ile (4) arasında olduğu görülmüştür.

#### 4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik ölçeğinden aldıkları puanlar; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine, öğrenim durumlarına, buldukları kariyer basamaklarına, farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu yanıtlamaya yöneliktir. Bu alt problem kapsamında öncelikle mesleki kıdem değişkenine göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği yetkinlik bölümünden alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler incelenmiş ve Welch testi uygulanmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 4.10’da; Welch testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4. 10

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Puanlarının Betimsel İstatistiği

Boyut	N	$\bar{X}$	ss	Standart sapma hata
-------	---	-----------	----	---------------------

Yetkinlik	1-10 yıl arası	91	3,91	1,08	0,11
	11-20 yıl arası	115	3,53	0,71	0,06
	21 yıl ve üstü	44	3,79	1,07	0,16

Tablo 4.10’da yer alan test sonuçları incelendiğinde 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,91$ ) ile 11-20 ( $\bar{X}=3,53$ ) arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında yetkinlik ortalaması arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre 1-10 yıl arası öğretmenlik yapanların 11-20 yıl arası öğretmenlik yapanlara göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 11

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Puanlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Welch Testi Sonuçları

	İstatistik	Serbestlik derecesi - 1	Serbestlik derecesi - 2	p
Yetkinlik	4,571	2	102,456	,013

Tablo 4.11’de yer alan Welch testi sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p.=0.013<0.05$ ). Bu bulgudan hareketle, gruplar arası anlamlılığın hangi grupların lehine olduğunu belirlemek için Post Hoc Tamhane testi uygulanmıştır. Test sonuçları tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4. 12 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yetkinlik Düzeyleri Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
1-10 yıl arası	11-20 yıl arası	,37811*	0,131	0,014
	21 yıl ve üstü	,11893	0,197	0,908
11-20 yıl arası	1-10 yıl arası	-,37811*	0,131	0,014
	21 yıl ve üstü	-,25918	0,174	0,372
21 yıl ve üstü	1-10 yıl arası	-,11893	0,197	0,908
	11-20 yıl arası	,25918	0,174	0,372

Tablo 4.12 incelendiğinde 1-10 yıl arası deneyim sahibi olan öğretmenler ile 11-20 yıl arası deneyim sahibi olan öğretmenler arasında yetkinlik ortalaması bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğrenim durumu değişkenine göre ilgili ölçeğin yetkinlik bölümünden alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir

farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4. 13

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Yetkinlik	Lisans	203	3,697	0,900	-,739	,463
	Yüksek lisans	47	3,824	1,097		

Tablo 4.13’de gösterilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre ilgili ölçeğin yetkinlik bölümü puanlarında lisans ve yüksek lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=-,739$ ;  $p=0,463>0,05$ ).

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında kariyer basamağı değişkenine göre ilgili ölçeğin yetkinlik bölümünden alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 14

Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Yetkinlik Bölümü Puanlarının Kariyer Basamağı Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Kariyer Basamağı	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Yetkinlik	Öğretmen	187	3,80	0,94	2,35	,019
	Uzman & Baş öğrt.	63	3,48	0,89		

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin buldukları kariyer basamaklarına göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir ( $t=2.353;248$   $P=0.019<0.05$ ). Yetkinlik ortalamaları bakımından

öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,80$ ), uzman ve baş öğretmenlere ( $\bar{X}=3.48$ ) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde farklılaştırma eğitimi alma durumu değişkenine göre ilgili ölçeğin yetkinlik bölümünden alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 15  
Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime Dair Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yetkinlik Düzeyleri

Boyut	Farklılaştırılmış					
	öğretime dair eğitim alma durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Yetkinlik	Evet	108	3,58	,98	-2.001	,047
	Hayır	142	3,82	,88		

Tablo 4.15’de sunulan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına ilgili ölçek yetkinlik bölümü puanlarıyla farklılaştırılmış öğretim eğitimi alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t=-2.001;248$   $p=0.047<0.05$ ). Buna göre farklılaştırılmış öğretime dair eğitim almayan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,82$ ), farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alan öğretmenlere ( $\bar{X}=3.58$ ) göre anlamlı şekilde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

#### 4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunu yanıtlamaya yöneliktir. Bu kapsamda ilgili ölçek uygulama ve yetkinlik bölümleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.. Test sonuçları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16  
Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Sonuçları

Yetkinlik	Uygulama
-----------	----------



Uygulama	Pearson	1	,804(**)
	Korelasyon		
	P (2-yönlü)		,000
	N	250	250

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, katılımcıların uygulama düzeyi ile yetkinlik düzeyi arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ( $r=0.804 > 0,70$ ). Buna göre uygulama düzeyi puanları arttıkça yetkinlik düzeyi puanlarının da arttığı söylenebilir.

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Nicel desen kullanılan bu araştırmada, öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakılarak belirlenen farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri, bu düzeylerin mesleki kıdem, öğrenim geçmişi, kariyer basamağı ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yönelik alan yazın çerçevesinde yapılan tartışmalar ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği uygulama bölümünden aldıkları puanlar incelenmiştir. İlgili ölçeğin uygulama bölümünden alınan puanların toplam ortalaması 3.37 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, yedili likert formunda hazırlanan ilgili ölçekten alınabilecek değerlerin (0) “Çok zayıf” ile (6) “Olağanüstü” arasında değiştiği düşünüldüğünde, (3) ile (4) arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri orta seviyenin üstünde olduğu söylenebilir. Aynı ölçme aracı kullanılarak Kozikoğlu ve Bekler (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri ortalaması 4,22 olarak hesaplanmıştır. Alan yazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıların yüksek olarak nitelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Demirkaya (2018) ve Gülay

(2021) farklı bir ölçme aracı kullanarak yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarının yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir sonuçla yurt dışında Baxter (2013) mesleki gelişimin ilköğretim öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulaması üzerindeki etkisi araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi rahatlıkla uyguladıklarını belirtmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında ulaşılan bulgular, alan yazınla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin düşük olmadığı söylenebilir. Ancak bu seviyenin daha yüksek olması, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bir sürecin daha fazla uygulamaya taşınması da ulaşılmak istenen noktalar arasındadır. Alanyazına bakıldığında, aynı düşünceyle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama seviyelerinin daha yüksek olmamasının nedenleri de çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Valiandes & Neophytou (2018), farklılaştırılmış öğretime dair bir mesleki gelişim programının öğretmenler üzerindeki etkisi incelediği araştırmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğinin ve öneminin farkında olsalar da farklılaştırılmış öğretimi planlama ve sınıfta gerçekleştirme sürecinin zor ve zaman alıcı olduğunu ifade ettiklerini, bu durumun da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama sıklıklarının ve düzeylerini azalttığını belirtmiştir. Benzer şekilde Westwood (2001) özellikle sınıf mevcudunun fazla olmasının ve öğretmenlerin enerjilerini ve zamanlarını çoğunlukla alan iş yüklerinin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama konusunda zaman zaman isteksiz olmasına neden olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları mevcut koşulların iyileştirilmesi durumunda farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin artacağı düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin ilgili ölçeğin uygulama bölümünden aldıkları puanlar mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer basamağı, farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim alma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını görülmüştür. Kozikoğlu ve Bekler (2018) tarafından yapılan araştırmada aynı ölçme aracı kullanılmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Gülay (2021) tarafından yürütülen benzer bir araştırmada da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin algıları ve mesleki

kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur. Demirkaya (2018), 31 sene ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Suprayogi ve diğerleri (2017) ise 5 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin 5 yıldan daha az deneyime sahip olan öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bagot ve Latham (2019), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi zaman içerisinde daha çok deneyimleyeceklerini ve buna bağlı olarak kıdemleri arttıkça farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının daha nitelikli hale geleceğini belirtir. Ancak bu çalışmada çıkan sonuçlar her ne kadar kıdem açısından anlamlı bir farklılığın çıkmadığını gösterse de alan yazının tersine kıdemi daha az alan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum kıdemi az olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde bu yöntemle tanışmış olmalarına bağlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. İlgili ölçeği hazırlayan Çam (2013)'ın ortaokul öğretmenleriyle; Gülay'ın (2021) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrenim durumu ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin, aldıkları derslerin de etkisiyle farklılaştırılmış öğretimi daha yüksek oranda uygulamaları beklenirken, hem bu çalışmada hem de aynı ölçeğin kullanıldığı iki farklı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin yüksek lisans derslerinde edindikleri bilgileri öğretim sürecine yansıtamadıkları, teoriyi uygulamaya taşıyamadıkları düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi araştırılırken, öğretmenlerin ilgili ölçeğin uygulama bölümünden aldıkları puanlar kariyer basamağı değişkenine göre incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyleri kariyer basamaklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin, uzman ve baş öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri daha yüksektir. Milli

Eğitim Bakanlığı (2022) tarafından yayınlanan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'ne göre uzman öğretmen olmak için yüksek lisans mezunu olma veya uzman öğretmen eğitimine katılım ve sınavdan geçer not alma koşulu; baş öğretmen olmak için ise doktora mezunu olma veya baş öğretmen eğitimine katılım ve sınavdan geçer not alma koşulu aranmaktadır. Bu nedenle yüksek lisans veya doktora düzeyine sahip olan ya da uzman öğretmenlik veya baş öğretmenlik eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmenlerin aldıkları eğitim içeriği nedeniyle farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin daha yüksek olması beklenirdi. Bulguların uzman ve baş öğretmenlerin puanlarının daha düşük olduğunu göstermesi, uzman öğretmen ve baş öğretmenlerin eğitimlerinde edindikleri bilgileri öğretim sürecine yansıtamadıklarını düşündürmektedir. Uzman ve baş öğretmenlik için Milli Eğitim Bakanlığının sunduğu eğitim içeriklerin asenkron video kayıtlarını içermesinin, kariyer basamaklarında sunulan eğitimin farklılaştırılmış öğretim açısından etkili olmamasına ve bulguların beklenenin aksi şekilde olmasına yol açtığı düşünülebilir. Alanyazında uzaktan eğitimin öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Balaman ve Tiryaki (2021) uzaktan eğitimle ilgili öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze yapılan eğitim kadar etkili bulmadıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili görüşleri de eğitim süresince gösterdikleri performans veya kariyer basamağı uygulamasına başvurma durumlarında etkili olmuş olabilir. Örneğin Demir'in (2021) öğretmenlerin kariyer basamağı uygulamasının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini araştırdığı çalışmasında elde edilen bulgular arasında öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme yönergesinde ve uygulamasında eksikler olduğu ve sürecin plansız yürütüldüğüne dair görüşlerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitime ve kariyer basamaklarına ilişkin tutumları, buldukları kariyer basamaklarına göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinde elde edilen veriler üzerinde etki sahibi olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyleri farklılaştırılmış eğitime dair eğitim alma değişkenine göre incelenmiş ve farklılaştırılmış öğretim almayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçtan farklı olarak Gülay'ın (2021) çalışmasında farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alan öğretmenlerin

almayanlara göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Baxter (2013) mesleki gelişimin ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulaması üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında mesleki gelişimin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi rahatlıkla uygulamalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair eğitim almalarının, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını daha yakından tanıma fırsatı elde etmelerini ve farklılaştırılmış öğretimi daha çok uygulamalarını sağlayacağı düşünülebilir. Ancak bu araştırmada, farklılaştırılmış öğretimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin çalışma koşulları, aldıkları eğitim içeriğinin etkili olmaması gibi nedenlerle uygulama ortalamaları, eğitim almayan öğretmenlere göre düşük çıkmış olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği yetkinlik bölümünden aldıkları puanlar incelenmiştir. İlgili ölçeğin yetkinlik bölümünden alınan puanların toplam ortalaması 3.72 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, yedili likert formunda hazırlanan ilgili ölçekten alınabilecek değerlerin (0) “Çok zayıf” ile (6) “Olağanüstü” arasında değiştiği düşünüldüğünde, (3) ile (4) arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinin orta seviyede olduğu söylenebilir. Aynı ölçme aracı kullanılarak Kozikoğlu ve Bekler (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri ortalaması 4,64 olarak hesaplanmıştır. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuca ulaşan başka çalışmalar da bulunmaktadır. Demirkaya (2018)’nın çalışmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair yetkinlik düzeylerine ilişkin algı puanlarının ortalaması yüksek bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin yetkinliklerini olumlu bir şekilde değerlendirdikleri söylenebilir. Diğer yandan hem bu çalışmada hem de Kozikoğlu ve Bekler (2018) ile Demirkaya (2018)’nin araştırmalarında yetkinlik ortalamalarının uygulama ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin, uygulama düzeylerine göre yüksek olması, öğretmenlerin kendilerini yetkin gördükleri halde farklılaştırılmış öğretimi aynı oranda uygulamadıklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin yetkinlik ortalamalarının uygulama oranlarına göre yüksek olmasının birkaç farklı nedeni olabilir. Aldossari (2018), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygularken karşılaştıkları önemli zorlukları belirlemek için bir çalışma yürütmüştür.

Araştırmada, farklılaştırılmış öğretim için sınıfların uygun olmayışı ve öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce gerekli donanıma sahip olmaması, öğretmen ve öğrencilerin geleneksel yöntemlere alışkın olması öğrenenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygularken karşılaştıkları en büyük zorluklar arasında yer almıştır. Tomlinson (2014) ise son yüz yılda öğrenme, beyinin çalışma yapısı ve etkili sınıfların özellikleri değişse de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair bildikleri ve uyguladıklarının zaman zaman farklı olabildiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin gerek eski alışkanlıkları gerekse sınıfların elverişli görülmemesi gibi nedenler öğretmenlerin kendilerini yetkin görseler de uygulama ortalamalarının daha düşük olmasına yol açabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemünde, öğretmenlerin ilgili ölçeğin yetkinlik bölümünden aldıkları puanların mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer basamağı, farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öncelikle öğretmenlerin ilgili ölçeğin yetkinlik bölümünden aldıkları puanlar, mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 1-10 sene arası öğretmenlik yapanların 11-20 sene arası öğretmenlik yapanlara göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Aynı ölçme aracının kullanıldığı Kozikoğlu ve Bekler (2018) tarafından yapılan araştırmada ise 6-10 sene ve 16 sene ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-5 sene mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri daha yüksektir. Alanyazında bulunan benzer bir çalışmada ise Demirkaya (2018), mesleki kıdemi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinliklerini çok iyi düzeyde sahip olduklarını algıladıklarını saptamıştır. Goddard ve Kim'in (2018) yürüttüğü araştırmada da öğretmenlerin deneyim kazandıkça farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinliklerinin de arttığı bulgular arasında yer almaktadır. Tschannen-Moran ve Hoy'un (2007) araştırmasında da daha çok deneyime sahip olan öğretmenlerin kendilerini farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında daha yetkin gördüklerini belirtmiştir. Moosa ve Shareefa'nın (2019) çalışmasında da benzer şekilde daha yüksek mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerine dair algılarının daha yüksek olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temellerinin yapılandırıcılığa dayandığı göz önünde bulundurularak sınıf öğretmenlerinin

yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yetkinlik düzeylerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlikleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Özenç ve Doğan (2007) öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığını, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin diğer deneyim sürelerine sahip olan öğretmenlere göre kendilerini daha yetkin bulduklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bu araştırma bulguları mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik ortalamalarının daha yüksek olduğunu gösterse de alanyazında mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik ortalamalarının daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar çoğunluktadır. Bu durumda ilgili alan yazın çerçevesinde öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını deneyimledikçe kendilerini daha yetkin gördükleri söylenebilir; bu araştırmada farklı bir sonuç çıkması örneklem grubunun özelliğinden kaynaklanabilir. Bu durum kıdem değişkenine ilişkin sonuçların nitel veriler ile desteklenerek, farklılıkların sebepleri konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmenlerin ilgili ölçeğin yetkinlik bölümünden aldıkları puanlar, öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. İlgili ölçeği hazırlayan Çam'ın da (2013) ortaokul öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrenim durumu ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını şekillendirdiği düşünüldüğünde öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yetkinlik düzeylerine ilişkin araştırma sonuçlarının da farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlikleri tartışırken yardımcı olacağı düşünülebilir. Özenç ve Doğan (2007) elde ettikleri araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yetkinlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığını ve lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmada da yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin, aldıkları derslerin de etkisiyle farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha yüksek yetkinlik düzeylerine sahip olması beklenirken, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi nedeni ile, öğretmenlerin yüksek lisans derslerinde edindikleri



bilgilerin kendilerini daha yetkin hissetmeleri üzerinde etkisi olmadığını gösteren bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu duruma yüksek lisans eğitiminde verilen ders içeriklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaması neden olabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitim bilimleri dışındaki farklı alanlarda yüksek lisans eğitimi görmüş olmaları da bu durumun sebepleri arasında düşünülebilir.

Öğretmenlerin ilgili ölçeğin yetkinlik bölümünden aldıkları puanların, kariyer basamağı değişkenine göre incelendiği dördüncü alt problemde öğretmenlerin, uzman ve baş öğretmenlere göre daha yüksek bir yetkinlik ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın ikinci alt problemde aynı şekilde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin de öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermekte olduğu belirlenmiştir. Bu iki sonuç birlikte değerlendirildiğinde, yüksek lisans veya doktora eğitime sahip olan ya da uzman öğretmenlik veya baş öğretmenlik eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenlerin aldıkları eğitim içeriği nedeniyle daha yüksek ortalamalara ulaşması beklenirken, bulgular anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuç öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin farklılaştırılmış öğretim açısından kendilerini yetkin ve uygulayacak seviyede görmelerini sağlayacak düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt aranırken öğretmenlerin ilgili ölçeğin yetkinlik bölümünden aldıkları puanlar, farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiş ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim almayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili eğitim almayan öğretmenlerin bu konuda eğitim alan öğretmenlere göre daha yüksek bir yetkinlik ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazında aksi bulgulara sahip çeşitli araştırmalar mevcuttur. Örneğin Erdoğan (2017) program farklılaştırma odaklı mesleki gelişim paketi geliştirdiği ve öğretmenlerin öğretmen rollerine ilişkin anlayışlarını incelediği çalışmasında elde ettiği bulgular eğitim uygulamasının ardından öğretmenlerin geleneksel ve öğretmen merkezli anlayıştan uzaklaştığını, bireysel özellikler doğrultusunda öğretimin farklılaştırılmasını gerekli bulduğunu ve farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmek üzere bu yaklaşıma ilişkin yetkinliklerine dair anlayış geliştirdiklerini göstermiştir. Aşıroğlu (2016) ise okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlilik algılarını incelediği çalışmada farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alan

alan adayların almayan adaylara göre öz yeterlilik seviyelerini daha yüksek oranda yeterli gördüğünü saptamıştır. Bagot ve Latham (2019), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili çeşitli mesleki gelişim olanaklarından yararlanmasının ve eğitimlerin yanı sıra edinilen bilgilerin sınıf içerisinde deneyimlenmesinin, öğretmenlerin hem yetkinlik hem de uygulama düzeylerini zaman içerisinde geliştirebileceğini belirtmiştir. Bu doğrulda bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların alan yazını desteklemediği, bu değişkene ilişkin yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci ve son alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin ilgili ölçeğin uygulama ve yetkinlik bölümlerinde verdikleri yanıt ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiş ve korelasyon kat sayısı 0,804 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon kat sayısına bakıldığında, uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı ölçme aracı kullanılarak Kozikoğlu ve Bekler (2018) ve Çam (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkinlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olması öğretmenlerin kendilerini ne kadar yetkin görürlerse aynı doğrultuda farklılaştırılmış öğretimi uyguladıklarını gösteren bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Tomlinson (2004), öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecini geliştirmek ve farklılaştırmak için sahip olması gereken bilgi ve becerilere öğrenme hedefleri, ölçme değerlendirme, esnek gruplandırma, kaynakları etkin kullanmayı örnek olarak vermiştir. Öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere, başka bir deyişle yetkinliğe sahip olmasının farklılaştırılmış öğretimin sınıf ortamında daha çok kullanılabilir olmasını sağlayacağı söylenebilir.

## **5.2 Öneriler**

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **5.2.1 Araştırmacılara yönelik öneriler**

Bu araştırma nicel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda karma desen kullanılarak daha kapsamlı veri toplanmasını sağlayacak

ve elde edilen bulguların nedenleri hakkında daha geniş resimler sunabilecek çalışmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmanın sonucunda, kıdem değişkeni açısından kıdemi az olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi daha çok uyguladığı ve daha yetkin oldukları saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak daha deneyimli öğretmenlerin kendilerini yetkin görmeme ve uygulama ortalamalarının düşük olmasının nedenleri konusunda öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılabileceği sınıf gözlemlerini de içeren nitel araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada, farklılaştırılmış öğretime dair eğitim almayan öğretmenlerin eğitim alan öğretmenlere göre daha yüksek uygulama ve yetkinlik ortalamalarına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan eğitimlerin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar ile farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinin inceleneceği çalışmalar yapılması ile daha etkili eğitimlerin planlanmasında yol gösterici olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kariyer basamakları açısından ortaya çıkan sonuç uzman ve baş öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yetkinlik ve uygulama düzeyleri açısından daha düşük puanlar aldığını göstermektedir. Bu kapsamda kariyer basamaklarının ve ilgili kariyer basamakları eğitimlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin sunulan içeriğin öğretmenlik mesleği açısından yeterliliğinin ve işlevselliğinin tartışmaya açılacağı araştırmalar yapılması önemli görülmektedir.

Bu çalışma, yalnızca sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı düzeylerde ve branşlarda derse giren öğretmenlerle de benzer çalışmalar gerçekleştirilerek farklı branş ve düzeylerde derse giren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve yetkinlik ortalamaları arasında nasıl bir ilişki olduğunun incelenmesi yoluna gidilebilir.

Bu araştırma, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve buna ilişkin yetkinliklerini kıdem, öğrenim durumu, kariyer basamağı ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alma durumu değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışları, derse girdikleri sınıf sayıları, görev yaptıkları okul yapısı ve konumu, toplam ders saatleri ve sınıf mevcutları gibi farklı değişkenler ile de bir çalışma gerçekleştirebilir.

### 5.2.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha nitelikli uygulamalar yapabilmesinde farklılaştırılmış öğretimi iyi yansıtan örneklerin paylaşılması önemlidir. Bu amaçla, okul içerisinde farklılaştırılmış öğretimi konu alan mesleki öğrenme toplulukları kurulabilir, iyi örnekleri paylaşmak üzere öğretmen konferansları düzenlenebilir.

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtma yapması uygulamalarını geliştirmesi için katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin uygulamalarıyla ilgili iyi giden ve geliştirilebilecek yönler dair günceler yazması ve bu güncelerin zümre toplantılarında birlikte incelenmesi ve üzerine tartışmalar yürütülmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair yetkinliklerinin artırılması amacıyla mesleki gelişim çalışmaları kapsamında uygulamalı eğitimler düzenlenmesi yoluna gidilebilir. Atölye çalışmaları şeklinde düzenlenebilecek bu çalışmalar, öğretmenlere farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamlarında kullanılma yolları hakkında ışık tutabilir.

Deneyimli ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin koçluk/mentorluk ilişkisi içinde bulunabileceği bir sistem kurulması, bu öğretmenler arasındaki bilgi ve beceri alışverişini artırabilir. Öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemlemeleri yoluyla birlikte gelişmeleri desteklenebilir.

## KAYNAKLAR

- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 51(3), 49-54.
- Altun, S. & Çolak, E. (2014). Öğrenme kuramları. S. Fer (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (2. cilt, ss. 50-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bagot, E., & Latham, R. (2019). Teaching from an overflow: Develop, deliver, differentiate. *Agora*, 54(2), 27-32. Erişim: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teaching-overflow-develop-deliver-differentiate/docview/2599641479/se-2>
- Balaman, F., & Tiryaki, S. H. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84
- Baxter, J. D. (2013). *How teacher training affects the implementation of differentiated instruction at the elementary level* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Belç, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bender, W. N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. California: Corwin Press.
- Boydak, H. A. (2015). *Öğrenme stilleri* (Vol. 136). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bushie, C. (2015). Literature review: Differentiation in education. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(2), 35-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1995). Reinventing schools through brain-based learning. *Educational leadership*, 52, 43-43.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

- Çolak, E. (2014). Öğrenme – öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımlara dayalı örnek uygulamalar. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (251-254). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkaya, A. S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları.
- Duman, B. (2020). Beyin Temelli Öğrenme Platformu. G. Ekici & M. Güven (Eds.), *Yeni Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri* (4. cilt, ss. 210-258). Ankara: Pegem Akademi.
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched?. *Educational leadership*, 36(4), 238-44.
- Duru, M. K. & Çalgıcı, G. (2023). Farklılaştırılmış Öğretimin Kütle ve Ağırlık Kavram Yanılgılarının Giderilmesine ve Akademik Başarıya Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57(57), 201-225.
- Erdoğan, M. N. (2017). Program farklılaştırma odaklı mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin öğretmen rolüne ilişkin anlayışlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10) , 144-168.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- Gardner, H. (2008). A multiplicity of intelligences. In *Neuropsychological research* (ss. 26-32). Psychology Press.
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher Educators' Perspectives and Experiences towards Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781-798.
- Goddard, Y., & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1-24.
- Gregory, G., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri tek beden herkese uymaz* (M. A. Sözer, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon*.
- Hanna, D., David, I., & Francisco, B. (Eds.). (2010). *Educational research and innovation the nature of learning using research to inspire practice: Using research to inspire practice*. OECD publishing.

- Hockett, J. (2018). *Differentiation handbook: strategies and examples: Grades 6–12. The Tennessee Department of Education.*
- Ismail, S. A. A., & Al Allaq, K. (2019). The nature of cooperative learning and differentiated instruction practices in English classes. *SAGE Open*, 9(2), 2158244019856450.
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching.* California: Corwin Press.
- Jondeau, E., & Rockinger, M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic dynamics and Control*, 27(10), 1699-1737.
- Kaput, K. (2018). Evidence for student-centered learning. *Education evolving.*
- Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar.* (Yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Kardeş, S. (2020). Farklılaştırılmış öğretim. İ. Kozikoğlu (Ed.), *Eğitimde güncel yaklaşımlar* (109-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American secondary education*, 34-62.
- Leblebicier, B. (2020). *Learning through differentiated instruction: action research in an academic english class.* (Yüksek lisans tezi), Middle East Technical University, Ankara.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164.
- Liu, C. H., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's Philosophy: Constructivism and Its Criticisms Examined. *International education journal*, 6(3), 386-399.
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in higher education journal*, 13.
- Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2020). On the Effectiveness of Differentiated Instruction in the Enhancement of Jordanian Students' Overall Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 533-548.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/486>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_12/13113435\\_1-ADAY\\_OYRETMENLYK\\_VE\\_OYRETMENLYK\\_KARYYER\\_BASAMAK\\_LRI\\_YONETMELYYY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/13113435_1-ADAY_OYRETMENLYK_VE_OYRETMENLYK_KARYYER_BASAMAK_LRI_YONETMELYYY.pdf)
- Moosa, V., & Shareefa, M. (2019). The impact of teachers' experience and qualification on efficacy, knowledge and implementation of differentiated instruction.
- Obafemi, K. E. (2022). Effect of differentiated instruction on the academic achievement of pupils in mathematics in ilorin west local government area, Kwara State. *Kwasu International Journal of Education (KIJE)*, 4(1), 51-59.
- Özenç, M., & Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özer, B. (2008). Öğrenci merkezli öğretim. Hakan, A. (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (21-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2021). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom* (3. Cilt). New York ve Oxon: Routledge.
- Salar, R., & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048-1068.
- Sprenger, M. (2008). *Differentiation through learning styles and memory*. Corwin Press.
- Smets, W. (2017). High Quality Differentiated Instruction--A Checklist for Teacher Professional Development on Handling Differences in the General Education Classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2074-2080.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and teacher education*, 67, 291-301.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. (Doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.



- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188.
- Tomlinson, C. A. (2012). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. cilt). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123-138.
- Westwood, P. (2001). Differentiation'as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6(1), 5-11.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. London: The Ohio State University Pearson Education International.
- Yabas, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlilik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.

## EKLER

**EK 1:** Araştırma İzin Belgesi

**EK 2:** Etik Kurul Onayı

**EK 3:** Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği Kullanım İzni

**EK 4:** Kişisel Bilgi Formu

**EK 5:** Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği

**EK 6:** Bilgilendirilmif Gönüllü Onam Formu

## EK 1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**GÜNLÜDÜR**

Sayı : E-59090411-44-73109129  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Belgesi

27.03.2023

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 23.03.2023 tarihli ve E-59090411-20-72952378 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
İl Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Rapor Örneği
- 3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İnanç Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/59090411-44-73109129>  
Telefon : [Redacted] Bilgi İçin : Aydın [Redacted]  
E-posta : strateji@istanbul.meb.gov.tr İmvanı : VHKİ  
Kep Adresi : mebz@istanbul.meb.gov.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/59090411-44-73109129> adresinden **e633-c56c-343b-b7f1-1612** kodu ile teyit edilebilir.



## EK 2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.02.2023-99348



T.C.  
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Kurullar

Sayı : E-15207191-050.03.01-99348  
Konu : Seçim ve Atama İşleri

**GÜNLÜDÜR**  
24.02.2023

### REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 22.02.2023 tarihli ve Bila-604.99-Bila sayılı yazınız.

Üniversitemiz, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi [REDACTED] "İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımını Uygulama ve Bu Tasarıma Dair Yetkinlik Düzeyleri" başlıklı başlıklı araştırmasının Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca değerlendirilmesi sonucunda Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ne UYGUN OLDUĞU sonucuna OYBİRLİĞİ ile varılmıştır.

Gereği için bilgilerinizi saygılarımızla arz ederiz.

Prof. Dr. Güliz ERGİNSOY  
Etik Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BSV463RJU2

Adres:Meclis-i Mebusan Caddesi No: 24 34427 Fındıklı / İstanbul  
Telefon: [REDACTED]  
e-Posta:kurul@ [REDACTED]  
Kep Adresi:msgsu@ [REDACTED]

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/msgs-ebys>

Bilgi için: Güliz ERGİNSOY  
Unvanı: Etik Kurul Başkanı  
Tel No: 212246001145301




### EK 3: Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği İzni

   
Kime:  27.12.2022 Sal 22:46

Merhaba Şefika Sümeyye Hocam,

Umarım iyisinizdir.

Ben , Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dair bir araştırma yürüteceğim. Uygun görürseniz geliştirdiğiniz "Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği" nizi kullanabilir miyim?

Saygılarımla,



    
Kime:  5.01.2023 Per 00:03

Merhabalar,  
Çok teşekkür ederim, iyiyim, siz de iyisinizdir umarım.  
Elbette kullanabilirsiniz ölçeği.  
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

## EK 4: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu form Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı kapsamında, Doç. Dr. Esmâ GENÇ danışmanlığında yürütülmekte olan “İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımını Uygulama ve Bu Tasarıma Dair Yetkinlik Düzeyleri” konulu tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde “Kişisel Bilgi Formu” ve ikinci bölümde “Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği” yer almaktadır. Bu formda vereceğiniz bilgiler yalnızca, ilgili akademik araştırma kapsamında kullanılacağından isminizi belirtmenize gerek yoktur. Formda yer alan bütün soruları içtenlikle yanıtlamanız çalışmanın niteliği yönünde belirleyici olacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplar ve araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Not: Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Gönüllü Onam Formu ekte yer almaktadır. Formu doldurmanız araştırmaya kendi isteğinizle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ettiğiniz şekilde kabul edilecektir.

### Bölüm I-Kişisel Bilgi Formu

**Yönerge:** Size uygun seçeneğin yanındaki kutucuğu (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Kıdem :  1-10  11-20  21 ve üstü

2. Öğrenim Durumunuz:  Lisans  Yüksek Lisans

3. Kariyer Basamağınız :  Öğretmen  Uzman Öğretmen  Başöğretmen

4. Farklılaştırılmış Öğretime Dair Eğitim Alma Durumunuz:  Evet  Hayır

5. Görev Yaptığınız Okulun Adı: \_\_\_\_\_

## EK 5: Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği

### Bölüm II- Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği

Bu kısımda belirtilen ifadeleri mevcut şartlara göre uygulama düzeyinizi ve yetkinlik durumunuzu belirlemek istiyoruz. Buna göre aşağıdaki ifadeleri size uygunluğunu düşünerek işaretleyiniz.

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

diğer gruba geçişi sağlayacak esnek grup çalışmaları düzenleme.	<b>Mevcut</b>							
13. Öğretim hızını öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre değiştirme.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							

<b>Yetkinlik:</b> Bu konuda kendinizi ne kadar yetkin buluyorsunuz? <b>Mevcut:</b> Mevcut şartlarda ne düzeyde uyguladığınızı düşünüyorsunuz?		<b>Çok zayıf</b>						<b>Olağanüstü</b>
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
14. Dersi her düzeyde öğrenci yeterliliğine uygun olacak şekilde basamaklara ayırarak düzenleme.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
15. Tekrarlamalardan çok, konuyu derinlemesine inceleyecek etkinlikleri kullanma.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
16. Aktiviteleri her öğrencinin kendi hızına göre derinlemesine çalışması için düzenleme.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
17. Çabalayan öğrencilerin <sup>1</sup> öğrenme ihtiyaçlarını belirleme	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
18. Çabalayan öğrencilerin düşünme becerilerini üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak görevler verme.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
19. Çabalayan öğrenciler için öğrenmelerini arttıracak faaliyetleri planlama.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
20. Üst düzey öğrencilerin <sup>2</sup> öğrenme ihtiyaçlarını belirleme.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
21. Bütün öğrencilerin bir adım daha ilerlemeleri için zorlu görevler verme.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
22. Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına hitap eden gerçek yaşamla ilgili özgün görevler verme.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
23. Farklı alanları da ilgilendiren sorun içerikli disiplinler arası görevler verme.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
24. Öğrencilere derinlemesine çalışacakları konuları tercih etme imkanı sağlama.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
25. Öğrencilerin gerçek konularla ilgili keşfetme becerilerini ortaya çıkaracak ürünler yapmalarını sağlama.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
26. Ünite ya da derse başlamadan önce öğrencileri öğrenme profillerine (önbilgi, zeka, başarı..vs.) göre seviyelendirme.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							



27. Üniteye başlamadan önce öğrencilerin becerileri ve ilgilerini ortaya çıkaracak değerlendirmeler yapma.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							
28. Öğrencilerin ünite sonlarında öğrenmelerini belirleme amacıyla çok yönlü değerlendirme yöntemlerini kullanma.	<b>Yetkinlik</b>							
	<b>Mevcut</b>							

<sup>1</sup> Çabalayan öğrenciler: Çok çalışmalarına rağmen akranlarına göre daha yavaş öğrenme özelliği gösteren

öğrencilerdir.

<sup>2</sup> Üst düzey öğrenciler: Akranlarına göre üst düzey düşünebilen ve daha hızlı öğrenme özelliği gösteren öğrencilerdir.

## EK 6: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Form

### BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Doç. Dr. Esmâ GENÇ danışmanlığında, yüksek lisans öğrencisi [REDACTED] tarafından yürütülen “İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımını Uygulama ve Bu Tasarıma Dair Yetkinlik Düzeyleri” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Avcılar ilçesinde görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve yetkinlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, öğrenim durumları ve farklılaştırılmış öğretime dair eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu doğrultuda sizlerden yukarıda yer alan formu doldurmanız beklenmektedir. Araştırmada sizden formların doldurulması için tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda yaklaşık 246 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [REDACTED] e-posta adresi ve [REDACTED] numaralı telefonda ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Araştırmacının adı ve soyadı	İmza
[REDACTED]	

## **ÖZGEÇMİŞ**

### **Lisans Mezuniyeti:**

Yıldız Teknik Üniversitesi – İngilizce Öğretmenliği Programı (2014-2018)

### **Mesleki Deneyim:**

FMV Özel Ispartakule Işık Anaokulu – İngilizce Öğretmeni (2018-2019)

FMV Özel Ispartakule Işık İlkokulu – İngilizce Öğretmeni & IB PYP Koordinatörü  
(2019-...)