



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 172-187

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Volume 1 | Issue 2

Page 172-YY-187



Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeyleri

Teachers' Differentiated Teaching Self-Efficacy Levels

Hakan TOKAT 

<https://orcid.org/0009-0000-8326-931X>

Denizli, Türkiye, tokathakan@gmail.com

Gülin ARLI 

<https://orcid.org/0009-0003-9252-4978>

Denizli, Türkiye, gulinors81@hotmail.com

Berrin KÜÇLÜ 

<https://orcid.org/0009-0003-8590-4534>

Denizli, Türkiye, berrinkcl@gmail.com

Tülin DURMAZ 

<https://orcid.org/009-0006-8424-7255>

Denizli, Türkiye, t20g10i20@gmail.com

Bahaddin ŞAHİN 

<https://orcid.org/0009-0006-0618-9969>

Denizli, Türkiye, sahinbahaddin@gmail.com

Gökhan DURMAZ 

<https://orcid.org/0009-0004-5403-8589>

Denizli, Türkiye, gkhndurmz@gmail.com

Yükleme: 10.10.2024; Kabul: 19.11.2024; Yayınlanma: 02.12.2024

Tokat, H., Arlı, G., Küçlü, B., Durmaz, T., Şahin B., & Durmaz, G. (2024). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeyleri. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 172-187.

Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde ve nicel bir çalışmadır. 2024-2025 eğitim yılında Denizli merkez ilçelerinde çalışan 358 öğretmenlere maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle ulaşılarak veri toplanmıştır. Verilerin güvenilirlik düzeyi yüksek çıkarken normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Verilerin analizinde parametrik analizlerden t testi ve tek yönlü varyans analizi ile ortalama, yüzde ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin bütün boyutlarda ve genel olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin yüksek olması Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de tavsiye edilen öğretimi zenginleştirmede başarıyla uygulayabileceklerini göstermektedir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve okulun sosyo ekonomik çevresine göre farklılık göstermediği görülürken eğitim düzeyi ve sınıf mevcutları değişkenine göre farklılık göstermiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri lisansüstü mezunlarından daha yüksek çıkmıştır. Sınıf mevcutlarına göre planlama boyutunda sınıf mevcudu az olan (10-20) öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olmaları sınıflarındaki öğrenci sayısının az olmasından dolayı daha kolay farklılaştırılmış öğretim yapabilmeye imkân sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış eğitim, öğretmen, özyeterlik

Abstract

In this study, teachers' differentiated teaching self-efficacy levels were investigated. The research is a survey model and a quantitative study. Data was collected by reaching 358 teachers working in Denizli central districts in the 2024-2025 academic year using the maximum diversity sampling method. While the reliability level of the data was high, it was determined that it showed a normal distribution. Parametric analyzes such as t-test, one-way analysis of variance, and mean, percentage and standard deviation analyzes were used to analyze the data. It was determined that teachers' differentiated teaching self-efficacy levels were high in all dimensions and generally. The fact that teachers have high differentiated teaching self-efficacy shows that they can successfully implement the teaching enrichment recommended in the Turkish Century Education Model. While it was seen that teachers' differentiated teaching self-efficacy levels did not differ according to gender, age, seniority, branch and socio-economic environment of the school, they differed according to education level and class size. Differentiated teaching self-efficacy levels of undergraduate teachers were higher than graduate graduates. The fact that teachers with a small class size (10-20) in the planning dimension compared to the class size has a higher average than the others shows that they enable differentiated teaching more easily due to the low number of students in their classes.

Keywords: differentiated education, teacher, autonomy

Giriş

Farklılaştırılmış öğretim; tüm öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarının, güçlü yönlerinin ve tercihlerinin göz önüne alınarak en iyi şekilde etkinliklere dahil edilmesiyle en etkin ve verimli öğrenmelerinin sağlanmasıdır (Heacox, 2014). Eğitim çalışmalarının en temel çalışmanı, yöneteni ve mimarı öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki etkisi tartışılmaksızın kabul edilmektedir. Ancak öğretmenlerin sürekli değişen müfredat, yöntem-teknik, araç-gereç, teknoloji vb. durumlarla ilgili kendilerini güncelleştirmeleri ve bunları takip edebilmeleri konusu tartışma konusu olabilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim de ağır ve yoğun müfredat, kalabalık sınıflar, veli desteksizliği ve ilgisizliği, dezavantajlı grupların sınıflarda çok olması gibi nedenlerle uygulanması oldukça zor ve güç olabilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de önemi vurgulanan farklılaştırılmış öğretimin uygulayıcısı öğretmenlerin bu alandaki öz yeterliklerinin bilinmesi ve ortaya konulması gerekmektedir. Böylelikle öğretmenlerin öz değerlendirmeleri esasına dayalı olarak ihtiyaçlarının ortaya konulması gerekli çalışmaların bir an önce yapılması bakımından da önemlidir. Bundan dolayı bu çalışmada farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen özyeterlik düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma nicel tarama modelinde yapılmıştır.

1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Günümüzde eğitim kurumlarının genelinin eğitimi ayırıştırma ve farklılaştırma yerine birleştirme ve standart biçimlere indirgeme eğiliminde olduğu bilinmektedir (Bondley, 2011). Etnik yapı, kültür, inaç, sosyal ve toplumsal yapı olarak farklı olan insanların her birinin farklı ve özel olduğu bilinen bir gerçekliktir. Bu farklılıklara rağmen her öğrencinin aynı şekilde anlaması, kavramaası ve ilgi göstermesi beklenmez (Belzic, 2022). Bundan dolayı her öğrencinin öznel yapısı, ilgi, istek, beceri ve eğilimlerinin farklı olması öğretimin farklılaştırılmasını zaruri kılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim; tüm öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçları, güçlü yönleri ve tercihlerinin dikakte alınarak en iyi biçimde öğretim süreçlerine katılmasını grektirmektedir (Heacox, 2014).

2. Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Farklılaştırılmış öğretimde farklılaştırılmak istenen konu için “Ne farklılaştırılacak?”, “Nasıl farklılaştırılacak?” ve “Neden farklılaştırılacak?” sorularının cevabı aranır. Burada ne farklılaştırılacak sorusunun cevabı, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı; nasıl

farklılaştırılacak sorusunun cevabı, hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme stilleri; neden farklılaşacak sorusunun cevabı ise, bilgiye ulaşmak, derse yönelik ilgiyi artırmak derslerden daha çok başarı sağlamak ve bireyin kendini tanıması ve geliştirmesine imkân sağlamak için olabilir (Avcı ve Yüksel, 2018). Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında dikkate edilecek noktalar (Nicolae, 2014) şöyle sıralanabilir:

- Eğitimcinin birincil sorumluluğu kapsamlı, anlamlı ve iyi düşünülmüş bir müfredat sunmaktır. Farklılaştırmanın ilk aşaması en büyük zorluğu teşkil eder. İlk adım hem öğretme hem de öğrenme süreçlerinin etkinliğini sağlamak için gerçekten de çok önemlidir. İlk aşama, uygun hedefin belirlenmesini ve girişime başlamadan önce etkili bir planın tasarlanmasını içerir. Başlangıçta, kapsamlı bir eğitim programı oluşturmak zorunludur.

- Her öğrenciye saygı gösterilmelidir.
- Her öğrenci, ders için gerekli olan temel bilgi, kavrama ve becerileri geliştirmeye yönelik faaliyetlere katılma hakkına sahiptir.

- Tüm öğrencilerin etkili çalışmalar üretebilmeleri için eleştirel düşünceleri ve akademik çabalarına derin bir ilgi duymaları esastır.

- İyi bir öğretim süreci, öğrencilerin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. En uygun görevler, öğrencileri konfor alanlarının ötesinde zorlayan bir zorluk seviyesi sunan görevlerdir.

- Gruplama sürecinde esnekliğin önemi dikkate değerdir. Esnek gruplama kavramı, öğrencilerin bireysel yetenekleri, ilgi alanları ve tercih ettikleri öğrenme stillerinde zaman içinde meydana gelen değişiklikleri karşılamak için grup yapılandırılmalarının uyarlanmasını kolaylaştırır. Tekil ya da ikili grup sınıflandırma sisteminin kullanılması, öğrencilerin kendilerini ve diğerlerini daha kısıtlı bir şekilde algılamasına yol açabilir. Bir öğrencinin bilgi edinme yöntemleri, sınıfta bulunan bireysel kişilikler kadar çeşitlidir. Eğitim ortamlarında öğrenciler bireysel ihtiyaçlarına, farklı öğrenme stillerine ve özel ilgi alanlarına göre gruplandırılabilir.

- Farklılaştırılmış öğretim kavramı, öğretilen içeriği değiştirmek yerine öğretme yaklaşımını değiştirmeye vurgu yaparak öğretim yöntemlerinde reform yapmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin güçlü yönlerinin bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi ve farklı kültürel, ailesel ve kişisel geçmişlerinin etkisinin tanınması, etkili pedagojinin geliştirilmesi için esastır.

- Aktif planlama, farklılaştırmanın temelini oluşturur. Eğitimci, öğrencilerin bireysel hazır bulunuşluk ve yetenek düzeylerine uygun olarak müfredata erişmeleri, anlamaları ve uygulamaları için çeşitli yollar sunmak üzere stratejik olarak öğretim planları geliştirir. Öğretim derslerini öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlama sürecinde,

eğitimcilerin yalnızca ders içeriğini değil, aynı zamanda her öğrencinin kendine özgü bireysel özelliklerini de dikkate alması zorunludur. Eğitimciler, öğrencilerinin farklı hazırlık seviyeleri, ilgi alanları ve öğrenme stillerinin farkında olmalı ve daha sonra öğretim yaklaşımlarını bu çok yönlü faktörleri etkili bir şekilde karşılayacak şekilde uyarlamalıdır. Hazır bulunuşluk kavramı, bir öğrencinin belirli bir öğrenme dizisine ilişkin bilgi, anlayış ve beceri düzeyi olarak tanımlanır. Bir öğrencinin bilişsel yeterliliği önceki öğrenmelerinden, yaşam deneyimlerinden ve okula yönelik tutumlarından etkilenir. Hazır bulunuşluk düzeyi, zaman geçtikçe ve farklı akademik disiplinler ve bağlamsal değişkenlerle ilişkili olarak değişikliklere uğrayabilir (Çetintaş, 2019). Öğrencilerin hazır bulunuşluğu kavramı, arka plan bilgileri, önceki deneyimleri, öğrenme fırsatları ve beceri düzeyleri tarafından belirlendiği üzere, bir öğrencinin istenen bir eğitim sonucuna yakınlığı ile ilgilidir. İlgi, öğrencileri öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmaya ve çalışmalarına zaman ve çaba harcamaya motive eden bilişsel ve duyuşsal bir durumdur. Öğrenme profili kavramı, bireysel bir öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemiyle ilgilidir. Öğrenme tercihlerinin oluşumu, bireysel öğrenme stilleri, zekâ tercihleri, kültürel geçmiş ve cinsiyet farklılıkları gibi çeşitli faktörlerden etkilenir.

- Öğrenci ilerlemesini ve performansını değerlendirmenin bir aracı olarak sürekli değerlendirmeden yararlanmak çok önemlidir. Bir öğrenci tarafından yapılan tüm eylemler ve sözlü ifadeler değerli değerlendirme verileri sağlama potansiyeline sahiptir. Değerlendirme süreci sürekli, uyarlanabilir ve birbirini izleyen aşamalar halinde yürütülmelidir.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına çeşitli zorluklar da eşlik eder. Bu kategoride yer alan çeşitli faktörler arasında zamansal kaygılar, ustalık gerektiren sınıf yönetimi becerileri, eğitimcilere yönelik değişen pedagojik talepler, sürekli mesleki gelişim, sürekli eğitim arayışları ve bireyselleştirilmiş istekler yer almaktadır (Özkanoglu, 2015). Bu zorluklar ışığında eğitimciler, öğrencilerin önceden belirlenmiş bir müfredata uymalarını beklemek yerine, ders planlamalarını proaktif bir şekilde öğrencilerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlemelidir. Eğitimciler, tüm öğrencilerin eğitim gereksinimlerine öncelik vermeye ve her bireye eşit muamele etmeye teşvik edilmektedir (Corley, 2005). Dahası, farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir şekilde uygulanması iki önemli unsurun varlığına bağlıdır. Söz konusu faktörler, öğrenci kavrayışı ve öğrenci katılımıdır. Öğrenci katılımındaki artışın, yüksek öğrenci anlama seviyeleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Derse katılımın olmaması, öğrenci katılımında düşüşe ve ezbere odaklanan bir öğrenme ortamına doğru kaymaya neden olabilir. Mevcut durumda, ilk bileşen olan öğrenci tarafından anlama gerçekleşmemiş olarak kalmaktadır. Ezberleme ve anlama arasındaki ayırım, farklı bilişsel süreçleri ve sonuçları

nedeniyle dikkat çekicidir. Ezberleme süreci tipik olarak kısa vadeli akılda tutma ile sonuçlanırken, materyalin daha derinlemesine anlaşılması uzun vadeli ezberleme ve akılda tutmayı kolaylaştırma eğilimindedir.

3. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, bilişsel ve fiziksel özellikleri ve değerlendirme alanındaki tercihleri hakkında bilgi toplar (Özkanoglu, 2015). Biçimlendirici değerlendirme, küçük grup tartışmaları, sınıf tartışmaları, ön testler, günlükler, ev ödevleri, beceri envanterleri, portfolyolar ve araştırma gibi çeşitli yöntemleri kapsar. Eğitimciler tarafından ünite sonu değerlendirmelerinin kullanılması, öğrenci ilerlemesini izlemek ve takip etmek amacıyla karşılaştırmalı değerlendirmeler yapmalarına izin verir (Çolak, 2014). Öğrencilerin hedef bilgi ve becerileri edindiklerini göstermelerine olanak tanıyan değerlendirme araçlarının kullanılması, değerlendirmenin temel amacının yalnızca öğrenci eksikliklerini tespit etmekten ziyade öğrenci ilerlemesini izlemek ve ölçmek olduğu kavramına dayanmaktadır (Tomlinson, 1999). Gregory ve Chapman (2012) değerlendirme için ön değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, özetleyici değerlendirme, portfolyo ve e-portfolyoyu kapsayan bir tanım sunmaktadır. Otantik değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini, öğrendiklerini anlamlı bağlamlarda uygulama becerilerini gösteren gerçek dünya görevleri ve etkinlikleri kullanarak değerlendiren bir yöntemdir. Kısacası, farklılaştırılmış öğretim süreç odaklı bir değerlendirmeye dayanır (Tomlinson & İmbeau, 2011).

4. Farklılaştırılmış Öğretim Sınıflarında Öğretmenin Roller

Eğitimciler, farklılaştırılmış öğretim sınıflarında önemli kolaylaştırıcı ve işbirlikçi roller oynarlar (Heacox, 2014). Eğitimciler, öğrencilerine bilgi ve beceri edinme fırsatı sağlamaya teşvik edilmektedir. Buna ek olarak, eğitimcilerin ebeveynler, diğer eğitimciler ve okul yöneticileriyle iş birliği yapmaları da zorunludur. Eğitimcilerin rolleri kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir (Faydalı, 2018; Heacox, 2014; Tomlinson, 1999):

- Eğitimci, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında kolaylaştırıcı ve işbirlikçi bir rol üstlenir.
- Öğrencilerin ilgi alanları, hazır bulunuşluk düzeyleri ve tercih ettikleri öğrenme yöntemlerine ilişkin bilgi edinilmesi.
- İçerik, süreç ve ürün boyutlarında çeşitli öğrenme ortamlarını uygulamak için öğrenci özellikleri hakkında edinilen bilgileri kullanır.

- Öğrencilere uygun öğrenme metodolojilerini ve çalışma ortamlarını seçme konusunda özerklik tanınması tavsiye edilmektedir.
- Esnek öğretim yöntemleri kullanırken zamanı da esnek bir şekilde değerlendirin.
- Benzer özellikleri paylaşan öğrencilerin işbirlikçi grup çalışmalarına katılmaları için yönlendirilmeleri önerilir.
- Öğrencilerin farklı yeteneklerini ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurmak.

5. Farklılaştırılmış Öğretimin Yararları

1970'lerde, bireysel farklılıkların tanınmasına önemli bir vurgu yapılmış, bu da her öğrencinin özel ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre uyarlanmış kişiselleştirilmiş eğitime doğru bir kayma ile sonuçlanmıştır. Eğitimciler, her öğrenci için bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri oluşturmada zorluklarla karşılaşmıştır. Bu gelişme ışığında, eğitimi bireysel farklılıklara göre uyarlamak için tasarlanmış özel öğretim metodolojileri uygulanmıştır (Faydalı, 2018). Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri cinsiyet, kültür, deneyimler, yetenekler, ilgi alanları ve öğrenme yaklaşımları gibi çeşitli faktörler, her öğrencinin bireyselleştirilmiş öğrenme ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını gerektirir (Avcı ve Yüksel, 2018). Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının amacı, öğrencilerin mevcut anlayış ve yetenek düzeylerine uygun olarak akademik performanslarını optimize etmek için öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Farklılaştırılmış öğretim kavramı, öğrencilerin gelişen arka plan bilgilerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin, dil becerilerinin, öğrenme stillerinin ve bireysel ilgi alanlarının belirlenmesini ve dikkate alınmasını içerir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırmak için ders planlarının öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına göre uyarlanmasını içerir. İlgi alanına dayalı farklılaştırma, öğrencilere yeni ilgi alanları keşfetme ve geliştirme fırsatı sağlayabilir (Santangelo ve Tomlinson, 2009).

Öğrencilerin öğrenme stillerinde genellikle farklılıklar vardır. Bazı öğrenciler akranlarıyla veya tüm sınıfla iş birliğine dayalı faaliyetlere katılmayı tercih ederken, diğerleri bağımsız çalışmayı tercih eder. Öğrenciler arasında tercih ettikleri öğrenme yöntemlerinde de farklılıklar vardır; bazı bireyler görsel veya kinestetik öğrenmeyi tercih ederken diğerleri sözel veya işitsel öğrenme yöntemlerini tercih eder (Uğurel, 2018). Bireysel öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak uygulandığında farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere doğal öğrenme stillerine uygun öğrenme faaliyetlerine katılma fırsatı sunar ve böylece daha etkili öğrenme çıktıları elde edilmesini kolaylaştırır. Örneğin, öğrencilere bağımsız veya iş birliğine dayalı

çalışma fırsatı verilebilir. Ayrıca, sessiz bir ortam veya fon müziği olan bir oda gibi farklı ihtiyaçlara cevap veren çalışma alanlarının yanı sıra farklı aydınlatma seviyelerine sahip alanlar sunarak farklı öğrenme tercihlerini karşılamak mümkündür. Farklılaştırılmış eğitimin temel amacı, kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmak ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sağlamaktır (Algozzine & Anderson, 2007).

Araştırmanın problem cümlesi; “Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemleri;

1. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir.

Yöntem

Araştırma nicel ve tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri var olan durumu herhangi bir etki etmeksizin olduğu gibi ortaya koymaya çalışan modellerdir (Karasar, 2018). Araştırmada var olan durumun ortaya konulmasına yönelik olduğu için tarama modeli en uygun model olarak değerlendirilmiştir.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim yılında Denizli merkez ilçelerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme seçimiyle farklı kademelerde ve çeşitli özelliklerde 358 öğretmene ulaşılarak veri toplanmıştır. Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	183	51,1
	Erkek	175	48,9
Yaş	20-30	45	12,6
	31-40	122	34,1
	41-50	131	36,6
	51 +	60	16,8
Kıdem	0-5 yıl	35	9,8
	6-10 yıl	37	10,3
	11-15 yıl	82	22,9
	16-20 yıl	80	22,3
	21-25 yıl	54	15,1
Eğitim düzeyi	26 yıl ve üstü	70	19,6
	Lisans	289	80,7
	Lisansüstü	69	19,3
Branş	Sınıf öğretmenliği	237	66,2
	Ortaokul branş	41	11,5

	Lise branş	80	22,3
Okulun sosyo ekonomik çevresi	Yüksek	42	11,7
	Düşük	63	17,6
	Orta	253	70,7
Sınıf mevcudu	10-20	66	18,4
	21-30	152	42,5
	31-40	93	26,0
	41 +	47	13,1
Toplam		422	% 100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 51, 1’i kadınlardan oluşurken % 48,9’u erkeklerden meydana gelmektedir. Öğretmenlerin % 36,6’sı 41-45 yaş aralığındakilerden oluşurken % 34,1’i 36-40 yaş aralığındadır. Kıdem olarak öğretmenlerin % 22,9’u 11-15 yıl kıdeme sahip iken % 22,3’ü 16-20 yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 80,7’si lisans mezunu iken % 19,3’ü lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin % 66,2’si sınıf öğretmenliği branşında iken % 22,3’ü lise branş ve % 11,5’i ortaokul branş öğretmenidir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo ekonomik çevresini % 70,7’si orta, % 17,6’sı düşük ve % 11,7’si yüksek olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin % 42,5’i 21-30 sınıf mevcutlu sınıflarda çalışırken % 26,0’sı 31-40 mevcutlu sınıflarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama kişisel bilgi formu ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeği olmak üzere 2 blümden oluşmaktadır. Mutlu, Öztürk ve Aktekin’in (2019) geliştirdiği Farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeği toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç alt boyuta ayrılmıştır. Maddelerden 10 madde (1-10) “dersin planlama”, 11 madde (11-21) “dersin uygulama” ve beş madde (22-26) “dersin değerlendirme” aşamalarıyla ilgilidir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-Yeterlik seviyelerini belirlemek için her madde 1-5 arasında puanlamaları istenmektedir. Çalışmada toplanan verilerin güvenirlik düzeyinin ,87 alpha değerinde ve çok yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenirlik düzeyinin ,86 Cronbach’s alpha değerinde ve yüksek güvenirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma verilerinin $-1,150$ basıklık ve çarpıklık değerleri arasında yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bundan dolayı verilerin analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada belirlenen alt problemlerin çözümüne yönelik yapılan analiz sonuçları tablolar ve yorumlamalarıyla birlikte bu bölümde verilmiştir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerine yönelik analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.*Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeyleri*

	N	\bar{X}	s	Düzeyi
Planlama boyutu	358	4,05	,75	Yüksek
Uygulama boyutu	358	4,02	,71	Yüksek
Değerlendirme boyutu	358	3,94	,82	Yüksek
Genel özyeterlik düzeyi	358	4,01	,66	Yüksek

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin bütün boyutlarda ve genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda en yüksek ortalama planlama boyutunda ve ($\bar{X}=4,05$) olduğu görülürken bunu uygulama boyutu ($\bar{X}=4,02$) ve değerlendirme boyutu ($\bar{X}=3,94$) ortalamayla izlemektedir. Genel farklılaştırılmış öğretim düzeyi ise ($\bar{X}=4,01$) ortalamayla yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Analiz Sonuçları*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Planlama	Kadın	183	4,08	,81	356	,82	,41
	Erkek	175	4,02	,69			
Uygulama	Kadın	183	4,00	,75	356	-,28	,77
	Erkek	175	4,03	,67			
Değerlendirme	Kadın	183	3,97	,84	356	,75	,45
	Erkek	175	3,90	,79			
Genel özyeterlik düzeyi	Kadın	183	4,03	,68	356	,40	,68
	Erkek	175	4,00	,64			

* P<0.05

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin cinsiyetlerine göre planlama ($t_{(456)}=,82$; $p>,05$), uygulama ($t_{(356)}=-,28$; $p>,05$), değerlendirme ($t_{(356)}=,75$; $p>,05$) boyutlarıyla genel farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin ($t_{(356)}=,40$; $p>,05$) farklılık göstermediği görülmektedir. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.*Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Analiz**Sonuçları*

	Yaş	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	20-30	45	3,97	,69	3;354	1,07	,36	-
	31-40	122	4,00	,89				
	41-50	131	4,09	,60				
	51 +	60	4,18	,78				
Uygulama	20-30	45	3,94	,82	3;354	,75	,51	-
	31-40	122	4,00	,67				
	41-50	131	4,02	,70				
	51 +	60	4,14	,74				
Değerlendirme	20-30	45	3,74	,86	3;354	1,08	,35	-
	31-40	122	3,98	,74				
	41-50	131	3,96	,88				
	51 +	60	3,98	,79				
Genel özyeterlik düzeyi	20-30	45	3,91	,73	3;354	,96	,41	-
	31-40	122	3,99	,64				
	41-50	131	4,03	,64				
	51 +	60	4,12	,70				

* P<0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin yaşlarına göre planlama ($F_{(3;354)}= 1,07$; $p>,05$), uygulama ($F_{(3;354)}=,75$; $p>,05$), değerlendirme ($F_{(3;354)}= 1,08$; $p>,05$) ve genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(3;354)}= ,96$; $p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin yaşlarına göre bütün boyutlarda ve genel özyeterlik düzeyinde farklılık göstermediği ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Analiz**Sonuçları*

	Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	0-5 yıl	35	4,05	,78	5;352	1,08	,36	-
	6-10 yıl	37	3,88	,68				
	11-15 yıl	82	4,08	,96				
	16-20 yıl	80	4,09	,61				
	21-25 yıl	54	3,95	,65				
	26 yıl +	70	4,18	,74				
Uygulama	0-5 yıl	35	4,06	,83	5;352	1,03	,39	-
	6-10 yıl	37	3,91	,62				
	11-15 yıl	82	4,03	,66				
	16-20 yıl	80	4,00	,70				
	21-25 yıl	54	3,90	,82				
	26 yıl +	70	4,16	,68				
Değerlendirme	0-5 yıl	35	3,87	,95	5;352	,55	,73	-

	6-10 yıl	37	3,82	,63				
	11-15 yıl	82	3,98	,75				
	16-20 yıl	80	3,97	,87				
	21-25 yıl	54	3,86	,91				
	26 yıl +	70	4,04	,77				
Genel özyeterlik düzeyi	0-5 yıl	35	4,02	,77	5;352	1,14	,33	-
	6-10 yıl	37	3,88	,54				
	11-15 yıl	82	4,04	,63				
	16-20 yıl	80	4,03	,63				
	21-25 yıl	54	3,91	,72				
	26 yıl +	70	4,15	,67				

* P<0.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin kıdemlerine göre planlama ($F_{(5;352)}= 1,08; p>,05$), uygulama ($F_{(5;352)}=1,03; p>,05$), değerlendirme ($F_{(5;352)}= ,55; p>,05$) ve genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(5;352)}=1,14; p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin kıdemlerine göre bütün boyutlarda ve genel özyeterlik düzeyinde farklılık göstermediği ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

	Eğitim düzeyi	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Planlama	Lisans	289	4,11	,73	356	2,58	,01*
	Lisansüstü	69	3,85	,81			
Uygulama	Lisans	289	4,10	,64	356	4,32	,00*
	Lisansüstü	69	3,69	,90			
Değerlendirme	Lisans	289	4,01	,75	356	3,37	,00*
	Lisansüstü	69	3,65	,91			
Genel özyeterlik düzeyi	Lisans	289	4,09	,59	356	3,92	,00*
	Lisansüstü	69	3,74	,85			

* P<0.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin eğitim düzeylerine göre planlama ($t_{(456)}=2,58; p<,05$), uygulama ($t_{(356)}=4,32; p>,05$), değerlendirme ($t_{(356)}=3,37; p>,05$) boyutlarıyla genel farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin ($t_{(356)}=3,92; p>,05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerini daha yüksek görmektedirler. Bunun nedeni farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi ve becerilerini daha farklı algılamaları olabilir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin branş değişkenine göre

analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Branşlarına Göre Analiz Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	Sınıf ögr.	237	4,05	,78	2;	,03	,97	-
	Ortaokul branş	41	4,04	,72	355			
	Lise branş	80	4,08	,68				
Uygulama	Sınıf ögr.	237	4,04	,70	2;	,28	,75	-
	Ortaokul branş	41	3,95	,83	355			
	Lise branş	80	4,00	,69				
Değerlendirme	Sınıf ögr.	237	3,97	,78	2;	,59	,55	-
	Ortaokul branş	41	3,92	,93	355			
	Lise branş	80	3,86	,86				
Genel özyeterlik düzeyi	Sınıf ögr.	237	4,03	,65	2;	,13	,87	-
	Ortaokul branş	41	3,98	,76	355			
	Lise branş	80	4,00	,64				

* P<0.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin branşlarına göre planlama ($F_{(2;355)}=,97$; $p>,05$), uygulama ($F_{(2;355)}=,28$; $p>,05$), değerlendirme ($F_{(2;355)}=,59$; $p>,05$) ve genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(2;355)}=,13$; $p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin branşlarına göre bütün boyutlarda ve genel özyeterlik düzeyinde farklılık göstermediği ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresine Göre Analiz Sonuçları

	Sosyo- Ekonomik durum	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	Yüksek	42	4,22	,55	2;355	1,09	,33	-
	Düşük	63	4,05	,66				
	Orta	253	4,03	,80				
Uygulama	Yüksek	42	4,11	,71	2;355	,57	,56	-
	Düşük	63	4,06	,57				
	Orta	253	4,00	,75				
Değerlendirme	Yüksek	42	4,06	,79	2;355	,93	,39	-
	Düşük	63	4,02	,66				
	Orta	253	3,90	,85				
Genel özyeterlik düzeyi	Yüksek	42	4,14	,60	2;355	,98	,37	-
	Düşük	63	4,05	,55				
	Orta	253	3,99	,69				

* P<0.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin okulun sosyo ekonomik çevresine göre planlama ($F_{(2;355)}=1,09; p>,05$), uygulama ($F_{(2;355)}=,57; p>,05$), değerlendirme ($F_{(2;355)}= ,93; p>,05$) ve genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(2;355)}=,98; p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin okulun sosyo ekonomik çevresine göre bütün boyutlarda ve genel özyeterlik düzeyinde farklılık göstermediği ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Analiz Sonuçları

	Sınıf mevcudu	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	10-20	66	4,37	,88	3;354	6,46	,00*	1-2; 1-3; 1-4
	21-30	152	4,08	,71				
	31-40	93	3,88	,71				
	41 +	47	3,90	,64				
Uygulama	10-20	66	4,19	,56	3;354	3,83	,01*	1-3; 2-3
	21-30	152	4,07	,74				
	31-40	93	3,83	,81				
	41 +	47	4,00	,52				
Değerlendirme	10-20	66	4,07	,73	3;354	1,01	,38	-
	21-30	152	3,96	,85				
	31-40	93	3,88	,87				
	41 +	47	3,83	,72				
Genel özyeterlik düzeyi	10-20	66	4,23	,49	3;354	4,74	,00*	1-3
	21-30	152	4,05	,69				
	31-40	93	3,86	,73				
	41 +	47	3,93	,53				

* P<0.05 1. 10-20 2. 21-30 3. 31-40 4. 41 +

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin sınıfındaki öğrenci sayısına göre değerlendirme boyutunda anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3;354)}=1,01; p>,05$). Ancak planlama ($F_{(3;354)}=6,46; p>,05$), uygulama boyutlarıyla ($F_{(3;354)}=3,83; p>,05$) genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(3;354)}=4,74; p>,05$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılığın olduğu grupların tespiti amacıyla Post Hoc TUKEY testi yapılmıştır. Test sonucunda planlama boyutunda öğrenci mevcudu 10-20 olan öğretmenlerle sınıf mevcudları 21-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenler arasında ve 10-20 öğrenci mevcutlu sınıflarda çalışanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Uygulama boyutunda öğrenci mevcudu 10-20 olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler arasında ve öğrenci mevcudu 21-30 olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler arasında ve öğrenci sayıları az olanlar (10-20 ve 21-30) lehine yüksek olduğu

görülmüştür. Genel farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinde öğrenci mevcudu 10-20 olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler arasında ve öğrenci mevcudu az olan (10-20) lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin bütün boyutlarda ve genel olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte planlama boyutunda özyeterliklerinin diğer boyutlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin uygulama ve değerlendirmeye göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin yüksek olması Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de tavsiye edilen öğretimi zenginleştirmede bunu başarıyla uygulayabilmelerine imkan sağlayabilecektir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve okulun sosyo ekonomik çevresine göre farklılık göstermediği görülürken eğitim düzeyi ve sınıf mevcutları değişkenine göre farklılık göstermiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri lisansüstü mezunlarından daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni kendi özyeterliklerini yüksek görmeleri olabileceği gibi lisansüstü mezunlarının daha mütevazı olmaları da olabilir. Sınıf mevcutlarına göre planlama boyutunda sınıf mevcudu az olan (10-20) öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olmaları sınıflarındaki öğrenci sayısının az olmasından dolayı daha kolay planlama yapabilmelerinden dolayı olabileceği düşünülmektedir. Yine uygulama ve genel farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyinde de sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin 31-40 mevcutlu sınıflarda çalışan öğretmenlere göre özyeterliklerini daha yüksek görmekteyiz. Bunun nedeninin de yine sınıflarında öğrenci sayısının az olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu bulgulara göre farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyinin sınıfındaki öğrenci sayılarına göre farklılık gösterdiği ve kalabalık sınıflarda farklılaştırılmış öğretim yapabilmenin daha zor olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin çok yüksek düzeye çıkarılması için çalışmalar yapılabilir. Yeni müfredata göre de öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin lisansüstü mezunlarından daha yüksek çıkmasının nedenleri araştırılabilir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerini sınıfların kalabalık olmasının etkilediği görüldüğünden dolayı sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Algozzine, B. and 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.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2017). *Farklılaştırılmış Öğretim Teori ve Uygulama*.(4. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Belzic, C. (2022). *Teachers' perceptions of differentiated instruction for gifted students in the middle school general classroom*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Corley, M. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics: Connecting Research and Practice*, 7(C), 13-16.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapraklarının kullanımı: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, E. (2014). Öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlara dayalı örnek uygulamalar. İçinde İ. Cırık, S. Altun, E. Çolak, R. Özkılıç, E. Şahin, S. Avcı, S. Yüksel, & H. Turan (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 236-256). Anı Yayıncılık.
- Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gregory, G. H. and Chapman, C. (2012). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. USA: Corwin Press.
- Heacox, D. (2014). Differentiating Instruction in the regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners. Heacox, D. (Ed). *What is differentiation?* içinde (ss 1-14). Free Spirit Pub.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. Doctoral Thesis. Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences.
- Santangelo, T. ve Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in post second aryenvironments: benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 307-323.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2011). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.