

PAPER DETAILS

TITLE: FARKLILASTIRILMIS ÖGRETİM ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ GELİSTİRİLMESİ

AUTHORS: Neset MUTLU, Mustafa ÖZTÜRK, Semih AKTEKİN

PAGES: 185-202

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/745916>

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ

DEVELOPMENT of SELF-EFFICACY SCALE of DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Neşet MUTLU*, Mustafa ÖZTÜRK**, Semih AKTEKİN***

Geliş Tarihi: 02.10.2018
(Received)

Kabul Tarihi: 27.03.2019
(Accepted)

ÖZ: Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının inisiyatifi ile kapsayıcı eğitime doğru bir trend başlatılmaktadır. Öğretmenlerden yakın gelecekte heterojen ortamlarda eğitim alan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yaklaşımlarını değiştirmeleri söz konusu olabilecektir. Bu çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerini ölçmek için Farklılaştırılmış Öğretim Öz-yeterlik Ölçeği geliştirilmesidir. Çalışmaya 361 son sınıf öğrencisi öğretmen adayı katılmıştır. Ölçek şu beş aşamada geliştirilmiştir: Maddelerin geliştirilmesi, görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması, pilot uygulamanın yapılması, uygulamanın yapılması, yapı geçerliği ve güvenilirliğinin hesaplanması. Sonuçlar ölçeğin oluşturulmuş olan madde havuzuna uygun olarak üç faktörden oluştuğunu göstermiştir. Bunlar, planlama, uygulama ve değerlendirmedir. Ölçek gelecek çalışmalarda öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yeterliklerini incelemek amacıyla kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, öz-yeterlik, ölçek

ABSTRACT: In Turkey, a trend is beginning to start towards inclusive practices by the initiatives of the Ministry of Education. Teachers are beginning to be placed in a position to adapt their instructions to meet the needs of their students in heterogonous settings. The main purpose of the present study was to develop a Self-Efficacy Scale of Differentiated Instruction, which assesses self-efficacy of student teachers with regards to differentiated instruction. A total of 361 senior student teachers who are at the final days at the university participated in the study. The scale was developed through five stages, namely; development of scale items, ensuring content validity, piloting, implementation and factor analysis and reliability. The results show that the scale is composed of three factors that are consistent with the predicted constructs: Planning, teaching practice, assessment. The scale could be used in future research to examine competencies of student teachers in terms of differentiated instruction.

Key Words: Differentiated instruction, self-efficacy, scale

* Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, neset@erciyes.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-3378-4986

** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, mustafaozturk@erciyes.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-0861-0626

*** Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, semih.aktekin@gmail.com,
ORCID: 0000-0001-7011-989X

1. GİRİŞ

Türkiye’de 2000’li yıllarda öğretim programlarında ve buna bağlı olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinde aktif öğrenmeye ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir anlayış egemen kılınmaya çalışıldı. Aradan geçen yaklaşık 15 yıla rağmen, günümüzde birçok sınıfta “tek beden herkese uyar” (*one-size-fits-all*) pedagojisi uygulanmaya devam etmektedir. Sınıflarımızda başta ders kitapları olmak üzere çoğunlukla standart öğrenme kaynakları kullanılmakta, dersler genellikle anlatım yöntemiyle işlenmeye devam etmektedir.

Anlatım yöntemi üç temel sebep yüzünden problemlidir. Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar anlatım yöntemiyle öğretilen konuların kalıcı olmadığını, öğrencilerin öğrendikleri konuları çok kısa zaman içinde unuttuklarını göstermektedir (Gibbs, 2013). Anlatım yöntemiyle ilişkili ikinci temel problem, bu yöntemin etkili kullanımı ile ilgili literatürde temel eserlerden birisini yazmış olan Bligh(1998)’inde belirttiği gibi anlatım yönteminin beceri ve tutum öğretimi için uygun olmamasıdır. Öğrenciler için gerekli olan herhangi bir becerinin ya da tutumun kazanılabilmesi ancak bunların süreçte bizzat öğrenci tarafından hayata geçirilmesi ile mümkündür. Bisiklet sürmeyi öğrenebilmek için nasıl bizzat bisiklete binip alıştırmak gerekiyorsa, eleştirel düşünme ya da problem çözme becerisini kazanabilmek için de bunları sınıf içinde uygulayarak alıştırmalar yapmak gerekir. Anlatım yöntemi öğrencilere bu tür fırsatlar vermez.

Anlatım yöntemiyle ilgili üçüncü temel problem ise anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerin genellikle sadece sınıfın ortalamasına hitap edecek şekilde ders işlemeleridir. Nitekim Öztürk ve Mutlu (2017) 174 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcılardan yaklaşık yüzde 63’ü ($f=110$) “ortalamaya yönelik” ders işlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık yüzde 36’sı ($f=62$) tüm seviyeleri göz önünü alarak ders işlediği belirtmiş olmalarına karşın, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çapraz kontrollerde, esasen uygulamada çok daha az öğretmenin farklı öğrenci seviyelerine yönelik uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir. Sınıftaki öğrencilerin öğrenme hızları, önceki öğrenmeleri, sosyo-ekonomik durumları gibi faktörler açısından farklı özellikler taşıdıkları düşünülürse, “sınıfın ortalamasına” yönelik gerçekleştirilen anlatımın doğal olarak ortalamanın altındaki ve üstündeki öğrenci grupları için dersin diğerlerine göre daha verimsiz geçmesine yol açacaktır. Esasen çeşitli araştırmalar “ortalamaya” göre işlenen derslerin genel olarak tüm sınıfın başarısını olumsuz yönde etkilediğini de ortaya koymaktadır (McBride, 2004; McKoy ve Ketterlin-Geller, 2004).

Rose (2017) modern toplumda iş ve okul ortamlarının ‘ortalama herkese uyar’ varsayımı üzerine düzenlendiğini hâlbuki yapılan birçok çalışmanın bu varsayımın yanlışlığını ortaya koyduğunu ve ortalamaya göre tasarlanmış okul ortamının bireysel potansiyeli ortaya çıkarmanın önünde çok büyük bir engel teşkil ettiğini söylemektedir. Bireyleri ortalamayla kıyaslayan ölçütlerin onların gerçek potansiyelleri hakkında sağlıklı bilgiler vermediğinin anlaşılmaya başlandığı ve toplumların ve ekonominin eğitim sistemlerinden beklentilerinin değiştiği günümüzde, farklı yetenek ve özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda herkesi kapsayacak bir öğretimin gerçekleştirilmesi zannedildiği kadar kolay değildir. Öğrenme hızı yüksek ve öğrenme gücü çeken öğrencilerin bir arada bulunduğu, herkesin farklı altyapı ve öğrenme motivasyonlara sahip olduğu sınıflarda öğrenme ve öğretme sürecinin oldukça dikkatli bir şekilde organize edilmesi gerekir. Böylesi karmaşık bir görevin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için kullanılabilecek en etkili yaklaşımlardan birisi farklılaştırılmış öğretimdir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için, öğretmenlerin içeriği (derste ele aldığı konuları), öğretim sürecini (ders içi etkinlikleri) ve değerlendirme araçlarını (her grup öğrenci için belirlenen kazanımın elde edilip edilmediği anlamak için) çeşitlendirmesi süreci genel olarak farklılaştırılmış öğretim olarak adlandırılır. Tomlinson ve Jarvis (2009, s.599) farklılaştırılmış öğretimi şu şekilde açıklamaktadır:

Farklılaştırma öğretim programı ve öğretim yaklaşımında gerçekleştirilen uyarlamalardır. Bu uyarlamaların amacı öğrencilere bilgi, düşünce ve becerileri sistematik bir şekilde ve onların farklılıklarını göz önüne alan bir anlayışla kazandırmaktır. Farklılaştırma, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, öğrenme profillerine ve ilgilerine cevap verebilmek ve bu bağlamda öğrenciler ile öğrenme fırsatlarını optimum bir şekilde eşleştirebilmek için bize bir çerçeve sunar. Öğrenciler arasındaki bu üç temel farklılık, içerikte, süreçte, üründe ve öğrenme ortamındaki uyarlamalarda göz önüne alınabilir. Bu uyarlamaların her birinin rasyonallitesi araştırma bulgularıyla kanıtlanmıştır.

Gerçekten de araştırma bulguları farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının heterojen sınıflarda tüm öğrenciler bakımından etkili bir öğrenme deneyimi sağladığını göstermektedir (Rose, 2017; Pham, 2012; Rock, Gregg, Ellis&Gable vd., 2008; Koeze, 2007; McQuarrie, McRae&Stack-Cutler, 2008; Tieso, 2005). Öte yandan artan sayıda çalışma farklılaştırılmış öğretimi benimseyen öğretmenlerin mesleki doyum açısından meslektaşlarından pozitif yönde ayrıldıklarını göstermektedir (Dixon, Yssel, McConnell&Hardin, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] son yıllarda tüm öğrencilerin temel insan haklarından olan eğitim hakkını verimli bir şekilde kullanmalarını sağlamaya yönelik olarak kapsayıcı eğitim başlığı altında çeşitli projeler yürütmektedir. Bu

sürecin hızlanmasında farklı ilgi ve yeteneklerdeki öğrencilere farklı yöntemlerle yaklaşılması gerektiği yönündeki bilimsel çalışmalar yanında Suriye'deki iç savaştan ötürü Türkiye'ye olan yoğun göçten ötürü yüzbinlerce Suriyeli öğrencinin Türk okullarında okumasından kaynaklanan farklı sorunlara yönelik çözüm arayışlarının da etkisi olmuştur. Savaş ve kitlesel göçün getirdiği travmalarla boğuşan ve anadili Türkçe olmayan yüzbinlerce öğrencinin yer aldığı farklı düzey ve sınıflardaki Türk öğretmenlerin bu konudaki pedagojik ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla UNICEF ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşların da katkısıyla kapsayıcı eğitim temalı farklı projeler yürürlüğe konmuştur (Aktekin vd., 2017; MEB, 2016; 2018). MEB tarafından 2017 yılında yayınlanan 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' belgesinde de 'Öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar'(B1.3), 'Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler' (B2.3), 'Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır'(B3.5), 'Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur'(C2.2), gibi kapsayıcı eğitimle doğrudan ilgili birçok yeterlik göstergesine yer verilmiş ve öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2017).

Kapsayıcı eğitim pedagojik anlamda sınıf içine farklılaştırılmış öğretim yoluyla yansıtılabilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime dair öz-yeterliklerini tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesini amaçlanmıştır. Söz konusu ölçek öğretmen adaylarının farklılaştırma stratejilerini kullanma yeterliklerini ve bu bağlamda içerik ve öğretimsel uyarlamaları yapabilme kapasitelerine dair inançlarını ölçmektedir.

Öz-yeterlik belirli bir görevde kişinin istenilen performansı başarabilme kapasitesine olan inancıdır (Akhtar, 2008; Bandura, 1977). Bu bağlamda kişisel algı ve bir kişinin kendine verdiği değer ile karıştırılmamalıdır. Bu kavram öğretmenler açısından ele alındığında, Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) belirttiği gibi öğrenmeye karşı yeterince güdülenmemiş ve zor öğrenciler de dâhil olmak üzere, tüm öğrencileri sürece aktif bir şekilde katarak onları arzu edilen öğrenme çıktılarına ulaştırma kapasitesiyle ilgili bir yargıdır. Buna göre öz-yeterlilik bir öğretmenin tüm farklılıklarına karşın öğrencilerinin öğrenebileceklerine ilişkin inancını, bunun için gerçekleştirdiği çabayı, sınıf içindeki uygulamalarını ve bu süreçte kişisel ve mesleki olarak gelişimini içerir.

Skaalvik ve Skaalvik (2007) öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlilik algıları ile onların stres ve tükenmişlik düzeyleri arasında ters bir orantının olduğunu belirtir. Yine yazarlar öğretmenlerin genel olarak öğrenim-öğretim sürecini etkili bir şekilde yönettiklerine, dersleri öğrencilerin bireysel özelliklerini

dikkate alarak farklılaştırabildiklerinde, meslektaşlarıyla ve ailelerle işbirliği içinde olduklarında, öğrencilerini motive ettiklerinde, sınıf disiplinini sağladıklarında ve değişime ayak uydurabildiklerinde, yüksek düzeyde öz-yeterlilik algısını geliştirdiklerini ve bu öğretmenlerin daha az tükenmişlik sendromuna maruz kaldıklarını belirtirler.

Bandura (2006)'nın belirttiği gibi öz-yeterlilik ölçeğinin geçerli olabilmesi için ölçmeyi amaçladığı etkinlik alanına uygun ve bu alandaki faaliyette olan yeterlilik inançlarını çeşitli yönlerden değerlendirmelidir. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili literatür incelendiğinde akademik başarıya, okul kültürüne, bilişüstü ve dil becerilerine olan etkileri ve öğretmen görüşlerine yönelik çalışmalar (Karadağ, 2010; Santangelo&Tomlinson, 2009; 2012; Yabaş&Altun, 2009) söz konusu olmakla birlikte bizzat konuyla ilgili çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda Wertheim ve Leyser (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kişisel öz-yeterlilik düzeyleri ile benimsedikleri öğretim yaklaşım çeşitleri arasında bir ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre yüksek kişisel öz yeterliliğe sahip olan öğretmen adaylarının, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları kullanmaya daha fazla istekli oldukları görülmüştür.

Türkçe alanyazınında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kullanıldığı farklı etkinlik kitapları hazırlanmış (Aktekin vd. 2017; Öztürk ve Saydam, 2017) ve farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısına etkisine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Demir ve Gürol, 2017; Yabaş ve Altun, 2009). Ancak bu konuda öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında konuyla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Cassidy vd. (2010) üstün yetenekli öğrenciler için geliştirdikleri ancak diğer öğrenci gruplarının olduğu sınıflarda da kullanılabileceğini belirttikleri "Farklılaştırılmış Öğretim Sınıf-içi Gözlem Ölçeği"nde sınıf içindeki dört uygulamaya odaklanmıştır. Bunlar; öğretimsel etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımı, etkinliklerin bilişsel seviyesi (bilgi-kavrama-uygulama-analiz-değerlendirme-yaratıcılık)ve öğretimin öğrenciler tarafından mı öğretmen tarafından mı yönlendirildiğidir. Van Tassel-Baska, Quek ve Feng (2006) tarafından geliştirilen ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik sınıf gözlem ölçeğinde ise planlama ve planı uygulama, bireysel farklılıkların gözetilmesi, eleştirel düşünme stratejileri, yaratıcı düşünme stratejileri ve araştırma stratejileri olmak üzere beş boyut söz konusudur. Benzer şekilde Westberg, Archambault, Dobyns ve Salvin (1993) tarafından kullanılan ve üstün yetenekli öğrencilere odaklanan sınıf gözlem ölçeğinde genel olarak sınıfta gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine odaklanılmıştır. Farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlilik ölçeği geliştirmek üzere Roy, Guay ve Valois (2013), Kanada'da 125 sınıf öğretmenin

katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada oluşturulan maddelerle uyumlu olmak üzere ‘öğretimsel uyarlamalar’ ve ‘akademik ilerlemenin izlenmesi’ olmak üzere iki faktöre ulaşılmıştır.

Gerek eğitimde ulusal ve uluslararası gelişmelerin etkisi gerekse Türkiye’nin maruz kaldığı dış göç kaynaklı farklı dil ve kültüre sahip birçok misafir öğrencinin sınıflarda giderek artan oranda yer alması dolayısıyla öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin farklı boyutlarıyla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi gerektiği ve bu konuda hizmet öncesi eğitim aşamasından başlamak üzere desteklenmeleri gerektiği aşikârdır. Yukarıda belirtildiği gibi kapsayıcı eğitimin sınıf içine yansıyan yönü farklılaştırılmış öğretimdir.

‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nin bilgi, beceri, tutum ve değerlerle ilgili farklı göstergelerinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili birçok yeterliğe sahip olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. 21. yüzyıl okullarının ihtiyaç duyduğu öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitim konusunda bilgi, beceri ve tutumlarla donanımlı olmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili öz yeterliklerinin tespit edilmesi önemlidir. Çünkü yukarıda da değinildiği gibi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile onların mesleki performansları ve stres düzeyleri arasında doğrudan ilişki vardır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimle ilgili öz yeterlik inançlarını tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Literatür çalışması yapıldığında ülkemizde farklılaştırılmış öğretime yönelik çalışmalar diğer öğretim modelleriyle karşılaştırıldığında oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Halbuki 21. Yüzyıl bireysel farklılıkları dikkate almadan sürdürülen eğitimin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamayacağı aşikardır. Bu sebeple hem dünyada hem de ülkemizde farklılaştırılmış öğretime yönelik çalışmaların yıllara göre artış göstereceği düşünülmektedir. Hem yabancı hem de Türkçe literatür incelendiğinde yapılacak tarama, deneysel veya nedensel karşılaştırma araştırma yöntemlerinde ihtiyacı karşılayacak nitelikte ölçek sayısının çok az olduğu görülebilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek Türkiye ve dünyada farklılaştırılmış öğretime yönelik yapılacak çalışmalarda araştırmacılara hizmet edeceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel tarama araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma türünde araştırmacılar belirli bir durumu veya özelliği tanımlamaya ve açıklamaya çalışır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Bu çalışmada da, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi ve bunların ilgili test maddeleri yoluyla ölçülmesi

hedeflendiğinden betimsel tarama araştırma deseninin kullanılması uygun bulunmuştur.

Bu bölümde, geçerli ölçek verilerinin toplandığı 361 katılımcı ve ölçek geliştirmede takip edilen beş aşama (“Maddelerin Geliştirilmesi”, “Görünüş ve Kapsam Geçerliği”, “Pilot Uygulama”, “Uygulama”, “Yapı Geçerliği” ve “Güvenirlik”) hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın örnekleme uygun örnekleme(*convenient sampling*) yöntemine göre belirlenmiş ve çalışmaya Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler, Sınıf, Matematik, Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmenliği bölümleri 4. Sınıf öğrencileri dâhil edilmiş, Tablo 1’de gösterilmiştir.

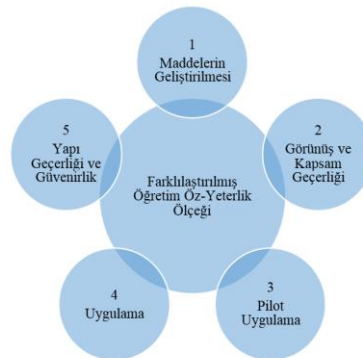
Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre frekans dağılım tablosu

Bölüm	Kız	Erkek	Toplam
Sosyal Bilgiler	30	40	70
Sınıf Öğretmenliği	60	17	77
Matematik Öğretmenliği	56	11	67
Türkçe Eğitimi	42	32	74
Fen Bilgisi	57	16	73
Toplam	245	116	361

Pilot çalışma için her bölümden birer öğrenci gönüllülük esasına dayalı olarak katılım göstermiştir. Pilot çalışma sonrasında ölçme aracı pilot çalışmaya katılmayan toplam 375 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmanın amacına uygun doldurulmayan kâğıtlar elendikten sonra toplamda 361 öğretmen adayının cevapları analiz edilmiştir.

2.2. Ölçme Aracı

Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında Şekil 1’de gösterilen beş basamak takip edilmiştir.



Şekil 1. Ölçme aracı geliştirme safhaları

Birinci adımda alanyazın taraması yoluyla farklılaştırılmış öğretimle ilgili yeterlikler belirlenmiş ve buna uygun maddeler yazılmıştır. Bu adımda ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının katıldığı iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada görünüş ve kapsam geçerliğini sağlamak adına uzman görüşüne başvurulmuştur. Üçüncü adımda beş katılımcı ile pilot uygulama yapıp katılımcıların maddelerden anladıkları ile araştırmacıların sormak istedikleri arasında bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Dördüncü adımda ölçme aracının hedef örneklem üzerinde uygulaması gerçekleştirmiş, uygulama sonrasında 361 öğrencinin maddelere verdikleri cevaplar analizde kullanılmak üzere bilgisayara kaydedilmiştir. Beşinci ve son adımda ise yapı geçerliği test edilmiştir.

2.2.1. Maddelerin Geliştirilmesi

Araştırmacılar farklılaştırılmış öğretimle ilgili alanyazını incelemiş ve bu öğretim türü kapsamında hangi tür yeterliklerin olması gerektiğini saptamışlardır. Daha sonra beş öğretmenin katıldığı bir odak grup görüşmesi ile yedi öğretmen adayının katıldığı ikinci bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu odak grup görüşmelerinde literatüre dayanarak tespit edilmiş yeterliklerin katılımcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, bu yeterliklerin onların bağlamına göre anlamlı bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir. Odak grup görüşmeleri sonrasında güncellenen yeterlikler kurallı cümleler haline getirilerek farklılaştırılmış öğretimle ilgili yeterliklerin ifade edildiği madde havuzu oluşturulmuştur.

2.2.2. Görünüş ve Kapsam Geçerliği

Birinci adımda geliştirilen madde havuzunun görünüş geçerliği çalışması bir eğitim bilimleri ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından yapılmıştır. Bu alan uzmanlarından sadece test maddelerini yüzeysel olarak okumaları ve bu maddelerin neyi ölçtüğü konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda her iki uzmanda ölçeğin farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle ilgili yeterliklerden bahsettiğini belirtmişlerdir.

Madde havuzunun kapsam geçerliğini test etmek amacıyla Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde farklılaştırılmış öğretimle ilgili proje gerçekleştiren biri doçent, biri profesör ünvanlı iki öğretim üyesine uzman görüşü için başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 8 maddenin içeriğinde değişiklik yapılmıştır.

2.2.3. Pilot Uygulama

Araştırmanın pilot uygulaması için, ölçme aracının maddeleri beş farklı bölümden birer öğretmen adayı üzerinde sesli düşünme protokolü (*think-aloud protocol*) stratejisi uygulanarak kullanılmıştır. Beş katılımcıya ayrı ayrı ölçek maddeleri sesli olarak okutulmuştur. Okuduktan sonra ilgili maddeden ne

anladıklarını ve bu maddeyi nasıl cevaplandıracaklarını yine sesli olarak ifade etmeleri istenmiştir. Beş katılımcıdan gelen dönütlere göre madde havuzundaki iki maddede düzenleme yapılmış ve yazım dili kaynaklı hatalar giderilmiştir.

2.2.4. Uygulama

2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan Sosyal Bilgiler, Sınıf, Matematik, Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmenliği bölümleri 4. Sınıf öğrencileri gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmışlardır. İki araştırmacı da ölçme araçlarının uygulanmasında görev almıştır. 36 maddelik ölçme aracının katılımcılar tarafından doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

2.2.5. Yapı Geçerliği ve Güvenirlik

Araştırmacılar alanda farklılaştırılmış öğretime yönelik yeni bir ölçme aracının geliştirilmesi ihtiyacı gördüklerinden dolayı bu çalışmayı yapmışlardır. Çalışma kapsamında ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yoluyla geliştirilen ölçme aracının geçerliğini test etmişlerdir. AFA, çok sayıdaki maddeyi açıklayan belli sayıdaki faktörün belirlenmesinde kullanılan bir tekniktir. Bir ölçme aracı geliştirilirken araştırmacılar içerisinde çok sayıda madde bulunan bir madde havuzu oluştururlar. Bu maddelerin her birisi farklı boyutları ölçemeyeceği için maddeler belli kümeler (faktörler) altında toplanırlar. AFA bu faktörleşme yoluyla ortaya çıkan grupların belirlenmesinde kullanılır (Green&Salkind, 2005). Böylece maddelerin ayrı ayrı incelenmesi yerine belli faktörler etrafında toplanması yoluyla, araştırma sonuçlarının daha kolay analiz edilmesi sağlanır. Aşağıdaki durumların her birinde ölçme aracının yapı geçerliğini test ederken AFA'ya başvurulur.

- Yeni bir ölçme aracının geliştirilmesi
- Var olan ölçme araçlarının yeniden düzenlenmesi
- Yabancı bir dildeki ölçeğin adaptasyonu

Frankel,Wallen&Hyun (2012) ölçme araçlarının güvenirliklerinin test edilmesinde Cronbach Alpha katsayısının kullanılabileceğini ve katsayının 0.70 ve üzeri olmasının ölçeğin güvenirliğinin bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, yapı geçerliği ve güvenirlik kapsamında yapılan test sonuçları verilmiştir. “Faktörlerin Belirlenmesi” başlığında SPSS yoluyla yapılan faktör analizi sonuçları, “Güvenirlik” başlığı altında ise hem alt faktörlerin hem de tüm ölçeğin geçerlik katsayıları sonuçları bulunmaktadır.

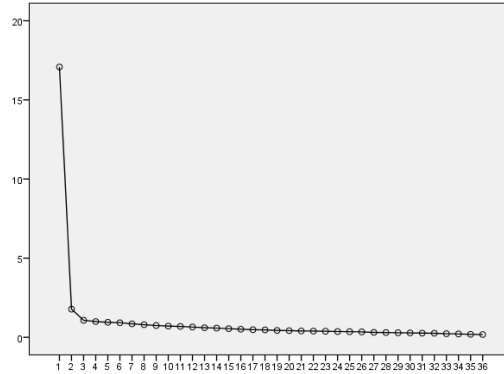
3.1. Faktörlerin Belirlenmesi

Katılımcılardan gelen 361 geçerli anket kâğıdındaki bilgiler SPSS 20.0 istatistik yazılımına kodlanmıştır. Faktörleşmenin belirlenmesi için En Çok Olabilirlik (*Maximum Likelihood*) yöntemi kullanılarak faktör sayısı belirlenmeye

çalışılmıştır. İlk analizde faktörleşmenin test edilebilmesi için gerekli olan iki varsayım test edilmiştir: küreselliğin incelendiği Barlett's testi ve örneklem yeterlik ölçüsü olarak Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı. Varsayımların sağlanması için KMO değeri 0.60'dan yüksek olması ve Barlett's testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Field, 2005; Tabachnick&Fidell, 2007). Analiz sonucunda hem KMO değeri (0.97) hem de Barlett's testi sonucu, $\chi^2(630)=7780.20$, $p<.000$, verilerin faktörleşme için uygun olduğunu göstermiştir.

İlk faktör analizi sonucunda özdeğere göre (*eigen-value*>1) üç faktörlü yapı oluşmuştur. Yamaç birikinti (*screeplot*) grafiğine (Şekil 2) göre de bu üç faktörlü yapı doğrulanmaktadır. Üçüncü maddeden sonra eğimin düzleştiği söylenebilir. İlk analiz sonucunda elde edilen üç faktörlü yapı toplam varyansın 55.37%'sini açıklamaktadır.

Ölçekteki üç faktörlü yapı belirlendikten sonra maddelerin faktörlere dağılımını incelemek amacıyla *En Çok Olabilirlik* yöntemiyle birlikte *Varimax* döndürme tekniği kullanılmıştır. Döndürülmüş bileşenler matrisi (*Rotated Component Matrix*) incelendiğinde ise Madde 10, Madde 11, Madde 12, Madde 13, Madde 22, Madde 23, Madde 24, Madde 26, Madde 28, Madde 31 olmak üzere toplam 10 maddenin binişik olduğu, iki veya daha fazla faktör yükleri arasındaki farkın 0.1'den daha düşük çıktığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu maddeler analizden çıkarılarak kalan 26 maddenin *Varimax* döndürme tekniği kullanılarak tekrardan faktör yükleri belirlenmiştir. Son analiz sonucunda binişik maddelere veya düşük faktör yüklü maddelere rastlanılmadığı için analiz sonlandırılmıştır.



Şekil 2. Yamaç birikinti grafiği (*ScreePlot*)

Özetle 36 maddelik havuzdan 10 madde silindikten sonra 26 maddeden oluşan üç faktörlü yapı ile faktör analizi tekrardan çalıştırılmış ve bu yapının toplam varyansın 56.57%'sini açıkladığı belirlenmiştir. Birinci faktör toplam

varyansın 46.84%'ünü, ikinci faktör 5.84%'ünü ve son olarak üçüncü faktörün ise 3.89%'unu açıkladığı belirlenmiştir. (Tablo 2)

Tablo 2: Özdeğer ve Toplam Varyans değerleri tablosu

Faktör	Özdeğer	Toplam varyans yüzdesi	Kümülatif %	Özdeğer	Toplam varyans yüzdesi	Kümülatif %
1	12,18	46,84	46,84	5,24	20,17	20,17
2	1.52	5,84	52,68	4,81	18,51	38,68
3	1.01	3,89	56,57	3,26	12,55	51,23

Not: Ayırma Yöntemi: En Çok Olabilirlik, Döndürme Yöntemi: Varimax

Faktör analizi sonucunda Farklılaştırılmış Öğretim (FÖÖ) Ölçeği 3 alt boyuta ayrılmıştır. İlk boyuttaki maddeler incelendiğinde öğretmenlerin materyal geliştirme, kazanımları belirleme ve etkinlik oluşturma yeterlikleriyle ilgili maddelere rastlanmıştır (Tablo 4). Bu yeterliklerin hepsi de dersin planlama aşamasında kullanılması gerektiği için bu boyut “Planlama” olarak adlandırılmıştır. Planlama boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0.49 ile 0.77 aralığında değişiklik göstermektedir. Büyüköztürk(2002)'e göre bu boyuttaki 10 maddenin yüklerinin orta ve yüksek büyüklüktedir. Bu boyuttaki maddelerin ortalaması $X=4.15$ ve standart sapması 0.68 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: Ölçeğin alt boyutlarının betimsel istatistikleri

Faktörler	N	X	s	Madde Sayısı
Planlama	361	4.15	0.68	10
Uygulama	361	4.06	0.63	11
Değerlendirme	361	4.13	0.73	5
Toplam	361	4.11	0.62	26

İkinci boyuttaki maddeler incelendiğinde ise çeşitli öğretim yöntemlerinin, materyal ve etkinliklerin sınıf içi uygulamalarına dönük ifadeler içerdikleri saptandığından “Uygulama” olarak adlandırılmıştır (Tablo 4). Uygulama boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0.43 ile 0.61 aralığında değişiklik göstermektedir. Bu boyuttaki 11 maddenin yüklerinin orta büyüklükte olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002). Bu boyuttaki maddelerin ortalaması $X=4.06$ ve standart sapması $s=0.63$ olarak hesaplanmıştır (Tablo 3).

Son boyuttaki maddeler öğretmenin öğrencileri değerlendirme konusundaki yeterliklerini içerdiklerinden bu boyut “Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır (Tablo 4). Değerlendirme boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0.43 ile 0.69 aralığında değişiklik göstermektedir. Bu boyuttaki 5 maddenin yüklerinin orta ve yüksek büyüklükte olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002). Bu boyuttaki maddelerin ortalaması $X=4.13$ ve standart sapması $s=0.73$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm maddelerinin ortalamasına bakıldığında ise $X=4.11$ ve $s=0.62$ olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 130 iken en düşük puan 26 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte ters madde olmadığı için dönüşüm hesaplaması yapılmasına gerek yoktur. Katılımcıların maddelere verdikleri düşük puanlar düşük öz-yeterlik seviyesine, yüksek puanlar ise yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik seviyelerinin belirlenmesinde Tablo 5' den faydalanılabilir. En yüksek puan ile en düşük puan farkının 5 farklı kategoriye eşit bir biçimde dağıtılması ile her bir aralıktaki maksimum ve minimum puan arası fark 0.80 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri	Planlama	Uygulama	Değerlendirme
1- M02: Derste hızlı/yavaş öğrenen öğrenciler için farklı seviyelerde çalışma yaprağı oluşturabilirim.	0,77			
2- M03: Farklı seviyedeki öğrenciler için seviyelerine uygun kaynaklar hazırlayabilirim.	0,76			
3- M01: Öğretim programındaki kazanımları farklı öğrenci seviyelerine uygun hale getirebilirim.	0,66			
4- M04: Programdaki kazanımları farklı zorluk düzeyinde konulara ayırabilirim.	0,64			
5- M05: Öğrencilerin ilgilerine göre sözel, görsel ve görsel-işitsel kaynaklar hazırlayabilirim.	0,62			
6- M08: Ön bilgileri farklı olan öğrenciler için farklı seviyelerde kaynak oluşturabilirim.	0,61			
7- M14: Derste kullanacağım etkinlikleri öğrenci ilgilerine göre hazırlayabilirim.	0,55			
8- M06: Kaynak hazırlarken öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alabilirim.	0,50			
9- M07: Ders konularını öğrencilerin ilgi duydukları alanlara göre farklılaştırabilirim.	0,50			
10- M09: Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış ders planı hazırlayabilirim.	0,49			
11- M30: Derste öğrencilerin hazırbulunuşluk, yetenek, ilgi ve sosyo-kültürel özelliklerine göre farklı öğrenme ürünleri oluşturmalarını sağlayabilirim.	0,61			

12-	M19: Sınıf düzenini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre oluşturabilirim.	0,58
13-	M20: Sınıfta farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik öğrenme istasyonları oluşturabilirim.	0,57
14-	M17: Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ders süresini esnek kullanabilirim.	0,56
15-	M21: Farklı seviyelerdeki öğrencilere ihtiyaçları kadar destek sağlayabilirim.	0,56
16-	M29: Öğretimim sırasında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, yeteneklerini, ilgilerini ve sosyokültürel özelliklerini tespit etmek için gerekli araçları işe koşabilirim.	0,54
17-	M27: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimimi düzenleyebilirim.	0,54
18-	M16: Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim.	0,51
19-	M15: Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik farklı öğrenme ortamları hazırlayabilirim.	0,50
20-	M25: Ders sürecinde bireysel çalışma etkinliklerini etkili şekilde uygulayabilirim.	0,44
21-	M18: Hızlı öğrenen öğrencilere daha çok şey öğretmek üzere uygulama yapabilirim.	0,43
22-	M34: Öğrencilerin seviyelerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim.	0,69
23-	M33: Ders sonunda öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini ölçecek farklı araçlar kullanabilirim.	0,68
24-	M35: Yazılı ve test sınavlarında soruları hızlı/yavaş öğrenen veya öğrenme stili bakımından farklı öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirim.	0,60
25-	M36: Öğretim sürecinde akran ve öz değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullanabilirim.	0,57
26-	M32: Farklı özellikteki öğrencilere ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim.	0,43

Tablo 5:Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik ne derecede yeterli gördüklerine dair ölçek puan aralıkları

Öz-yeterlik düzeyi	Puan Aralığı	
	Madde Puan Aralığı	Ölçek Toplam Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 – 1.80	26.00 – 46.80
Katılmıyorum	1.81 – 2.60	46.81 – 67.60
Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	2.61 – 3.40	67.61 – 88.40
Katılıyorum	3.41 – 4.20	88.41 – 109.20
Kesinlikle Katılıyorum	4.21 – 5.00	109.21 – 130.00

3.2. Güvenirlik

Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilik testi için iç tutarlılık yöntemi ile Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Birinci alt boyutta (Planlama) güvenirlilik katsayısı 0.91, İkinci alt boyutta (Uygulama) güvenirlilik katsayısı 0.90, üçüncü alt boyutta (Değerlendirme) güvenirlilik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6: Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği güvenirlilik katsayıları

Faktörler	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Planlama	0,91	10
Uygulama	0,90	11
Değerlendirme	0,87	5
Toplam	0.95	26

Ölçeğin bütün maddelerinin toplam güvenirlilik katsayısı ise 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlik seviyelerinin belirlenebilmesi amacıyla 36 maddeden oluşan bir soru havuzu 361 katılımcı tarafından doldurulmuştur. KMO değeri ve Barlett's testi sonucu hesaplandığında maddelerin faktörleşmeye uygun olduğu görülmüştür. Binişik maddelerin çıkarılması sonrasında kalan 26 maddenin planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç boyutta toplandığı belirlenmiştir. Planlama boyutunda 0.49 ile 0.77 aralığında faktör yüklerine sahip 10 maddenin, uygulama boyutunda 0.43 ile 0.61 aralığında faktör yüklerine sahip 11 maddenin ve son olarak değerlendirme boyutunda 0.43 ile 0.69 aralığında faktör yüklerine sahip 5 maddenin yüklendikleri tespit edilmiştir. Bu üç boyutlu yapı, toplam varyansın %56.57'sini açıklamaktadır. Güvenirlilik katsayıları ise planlama, uygulama, değerlendirme alt boyutlarında ve totalde sırasıyla 0.91, 0.90, 0.87 ve 0.95 çıktığı belirlenmiştir. Bu istatistiklere bakıldığında psikometrik özelliklerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretimle ilgili alanyazın incelendiğinde akademik başarıya, okul kültürüne, bilişüstü ve dil becerilerine olan etkileri ve öğretmen görüşlerine yönelik çalışmalar (Karadağ, 2010; Santangelo&Tomlinson, 2009; 2012; Yabaş&Altun, 2009) yer almakta iken bu alandaki çalışmalara hizmet edecek ölçek çalışmalarına çok fazla rastlanılmamaktadır. Ancak farklılaştırılmış öğretim bağlamında ve özellikle üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi performansı ve etkileşimine odaklanan çeşitli sınıf gözlem ölçek çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Cassady vd., 2010; Van Tassel-Baska, Quek& Feng, 2006).

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında ölçtüğü geçerlik ve güvenirlilik test sonuçlarıyla

kanıtlanmıştır. Benzer bir çalışmada, Özdemir (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim süreçlerine ilişkin öz yeterliklerini ölçmek için hazırladığı ölçekte benzer şekilde üç faktörlü yapı oluşmuştur. Faktör yüklerinin 0.43 ile 0.75 arasında değiştiği 8 maddeden oluşan ilk boyut planlama olarak adlandırılmıştır. Uygulama olarak adlandırılan boyutta ise faktör yükleri 0.32 ile 0.71 aralığında değişmekte olan 19 madde bulunmaktadır. Son olarak değerlendirme boyutunda ise faktör yükleri 0.31 ile 0.63 arasında değişen 13 madde bulunmaktadır.

Roy, Guay ve Valois (2013) farklılaştırılmış öğretime yönelik ölçek geliştirmek amacıyla hazırladıkları 25 maddelik soru havuzunu 125 sınıf öğretmenine uygulamışlardır. Geçerlik çalışmaları sonucunda 13 madde atılarak 12 maddelik iki boyutlu yapı oluşturmuşlardır. 8 madde “öğretimsel uyarlamalar” boyutunda toplanırken, kalan dört madde ise “akademik izlemenin değerlendirilmesi” boyutunda toplanmışlardır. “Öğretimsel uyarlamalar” boyutundaki maddeler incelendiğinde mevcut çalışmadaki ilk iki boyuttaki (planlama ve uygulama) maddelerle ve “akademik izlemenin değerlendirilmesi” boyutundaki maddeler incelendiğinde ise son boyuttaki (değerlendirme) maddelerle ilişki gösterdikleri belirlenmiştir.

Mevcut çalışmadaki ölçek ile alanyazında benzer amaca yönelik geliştirilen ölçekler arasında ilişki bulunması, bu ölçeğin eğitsel araştırmalarda kullanmaya uygun olduğunu göstermektedir. Hazırlanan ölçek farklılaştırılmış eğitim kapsamında işlenen konuların, bu konudaki seminerlerin veya eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin öğretmen adaylarının öz yeterliğine etkisini ölçmek amacıyla kullanılabilir. Çalışmaların başlangıcında ön-test olarak öğrencilerin bu konudaki hazırbulunuşlukları ölçülebilir. Son-test yoluyla da uygulanan etkinliklerin öz yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenebilir. Bunun yanında farklı değişkenlerin öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarına etkisi incelenirken tarama araştırma deseninde ölçek kullanılabilir.

İleriki çalışmalarda bu ölçeğin öğreten adayları ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılabilir ve geçerlik derecesi artırılabilir. Bunun yanında görev yapmakta olan öğretmenler için kullanılıp kullanılmayacağının belirlenmesi amacıyla ölçme değişmezliği test edilebilir.

Ölçme aracının sınırlılıkları, ölçek geliştirilmesi sırasındaki örneklemin uygun örnekleme metoduyla sadece Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden seçilmesi ve doğrulayıcı faktör analizinin yapılmaması şeklinde sıralanabilir.

KAYNAKÇA

Akhtar, M. (2008). What is self-efficacy? Bandura's 4 sources of efficacy beliefs. *Positive Psychology UK*. Erişim adresi(15.09.2018): <http://positivepsychology.org.uk/self-efficacy-definition-bandura-meaning/>

- Aktekin, S. (Ed.) (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (Yazarlar Öztürk, M., Cengiz, Ş. T., Köksal, H., & İrez, S.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 307-337). Connecticut, USA: Information Age Publishing.
- Bligh, D. (1998). *What's the use of lectures* (5th Ed.). Exeter: Intellect.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem.
- Cassady, J. C., Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Cross, T. L., Dixon, F. A., & Pierce, R. L. (2004). The differentiated classroom observation scale. *Roeper Review*, 26(3), 139-146.
- Demir, S., & Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 121-136.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Gibbs, G. (2013). *Lectures don't work, but we keep using them*, (21.02.2017). Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/news/lectures-dont-work-but-we-keep-using-them/2009141.article>
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: analysing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school* (doctoral dissertation). Eastern Michigan University, Ypsilanti, USA.
- MEB (2016). Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. Erişim adresi (01.10.2018): <https://pictes.meb.gov.tr/izleme>,

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB (2018). Kapsayıcı eğitim projesi. Erişim adresi(30.08.2018): <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>.

McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: "One-strategy-fits-all" doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.

McCoy, J. D., & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95.

McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008). *Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement.

Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13-20.

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.

Rose, T. (2017). *Ortalamanın sonu. Aynı olmaya değer veren bir dünyada başarılı olmanın yolu*(Çeviren: Tufan Göbekçin). İstanbul: Paloma Yayınevi.

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.

Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2). 379-402.

Santangelo, T., Tomlinson, C. A. (2009). The Application of Differentiated Instruction in Postsecondary Environments: Benefits, Challenges, and Future Directions, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: an exploratory investigation, *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.
- Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. (2009). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 599–628). Storrs, CT: Creative Learning Press.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher-efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Van Tassel-Baska, J., Quek, C., & Feng, A. X. (2006). The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, 29(2), 84–92. doi:10.1080/02783190709554391
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- Westberg, K. L., Archambault, F., Dobyns, S. M., & Salvin, T. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 120-146.
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.