

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi

The Determination of Teachers' Implementation and Competency Level Concerning Differentiated Instruction Approach

İshak KOZİKOĞLU*

Ömer BEKLER**

Öz. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve bu yaklaşıma ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemektir. Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan farklı branşlardan 272 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Çam (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi" ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel yeterlik ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, fakat mesleki deneyime göre 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olanlara göre farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerinin yarısından fazlasını (%56) anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, bireysel farklılıklar, öğretmenler.

Abstract. The purpose of this research is to determine teachers' competency and implementation level of differentiated instruction approach. This research was conducted in correlational survey model. The study group consist of 272 teachers from different branches working in Turkey's in different provinces. For data collection in this research, the scale of "Teachers' Competency and Implementation Level of Differentiated Instruction" developed by Çam (2013) was used. Descriptive statistics, t test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was concluded that the teachers had a higher level of competency and implementation concerning differentiated instruction. In this research, teachers' proficiency and implementation level of differentiated instruction approach did not show a significant difference according to gender, but teachers with "6-10 years" and "16 years and over" professional experience found to be higher level of competency than teachers with 1-5 years professional experience. As a result of the research, it was concluded that there is a high level, positive and significant relationship between teachers' competency and implementation level of differentiated instruction approach. Moreover, in the study, it was concluded that the teachers' competency level concerning differentiated instruction approach significantly predicted more than half (56%) of the implementation level of differentiated instruction approach.

Keywords: Differentiated instruction, individual differences, teachers.

Toplumsal Mesaj.

Bu çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlikleri ve bu yaklaşımı uygulama düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlikleri ve bu yaklaşımı uygulama düzeylerinin birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlikleri arttıkça uygulama düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Public Interest Statement.

In this study, teachers' competencies concerning the differentiated teaching approach and their implementation of this approach were examined. In the research, it was determined that teachers' competencies concerning differentiated instructional approach and their implementation levels are related to each other. In this case, it can be said that the level of implementation increases as teachers' competencies concerning the differentiated teaching approach increases.

* Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-3772-4179>, Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

** Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-4728-1914>, Öğretmen, Van, Fevzi Geyik İlkokulu, bekleromer@gmail.com

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze bir bireyi başarılı olarak gösterecek yeterlikler değişmiştir. Bu doğrultuda, eğitimde benimsenmesi gereken yaklaşımlar da değişkenlik göstermiştir. Geleneksel eğitimde birey, öğrenilmesi gereken kalıp bilgilerin dayatıldığı, bunları ezberlemek zorunda bırakıldığı bir unsurdur. Bireylerin hepsinin aynı olduğu kabul edilir ve öğrenme faaliyeti de bu doğrultuda yürütülürdü (Rollins, 2011). Benzer şekilde, Avcı ve Yüksel (2016), geleneksel eğitim ortamlarında, öğretim süreci orta düzey bilişsel yeteneğe sahip öğrenciler için düzenlendiğinden düşük bilişsel yeteneğe sahip öğrencilerin başarısız olduğunu belirtmektedirler. Aynı durum üst düzey bilişsel yeteneğe sahip öğrenciler için de geçerlidir. Çünkü böyle bir ortamda bu öğrenciler potansiyellerini kullanamadıkları için zamanla gerilemekte ve körelmektedirler (Heacox, 2002). Standart olarak hazırlanan ve uygulanan süreç, bu iki farklı özellikteki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu durum geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin, öğrenmenin tek bir yolunun olduğunu düşünmesinden de kaynaklanmaktadır (Dun ve Dun, 1992). Ancak değişen ve gelişen toplumlar, ya da yeni dünya artık bireyden daha fazlasını istemeye başlamıştır. Bu farkedildikçe de geleneksel yaklaşıma olan eleştiriler artmıştır. Bu eleştiriler ve artık değişen koşullara uyum sağlamak zorunda olan bireyin yenilenmesi gerekliliği, geleneksel yaklaşımın terkedilip yerine çağdaş yaklaşımların benimsenmesini sağlamıştır. Bu çağdaş yaklaşımlardan biri, farklılaştırılmış öğretimdir (Singh, 2014; Yabaş ve Altun, 2009).

Farklılaştırılmış öğretim, bireyin öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretim sürecinin boyutlarının her öğrencinin kendi düzeyine uygun öğrenmeye sahip olmasını sağlayacak şekilde düzenlendiği öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Heacox, 2002; Tomlinson, 2001). Chapman ve King (2003), farklılaştırılmış öğretimi, heterojen sınıf ortamında öğrencilerin öğrendiklerini göstermek için seçimler yapabildikleri bir öğrenme yaklaşımı olarak; Demir ve Gürol (2015), öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurularak öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırıldığı, öğretim sürecinin bazı aşamalarında çeşitlendirmeler yapmayı içeren bir yaklaşım olarak; Aşıroğlu (2016) öğrencilerin bilgi, kavram, okuma, dil, öğrenme öncelikleri, ilgileri vb. özelliklerini tanıma, aynı sınıftaki farklı becerilere sahip öğrenciler için uygun öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını kullanma, her öğrencinin bireysel başarılarını ve öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak etkinlikler planlama olarak; Powers (2008) ise sınıflardaki farklı yeteneklere sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla içerik, süreç ve ürünün öğrencilerin çeşitli ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerine uyarlanması biçiminde tanımlamıştır. Alanyazındaki farklılaştırılmış öğretime ilişkin tanımlamalar ışığında farklılaştırılmış öğretim, bireylerin kendilerinden beklenen üst düzey becerileri kazanmaları için kendi potansiyellerinin farkında olmalarını sağlama, öğrenme ortamlarından kendi ilgi, yetenek ve beklentilerine uygun bir şekilde yararlanma fırsatı verme şeklinde tanımlanabilir (Aşıroğlu, 2016; Chapman ve King, 2003; Demir ve Gürol, 2015; Heacox, 2002; Powers, 2008; Tomlinson, 2001).

Farklılaştırılmış öğretim, temele bireyi alıp öğrenme faaliyetlerini bireye göre düzenleyen, yürüten ve çağdaş yaklaşımların bir sentezi olarak görülen bir öğrenme anlayışı olarak görülmektedir (Tomlinson, 2001). Her öğrencinin farklı bireysel özelliklere, zihinsel yapıya, yaşantılara, ilgi ve öğrenme stillerine sahip olduğunu kabul edip, öğrenmenin her bireyde en yüksek derecede gerçekleşmesi için öğrenme ortamlarının bu farklılıkların göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Heacox, 2002). Ayrıca farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin öğrenci özelliklerine göre öğretimi çeşitlendirmesi amacıyla geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Öğretmenler sınıftaki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim planı tasarlar (Avcı ve Yüksel, 2016). Bu şekilde farklı özelliklere sahip öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil etmeyi amaçlamaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim her ne kadar yeni yeni kullanılmaya başlansa da son yıllarda oldukça vurgulanmaktadır (Levy, 2008). Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri 1970'lerde vurgulanmaya başlayan özel eğitim alanındaki gelişmeler (yetenekli öğrenciler kadar öğrenme sorunları olan öğrencilere de verilen önemin artması) ve 1980'lerde vurgulanan öğrenme stilleri ve

çoklu zekâ kuramına dayanmaktadır (LDA, 2006). Subban (2006) da farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının çoklu zekâ kuramı, öğrenme stilleri ve beyin alanında yapılan araştırmalardan kuramsal temellerini aldığını belirtmektedir. Farklılaştırılmış öğretim aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme kuramı, beyin temelli öğrenme, öğrenme stilleri ve öğrencilerin akademik gelişimlerini etkileyen faktörler (hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi, zekâ alanları, motivasyon, katılım düzeyi vb.) üzerine yapılan deneysel araştırmalar hakkındaki bilgilerin bir anlamda bütünleştirilmesidir (Tomlinson ve Allan, 2000).

Farklılaştırılmış öğretimin amacı, öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel başarılarını, gelişimlerini ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak (Algozzine ve Anderson, 2007; Cox, 2008; Hall, Strangman ve Meyer, 2003; Kommer, 2004; Lawrence-Brown, 2004), bütün öğrencilerin başarılı olma olasılığını artırmak (Heacox, 2002) ve öğretim programını öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine göre ayarlamaktır (Lawrence-Brown, 2004). Bunun yanı sıra her öğrencinin öğrenmesini sağlamak amacıyla öğrenci merkezli ve öğretmen rehberliğinde bir sınıf ortamı oluşturmak, öğrencilerin farklı biçimlerde öğrenmelerine olanak sağlamak, bireysel farklılıklarına uygun etkinlikler tasarlamak da farklılaştırılmış öğretimin amaçları arasında yer almaktadır (Theisen, 2002). Farklılaştırılmış bir sınıf ikliminde tüm farklılıklara saygı duyulur ve öğrenme stili, öğrenci yeteneği, gereksinimleri ve ilgileri gibi farklılıklar öğrencilerin farklı içeriği, farklı düzeylerde ve farklı biçimlerde öğrenmeleri için öğrenci yararına kullanılır (Roberts ve Inman, 2007).

Farklılaştırılmış öğretim, öğretme-öğrenme sürecinde üç temel özelliğe göre farklılaşmaktadır. Bu özellikler; öğrencinin hazırbulunuşluğu, öğrencinin ilgisi ve öğrenme profilidir. Hazırbulunuşluk, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine girmeden önce sahip oldukları yetenek ve becerilerdir. İlgi, öğrencilerin derste verilen görevlere karşı merak duymasıdır. Öğrenme profili ise öğrencinin, öğrenme biçimini ifade eder. Öğretmenler programın tüm öğelerini bu üç özelliğe göre farklılaştırırlar (Tomlinson, 2007). Farklılaştırılmış öğretimde, öğrenmeleri tespit etmek için değerlendirme ögesi diğer çağdaş yaklaşımlarda olduğu gibi önemlidir (Tomlinson, 2005). Bu yaklaşımda değerlendirme, süreç boyunca yapılır ve süreçten ayrılmaz. Bu doğrultuda ön değerlendirme, süreç değerlendirmesi ve son değerlendirme olmak üzere üç tür değerlendirme yapılmaktadır. Tillman (2003) tarafından tanılayıcı değerlendirme olarak tanımlanan ön değerlendirme, sürecin başında öğrencilerin hazırbulunuşlukları, öğrenme profilleri ve ilgileri gibi farklılaşan özelliklerini tespit etmek için yapılmaktadır (Tillman, 2003; Akt. Karadağ, 2010). Süreç değerlendirmesi öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek, dönüt, düzeltme ve desteklerle öğrencileri yönlendirmek açısından önemlidir. Öğretmen-öğrenci görüşmeleri, günlükler ve anketler öğrencilerin süreç boyu değerlendirilmelerinde kullanılacak yöntemlerdendir (Tomlinson, 2005). Bu tür değerlendirme araçları öğrencilere geri bildirim verilmesi bakımından oldukça faydalıdır. Çünkü öğrencilere yaptıkları hakkında geri bildirim vermemek öğrenmelerini zorlaştırabilmektedir (Gregory ve Chapman, 2002). Son değerlendirme ise sürecin sonunda yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme öğretmenler tarafından farklılaştırılarak, öğrencilerin ürünlerini farklı yollarla ifade etmeleri sağlanmış olur. Bu değerlendirme sadece ürüne yönelik olmayıp sürecin niteliğinin de belirlenmesine yöneliktir. Son değerlendirmede öğrencinin öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi farklı değerlendirmelerde bulunması ona eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey becerileri de kazandıracaktır (Heacox, 2002).

Yabaş ve Altun'a (2009) göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim tasarımını daha çok kullanmaları gerekmektedir. Bunu yaparken de öğretme-öğrenme ortamları rastgele değil, planlı ve programlı olarak öğrencinin faydasına maksimum düzeyde hizmet edecek bir şekilde düzenlenmelidir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmen, öğrenmeyi ve öğrenciyi merkeze alarak öğrencilere öğrenme sorumluluklarını kazandırmaya çalışır. Böylelikle öğrencilere kendi öğrenmeleri hakkında kararlar almalarına yardımcı olur, öğrencilerin farklılıklarını kabul eder ve her öğrenciye değerli olduğunu, sınıfın bir üyesi olduğunu hissettirir. Çeşitli materyaller kullanarak etkinliklerini zenginleştirir, öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda amaçlar belirler ve her öğrencinin buna ulaşip ulaşmadığını kontrol eder. Desteğe ihtiyaç duydukları yerde

yardımcı olur ve sürekli rehberlik yapar. Öğretmen, öğrenme süreci boyunca sürekli gözlem yapar ve geribildirimde bulunur (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına somut bir örnek olarak; Geometri dersinde "çokgenler" konusunu işleyen öğretmen, öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olduğunu dikkate alarak daha önceden uyguladığı envanter sonuçlarına göre sınıfta görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere üç grup oluşturur. Her gruba kendi öğrenme stiline göre konu anlatımı ve alıştırmaları içeren çalışma kağıtları verir. Çocuklar çalışma kağıtları üzerinde bireysel ve grup çalışmaları yaparken öğretmen çalışmaları gözlemler ve gerektiği yerde dönütler verir. Son olarak, öğrenme stillerine göre farklılaştırılmış çalışma kağıtlarının amacına ulaşip ulaşmadığını belirlemek için tartışma ortamında değerlendirme yapar (Aydoğan-Yenmez ve Özpinar, 2017). Belirtilen bu rolleri benimseyen ve bu rollere uygun bir şekilde öğrenme faaliyetini planlayıp uygulayan öğretmen, farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde işe koşmuş olacaktır.

Farklılaştırılmış öğretim konusu üzerinde yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın öğrencilerin akademik başarıları, motivasyon ve tutumları, üst düzey düşünme becerileri, bilişüstü becerileri, öz yeterlik algısı, bireyin öğrenme sorumluluğunu alması, öğrenmeyi etkileyen duyuşsal ve psikolojik faktörler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Altıntaş ve Özdemir, 2013; Boerger, 2005; Driskill, 2010; Pugalee ve Algozzine, 2007; Richards ve Omdal, 2007; Spirnger, 2007; Stager, 2007; Yabaş ve Altun, 2009). Ülkemizde ise farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili sınırlı sayıda çalışmanın (Aşiroğlu, 2016; Beler, 2010; Demir, 2013; Demir ve Gürol, 2015; Güçlüer ve Kesercioğlu, 2012; Özer, 2016; Salar ve Turgut, 2015; Selda ve Yılmaz, 2018; Şaldırak, 2012; Taş, 2013; Valinde ve Tarman, 2015; Yabaş ve Altun, 2009; Yüksel, Soyer ve Balıkçioğlu, 2009) olduğu görülmektedir. Sınırlı sayıdaki bu çalışmalarda genelde farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen algılarının ve farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir (Karadağ, 2014). Bu durumda, farklılaştırılmış öğretimi sınıfta işe koşacak olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlikleri ve uygulama durumlarını incelemeye dönük çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve bu yaklaşıma ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik ve uygulama düzeyleri cinsiyet ve mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşıma ilişkin yeterlik düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşıma ilişkin yeterlik düzeyleri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Daha önce de bahsedildiği gibi, ülkemizde farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların genelde farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen algılarının belirlenmesine yönelik betimsel çalışmalar ve farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Ancak ülkemizde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yaygınlaşması için öncelikle bu yaklaşımı sınıflarında uygulayacak olan öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik yeterliklerinin ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin farklılıklarını belirlemek, bireysel ilgi, ihtiyaç ve farklı öğrenme profillerini ortaya çıkarmak ve buna uygun şekilde öğretme-öğrenme ortamını düzenlemek başta öğretmenin bu konuda yeterli olmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterliklerini ve farklılaştırılmış öğretimi ne düzeyde uyguladıklarını belirlemesi yönüyle alanyazına katkıda bulunacağı, bu sayede de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında daha nitelikli ve etkili bir sürece kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2000). Bu çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve bu yaklaşıma ilişkin yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki inceleneceği için ilişkisel tarama modelinin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan farklı branşlardan 272 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı erişilmesi kolay olan grup üzerinde çalışır, böylece bu yöntem araştırmaya pratiklik ve hız kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada çalışma grubu, kolay ulaşılabilirlik ölçütü göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Ayrıca, veri toplama esnasında gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Çalışma grubuna ait kişisel özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Değişkenler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	97	35,7
	Erkek	175	64,3
Okul Kademesi	İlkokul	130	47,8
	Ortaokul	93	34,2
	Lise	49	18
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	126	46,3
	6-10 yıl	55	20,2
	11-15 yıl	35	12,9
	16 yıl ve üzeri	56	20,6

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 97'si (%35.7) kadın, 175'i (%64.3) ise erkektir. Katılımcıların 130'u (%47.8) ilkokul, 93'ü (%34.2) ortaokul, 49'u (%18) ise lisede görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 126'sı (%46.3) 1-5 yıl, 55'i (%20.2) 6-10 yıl, 35'i (%12.9) 11-15 yıl, 56'sı (%20.6) ise 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

2.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Çam (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 7'li Likert tipinde (0 ile 6 arasında değerler) hazırlanmış olup öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi ne düzeyde uyguladıklarını ve bu konuda kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini ölçmektedir. 28 maddeden oluşan ölçekte mevcut uygulama düzeyi ve yetkinlik olmak üzere iki bölüm bulunmakta ve her iki bölümde aynı maddeler yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin katılımcılar tarafından mevcut uygulama ve yetkinlik bölümü için ayrı ayrı derecelendirilmesi istenmektedir.

Ölçek motivasyon, materyal, öğrenme ortamı, etkinlikler, bireysel farklılıklar, görevler ve değerlendirme olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte doğrudan farklılaştırılmış öğretime ilişkin maddelerden ziyade farklılaştırılmış öğretimin göstergesi olan davranış ifadeleri yer almaktadır. Motivasyon alt boyutunda, "*Her öğrenciye sınıf içerisinde değerli olduğunu hissettirme*"; materyal alt boyutunda, "*Birden çok ilgi alanına hitap eden çeşitli öğretim materyalleri kullanma*"; öğrenme ortamı alt boyutunda, "*Öğrencilerin ilgilerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre takip edebilecekleri çeşitli öğrenme köşeleri oluşturma*"; etkinlikler alt boyutunda, "*Öğretim hızını öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre değiştirme*"; bireysel farklılıklar alt boyutunda, "*Çabalayan öğrencilerin*

düşünme becerilerini üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak görevler verme"; görevler alt boyutunda, *"Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına hitap eden gerçek yaşamla ilgili özgün görevler verme"*; değerlendirme alt boyutunda, *"Öğrencilerin ünite sonlarında öğrenmelerini belirleme amacıyla çok yönlü değerlendirme yöntemlerini kullanma"* gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının yetkinlik için ".81- .91", mevcut uygulama için ".81-.92" arasında değiştiği belirlenmiştir (Çam, 2013). Bu çalışmada ise yetkinlik bölümünde motivasyon için .88, materyal için .73, öğrenme ortamı için .85, etkinlikler için .89, bireysel farklılıklar için .90, görevler için .89, değerlendirme için .86 ve toplam ölçek için .96 olarak; mevcut uygulama bölümünde ise motivasyon için .72, materyal için .90, öğrenme ortamı için .78, etkinlikler için .74, bireysel farklılıklar için .86, görevler için .82, değerlendirme için .75 ve toplam ölçek için .92 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzeri olmasının ideal olarak kabul edildiği (Büyüköztürk, 2016) düşünüldüğünde, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırma verileri, günümüzde çevrimiçi veri toplamada en yaygın tercih edilen araçlardan biri Google Form kullanılarak toplanmıştır. Google Form üzerine aktarılan kişisel bilgi formu ve ölçek, çevrimiçi bağlantı linki oluşturularak sosyal ağlar, forum siteleri, e-mail ve whatsapp aracılığı ile paylaşılmış ve çevrimiçi ölçek yaklaşık olarak 5 hafta yayında kalmıştır. Veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve bu yaklaşıma ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemek amacı ile ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerleri yorumlayabilmek için "dereceleme sayısı-1/düzyer sayısı (7-1=6, 6/5=1.20)" formülü kullanılarak aralık değerleri hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2016). Bu değerler; '0.00-1.19 arası' *çok düşük*, '1.20-2.39 arası' *düşük*, '2.40-3.59 arası' *orta*, '3.60-4.79 arası' *yüksek* ve '4.80-6.00 arası' *çok yüksek düzeyde* olarak yorumlanmıştır. Ölçek puanlarının öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki deneyimine göre değişip değişmediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Bu doğrultuda, tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve bağımlı değişkenlere ait puanların çarpıklık (skewness) değerlerinin -.434 ile -.998 arasında değiştiği, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -.478 ile 0.726 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre, normallik varsayımı için bağımlı değişkenlere ait puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması gerektiği (Büyüköztürk, 2016) düşünüldüğünde, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, değişkenler arasındaki doğrusallık varsayımı sağlanmıştır. Dolayısıyla, cinsiyet değişkeni için t-testi, mesleki deneyim değişkeni için ise ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeylerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerini ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeyleri nedir?" sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Yanıtlara Göre Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek ve alt boyutları	Yeterlik		Uygulama	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Farklılaştırılmış öğretim (toplam)	4,64	0,88	4,22	0,60
Motivasyon	5,11	0,79	4,78	0,34
Materyal	4,29	1,08	4,45	0,74
Öğrenme ortamı	4,31	1,23	3,18	1,24
Öğretim etkinlikleri	4,62	1,05	4,30	0,73
Bireysel farklılıklar	4,77	1,02	4,50	0,71
Görevler	4,71	1,02	4,17	0,89
Değerlendirme	4,68	1,04	4,14	089

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel yeterliklerinin ($\bar{X}=4,64$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutları olan motivasyona ilişkin yeterliğinin ($\bar{X}=5,11$) çok yüksek düzeyde olduğu, materyal ($\bar{X}=4,29$), öğrenme ortamı ($\bar{X}=4,31$), öğretim etkinlikleri ($\bar{X}=4,62$), bireysel farklılıklar ($\bar{X}=4,77$), görevler ($\bar{X}=4,71$) ve değerlendirmeye ($\bar{X}=4,68$) ilişkin yeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın motivasyon, en düşük ortalamasının ise öğrenme ortamı boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ($\bar{X}=4,22$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim ölçeğinin alt boyutları olan motivasyon ($\bar{X}=4,78$), materyal ($\bar{X}=4,45$), öğretim etkinlikleri ($\bar{X}=4,30$), bireysel farklılıklar ($\bar{X}=4,50$), görevler ($\bar{X}=4,17$) ve değerlendirmeye ($\bar{X}=4,14$) ilişkin uygulamalarının yüksek düzeyde olduğu, öğrenme ortamına ($\bar{X}=3,18$) ilişkin uygulamalarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın motivasyon, en düşük ortalamasının ise öğrenme ortamı boyutunda olduğu görülmektedir.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik ve uygulama düzeyleri cinsiyet ve mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Yeterlik ve Uygulama Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
Yeterlik düzeyi	Kadın	175	4,66	0,80	270	0,52	0,61
	Erkek	97	4,60	1,03			
Uygulama düzeyi	Kadın	175	4,21	0,56	270	-0,15	0,88
	Erkek	97	4,23	0,67			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik ($t_{(270)} = 0,52, p > .05$) ve uygulama düzeyi ($t_{(270)} = -0,15, p > .05$) ölçeklerine verdikleri puanlar cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik ve uygulama düzeyinin mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterlik ve Uygulama Düzeylerinin Mesleki Deneyime Göre Anova Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Mesleki Deneyim	n	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Yeterlik	1-5 yıl	126	4,43	0,94	Gruplar arası	10,231	3	3,410	4,538	,004	2>1 4>1
	6-10 yıl	55	4,84	0,73							
	11-15 yıl	35	4,77	0,70	Gruplar içi	201,403	268	,752			
	16 yıl ve üzeri	56	4,83	0,91							
					Toplam	211,634	271				
Uygulama Düzeyi	1-5 yıl	126	4,16	0,62	Gruplar arası	1,018	3	,339	,939	,422	
	6-10 yıl	55	4,28	0,56							
	11-15 yıl	35	4,23	0,62	Gruplar içi	96,875	268	,361			
	16 yıl ve üzeri	56	4,29	0,59							
					Toplam	97,893	271				

$p < .05$, Not: 1- "1-5 yıl", 2- "6-10 yıl", 3- "11-15 yıl", 4- "16 yıl ve üzeri"

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeyleri ($F_{(3,268)} = 0,939, p > .05$) mesleki deneyime göre anlamlı bir fark göstermezken, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyleri mesleki deneyime göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F_{(3,268)} = 4,538, p < .05$). Öğretmenlerin mesleki deneyime göre farklılaşan ortalamaların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonucunda; 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olanlar ile 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanlar arasında, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanlar lehine mesleki deneyime göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın üçüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Yeterlik düzeyi	Uygulama düzeyi
Yeterlik düzeyi	1.00	
Uygulama düzeyi	,748**	1.00

$p < .05$ *, $p < .01$ **

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.748$; $p<.01$).

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmının dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyleri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeyinin yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı değişken	β	Yordama Gücü (R)	Açıklanan varyans (R^2)
Yeterlik düzeyi	,748	,748	,560

Tablo 6 verilerine göre, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamalarındaki varyansın %56’sını açıkladığı görülmektedir. Tablo 6’deki basit doğrusal regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Regresyon	54,835	1	54,835		
Artık (Residual)	43,058	270	,159	343,850	.000

Tablo 7 incelendiğinde, Tablo 6’da verilen basit doğrusal regresyon analizinde elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(1,270)}=343,850$, $p<.000$). Yapılan analiz sonuçları, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterliklerinin bu yaklaşımı uygulama düzeylerini ne düzeyde yordadığını inceleyen bu araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel yeterlik ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin kendilerini farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda yüksek düzeyde yeterli gördükleri ve farklılaştırılmış öğretimi yüksek düzeyde uyguladıklarını söylemek mümkündür. Çalikoğlu (2013), Karadağ ve Yaşar (2010), Üşenti (2013), Beler (2010) ve Yabaş ve Altun (2009 yaptıkları çalışmalar sonucunda öğretimin bireysel farkları dikkate alarak farklılaştırılması öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla sınıflardaki bireysel farklılıklar düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu farklılıkları gözetmeleri ve buna uygun öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirmeleri öğrenci başarıları açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, çalışmalardan elde edilen sonuçların bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmediğini söylemek mümkündür. Çam (2013), yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun dışında Kiley (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun

sebebi olarak da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının özünü bilmedikleri, bilgilerinin yüzeysel kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Clapper (2011), yaptığı bir sınıf gözlemi sonucunda öğretmenlerin, "öğretimi farklılaştırıyoruz" demelerine rağmen, aslında bunu tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bir başka deyişle öğretmenler, materyalleri öğrencilerin ilgilerine göre çeşitlendirdiklerini düşünseler de, bunu her seferinde farklı ilgi alanlarına hitap eden ancak, tüm grubun kullanabileceği tek türden materyal kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak farklılaştırılmış öğretimde olması gereken farklı ilgi alanlarına hitap eden ya da farklı öğrenme düzeylerine hitap eden materyallerin sınıfta aynı anda bulundurulması ve öğretmenlerin de süreçte öğrencileri ihtiyacı olan materyali kullanmaya yönlendirmesidir (Clapper, 2011; Tomlinson, 2001). Tüm bu durumlar incelendiğinde, öğretmenlerimizin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyinin yüksek çıkması düşündürücüdür. Ayrıca, öğretmenlerin ölçek alt boyutlarıyla kıyaslandığında öğrenme ortamını farklılaştırılmış öğretime uygun şekilde düzenlemeye ilişkin yeterlik ve uygulama düzeyinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun, öğrenme ortamlarının farklılaştırılmış öğretimin doğasına uygun şekilde olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde, Helman (2007) da yaptığı çalışmada, uygun öğretim ortamlarının sağlanmaması sonucunda öğretimin farklılaştırılmasında aksaklıkların ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik ve uygulama düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, kadın ve erkek öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin benzer yeterlik ve uygulamalara sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama düzeylerinin mesleki deneyime göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeylerinde ise 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olanlar ile 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanlar arasında, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanların lehine mesleki deneyime göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Casey (2011) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, bu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamak için sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının düşük olduğunu, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yüzeysel kaldığı ve tam anlamıyla öğretimi farklılaştıramadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Bir öğretmen öğrencilerle birlikte ne kadar çok yaşantı geçirirse o kadar çok o öğrenciyi tanıma fırsatı bulur (Senemoğlu, 2013). Bu durumda, meslekte deneyimli öğretmenlerin öğrencilerle daha çok yaşantı geçirdikleri için öğrencileri tanıma, farklılıklarını fark edip ona uygun davranma vb. durumlara ilişkin daha yeterli oldukları ve bu yüzden farklılaştırılmış öğretime ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri yorumu yapılabilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, kendilerini farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda yeterli gören öğretmenlerin bu yaklaşımı aynı şekilde yüksek düzeyde uyguladıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için mesleki gerekliliklere ilişkin birtakım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Seferoğlu, 2004). Dolayısıyla, bu araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeylerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmış ve bu doğrultuda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama düzeylerinin yarısından fazlasını (%56) anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, bu yaklaşımı uygulama olasılığının da daha yüksek olduğu söylenebilir. Welsh (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini belirlerken, öğretimi bireysel farklara göre farklılaştırma kapsamında zamanı esnek kullanma, esnek bir program ile hareket etme ve öğrenci seçimlerini önemseme konularının tam olarak anlaşılmadığını ve buna bağlı olarak uygulamada sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur.

Bunun dışında Driskill (2010), Ayers (2008) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi destekledikleri ancak uygulama konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki yukarıda belirtilen çalışmalar ve bu çalışma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilmeleri için öğretimi nasıl farklılaştıracacağını bilme noktasında yeterli olmaları gerektiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlik düzeyinin bu yaklaşımı uygulama düzeyini açıklamada önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamaları için geliştirilmesi gereken bazı beceriler (dersle uygun materyal hazırlama, öğrenciyi tanıma, bireysel farklara uygun olarak süreci ayarlayabilme vb.) vardır. Öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde bu becerileri geliştirmeleri için öğretmen eğitimi programları bu doğrultuda düzenlenebilir.
- Araştırmada çıkan mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin daha deneyimli olanlara kıyasla farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin düşük olduğu sonucu düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik hazırlanan adaylık eğitimi programlarında bu yaklaşıma ilişkin eğitimlerin eklenmesi önerilebilir.

Bu araştırma Google Form kullanılarak ulaşılan öğretmenlerden elde edilen verilerle ve araştırmada kullanılan ölçme aracının kapsamıyla sınırlıdır. Gelecekte öğretmenlerle yüz yüze iletişime geçilerek ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin farklı ölçme araçları kullanılarak çalışmalar yapılabilir. Nicel veri toplama aracıyla sınırlı olan bu araştırmaya ek olarak ileriki çalışmalarda gözlem ve görüşmeler yapılarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı yeterlikleri ve uygulamalarına ilişkin daha derinlemesine veri elde edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Algozzine, B. ve 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.
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.
- Aydoğan-Yenmez, A. ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Belçer, Y. (2010). Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisi (*Yüksek lisans tezi*). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Boerger, M. V. (2005). *Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study (Master thesis)*. Pacific Lutheran University.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (22. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Casey, M. K. (2011). *Beginning teachers' perceptions of preparedness to differentiate instruction for diverse learners (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 3450193).
- Chapman, C. ve King, R. (2003). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas: Comparison of novice and experienced technology education teachers (Unpublished doctoral dissertation)*. North Carolina State University: Raleigh, NC.
- Clapper, C. T. (2011). *The effect of differentiated instruction on jrotc leadership training (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No:3440244).

- Çalikoğlu, B. S. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi (*Doktora tezi*). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cox, S. G. (2008). *Differentiated instruction in the elementary schools*. *Educ Dig*, 73(9), 52-54.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Türkiye: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. ve Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187-206.
- Dunn, R. ve Dunn, K. J. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6*. Allyn and Bacon.
- Gregory, G. H. ve Chapman, C. (2012). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin Press.
- Hall, T., Strangman, N. ve Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. ABD: Free Spirit Publishing.
- Hellman, D. W. (2007). *Implementing differentiated instruction in urban, title I schools: Effects of facilitated support groups and program fidelity on student achievement (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No.3306865).
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 22(3), 1301-1322.
- Karadağ, R. ve Yaşar, Ş. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: An action research. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394-1399.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3455173)
- Kommer, D. (2004). Differentiated instruction in partial fulfillment of the requirements for the degree master of education.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- LDA (2006). *Differentiated instruction*. http://www.lदानatlı.org/news/DIFFERENTIATED_INSTRUCTION.asp> adresinden 10.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- MEB (2008). *Okulöncesi öğretmen özel alan yeterlikleri*. 08.05.2018 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257> adresinden alınmıştır.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.
- Richards, M. R. E. ve Omdal, S. N. (2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 424-453.

- Roberts, J. L. ve Inman, T. F. (2007). *Strategies for differentiating instruction best practices for the classroom*. Waco, Texas: Inman Prufrock Pres Inc.
- Rollins, R. L. (2011). Assessing the understanding and use of differentiated instruction: A Science Course. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 424-456.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (23.baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Singh, H. (2014). Differentiating classroom instruction to cater learners of different styles. *Indian Journal of Research*, 3(12), 58-60.
- Springer, R., Pugalee, D. ve Algozzine, B. (2007). *Improving mathematics skills of high school students. The Clearing styles: Practical approaches for grades 3-6*. Boston, MA.
- Stager, A. (2007). *Differentiated instruction in Mathematics (Master thesis)*. Caldwell College.
- Subban, P. (2006). *A research basis supporting differentiated instruction*. <<http://www.aare.edu.au/06pap/sub06080.pdf>> .
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Languages Other than English (Lote)*, 6, 1-8.
- Tobin, R. ve McInnes, A. (2008). Conundrums in the differentiated literacy classroom. *Reading Improvement*, 45(4), 159-169.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms (2nd ed)*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ABD: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri Çev.)*. Ankara: Redhouse.
- Tomlinson, C. A. ve Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Üşenti, Ü. A. (2013). Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2).
- Von Glasersfeld, E. (1995). A Constructivist Approach To Teaching. In P. S. Leslie, & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. (pp. 3-15). ABD: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Welsh, D. K. (2010). *Effect of differentiated instruction and word attack strategies on struggling (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No.3407325).
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology (9th ed.)*. ABD: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlik algıları, biliş üstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.

Extended Summary

The qualifications that define an individual as successful have changed since the past. In this respect, the approaches to be adopted in the education have also varied. In traditional education, the individual was imposed on the knowledge of the patterns that had to be learned and was forced to memorize them. All of the individuals were considered to be the same, and the learning activity was carried out in this direction (Rollins, 2011). Similarly, Avcı and Yüksel (2016) point out that in traditional educational environments, students with low cognitive ability fail because the teaching process is arranged for students with intermediate level cognitive ability. The same is true for students with high-level cognitive ability. Because, in such an environment, these students are unable to use their potential, so they fall away in time (Heacox, 2002). The standard prepared and implemented process does not meet the needs of these two different types of students. This is because the teachers who adopt the traditional approach think that the learners have the same learning ways (Dun and Dun, 1992). But the changing and developing societies, or the new world, have begun to want more from the individuals. As this has been noticed, the criticism towards traditional approach has increased. These criticisms and the necessity of the renewal of the individual who has to adapt to the changing conditions now have left the traditional approach behind and it is replaced by contemporary approaches. One of these contemporary approaches is the differentiated instruction.

The purpose of this research is to determine teachers' competency and implementation level of differentiated instruction approach.. For this purpose, the following questions are searched.

1. What are teachers' competency and implementation level concerning differentiated instruction approach?
2. Do the teachers' competency and implementation level show difference significantly according to gender and professional experience?
3. Is there a significant relationship between teachers' competency and implementation level concerning differentiated instruction approach?
4. Does the teachers' competency concerning differentiated instruction approach predict their implementation level significantly?

As mentioned before, there is a limited number of studies on differentiated instruction in our country. In these studies, teacher's perceptions towards differentiated instruction and its effects on students have been studied. However, for the dissemination of differentiated instruction practices in our country, it is necessary to first determine the competences and the implementation levels of the teachers who will apply this approach in their classes. This is because it is required for the teacher to be competent concerning differentiated instruction in order to determine the differences of the students, to reveal the individual interests, needs and different learning profiles and to organize the teaching-learning environment accordingly. Therefore, it is thought that this study will contribute to the literature in terms of determining teachers' competency and implementation level of differentiated instruction approach, and it is thought to be a source for a more qualified and effective process in differentiated instructional practices.

This research was conducted in correlational survey model. The study group consist of 272 teachers from different branches working in Turkey's in different provinces. For data collection in this research, the scale of "Teachers' Competency and Implementation Level of Differentiated Instruction" developed by Çam (2013) was used. Descriptive statistics, t test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used in the analysis of the data.

As a result of the research, it was concluded that the teachers had a higher level of competency and implementation concerning differentiated instruction. In this research, teachers' proficiency and implementation level of differentiated instruction approach did not show a significant difference according to gender, but teachers with "6-10 years" and "16 years and over" professional experience found to be higher level of competency than teachers with 1-5 years professional experience. As a result of the research, it was concluded that there is a high level, positive and significant relationship between teachers' competency and implementation level of differentiated instruction approach. Moreover, in the study, it was concluded that the teachers' competency level concerning differentiated instruction approach significantly predicted more than half (56%) of the implementation level of differentiated instruction approach.

Based on the results obtained from this study, some suggestions for the differentiated instruction approach are given below:

- Teachers should be informed about differentiated instruction. In this respect, it is possible to increase the competency of teachers towards this teaching approach with the trainings to be given for this teaching approach in seminars or in-service trainings.
- There are some skills that teachers need to develop in order to apply the differentiated instruction approach (such as preparing appropriate materials, recognizing students, setting up processes in accordance with individual differences, etc.). Teacher education curricula can be organized in this direction for teachers to develop these skills in the undergraduate education process.