

2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERYEM ALTAY NACAR

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS

MERYEM ALTAY NACAR

GAZİANTEP
HAZİRAN 2024

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS

MERYEM ALTAY NACAR

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bülent DÖŞ

GAZİANTEP
HAZİRAN 2024

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Meryem Altay NACAR
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tezin Başlığı : Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi
Tezin Savunma Tarihi : 06/06/2024

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Bülent DÖŞ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Doç. Dr. Bülent DÖŞ

Doç. Dr. Alper YETKİNER

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı
Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Meryem Altay NACAR

Öğrenci Numarası: 222604111026

Tezin Savunma Tarihi: 06/06/2024

ÖNSÖZ

Edward Young'ın dediğı gibi “Öğrenmenin sonsuzluğu, insana ne kadar az bildiğini gösterir.” Hele ki bir öğretmen için öğrenenin asla sınırı yoktur. Bana öğrenme yolunda yeni bir ufuk açarak, farklılaştırılmış öğretim yöntemi üzerine araştırma yapmam için beni yönlendiren, çalışmamda her zaman bilgi ve deneyimleri ile yanımda olan, ihtiyaç duyduğum her anda bir telefon kadar yakın olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Bülent DÖŞ'e sonsuz teşekkürler.

Eğitim konusundaki hassasiyetinden ve özellikle kızlarının eğitimli birer kadın olması konusunda gösterdiği çabalarından dolayı, eğitim hayatımın şekillenmesinde baş mimar olan canım annem Ayşe NACAR'a sonsuz teşekkür ederim. Her zaman yanımda olup desteklerini esirgemeyen kardeşlerime, hiçbir mücadeleyi bırakmadığım için kendime teşekkürler.

Meryem Altay NACAR

Haziran, 2024

ÖZET

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

NACAR, Meryem Altay

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bülent DÖŞ

Haziran 2024, 135 sayfa

Bu araştırmanın amacı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen çalışmaların eğilimlerini incelemektir. Araştırmada sistematik literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde ve DergiPark'ta Türkçe yayınlanmış çalışmalar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışmaların yayın yılı, yöntemleri, örnekleme, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, konuları, farklılaştırılmış öğretim tanımları ile farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan stratejiler ve diğer modeller, farklılaştırılmış öğretim uygulama süreleri ile sonuç ve önerileri betimsel içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre en fazla yayın 2019 yılında yapılmıştır. Araştırmalarda nicel ve karma desenler en çok tercih edilen desenlerdir. Örneklem grubu olarak ortaokul grubu ön plana çıkarken örneklem büyüklüğü olarak 31-100 ve 11-30 örneklem büyüklükleri ön plana çıkmaktadır. Veri toplama araçlarında en çok başarı testleri ile likert tipi anket/ölçek ve yarı yapılandırılmış gözlem formları ön plandadır. Veri analizi olarak en çok nicel analiz ve nicel analiz olarak kestirimsel analiz ön plana çıkmaktadır. Konu alanlarına göre en çok başarı, beceri ve tutum belirleme konularında çalışılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim tanımlarında Tomlinson'un tanımları en çok atıf yapılandır. Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden istasyon, katlı öğretim ve merkezler en çok kullanılan stratejilerdir ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri dışında Izgara Modeli ön plana çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları en çok 4 hafta ve 5 hafta süren çalışmalar olarak tespit edilmiştir. İki çalışma dışında tüm çalışmaların sonuçları olumlu olarak sonuçlanmıştır. Çalışmalarda öneri olarak da en fazla araştırmaların farklı örneklem grupları ile farklı derslerde, farklı boyutlarda yapılabileceği önerisi ön plana çıkmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ileriki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, sistematik literatür taraması, betimsel içerik analizi

ABSTRACT

REVIEW OF RESEARCHS ABOUT DIFFERENTIAL EDUCATION

NACAR, Meryem Altay
Master Thesis,
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Division
Supervisor Assoc. Dr. Bülent DÖŞ
June 2024, 135 pages

The purpose of this research is to examine research trends related to differentiated instruction practices. A systematic literature review method was employed in the study. To achieve this goal, the theses and articles written in Turkish, available at the YÖK National Thesis Center and DergiPark, were included in the study group. The publication year of the studies, methodology, sample, data collection tools, data analysis techniques, subjects, definitions of differentiated instruction, strategies used in differentiated instruction and applications of other models, implementation periods of differentiated instruction, results and suggestions were analyzed using descriptive analysis. According to the analysis results, the majority of publications were made in 2019. The most preferred research designs were quantitative and mixed methods. The middle school group stood out as the primary sample; sample sizes were 31-100 and 11-30. Achievement tests, Likert-type surveys/scales, and semi-structured observation forms were predominant in data collection tools. Quantitative analysis and inferential analysis were most prevalent in data analysis. The most studied topics were achievement, skills, and attitude determination. Tomlinson's definitions were most cited in the definitions of differentiated instruction. Station, layered teaching, and centers were the most commonly used strategies among differentiated instruction strategies, with the Grid Model standing out beyond differentiated instruction strategies. Differentiated instruction practices were predominantly identified as studies lasting 4 and 5 weeks. Except for two studies, the findings and conclusions of all studies were consistent with the hypotheses, and the primary recommendation was for teachers to receive in-service training. As a result, suggestions were made for future studies in line with the findings.

Keywords: Differentiated instruction, systematic literature review, descriptive content analysis

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
EKLER LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Farklılaştırılmış Öğretim Nedir?	11
2.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Amaçları	12
2.3. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Dayanakları	13
2.3.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	13
2.3.2. Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı Teorisi	14
2.3.3. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı	15
2.3.4. Beyin Temlelli Öğrenme	16
2.4. Farklılaştırma Nasıl Yapılmaktadır?	17
2.4.1. Hazırbulunuşluk Düzeyi	19
2.4.2. İlgi	19
2.4.3. Öğrenme Profili	20
2.5. Neler Farklılaştırılmaktadır?	21

2.5.1. İçerik	21
2.5.2. Süreç	23
2.5.3. Ürün	23
2.5.4. Öğrenme Ortamı	24
2.6. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	25
2.7. Farklılaştırılmış Sınıfın Özellikleri	25
2.8. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme	28
2.8.1. Ulusal Çalışmalar	29
2.8.2. Uluslararası Çalışmalar	31

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Veri Kaynakları	38
3.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci	38
3.4. Verilerin Analizi	40
3.4.1. Taranan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımının Analizi	43
3.4.2. Taranan Çalışmaların Yöntem/Modellerinin Analizi	43
3.4.3. Taranan Çalışmaların Örneklemine Analizi	43
3.4.4. Taranan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarının Analizi	44
3.4.5. Taranan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerinin Analizi	44
3.4.6. Taranan Çalışmaların Konularının Analizi	44
3.4.7. Taranan Çalışmaların FÖY Tanımlarının Analizi	46
3.4.8. Taranan Çalışmaların FÖY Strateji/Modellerinin Analizi	46
3.4.9. Taranan Çalışmaların FÖY Uygulama Sürelerinin Analizi	47
3.4.10. Taranan Çalışmaların Sonuçlarının Analizi	47
3.4.11. Taranan Çalışmaların Önerilerinin Analizi	48

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Taranan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular	50
4.2. Taranan Çalışmaların Yöntem/Modellerine İlişkin Bulgular	51
4.3. Taranan Çalışmaların Örneklemine İlişkin Bulgular	52
4.4. Taranan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular	53
4.5. Taranan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulgular	54
4.6. Taranan Çalışmaların Konularına İlişkin Bulgular	55
4.7. Taranan Çalışmaların FÖY Tanımlarına İlişkin Bulgular	58
4.8. Taranan Çalışmaların FÖY Strateji/Modellerine İlişkin Bulgular	61
4.8.1. İstasyon	63
4.8.2. Katlı Öğretim	63
4.8.3. Merkezler	63
4.8.4. Ajanda	64
4.8.5. Çalışma Yaprakları	64
4.8.6. Giriş Noktaları	64
4.8.7. Karmaşık Öğretim	65
4.8.8. Öğrenme Sözleşmesi	65

4.8.9. Evet/Hayır Kartları	65
4.8.10. Yörünge Çalışması	65
4.8.11. Kavram Karikatürleri.....	66
4.8.12. Yumruk Yapma	66
4.8.13. Izgara Modeli	66
4.8.14. Paralel Müfredat Modeli	66
4.8.15. Entegre Müfredat Modeli.....	67
4.8.16. 5E Modeli.....	67
4.8.17. ASSURE Modeli	67
4.8.18. UbD Modeli	67
4.9. Taranan Çalışmaların FÖY Uygulama Sürelerine İlişkin Bulgular	68
4.10. Taranan Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular	69
4.11. Taranan Çalışmaların Önerilerine İlişkin Bulgular	70

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Taranan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Tartışma	74
5.2. Taranan Çalışmaların Yöntem/Modellerine İlişkin Tartışma.....	75
5.3. Taranan Çalışmaların Örnekleme İlişkin Tartışma.....	76
5.4. Taranan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Tartışma	77
5.5. Taranan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Tartışma	78
5.6. Taranan Çalışmaların Konularına İlişkin Tartışma.....	79
5.7. Taranan Çalışmaların FÖY Tanımlarına İlişkin Tartışma	80
5.8. Taranan Çalışmaların FÖY Strateji/Modellerine İlişkin Tartışma	81
5.9. Taranan Çalışmaların FÖY Uygulama Sürelerine İlişkin Tartışma	81
5.10. Taranan Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Tartışma.....	82
5.11. Taranan Çalışmaların Önerilerine Tartışma	82

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	85
6.2. Öneriler.....	86

KAYNAKLAR	88
EKLER	100
ÖZGEÇMİŞ	121
VİTAE	121

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Farklılaştırılmış Sınıfların Özellikleri	26
Tablo 3.1. Yayın Sınıflama Formu	42
Tablo 3.2. Taranan Çalışmaların Konularının Analizinde Kullanılan Kategoriler	47
Tablo 3.3. Taranan Çalışmaların Önerilerinin Analizinde Kullanılan Kategoriler ...	48
Tablo 4.1. Taranan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları.....	50
Tablo 4.2. Taranan Çalışmaların Yöntem/Modellerine Göre Dağılımları	51
Tablo 4.3. Taranan Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımları.....	52
Tablo 4.4. Taranan Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımları.	53
Tablo 4.5. Taranan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları.....	54
Tablo 4.6. Taranan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımları	55
Tablo 4.7. Taranan Çalışmaların Konularına Göre Dağılımları	56
Tablo 4.8. Taranan Çalışmaların FÖY Strateji/Modellerine Göre Dağılımları.....	61
Tablo 4.9. Taranan Çalışmaların FÖY Uygulama Sürelerine Göre Dağılımları	68
Tablo 4.10. Taranan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Elde Edilen Dağılım	69
Tablo 4.11. Taranan Çalışmaların Önerilerine Göre Elde Edilen Dağılım	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

ŞEKİL 2.1. Farklılaştırma Nasıl Çalışır?	18
ŞEKİL 3.1. Sistemik Literatür Taramasının Aşamaları	36
ŞEKİL 3.2. Betimsel İçerik Analizine Dâhil Edilen Çalışmaların Akış Diyagramı..	40
ŞEKİL 4.1.Taranan Çalışmaların FÖY Tanımlarındaki Atıfların Dağılımı	58

KISALTMALAR

FÖY : Farklılaştırılmış öğretim yöntemi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

EKLER

	Sayfa
Ek 1. Araştırmada kullanılan alışmalar.....	90
Ek 2. Taranan çalışmaların ekran görüntüleri.....	96

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumlar eğitimden sürekli beklenti içinde olmuştur. Günümüzde teknolojik yeniliklere paralel şekilde beklentiler oluşmuştur ve bu beklentiler eğitim sistemlerini doğrudan etkilemektedir. Bilgi teknolojilerini kullanabilen, eleştirel ve sorgulayıcı düşünen, sosyal becerileri gelişmiş ve işbirliğine açık, üst düzey düşünebilme becerisinde olan bireylerin yetiştirilmesi günümüz dünyasında eğitimden beklenen yeterliklerdir. Bireylerin kendilerini en üst biçimde ortaya koymalarına olanak vermesi, kendilerine hedef koymalarını sağlayarak bu hedefleri gerçekleştirmeleri için karar verme becerisine sahip olmaları, sorun çözme ve problemlerle baş edebilme becerilerini geliştirmeleri, en önemlisi de öğrenmeyi öğrenmeleri eğitimin temel işlevleri olarak görülmektedir. Eğitimden beklenen bu işlevler bireylere eğitim ortamındaki yaşantıları yoluyla kazandırılmaktadır. Eğitim ortamında bu yaşantıların oluşması için etkinlikler planlanmakta, süreci destekleyecek kaynaklar belirlenmekte ve süre sonunda ulaşılan kazanımları belirlemek için değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu bağlamda, planlanan etkinliklerin neler olacağı, faydalanılacak kaynakların seçimi, değerlendirmenin ne şekilde yapılacağı eğitim programına göre olmaktadır.

2005-2006 eğitim ve öğretim yılı itibariyle eğitimin çeşitli kademelerinde uygulanmaya başlanan eğitim programları, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak dünyadaki yeni ve çağdaş eğilimler doğrultusunda düzenlenmiştir (Erdoğan, 2007). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak yeniden ürettikleri bir yaklaşım olup öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu hale getirmektedir, onları öğrenmenin merkezine alarak öğrenme sürecine daha etkin

katılımlarını sağlamaktadır (Sünbül, 2011). Eğitim programlarındaki bu değişimler Türkiye'de yeni bir anlayışı beraberinde getirmiştir ve bu bağlamda yapılandırmacı kurama dayanan farklılaştırılmış öğretimin Türk Milli Eğitim sisteminde 2000'li yıllardan itibaren benimsendiğini meşrulaştırmıştır (Mutlu ve Öztürk, 2017).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili çalışmaları konu alan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumundan, amacından, öneminden, sınırlılıklardan ve tanımlardan bahsedilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüz dünyasında öğretim, çeşitliliği vurgulamaktadır. Eğitimcilerden, öğrencilerin gelişimini tüm yönleriyle sağlayarak tam potansiyellerine ulaştırmaları için eşit fırsatlar sağlamaları beklenmektedir. Bireyleri çeşitlilikleri ile ele alan farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin pek çoğu için eğitime bakış açılarının ve uygulamaların değişmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin de uygulama ve inançlarda değişimi ile yöneticilerin liderlik stratejilerini kullanmasını gerektirmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve okulların sorumluluklarını yerine getirmesini sağlamak için öğretimi planlamanın bir yoludur. İlk başta farklılaştırılmış öğretimin uygulanması basit gibi görünse de öğrencilerin bilgiyi nasıl alacakları ve öğrenmeyi nasıl gerçekleştirecekleri konusunda öğretmenin dikkatli bir planlama yapması gereklidir. Bu da öğrencilerin ilgi alanlarına, öğrenme stillerine ve hazırbulunuşluk seviyelerine göre gerçekleştirilmektedir. Çünkü farklılaştırılmış öğretim, her bireyin kendine has güçlü yönleri, ihtiyaçları, ilgi alanları ve öğrenme stiline sahip olduğunu kabul eder.

Öğrenciler sınıfa birbirinden farklı etnik kökenlere, kültürlere, inançlara ve tutumlara sahip bireyler olarak gelirler (McFarlane, 2011). Eğitimcilerin öğretim uygulamalarını öğrencilerinin yetenekleri, kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri doğrultusunda planladıkları ve öğrenci farklılıklarını benimsedikleri varsayılır. Ancak bu varsayım çoğu zaman öğretmenlerin planlama, öğretme ve değerlendirme süreçlerine yansımamaktadır (Levy, 2008). Öğretmenlerin kullandığı öğretim stratejilerinin pek çoğu, öğrenci katılımını ve eleştirel düşünmeyi teşvik ederek öğrencilere bilgi aktarmaya yönelik farklılaştırılmış stratejileri içerir. Ancak eğitimciler, farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrenenleri

etkileyecek stratejiler geliştirmeye odaklanır (George, 2005). Oysaki farklı akademik yeteneklere sahip öğrencilerin katılımını sağlamak için çeşitli yöntemlerin kullanılmasına farklılaştırılmış öğretim denmektedir (Edwards vd., 2006). Farklılaştırılmış öğretim bir yöntemden ziyade, öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri doğrultusunda biçimlendiren yenilikçi bir düşünme biçimidir (Hollas, 2005).

Günümüzde öğretmenler yıllar önce uygulanan tek sınıflı okullardaki zorluklara benzer zorluklar yaşamaktadır. Tek sınıflı okullarda farklı kademelerden farklı hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanı ve öğrenme profillerine sahip öğrenciler bir sınıf içerisinde yer almaktaydı. Bu tür sınıflarda öğretmenler hazırbulunuşluk, ilgi alanları, kültürel donanım ve yaşantı bakımından farklı olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını etkili bir şekilde nasıl karşılayabilecekleri ile uğraşmak durumundadır. Heacox'a (2002) göre farklılaştırılmış öğretim, eğitimdeki en iyi uygulamalara dayanmaktadır ve geçmişi eskilere kadar gitmektedir. Farklılaştırma, öğretmenlere her öğrencinin öğrenebileceği inancı doğrultusunda öğrencinin seviyesi, öğrenme içeriği ve öğrenci ihtiyaçlarına göre kullanabileceği stratejiler sunmaktadır. Öğretimi farklılaştıran öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilir ve onlara bireysel yetenek farklılıklarını temele alan öğrenme deneyimleri sunar (Anderson, 2007). Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretim stratejileri, tüm öğrencilerin başarıya ulaşmalarına ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olarak öğretimin hedeflerine ulaşmalarına olanak sağlamaktadır. Bu tür bir öğretim, öğrencileri sınıfta diğer arkadaşlarıyla benzer hedeflere karşı sorumlu tutarken bilgiyi kendi hızlarında kavramaya yönlendirir. Öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesini sağlamak, zayıf yönlerini ortaya çıkararak bu zayıf yönlerin gelişmesini sağlamak zorunludur (Sternberg ve Zhang, 2005). Öğrencilerin sergiledikleri başarı ya da başarısızlık öğretmenler tarafından kullanılan öğretim uygulamalarıyla doğrudan ilişkilidir (Wenglinsky, 2002). Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini belirleyerek onları destekleyecek ders planlamaları yapmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamayan öğretim yöntemlerini kullanmaya devam etmesi, öğrencilerin akademik olarak gelişme göstermelerini engelleyecektir (Tanner vd., 2003). Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak için farklılaştırılmış stratejiler kullanmalı, öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarının farkında

olmalı ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda öğretim sürecini yeniden şekillendirmelidir.

Bugünün sınıf ortamlarında ekonomik ve sosyal çeşitlilik nedeniyle öğrencilerin öğrenme biçimleri birbirinden farklıdır ve önceki yıllardaki gibi öğrencilere kapsamlı bir şekilde ulaşılamamaktadır (Prince, 2016). Öğrencilere daha kapsamlı olarak ulaşabilmek ve başarıyı yükseltmek için; ne öğretildiği, nasıl öğretildiği ve nasıl değerlendirildiği konusunda farklılaştırma yoluyla öğrencilerin bireysel ihtiyaçları karşılamalıdır (Levy, 2008). Araştırmalar, tüm öğrencilerin benzersiz olduğunu ve onların birbirinden farklı olan öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bir öğretimi gerekli kıldığını gösterirken sınıflardaki çeşitliliklerden dolayı öğretmenlerin öğrenciler ile ve öğrencilerin birbiri ile bağlantı kurarak, anlamlandırmalar yaparak öğretim alması gerektiğini göstermektedir (Anderson, 2007).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme sırasında daha çok kavrama düzeylerini desteklerken derslerin birden fazla öğrenme yöntemini içermesini amaçlamaktadır (Hollas, 2005). Farklılaştırılmış öğretim ne öğretildiği, nasıl öğretildiği ve öğrenilenlerin nasıl sergilendiği konusunda öğretmenlerin esneklik sağlayarak her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için kullandığı bir dizi stratejidir (Levy, 2008).

Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili araştırmaların genel eğilimi ve farklılaştırılmış öğretimin araştırmalarda ne ölçüde uygulandığı belirlenerek bilgi birikimine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Alanyazın incelendiği zaman farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çalışmaların eğitimin farklı kademelerinde gerçekleştirildiği, bu çalışmalarda farklı desenlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ancak yapılan çalışmalardaki uygulamaları incelemek veya değerlendirmek amacıyla yapılan bir çalışma olmadığı fark edilmiştir. Bu anlamda alanyazında bir boşluk olduğu göze çarpmaktadır.

Akınoğlu (2013) çalışmasında, Türkiye’de 2004-2005 yılları arasında kuramsal ve uygulamalı eğitim yaklaşımlarına dayalı olarak eğitim programlarının değiştirilmeye başlandığını belirtmektedir. Eğitim programlarındaki bu değişimin öncüleri Gardner’ın çoklu zekâ kuramı, Vygostky’nin sosyal yapılandırmacılık/oluşturmacılık kuramı, Caine’in beyin temelli öğrenme kuramı, Paul’un eleştirel düşünme ve öğrenme stilleridir. 2004-2005 öğretim yılında dokuz pilot bölgede uygulanan yeni program, 2005-2006 öğretim yılında tüm

yurtta uygulanmıştır ve yeni programlar temelde yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir (Akınoğlu, 2013). Yeni programla birlikte Türkiye’de bireysel farklılıklara önem veren; öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyen öğrenme yaklaşımlarına olan ilgi artmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak da öğrenci farklılıklarını temele alan ve bu farklılıklara uygun olarak öğretim yapılması gerektiğini savunan farklılaştırılmış öğretimle ilgili olarak çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Bu çalışmada FÖY ile ilgili olan araştırmaların, eğitim programlarındaki değişikliğe bağlı olarak 2010 yılı ve sonrasında yoğunlaşmaya başlamasından dolayı ve mevcut araştırmanın 2022 yılında başlamasından dolayı; incelencek çalışmalar 2010-2022 yılları arasındaki çalışmalar olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiği zaman FÖY ile ilgili olarak kapsamlı bir inceleme çalışması olmadığı göze çarpmaktadır. Ayrıca FÖY ile ilgili olarak yapılan çalışmaları uygulama açısından inceleyen herhangi bir çalışma yer almamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların incelenmesinin yapıldığı bu çalışma ile alanyazındaki bu boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır. Böylece çalışmanın farklılaştırılmış öğretim konusunda yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın farklılaştırılmış öğretim ile ilgili olarak yapılan çalışmalara ilişkin Türkiye’de genel eğilimi vermesi, bu doğrultuda eksik yönler varsa ortaya çıkarılması ve bu konuda çalışma yapacak uzmanlara yeni ufuklar açması beklenmektedir

1.2.Araştırmanın Amacı

Son yıllarda, bireysel farklılıklara verilen önemin giderek artmasından dolayı benimsenen yeni yaklaşımlardan en önemlilerinden biri farklılaştırılmış öğretimdir. Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim alanında 2010-2022 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde ve DergiPark’ta Türkçe olarak yayınlanmış çalışmaların genel araştırma eğilimlerinin ve farklılaştırma uygulamalarının belirlenmesi temel araştırma problemidir. Bununla birlikte aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen araştırmaların;

1. Yıllara göre dağılımı nasıl değişmektedir?
2. Yöntem/modellerine göre dağılımları nasıldır?
3. Örneklemine göre dağılımı nasıldır?

4. Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?
6. Konularına göre dağılımı nasıldır?
7. Farklılaştırılmış öğretim tanımlarının dağılımı nasıldır?
8. Farklılaştırılmış öğretim strateji/modellerinin dağılımı nasıldır?
9. Farklılaştırılmış öğretim uygulama sürelerinin dağılımı nasıldır?
10. Sonuçlarına göre dağılımı nasıldır?
11. Önerilerine göre dağılımı nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme sürecinde farklılıklara neden olan birçok değişken vardır ve bu değişkenler içerisinde en önemlisi öğrencinin öğrenme sürecindeki katkısıdır. Öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenme stili ve kullandığı stratejiler, motivasyonu, kişiliği gibi özellikleri akademik yönden farklı başarılar göstermesinde temel etkindir. Bu nedenle öğrenme sürecinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğrencilerin bu bireysel farklılıklarıyla ilgili bilgi sahibi olup bu bilgiyi onların potansiyellerini geliştirmelerinde kullanmaları önem taşımaktadır (Topkaya ve Çelik, 2009). Öğrencinin başarılı olması hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili gibi bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ile gerçekleştirilen bir öğretim ile mümkündür. Toplumlar hem yapı olarak hem de beklenti olarak değişmektedir ve günümüzde bu değişim en çok da bireyin algılanışında yaşanmaktadır. Özellikle eğitim ortamında bireyler artık sadece bilgiyi alan kişiler olarak algılanmamaktadır ve bakış açısındaki bu değişime bağlı olarak yeni öğretim anlayışlarına ihtiyaç duyulmuştur. Bireyin algılanışındaki değişime en uygun olan eğitim anlayışı yapılandırmacılıktır. Ülgen'e (1994) göre bireyler algıladıklarının, bulduğu sebeplerin, sonuçların, hatırladıklarının farkındadırlar ve kavrayarak öğrendikleri bilgileri problem çözmede bir araç olarak kullanırlar. Bunun için de bireyler uyarımları algılamalı, onlar arasında bağlantılar kurarak zihninde anlamlı hale getirmeli ve onları örgütlemelidir. Bu bakımdan yapılandırmacılık, bireyin yeni öğrendikleri ile eski öğrenmeleri arasında bağlantılar kurarak zihninde yapılandırmakta ve bu sayede bilgileri zihninde anlamlı hâle getirmektedir (Ülgen, 1994)

Yapılandırmacılık anlayışı doğrultusunda şekillenen eğitim ortamlarında uygulanabilecek en uygun yöntem farklılaştırılmış öğretim yöntemidir. Mutlu ve Öztürk (2017) farklılaştırılmış öğretimi, bir sınıfta bireysel özelliklere sahip öğrenciler için süreci en verimli hale getiren yöntem olarak tanımlamaktadır. Bireysel farklılıkları önemseyen farklılaştırılmış öğretim, gerekli şartlar sağlandığı zaman her bireyin sorgulama ve eleştiri yapabileceğini, bilgiyi yapılandırabileceğini savunmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışının yakalanarak eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlamak için bireysel farklılıkları konu edinen çalışmaların sayısının artması gerektiği düşünülmektedir. Böylece hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için yol gösterici çalışmaların ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Ayrıca bireysel farklılıklara verdiği önem ve bireysel farklılık temelinde geliştirdiği uygulamalardan dolayı farklılaştırılmış öğretimin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim, üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmektedir. Her öğrencinin özel olduğu anlayışı eğitim ortamında her geçen gün daha çok kabul görmektedir ve bu açıdan bireysel farklılıkların doğasına en çok uyan uygulamalara sahip olan farklılaştırılmış öğretime olan ihtiyaç artırmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesinin bu konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı, öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlere ışık tutacağı ve daha sonra yapılacak olan araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Farklılaştırılmış öğretim ile ilişkili ulusal alan yazındaki çalışmaların; eğitim programı inceleme (Alevli, 2023; Karaduman, 2012), sınıf ortamında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi (Gülay, 2021; Koç ve Gürgür, 2021), başarı ve beceri belirleme (Belçer, 2010; Deringöl ve Davaslıgil, 2019; Göl, 2021; Kılınç, 2021; Şaldırdak, 2012; Şan ve Türegün, 2021), tutum ve motivasyon belirleme (Akıllı vd., 2017; Camcı ve Kahveci, 2015), öğretmen veya öğrenci görüşü belirleme (Mutlu ve Öztürk, 2017; Özer ve Yılmaz, 2018; Uzun, 2022; Yenmez ve Özpınar, 2017), öğretmen yetkinliği belirleme (Çam ve Acat, 2023; Kozikoğlu ve Bekler, 2018), farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanması (Evyapan, 2021; Salar ve Turgut, 2015), ölçek geliştirme (Çulhaoğlu vd., 2023; Mutlu vd., 2019; Tepetaş vd., 2021) gibi konulardan oluştuğu görülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim konulu çalışmalar incelendiğinde birbirinden farklı konularda çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Ancak bugüne kadar farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili olarak araştırma eğilimlerinin derinlemesine analiz edildiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Birbirinden farklı konular üzerinde yapılan farklılaştırılmış öğretim çalışmaları son derece önemlidir. Fakat bu çalışmalar içerisinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının nasıl yapıldığı, farklılaştırma yapılırken hangi strateji veya modellerin kullanıldığı, bu uygulamaların ne kadar sürede gerçekleştirildiği, araştırma sonucunda geliştirilen önerilerin neler olduğu ile ilgili olarak literatürde bir boşluk yer almaktadır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların sınıflandırılması, eğilimlerinin belirlenmesi ve çıkarımlar yapılarak değerlendirilmesi de önemlidir. Bu sayede alandaki çalışmaların tek çatı altında toplanmış olmasının daha sonraki araştırmalar için kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazındaki bu boşluğu doldurmak amacı ile yapılacak olan bu çalışmanın alanda önemli olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda eksik yönler tespit edilerek ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu eksikliklerin ortaya konulması ile bu doğrultuda çalışma yapacak olan uzmanlara çalışmalarında yeni ufuklar açması beklenmektedir. Ayrıca, araştırma sonucunda geliştirilecek önerilerin daha sonraki çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Çalışmada bütün araştırmalara ulaşıldığı varsayılarak çalışma grubunda yer alan her bir tez ve makalenin analizi, araştırmacının tezini betimlediği şekliyle sınıflandırılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalar veri tabanlarındaki “farklılaştırılmış öğretim, farklılaştırılmış eğitim, farklılaştırılmış” anahtar kavramları kullanılarak taranmıştır. Araştırma verileri, DergiPark ve YÖK Tez veri tabanları ile sınırlıdır.

1. YÖK Tez veri tabanından elde edilen tezlerden eğitim-öğretim konulu olan, Türkçe yayınlanmış çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır.

2. DergiPark veri tabanından elde edilen ulusal çalışmalar araştırma alanı olarak eğitim araştırmaları alanı, Türkçe yayınlanmış çalışmalar ile sınırlıdır.

3. DergiPark veri tabanlarından ve YÖK Tez' den ulaşılan çalışmalardan 2010-2022 yılları arasındaki çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

4. DergiPark veri tabanı ve YÖK Tez'den ulaşılan çalışmalardan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi: İçerik, süreç ve ürünün öğrencilerin sahip olduğu hazırbulunuşluk düzeyi, ilgileri ve öğrenme profilleri doğrultusunda sistemli bir biçimde farklılaştırılmasıdır (Gül, 2014).

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları: Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanılması ile eğitimin gerçekleştirilmesidir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında birçok strateji vardır. Bunlardan bazıları katlı öğretim, istasyon, ajanda, yörünge çalışması, merkezler, giriş noktaları, öğrenme sözleşmesi, karmaşık öğretim, evet/hayır kartları, köşe kapmacadır (Tomlinson, 1999).

Sistemik Literatür Taraması: Araştırmacılar, akademisyenler ve uygulayıcılar tarafından üretilen tamamlanmış ve kaydedilmiş çalışmaların mevcut bütünü tanımlamak, değerlendirmek ve sentezlemek için sistemik, açık, kapsamlı ve tekrarlanabilir bir literatür tarama yöntemidir (Okoli ve Schabram, 2015).

Betimsel içerik Analizi: Birbirinden bağımsız olarak belli bir konu alanında yapılan nitel veya nicel çalışmaların ayrıntılı olarak incelenmesine denir (Ültay vd., 2021).

DergiPark: Akademik süreli yayıncılığın, Türkiye'de kaliteli ve standartlara uygun olarak gelişmesini sağlamak, ulusal akademik dergilerin tüm dünyada görünürlüğü ve kullanımını artırmak, dergilerin elektronik ortamda yönetilmesini sağlayan bir sistemin yaygın ve ileri düzeyde kullanımını sağlamak, TR Dizin ve Ulusal Atıf Dizini için ölçülebilir temiz veri sağlamak amacını taşıyan yayın organıdır (URL-1).

YÖK: 1981'de çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarını çatısı altında toplayan, Anayasa'nın 130. ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yükseköğretim kurumlarında öğretimi planlama, düzenleme ve denetleme işlerini yapan, bilimsel araştırmaların yürütülmesini destekleyen, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluştur (URL-2).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Farklılaştırılmış öğretimin tanımı, farklılaştırılmış öğretimin amaçları, farklılaştırılmış öğretimin temel dayanakları, farklılaştırmanın nasıl yapıldığı ve nelerde farklılaştırma yapıldığı, farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve farklılaştırılmış sınıfın özellikleri konularını incelemeyi amaçlayan bu bölümde, çalışmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1. Farklılaştırılmış Öğretim Nedir?

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılmış pek çok tanım yer almaktadır. Bu alanda öncü isim olan Tomlinson'a (1999) göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profilleri doğrultusunda değişen ihtiyaçlarına odaklanan bir öğretimdir. Farklılaştırılmış öğretim yalnızca bir öğretim yöntemi olmakla kalmayıp öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre şekillendiren yenilikçi bir düşünme biçimidir (Hollas, 2005).

Çocukların ortak noktaları olduğu gibi birbirlerinden farklı oldukları önemli noktalar da vardır ve bu farklılıklar nedeniyle akranlar birbirinden farklı biçimlerde öğrenirler. (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla içerik, süreç, ürün ve değerlendirmelerin uyarlanıp değiştirildiği bir uygulamadır (De Jesus, 2012; Letwinsky, 2017). Brassell (2009) ise farklılaştırılmış öğretimin farklı yetenek, ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin bir kavramı öğrenmelerine yardımcı olan bir öğretim aracı olduğunu söylemektedir.

Tomlinson (2010), farklılaştırılmış öğretimin öğrenci odaklı bir uygulama olduğunu ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayan bir türde olduğunu açıklamaktadır. Gregory ve Chapman (2007), farklılaştırılmış öğretim modelinin altında yatan bazı önemli inançların altını çizmiştir. Bu inançlardan bazıları şunlardır:

- Tüm öğrencilerin güçlü olduğu alanlar ve güçlendirilmesi gereken alanlar vardır.
- Her öğrencinin beyni benzersizdir.
- Öğrenmek için asla geç değildir.
- Tüm öğrenciler öğrenebilir ancak farklı zamanlarda farklı şekillerde öğrenebilirler (Gregory ve Chapman, 2007).

Gregory ve Chapman (2007), ayrıca öğrencilerin geçmiş yaşantılarının veya deneyimlerinin farklılaştırılmış öğretimde kullanıldığını fark etmiş, öğrencilerin yeni bir konuya başladıklarında ön bilgi ve deneyimlerini öğrenmeye aktardıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin duygu ve tutumlarının da öğrenmelerini etkilediğini söylemektedirler. Öğretimi farklılaştırma şunları içermektedir:

- Öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmak,
- Kaliteli bir temel programın belirlenmesi,
- Değerlendirmelerle öğretme ve öğrenmeyi bilgilendirme,
- Toplanan değerlendirmelere dayalı olarak öğretimin tasarlanması,
- Esnek bir sınıf oluşturmak ve sürdürmek (Hall vd., 2003).

2.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Amaçları

Santangelo ve Tomlinson' göre (2012) farklılaştırılmış öğretimin amacı, bireysel ihtiyaçlara yönelik deneyimler sunarak öğrencilerin akademik potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktır. Olumlu sınıf ortamları, öğreneni bilgilendiren çeşitli değerlendirmeler, ilgi çekici etkinlikler, yüksek kaliteli program ve esneklik öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ön bilgilerini ve öğrenme hedeflerini kullanarak ders içeriği oluşturmayı, öğrencilerin en iyi nasıl öğreneceğini belirlemeyi içeren bir süreçtir (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Farklılaştırılmış

öğretim aynı zamanda öğrencilerin nasıl öğrenmeyi tercih ettiklerine göre öğretimi yönlendirir ve öğretim sonrasında öğrencilerden beklenen ürünleri sağlar (Tomlinson, 2008).

Heacox (2002), farklılaştırılmış öğretimin hedeflerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Her öğrenci için zorlayıcı ve ilgi çekici görevler geliştirmek,
- Temel konu ve kavramlara dayalı öğretim etkinlikleri geliştirmek,
- İçerik, süreç ve ürünlere esnek yaklaşımlar sağlamak,
- Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, öğretim ihtiyaçlarına, ilgilerine ve öğrenmelerine yanıt vermek,
- Öğrencilere çeşitli öğretim profillerinde çalışma fırsatları sağlamak,
- Her öğrenci için program standartlarını ve gereksinimlerini karşılamak,
- Öğrenciye duyarlı, öğrenmenin kolaylaştırıldığı sınıflar oluşturmak (Heacox, 2002).

2.3. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Dayanakları

Adlam'a (2007) göre Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky'nin yakınsal (yakınsak) gelişim alanına ve Gardner'ın çoklu zekâ teorisi farklılaştırılmış öğretimi destekleyen teorilerden birkaçıdır. Gregory ve Chapman (2007) ise, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Piaget'in bilişsel gelişim kuramına, Vygotsky'nin yakınsal (yakınsak) gelişim alanına, Gardner'ın çoklu zekâ kuramına ve beyin temelli öğrenme stillerine dayandığını belirtmektedir.

2.3.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, bireylerin kendilerine sunulan bilgiyi anlayıp kullanamadıklarını, bunun yerine kendi bilgilerini deneyimlerine dayanarak yapılandırmaları gerektiğini öne sürmüştür (Powell ve Kaline, 2009). Piaget'nin (1970) teorisi çocukların düşüncelerinin somut olmasına odaklanmaktadır. Çocuklar somuttan soyuta doğru aşamalardan geçerler. Piaget çocukların düşüncelerinin somut olması ve somuttan souya geçme aşamaları ile ilgili olarak üç prensip geliştirmiştir. Bu prensipler şunlardır:

- Öğrenciler zihinsel hesaplamalar yaparak kendi eylem planlarını içselleştirmelidir.

- Her gelişim düzeyindeki düşünme dikkate alınır.

- Çocukların düşünce süreçlerinde ilerleyebilmeleri için, öğretmenlerin onlara daha sonra kullanacakları fikirleri ve çocukların bilgiyi kavrayabilecekleri alternatif yolları sağlamaları gerekir.

Farklılaştırılmış öğretim yapılandırmacı teorisyenler Dewey ve Piaget tarafından desteklenmektedir ve bu destekle birlikte yapılandırmacı öğrenme kuramı, farklılaştırılmış öğretimin temelini oluşturmaktadır (Levy, 2008).

2.3.2. Vygotsky'nin Yakınsal (Yakınsak) Gelişim Alanı Teorisi

Vygotsky'nin (1978) yakınsal (yakınsak) gelişim alanı hakkındaki araştırması, öğrencilerin sınıfta kavramları ve yeterlilikleri öğrenmelerine yardım edildiğinde öğrenmenin gerçekleştiği bir alanı tanımlamaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişki ile başarılı bir etkileşimli yakınsal (yakınsak) gelişim alanı kurulabilir ve bu alan sürdürülebilir.

Öğretmenler öğrencilerin yakınsal (yakınsak) gelişim alanını oluşturup sürdürürken, öğrencilerin sosyal kaygılarını rahatça ifade edebilecekleri, önceki deneyimlerini canlandırabilecekleri, yeni edinilen bilgileri uzun süreli belleğe aktarabilecekleri ve olumlu öğrenmeyi kolaylaştırabilecekleri güvenli bir ortam yaratırlar (Vygotsky, 1978). Vygotsky'ye göre öğrenciler yeni kavramları akranlarını ve yetişkinleri dinleyerek, onlarla konuşarak öğrenirler. Bu etkileşimler, öğrencinin yeni bir kavramı anlamasına veya yeni bir beceri geliştirmesine yardımcı olacak destekleyici bilgiler yani yapı iskeleleri sağlar (Mooney, 2000).

Farklılaştırılmış öğretim bilişsel öğrenme teorileri ve öğretim uygulamalarının bir yelpazesidir. Vygotsky'nin öğrenmeye yönelik bilişsel yaklaşımı farklılaştırmayı desteklemektedir (Tomlinson ve Allan, 2000). Yakınsal (yakınsak) gelişim alanı, bir çocuğun bağımsız olarak yapabilecekleri, yetişkin yardımıyla yapabilecekleri ve onları daha yüksek bir düzeye çıkarmasıyla karakterize edilir (Vygotsky, 1978).

Dersler veya derslerde ortaya konulan ürünler çocuğun mevcut yetenek düzeyini yansıtmalı ve onları bu düzeyin ötesine taşımaya teşvik etmelidir (Tomlinson vd., 2003). Öğretmenler, görevler geliştirerek öğrencilerin ön bilgileri üzerine yeni bilgileri inşa ettikleri için her öğrencinin yakınsal (yakınsak) gelişim alanından sorumludur (Tomlinson, 2006).

2.3.3. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner'in çoklu zekâ kuramı, zekâ alanlarının tamamının ve bunların kombinasyonlarının bilinip geliştirilmesi gerektiği inancına dayanmaktadır (Armstrong, 1994). Gardner'e göre bireyler sorunlarla baş ettikleri zaman ve sorunları çözdüklerinde, kriz durumlarını yönetebildiklerinde ve kültürlerine uyum sağlayıp değer verilen davranışları gerçekleştirdiklerinde zeki olurlar (Gregory ve Kuzmich, 2004). Çoklu zekâ kuramı, bir kişinin yeteneğini bilişsel kapasiteler açısından ortaya koymanın önemli olduğunu savunmaktadır (Moran vd., 2006).

Gardner (1999) insanın temel düzeyde bir zekâyâ sahip olduğunu, zekâ düzeylerinin değiştiğini ve hiçbir zekânın iyi ya da kötü olarak görülmemesi gerektiğini belirtmektedir. Gardner'ın çoklu zekâ kuramında bahsedilen sekiz zekâ alanı farklılaştırılmış öğretime dâhil edilir.

Sekiz zekâ alanı şunlardan oluşur:

- Dilsel/sözel zekâ: Çocuk gelişip olgunlaştıkça dilsel zekâsının gelişimi de artar.
- Mantıksal ve matematiksel zekâ: Problem çözmede analitik olma yeteneğidir ve çocuk geliştikçe problem çözme becerileri de gelişir.
- Müzikal/ritmik zekâ: Performansa, kompozisyona ve müzik kalıplarına uygulanır.
- Kinestetik/bedensel zekâ: Sorunları çözmek için vücudun tamamı veya ilgili bölümleriyle ilgilidir.
- Kişilerarası/sosyal zekâ: Çeşitli grup etkinlikleri aracılığıyla başkalarını anlama ve onlarla etkileşim kurma yoluyla ortaya çıkar.
- İçsel/içedönük zekâ: Duyguları, hedefleri ve yetenekleri anlayarak kendini yansıtma ve anlama yeteneğidir.

- Görsel/uzamsal zekâ: Çevrenin fiziksel alanının farkında olmaktır ve görsel çizimler ile çeşitli imge türlerini içerir.
- Doğa bilimci zekâ: Problem çözmeyi ve kültürleri içerir. (Gardner, 1999).

Çoklu zekâ kuramı, farklılaştırılmış öğretimin ilkelerini ve kurucu unsurlarını geliştirmiştir (Tomlinson ve Allan, 2000). 1983 yılında Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin güçlü yanlarından yararlanmanın bir yolu olarak farklılaştırılmış öğretim kullanımını desteklemektedir. Gardner'in çoklu zekâ teorisi (1983), bireylerin çeşitli öğrenme stillerini kullandıkları zaman ile en iyi şekilde öğrendiklerini ileri sürmektedir.

Çoklu zekâ kuramının uygulanması, öğretmenlerin sınıflarında bulunan çeşitli zekâ türlerini keşfetmelerini ve bireylerin çeşitli öğrenme stillerini kullanmalarını sağlayarak öğrenme görevlerinin farklılaştırmasını desteklemektedir. Bu, öğrencilerin daha yüksek düzeyde akademik başarı ortaya koymasını sağlayacaktır ve öğrencilerin hedeflenen öğrenme düzeyine ulaşabilecekleri anlamına gelmektedir (Gardner, 1991).

2.3.4. Beyin Temelli Öğrenme

Bireyler aynı yaş grubunda olsalar bile zihinsel, bedensel, duyuşsal gelişimleri bakımından farklıdırlar ve bu farklılıklar nedeniyle yetenekleri, ilgileri ve yönelimleri de farklı olacaktır. Bireylerin öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme güdüleri olduğu için eğitim programları günün koşullarına uygun olarak kişiye özgü olacak biçimde ele alınmalıdır ve bu düzeyin karşılanması beyin temelli öğrenme ile gerçekleşmektedir (Odabaşı ve Celkan, 2010).

Beyin temelli öğrenme, insan beyninin işlevine ve yapısına dayanmaktadır. Geleneksel yöntemler beynin doğal öğrenme sürecini göz önünde bulundurmadığından ezberci bir anlayıştır. Oysa beyin temelli öğrenme stratejilerine göre bireyler kendi öğrenmelerini yapılandırarak tam öğrenme düzeyinde anlamlı öğrenme gerçekleştirirler (Demirel vd., 2002).

Caine ve Caine (1990), beyin temelli öğrenmenin ilkelerini aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Beyin paralel bir işlemcidir.

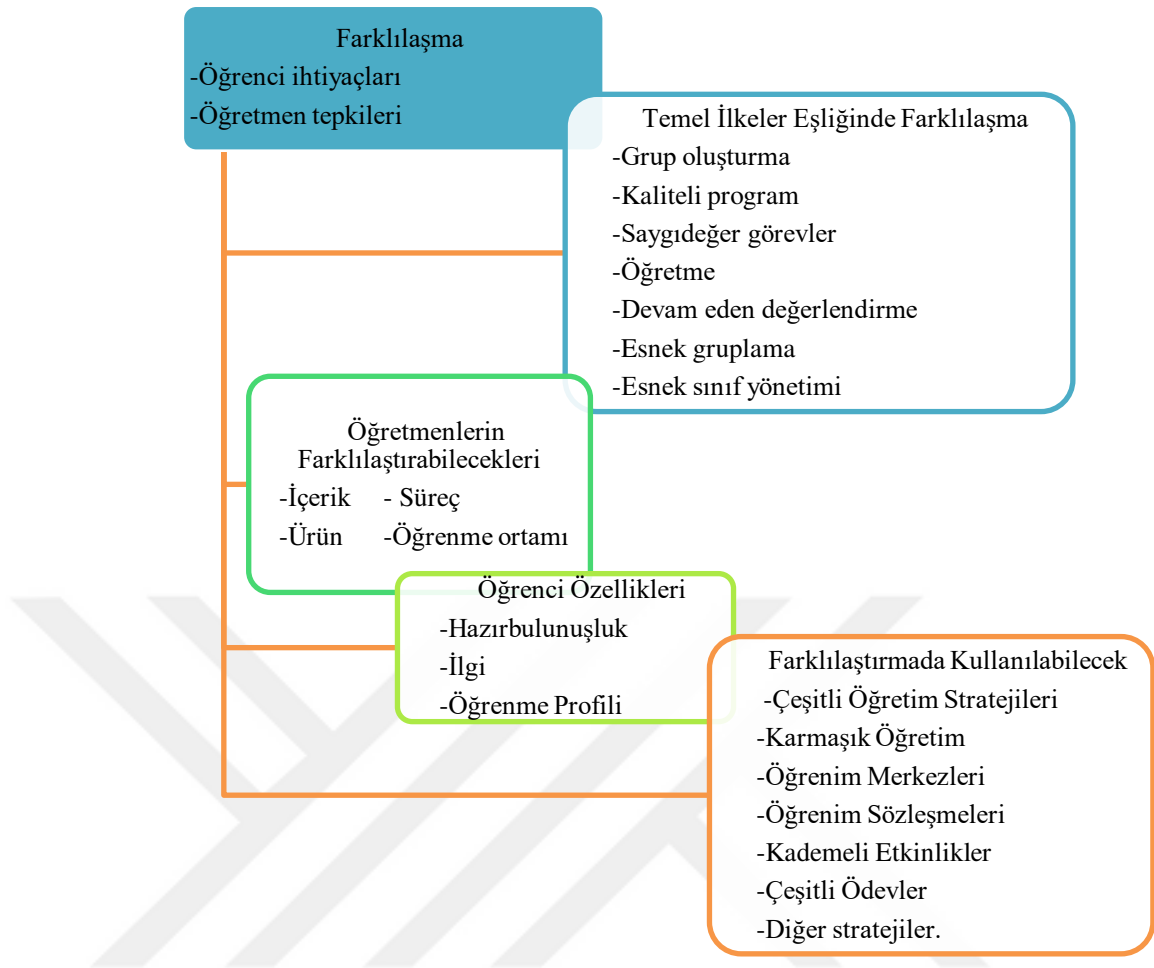
2. Öğrenme tamamen fizyolojiyle ilgilidir.
3. Anlam arayışı doğustandır.
4. Anlam arayışı, örüntüleme yoluyla gerçekleşmektedir.
5. Duygular modellemede kritiktir, yani önemli yer tutmaktadır.
6. Beyin, bütün ve parçaları aynı anda algılamaktadır.
7. Öğrenme, hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algıyı içermektedir.
8. Öğrenme her zaman bilinçli ve bilinçsiz süreçleri içermektedir.
9. İki tür belleğimiz vardır: uzamsal bellek sistemi ve mekanik öğrenmeler için ezberci öğrenme sistemi.
10. Beyin, olgu ve becerileri doğal uzamsal hafızaya yerleştğinde en iyi şekilde anlar ve hatırlarız.
11. Öğrenme zihni zorlayan etkinliklerle artmaktadır ve tehditlerle engellenmektedir.
12. Her beyin kendine özgü ve benzersizdir.

Çengelci'ye (2017) göre, öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesinde beyin temelli öğrenme ilkelerinin tam anlamıyla uygulanması gereklidir. Öğrencilerin birden fazla duyu organını işe koşan etkinlikler yapılmalı, beynin paralel işlemci olma özelliğinden yararlanılmalı, öğrencilerin fizyolojik gereksinimleri dikkate alınmalı, bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrenme ortamı düzenlenmelidir.

2.4. Farklılaşma Nasıl Yapılmaktadır?

Farklılaştırılmış öğretim, öğretimin dört bileşeni olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı kapsamında öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline dayalı olarak gerçekleşmektedir (Tomlinson, 2003).

Farklılaştırılmış öğretimin doğasını ve neyi amaçladığını anlamak için, bir öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi düzeyi ve öğrenme profilini anlamak gerekir (Tomlinson, 2007). Farklılaştırma, Şekil 2.1'de de görüldüğü gibi öğrenci ihtiyaçlarına karşılık olarak verilen öğretmen tepkileri ile gerçekleşmektedir.



Şekil 2.1. Farklılaştırma nasıl çalışır? (Tomlinson, C.A. ve Imbeau, 2011)

Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını farklılaştırmaktadır. Farklılaştırma sırasında öğrencilerin hazırbulunuşluğu, ilgileri ve öğrenme profilleri dikkate alınmalıdır. Öğretmenler sınıf ortamında farklılaşma yaparken esnek gruplar oluşturma, oluşturulan gruplara farklılaştırılmış öğrenme içerikleri sunma, verilen görevlerle öğrencilerde özsaygı geliştirme, verilen görevler neticesinde ortaya konulan ürünleri değerlendirme ve süreci takip etme, sınıf yönetiminde esnek davranma ilkelerini gözetmelidir. İçerik, süreç ve ürün farklılaştırma esnasında ise karmaşık öğretim, merkezler, öğrenme sözleşmeleri, kademeli etkinlikler vb. çeşitli stratejiler kullanılabilir.

2.4.1. Hazırbulunuşluk Düzeyi

Tomlinson (2005), hazırbulunuşluğu öğrencilerin belirli bir konu ile ilgili olarak yetenek, beceri ve kavram öğrenmeye hazır olma durumu olarak ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle hazırbulunuşluk, öğrencilerin hedeflenen bilgi, içerik veya yeteneğe ulaşmak için öğrencilerin hazır ve istekli oldukları başlangıç seviyesi anlamına gelmektedir (Fox ve Hoffman, 2011; Tomlinson, 2007). Bu seviye onların ihtiyaçları ve onlardan öğrenmeleri beklenen şeyle eşleştirdiğinde ortaya çıkmaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010).

Farklılaştırılmış öğretim, öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre şekillendiren yenilikçi bir düşünme biçimidir (Hollas, 2005). Bir sınıftaki her öğrenci farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahiptir ve dersler planlanırken bu hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınması gerekir (Tomlinson, 1999). Öğretmenler, aynı içeriği veya beceriyi, farklı hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilere uyarlanmış çeşitli düzeylerdeki etkinlikler aracılığıyla öğretebilirler (Fogarty ve Pete, 2007). Öğrenme hedefi öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre değişirse de öğretimin zorluk ve karmaşıklık derecesi ile uyum içinde olmalıdır (Cooper, 2010). Hazırbulunuşluğu farklılaştırmak için öğretmenler öğretimi somuttan soyuta, basitten karmaşığa, tek yönlüden çok yönlüye, küçük adımlardan büyük adımlara, daha yapılandırılmıştan daha açık olana, bağımlıdan bağımsıza, yavaştan hızlıya, temel materyal ve görevlerden dönüşümsel materyal ve görevlere geçilmesini sağlayarak gerçekleştirmelidir (Tomlinson, 2001).

2.4.2. İlg

Tomlinson'a (2007) göre ilgi, öğrencinin belli bir konuya olan dikkati, merakı ve isteğidir. Her öğrenci aynı ilgi alanlarına sahip değildir ve bir sınıfta farklı ilgi alanlarına sahip öğrenciler bulanabileceği için öğretmenin sınıftaki rolü; içeriği, süreci ve ürünü bu doğrultuda farklılaştırmaktır. Öğretmenler ya tüm öğrencilerin ilgi alanını tanımlayabilmeli ya da yeni olan bir içeriği aktarırken daha çekici bir biçime dönüştürerek yeni ilgi alanları oluşturabilmelidir (Tomlinson, 2001).

İlg ve motivasyon arasında yakın bir bağ bulunmaktadır ve öğrencilerin ilgisi öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmaktadır (Tomlinson ve Eidson, 2003; Tomlinson ve Imbeau, 2013; Tomlinson ve McTigh, 2006). Öğrencilerin

ilgileri gözetilerek planlanan dersler onların aktif katılımını sağlamada ve öğrenmelerini geliştirme konusunda faydalı olmaktadır (Smith ve Throne, 2007).

Öğrencilerin merakını uyandıran içerikler ilgilerini çekecektir ancak ilgi alanlarına girmeyen içerikler olması isteyerek öğrenmelerini engelleyecektir (Tomlinson ve McTighe, 2006). Farklılaştırma sürecinde öğrencinin ilgisini aktif hâle getirmek için Tomlinson ve Allan (2000) tarafından şunlar önerilmektedir:

- Öğrencilere kılavuzluk edecek bilgi sahibi yetişkinler veya akranları kullanmak,
- Öğrencilerin bir konuyu keşfedebilmesi ya da öğrendiklerini ifade edebilmesi için çeşitli yollar sunmak,
- Çeşitli öğretim materyali ve teknolojiye geniş erişim sağlamak.
- Öğrencilere görev ve ürün seçenekleri sunmak ve bu seçeneklere kendi tasarladıkları seçenekleri de dâhil etmek,
- Öğrencilerin ilgi alanlarına giren temel kavram ve ilkelerin araştırılıp uygulanmasını teşvik etmek gereklidir.

Santangelo ve Tomlinson'a (2012) göre de öğrencilerin bildikleri ve ilgili oldukları şeylerle öğrendikleri arasında bir bağlantı kurmalarını izin vermek gerekmektedir. Öğrencilere içerik hedefleri doğrultusunda ve konu alanları çerçevesinde ilgi alanlarına giren seçimler yapmalarına olanak sağlanmalıdır.

Öğrencilere ilgi alanlarına giren seçimler yapma fırsatı vermek, derse katılım ve motivasyon düzeyini artıracığı için başarı düzeyini de artıracaktır. Ayrıca kendilerini ilgilendiren bir konunun içerisinde yer almak kendilerini yeterli hissetmelerini sağlayarak özerkliklerini artıracak ve böylece öğrenme malzemesine yönelik olumlu tutum geliştirerek beceri kazanacaklardır.

2.4.3. Öğrenme Profili

Öğrenmeyi verimli hâle getiren öğrenme profili öğrencilerin cinsiyetini, kültürünü, öğrenme stillerini, ve çoklu zekâlarını içine alan ve öğrencinin seçimi olan öğrenme modu olarak tanımlamaktadır (Tomlinson vd., 2003; Tomlinson ve Imbeau, 2010). Ayrıca öğrenme profili öğrencilerin içeriği alma, keşfetme ya da ifade etme seçimini ifade etmektedir (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Sousa ve Tomlinson (2011) ise öğrenme profilini öğrencinin öğrendiklerini nasıl

hatırlayacağı, kullanacağı ve yönlendireceği yani nasıl öğrenmeyi tercih ettiği olarak tanımlamaktadır.

Öğretim öğrencilerin öğrenme stilleriyle kesiştiği zaman öğrenciler başarılı olmaktadır (Logan, 2011). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretimde öğrenme profilinin rolü, öğrencilerin seçtiği öğrenme yöntemleriyle yakından ilişkilidir. Bu bakımdan öğrenme profili öğrencilerin:

- Öğrenme ortamı tercihlerini,
- Bağımsız ya da grupta çalışma yönelimlerini,
- Bilişsel stillerini,
- Zekâ alanı tercihlerini kapsamaktadır (Tomlinson, 1999).

Bir sınıfta öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumunu etkileyebilecek fiziksel, duygusal gibi birçok özelliği vardır ve cinsiyet bile nasıl öğreneceğimiz, başkalarıyla nasıl etkileşim kuracağımız üzerinde önemli bir rol oynayabilmektedir. Bununla birlikte kültür, etrafımızdaki her şeyle ilgili olarak algımızı şekillendirmektedir (Logan, 2011). Farklı öğrenme stillerinin farkında olmak ve farklılıkları anlamak, öğrenci gelişimine yardımcı olmak için önemli bir araçtır (Strong, vd., 2001).

Öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek ve bunlara uyum sağlayacak şekilde öğretimi gerçekleştirmek, onların akademik başarı ortaya koymalarını ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca öğretmenin, öğrencinin güçlü yanlarından yararlanmasını ve öğrencinin zor kavramlara aşina olmasını sağlar (Green, 1999).

2.5. Neler Farklılaştırılmaktadır?

Öğretmenlerin öğretimi farklılaştırırken dikkate alması gereken dört temel unsur bulunmaktadır ve bu unsurlar içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır. Farklılaştırılmış öğretimin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olmak üzere dört ana bileşeni bulunmaktadır (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2008). Bu bileşenler aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

- İçerik: Öğrencilerin neyi öğrenmesi gerektiğini, sunulan bilgiye nasıl ulaşabileceklerini içermektedir.

- Süreç: Öğretim sırasında gerçekleştirilen aktivitelerdir ve öğrencilerin içeriği anlamalarını sağlamak için sunulan ürünleri içermektedir.
- Ürün: Öğrencilerin öğrendiklerini göstermelerine olanak tanıyan projeleri içermektedir.
- Öğrenme ortamı: Sınıfın iklimi ve atmosferini içermektedir (Tomlinson, 2001).

Farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen öğretmenler bu unsurları ders planına dâhil ettiğinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan beceri ve kavramları kazandıracak yollar geliştirecektir.

2.5.1. İçerik

Farklılaştırılmış öğretimin ilk bileşeni içeriktir. İçeriğin farklılaştırılması, öğretmenin öğrencilerin temel bilgilere ulaşması için çeşitli öğrenme yollarını tanımasına imkân tanımaktadır (Tomlinson, 2003). İçerik, öğretmenin öğrenciden elde etmesini istediği öğrenme olarak da tanımlanmaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğretmenler, öğrencilerin temel öğrenme kavramlarına erişebilmesi için içeriği çeşitli şekillerde değiştirerek başarılı bir farklılaştırma gerçekleştirebilirler. Tomlinson (2001), içeriği farklılaştırmanın iki biçimde gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Birinci yol sunulacak olan içeriğe uyarlama yapmak, ikinci yol da sunulacak olan içeriğe ulaşma konusunda farklılaşma yapmaktır. İçeriği farklılaştırmak için öğretmenler, öğrencinin içeriğe hazır olup olmadığını belirleyen ön değerlendirmeler yapabilir ve bu değerlendirmeler sırasında öğrenci seviyelerine uygun materyal sağlayabilirler. Farklılaştırma yapan öğretmenler içeriği sunarken çeşitli öğrenme etkinlikleri seçebilirler (Chien, 2012). İçeriği farklılaştırmak için değişen okuma ödevleri vermek, materyalin okuma düzeyini değiştirmek, grafik düzenleyiciler sağlamak, küçük bir grup ortamında öğretim yapmak veya içeriği sesli biçimde sunmak gibi farklılaştırma etkinlikleri yapılabilir. Bunun için öğretmenler öğrencilerin öğrenecekleri içerik ve temel kavramları belirleyebilmeli; bir ünitenin az sayıda kavramlarıyla sınırlandırılmadan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş temel kavramları belirleyerek içeriğin karmaşıklığını ayarlayabilmelidir (Nordlund, 2003).

2.5.2. Süreç

Farklılaştırılmış öğretimin ikinci bileşimini süreç oluşturmaktadır. Tomlinson'a (2001) göre süreç, öğrencilere sunulan içerik ve becerileri anlamlandırmaları için tanınan fırsat anlamına gelmektedir. İçerik farklılaştırmada olduğu gibi süreç farklılaştırma da öğrencilerin sahip olduğu hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilindeki farklılıklar doğrultusunda şekillenmektedir. Süreci farklılaştırmak, öğretmenlerin öğrencilere öğrenme stillerine göre bilgiyi sunabilmeleri için esneklik kullanmalarına olanak tanır (Rock vd., 2008). Buna bağlı olarak öğretmen, süreci farklılaştırırken kavramları öğretmek için kullanılan etkinlik ve stratejileri çeşitlendirmelidir. İçeriği öğrenmede zorluk yaşayan bir öğrenci daha doğrudan bir eğitime ihtiyaç duyarken, üstün yetenekli bir öğrenci daha bağımsız öğrenmeye ihtiyaç duyabilir. (Nordlund, 2003).

2.5.3. Ürün

Farklılaştırılmış öğretimin üçüncü bileşimi üründür. Tıpkı içerik ve süreçte olduğu gibi ürün farklılaştırmayı da öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri doğrultusunda yapmak gerekir. Tomlinson (1999), ürünün öğretmen tarafından değerlendirilen ve öğrencinin içeriği anladığını gösteren etkinliklerin bir seçimi olduğunu ve ürünü bir ünite, bir dönem, hatta bir yıl gibi bir süre boyunca bireysel olarak ya da akranlarıyla edindikleri bilgileri kullanarak öğrendikleri üzerinde derinlemesine düşünebildikleri aşama olarak belirtmektedir. Ürünler, öğrencilerin uzun bir süre boyunca öğrendiklerini göstermesine olanak sağlamaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Ürüne göre farklılaştırma, öğrencilerin dersin amacına hâkim olduklarını göstermek üzere gerçekleştirilmektedir (Levy, 2008). Etkili olarak hazırlanmış ürün ödevleri öğrencilerin bilgi, beceri ve anlayışlarını belirlemek için değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği gibi bazı testlerin yerini alarak değerlendirmenin bir parçası olabilirler. Bunun için öğrencilere kaliteli bir ürün ödevinin tanımı ve yönergelerin açıkça verilmesi gerekmektedir (Tomlinson, 2001; Santangelo ve Tomlinson, 2009). Logan'a (2011) göre farklılaştırılmış öğretimde ürün değerlendirmeleri yapılırken öncelikle “ne ve nasıl” sorularına yanıt olabilecek şekilde yönerge hazırlanmalıdır. Bu yönergeler doğrultusunda öğrencilerin hangi içeriği ne düzeyde öğrendiği ile ilgili bilgi sahibi olmak mümkündür. Farklılaştırılmış ürün olarak bir şiir yazma ya da bir şiir tamamlama, hikâye

oluşturma, üç boyutlu bir maket hazırlama, kitap değerlendirmesi yapma, tartışma, bir konuyu araştırma, bir oyun oynama veya karşılaştırma gibi etkinlikler yapmak mümkündür (Logan, 2011). Ürünler probleme dayalı öğrenme, testler ve projeleri de içerebilir (Tomlinson, 2003). Öğretmenler yazılı çalışma, proje, sunum veya test gibi ürünlerin miktarında değişiklik yaptığı ve öğrencilere ürünlerin sunumunda daha özgür ortamlar sağladığı zaman, dersleri öğrenciler için anlamlı ve her öğrencinin ihtiyacına uygun şekle getirmiş olacaklardır (Nordlund, 2003). Ürünler probleme dayalı öğrenmeleri, testler ve projeleri içerebilir (Tomlinson, 2003).

2.5.4. Öğrenme Ortamı

Öğrenciler için öğrenme ortamı sınıftır. Öğrenme ortamı çeşitli faktörlerden etkilenir ve sınıf aydınlatması, oturma düzenlemeleri, sıcaklık veya günün saati gibi çevresel faktörlerin yanı sıra kültür, cinsiyet, duygular, öğrenme tarzı, zekâ tercihi veya fiziksel ihtiyaçlar gibi kişisel faktörleri de içerebilir (Tomlinson vd, 2003). Öğrenciler çoğu zaman sınıflarda potansiyellerini tam olarak ortaya koymamaktadır. Ancak farklılaştırılmış öğretimin kullanılması her öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk alarak aktif bir katılımcı olmalarını sağlamaktadır (Anderson, 2007). Farklılaştırılmış öğretimin başarısı öğrenme ortamının destekleyici olmasına bağlıdır. Destekleyici bir ortamda öğrenci çabasına değer verilir, öğrencilerin yaratıcılığı geliştirilir ve her öğrencinin çalışması onurlandırılır; öğrenci motivasyonu sağlamada ilgilere önem verilir (Heacox, 2002). Bununla birlikte farklılaştırılmış sınıflarda sorun yaşanmaması için tutarlı, düzenli ve adaletli bir yapının kurulması; disiplini sağlayabilmek için karşılıklı saygı ve aidiyet duygusunun sınıfta yerleştirilmesi gerekmektedir (Nordlund, 2003). Farklılaştırılan sınıflarda dikkat dağıtıcı unsurlar en aza indirilmeli, kurallar ve beklentiler tüm öğrenciler için görünür olmalı, günlük ders programları yayınlanıp gözden geçirilmeli, öğrencilere kişisel alanlar verilmeli, sınıf fiziki yönden öğrencilerin esnek ve rahat hareket etmesine izin vermelidir (Fox ve Hoffman, 2011). Bu sadece öğrenme ortamına ait olma duygusunu geliştirmelerine yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda sınıfta olup bitenleri aktif olarak görebilmelerini de sağlayacaktır (Tomlinson ve Strickland, 2005). Öğrencilerin kabul edilmediğini hissetmesi, sindirildiğini hissetmesi ya da bulunduğu ortamda güvende olmadığını düşünmesi öğrenme başarısını

düşürecektir ve bundan dolayı öğrencilerin öncelikle güvenli bir ortamda olması gerekmektedir (Tomlinson ve Kalbfleisch, 1998). Çünkü Tomlinson ve Eidson'a (2003) göre öğrenciler kendilerini güvende hissetmiyorsa ya da tehdit altında olduklarını hissediyorsa öğretimden ziyade kendini korumaya odaklanırlar. Bunun tam tersi olarak farklılaştırılmış sınıfta güven ortamı sağlandığı için öğrenci öğrenmeye teşvik edilir.

2.6. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

Farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılmasında birtakım stratejiler yer almaktadır. Bunlardan bazıları istasyon, katlı öğretim, merkezler ajanda, giriş noktaları, karmaşık öğretim, öğrenme sözleşmeleri, evet/hayır kartları, yörünge çalışması, kavram karikatürleri, çalışma yapraklarıdır. Ayrıca üstün yeteneklilerin eğitimi için geliştirilmiş olan ızgara modeli, paralel müfredat modeli, entegre müfredat modeli gibi modeller de farklılaştırmada kullanılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve modeller bu araştırmada etkisi araştırılan uygulamalar olması nedeniyle bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Bkz. Sayfa: 63-68).

2.7. Farklılaştırılmış Sınıfın Özellikleri

Tomlinson'a (2010) göre, farklılaştırılmış öğretim, sınıfta uygulanacak bir dizi strateji, yöntem ya da etkinlikten çok; öğretme ve öğrenmeye yönelik genel bir yaklaşım, öğretme ve öğrenmeye yönelik bir takım ilkelerdir. Öğretimin etkili bir şekilde farklılaştırıldığı bir sınıfta öğretmen bu farklılıkları tanır ve bunların öğrencilerin öğrenme biçimleri üzerindeki önemli etkilerini fark eder. Sınıftaki tüm öğrencilerin temel içerikleri öğrendiğinden, bunları anlamlandırdığından ve en üst düzeyde öğrenebilecekleri biçimde kendilerini rahat, güvenli bir ortamda hissettiklerinden emin olur (Tomlinson, 2010). Öğretimi farklılaştıran öğretmenler, hedeflenen standartlara ulaşmak için farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğretimi stratejik olarak planlarlar (Gregory ve Chapman, 2007). Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin planlı dersler yoluyla öğrenmeye erişme, bunları işleme ve gösterme fırsatları sağlamasını gerekli kılmaktadır (Goddard vd., 2015).

Tablo 2.1. Farklılaştırılmış sınıfların özellikleri (Tomlinson, 1999)

Geleneksel Sınıf	Farklılaştırılmış Sınıf
Öğrenci farklılıkları maskelenir veya sorun olduğunda buna göre hareket edilir.	Planlamanın temeli olarak öğrenci farklılıkları incelenir.
Değerlendirme en yaygın olarak öğrenmenin sonunda yapılır.	Değerlendirme devam etmektedir ve "bunu kimin aldığını" ve öğretimin öğrencinin ihtiyaçlarına daha duyarlı hale nasıl getirilebileceğini görmek için teşhis koyar.
Nispeten dar bir zekâ anlayışı hâkimdir.	Zekânın çoklu biçimlerine odaklanıldığı açıktır.
Mükemmelliğin tek bir tanımı vardır.	Mükemmellik, büyük ölçüde başlangıç noktasından itibaren bireysel gelişimle tanımlanır.
Öğrencinin ilgisi nadiren dikkate alınır.	Öğrencilere sıklıkla ilgi alanına dayalı öğrenme seçimleri yapma konusunda rehberlik edilir.
Nispeten az sayıda öğrenme profili seçeneği dikkate alınır.	Farklı öğrenme profiline sahip öğrenciler için birçok öğrenme profili seçeneği sunulmaktadır.
Tüm sınıfa yönelik öğretim hâkimdir	Birçok öğretim düzenlemesi kullanılmaktadır.
Öğretimi konu metinleri ve program kapsamı yönlendirir.	Öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgisi ve öğrenme profili öğretimi şekillendirir
Öğrenmenin odak noktası bağlam dışı gerçeklere ve becerilere hâkim olmaktır.	Öğrenmenin odak noktası temel kavram ve ilkeleri anlamlandırmak ve anlamak için gerekli becerilerin kullanılmasıdır.
Tek seçenekli ödevler esastır.	Çok seçenekli ödevler sıklıkla kullanılır.
Zaman nispeten esnek değildir.	Zaman öğrenci ihtiyacına göre esnek kullanılır.
Tek bir metin hâkimdir.	Birden fazla malzeme sağlanır.
Fikirlerin ve olayların tekil yorumları aranabilir.	Fikirler ve olaylar hakkında çoklu bakış açıları aranır.
Öğretmen öğrenci davranışlarını yönlendirir.	Öğretmen öğrencilerin becerilerini geliştirir ve kendine daha çok güvenen öğrenenler haline gelmesini kolaylaştırır.
Öğretmen sorunları çözer.	Öğrenciler diğer öğrencilere ve öğretmene sorunları çözmede yardımcı olur.
Öğretmen not vermek için tüm sınıfa yönelik standartlar sağlar.	Öğrenciler hem tüm sınıfın hem de bireysel öğrenme hedeflerini belirlemek için öğretmenle birlikte çalışırlar.
Genellikle tek bir değerlendirme biçimi kullanılır.	Öğrenciler çeşitli şekillerde değerlendirilir.

Tablo 2.1’de farklılaştırmanın yapıldığı sınıfların özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için geleneksel sınıflar ile farklılaştırılmış sınıflar arasındaki farklar yer almaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri bireysel farklılıkları, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğrenme güdülerini, hazırbulunuşluk düzeylerini göz ardı etmekte ve öğretim ezbere dayalı olarak gelişmektedir. Eğitim ortamında geleneksel eğitimin olumsuzluk özelliklerini ortadan kaldıran farklılaştırılmış

öğretim, merkeze öğrenciyi ve bireysel farklılıkları almaktadır. Tomlinson (2005), farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere fayda sağladığını, ancak öğretmenlerin öğretim kararlarını alışkanlıklara dayalı olarak aldığını, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını geliştirmek için daha etkili ve duyarlı mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyulduğunu öne sürmüştür. Öğrencileri etkileyen çok sayıda değişken, öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi toplamasına olanak sağlar (Heacox, 2002).

Öğrencilerin öğrenmesi için öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Eğer bir öğretmen öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaşma yapmazsa bazı öğrenciler standartları karşılayamayacaktır (Tomlinson vd., 2003). Ayrıca öğretmenler, herkesin başarısını desteklemek için öğrencilerin seviyesine, hızına veya tercih edilen öğretim türüne yanıt vererek öğretimi farklılaştırabilirler (Chien, 2012). Öğretimin farklılaşması sonucunda öğrencilerin akademik performansı artabilir (Tobin ve Tippett, 2014). Farklılaştırılmış öğretim uygulanmasının, artan değerlendirme puanları, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi dâhil olmak üzere birçok olumlu etkisi olabilir (Lightweis, 2013). Sınıfın fiziksel özellikleri sayılan ışık, ısı, gürültü, gibi özellikler ile sınıftaki öğrenci sayısı öğrenme ortamının öğeleridir. Öğretmenler bu öğeleri göz önünde bulundurarak öğrencilerin araç gereçlere ulaşımının kolay olmasını sağlayacak ve dikkatlerinin dağılmasını engelleyecek biçimde sınıf düzeni gerçekleştirmelidir. Öğrencilerin oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, öğretim zamanın planlanmasını da bu çerçevede yapmalıdır (Parater, 2006).

Farklılaştırılmış öğretimden yararlanan öğretmenler öğrencilerin hazırlıkbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerini dikkate alarak öğretimi planlamalıdır (Tomlinson, 2001). Öğretimi farklılaştıran öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlar, bireysel yetenek farklılıklarını birleştirir ve bu bilgiyi dikkate alan öğrenme deneyimleri sunar (Anderson, 2007).

Öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim yapmak, öğretmenlerin öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği, bunu nasıl öğrenecekleri ve öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ifade edebilecekleri konusunda çeşitli planlamalar yapmasıdır. Bu konuda Tomlinson (2003) da farklılaştırılmış öğretimin, öğretmenlere her öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgileri ve öğrenme

modları hakkında çeşitli öğretim ve yönetim stratejileri aracılığıyla ayrıntılı bir anlayış geliştirmelerine olanak tanıyan bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler öğrencilerin sevdikleri konular üzerinden öğretim yaparak onların kavram ve becerileri kazanmalarına fırsat verdiklerinde ilgilerini dikkate almış olurlar. Öğretimi planlarken görsel, işitsel ve dokunsal unsurları kullandıkları zaman farklı öğrenme stillerini dikkate almış olacaklardır.

Farklılaştırılmış öğretim ders planı yapan öğretmenler öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşıladıkları gibi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini de dikkate almış olacaklardır. Öğretmenlerin farklılaştırma için yapması gerekenler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrenci profillerine yönelik bireysel planlama yapmak,
- Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yaklaşımlarını değiştirmek,
- Öğretim (öğrenciler bireysel konfor seviyelerinin biraz üzerinde çalışmalıdır),
- Öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren saygılı, zorlayıcı, ilgi çekici, amaca yönelik görevler vermek,
- Esnek gruplama stratejileri uygulamak (Hall vd., 2003).

2.8. Konu ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ve Genel Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretimin tanımı aynı öğrenme ortamında bulunan ve hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi, öğrenme profili bakımından ayrı özelliklere sahip öğrencilere yönelik olarak eğitimde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında çeşitlilik yapılması olarak ifade edilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim son dönemlerde daha çok ilgilenilen bir konu olmaktadır. Bunun nedeni olarak bireysel farklılıkların giderek daha çok önem kazanıyor olması düşünülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretimle ilgili farklı araştırma eğiliminde olan çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar akademik başarı belirleme, görüş belirleme, algı belirleme, ölçek çalışması gibi konu alanlarında yapılmış çalışmalardır. Bununla beraber farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili olarak genel ve kapsamlı bir çerçeve çizmeyi amaçlayan herhangi bir araştırma eğilimi çalışmasına

rastlanmamıştır. Bu bölümde farklılaştırılmış öğretimle ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenecektir.

2.8.1. Ulusal Çalışmalar

Alanyazında FÖY konulu çalışmalar arasında yer alan Abaza'nın (2023) çalışması, yarı deneysel desende tasarlanmış olan bu araştırma 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Çam ve Acat (2023), öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin ile ilgili yetkinlik düzeyleri ortaya koymaya çalışmıştır ve araştırma nitel bir araştırma olup tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Çulhaoğlu vd. (2023), öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır.

Erden ve Koçyiğit (2023), 5. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır.

Gedik vd. (2023), sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmalarında öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimle ilgili öz yeterlik algılarını ortaya koymaya çalışmıştır ve araştırma nitel bir araştırma olup tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Güven'in (2023) ortaokul 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerde anlama becerisi ve duyuşsal hedefleri gerçekleştirme üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma karma olarak tasarlanmıştır.

Mutlu'nun (2023) çalışması, karma bir çalışmadır ve araştırmacı 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında farklılaştırılmış düşünme becerilerinin öğrencilerdeki kültürel zekâ ve eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemiştir.

Ulusoy (2023), durum çalışması olarak gerçekleştirdiği araştırmasında sosyal bilgiler dersinde tarih içerisinde uygulanan öğretim yöntemleri ile

farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının karşılaştırmasını yaparak bir değerlendirme ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneysel yöntemle yaptığı çalışmada içerik analizi tekniğini kullanmıştır.

Aykut (2022), karma yöntemle gerçekleştirdiği çalışmada öğrenme ortamında oyun elementleri ile farklılaştırılan derslerin öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonuna etkisini araştırmıştır.

Koç ve Gürgür (2021), sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmalarını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada amaç, öğretmenlerin uygulamalarındaki farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle ilgili izleri ortaya koymaktır.

Tokatlı (2022), bir durum çalışması olarak tasarladığı araştırmasını ortaokulda gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerle yaptığı çalışmada İngilizce derslerinde farklılaştırılmış öğretim kullanımını ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili algılarını ortaya koymaya çalışmıştır.

Meşe (2021), hazırlık okulunda gerçekleştirdiği çalışmasını karma yöntemle gerçekleştirmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin Türk öğrencilerde İngilizce konuşma yeterliliği, öz düzenleme becerisi ve algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Sapan (2021), 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretimin yabancı dil başarısı ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Bununla beraber öğrenci ve öğretmen algılarını da ortaya koymaya çalışmıştır.

Leblebicier (2020), İngilizce başarısını ölçmeye yönelik çalışmada farklılaştırılmış öğretim yönteminin İngilizce dil başarısı ve becerisine katkısını ortaya koymaya çalışmış ve üniversite 2. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır.

Mutlu vd. (2019), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada farklılaştırılmış öğretime yönelik üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin öz yeterliliklerini ortaya koymaya çalışılmıştır.

Yavuz (2018) da farklılaştırılmış öğretimin İngilizce başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmış ve 9. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma karma araştırma olarak tasarlanmıştır.

Aras (2018), farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma ortaokul 5. sınıf örneklem grubu ile gerçekleştirilen karma desenli bir çalışmadır.

Tortop (2016), çalışmasını kitap incelemesi olarak gerçekleştirmiştir ve çalışmada üstün zekâlılar için geliştirilmiş olan farklılaştırılmış öğretim program modelleri incelenmiştir.

Özkanoglu (2015) çalışmasını, diğer çalışmalardan farklı olarak İlk Yıllar Programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimle ilgili görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.8.2. Uluslararası Çalışmalar

Ginja ve Chen (2020), açıklayıcı sıralı karma araştırma tasarımı kullanılarak gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açılarını ve deneyimlerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Pozas vd. (2020), karma olarak tasarladığı çalışmasında Almanca (ana dil olarak) ve Matematik öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını nasıl kullandıklarını ve öğretmenlerin yapılandırmacı inançlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Melesse (2015), ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını, uygulamalarını ve zorluklarını değerlendirmeye çalıştığı araştırmasını gömülü karma tasarım ile gerçekleştirmiştir.

Wan (2015), öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim ve öğretim yeterliliğine yönelik inançlarını incelemek amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında sıralı karma yöntem tasarımı kullanmıştır.

Tobin ve Tippet (2014), öğretmenlerin fen bilimlerinde farklılaştırılmış öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin algılarını incelemek amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Joseph vd. (2013) çalışmalarında bir yükseköğretim kurumunda program çalışmaları alanında lisans dersi alan ikinci sınıf öğrencilerinin öğretiminde farklı bir öğretim yaklaşımı kullanmanın etkisini incelemiştir.

Kelly (2013), nicel olarak gerçekleştirdiği çalışmada ortaokul öğrencilerinin başarılarını yükseltmede farklılaştırılmış öğretim ile diğer yöntemlerin uygulanmasında hangi stratejinin daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla bir karşılaştırma yapmıştır.

Ruys vd. (2013), durum çalışması olarak gerçekleştirdiği araştırmasında etnografik araçlar kullanılarak öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim gerçekleştirmenin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Goodnough (2010), öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim anlayışlarını incelemek için bir eylem araştırması yapmış ve fen öğretimi bağlamında öğrencilerin zekâya yönelik algılarını ortaya koymaya çalışmıştır.

Richardson (2007), farklılaştırılmış öğretimi uygulamak ve sürdürmek için kullanılan liderlik stratejilerine dair bir anlayış geliştirmek amacıyla, gömülü desen yöntemi ile çalışma yapmışlardır.

Corley (2005), farklılaştırılmış öğretimin tanımını yaptığı ve öğretmenler için içerik, süreç ve ürünü farklılaştırmada kullanabilecekleri yolları açıkladığı çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasındaki zorlukların ana hatlarını çizmiştir.

Bu araştırmaların dışında farklılaştırılmış öğretim konusunda hem ulusal hem de uluslararası alanyazında tarama çalışmaları da bulunmaktadır.

Tezcan ve Temel (2023), sistematik literatür taraması olarak gerçekleştirdikleri çalışmada 2005-2022 yılları arasında okul öncesi eğitimde farklılaştırılmış öğretime ilişkin yapılan çalışmalar ışığında farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel bir çerçeve sunmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 41 makale yayın yıllarına, yayımlandıkları dergilerin indekslerine, çalışılan konulara, kullanılan yöntemlere, analiz yöntemlerine, veri toplama kaynaklarına,

veri toplama araçlarına ve örneklerine göre içerik analizi ile analiz edilmiştir. Taranan çalışmalarda; en fazla makalenin 2021 yılında yayınlandığı ve en çok SCI/SSCI indekslerinde yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yayınlanan makalelerde konu olarak öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda eğitimler verildiği, eğitimler sonucunda öğretmenlerin uygulamalarla çocukların gelişimlerine destek verdiği de ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır.

Çoban (2022), çalışmasında literatürde farklılaştırılmış öğretime ilişkin yayınları incelemiştir. Web of Science veri tabanında Kasım 2020 tarihine yayınlanan 667 yayın bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak ortak anahtar kelimeler, ülkelerin, kurumların, kaynakların, yazarların ve yayınların bibliyografik eşleşmesi ve yazarların ortak alıntıları, referanslar ve kaynaklar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda farklılaştırılmış öğretim kavramının farklılaştırma, program, kapsayıcı eğitim, öğrenme için evrensel tasarım, öğrenme stilleri, değerlendirme, mesleki gelişim gibi anahtar kelimelerle birlikte sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim literatüründe Ghent Üniversitesi ve Brüksel Üniversitesi diğer üniversitelerden öne çıktığı, farklılaştırılmış öğretime ilişkin yayınların yer aldığı “öğretme ve öğretmen eğitimi”, “öğretmenler ve öğretim” ve “eğitimsel liderlik” dergilerin öne çıkan dergiler olduğu, Tomlinson’un en çok atıf alan yayınların yazarı olarak öne çıktığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda farklılaştırılmış öğretim alanındaki yayınlarda ABD ve Kanada’nın önde gelen ülkeler olarak öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Dal (2022), farklılaştırılmış öğretim konusundaki genel eğilimleri ortaya koymak amacıyla Web of Science, YÖK Tez, Sobiad, DergiPark ve TR Dizin veri tabanlarında yayımlanan toplam 1,222 bilimsel yayını incelemiştir. Bibliyometrik yöntem ve doküman analiz yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmada 1981-2021 yılları arasında Web of Science veri tabanından elde edilen 1067 uluslararası eğitim makalesinin verileri bibliyometrik analiz ile çözümlenmiştir. 2006-2021 yılları arasında YÖK Tez, Sobiad, TR Dizin ve DergiPark veri tabanlarında yayımlanan 155 tez ve makale çalışması ise içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre 1981 yılından itibaren en çok 2019 yılında çalışmanın yayımlandığı, en çok atıfın 2021 yılında yapıldığı ortaya konulmuştur. En çok atıf yapılanlar VRIJE Üniversitesi (Hollanda), Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi dergisi (Teaching and Teacher Education) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok

atıf alan ülkeler olarak ABD, Belçika ve Hollanda tespit edilmiştir. YÖK Tez, Sobiad, TR Dizin ve DergiPark elde edilen yayınlara göre en çok yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Ulusal düzeyde 2018-2021 yılları arasında yayın sayısının arttığı gözlemlenmiştir ve bu yayınların en çok nicel araştırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul örneklem grubun daha çok çalışma yapılırken okul öncesinde oldukça az sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür.

Karadağ (2016) çalışmasında, 2010-2013 yılları arasında yapılmış ve farklılaştırılmış öğretim konulu doktora tezlerin ulusal ve uluslararası düzeydeki genel durumunu ortaya koymaya çalışmıştır. Doküman incelemesi yoluyla elde edilen ve içerik analizi ile çözümlenen araştırma sonucunda, Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılmış doktora çalışmalarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bondie vd. (2019) literatür taraması olarak gerçekleştirdiği çalışmasında 2001 ve 2015 yılları arasında yürütülen 28 ABD merkezli araştırma çalışmasının incelemesini yapmıştır ve farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasıyla ilgili öğretim uygulamalarındaki değişikliklerin nasıl tanımlandığını analiz etmiştir.

Sonuç olarak alanyazında farklılaştırılmış öğretim ile ilgili olarak tez ve makalelerin araştırma eğilimlerinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Ancak farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen araştırmaların incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerine genel ve kapsamlı bir tablo ortaya çıkarmak adına yapılmış herhangi bir araştırma eğilimi çalışmasına rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

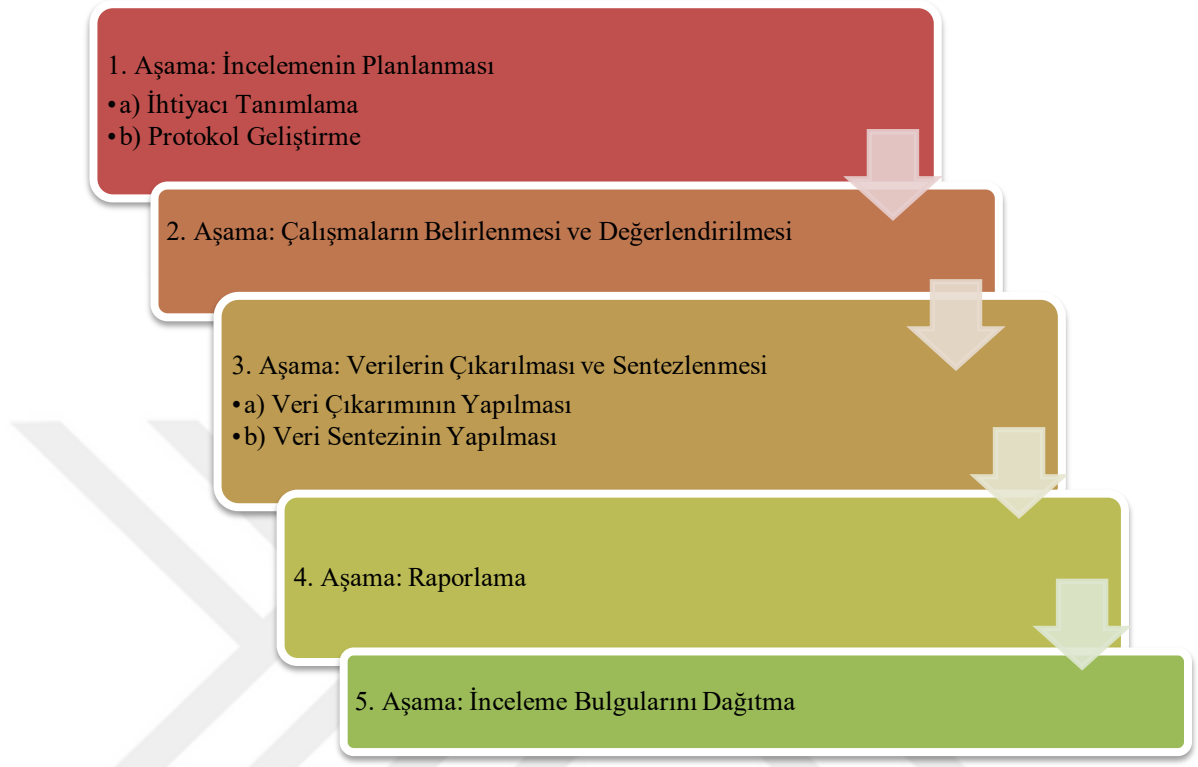
YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, veri toplama aracı, veri toplamam süreci, veri kaynaklar, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili konular ele alınacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sistematik literatür taraması yapılmıştır. Sistematik literatür taraması, yalnızca önceki yazıların gözden geçirilmesi değildir ve başlı başına önemli bir araştırma çabasıdır. Belirli araştırma sorularına yanıt veren sistematik literatür taraması, mevcut çalışmaları konumlandıran, katkılar varsa seçip değerlendiren, verileri analiz edip sentezleyen ve kanıtların net sonuçlara ulaşılmasını sağlayacak biçimde raporlaştırılmasını sağlayan bir metodolojidir (Denyer ve Tranfield 2009). Ayrıca, araştırma sonuçlarının metodolojik olarak titiz bir incelemesidir ve sistematik literatür taramasının amacı yalnızca bir araştırma sorusuna ilişkin mevcut tüm kanıtları toplamak değildir; aynı zamanda uygulayıcılar için kanıta dayalı kılavuzların geliştirilmesini desteklemek de amaçlanmaktadır (Kitchenham vd., 2009). Sistematik incelemeler, hata ve yanlışlığı en aza indirdikleri için büyük ölçüde güçlü kanıtlar olarak görülmektedir (Tranfield vd. 2003). Bu nedenle araştırmada geleneksel tarama yerine sistematik literatür taraması tercih edilmiştir. Briner ve Denyer (2012) de sistematik incelemelerin araştırma ve uygulamadaki kararları destekleyecek kanıtlar oluşturması nedeniyle önemli olduğunu belirtmektedir. Sistematik literatür

taraması bazı süreçlerden oluşmaktadır ve Şekil 3.1 bu süreçlere ilişkin genel yapıyı ortaya koymaktadır (Tranfield vd., 2003).



Şekil 3.1. Sistemik literatür taramasının aşamaları (Tranfield vd., 2003).

Aşama 1. İncelemenin Planlanması:

- a. İhtiyacı Tanımlama: İhtiyacı tanımlamak üzere ilk olarak araştırma sorusu oluşturulmuştur. Çünkü Fisch ve Block (2018)'un da belirttiği üzere araştırma sorusu sistemik literatür taramasının merkezi bir parçasıdır ve konuyu motive eder.
- b. Protokol Geliştirme: Protokol devam eden araştırmanın temelini oluşturmaktadır ve tüm süreci içerir. Veri arama parametrelerini ana hatlarıyla belirten protokol, arama dizeleri, veri tabanları, literatürü dâhil etme veya hariç tutma kriterleri, kalite kriterleri vb. ile ilgilenir (Pittaway ve ark. 2014). Araştırma sorusunun belirlenmesi sonrasında arama terimleri belirlenerek uygun veri tabanları seçilmiştir. Sonrasında ise aramaya dâhil edilecek veya aramanın dışında tutulacak çalışmalar için kriterler belirlenmiştir.

Aşama 2. Çalışmaların Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi: Briner ve Denyer (2012), sistematik literatür taraması için çalışma belirlenmesinin, daha önce ele alınan konulara dayandığını söylemekte ve yalnızca elektronik veri tabanlarına, hakemli dergi makalelerine yoğunlaşılmasını teşvik etmektedir. Çünkü bu yaklaşım, en yüksek şeffaflık standartlarının sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Briner ve Denyer, 2012).

Aşama 3. Verilerin Çıkarılması ve Sentezlenmesi:

- a. Veri Çıkarımının Yapılması: Gerçek veri çıkarma, araştırılan çalışmalara ve araştırma sorusuna bağlıdır. Tabloların, devam eden sentez için genel bir bakış ve şeffaf bir matris oluşturmak için yararlı bir destek olduğu düşünülmektedir (Petticrew ve Roberts 2006). Tablo, sentez için gerekli tüm bilgileri içermeli ve incelenen her makalenin burada özetlenmesi gerekmektedir.
- b. Veri sentezinin yapılması: Veri sentezi bir sistematik literatür taraması yazmanın en önemli adımlarından biridir. Sistematik literatür taraması mevcut literatürü sadece özetlemek yerine analiz etmeli ve karşılaştırmalıdır (Jones ve Gatrell 2014). Artan sayıda makale, yapı ve metodoloji, konunun profesyonel bir sentezini gerçekleştirmek için daha zor bir ortam yaratmaktadır ve bu da genellikle sınırlı bir konu üzerinde daha spesifik ve daha derin incelemelere yol açmaktadır (Palmatier vd., 2018).

Aşama 4. Raporlama: İyi bir sistematik tarama, türetildiği kapsamlı birincil araştırma makalelerini sentezleyerek uygulayıcının araştırmayı anlamasını kolaylaştırmalıdır (Tranfield vd., 2003). Tarama amacına bağlı olarak tanımlayıcı veya tematik analiz gibi farklı raporlar üretmek mümkündür.

Aşama 5. İnceleme Bulgularını Dağıtma: Sistematik literatür taraması, kanıt hiyerarşisinin üst sıralarında yer alır. Çünkü sistematik literatür taraması, çalışmaların çoğunu birleştirir ve sentezler, böylece kanıta dayalı bilgilerin oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Öte yandan bulgular daha genel olduğundan uygulayıcılara da güçlü bir şekilde bağlıdır (Chalmers, 1993).

Çalışma süreci Şekil 3.1’de gösterilen aşamalar doğrultusunda ilerlemiştir. İlk olarak ihtiyaca yönelik olarak araştırma sorusu oluşturulmuş ve araştırma

konusu belirlenmiştir. Araştırma sorusunun belirlenmesi sonrası protokol geliştirme aşaması için arama terimleri olarak “farklılaştırılmış”, “farklılaştırılmış öğretim” ve “farklılaştırılmış eğitim” belirlenmiştir. Arama terimlerinin belirlenmesinden sonra uygun veri tabanı olarak YÖK Ulusal Tez Merkezi ile DergiPark veri tabanları seçilmiştir. Son olarak aramaya dâhil edilecek çalışmalar için “2010-2022 yıl aralığı”, “Türkçe” ve “farklılaştırma uygulamalarına yer verme” kriterleri belirlenmiştir. Bu amaçla YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde ve DergiPark’ta 2010-2022 yıllarında farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen Türkçe çalışmaların yayın yılına göre dağılımı, araştırma yöntem/modelleri, örnekleme, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, konuları, FÖY tanımları, FÖY uygulamaları, FÖY uygulama süreleri, sonuçları ve önerileri bakımından incelenmiştir.

3.2. Veri Kaynakları

Araştırmada farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi amaçlandığından, araştırmanın evrenini 2010-2022 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark veri tabanlarından erişilen farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılmış ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yer vermiş çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örnekleme yöntemine başvurulmamıştır. Çalışmada örnekleminin tamamına ulaşılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark’ta yer alan 2010-2022 tarihleri arasında farklılaştırılmış öğretim konulu ve farklılaştırma uygulamalarına yer vermiş Türkçe yayınlanmış çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalar inceleme kapsamına alınırken Türkçe olması, 2010 ve 2022 yılları arasında yayınlanmış olması, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yer verilmiş olması, incelemeye uygun özelliklere sahip olması açısından sınırlandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri 2010-2022 yılları arasında Türkiye’de FÖY konusunda yapılmış Türkçe tez ve makalelerden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde verilerin toplanması YÖK Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark akademik

veri tabanları kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde verilerin toplanmasında belirli filtreler kullanılarak sınırlandırma yapılmıştır. Öncelikle FÖY konusu araştırılmış, bu konu alanında yer alan çalışmalara dair genel bir tarama gerçekleştirilmiştir ve YÖK Tez’de 137 çalışmaya, DergiPark’ta 204 çalışmaya ulaşılmıştır. Daha sonra “farklılaştırılmış eğitim”, “farklılaştırılmış öğretim” ve “farklılaştırılmış” anahtar kelimeleri belirlenmiş ve farklılaştırılmış öğretim” ve “farklılaştırılmış” anahtar kelimeleri ile genel bir arama daha yapılmıştır. 10.07.2023-15.07.2023 tarihleri arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde 2010-2022 yılları arasında yayınlanmış ve Türkçe filtreleri kullanılarak yapılan taramada “farklılaştırılmış eğitim” anahtar kelimesi ile ilgili herhangi bir tez çalışmasına ulaşamamış, “farklılaştırılmış öğretim” anahtar kelimesi ile ilgili 37 tez çalışmasına ve “farklılaştırılmış” anahtar kelimesi ile ilgili 87 tez çalışmasına ulaşılmıştır. YÖK Tez’in internet tabanında okuyucuya sunduğu 87 tez arasından “arasından “farklılaştırılmış” başlığı ile ilişkili 18 tez eğitim-öğretim alanı dışında olduğundan, 15 tez farklılaştırılmış öğretim uygulamaları kapsamı dışında kaldığından incelemeye alınmayarak elenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yapılan taramalar neticesinde 2010-2022 yılları arasında FÖY kapsamında olan ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen Türkçe yayınlanmış 54 tez; başlığı, anahtar kelimeler ve özet kısmı incelenerek kayıt altına alınmıştır.

16.07.2023-21.07.2023 tarihleri arasında DergiPark’ta 2010-2022 yılları arasında yayınlanmış filtresi kullanılarak yapılan taramada “farklılaştırılmış eğitim” anahtar kelimesi kullanılarak yapılan taramada 1 makaleye, “farklılaştırılmış öğretim” anahtar kelimesi kullanılarak 15 makaleye ve “farklılaştırılmış” anahtar kelimesi kullanılarak 59 makaleye ulaşılmıştır. DergiPark’ın 2010-2022 yılları arasında ve “farklılaştırılmış” anahtar kelimesi ile internet tabanında okuyucuya sunduğu 59 makale arasından 13 makale eğitim-öğretim alanı dışında olduğundan, 23 makale “farklılaştırılmış öğretim uygulamaları” kapsamı dışında kaldığından ve 3 makale İngilizce yayınlandığından incelemeye alınmayarak elenmiştir. DergiPark’ta yapılan taramalar neticesinde 2010-2022 yılları arasında FÖY kapsamında olan ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen Türkçe yayınlanmış 20 makale; başlığı, anahtar kelimeler ve özet kısmı incelenerek kayıt altına alınmıştır.

Sonuç olarak 2010-2022 yılları arasında Türkçe yayımlanmış ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilme ölçütlerini sağlayan 74 çalışma incelenerek kayıt altına alınmıştır. Bu eleme aşaması Şekil 3. 2’de diyagram halinde gösterilmektedir.



Şekil 3.2. Betimsel içerik analizine dâhil edilen çalışmaların akış diyagramı

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi içerik analizi yöntemlerinden olan betimsel içerik analizi ile yapılmıştır. Betimsel içerik analizi, farklı veri toplama teknikleriyle bir araya getirilen verilerin önceden belirlenmiş olan temalar kapsamında özetlenmesi ve yorumlanmasıdır.

Ültay vd. (2021), betimsel içerik analizinin kullanıldığı çalışmalarda literatürün sistematik olarak ortaya konulması gerekliliği bulunduğunu ve literatürün sistematik olarak ortaya konmaması durumunda analizin temel amacına uygun olmayan sonuçlar ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle betimsel içerik analizi yapılan çalışmalarda bilgilerin sistematik bir biçimde ve doğru olarak ortaya konulması, analizin sistematik olarak ve doğru bir biçimde yapılması, bilgilerin doğru yorumlanması, sonuçların açık bir biçimde belirtilmesi gerekmektedir (Ültay vd., 2021). Araştırmaya konu olan ölçütler belli olduğu için verilerin analizinde, elde edilen verilerin açıklanmasında, gerekli olan kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında betimsel içerik analizi yöntemi ile incelenen çalışmalar yukarıda anlatıldığı gibi filtrelenerek 74 çalışmaya indirgenmiştir. Şekil 3.2’de sunulan çalışmaların betimsel içerik analizine seçimi süreci “tanımlama, ayırma ve seçim yapma” aşamaları göz önünde bulundurularak yapılmıştır (Karaçam, 2013). Araştırmada çalışmaların FÖY tanımlarının analizi, FÖY strateji/modellerinin analizi, FÖY uygulama sürelerinin analizi, sonuçlarının analizi, önerilerinin analizi sırasında çalışmalar birer kez okunduktan sonra temel başlıklar belirlenmiş ve bu doğrultuda hazırlanan excel formuna kodlamalar yapılmıştır. Araştırmada her çalışmanın yayın yılı, konusu, araştırma yöntemi, örnekleme, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu”nun revize edilmesiyle oluşturulan Tablo 3.1’deki yayın sınıflama formu şablonu aracılığıyla analiz edilmiştir. Tablo 3.1’de sunulan şablon temel olarak çalışmaların yayın yılı, konusu, araştırma yöntem/modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi olmak üzere altı ana bölümden oluşmaktadır. Bu altı ana bölüm ise 68 alt bölümden oluşmaktadır. Oluşturulan excel formunda araştırmacı tarafından “Yayın Sınıflama Formu”nda yer alan 6 ana bölüm ve 68 alt bölüme ilişkin kodlamalar oluşturulmuş olan excel formuna yapılmıştır. Araştırmacı ile paralel olarak başka bir araştırmacı da çalışmaların FÖY tanımları, FÖY strateji/modelleri, FÖY uygulama süreleri, sonuçları, önerileri, yayın yılı, konusu, araştırma yöntem/modelleri, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi ile ilgili olarak farklı bir excel formunda kodlamalar yapmıştır.

Tablo 3.1. Yayın Sınıflama formu

1. Yayın Yılı				
2. Konusu				
Başarı, Beceri, Öğrenme Kalıcılığı vb.			Görüş Belirleme	
Tutum, motivasyon, Öz Yeterlilik, Algı vb.			Öğretim Programı	
3. Araştırma Yöntemi				
Nicel		Nitel		Karma
Tam Deneysel		Örnek Olay		
Yarı Deneysel		Durum Çalışması		
Zayıf Deneysel		Örnek Olay		
4. Veri Toplama Araçları				
Başarı Testi	Görüşme	Gözlem	Anket	Algı/İlgi/Tutum/Yetenek/ Kişilik vb. Testler
Çoktan Seçmeli	Yapılandırılmış	Katılımcı	Likert	
Açık Uçlu	Yarı	Katılımcı		
Karma	Yapılandırılmış	Olmayan		
5. Örneklem				
Örneklem Grubu				Örneklem Grubu Büyüklüğü
İlkokul 1	Ortaokul 5	Lise 9	Ön Lisans 2	1-10 arası
İlkokul 2	Ortaokul 6	Lise 10		11-30 arası
İlkokul 3	Ortaokul 7			31-100 arası
İlkokul 4	Ortaokul 8			101-300 arası
	Ortaokul (Belirsiz)			301-1000 arası
6. Veri Analiz Yöntemi				
Nicel				Nitel
Betimsel	Kestirimsel			Betimsel Analiz
Ortalama/Standart Sapma	T testi	Mann Whitney U		İçerik Analizi
Frekans/Yüzde Tabloları	Anavo/Ancova	Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler		
	Faktör Analizi	Kruskal Wallis H		
	Manova/Mancova	Wilcoxon-Z		
	Regresyon	Ki Kare Testi		
		Shapiro-Wilk		

Oluşturulan excel formları daha sonra karşılaştırılarak her bir çalışma için kodlamaların doğruluğu konusunda fikir birliği sağlanmış ve bu sayede

kodlayıcı güvenilirliği gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak elde edilen bulgular tablolar haline dönüştürülmüştür.

3.4.1. Taranan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımının Analizi:

İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımının analiz edildiği bu bölümde çalışmaların yayınlandığı yıl ve yıllara göre sayılarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Çalışmaların yıllara göre dağılımının incelemesi yapılırken tez ve makale olarak yıllara göre değişim birlikte analiz edilmiştir.

3.4.2. Taranan Çalışmaların Yöntem/Modellerinin Analizi:

Araştırmaların yöntem/modelinin analiz edildiği bu bölümde, incelemesi yapılan çalışmada belirtilen yöntem ismi kullanılarak sınıflama yapılmıştır. Örneğin, incelemesi yapılan çalışmanın “yöntem” bölümünde “nicel” bir çalışma olduğu ve nicel çalışma olarak da “yarı deneysel” bir çalışma olduğu belirtilmişse çalışma, yarı deneysel altına kodlanarak sınıflama işlemi yapılmıştır. İncelemesi yapılan çalışmanın “yöntem” bölümünde “nitel” bir çalışma olduğu ve nitel bir çalışma olarak da “eylem araştırması” yapılan bir çalışma olduğu belirtilmişse çalışma, eylem araştırması altına kodlanarak sınıflama yapılmıştır. Karma yöntem başlığında kodlama yapılırken karma yöntemi kullandığını belirtilen çalışmalar ilgili başlığa kodlanmıştır.

3.4.3. Taranan Çalışmaların Örneklemine Analizi:

Araştırmanın örneklemine analiz edildiği bu bölümde çalışmalar örneklem grubu ve örneklem grubu büyüklüğü kapsamında sınıflandırılmıştır. Örneklem grubu sınıflaması yapılırken incelenen çalışmaların “örneklem/çalışma grubu” bölümündeki veriler dikkate alınmıştır. Sınıf seviyeleri belirlenirken mevcut eğitim sisteminde yer alan 4+4+4 sistemi dikkate alınmıştır. Örneklem grubu ilkokul 1-4, ortaokul 5-8 ve lise 9-12 ile ön lisans alt bölümlerinden birine kodlanmıştır. Şayet çalışmanın örneklem grubu birden fazla sınıf düzeyinden oluşuyorsa ya da hedef kitlesi birden fazla ise o çalışma her alt bölüme kodlanmıştır. Örneğin örneklem grubunun ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler olduğunu belirten “31” kodlu ve “*Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış*

matematik dersi öğretim programının etkililiği ” başlıklı çalışmanın verileri her alt gruba bir frekans eklenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların ilkokul, ortaokul, lise ya da ön lisans seviyesinde olduğu belirtilip hangi sınıf seviyesinde olduğu belirtilmemişse “belirsiz” olarak kodlanmıştır. Örneğin “13” kodlu ve *“Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi”* başlıklı çalışmanın örneklem grubunu BİLSEM’de eğitim alan ve 10-11 yaş grubundaki üstün zekâlı öğrenciler oluşturduğu için yaş grubundan dolayı örneklem grubu olarak “ortaokul (belirsiz)” alt başlığına kodlanmıştır. Örneklem grubu büyüklüğü bölümünde araştırmaların örneklem grubunda yer alan kişi sayısı ile ilgili bilgiler doğrultusunda ilgili aralıklara frekanslar eklenmiştir.

3.4.4. Taranan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarının Analizi: Bu bölümde incelenen çalışmaların veri araçları bölümünde verilen bilgiler doğrultusunda kategori ve alt kategorilere kodlamalar yapılmıştır. Bir çalışmada birden fazla veri aracı kullanılmışsa alt kategorilerde yer alan her veri aracına bir kodlama yapılmıştır. Örneğin karma bir çalışma olan “34” kodlu *“Üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik farklılaştırılmış fen etkinliklerinin değerlendirilmesi”* başlıklı çalışmada nicel, nitel ve alternatif veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “öğrenmede motive edici stratejiler ölçeği, sınıf etkinliklerine yönelik algı ölçeği” nicel veri araçları kategorisine; “yarı yapılandırılmış görüşme formları” nitel veri araçları kategorisine ve “analitik rubrik” alternatif veri araçları kategorisine kodlanmıştır.

3.4.5. Taranan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerinin Analizi: Bu bölümde kodlamalar incelenen çalışmaların veri analiz yöntemleri bölümünde verilen bilgiler kapsamında sınıflandırılmıştır. Çalışmada veri analiz yöntemi doğrudan belirtilmişse ilgili alana kodlama yapılmıştır. Veri analiz yönteminin doğrudan belirtilmediği çalışma bulunmamaktadır.

3.4.6. Taranan Çalışmaların Konularının Analizi: Farklılaştırılmış öğretim alanında yayımlanan çalışmaların hangi konular kapsamında çalışıldığını

belirlemek amacıyla ilk aşamada 74 çalışmanın amacı, araştırma sorusu, problem cümlesi ve alt problemleri birkaç kez okunmuş ve ortak başlıklar belirlenmiştir. Belirlenen ortak başlıklar Yayın Sınıflama Formu'nda (Sözbilir ve Kutu, 2008) yer alan konu başlıkları ile ilişkilendirilmiş ve genel çerçeveyi belirleyen aşağıdaki dört temel başlık oluşturulmuştur:

- Başarı, beceri, öğrenme kalıcılığı belirleme
- Tutum, motivasyon, algı, öz yeterlilik belirleme
- Öğretim programı
- Görüş belirleme

Tablo 3.2. *Taranan çalışmaların konularının analizinde kullanılan kategoriler*

Başarı	
Beceri	Yaratıcı Düşünme
	Eleştirel Düşünme
	Problem Çözme
	Bilimsel Süreç
	Üstbiliş
	Sosyal
	Bilişsel Beceri
	Girişimcilik
	Uzamsal Yetenek
	Zaman Ve Kronolojiyi Anlama
	Dönüşümlü Düşünme
	Empati
	Öz Düzenleme
	Kolay Öğrenme
	Muhakeme
	Program Yazma
Öğrenme Kalıcılığı	
Tutum	
Motivasyon	
Öz Yeterlilik	
Algı	
Görüş Belirleme	Öğrenci Görüşü Belirleme
	Öğretmen Görüşü Belirleme
Öğretim Programı	Öğretim Programı Hazırlama
	Sınıf İçi Uygulamalar

Ancak belirlenen dört temel konu başlığının çalışmalara ait konu içeriğini yansıtmada yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle belirlenen temel başlıklar sabitlenerek bu konulara ait alt başlıklar belirlenmiştir. Örneğin “görüş belirleme” genel başlığı altında “öğretmen görüşü belirleme” ve “öğrenci görüş belirleme” alt başlıkları belirlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı taslak listeye Tablo 3.2’deki son halini vermiştir.

Çalışmalar kodlanırken hem genel başlıklar kategorisine hem de alt başlıklar kategorisine kodlanmıştır. Örneğin sınıf iklimi konu içeriği olan bir çalışma hem “tutum, algı, öz yeterlilik ve motivasyon” genel başlığına hem de “tutum” alt başlığına kodlama yapılmıştır. Birden fazla konu alanına giren çalışmaların kodlaması da her kategori için ayrı ayrı yapılmış ve ilgili olduğu başlık ve alt başlığa frekans olarak eklenmiştir. Örneğin “29” kodlu ve “*Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*” başlıklı çalışma hem “başarı” belirleme hem de “tutum” belirleme çalışması olduğu için alt başlıklara ayrı ayrı kodlanmıştır.

3.4.7. Taranan Çalışmaların FÖY Tanımlarının Analizi:

Araştırmalarda kullanılan farklılaştırılmış öğretim tanımlarının analiz edildiği bu bölümde incelenen çalışmaların “kuramsal temeller” bölümlerinde yer alan tanımlar için araştırmacı tarafından bir form oluşturulmuştur. Daha sonra çalışmalarda kullanılan tanımlara ait atıflar incelenen çalışmanın karşında belirtilmiştir. Birden fazla tanımın yapıldığı çalışmalarda tüm kaynaklar belirtilmiştir. Örneğin “35” kodlu “*Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi*” başlıklı çalışmada üç farklı tanım yapılmıştır ve bu tanımlar formda ayrı ayrı belirtilmiştir.

3.4.8. Taranan Çalışmaların FÖY Strateji/Modellerinin Analizi:

Bu bölümde incelenen çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının “içerik, süreç ve ürün” boyutlarının hangilerinde yapıldığı ve uygulamalar sırasında kullanılan stratejiler analiz edilmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından bir form

oluşturulmuştur. Formda “farklılaştırılmış öğretim yöntem/teknikleri” ve “farklılaştırmada kullanılan modeller” olmak üzere iki başlık belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda içerik, süreç ve ürün boyutlarından herhangi birinde farklılaştırma yapılan çalışmalarda kullanılan strateji veya yöntem belirtilmişse, “farklılaştırılmış öğretim yöntem/teknikleri” ve “farklılaştırmada kullanılan modeller” başlıklarından uygun olana kodlanmıştır. Çalışmalarda içerik, süreç ve ürün boyutlarından herhangi birinde farklılaştırma yapılmış ancak strateji belirtilmemişse “farklılaştırılmış öğretim yöntem/teknikleri” ve “farklılaştırmada kullanılan modeller” alanlarında herhangi bir kodlama yapılmamıştır. Örneğin “35” kodlu “*Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi*” başlıklı çalışmada içerik, süreç ve üründe farklılaştırma yapıldığı belirtilirken, farklılaştırma sırasında kullanılan herhangi bir stratejiden bahsedilmemiştir.

3.4.9. Taranan Çalışmaların FÖY Uygulama Sürelerinin Analizi: Bu bölümde incelenen çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının süreleri, ders saati ve hafta olarak analiz edilmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından bir form oluşturulmuş ve formda farklılaştırılmış öğretim uygulama süreleri için “ders saati” ve “ hafta” olmak üzere iki başlık belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda uygulamaların toplam süreleri belirtilmişse ilgili alanlara kodlanarak analizleri yapılmıştır. Uygulamaların süresinin belirtilmediği çalışmalar ise “süre belirtilmemiş” şeklinde kodlanmıştır.

3.4.10. Taranan Çalışmaların Sonuçlarının Analizi: Bu bölümde çalışmaların bulgu, sonuç ve öneri bölümleri analiz edilmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından bir form oluşturulmuştur. Bu formda çalışmalara ait bulgu ve sonuçlar “etkisi incelenen değişkenler açısından olumlu etki yarattığı ya da araştırmaların denencesi ile araştırma sonuçlarının uyduğu” ve “herhangi bir olumlu etki oluşturmadığı ya da anlamlı olarak farklılık oluşturmadığı” olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

3.4.11. Taranan Çalışmaların Önerilerinin Analizi: Bu bölümde incelenen çalışmaların öneriler bölümü analiz edilmiştir. Taranan çalışmaların öneriler bölümünün analizinde kullanılan genel kategoriler ve alt kategoriler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. *Taranan çalışmaların önerilerinin analizinde kullanılan kategoriler*

Öneriler	
Araştırmanın Sonucu ile İlgili Öneriler	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri, öğretmenler tarafından derslerde kullanılabilir.
Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Problemler ve Sınırlılıkların Nasıl Giderileceğine İlişkin Öneriler	Araştırmalar, farklı örneklem grupları ile farklı derslerde, farklı boyutlarda yapılabilir.
	Sınıfların fiziki koşullarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına olanak verecek biçimde düzenlenmesi sağlanabilir.
	Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılmadan önce uygulamaya ve zamanlamaya yönelik bir plan ve hazırlık yapılabilir.
	Farklılaştırılmış öğretim ilkelerinden esneklik ilkesi uygulanabilir.
	Farklılaştırılmış öğretim öğrenci sayısı az olan sınıflarda gerçekleştirilmelidir.
İlgili Alanda Çalışmak İsteyen Araştırmacılar İçin Öneriler	Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı süreçle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilebilir.
	Farklılaştırılmış öğretimin araştırmacılar tarafından tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
	Kültürel çeşitliliğe sahip bölgelerde öğretmenler için farkındalık çalışmaları yapılabilir.
	Araştırmacılar tarafından uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
	Program geliştirme çalışmalarında farklılaştırılmış öğretime yer verilebilir.
Uygulayıcılar İçin Öneriler	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
	Okul yöneticilerinin farklılaştırma ile ilgili olarak bilgilendirilmesi sağlanabilir.
	Öğretmenler öğrencileri iyi tanımalı, onların ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini, zekâ türlerini ve bireysel farklılıklarını bilmelidir.

Çepni (2022) çalışmasında, öneriler bölümünde ilk olarak araştırmacının araştırma sürecindeki deneyimini yansıtmayı, bu süreçte yaşadıklarından çıkardığı sonuçları ve nasıl ders alınması gerektiğini ortaya koyması gerektiğini belirtmektedir. İkinci olarak da kavramsal çerçeveye ne gibi katkıda bulunulduğuna dair ve eksik bir yön kaldıysa ya da eklenmesi gerekli görülen

noktalar varsa bunların araştırılması yönünde öneriler geliştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Yani araştırmacı mevcut uygulamaların araştırması sonucunda nasıl etkilendiğini ve yeni oluşan araştırma sorularının neler olduğunu öneriler bölümünde ortaya koymalıdır. Sonrasında araştırmacı, bazı sınırlılıklardan veya sorunlardan dolayı gerçekleştiremediği fakat yapılmasını gerekli gördüklerini önermelidir (Çepni, 2022). İncelenen çalışmaların önerileri araştırmacı tarafından birkaç kez okunduktan sonra aşağıda yer alan dört genel kategori belirlenmiştir:

1. Araştırma sonucu ile ilgili öneriler,
2. Araştırma sürecinde karşılaşılan problemler ve sınırlılıkların nasıl giderileceğine ilişkin öneriler,
3. Uygulayıcılar için öneriler,
4. İlgili alanda çalışmak isteyen araştırmacılar için öneriler.

Daha sonra bu genel kategorilerin FÖY çalışmalarına yönelik önerileri yansıtabilmesi açısından Tablo 3.3'te yer alan alt kategoriler belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde taranan çalışmaların; yıllara göre, yöntem/modellerine göre, örneklemelerine göre, veri toplama araçlarına göre, veri analiz yöntemine göre, konularına göre, FÖY tanımlarına göre, FÖY strateji/modellerine göre, FÖY uygulama sürelerine göre, sonuçlarına göre ve önerilerine göre dağılımlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Taranan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Taranan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Taranan çalışmaların yıllara göre dağılımları*

Yayın Yılı	f	%
2010	2	3
2011	1	1
2012	4	5
2013	5	7
2014	5	7
2015	4	5
2016	6	8
2017	6	8
2018	10	14
2019	15	20
2020	4	5
2021	7	10
2022	5	7
Toplam	74	100,0

Taranan çalışmalar yayın yıllarına göre incelendiğinde çalışmaların %20'sinin 2019'da, % 14'ünün 2018'de olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmalar içerisinde en fazla çalışmanın 2019 (15) ve 2018 (10) yılında yayınlandığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla çalışmalar 2016 (7), 2021 (7), 2013 (6), 2017 (6), 2014 (5), 2022 (5), 2012 (4), 2020 (4), 2010 (2) ve 2015 (2) yıllarında yayınlanmıştır. En az yayın yapılan 2011 (1) yılı olmuştur. 2010-2022 yılları arasında araştırma kapsamına alınan çalışmalar içerisinde herhangi bir çalışmanın yayınlanmadığı yıl tespit edilmemiştir.

4.2. Taranan Çalışmaların Yöntem/Modellerine İlişkin Bulgular

Taranan çalışmalar yöntem/modellerine göre incelendiğinde 39 nicel, 20 karma ve 15 nitel çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Çalışmalar arasında en fazla nicel araştırma yönteminde çalışmanın olduğu, en az nitel çalışmanın olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre nicel araştırma yönteminin daha çok tercih edildiği ve nitel araştırma yöntem sayısının daha sınırlı olduğu söylenebilir. Çalışmaların yöntem/modellerine göre dağılımları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Taranan çalışmaların yöntem/modellerine göre dağılımları

Yöntemler	f	%
Nicel	Tam Deneysel	24
	Yarı Deneysel	13
	Zayıf deneysel	2
	Ara Toplam	39
Karma		20
Nitel	Eylem Araştırması	10
	Durum Çalışması	4
	Örnek Olay	1
	Ara Toplam	15
Toplam		74
		100,0

Taranan çalışmaların yöntem/modellerine ilişkin dağılımları incelendiğinde nicel çalışmalar içerisinde en fazla kullanılan desen tam deneysel (24) desendir ve bunu yarı deneysel (13) takip etmektedir. Nicel çalışmalar arasında en az kullanılan zayıf deneysel (2) desendir. Nitel çalışmalar arasında en fazla kullanılan eylem araştırması (10) olup daha sonra en çok kullanılan durum çalışması (4) olmuştur. En az kullanılan nitel araştırma yöntemi ise örnek olay (1) yöntemidir.

4.3. Taranan Çalışmaların Örneklemine İlişkin Bulgular

Taranan çalışmalar örneklem grubuna göre incelendiğinde en fazla çalışma ortaokul örneklem grubu (47) ile, daha sonra ilkokul (19) ve lise (8) örneklem grubu ile yapılmıştır. En az çalışma ise ön lisans (1) örneklem grubu ile yapılmıştır. Çalışmalar arasında ortaokul (belirsiz) olarak da 1 çalışma yer almaktadır. Çalışmaların örneklem grubuna ilişkin bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. *Taranan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımları*

Örneklem Grubu	f	%
Ortaokul 5	9	
Ortaokul 5 (Üstün yetenekli veya üstün zekâlı)	12	
Ara toplam	21	26,9
Ortaokul 7	13	
Ortaokul 7 (Üstün yetenekli veya üstün zekâlı)	3	
Ara toplam	16	20,5
İlkokul 4	3	
İlkokul 4 (Üstün yetenekli veya üstün zekâlı)	6	
Ara toplam	9	11,5
Ortaokul 6	8	10,2
İlkokul 3	5	
İlkokul 3 (Üstün yetenekli veya üstün zekâlı)	1	
Ara toplam	6	7,7
Lise 10	5	
Lise 10 (Üstün yetenekli veya üstün zekâlı)	1	
Ara toplam	6	7,7
İlkokul 2	3	
İlkokul 2 (Üstün yetenekli veya üstün zekâlı)	1	
Ara toplam	4	5,1
İlkokul 1	1	
İlkokul 1 (Üstün yetenekli veya üstün zekâlı)	1	
Ara toplam	2	2,6
Ortaokul 8	2	2,6
Lise 9	2	2,6
Ortaokul Belirsiz	1	1,3
Ön lisans 2	1	1,3
Toplam	78	100,0

Taranan çalışmaların örneklem grubuna ilişkin dağılımına göre en çok çalışma ortaokul 5 (21) örnekleminde çalışma yapılmıştır. Ortaokul 5 örnekleminde yer alan çalışmaların 12 tanesinin üstün yetenekli öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Sonrasında en çok çalışma ortaokul 7 (16) örneklem grubunda yapılmıştır ve bu örneklem grubunda 3 çalışma üstün yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. İlkokul 4 (9) örneklem grubunda yapılan çalışmaların ise 6 tanesi yine üstün yetenekli öğrenciler ile yapılmıştır. Daha sonra

en fazla çalışma ortaokul 6 (8) örnekleminde yapılmıştır. İlkokul 3 (6) örneklem grubunda da 1 çalışma üstün yetenekli öğrenciler ile yapılmıştır. Lise 10 (6) örneklem grubunda 1 çalışma üstün yetenekli öğrenciler ile yapılmıştır. Sonrasında ilkokul 2 (4) örneklem grubu gelmektedir ve bu çalışmalardan 1 tanesi üstün yetenekli öğrenciler ile yapılmıştır. İlkokul 1 (2) örneklem grubunda da yine 1 çalışma üstün yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul 8 (2) ve lise 9 (2) örneklem grupları ile yapılan çalışmaların sayıları da eşittir. En az çalışma ön lisans 2 (1) örneklem grubu ile yapılmıştır. Ortaokul belirsiz (1) olarak kodlanan çalışmanın hangi sınıf seviyesinde yürütüldüğü belirtilmemiştir. Araştırma kapsamında yer alan çalışmalar arasında lise 11, lise 12 ve ön lisans 1 örneklem gruplarına ait herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Taranan çalışmaların örneklem büyüklüğüne ilişkin dağılım Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Taranan çalışmaların örneklem grubu büyüklüğüne göre dağılımları*

Örneklem Grubu Büyüklüğü	f	%
31-100 Arası	34	45,8
11-301 Arası	33	44,6
1-10 Arası	3	4,1
101-300 Arası	3	4,1
301-1000 Arası	1	1,4
Toplam	74	100,0

Çalışmalar örneklem büyüklüğüne göre incelendiğinde en fazla çalışmanın 31-100 (34) örneklem büyüklüğünde gerçekleştirildiği, daha sonra 11-30 (33) örneklem büyüklüğünde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmaları eşit sayıda çalışmanın yer aldığı 1-10 (3) ve 101-300 (3) örneklem büyüklükleri takip etmektedir. En az sayıda çalışma 301-1000 (1) örneklem büyüklüğünde gerçekleştirilmiştir.

4.4. Taranan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmaların veri toplama araçları incelendiğinde sırasıyla başarı testleri (52), anket (47), görüşme (28), alternatif değerlendirme araçları (24) çalışmada, algı/ilgi/tutum/yetenek/kişilik vb. testler (23), gözlem (18) veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Taranan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Taranan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları		f	%
Başarı Testleri	Çoktan Seçmeli	38	19,7
	Karma	9	4,7
	Açık Uçlu	5	2,6
	Ara Toplam	52	27
Anket	Likert	47	24,5
Görüşme	Yarı Yapılandırılmış	24	12,5
	Yapılandırılmış	4	2,1
	Ara Toplam	28	14,6
Alternatif Değerlendirme Araçları		24	12,5
Algı/İlgi/Tutum/Kişilik vb. Testler		23	12
Gözlem	Katılımcı	12	6,3
	Katılımcı Olmayan	6	3,1
	Ara Toplam	18	9,4
Toplam		192	100,0

Taranan çalışmaların veri toplama araçları incelendiğinde en çok başarı testleri (52) kullanıldığı göze çarpmaktadır. Başarı testlerinin büyük çoğunluğu çoktan seçmeli testlerden (38) oluşmaktadır ve sonrasında karma testler (9) ile açık uçlu testler (5) gelmektedir. Daha sonra veri toplama aracı olarak anket (47) yer almaktadır ve anketlerin tamamı likert (47) tipindedir. Görüşmelerin büyük çoğunluğu yarı yapılandırılmış (24) olup yapılandırılmış görüşme (4) daha az kullanılmıştır. Alternatif değerlendirme araçları 24 çalışmada, algı/ilgi/tutum/yetenek/kişilik vb. testler 23 çalışmada kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak en az gözlem (18) tekniği kullanılmıştır. Gözlem tekniği ise en çok katılımcı (12) gözlem şeklinde gerçekleşirken en az katılımcı olmayan (6) şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırmalarda başarı testleri ile anketin diğer veri toplama araçlarına göre daha fazla kullanıldığı göze çarpmaktadır.

4.5. Taranan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Taranan çalışmalar yararlandıkları veri analiz yöntemleri bakımından incelendiğinde çeşitliliğe gidildiği görülmüştür. Bu çeşitliliğe bağlı olarak da veri analiz yöntemlerinin sayısının fazla olduğu göze çarpmaktadır. Çalışmalarda nicel veri analiz yöntemlerinin (96) nitel veri analiz yöntemlerine (43) göre daha fazla kullanıldığı göze çarpmaktadır. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Taranan çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları*

Veri Analiz Yöntemleri		f	%	
Nicel	Kestirimsel	Mann Whitney U	26	18,7
		Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler	23	16,6
		T testi	16	11,6
		Anavo/Ancova	8	5,8
		Faktör Analizi	4	2,9
		Kruskal Wallis H	2	1,4
		Manova/Mancova	2	1,4
		Wilcoxon-Z	2	1,4
		Ki Kare Testi	1	0,7
		Regresyon	1	0,7
		Shapiro-Wilk	1	0,7
		Ara Toplam	86	61,9
	Betimsel	Ortalama/Standart Sapma	6	4,3
		Frekans/Yüzde Tabloları	4	2,9
		Ara Toplam	10	7,2
Ara Toplam		96	69,1	
Nitel	Betimsel Analiz	22	15,8	
	İçerik Analizi	21	15,1	
Ara Toplam		43	30,9	
Toplam		139	100,0	

Taranan çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde nicel veri analiz yöntemleri içerisinde kestirimsel yöntemler (86) en fazla kullanılan yöntem olmuştur ve kestirimsel yöntemler içerisinde veri analiz yöntemi olarak en çok Mann Whitney U Testi (26) ile Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler (23) kullanılmıştır. Daha sonra sırasıyla T-testi (16), Anaova/Ancova (8), Faktör Analizi (4), Kruskal Wallis H (2), Manova/Mancova (2), Wilcoxon-Z (2) yöntemleri kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak en az kullanılan yöntemler ise Ki Kare Testi (1), Regresyon (1) ve Shapiro-Wilk (1) yöntemleri olmuştur. Nicel veri analizi yöntemleri içerisinde betimsel (10) yöntem daha az kullanılmıştır ve betimsel yöntem olarak ortalama/standart sapma (6) ile frekans/yüzde tabloları (4) yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmalarda nitel veri analiz yöntemleri olarak kullanılan betimsel analiz (22) ve içerik analizi (21) yöntemlerinin tercih edilme oranları birbirine çok yakındır.

4.6. Taranan Çalışmaların Konularına İlişkin Bulgular

Taranan çalışmaların konularına göre dağılımları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. *Taranan çalışmaların konularına göre dağılımları*

Konu	f	%
Başarı Belirleme	49	28
Yaratıcı Düşünme	7	4
Eleştirel Düşünme	6	3,4
Problem Çözme	5	2,9
Bilimsel Süreç	5	2,9
Üstbiliş	4	2,3
Sosyal	3	1,7
Bilişsel Beceri	2	1,2
Girişimcilik	2	1,2
Uzamsal Yetenek	2	1,2
Zaman Ve Kronolojiyi Anlama	2	1,2
Dönüşümlü Düşünme	1	0,5
Empati	1	0,5
Öz Düzenleme	1	0,5
Kolay Öğrenme	1	0,5
Muhakeme	1	0,5
Program Yazma	1	0,5
Ara Toplam	44	25
Tutum Belirleme	33	18,9
Öğrenci Görüşü Belirleme	21	12,1
Öğretmen Görüşü Belirleme	6	3,4
Ara Toplam	27	15,5
Motivasyon Belirleme	9	5,1
Öğrenme Kalıcılığı Belirleme	5	2,9
Sınıf İçi Uygulamalar	2	1,2
Öğretim Programı Hazırlama	1	0,5
Ara Toplam	3	1,7
Öz Yeterlilik Belirleme	3	1,7
Algı Belirleme	2	1,2
Toplam	175	100,0

Taranan çalışmalar konularına göre incelendiğinde 9 farklı konu alanına rastlanmıştır. Bu konu alanları içerisinde en fazla başarı belirleme (49) ve beceri belirleme (44) konularının ön plana çıktığı görülmüştür. Daha sonra çalışmalarda kullanılan konular sırasıyla tutum belirleme (33), görüş belirleme (27), motivasyon belirleme (9), öğrenme kalıcılığı belirleme (5), öğretim programı (3) ve öz yeterlilik belirleme (3) olarak yer almaktadır. En az çalışmanın algı belirleme (2) konusunda yapıldığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan başarı belirleme (49) konusunda yapılan çalışmaların akademik başarı belirlemeyi amaçladıkları elde edilen bulgular arasındadır.

Beceri belirleme çalışmaları; yaratıcı düşünme becerisi belirleme (7), eleştirel düşünme becerisi belirleme (6), problem çözme becerisi belirleme (5),

bilimsel süreç becerisi belirleme (5), üstbiliş becerisi belirleme (4), sosyal beceri belirleme (3), bilişsel beceri belirleme (2), girişimcilik becerisi belirleme (2), uzamsal yetenek becerisi belirleme (2), zaman ve kronolojiyi belirleme becerisi (2), dönüşümlü düşünme becerisi belirleme (1), empati becerisi belirleme (1), öz düzenleme becerisi belirleme (1), kolay öğrenme becerisi (1), muhakeme becerisi belirleme (1), program yazma becerisi (1) olarak farklı beceri alanlarını konu edinen çalışmalardır. Tutum belirleme (33) çalışmalarının farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin derse yönelik ya da derse ait konuya yönelik tutumlarını belirlemeye üzere gerçekleştirilmiş çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

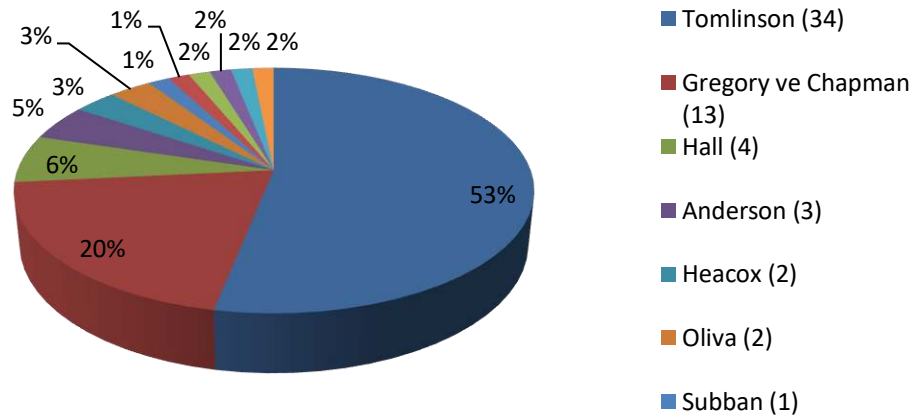
Çalışmalarda görüş belirleme çalışmaları içerisinde en çok öğrenci görüşü belirleme (21) çalışması yer almaktadır. Bu çalışmalar farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen derslere yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde öğretmen görüşü belirleme (6) konusunda gerçekleştirilen çalışmalarda da farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile işlenen derslere yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Motivasyon belirleme (9) kapsamında yer alan çalışmalar, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin derse karşı motivasyonunu belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Öğrenme kalıcılığı belirleme (5) kapsamındaki çalışmalar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenmelerdeki kalıcılığını belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Öz yeterlilik belirleme (3) kapsamında yer alan çalışmalar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerde ortaya çıkardığı öz yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar olarak kaydedilmiştir.

Çalışmalarda öğretim programı (3) konularındaki çalışmalar öğrenme-öğretme süreci (2) ve öğretim programı geliştirme (1) konularında yapılmıştır. Bu çalışmaların farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ders içi uygulanabilirliğini incelemek üzere yapılan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Algı belirleme (2) konusunda yapılan çalışmaların farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ile işlenen derse karşı algıyı belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu tespit edilen bulgular arasındadır.

4.7. Taranan Çalışmaların FÖY Tanımlarına İlişkin Bulgular

Taranan çalışmaların FÖY tanımlarına ilişkin incelemelerde çalışmaların 31 tanesinde farklılaştırılmış öğretime yönelik herhangi bir tanım yapılmadığı tespit edilmiştir (Akça, 2013; Akdemir, Atalay, 2014; Camcı, 2014; Camcı ve Kahveci, 2015; Ceylan, 2021; Çalikoğlu, 2014; Çetinkaya, 2019; Delice, 2019; Deringöl ve Davaslıgil, 2019; İnan, 2019; Kaplan, 2016; Kara, 2019; Karadağ, 2010; Karataş, 2013; Karaduman, 2012; Karaduman ve Davaslıgil, 2019; Karip, 2016; Korkut, 2017; Kök, 2012; Özçelik, 2017; Özyaprak, 2012; Salar ve Turgut, 2019; Taş, 2013; Taş, 2018; Türegün, 2020; Uçarkuş ve Yeşilbursa, 2022; Uçarkuş, 2020; Ürek, 2017; Üşenti, 2015; Yaprakgöl, 2019; Yıldız, 2019). Çalışmaların 25 adedinde sadece bir tanım yapıldığı görülmüştür (Akkaş, 2014; Akıllı, Keskin ve Ay, 2017; Bağrıyanık, 2020; Çetintaş, 2019; Demir, 2013; Demir ve Gürol, 2015; Durmuş, 2017; Ekinci ve Bal, 2019; Ermiş, 2021; Evyapan, 2021; Geçitli ve Bumen, 2020; Göl, 2021; Gürkan, 2019; Kaplan, 2013; Kılınç, 2021; Özbal, 2016; Özdemir, 2021; Özer ve Yılmaz, 2018; Salar, 2018; Sayı ve Emir, 2016; Tanyel, 2022; Taş ve Sırmacı, 2018; Uğurel, 2018; Umar, 2014; Uzun, 2022). Çalışmalardan 18 adedinde birden fazla tanım yapılmış olduğu görülmüştür (Abu, 2018; Akkaş ve Öztürk, 2018; Altuntaş, 2022; Avcı, 2018; Avcı, Çelik ve Bayram, 2022; Beler, 2010; Beler ve Avcı, 2011; Çoban, 2019; Demir, 2015; Ekinci, 2016; Faydalı, 2018; Karakaş, 2019; Özer, 2016; Şaldırdak, 2012; Şan ve Çoban, 2021; Şentürk, 2017; Tüfekçi, 2018; Yaprakgöl, 2019). Taranan çalışmaların FÖY tanımlarında kullanılan atıflara ilişkin dağılımı Şekil 4.1’de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Taranan çalışmaların FÖY tanımlarındaki atıfların dağılımı

Şekil 4.1 incelendiğinde tanımına en fazla atıfta bulunulan yazar Tomlinson (34) olmuştur. Daha sonra sırasıyla Gregory ve Cahpman (13), Hall (4), Anderson (3), Oliva (2), Subban (1), Levy (1), Bush (1), Ericson (1), Heacox (2), Roberts-Mahon (1) ve Snowman (1) olmuştur. Araştırma kapsamında tanımlarına atıf yapılan yazarların FÖY ile ilgili tanımları aşağıda detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

Tomlinson'a (1999) göre öğrenciler yetenekleri, öğrenme stilleri ve öğrenme hızları bakımından farklı özelliktedirler. Farklılaştırılmış öğretim, farklı özelliklerde olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla onların ilgileri, hazırbulunuşlukları ve öğrenme stilleri doğrultusunda öğretimi sağlayan bir yöntemdir. Farklılaştırılmış öğretimde amaç, farklı isteklere, ilgi alanlarına, kültürlere, deneyimlere sahip öğrencilere ulaşmanın yollarını bulmaktır (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2007).

Gregory ve Chapman'a (2002) göre öğrenciler, fiziksel yetenek ve sosyal gelişme bakımından farklı olup hepsi aynı değildir. Her öğrenci benzersiz olup birbirinden farklı ilgi alanlarına, seçeneklere, beğenilere sahiptir ve farklılaştırılmış öğretim bu farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan bir felsefedir (Gregory ve Chapman, 2002).

Hall'e göre (2018) farklılaştırılmış öğretim, farklı yetenekleri olan ve aynı sınıftaki öğrenciler için uygulanan bir öğretimdir. Farklılaştırmadaki amaç, her öğrencinin gelişimi ve başarısını en üst düzeye çıkarabilmek için öğrenim sürecinde ona yardımcı olmaktır.

Anderson (2007) farklılaştırılmış sınıflarda tüm öğrencilerin derse katıldığını ve öğrenciler tarafından öğrenmenin bir süreç olduğunu bildiğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerinde bulunan güçlü yönleri ve iyileştirilmesi gereken alanları bildiklerini söylemektedir. Sınıfta içerik, öğrenme süreci veya ürün farklılaştırılması; tüm öğrencilerin sorumluluğu üstlenmesini, hayatlarında aldıkları kararlar yoluyla öğrenmeleri için ürün seçimleri yapmalarını, öz değerlendirme yapabilmelerini ve yaratıcı olmalarını sağlama açısından farklılaştırılmış öğretim bireysel öğrenci özelliklerine yanıt vermektedir (Anderson, 2007).

Heacox (2002), öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu söylerken bu farklılıkların bireysel özellikler, zihinsel yapılar, yaşantı, ilgi ve öğrenme stilleri olduğunu belirtmektedir. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin farklılıklarının kabul edilerek onlarda en üst düzeyde öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Heacox, 2002).

Oliva'ya (2005) göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin sahip olduğu bireysel özellikler doğrultusunda süreci düzenlemektir ve öğretmenler farklı yöntemler kullanarak öğrencilerin sahip olduğu bireysel özelliklere hitap etmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu yaş, beceri, ilgi ve kültürel özellikler de bireysel farklılıkları oluşturmaktadır (Oliva, 2005).

Subban'a göre (2006) farklılaşma, geleneksel sınıfın farklı yeteneklere, ilgi alanlarına ve öğrenim profillerine sahip öğrencileri kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması için çekici ve etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. Levy'e (2008) göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine göre içerik, süreç ve ürünün esneklik ilkesi doğrultusunda ilerlemesini sağlayarak daha üst seviyeye taşımaktır.

Demir ve Gürol (2015), farklılaştırılmış öğretimi öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurulduğunu bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımda öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutları farklılaştırılmaktadır. Farklılaştırılmanın yapılması ise öğretim sürecinde çeşitlendirmelerle olmaktadır (Demir ve Gürol, 2015). Ericson'a (2010) göre, öğrenciler birbirinden farklı yollarla öğrenmektedir ve farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere onların sahip olduğu bu farklı öğrenme stilleri doğrultusunda verilen eğitimidir.

Roberts-Mahon (2016) farklılaştırılmış öğretimi, her öğrencinin başarılı olabileceği görüşüne dayanan bir inanç olarak tanımlamaktadır. Snowman (2006) ise, farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak esnek bir şekilde gerçekleştirilen öğretim yönergeleri olarak tanımlamaktadır. Bu yönergeler öğretimde çeşitli materyallerin, yöntem ve tekniklerin, ödevlerin, değerlendirmelerin tanımlamalarını yapmaktadır.

4.8. Taranan Çalışmaların FÖY Strateji/Modellerine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanıldığı belirlenen 74 çalışma içerikte, süreçte ve üründe farklılaştırılmış öğretim yaptığını ifade etmiştir. Bu çalışmalardan 71 çalışmada kullanılan strateji/model belirtilirken, herhangi bir strateji veya model belirtmeyen 3 çalışma yer almaktadır. Taranan çalışmaların FÖY strateji/modellerine göre dağılımı Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Taranan çalışmaların FÖY strateji/modellerine göre dağılımı*

Strateji/Modeller		f	%
Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	İstasyon	22	17,1
	Katlı Öğretim	22	17,1
	Merkezler	18	14,1
	Ajanda	8	6,3
	Çalışma Yaprakları	6	4,7
	Giriş Noktaları	5	3,9
	Karmaşık Öğretim	4	3,1
	Öğrenme Sözleşmesi	3	2,3
	Yörünge Merkezleri	3	2,3
	Evet/Hayır Kartları	2	1,6
	Kavram Karikatürleri	1	0,8
	Yumruk Yapma	1	0,8
	Diğer Modeller	Izgara Modeli	12
Paralel Müfredat Modeli		8	6,3
Entegre Müfredat Modeli		6	4,7
5E Modeli		5	3,9
ASSURE Modeli		1	0,8
UbD Modeli		1	0,8
Toplam		128	100,0

Çalışmalarda en çok kullanılan yöntemler istasyon ile katlı öğretim yöntemleridir ve 22 adet çalışmada kullanılmıştır (Akıllı, Keskin ve Ay, 2017; Altuntaş, 2022; Avcı, Çelik ve Bayram, 2022; Bağrıyanık, 2020; Çoban, 2019; Delice, 2019; Demir, 2013; Demir ve Gürol, 2015; Durmuş, 2017; Faydalı, 2018; Göl, 2021; Gürkan, 2019; Kaplan, 2016; Kara, 2019; Karakaş, 2019; Kılınç, 2021; Özbal, 2016; Özer, 2016; Özer ve Yılmaz, 2018; Şentürk, 2017; Tanyel, 2022; Yıldız, 2019). Katlı öğretim yöntemi de 22 adet çalışmada kullanılmıştır (Avcı, Çelik ve Bayram, 2022; Beler, 2010; Beler ve Avcı, 2011; Çalikoğlu, 2014; Çoban, 2019; Delice, 2019; Demir, 2013; Demir, 2015; Demir ve Gürol, 2015; Durmuş, 2017; Ekinci, 2016; Ekinci ve Bal, 2019; Ermiş, 2021; Geçitli ve Bumen, 2020; Karataş, 2013; Kılınç, 2021; Şentürk, 2017; Tanyel, 2022; Taş, 2013; Tüfekçi, 2018; Uçarkuş ve Yeşilbursa, 2022, Uçarkuş, 2020).

İstasyon ve katlı öğretimi yöntemlerini merkezler yöntemi takip etmiştir ve 18 çalışmada kullanılmıştır (Akkaş ve Öztürk, 2018; Avcı, 2018; Avcı, Çelik ve Bayram, 2022; Çoban, 2019; Delice, 2019; Durmuş, 2017; Faydalı, 2018; Gürkan, 2019; Karip, 2016; Kaplan, 2016; Karadağ, 2010; Karakaş, 2019; Özbal, 2016; Özer, 2016; Özer ve Yılmaz, 2018; Şentürk, 2017; Tanyel 2022, Taş, 2013).

Ajanda yöntemi 8 çalışmada kullanılmıştır (Avcı, Çelik ve Bayram, 2022; Gürkan, 2019; Kara, 2019; Salar, 2018; Salar ve Turgut, 2019; Şentürk, 2017; Uğurel, 2018; Yaprakgöl, 2019).

Çalışma yaprakları 6 çalışmada kullanılmıştır (Akdemir, 2019; Altuntaş, 2022; Çetintaş, 2019; Evyapan, 2021; Şaldırdak, 2012; Uzun, 2022). Giriş noktaları 5 çalışmada kullanılmıştır (Avcı, Çelik ve Bayram, 2022; Gürkan, 2019; Özer 2016, Özer ve Yılmaz, 2018; Şentürk, 2017).

Karmaşık öğretim 4 çalışmada kullanılmıştır (Özer, 2016; Özer ve Yılmaz, 2018; Tanyel, 2022; Umar, 2014). Öğrenme sözleşmeleri 3 çalışmada kullanılmıştır (Özer, 2016; Özer ve Yılmaz, 2018; Şentürk, 2017). Yörünge çalışması 3 çalışmada kullanılmıştır (Özer, 2016; Özer ve Yılmaz, 2018; Şentürk, 2017). Evet/Hayır kartları 2 çalışmada kullanılmıştır (Ermış, 2021; Tüfekçi, 2018). Kavram karikatürleri 1 adet çalışmada (Çetinkaya, 2019) ve yumruk yapma 1 adet çalışmada kullanılmıştır (Belçer, 2010).

Çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden farklı olan modeller de kullanılmıştır. Bunlar arasında Izgara Modeli 12 çalışmada kullanılmıştır (Abu, 2018; Camcı, 2014; Camcı ve Kahveci, 2015; Deringöl ve Davaslıgil, 2019; İnan, 2019; Karaduman, 2012; Kaplan, 2013; Karataş, 2013; Korkut, 2017; Kök, 2012; Özyaprak, 2012; Sayı ve Emir, 2016). Paralel Müfredat Modeli 8 çalışmada kullanılmıştır (Akkaş, 2014; Camcı, 2014; Deringöl ve Davaslıgil, 2019; İnan, 2019; Kaplan, 2013; Karataş, 2013; Özyaprak, 2012; Sayı ve Emir, 2016). Entegre Müfredat Modeli 6 çalışmada kullanılmıştır (Atalay, 2014; Akça, 2013; Akça, 2015; Ceylan, 2021; Kaplan, 2013; Sayı ve Emir, 2016). 5E Modeli 5 çalışmada kullanılmıştır (Çetinkaya, 2019; Kara, 2019; Salar, 2018; Ürek, 2017; Yaprakgöl, 2019). ASSURE modeli 1 adet çalışmada (Taş, 2018) ve Ubd modeli 1 adet çalışmada kullanılmıştır (Özdemir, 2021). Araştırma kapsamında incelenen

çalışmalarda kullanılan strateji/modellerin genel özellikleri aşağıda ayrıntılı biçimde verilmiştir.

4.8.1. İstasyon: En az üç öğrenme merkezinin bulunduğı ve öğrencilerin küçük gruplar halinde girip çıktığı bir tekniktir. Önceden gerekli olan planlama ve dikkatli bir değerlendirmeyi gerektirmektedir (Schwartz, 2005). Öğrencilerin çeşitli öğrenme etkinliklerini eş zamanlı olarak gerçekleştirdiğı ve tüm sınıfın süreçte yer aldığı bir tekniktir. Öğrenciler oluşturulan tüm istasyonlarda çalışarak bir önceki grubun yaptığı çalışmalara katkıda bulunur, böylece çalışmayı bir basamak ileri götürmüş olur. Öğrenme istasyonu yarım kalan bir çalışmayı tamamlamayı amaçlamaktadır (Adıgüzel, 2022). İstasyon tekniğinde öğretmen genellikle öğrencileri sabit bir programa göre dönüşümlü olarak üç veya dört gruba ayırır. Bu istasyonlardan biri teknolojiyi kullanabilir, diğeri küçük grup eğitimi yapabilir, bir diğeri grup projeleri yapabilir ve başka bir grup da bireysel ders ödevleri şeklinde düzenlenebilir (Sulistiorini, 2018).

4.8.2. Katlı Öğretim: Katlı öğretimde esas amaç, öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını sağlamaktır ve bu amaca ulaşabilmek için içerik, süreç, ürün öğelerinde esnek planlamalar yapılarak öğrenciler sahip oldukları seviyeler doğrultusunda katlara yerleştirilmektedir. Katlı öğretim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilerin aynı konuyu farklı karmaşıklıkta ve farklı soyutluk seviyesi öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede her öğrenci kendi seviyesine uygun bir zorlukta konunun gerekli noktalarını öğrenmektedir. Katlı öğretimde süreç ya da ürünleri farklılaştırmak mümkündür. Ayrıca bu teknikte alt düzeyde olan öğrencilerin üst düzeyde olan öğrencilere göre daha kısıtlı performans ortaya koyarken üst düzeydeki öğrenciler ise daha karmaşık ve ileri düşünme gerektiren ürünler ortaya koyabilmektedir (Demir, 2015).

4.8.3. Merkezler: Merkezler yaklaşımı, belirli bir kavramı ya da beceriyi öğretmeyi, güçlendirmeyi veya genişletmeyi amaçlamaktadır ve öğrencilere çeşitli öğrenme materyalleri sunan öğrenci merkezli yaklaşımdır (Theisen, 2002). Öğretimin öncesinde ve oldukça esnek hazırlanan merkezler, öğrencilere ilgi

duydukları alanlarda araştırma yapabilme fırsatı sunmaktadır. Öğrenciler hazırlanan merkezlerden hangisine gitmek istediğine kendisi karar vermektedir ve seçtikleri merkezlerde belli bir kavram ya da beceriyi ayrıntılı olarak öğrenmektedirler. (Tomlinson, 1999).

4.8.4. Ajanda: Ajanda stratejisinde öğrenciler kendi seviyelerine uygun görevler alarak öğretimi katılmaktadırlar. Bu stratejide öğrencilerin ön bilgilerine bakılır ve onların düzeylerine göre bireysel görevlerin verilmektedir. Ajanda stratejisinde her öğrencinin bireysel ajandası bulunmaktadır ve düzeylerine uygun olan görevleri bulunmaktadır. Öğrencilere verilen görevler onların eksikliğine göre belirlenmektedir (Tomlinson, 1999). Öğrencilerin öğrenme hızına göre planlanan ajanda stratejisinde öğrencilerden yapması beklenen etkinlikler listelenmektedir ve 2-3 haftalık bir süre içinde belirlenen görevleri sırayla gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Tomlinson, 2007). Öğretmene istediği anda öğrenciyi kontrol etme özgürlüğü sunduğu için öğretmenin öğrencilerin gelişimlerini takip etmesine ve öğrenme düzeylerini gözlemlemesine, onlara süreçle ilgili önerilerde bulunabilmesine olanak tanımaktadır (Ekinci, 2016).

4.8.5. Çalışma Yaprakları: Çalışma yapraklarında bilgiler anlamlı olarak ve organize edilmiş bir halde yer almaktadır. Şekillerin, grafiklerin, karikatürlerin, resimlerin kullanılarak hazırlandığı bu yapraklar sayesinde ders anlamlı, somut ve ilginç olabilmektedir. Belli bir amaca yönelik olarak hazırlanan bu yapraklarda öğrencilerin seçimleri ile belirlenen yöntemler doğrultusunda bilgiye ulaşılır ve bu sayede öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak öğretmene bağımlı olmasının önüne geçilmektedir. Amacına uygun olarak hazırlanan çalışma yaprakları hem yol gösterici hem de öğretici olabilmektedir. Grup çalışmalarında çalışma yapraklarının kullanılması işbirlikli öğrenmeyi sağladığı gibi öğrenciler arasındaki iletişimi de artırmaktadır (Çetintaş, 2019).

4.8.6. Giriş Noktaları: Üstbilişsel kuramlara dayanan giriş noktaları, çoklu zekâ alanlarına göre tasarlanmıştır. Öğrencilere aynı anda farklı giriş noktalarından öğrenmeye başlama imkânı sunmaktadır. Öğrenciler bir giriş

noktasında konuyu okuyarak başlayabiliyorken diğer bir noktada bir film izleyerek ya da drama yaparak başlayabilmektedir (MEB, 2022).

4.8.7. Karmaşık Öğretim: Birbirinden farklı özelliklere sahip öğrenci grupları için geliştirilmiş olan karmaşık öğretim, küçük grup uygulamasıdır. Öğrenciler zekâ, öğrenme stili, ön bilgiler gibi birçok özellikler yönünden birbirinden farklı özellik gösterirler. Öğrenciler bu yöntemde birbirlerinin artı yönlerini fark etmektedir ve çalışmaya farklı yönlerden katkı yapmaları sağlanmaktadır (Tomlinson, 2007).

4.8.8. Öğrenme Sözleşmesi: Öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımını sağlayan öğrenme sözleşmelerinde amaç, öğrencilere bağımsız çalışma alışkanlığı ve onlara kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin süreçte aktif olarak yer aldığı bu yöntemde öğrenciler performans görevlerini yerine getirirken ilgileri doğrultusunda farklı kaynaklardan faydalanarak farklı biçimlerde performans görevlerini sunarlar ve böylece öğretimin farklılaştırılması gerçekleştirilmektedir (Tomlinson, 1999).

4.8.9. Evet/Hayır Kartları: Evet/Hayır kartları, ön değerlendirme yapmak amacıyla ve derse girişte kullanılmaktadır. Bu teknikte öğrencilerin ellerinde bir kart bulunmaktadır ve kartın bir yüzünde “evet” yazarken diğer yüzünde “hayır” yazmaktadır. Öğretmen, öğrencilere çeşitli sorular sormaktadır ve öğrenciler yanıtı biliyorlarsa “evet” kartını, bilmiyorlarsa “hayır” kartını kaldırmaktadır (MEB, 2022).

4.8.10. Yörünge Çalışması: Bireysel proje yöntemi olarak tanımlanan yörünge çalışması, 3-6 haftalık bir çalışma dönemini kapsamaktadır. Öğrenciler projeleri işlenen konular etrafında, yani temel konunun yörüngesi etrafında hazırladığından bu ismi almaktadır. İşlenen konunun yörüngesinden projesini seçen öğrenci, konuyu kendi öğrenme hızında gerçekleştirir ve yörünge

çalışmaları bu nedenle derslerde destek amacıyla kullanmaktadır (Tomlinson, 2007).

4.8.11. Kavram Karikatürleri: Kavram karikatürlerinin temeli yapılandırmacılık ve görselleştirmeye dayanmaktadır. Sayıları üç ya da daha fazla olan bu görsel araçlar içerisinde karakterler yer almaktadır. Günlük olayları bilimsel olarak ya da kendince açıklayan bu karakterler arasından bir tanesi doğru olanı açıklarken diğer karakterler doğru olan fikre alternatif fikirleri açıklamaktadır (Çetinkaya, 2019).

4.8.12. Yumruk Yapma: Süreci değerlendirmek için kullanılan bu teknikte öğrencilerden ellerini yumruk yapmaları ve kaldırmaları istenir. Bir öz değerlendirme yöntemi olan yumruk yapma yönteminde beş seçenek vardır. Seçenekler, öğrenci bir parmak kaldırmışsa “öğrenmenin başındayım”, iki parmak kaldırmışsa “daha çok uygulamaya ihtiyaç duyuyorum”, üç parmak kaldırmışsa “yardıma ihtiyaç duyuyorum”, dört parmak kaldırmışsa “tek başıma yapabilirim”, beş parmağını kaldırmışsa “başkalarına açıklayabilecek kadar iyi biliyorum” anlamını taşımaktadır (Gregory ve Chapman, 2002).

4.8.13. Izgara Modeli: Izgara modeli, programı farklılaştırmak üzere gerekli olan unsurları tespit etmek ve biçimi düzenlemek için kullanılan bir modeldir. Farklılaştırma yapılmış programın önemli olan unsurlarını kategoriler halinde sunmaktadır ve bu unsurların bağlanma şekillerini ortaya koymaktadır (Sak, 2011).

4.8.14. Paralel Müfredat Modeli: Paralel müfredat modelinin bazı bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenler genel müfredat, bağlantılar müfredatı, farkındalık ve uygulamalar müfredatıdır. Paralel müfredat modelinde genel müfredat temele alınarak öğretim tasarımlarını farklılaştırmanın nasıl olacağının yolları belirlenmektedir (Akkaş ve Tortop, 2015).

4.8.15. Entegre Müfredat Modeli: Entegre Müfredat Modeli, incelenen disiplinin özelliğini göz önünde bulunduran ve üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış, kapsamlı ve tutarlı bir müfredat çerçevesidir. Üstün zekâlı öğrencinin erken gelişmişlik ve karmaşıklık gibi özellikleri, bu müfredat yaklaşımında eşzamanlı olarak ele alınmakta ve üstün yetenekli öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları ele alınmaktadır. (VanTassel-Baska, 2023). Daha erken ve hızlı gelişimden kaynaklanan ihtiyaçlar için ileri boyutta içerik üretimini sağlamak, süreç ve ürünün üst düzeyde olmasını sağlayabilmek adına öğrencilerde soyut fikirlerle ilgili daha derin düşünebilmelerine fırsat sunan bir düzendir (Little, 2002).

4.8.16. 5E Modeli: Model katılım, keşif, açıklama, detaylandırma ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Her aşamanın belirli bir işlevi vardır ve öğretmenin tutarlı bir öğretim yapmasını ve öğrencinin bilimsel bilgi, tutum ve becerileri daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Modelin kurucularına göre 5E modelinin aşamaları, kavramsal değişim sürecini kolaylaştırmaktadır (Bybee vd., 2006).

4.8.17. ASSURE Modeli: ASSURE modeli altı adımdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki öğrenci özelliklerini analiz etmektir. İkincisi, ulaşılabilecek standartların ve öğrenme hedeflerinin formüle edilmesidir. Üçüncüsü yöntemlerin, ortamların ve öğretim materyallerinin seçilmesidir. Dördüncüsü, ortam ve materyallerin kullanılmasıdır. Beşincisi öğrenmeye öğrenci katılımını içerir. Sonuncusu değerlendirme ve gözden geçirmedir. Bu bileşenlerin tümü öğrencilerin aktif olarak bilgi almasını ve çevreleriyle etkileşimde bulunmasını vurgulamayı amaçlamaktadır (Smaldino vd., 2005).

4.8.18. UbD Modeli: UbD modeli, kalıplaşmış bilgi veya öğrenmeyi hatırlama yerine öğrencinin anlamasını sağlar. Öğrencilerin anlamasını sağlamada, öğretmenlerin öğrenci başarısını izlemek için kullandıkları değerlendirme araçları ve süreçlerini genişletmelerinde ve yüksek düzeyde

öğrenci başarısını teşvik etmede öğretim etkinlikleri tasarımları geliştirmek için etkili bir modeldir (Brown, 2004).

4.9. Taranan Çalışmaların FÖY Uygulama Süresine İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmaların uygulama sürelerine bakıldığında ders saati ya da hafta olarak uygulama sürelerinin belirtildiği ve bunlar içerisinde de en fazla hafta (51) olarak, daha sonra ders saati (20) olarak çalışma süresinin yer aldığı görülmektedir. Çalışmalar içerisinde uygulama süresi belirtilmeyen (3) çalışmalar da yer almaktadır. Taranan çalışmaların uygulama sürelerine göre dağılımı Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Taranan çalışmaların FÖY uygulama sürelerine göre dağılımları

	Uygulama Süresi	f	%
Hafta	4 Hafta	9	12,5
	5 Hafta	6	8,5
	10 Hafta	6	8,5
	3 Hafta	4	5,7
	2 Hafta	4	5,7
	6 Hafta	4	5,7
	14 Hafta	4	5,7
	8 Hafta	4	5,7
	11 Hafta	3	4,2
	7 Hafta	2	2,8
	12 Hafta	2	2,8
	9 Hafta	1	1,4
	13 Hafta	1	1,4
	25 Hafta	1	1,4
	Ara Toplam	51	72
Ders Saati	24 Ders Saati	3	4,2
	28 Ders Saati	3	4,2
	12 Ders Saati	2	2,8
	18 Ders Saati	2	2,8
	42 Ders Saati	2	2,8
	2 Ders Saati	1	1,4
	3 Ders Saati	1	1,4
	6 Ders Saati	1	1,4
	8 Ders Saati	1	1,4
	14 Ders Saati	1	1,4
	15 Ders Saati	1	1,4
	16 Ders Saati	1	1,4
	32 Ders Saati	1	1,4
	Ara Toplam	20	28
Toplam		71	100,0

Taranan çalışmaların farklılaştırılmış öğretim uygulama sürelerine göre dağılımları incelendiğinde uygulama süresinin hafta olarak en fazla 4 hafta (9)

olarak gerçekleştiği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla en fazla çalışma 5 hafta (6) ve 10 hafta (6) uygulama sürelerinde yapılmıştır. Çalışmalarda uygulama süresi 3 hafta (4), 2 hafta (4) 6 hafta (4), 14 hafta (4) ve 8 hafta (4) süren çalışmalar eşit sayıda yer almaktadır. Uygulama süresi 11 hafta (3) süren çalışmaları yine aynı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği 7 hafta (2) ile 12 hafta (2) uygulama süreleri takip etmektedir. Uygulama süresinin hafta olduğu çalışmalarda en az uygulama süreleri ise 9 hafta (1), 13 hafta (1) ve 25 hafta (1) süren çalışmalardır.

Çalışmalarda uygulama süresi ders saati olarak en fazla çalışmanın 24 ders saati (3) ve 28 ders saati (3) sürede gerçekleşen çalışmalar olduğu görülmektedir. Daha sonra uygulamaların süresi sırayla 12 ders saati (2), 18 ders saati (2), 42 ders saati (2) olarak gerçekleştirilmiştir. Ders saati olarak gerçekleştirilen uygulamalar arasında en az olanlar ise 2 ders saati (1), 3 ders saati (1), 6 ders saati (1), 8 ders saati (1), 14 ders saati (1), 15 ders saati (1), 16 ders saati (1) ve 32 ders saati (1) olarak gerçekleştirilen çalışmalardır.

4.10. Taranan alışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Taranan alışmalar sonuçlarına göre olumlu bir etki oluşturup oluşturmadıklarına göre incelenmiştir. Çalışmaların sonuçlarına göre elde edilen dağılım Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Taranan çalışmaların sonuçlarına göre elde edilen dağılım*

Sonuçlar	f	%
Olumlu	72	97,3
Nötr	2	2,7
Toplam	74	100,0

İncelemesi yapılan 74 adet çalışmadan 72 tanesinde farklılaştırılmış öğretimin etkisi incelenen değişkenler açısından olumlu etki yarattığı ve araştırmaların denencesi ile araştırma sonuçlarının uyuştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Abu, 2018; Akça, 2013; Akdemir, 2019; Akıllı, Keskin ve Ay, 2017; Akkaş, 2014; Akkaş ve ztrk, 2018; Altuntaş, 2022; Atalay, 2014; Avcı, 2018; Avcı, elik ve Bayram, 2022; Bağrıyanık, 2020; Beler ve Avcı, 2011; Beler, 2010; Camcı, 2014; Camcı ve kahveci, 2015; Ceylan, 2021; alıkoğlu, 2014; etinkaya,

2019; Çetintaş, 2019; Çoban, 2019; Delice, 2019; Demir, 2013; Demir, 2015; Demir ve Gürol, 2015; Deringöl ve Davaslıgil, 2019; Durmuş, 2017; Ekinci ve Bal, 2019; Ekinci, 2016; Ermiş, 2021; Evyapan, 2021; Faydalı, 2018; Geçitli ve Bumen, 2020; Gürkan, 2019; İnan, 2019; Kara, 2019; Karadağ, 2010; Karaduman, 2012; Karaduman ve Davaslıgil, 2019; ; Karakaş, 2019; Karataş, 2013; Karip, 2016; Kaplan, 2013; Kılınç, 2021; Korkut, 2017; Kök, 2012; Özbal, 2016; Özçelik, 2017; Özdemir, 2021; Özer, 2016; Özer ve Yılmaz, 2018; Özyaprak, 2012; Salar ve Turgut, 2019; Salar, 2018; Sayı ve Emir, 2016; Şaldırdak, 2012; Şan ve Çoban, 2021; Şentürk, 2017; Taş, 2013; Taş, 2018; Taş ve Sırmacı, 2018; Tanyel, 2022; Tüfekçi, 2018; Türegün, 2020; Uçarkuş ve Yeşilbursa, 2022; Umar, 2014; Uğurel, 2018; Uzun, 2022; Üçarkuş, 2020; Ürek, 2017, Üşenti, 2015; Yaprakgöl, 2019; Yıldız, 2019). Farklılaştırılmış öğretimin herhangi bir olumlu etki oluşturmadağı ya da anlamlı olarak farklılık oluşturmadağı 2 çalışma yer almaktadır (Göl 2021; Kara, 2019).

4.11. Taranan Çalışmaların Önerilerine İlişkin Bulgular

Taranan çalışmaların önerilerine göre elde edilen dağılım incelendiğinde araştırma sürecinde karşılaşılan problemler ve sınırlılıkların nasıl giderileceğine ilişkin önerilerin 60 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride araştırmaların önerileri: Farklı örneklem grupları ile farklı derslerde, farklı boyutlarda yapılabilir önerisi 37 çalışmada yer almaktadır (Akdemir, 2019; Akıllı, Keskin ve Ay, 2017; Altuntaş, 2022; Avcı, Çelik ve Bayram, 2022; Bağrıyanık, 2020; Beler ve Avcı, 2011; Camcı, 2014; Camcı ve Kahveci, 2015; Çetintaş, 2019; Çoban, 2019; Delice, 2019; Durmuş, 2017; Ekinci ve Bal, 2019; Ekinci, 2016; Göl, 2021; İnan, 2029; Kaplan, 2016; Kara, 2019; Karadağ, 2010; Şan ve Çoban, 2021; Karaduman ve Davaslıgil, 2019; Karaduman, 2012; Karakaş, 2019; Kaplan, 2013; Karataş, 2013; Kılınç, 2021; Korkut, 2017; Kök, 2012; Özçelik, 2017; Özer, 2016; Özyaprak, 2012; Sayı ve Emir, 2016; Şaldırdak, 2012; Şan ve Çoban, 2021; Taş, 2013; Tüfekçi, 2018; Umar, 2014).

Taranan çalışmaların önerilerine göre elde edilen dağılım Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Taranan çalışmaların önerilerine göre elde edilen dağılım

	Öneriler	f	%
Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Problemler ve Sınırlılıkların Nasıl Giderileceğine İlişkin Öneriler	Araştırmalar, farklı örneklem grupları ile farklı derslerde, farklı boyutlarda yapılabilir.	37	25,1
	Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılmadan önce uygulamaya ve zamanlamaya yönelik bir plan ve hazırlık yapılabilir.	7	4,7
	Farklılaştırılmış öğretim ilkelerinden esneklik ilkesi uygulanabilir.	6	4,1
	Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilecek eğitim sürecini destekleyecek eğitim materyalleri geliştirilmelidir.	5	3,4
	Sınıfların fiziki koşullarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına olanak verecek biçimde düzenlenmesi sağlanabilir.	4	2,7
	Farklılaştırılmış öğretim öğrenci sayısı az olan sınıflarda gerçekleştirilmelidir.	1	0,7
Ara Toplam		60	40,7
Uygulayıcılar için Öneriler	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.	30	20,4
	Öğretmenler öğrencileri iyi tanımalı, onların ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini, zekâ türlerini ve bireysel farklılıklarını bilmelidir.	8	5,6
	Okul yöneticilerinin farklılaştırma ile ilgili olarak bilgilendirilmesi sağlanabilir.	1	0,7
	Ara Toplam	39	26,7
İlgili Alanda Çalışmak İsteyen Araştırmacılar için Öneriler	Program geliştirme çalışmalarında farklılaştırılmış öğretime yer verilebilir.	15	10,2
	Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı süreçle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilebilir.	5	3,4
	Araştırmacılar tarafından uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.	3	2
	Kültürel çeşitliliğe sahip bölgelerde öğretmenler için farkındalık çalışmaları yapılabilir.	2	1,4
	Farklılaştırılmış öğretimin araştırmacılar tarafından tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.	2	1,4
	Ara Toplam	27	18,4
Araştırmacının Sonucu İle İlgili Öneriler	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri öğretmenler tarafından derslerde kullanılabilir.	21	14,2
Toplam		147	100,0

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılmadan önce uygulamaya ve zamanlamaya yönelik bir plan ve hazırlık yapılabilir önerisi 7 çalışmada yer almaktadır (Avcı, 2018; Avcı, Çelik ve Bayram, 2022; Çetintaş, 2019; Evyapan, 2021; Karaduman ve Davaslıgil, 2019; Özdemir, 2021; Demir ve Gürol, 2015). Farklılaştırılmış öğretim ilkelerinden esneklik ilkesi uygulanabilir önerisi 6 çalışmada bulunmaktadır (Altuntaş, 2022; Çetintaş, 2019; Salar ve Turgut, 2019; Salar, 2018; Uğurel, 2018; Akkaş, 2014). Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilecek eğitim sürecini destekleyecek eğitim materyalleri

geliştirilmelidir önerisi 5 çalışmada vardır (Özçelik, 2017; Özdemir, 2021; Tanyel, 2022; Taş, 2013; Özer ve Yılmaz, 2018). Sınıfların fiziki koşullarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına olanak verecek biçimde düzenlenmesi sağlanabilir önerisi 4 çalışmada bulunmaktadır (Akdemir, 2019; Durmuş, 2017; Gürkan, 2019; Şentürk, 2017). Farklılaştırılmış öğretim öğrenci sayısı az olan sınıflarda gerçekleştirilmelidir önerisi 1 çalışmada yer almaktadır (Uğurel, 2018).

Çalışmaların önerilende ikinci sırada uygulayıcılar için öneriler vardır ve 39 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride öneriler: Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir önerisi en çok yapılan öneri olup 30 çalışmada yer almaktadır (Abu, 2018; Akdemir, 2019; Altuntaş, 2022; Atalay, 2014; Bağrıyanık, 2020; Camcı, 2014; Çetinkaya, 2019; Çoban, 2019; Delice, 2019; Ekinci, 2016; Faydalı, 2018; Karaduman, 2012; Karaduman ve Davaslıgil, 2019; Karakaş, 2019; Kaplan, 2013; Kök, 2012; Özçelik, 2017; Özdemir, 2021; Özyaprak, 2012; Salar ve Turgut, 2019; Salar, 2018; Sayı ve Emir, 2016; Şaldırak, 2012; Şan ve Çoban, 2021; Şentürk, 2017; Taş ve Sırmacı, 2018; Taş, 2013; Uğurel, 2018; Umar, 2014; Uzun, 2022). Öğretmenler öğrencileri iyi tanımalı, onların ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini, zekâ türlerini ve bireysel farklılıklarını bilmelidir önerisi 8 çalışmada yer almaktadır (Abu, 2018; Akdemir, 2019; Avcı, 2018; Beler, 2010; Karakaş, 2019; Salar ve Turgut, 2019; Akkaş, 2014; Özdemir, 2021). Okul yöneticilerinin farklılaştırma ile ilgili olarak bilgilendirilmesi sağlanabilir önerisi yalnızca 1 çalışmada önerilmiştir (Abu, 2018).

İlgili alanda çalışmak isteyen araştırmacılar için öneriler 27 çalışmada yer almaktadır. Bu kategoride yapılan öneriler: Program geliştirme çalışmalarında farklılaştırılmış öğretime yer verilebilir önerisi en çok yapılan öneri olup 15 çalışmada yer almaktadır (Atalay, 2014; Bağrıyanık, 2020; Camcı, 2014; Çalıkoglu, 2014; Demir, 2013; Kaplan, 2013; Karaduman ve Davaslıgil, 2019; Kök, 2012; Özçelik, 2017; Sayı ve Emir, 2016; Şaldırak, 2012; Şan ve Çoban, 2021; Taş, 2013; Uğurel, 2018; Umar, 2014). Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı süreçle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilebilir önerisi 5 çalışmada bulunmaktadır (Ekinci ve Bal, 2019; Gürkan, 2019; Taş, 2013; Yaprakgöl, 2019; Özer ve Yılmaz, 2018). Araştırmacılar tarafından uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir önerisi 3 çalışmada önerilmiştir

(Kılınç, 2021; Salar ve Turgut, 2019; Uğurel, 2018). Kültürel çeşitliliğe sahip bölgelerde öğretmenler için farkındalık çalışmaları yapılabilir önerisi 2 çalışmada (Çetinkaya, 201; Kılınç, 2021); farklılaştırılmış öğretimin araştırmacılar tarafından tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır önerisi 2 çalışmada yer almaktadır (Demir, 2013; Demir, 2015).

Son olarak araştırmanın sonucu ile ilgili öneriler gelmektedir ve 21 çalışma araştırma sonucu ile ilgili olarak farklılaştırılmış öğretim yöntemi ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri öğretmenler tarafından derslerde kullanılabileceği önerisini yapmıştır (Akdemir, 2019; Akıllı, Keskin ve Ay, 2017; Akkaş ve Öztürk, 2018; Avcı, 2018; Avcı, Çelik ve Bayram, 2022; Bağrıyanık, 2020; Beler ve Avcı, 2011; Ceylan, 2021; Çoban, 2019; Demir ve Gürol, 2015; Evyapan, 2021; Kaplan, 2016; Karadağ, 2010; Özbal, 2016; Özer, 2016; Özer ve Yılmaz, 2018; Türegün, 2020; Uzun, 2022; Üçarkuş 2020; Ürek, 2017; Yıldız, 2019).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Çeşitli alanlara yönelik olarak ve belli zaman aralıklarıyla gerçekleştirilen eğilim incelemeleri, hem araştırmacılara hem de bu alanda yer alan karar verici durumdaki çalışanlara fikirler sunabilmektedir. Bu çalışmada bu amaca yönelik olarak FÖY uygulamaları ile ilgili çalışmalar yayınlandığı yıllara göre dağılımı, yöntem/modelleri, örnekleme, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, konuları, FÖY öğretim tanımları, FÖY strateji/modelleri, FÖY uygulama süreleri, sonuçları ve önerileri doğrultusunda kategorize edilmiştir. Bu amaçla 2010-2022 yılları arasında FÖY uygulamalarına yer vermiş ve tam erişimine ulaşılabilen 54 tez ile 20 makale incelenerek belli bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

5.1. Taranan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Tartışma

Taraması yapılan çalışmaların sayısında 2016 yılından itibaren belirgin bir artış olduğu ve en fazla 2019 yılında çalışma yapıldığı görülmüştür. Buradan hareketle farklılaştırılmış öğretim alandaki çalışmaların 2016-2019 yılları arasında yoğunlaştığını söylemek mümkündür. En az çalışmanın ise 2011 yılı ile 2020 yılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca incelemelerde herhangi bir çalışmanın yayınlanmadığı yıl olmadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır. Türkiye’de 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim birinci kademesinde yapılandırmacılık yaklaşımı benimsenerek öğretim yapılmaya başlamıştır (Karadağ vd., 2008). Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan farklılaştırılmış

öğretim kavramının Türkiye’de araştırmalara konu olması 2005-2006 eğitim-öğretim yılından sonra olmuştur. Bu açıdan bakıldığında farklılaştırılmış öğretim alanında yapılan çalışmalar 2010-2019 yılları arasında düzenli bir artış göstermiştir. Ancak 2020 ve sonrasında çalışma sayıları azalmıştır ve bunun Covid-19 salgını nedeniyle yaşanan kapanmaların bir sonucu olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamına alınan çalışmalardan Tanyel (2022), çalışmasına ait uygulama sürecinin bir yıl gecikmeli olarak gerçekleştiğini belirtmiş ve bu gecikmeye neden olarak Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasını göstermiştir.

5.2. Taranan Çalışmaların Yöntem/Modellerine İlişkin Tartışma

İncelenen çalışmaların %52,7 (39)’si nicel yaklaşımla tasarlanmıştır ve çalışmalarda yöntem olarak en fazla kullanılan yöntemdir. Karma çalışmalar ise çalışmaların %27 (20)’sini oluşturmaktadır. Çalışmaların yaklaşık %20,3 (15)’ü nitel yaklaşımla tasarlanmıştır ve en az kullanılan yöntem olmuştur. Dal (2022), çalışmasında farklılaştırılmış öğretim konusunda en fazla nicel yöntemde çalışmaların yapıldığı ve en fazla deneysel desenler tercih edildiği sonucunu elde etmiştir. Donmuş ve Eroğlu’nun (2021) araştırmasında da en çok nicel araştırmalar yer aldığı sonucuna ulaşılırken daha sonra karma araştırmalar ve az sayıda da olsa nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ortaya konulmuştur ve bu sonuçlar mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buradan hareketle söylenebilir ki farklılaştırılmış öğretim uygulamaları konusunda yapılan araştırmalarda desen olarak daha çok nicel ve karma desen kullanılmaktadır Nicel çalışmalar arasında en fazla kullanılan desen tam deneysel olmuştur ve bunu yarı deneysel takip etmektedir. En az kullanılan ise zayıf deneysel desendir. Araştırmaların uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirmesine bağlı olarak daha çok nicel yöntemin ve deneysel desenin kullanıldığını söylemek mümkündür. Araştırmalarda daha sonra en çok kullanılan yöntem karma yöntem olup bu da nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanarak her iki yöntemin avantajlarından faydalanılmak istendiğini göstermektedir. Nitel çalışmalar incelenen çalışmalar içerisinde daha az gerçekleşmiştir ve nitel çalışmalar arasında en çok eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Daha sonra durum çalışması ve örnek olay yer almaktadır. Nicel araştırmaların doğasından kaynaklı olarak örnekleme daha hızlı

ve kolay erişme, verileri daha hızlı toplayabilme ve daha kısa sürede yorumlayabilme avantajına karşılık; örnekleme ulaşma, veri toplama ve yorumlamada nitel araştırmaların doğasından kaynaklı olarak daha uzun sürmesi farklılaştırılmış öğretim uygulamaları konusunda araştırmacıları daha çok nicel yöntemle yönelttiği buna neden olarak gösterilebilir. Karma yöntemin nitel ve nicel araştırmaları bir arada kullanmanın avantajının sunuyor olması ise karma yöntemin tercih edilmesine neden olarak göstermek mümkündür. Ayrıca çalışmaların tamamında araştırma yöntemin ve araştırma deseninin belirtilmiş olması araştırmalara gereken önemin verildiğini ve araştırmacıların bilgi yönünden donanımlı olduğunu göstermektedir.

Ancak mevcut çalışmanın sonucundan farklı sonuçlar içeren ve nicel yöntemden sonra en çok kullanılan yöntemin sırayla nitel ve karma yöntemler olduğu araştırmalar bulunmaktadır. Ünal (2022) çalışmasında en çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel araştırmalar olduğunu, daha sonra sırasıyla nitel, karma çalışmaların olduğunu tespit etmiştir. Dönmez ve Gündoğdu (2016), sırasıyla en çok nitel, nicel ve karma yöntemler kullanıldığını gözlemlemiştir. Karadağ (2016), farklılaştırılmış öğretim konusunda Türkiye’de yapılan iki çalışmadan birinin nicel diğerinin ise nitel araştırma türünde gerçekleştiği sonucuna ulaşırken bu araştırmalarda en çok deneysel ve eylem araştırması deseninin kullanıldığı ortaya çıkarmıştır.

5.3. Taranan Çalışmaların Örnekleme İlişkin Tartışma

İncelenen çalışmalarda örneklem grubu olarak en çok ortaokul, daha sonra ilkokul, son olarak lise örneklem grubunda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ortaokul örneklem grubunda yapılan çalışmaların sırasıyla en çok ortaokul 5, en az ise ortaokul 8 örneklem grubu ile yapıldığı belirlenmiştir. İlkokul örneklem grubunda en çok çalışma ilkokul 4 örneklem grubu ile yapılırken en az ilkokul 1 örneklem grubu ile yapılmıştır. Lise örneklem grubunda çalışmalar lise 9 ile lise 10 örneklem grubu olmak üzere sadece iki örneklem grubunda gerçekleşmiştir. Karadağ (2016) da çalışmasında farklılaştırılmış öğretim konusunda çalışmaların en çok 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında örneklem gruplarına göre yapılan incelemede, tezlerde ve makalelerde çoğunlukla

ortaokul (5-8 sınıf) örneklem grubu ile çalışıldığı tespit edilmiştir. FÖY ile ilgili yapılan tez ve makalelerde en az çalışılan örneklem grubu okul öncesidir. Bunun yanında örneklem gruplarına göre yapılan incelemede, tezlerde ve makalelerde çoğunlukla ortaokul (5-8 sınıf) örneklem grubu ile çalışıldığı tespit edilmiştir. FÖY ile ilgili yapılan tez ve makalelerde en az çalışılan örneklem grubu okul öncesidir.

Örneklem grubu içerisinde üstün yetenekli veya üstün zekâlı öğrenciler ile yapılan çalışmalar (25) toplam çalışmaların (74) %29,6'sını oluşturmaktadır ve en fazla ortaokul 5 (12) örneklem grubunda üstün yetenekli veya üstün zekâlı öğrenciler ile çalışma yapıldığı görülmektedir. FÖY ile ilgili yapılan çalışmalarda örneklem grubunun önemli oranda üstün yetenekli veya üstün zekâlı öğrencilerden oluşması dikkate değer oran olarak göze çarpmaktadır.

Örneklem büyüklüğüne bakıldığında en fazla tercih edilen örneklem büyüklüğü 31-100 örneklem büyüklüğü olduğu, daha sonra 11-30 örneklem büyüklüğü olduğu görülmüştür. Araştırmaların örneklem grubu büyüklükleri ağırlıklı olarak 31-100 (%50) ve 11-30 (%43) örneklem büyüklüğündedir. Dal (2022) çalışmasında, farklılaştırılmış öğretim konulu çalışmalarda en fazla 1-100 örneklem büyüklüğüne ulaşmıştır ve bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir. Ayrıca çalışmanın ulaştığı sonuç, Aşıroğlu'nun (2020) çalışmasında ulaştığı örneklem büyüklüğünün ağırlıklı olarak 11-100 arasında değiştiği sonucu ile örtüşmektedir. Özkal (2020) araştırmasında örneklem büyüklükleri açısından en çok sırasıyla 1- 50, 101-500, 51-100, 1001 ve üstü ve 501-1000 örneklem büyüklüğü olduğunu tespit etmiştir ve bu aralıklar da mevcut araştırmanın sonucunu desteleyen niteliktedir. Suprayogi vd., (2017) sınıf büyüklüğü ile farklılaştırılmış öğretim uygulamaları arasında bir korelasyon olduğunu bulmuşlardır. Buna göre sınıf mevcudu büyüdükçe öğretmenin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapması gerektiği ifade edilmiştir.

5.4. Taranan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Tartışma

İncelemesi yapılan 74 çalışmada 192 veri aracının kullanıldığı göze çarpmaktadır ve veri toplama araçlarında çeşitlemeye gidildiği görülmektedir. Verilerin toplanmasında en çok başarı testleri, daha sonra anket, kullanılmıştır.

Başarı testlerinin büyük çoğunluğu çoktan seçmeli sorulardan, sonrasında karma ve açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Anketlerin tamamı ise likert tipindedir. Başarı testleri ve anketlerden sonra veri toplama aracı olarak sırasıyla görüşme, alternatif değerlendirme araçları, algı/ilgi/tutum/kişilik vb. testler ile gözlem teknikleri kullanılmıştır. Görüşmelerin neredeyse tamamı yarı yapılandırılmış şekilde gerçekleştirilmiştir. Gözlem ise en çok katılımcı gözlem şeklinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucu ile örtüşen çalışmalarda Özkal (2020) sırasıyla en fazla likert ölçek, yarı yapılandırılmış görüşme, çoktan seçmeli başarı testi, kullanıldığı sonucuna ulaşırken; incelenen tezlerde en sık kullanılan veri toplama araçlarının ölçek ve anket çalışmaları olduğu ortaya konulmuştur (Ünal, 2022; Ozan ve Köse, 2014).

Araştırmadan farklı olarak Dal (2022), farklılaştırılmış öğretim konusunda en fazla tutum ve algı ölçeklerinin kullanıldığını, daha sonra ise başarı testleri ve görüşme formlarının kullanıldığını tespit etmiştir. Karadağ (2016) ise, farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğunda görüşme, anket, başarı testi ve gözlem kullanıldığını belirlemiştir. Ayrıca en az tutum ölçekleri ve portfolyoların kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

5.5. Taranan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamına dâhil edilen 74 çalışmada, birden fazla veri analiz yöntemi kullanan çalışmaların olduğu görülmüştür ve 139 veri analiz yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir. Veri analiz yöntemlerinde bu çeşitliliğin nedeni olarak karma çalışmaların gerçekleştirilmiş olmasını göstermek mümkündür. Çünkü karma çalışmalarda nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanıldığından veri analizi sırasında hem nicel hem de nitel veri analiz yöntemi kullanmak gerekmektedir. Taranan çalışmalar veri analiz yöntemleri bakımından incelendiğinde nicel veri analiz yöntemleri çalışmaların %61,9'unu oluşturmaktadır ve en fazla kullanılan yöntemlerdir. Nicel veri analiz yöntemleri içerisinde kestirimsel yöntemler en fazla kullanılan yöntem olmuştur ve sırasıyla en çok Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler, T testi, Anavo/Ancova, Faktör Analizi, Kruskal Wallis H, Manova/Mancova, Wilcoxon-Z, Ki Kare Testi, Regresyon, Shapiro-Wilk veri analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Betimsel yöntem daha az kullanılmıştır ve bu yöntemde ortalama/standart sapma ile frekans/yüzde tabloları kullanılmıştır. Taranan çalışmalardan nitel veri analiz yöntemi kullananların oranı %30,9 olup en çok betimsel analiz, daha sonra içerik analizi kullanılmıştır. Alanda yapılan çalışmalar çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Özkal (2020), araştırmasında en fazla içerik çözümlemesinin kullanıldığı ve bunu sırasıyla t- Testi, betimsel çözümleme, frekans ve yüzde, Anova veri analiz tekniğinin takip ettiğini söylemektedir. Donmuş ve Eroğlu (2021), nicel veri analiz yöntemlerinin daha çok kullanıldığını ve daha çok kestirimsel yöntemler içerisinde t-testi ile Anova/Ancova kullanıldığını ortaya koymaktadır. Ozan ve Köse (2014), en çok kullanılan veri araçlarının sırasıyla ortalama/standart sapma, t-testi, frekans/yüzde değerleri ve Anova şeklinde belirlemişlerdir.

5.6. Taranan Çalışmaların Konularına İlişkin Tartışma

Taranan çalışmaların konularına göre bulguları incelendiğinde birden fazla konu alanına giren çalışmalar ve tek konu alanına giren çalışmalardan oluştukları göze çarpmaktadır. Çalışmaların alt konularına göre dağılımlarına bakıldığında zaman en çok başarı belirleme (49) konusunun yer aldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla beceri belirleme (44), tutum belirleme (33), görüş belirleme (27), motivasyon belirleme (9), öğrenme kalıcılığı belirleme (5), öz yeterlilik belirleme (3), öğretim programı (3), algı belirleme (2) konularında çalışmalar yer almaktadır. Mevcut araştırma ile aynı doğrultuda sonuca ulaşan Karadağ (2016), farklılaştırılmış öğretim konusunda gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunda farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Dal (2022) ise çalışmasında farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çalışmaların en çok başarıya ve tutumlara olan etkisini belirlemeyi amaçladığını tespit etmiştir. MEB (2019)'da eğitimin temel amacı değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanarak öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bundan hareketle araştırmaların en fazla başarı ve beceri belirleme konuları ile öğrencilerin tutum, görüş ve motivasyonunu belirleme konularında

gerçekleşmesine, 2005 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma dayanması ve buna bağlı olarak öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin uygulanmasının gerekliliği neden olarak gösterilebilir (MEB, 2019).

5.7. Taranan Çalışmaların FÖY Tanımlarına İlişkin Tartışma

Taranan 74 çalışmanın 25 tanesinde sadece bir tanıma atıf yapılırken 18 tanesinde birden fazla tanıma atıf yapılmıştır. Bu çalışmalardan 31 tanesinde ise farklılaştırılmış öğretime yönelik herhangi bir tanım yapılmamıştır.

En fazla atıf yapılan Tomlinson (34) olmuştur ve bunu sırasıyla Gregory ve Chapman (13) Hall (4), Anderson (3), Heacox (2), Oliva (2), Subban (1), Levy (1), Bush (1), Ericson (1), Roberts-Mahon (1) ve Snowman (1) takip etmiştir. Dal ve Kutlu (2023), yaptıkları araştırma neticesinde farklılaştırılmış öğretim alanında en çok atıf alan yazarın Tomlinson olduğunu belirlemiştir ve bu sonuç mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Çoban (2022) de çalışmasında en çok atıf yapılan yazarın Tomlinson olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacıların çalışmalarında en çok Tomlinsona atıfta bulunmalarının nedeni olarak bu alanda öncü isim olması gösterilebilir. Bu durum Durmuş (2017) tarafından farklılaştırılmış öğretimin ilk kez olarak Tomlinson tarafından kavramsallaştırıldığı biçiminde belirtmektedir.

Yıldız (2019), farklılaştırılmış öğretimin özellikle Tomlinson'un çalışmalarına dayandığını çalışmasında vurgularken, Beler (2010) farklılaştırılmış öğretimin Carroll Ann Tomlinson tarafından geliştirildiğini belirtmektedir.

Tanım yapılmayan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çalışma gruplarının üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrenciler olduğu göze çarpmaktadır. Üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrenciler ile yapılan çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrenciler için geliştirilmiş olan modellerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların kavramsal çerçevesinde bu modellerin tanımları yer aldığından farklılaştırılmış öğretim tanımı yapılmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

5.8. Taranan Çalışmaların FÖY Strateji/Modellerine İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamında yer alan çalışmalar farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan uygulamaların neler olduğu ve nasıl yapıldığı yönündedir. Taranan çalışmaların bulgularına bakıldığında istasyon 22 çalışmada, katlı öğretim 22 çalışmada, merkezler 18 çalışmada, ajanda 8 çalışmada, çalışma yaprakları 6 çalışmada, giriş noktaları 5 çalışmada, karmaşık öğretim 4 çalışmada, öğrenme sözleşmeleri 3 çalışmada, evet/hayır kartları 3 çalışmada, yörünge çalışması 2 çalışmada, kavram karikatürleri 1 çalışmada ve yumruk yapma 1 çalışmada kullanılmıştır. Çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden en çok kullanılanlar sırasıyla istasyon, katlı öğretim ve merkezler olmuştur. Bu stratejilerin içerik, süreç ve üründe farklılaşmayı sağlaması; tüm öğrencilerin katılımını sağlaması, esneklik ilkesine dayalı olmaları, öğrencilerin hazırbulunuşlukları doğrultusunda gerçekleştirilmesi gibi etkenlere bağlı olarak uygulamaya elverişli olmalarından dolayı tercih edildiklerini söylemek mümkündür. Demir'e (2013) göre de farklılaştırılmış öğretimde sınıf içi uygulamalarına yön veren üç strateji: katlı öğretim, istasyon ve merkezlerdir.

Örneklem grubunu özel yetenekli veya üstün zekâlı öğrencilerin olduğu araştırmalarda Izgara Modeli 12 çalışmada, Paralel Müfredat Modeli 8 çalışmada, Entegre Müfredat Modeli 6 çalışmada kullanılmıştır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik olarak geliştirilen öğretim programlarında öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutları farklılaştırılırken birtakım temel kuramsal çerçeveler mevcuttur ve bunlara müfredat modelleri denmektedir. Bu modeller Izgara Modeli, Paralel Müfredat Model, Bütünleştirilmiş (Birleştirilmiş) Müfredat Modeli, Otonom Öğrenme, Çoklu Menü, Maker ve Purdue Üç Evre Modeli olarak sıralanmaktadır (Özyaprak, 2012). 5E modeli 5 çalışmada, ASSURE modeli 1 çalışmada, Ubd modeli bir çalışmada kullanılmıştır.

5.9. Taranan Çalışmaların FÖY Uygulama Sürelerine İlişkin Tartışma

Taranan çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının süreleri hafta olarak ve ders saati olarak belirtilmiştir. Uygulama süresini hafta olarak belirten 51 çalışma, ders saati olarak belirten 20 çalışma bulunmaktadır. Uygulama süresini belirtmeyen 3 çalışma yer almaktadır.

Uygulamaların hafta olarak belirtildiği çalışmaların aritmetik ortalaması yaklaşık 7,4 haftadır. FÖY uygulama süresini hafta ortalamasının üstünde olan çalışmalar 14 hafta (4), 13 hafta (1), 12 hafta (1), 11 hafta (2), 10 hafta (4), 9 hafta (1), 8 hafta (2), süresinde gerçekleşmiştir. Ortalamanın altında olan uygulamalar 7 hafta (2), 6 hafta (4), 5 hafta (6), 4 hafta (9), 3 hafta (4) ve 2 hafta (4) sürelik zamanda gerçekleşmiştir.

Uygulamaların ders saati olarak belirtildiği çalışmaların aritmetik ortalaması yaklaşık 19,4 ders saatidir. FÖY uygulama süresini hafta ortalamasının üstünde olan çalışmalar 42 ders saati (1), 28 ders saati (2), 24 ders saati (2) gerçekleştirilen çalışmalardır. Ortalamanın altında olan uygulamalar 18 ders saati (2), 15 ders saati (1), 14 ders saati (1), 12 ders saati (1), 8 ders saati (1), 6 ders saati (1) ve 2 ders saati (1) gerçekleştirilen çalışmalardır.

5.10. Taranan Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Bilimsel çalışmalarda tartışma bölümünün temel amacı, araştırma sorularına bilimsel yanıtlar vermek ve elde edilen özgün sonuçlara dikkat çekmektir. Tartışma bölümünde araştırma sorularına tek tek yanıtlar verilerek elde edilen yanıtlar bulgularla desteklenir (Çepni, 2022). Taranan çalışmaların araştırma sorularına yanıt vererek elde etikleri ve bulgularla desteklenen sonuç bölümlerinin analizi sonucunda iki sonuç ortaya çıkmıştır:

- Araştırmaların denencesi ile araştırma sonuçlarının uyduğu ve farklılaştırılmış öğretim lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu %97,3 (72) oranındadır.
- Farklılaştırılmış öğretimin herhangi bir olumlu etki oluşturmadığı ya da anlamlı olarak farklılık oluşturmadığı sonucu %2,7 (2) oranındadır.

Buradan hareketle araştırma kapsamında yer alan çalışmaların nerdeyse tamamının denencesi ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

5.11. Taranan Çalışmaların Önerilerine İlişkin Tartışma

Öneriler bölümünde araştırmacı, araştırma sürecindeki deneyimlerinden yola çıkarak tecrübelerini ve yaşadıklarını ortaya koyabilir ve yaşamış olduğu

sorunları, araştırmasında karşılaştığı sınırlılıkları belirterek değişiklikler önerebilir. Yani araştırmasında yapmak isteyip de yapamadıkları hususlarda nasıl dersler alınması gerektiğini belirtebilir (Çepni, 2022, s). Bu bağlamda taranan çalışmalarda araştırma sürecinde karşılaşılan problemler ve sınırlılıkların nasıl giderileceğine ilişkin önerilerin 60 çalışmada yer aldığı görülmektedir. Buradan hareketle çalışmalarda yapılan öneriler:

- Farklı örneklem grupları ile farklı derslerde, farklı boyutlarda yapılabilir,
- Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılmadan önce uygulamaya ve zamanlamaya yönelik bir plan ve hazırlık yapılabilir,
- Farklılaştırılmış öğretim ilkelerinden esneklik ilkesi uygulanabilir,
- Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile gerçekleştirilecek eğitim sürecini destekleyecek eğitim materyalleri geliştirilmelidir,
- Sınıfların fiziki koşullarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına olanak verecek biçimde düzenlenmesi sağlanabilir,
- Farklılaştırılmış öğretim öğrenci sayısı az olan sınıflarda gerçekleştirilmelidir,

Öneriler bölümünün diğer önemli noktası mevcut kavramsal çerçeveye olan katkısının ne olduğu ve mevcut kuramsal çerçeveye nelerin eklenmesi gerektiği ile ilgili olarak sunduklarıdır. Yani önerilerin mevcuttaki pratik uygulamaları nasıl etkileyeceği ile ilgili olarak yaptığı bilgilendirmelerdir (Çepni, 2022). Bu bağlamda çalışmaların öneriler bölümünde mevcut uygulamalar ile ilgili olarak uygulayıcılar için öneriler 39 çalışmada yer almaktadır ve çalışmalarda yapılan öneriler:

- Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir,
- Öğretmenler öğrencileri iyi tanımalı, onların ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini, zekâ türlerini ve bireysel farklılıklarını bilmelidir,
- Okul yöneticilerinin farklılaştırma ile ilgili olarak bilgilendirilmesi sağlanabilir.

İlgili alanda çalışmak isteyen araştırmacılar için öneriler 27 çalışmada yer almaktadır ve çalışmalarda yapılan öneriler:

- Program geliştirme çalışmalarında farklılaştırılmış öğretime yer verilebilir,

- Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı süreçle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilebilir,
- Araştırmacılar tarafından uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir,
- Kültürel çeşitliliğe sahip bölgelerde öğretmenler için farkındalık çalışmaları yapılabilir,
- Farklılaştırılmış öğretimin araştırmacılar tarafından tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Son olarak araştırmanın sonucu ile ilgili öneriler 21 çalışmada yapılmıştır ve araştırma sonucu ile ilgili olarak farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ile farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin öğretmenler tarafından derslerde kullanılabileceği önerisini yapılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar ortaya konulmuştur:

1. Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde FÖY uygulamaları ile yapılan çalışmaların 2016-2019 yılları arasında yayımladığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. FÖY uygulamaları ile yapılan çalışmalar kullanılan yöntem/modele göre incelendiğinde en fazla nicel yöntemde çalışıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamındaki çalışmaların nicel yönetime uygun olarak en fazla tam deneysel desende çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. FÖY uygulamaları ile yapılan çalışmaların genellikle ortaokul örneklem grubunda çalışıldığı görülmektedir. Okul öncesi, lise 10, lise 11, ön lisans 1 ve lisans örneklem grubu ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. YÖK Tez ve DergiPark veri tabanlarından ulaşılan FÖY uygulamaları ile yapılan 74 çalışma örneklem sayısına göre incelendiğinde genelinin 11-30 ve 31-100 örneklem sayısında oldukları sonucuna varılmıştır.
4. Araştırma kapsamındaki 74 çalışma veri toplama aracı/araçlarına göre incelendiğinde çeşitlemeye gidildiği görülmüştür ve en fazla tercih edilen veri toplama aracı/araçlarının başarı testleri ile anket olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Araştırma kapsamında yer alan çalışmalar veri analiz yöntemine göre incelendiğinde büyük çoğunluğunun birden fazla veri analiz aracı kullandığı görülmüştür ve en fazla nicel veri araçlarıyla çalışıldığı

sonucuna ulaşılmıştır. Nicel veri analiz yöntemleri içerisinde en çok kestirimsel yöntemler tercih edilmiştir.

6. Araştırma kapsamında yer alan 74 çalışma amaçlarına göre incelenmiştir ve çalışmaların büyük çoğunluğunun birden fazla konu alanı içerdiği görülmüştür. FÖY uygulamaları ile yapılan çalışmalar içerisinde en fazla FÖY'nin başarıya olan etkisini araştırmayı amaçladıkları görülmüştür.
7. İncelenen araştırmalarda tanımı en çok alıntı yapılan yazarların Tomlinson (28) ile Gregory ve Chapman (13) olduğu görülmüştür.
8. Araştırma kapsamında yer alan alışmalar FÖY strateji/modellerine göre incelenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden en çok kullanılanlar sırasıyla istasyon, katlı öğretim ve merkezler olduğu görülürken, modeller içerisinde en çok kullanılan modelin Izgara Modeli olduğu görülmüştür.
9. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların FÖY uygulamalarını hafta ve ders saati olarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Çalışmalarda uygulamaların en çok hafta olarak gerçekleştirildiği ve ortalama sürenin 7 hafta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar sonuçlarına göre incelendiğinde araştırmaların neredeyse tamamının denencesi ile araştırma sonuçlarının uyutuğu, farklılaştırılmış öğretim lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıktığı görülmüştür.
11. Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların önerileri incelendiğinde çalışmaların daha geniş örneklem gruplarıyla, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde, farklı konularda uygulanması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim alabileceği önerilerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

- Araştırma kapsamına dâhil edilen makale ve tez çalışmalarına YÖK Tez ve DergiPark veri tabanlarından ulaşılmıştır. Yapılacak sonraki çalışmalarda veri tabalarının değıştirilebilmesi veya çeşitlendirilmesi önerilebilir.
- Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalar 2010-2022 arasında Türkçe yayımlanan çalışmalardan oluşmaktadır. Daha sonra yapılacak bu kriterlerin değıştirilebilmesi önerilebilir.

- Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalarda en az kullanılan yöntemin nitel yöntem olduğu tespit edilmiştir. Buna yönelik olarak FÖY uygulamaları ile gerçekleştirilen çalışmalarda ilgili alanyazın tarama çalışmalarının sayısı arttırılabilir.
- FÖY uygulamaları ile gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde genellikle tez çalışması (54) olduğu, makale (20) olarak çalışmaların daha az ortaya konduğu görülmüştür. Sonraki yapılacak çalışmalarda FÖY uygulamaları ile gerçekleştirilen araştırmalar konusunda makale çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
- Araştırma kapsamındaki çalışmalarda örneklem grubu olarak okul öncesi, lise 10 ve lise 11 ile ilgili yapılan çalışma sayısı arttırılabilir veya lisans örneklem/çalışma grupları ile çalışılarak farklı düzeylere etkisi incelenebilir.
- Araştırma kapsamında yer alan çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin FÖY hakkında gerekli bilgilere yeteri kadar sahip olmadıkları ile ilgili bilgilere rastlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir önersine sıkça rastlanmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada da öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abaza, C. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Adlam, E. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms*. (Unpublished Master's thesis). Elizabeth Adlam University of Windsor.
- Akinoğlu, O. (2013). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akkaş, E. & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31-44.
- Alevli, O. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim açısından değerlendirilmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (33), 34-46.
- Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Aras, İ. (2018). *Farklılaştırılmış öğretimin orta okul okuma derslerinde öğrencilerin motivasyon, davranış, ve okuma başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Aşıroğlu, S. (2020). Eğitim programları ve öğretimde karma yönetime dayalı doktora tezlerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 354-367.
- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.
- Aydoğan Yenmez, A. & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.
- Aykut, B. (2022). *Farklılaştırılmış oyunlaştırma yöntemlerinin ortaokul seviyesindeki öğrencilerin dil öğrenimi çerçevesinde akademik başarı*,

motivasyon ve tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2) , 368-388.
- Bem, D. J. (1995). Writing a review article for psychological bulletin. *Psychological Bulletin*, 118(2), 172.
- Bondie, R. S., Dahnke, C. & Zusho, A. (2019). How does changing “One-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362.
- Brassell, D. (2009). Dare to differentiate: vocabulary strategies for all students. *New England Reading Association Journal*, 44(2), 1-6.
- Briner, R. B. & Denyer, D. (2012). *Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool*. In D. M. Rousseau (Ed.), *Handbook of Evidence-Based Management: Companies, Classrooms and Research* (p. 17). New York: Oxford University Press
- Brown, J.L. (2004). *Making the most of understanding by design*. ASCD.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. & Landes, N. (2006). The bscs 5e instructional model: Origins and effectiveness. *BSCS*. 5, 88-98.
- Caine, R. N. & Caine, G. (1990). Understanding a brain based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*, 48(2), 66-70.
- Chalmers, I. (1993). The cochrane collaboration: Preparing, maintaining, and disseminating systematic reviews of the effects of health care. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 703, 156-163
- Chien, C. (2012). Differentiated instruction in an elementary school efl classroom. *Tesol Journal*, 3(2), 280-291.
- Civitillo, S., Denessen, E., & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *J. Res. Spec. Educ. Needs* 16, 587–591.
- Cooper, J. M. (2010). *Classroom teaching skills: Instructor's edition*. Belmonte, CA: Brookes & Cole.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction. *Focus Basics: Connect Res Pract*, 7(12), 13-16.
- Çam, Ş. S. & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Çengelci, T. (2007). Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 62-75.
- Çepni, S. (2022). Bilimsel çalışmalarda bulgu, tartışma, sonuç ve öneriler nasıl yazılmalıdır? *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(2), 80-97.

- Çoban, H. (2022). Differentiated instruction: Bibliometric map of literature. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 46-62.
- Çulhaoğlu, Ö., Örnek, M. M., & Yalnız, H.D. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik tutumlar ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (57), 1763-1779.
- Dal, E. & Kutlu Abu, N. (2023). The trend of differentiated instruction research: Bibliometric and content analysis. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 4(2), 157-185.
- Dal, E. (2022). *Farklılaştırılmış öğretim araştırmalarının eğilimi: Bibliyometrik ve içerik analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi
- De Jesus, O. (2012). Differentiated instruction: can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*, 5(3), 5-11.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Filiz, K. O. Ç., Köksal, N. & Şendoğdu, M. (2002). Beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 123-136.
- Denyer, D. & D. Tranfield. (2009). *Producing a systematic review*. In the Sage Handbook of Organizational Research Methods, Edited by D. Buchanan and A. Bryman, 671–689. London: Sage.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: a systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educ. Res. Rev.* 24, 31–54.
- Donmuş, V.K. & Eroğlu, M. (2021). Türkiye’de teknoloji bağlamında yapılmış eğitim programları ve öğretim lisansüstü tezlerin teknoloji ve araştırma eğilimleri: 2015-2020 dönemi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 772-807.
- Eddy, E. (2012). *On the involvement of cognitive processes in the acquisition of English grammar by slovak learners*. Prešove: Prešovská Univerzita Publication
- Edwards, C., Carr, S., & Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices to meet the needs of diverse learners in schools. *Education*, 126(3), 580-592.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 140-147.
- Erden, B. & Koçyiğit, S. (2023). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841-868.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi; Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254.

- Ericson, C. (2010). *Gifferentiated instruction: Applying the work of C. A. Tomlinson in the primary literacy classroom*. (Unpublished Master's Thesis) British Columbia: University Of Victoria.
- Fisch, C. & Block, J. (2018). Six tips for your (systematic) literature review in business and management research. *Management Review Quarterly*, 68(3).
- Fogarty, R. J. & Pete, B. M. (2007). *How to differentiate learning: curriculum, instruction, assessment*. Sage Publications.
- Fox J. & Hoffman W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Century Basic Books.
- Gardner, H. (1991) *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gedik, O., Turna, C., Turhan, E. M. & Gençer, Y. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları. *Temel Eğitim* (19), 35-41.
- George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 185-193.
- Ginja, T. G. & Chen, X. (2020). Teacher educators perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781-798.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Kim, M. (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 111-131.
- Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers ' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research In Science Education*, 40, 239-265.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 60-66.
- Green, F. R. (1999). Brain and learning research: Implications for meeting the needs of diverse learners. *Education*, 119(4), 682-688.
- Gregory G. H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gregory, G. H. & Kuzmichm L. (2004). *Data driven differentiation in the standards- based classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi.

- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Güven, H. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerileri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for udl implementation: Effective classroom practices report*. Washington, DC: Office of Special Education Programs.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N. & Meyer, A. (2004). *Differentiated instruction and implications for udl implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Türkiye: Eğitim Akademi Yayınları.
- Hollas, B. (2005). *Differentiating instruction in a whole-group setting*. Peterborough, Nh: Crystal Springs Books.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. H. (2011). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, O. & Gatrell, C. (2014). Editorial: The future of writing and reviewing for ijm. *International Journal of Management Reviews*, 16, 249–264.
- Joseph, S. Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 28-40.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Karadağ, R. (2016). The evaluation of phd dissertations on differentiated instruction in Turkey and other countries. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301-1322.
- Kelly, G. (2013). *Differentiated instruction in the classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Kitchenham, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J., & Linkman, S. (2009). Systematic literature reviews in software engineering—a

systematic literature review. *Information and Software Technology*, 51(1), 7-15.

- Koç, H. & Gürgür, H. (2021). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 138-148.
- Koç, H. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ. & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). *Bireysel farklılıklar ve öğretime yansımaları*. G. Ekici ve M. Güven (Ed.), *Yeni Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri İçinde* (ss. 39-82). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Leblebici, B. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim ile öğrenme: Akademik İngilizce sınıfında bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Letwinsky, K. (2017). Examining the relationship between secondary mathematics teachers' self-efficacy, attitudes, and use of technology to support communication and mathematics literacy. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 56-66.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164.
- Lightweis, S. (2013). College success: A fresh look at differentiated instruction and other student-centered strategies. *College Quarterly*, 16(3), n3.
- Little, C. (2002). Reasoning as a key component of language arts curricula, *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13(2), 52-59.
- Logan B. (2011) Examining differentiated instruction: teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-14.
- Mcfarlane, D. A. (2011). Multiple intelligences: The most effective platform for global 21st century educational and instructional methodologies. *College Quarterly*, 14(2).
- MEB (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı*, ANKARA.
- Melesse, T. (2015). Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-264.

- Meşe, E. (2021). *Farklılaştırılmış öğretimin uzaktan eğitimde konuşma yeterliliği, çevrimiçi öz düzenleme becerileri ve öğrenci algılarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Mooney, C. (2000). *Theories of childhood: an introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, & Vygotsky*. st. Paul, Mn: Redleaf Press.
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22–27.
- Mutlu, E. (2023). *Farklılaştırılmış düşünme becerileri öğretim programının beşinci sınıf öğrencilerinin kültürel zeka ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Mutlu, M. & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 15-29.
- Mutlu, N. & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Mutlu, N., Öztürk, M. & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 185-202.
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction meeting the educational needs of all students in your classroom*. The Scarecrow Press, inc. Lanham, Maryland, and Oxford.
- Odabaşı, B. & Celkan, P. Y. (2010). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının 12 sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 87-104.
- Okoli, C. & Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26). <http://sprouts.aisnet.org/10-26>Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6nd ed.). Abd: Pearson
- Ozan, C. & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özkal, N. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019. *Opus International Journal of Society Researches*, 15(25), 3415-3442.
- Özkanoğlu, Ö. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllar programında farklılaştırılmış öğretim hakkında görüş ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Palmatier, R. W., Houston, M. B. & Hulland, J. (2018). *Review articles: Purpose, process, and structure*. Springer.

- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.
- Pittaway, L., Holt, R., & Broad, J. (Eds.). (2014). *Synthesising knowledge in entrepreneurship research: The role of systematic literature reviews (Handbook of research on small business and entrepreneurship)*. London: Edward Elgar
- Powell, K.C. & Kaline, C.J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education 3-13*, 130(2), 241-250.
- Powersw, E, A (2008). The use of independent study as a viable differantiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.
- Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research In Special Educational Needs*, 20(3), 217-230.
- Prince, B. L. (2016). *Teacher perceptions of differentiated instruction*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Richardson, D. K. (2007). *Differentiated instruction: A study of implementation*. (Unpublished doctoral dissertation) Capella University.
- Roberts-Mahon, V. (2016). *A case study on differentiated instruction in an elementary school classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Morgan State University.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, A. (2008). Reach: A framework for differentiating classroom instruction. *Heldref Publications*, 52(2), 31–47.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I. & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers And Teaching*, 19(1), 93-107.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Salar, R., & Turgut, Ü. (2015). Implementing differentiated instruction on pre-service physics teachers: Agendas (Fizik öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretimin uygulanması: Ajandalar). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 682-695.
- Santangelo, T. & Tomlinson, C. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching & 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.

- Sapan, M. (2021). *Farklılaştırılmış öğretimin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflardaki öğrencilerin dil başarılarına, motivasyonuna ve özerkliklerine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Schwartz, D. (2005). *Including children with special needs*. USA: Greenwood Press.
- Smaldino, S., Russel, J.D., Heinich, R. & Molenda, M. (2005). *Instructional technology and media for learning*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, inc.
- Smith, G. E. & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. International Society for Technology in Education.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design (2nd ed.)*. New York: John Wiley and Sons.
- Snowman, J. (2006). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Sousa, D. A. & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner friendly classroom*. Bloomington, in: Solution Tree.
- Sözbilir, M. & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, 1-22.
- Sternberg, R. & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory Into Practice*, 44(3), 245-253.
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36- 40.
- Strong, R. W., Silver, H. F. & Perini, M. J. (2001). Making students as important as standards. *Educational Leadership*, 59(3), 56-61.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Subban, P. K. & Round, P. (2015). Differentiated instruction at work. reinforcing the art of classroom observation through the creation of a checklist for beginning and pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5).
- Sulistiorini, S. (2018). Infusing active learning strategies into station rotation model in English classroom. *10th international conference on language, education, and innovation*.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Türkiye: Eğitim Kitabevi.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and teacher education*, 67, 291-301.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Tanner, B., Bottoms, G., Feagin, C. & Bearman, A. (2003). *Instructional strategies: How teachers teach matters*. Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Tepetaş Cengiz, G. Ş., Tezcan, T. & Doğan, Ö. K. (2021). Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği (dı-quest): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (87), 183-204.
- Tezcan, T., & Temel, F. (2023). An investigation of research on differentiated instruction approach in preschool education between 2005-2022. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (Tay Journal)*, 7(3), 998-1021.
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: meeting the diverse needs of all learners. *The Communiqué*, 6, 1-8.
- Tobin, R., & Tippet, C. (2014). Possibilities and potential barriers: learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423-443.
- Tokatlı, E. (2022). *Türkiye'de bir vakıf okulunda çalışan İngilizce öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi algılayış şekilleri: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Tomlinson, C. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Education.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, (3) 26-30.
- Tomlinson, C. (2010). One kid at a time. *Educational Leadership*, 67(5) 12-16.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades k-5*. Association For Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Tomlinson, C. A. & Mctighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12 (illustrated ed.) [e-book]*. Association For Supervision and Curriculum Development.

- 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. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Eric Digest Ed443573.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Proquest Education Journals*. 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2005). Traveling the road to differentiation in staff development. *Journal Of Staff Development*, 26(4), 8-12.
- Tomlinson, C. A. (2007). Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim. Redhouse/ Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C.A. & Imbeau, M.B (2011). *Managing a grades differentiated classroom a practical guide, all rights reserved*. Published by Scholastic inc. Printed in the U.S.A.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. ABD: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Murphy, M. (2015). *Leading for differentiation: Growing teachers who grow kids*. ABD: ASCD.
- Topkaya, E. & Çelik, H. (2009). Deniz eğitimde bireysel farklılıklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 316-321.
- Tortop, H. S. (2016). Kitap incelemesi: Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(1), 83-86.
- Tranfield, D., Denyer, D. & Smart P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.
- Ulusoy, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının tarihsel analizi ve günümüzde uygulanma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- URL-1: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/page/about> (erişim tarihi: 10.01.2024)
- URL-2: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce> (erişim tarihi: 10.01.2024)
- Uygun, K., Gülveren, H. & Kocayigit, M. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Türkiye: Eğitim Kitabevi.
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (10), 188-201.

- Ünal, O. (2022). Türkiye’de Eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 256-281.
- Vantassel-Baska, J. (2023). *Introduction to the integrated curriculum model. In Content-Based Curriculum For Advanced Learners (pp. 17-36)*. Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development. in mind in society (pp. 79-91)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wan, S. W. Y. (2015). Differentiated instruction: Hong kong prospective teachers’ teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).
- Yabaş, D. & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.
- Yavuz, A.C. (2018). *Farklılaştırılmış öğretimin Türk öğrencilerinin ikinci dil başarısına, ve öğrenci ve öğretmen algısına etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Çalışmalar

- 1 Beler, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T. C. Maltepe Üniversitesi.
- 2 Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- 3 Beler, Y. & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- 4 Karaduman, G. B. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişime etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 5 Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 6 Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişimi, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 7 Şaldırdak, B. (2012). *“Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- 8 Akça, Ü. Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 9 Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- 10 Kaplan, A. S. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişime, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 11 Karataş, Y. D. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişime, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 12 Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- 13 Üşenti, Ü. A. (2013). *Farklılaştırılmış türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi*. *International Journal of Social Science Research* 2, Cilt: 2 Sayı: 2

- 14 Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- 15 Atalay, Z.Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 16 Camcı, S. E. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 17 Çalıkoğlu, B.S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 18 Umar, Ç.N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- 19 Camcı, S. & Kahveci, N.G. (2015). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23),191-207.
- 20 Demir, S. (2015). Katlı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı puanları, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1589-1602.
- 21 Demir, S. & Gürol, M. (2016). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187-206.
- 22 Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- 23 Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- 24 Karip, F. (2016). *Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve çalışmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- 25 Özbal, A.F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- 26 Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- 27 Sayı, A.K. & Emir, S. (2016). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde eleştirel düşünmeye etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 13-31.
- 28 Akıllı, M., Keskin, H.K. & Ay, Ş. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerinde etkisi. *e-Kaskas Journal of Educational Research*, 4(1), 51-56.

- 29 Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- 30 Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- 31 Özçelik, T. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- 32 Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- 33 Ürek, H. (2017). *Kimyasal değişim temalı farklılaştırılmış etkinliklerin 7. Sınıf özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- 34 Abu, N. K. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik farklılaştırılmış fen etkinliklerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Amasya Üniversitesi.
- 35 Akkaş, E. & Öztürk, F. (2018). Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, Üstün-Özel Yeteneklilerin Eğitimi*, 201-224.
- 36 Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarıları üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- 37 Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- 38 Özer, S. & Yılmaz, E. (2018). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 131-146.
- 39 Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- 40 Taş, F. & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351.
- 41 Taş, N. (2018). *Farklılaştırılmış bilgisayar destekli matematik etkinliklerinin üstün yeteneklilerin bilgi işlemsel düşünme özyeterlikleri ve matematiğe yönelik etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- 42 Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: Vücudumuzu tanıyalım ünitesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Cumhuriyet Üniversitesi.
- 43 Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- 44 Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Erciyes Üniversitesi.
- 45 Çetinkaya, Ç. (2019). *Fen öğretiminde kültüre duyarlı ve farklılaştırılmış kavram karikatürleri kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve*

- tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- 46 Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapıprklarının kullanımı: Bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
 - 47 Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi.
 - 48 Delice, T. (2019). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
 - 49 Deringöl, Y. & Davaslıgil, Ü. (2019). Farklılaştırılmış matematik programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik benliklerine etkisi. *Millî Eğitim*, 48(223), 159-177.
 - 50 Ekinci, O. & Bal, A.P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-203.
 - 51 Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
 - 52 İnan, E. (2019). Özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış matematik programı etkinlik örneği. *Bilim Armonisi*, 2(2), 15-23.
 - 53 Kara, H.Z. (2019). *Kaldırma kuvveti konusunun öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
 - 54 Karaduman, B. G. & Davaslıgil, Ü. (2019). Farklılaştırılmış geometri öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerdeki yaratıcılık, uzamsal yetenek ve erişiyeye etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1305-1337.
 - 55 Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi.
 - 56 Salar, R. & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048-1068.
 - 57 Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
 - 58 Yıldız, R. (2019). *Fizik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi ve öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
 - 59 Bağrıyanık, H.M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklara etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
 - 60 Geçitli, E. & Bumen, N. (2020). Kademelendirilmiş etkinlik yoluyla metin tabanlı programlama öğretimi: İşbirlikli bir eylem araştırması. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 64-85.

- 61 Türegün, B. Ç. (2020). *7. Sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- 62 Uçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- 63 Ceylan, Ö. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin erişilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin farklılaştırılmış fen bilimleri programı aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- 64 Ermiş, F. (2021). *Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- 65 Evyapan, J. K. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk yıllar programı (Pyp) matematik dersi örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- 66 Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- 67 Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- 68 Özdemir, E. (2021). *UbD temelli farklılaştırılmış fen bilimleri derslerinin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- 69 Şan, İ. & Türegün, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin ingilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 184-191.
- 70 Altuntaş, K. (2022). *Sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanımı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- 71 Avcı, Ö., Çelik, H. & Bayram, K. (2022). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ortaokul öğrencilerin elektrik ünitesindeki başarısı ve girişimcilik becerisi üzerinde etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5 (3) , 278-297.
- 72 Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- 73 Uçarkuş, E. & Yeşilbursa, C.C. (2022). Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama beceri erişisine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 72-81.
- 74 Uzun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Ek 2. Taranan Çalışmaların Ekran Görüntüleri

 YÜKSEKÖĞRETİM KURULU BAŞKANLIĞI Tez Merkezi  Üye Girişi						
Ana Sayfa	Tarama	Mevzuat	İstatistikler	SSS	Yasal Uyarı	Bize Ulaşın
Tarama sonucunda 87 kayıt bulundu.						
No	Tez No	Yazar	Yıl	Tez Adı (Orijinal/Çeviri)	Tez Türü	Konu
1	693032	BURCU GÖL	2021	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi <i>Investigation of the effect of differentiated teaching practice on second grade students' mathematics achievement and their views on differentiated teaching practices</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
2	278756	YAHYA BELER	2010	Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi <i>Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
3	749263	KADIR ALTUNTAŞ	2022	Sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanımı <i>Social studies course people, places and environments the use of differentiated teaching activities in the field of learning</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
4	716532	DİLEK AKBAŞ	2022	Adipositlere farklılaştırılmış 3T3-L1 hücre hatlarında obezite ve meme kanseri ile ilişkili markörlerin in vitro şartlarda transkripsiyon ve translasyon düzeyinde analizi <i>In vitro analysis of markers associated with obesity and breast cancer in 3T3-L1 cell lines differentiated to adipocytes on transcriptional and translational level</i>	Yüksek Lisans	Genetik = Genetics ; Moleküler Tıp = Molecular Medicine
5	776193	OYKÜ YILMAZ	2022	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki görüşleri: Bir olgubilim araştırması <i>Teachers' opinions about differentiated instruction: A phenomenological study</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
6	770978	ELİF DAL	2022	Farklılaştırılmış öğretim araştırmalarının eğilimi: Bibliyometrik ve içerik analizi <i>The trend of differentiated teaching research: Bibliometric and content analysis</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
7	767213	İDİL YÜKSEKEL	2022	Amiloid beta ile pda3 arasındaki ilişkinin nörona farklılaştırılmış SH-SY5Y hücrelerinde incelenmesi <i>Investigation of the association between amyloid beta and pda3 in neuron differentiated SH-SY5Y cells</i>	Yüksek Lisans	Biyoloji = Biology ; Nöroloji = Neurology ; Tıbbi Biyoloji = Medical Biology
8	752585	HASAN HÜSEYİN TANYEL	2022	Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi <i>The effects of diversified teaching activities within upskilling financial literacy in social studies lesson</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
9	725605	ADEM UZUN	2022	Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri <i>Opinions of gifted students on differentiated instructional activities in social studies course</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
10	655785	FERHAT ERMIŞ	2021	Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması <i>The integration, implementation and effect of cooperative learning into differentiated instruction in science course</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
11	741695	EMRAH ÖZDEMİR	2021	UbD temelli farklılaştırılmış fen bilimleri derslerinin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi <i>The effect of UbD-based differentiated science courses on students' motivation, scientific process skills and academic achievement</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
12	672061	JBİD KARADAYI EYYAPAN	2021	Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk Yıllar Programı (PYP) matematik dersi örneği <i>Usage of differentiated instruction strategies during distance learning: Primary Years Program example of mathematics course</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
13	687800	ŞEHİDE KILINÇ	2021	Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi <i>The effect of culturally responsive differentiated instruction approach on students' empathy skills</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
14	654496	TUGAY ÇAMOĞLU	2021	Fibriller alfa-sinükleinin hücre içi taşıyım ve hücre dışına salınımında şaperonların rolünün nörona farklılaştırılmış hücrelerde araştırılması <i>Investigation of the roles of chaperones on intracellular transport and extracellular release of fibrillar alpha synuclein in neuron-differentiated cells</i>	Yüksek Lisans	Nöroloji = Neurology ; Tıbbi Biyoloji = Medical Biology
15	680935	ŞERİFE BILGIÇ	2021	Üstün zekâlı öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması <i>A meta-analysis on the effects of the differentiated mathematics instruction for gifted students</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
16	707328	ÖZGE CEYLAN	2021	Özel yetenekli öğrencilerin erişiliminin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin farklılaştırılmış fen bilimleri programı aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması <i>Improving the achievement, critical thinking skills and values of gifted students through a differentiated science program: An action research</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training

17	671291	AHMET GÜLAY	2021	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi <i>Investigating primary school teachers' differentiated instruction practices</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
18	657215	ABDOU-GAFAROU ABDOULAYE BAMOI	2021	Farklılaştırılmış kısa gıda tedarik zincirlerinin gıda sistemlerinin sürdürülebilirliğine etkisinin analizi <i>Analysis of the impact of differentiated short food supply chains on the sustainability of food systems</i>	Yüksek Lisans	Ziraat = Agriculture
19	619213	RABİA YILDIZ	2020	Fizik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim kullanılımasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi ve öğretmen görüşleri <i>Using differentiated instruction in physics education effects on scientific process skills of students and teacher views</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
20	640378	HİLAL MERİÇ BAĞRIYANIK	2020	Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbilgi farkındalıklarına etkisi <i>The effect of the teaching linear equation subject with differentiated education on academic success, self-regulation strategies, motivational beliefs and metacognitive awareness</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
21	643324	ESRA ÜÇARKUŞ	2020	Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişimlerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi <i>Examining the effect and views of differentiated instruction in social studies course on students' academic achievement and skill attainment</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
22	627936	BÜŞRA TÜREGÜN ÇOBAN	2020	7. sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi <i>The effects of differentiated English language instruction on 7th grade students' academic achievement, higher-order thinking and problem solving skills</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
23	654603	AMMAR ABBAS AL GBURI	2020	Bağdat'ta fen bilgisi öğretmenlerine göre farklılaştırılmış öğretimin güçlükleri <i>Difficulties of teaching differentiated from science teachers in Baghdad</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
24	587611	HİLAL ZEYNEP KARA	2019	Kaldırma kuvveti konusunun öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri <i>The effects of different instruction used in buoyancy force and pressure unit on student success and views of students</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
25	580371	HALİL ÇOBAN	2019	Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi <i>The effect of differentiated instructional design on students' mathematical reasoning skills, levels of using metacognitive learning strategies and problem solving skills</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
26	566628	ELİF KARAKAŞ	2019	İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar <i>Reflections on the teaching process in accordance with the differentiated teaching approach</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
27	558386	ÇAĞDAŞ ÇETİNKAYA	2019	Fen öğretiminde kültüre duyarlı ve farklılaştırılmış kavram karikatürleri kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi <i>Effect of using culturally responsive and differentiated concept cartoons on students' academic success and attitude in science teaching</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
28	557708	ŞEYDA NUR ÖZEL AKGÜL	2019	İstanbul'da finansal teknoloji sektörünün farklılaştırılmış bilgi tabanı ve yakınlık tartışmaları açısından incelenmesi <i>Examination of the financial technology sector in Istanbul in terms of differentiated knowledge bases and proximity debates</i>	Yüksek Lisans	Şehircilik ve Bölge Planlama = Urban and Regional Planning
29	591338	TEVFIK DELİCE	2019	İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi <i>The effect of differentiated maths teaching on academic achievement of 7th grade students</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
30	593733	ELİF GÜRKAN	2019	Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması <i>An action research on differentiated learning activities in outdoor learning</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training

Satırlar(Rows) 1-30 of 87

« 1 2 3 4 5 » Satırlar(Rows) ▶ Sütunlar(Columns) ▶

Ana Sayfa	Tarama	Mevzuat	İstatistikler	SSS	Yasal Uyarı	Bize Ulaşın
Tarama sonucunda 87 kayıt bulundu.						
No	Tez No	Yazar	Yıl	Tez Adı (Orijinal/Çeviri)	Tez Türü	Konu
		Filtrele	2000..2014 =20	Filtrele	Filtrele	Filtrele
31	601532	ESMA ÇETİNTAŞ	2019	Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapılarının kullanımı: Bir eylem araştırması Use of differentiated worksheets in social studies teaching: An action research	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
32	615378	DILAN TAŞ	2019	Farklılaştırılmış teselsül ilkesi kapsamında anonim şirket yönetim kurulu üyelerinin hukuki sorumluluğu Legal responsibility of members of the board of corporations in the scope of differentiated solidarity	Yüksek Lisans	Hukuk = Law
33	545430	BETÜL YAPRAKGÖL	2019	Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi The effect of different instruction applied in physics course on students' academic achievements and classroom management	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
34	586022	FATMA EREN TUZKAN	2019	Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme öz yeterliklerinin incelenmesi Investigation of the creativity promoting and implementing of differentiated instruction self-efficacy level of teachers who give training to gifted talented students	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
35	586183	ZEYNEB AKDEMİR	2019	Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması The effect of differentiated teaching methods in teachers and students in social studies course: An action research	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
36	616505	BESTAMİ BUĞRA ÜLGER	2019	Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi The development, implementation and effect of differentiated inquiry-based science lesson modules for gifted students	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
37	541947	MEHMET FAYDALI	2018	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi Examination of the applications of differentiated teaching approach in according to different variables	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
38	518724	ABDUL SAMET DEMİRKAYA	2018	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları An investigation of elementary school teachers' perceptions on their competency and implementation levels in differentiated instruction	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
39	495092	MURAT PARLAK	2018	Adipoz kök hücreden farklılaştırılmış kondrositlerin aljinat temelli mikrokürelerde enkapsülasyonu Encapsulation of chondrogenically differentiated adipose derived stem cells in alginate based microspheres	Yüksek Lisans	Biyomühendislik = Bioengineering
40	485695	RIZA SALAR	2018	Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi The effect of differentiated instruction and 5E model in physics education on different variables	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
41	501931	ZEYNEP TÜFEKÇİ	2018	Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: Vücudumuzu tanıyalım ünitesi The effect of differentiated instructional design on learning products in science education: Our body recognition unit	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
42	514229	KERİM KÜRŞAT GÜNEY	2018	Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının değerlendirilmesi Evaluation of the differentiated research methods curriculum that developed for gifted students	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
43	540886	EBRU KESKİN	2018	Nörona farklılaştırılmış SHSY5Y hücrelerinde amiloid beta ve alfa Sinüklein patolojilerinin inflamatuvar yanıt üzerine etkisi Effect of amyloid beta and alpha synuclein pathologies on inflammatory response in neuronal differentiated SH-SY5Y cells	Yüksek Lisans	Nöroloji = Neurology ; Tıbbi Biyoloji = Medical Biology
44	528730	NEŞE KUTLU ABU	2018	Üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik farklılaştırılmış fen etkinliklerinin değerlendirilmesi An evaluation of differentiated science activities for inclusion of gifted students	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
45	512614	NURULLAH TAŞ	2018	Farklılaştırılmış bilgisayar destekli matematik etkinliklerinin üstün yeteneklilerin bilgi işlemsel düşünme öz yeterlikleri ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi The effect of differentiated computer supported mathematical activities on gifted students' computational thinking self-efficacy and attitudes towards mathematics	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
46	513386	ERKAN UĞUREL	2018	Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi The effect of differentiated instruction on learning processes in teaching of electricity subject	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
47	530214	ÖZEN AVCI	2018	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarıları üzerine etkisi The effect of differential teaching applications on students' entrepreneurship skills and academic success	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
48	474198	HANDAN ÜREK	2017	Kimyasal değişim temalı farklılaştırılmış etkinliklerin 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına etkisi	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training

49	471803	CIHAD ŞENTÜRK	2017	İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi <i>Investigation of the effectiveness of differentiated instruction program applied in primary school</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
50	480346	ŞENGÜL KORKUT	2017	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi <i>The education of differentiated social studies education in accordance with integrated curriculum model in the training of intellectual gifted students</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
51	484072	TUNAY ÖZÇELİK	2017	Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği <i>Efficiency of differentiated mathematics curriculum designed for gifted and talented students</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
52	456623	TUĞBA DURMUŞ	2017	Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi <i>The effects of differentiated instruction model used in social science courses on students' success levels and attitudes</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
53	435217	SAADET ZORALOĞLU	2016	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması <i>A case study of differentiated instruction approach</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
54	430749	MUSA KAPLAN	2016	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilişsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi <i>The effect of the differentiated method on seventh graders' conceptual learning, scientific process skills and academic achievement in the science unit 'Force and movement'</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
55	426504	AYŞE FERAY ÖZBAL	2016	Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması <i>Approach in physical education and sports class: An action research</i>	Doktora	Spor = Sports
56	450179	FATİH KARİP	2016	Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve çalışmalarına etkisi <i>The effects of differentiated art instructional design on students' attitude, skills and academic achievement</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
57	454413	ONUR EKİNCİ	2016	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi <i>The effect of differentiated instruction on mathematical attitudes and achievements of third grade primary school learners</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
58	431597	YİĞİT ANT UĞURDAĞ	2016	Hemin ile eritroid farklılaştırılmış kronik miyeloid lösemi (K562) hücre soylarının çoğalmasında beta adrenerejik reseptörlerin rolü <i>The role of beta adrenergic receptors on erythroid differentiated chronic myeloid leukemia cell lines K562 proliferation with hemin</i>	Yüksek Lisans	Biyofizik = Biophysics ; Biyoloji = Biology ; Moleküler Tıp = Molecular Medicine
59	430674	SELDA ÖZER	2016	Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi <i>The effects of thinking-style-based differentiated instruction on achievement, attitude and retention</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
60	458639	HÜSEYİN KOÇ	2016	Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi <i>Investigation of traces about differentiated instruction in the views of classroom teachers in inclusive education</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training

Satırlar(Rows) 31-60 of 87

Ana Sayfa	Tarama	Mevzuat	İstatistikler	SSS	Yasal Uyarı	Bize Ulaşın
Tarama sonucunda 87 kayıt bulundu.						
No	Tez No	Yazar	Yıl	Tez Adı (Orijinal/Çeviri)	Tez Türü	Konu
		Filtrele	2000..2014 =21	Filtrele	Filtrele	Filtrele
61	446039	MUSTAFA KORAY KÖSEOĞLU	2016	Farklılaştırılmış ev ödevlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkileri <i>The effects of differentiated homework on the attitudes of students with ADHD towards homework</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
62	443935	OYA ÇELİKAĞ	2016	Hipoksik ve normoksik ortam şartlarında osteojenik nesile farklılaştırılmış insan adipoz kökenli mezenkimal kök hücrelerin gen/mikrona ifade profillerinin karşılaştırmalı analizi <i>Comparative evaluation of the gene/mikrona expression profiles of hypoxic and normoxic conditions on the osteogenic differentiation of adipose-derived mesenchymal stem cells</i>	Yüksek Lisans	Biyoloji = Biology
63	417632	BÜŞRA BEGÜM YAVUZER	2015	Eğitimde farklılaştırılmış denetim ve uygulanabilirliği <i>Differentiated supervision in education and its applicability</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
64	392768	ESİN AKBAY	2015	Mezenkimal kök hücrelerden farklılaştırılmış işaretli kardiyomyositlerin in vivo implantasyon sonrası ektopik göç potansiyelinin incelenmesi <i>Investigation of ectopic migration potential of labeled cardiomyocytes differentiated from mesenchymal stem cells after in vivo implantation</i>	Doktora	Biyoloji = Biology
65	398453	ÖZGE SİĞİRCİ	2015	Farklılaştırılmış fiyatlandırma, müşteri grubu ve para iadesinin tüketicilerin adalet algısı, tutum ve davranışsal niyetleri üzerine etkileri <i>Effects of differentiated pricing, customer group and refund on consumers' fairness perception, attitude and behavioral responses</i>	Doktora	İşletme = Business Administration
66	377768	YILMAZ YÖRDEM	2014	Anonim şirket yönetim kurulu üyelerinin hukuki sorumluluğunda farklılaştırılmış teselsül ilkesi <i>The joint and differentiated legal liability of corporate board members</i>	Doktora	Hukuk = Law
67	357727	EŞREF AKKAŞ	2014	Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri <i>The effects of differentiated problem solving instruction on mathematical problem solving, attitudes and creative thinking of gifted and talented learners</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
68	381932	ÇİĞDEM NİLÜFER UMAR	2014	Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi <i>The effects of differentiated curriculum with blended learning method on gifted students' academic achievement, critical thinking abilities and creative</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
69	356630	SEZEN CAMCI ERDOĞAN	2014	Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi <i>The effect of differentiated science and technology instruction based on scientific creativity on gifted and talented students' achievement, attitude and creativity</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
70	356628	BURCU SEHER ÇALIKOĞLU	2014	Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi <i>The effect of differentiated science education on the basis of depth and complexity on gifted and talented students in view of success, scientific process skills and attitude</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
71	370289	EMİN ÇAMURCU	2014	Anonim ortaklıklarda farklılaştırılmış teselsül ilkesi uyarınca yönetim kurulu üyelerinin sorumluluklarının belirlenmesi <i>The designation of responsibilities of board of directors' members according to differentiated solidarity principal in joint stock companies</i>	Yüksek Lisans	Hukuk = Law
72	376419	RUVEYDA GÖLMİSAL AKKALE	2014	Anonim şirket yönetim kurulu üyelerinin farklılaştırılmış müteselsil sorumluluğu <i>Differentiated joint liability of board of directors</i>	Yüksek Lisans	Hukuk = Law
73	356625	ZEHRİ ÖZLEM ATALAY	2014	Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâli öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi <i>The effect of differentiated social studies instruction on gifted students' academic achievement, attitudes, critical thinking and creativity</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
74	344298	ŞEFİKA SÜMEYYE ÇAM	2013	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri <i>Teacher's implementation of differentiated instruction approach and competency levels related to it</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
75	327546	SERKAN DEMİR	2013	Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi <i>The effects of differentiated learning on students' academic achievement, learning approaches and learning retention</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
76	351534	ÜLKÜ AKÇA ÜŞENTİ	2013	Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training

77	370186	YASEMİN KARATAŞ	2013	Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişiyi, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi <i>The effect of differentiated mathematics teaching on achievement, creativity, attitude and academic self-concept concerning gifted and talented students</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training ; Matematik = Mathematics
78	345309	FATİH TAŞ	2013	Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi <i>The effect of differentiated instructional design on students' metacognitive skills and mathematics academic achievements</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training ; Matematik = Mathematics
79	742158	FATMA FIRAT	2013	Farklılaştırılmış kök hücre uygulamanın over hasarındaki yeri <i>Place of differential stem cell applications in ovary damage</i>	Yüksek Lisans	Histoloji ve Embriyoloji = Histology and Embryology
80	351517	AYŞİN KAPLAN SAYI	2013	Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyi, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi <i>The effect of differentiated foreign language instruction on gifted students' achievement, critical thinking and creativity</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
81	377555	MELODİ ÖZYAPRAK	2012	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişiyi, tutum ve yaratıcılığa etkisi <i>The effect of a differentiated mathematics program for gifted and talented students on success, attitude and creativity</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
82	351574	GÜLŞAH BATDAL KARADUMAN	2012	İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişiyi etkisi <i>The effects of differentiated geometry teaching for fifth grade gifted students on creative thinking, spatial ability level and achievement</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
83	347373	BANU ŞALDIRDAK	2012	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi <i>The effects of differentiated instruction practices on mathematics achievement</i>	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
84	314714	BAŞAK KÖK	2012	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi <i>The effect of differentiated geometry teaching on gifted and talented students in view of creativity, spatial ability and success</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
85	289767	SELALE ORKİDE SERENGİL	2010	Anonim ortaklık yönetim kurulu üyelerinin hukuki sorumluluğunda farklılaştırılmış teselsül <i>Differentiated solidarity in legal liability of the members of board of directors of joint stock companies</i>	Yüksek Lisans	Hukuk = Law
86	311496	SALİM İSKENDER	2010	Kritik büyüklükteki kranial kemik defektinde yağ dokusu ve kemik iliği kaynaklı kök hücrelerin ve bu hücrelerden farklılaştırılmış osteoblastların kemik iyileşmesi üzerindeki etkileri <i>Effects of osteogenically induced and non-induced adipose-derived and bone marrow-derived stem cells on bone healing in rat critical-sized cranial defect</i>	Tıpta Uzmanlık	Plastik ve Rekonstrüktif Cerrahi = Plastic and Reconstructive Surgery
87	263134	RUHAN KARADAĞ	2010	İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması <i>Implementation of differentiated instruction approach in primary education Turkish course: An action research</i>	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training

Satırlar(Rows) 61-87 of 87

« 1 2 3 4 5 » Satırlar(Rows) ▲ Sütunlar(Columns) ▲

Arama Sonuçları

(title: "Farklılaştırılmış") AND (pubyear: (>=2010 AND <=2022))

Toplam 59 sonuç (0,15 sn)

Gelişmiş Arama

Makale
59

Dergi
0

Kullanıcı
0

Yayıncı
0

Akıllı Sıralama

Farklılaştırılmış Teselsülün Problemleri

Çeviri

Vito ROBERTO , Ezgi Başak DEMIRAYAK , Sadık ÇAPA , (2016), Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 3, 2016, 143 - 159,

Bu makalenin orijinal hali, İsviçre'de Zeitschrift für Gesellschafts- und Kapitalmarktrecht (GesKR) adlı derginin 01/2006 numaralı sayısında s. 29-42'de "Probleme der differenzierten Solidarität" başlığıyla Almanca olarak yayımlanmıştır. Makalenin yazarna ve yayımlandığı dergiye işbu makaleyi Türkçe'ye çevirmemize ve bu değerli armağanda yayımlamamıza izin verdikleri için en kalbi teşekkürlerimizi sunuyoruz [Wir bedanken uns herzlich bei Herrn Prof. Dr. Vito Roberto und der Zeitschrift „GesKR“ für die freundliche Genehmigung, den Artikel in das Türkische zu übersetzen und in dieser

Farklılaştırılmış Teselsül Farklılaştırılmış Teselsülün Problemleri Probleme der differenzierten Solidarität

Farklılaştırılmış Teselsül İkesi Uyarınca Bireysel Sorumluluğun Belirlenmesi

Araştırma Makalesi

Firdevs ARSLAN , (2021), Sakarya Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, 2021, 165 - 195,

6102 sayılı Türk Ticaret Kanunu, 6762 sayılı Ticaret Kanununun hukuki sorumluluk uygulamasındaki mutlak teselsül anlayışını terk ederek farklılaştırılmış teselsül ilkesinin kabul etmiştir. Yeni olan bu ilke ile birlikte sorumlu olunan miktarda her bir borçlu bakımından kusur oranı ve Türk Borçlar Kanunu m.51 ve m.52 dikkate alınarak, farklılaşmaya gitmek ve aynı aynı bireysel sorumluluk tavanları belirlemek mümkün hale gelmiştir. Bu çalışmada bireysel sorumluluğu belirleyen faktörler üzerine odaklanılarak farklılaştırılmış teselsül ilkesi ele alınmaktadır. Bu ilkeye göre, aynı zarardan

Farklılaştırılmış Teselsül Müteselsil Sorumluluk Bireysel Sorumluluk Bireysel Sorumluluk Tavanı Diğ ve İç İlişki

Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Sevim Camuzcu AŞIROĞLU , (2016), Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 3, 2016, 948 - 960, 10.17860/merisnfd.282393

Öz: Bu araştırmanın amacı, bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimle ilgili öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 120 okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Gönüllü olan 96 öğretmen adayının tümü örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmada nicel veri analizi kullanılmış olup, veriler

Kitap İncelemesi: Üstün Zekâlılar Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Müfredat Farklılaştırma Modelleri

Kitap İncelemesi

Hasan Said TORTOP , (2016), Journal of Gifted Education and Creativity, Cilt 3, Sayı 1, 2016, 83 - 86,

Bu kitap incelemesinde Doç.Dr.Hasan Said TORTOP tarafından yazılan üstün zekâlıların eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri adlı kitap incelenmiştir. Eserde müfredat farklılaştırma modelleri tanıtılmış ve bunlarla ilgili örnek etkinlikler tasarlanmıştır. Eser üstün zekâlılar eğitimi alanında farklılaştırma ile ilgili ilk telif eserdir. Bu yönüyle alanda çalışan akademisyenlere, öğretmenlere bir başvuru kaynağı olacak ve bu alandaki ihtiyacı karşılayacak bir eserdir.

Farklılaştırılmış öğretim Üstün zekâlılar eğitimi Müfredat farklılaştırma

Farklılaştırılmış Öğretimin Sınıf İklimine Etkisi: Nitel Bir Çalışma

Araştırma Makalesi

Rıza SALAR *, Ümit TURGUT , (2019), Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, Cilt 8, Sayı 4, 2019, 1048 - 1068,

Bu araştırmanın amacı, onuncu sınıf dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisini araştırmaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından birisi olan durum çalışması metodolojisi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ilinde üç farklı lisede öğrenim görmekte olan toplam 84 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Beş hafta süren uygulama boyunca fizik dersi farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Dersleri öğrencilerin kendi öğretmenleri anlatırken araştırmacıların birisi sınıf ortamını gözlemlemiştir. Araştırmanın verileri "Sınıf İklimi Gözlem

Farklılaştırılmış Öğretim Fizik Eğitimi Sınıf İklimi

Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamalarında Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin İzlerin İncelenmesi

Araştırma Makalesi

Hüseyin KOÇ *, Hasan GÜROĞUR , (2021), Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, 2021, 138 - 148,

Farklılıkların farkında olmak ve farklılıkların zenginliğe dönüştürmek mottoları son 10 yılda sıkça dile getirilmektedir. Sınıflardaki farklılıkların zenginliğe dönüştürmek için önerilen yöntemlerden birisi de farklılaştırılmış öğretimdir. Bu araştırmanın amacı; sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırma nitel paradigma çerçevesinde betimsel olarak gerçekleştirilmiş ve 12 öğretmenle yapılandırılmış

Bireysel farklılıklar Farklılaştırılmış öğretim Kaynaştırma Bütünleştirme

FARKLAŞTIRILMIŞ TESELSÜL KURALININ BANKA YÖNETİCİLERİNİN HUKUKİ SORUMLULUĞU ÖRNEĞİ ÜZERİNDEN UYGULANMASI

Araştırma Makalesi

Ahmet BATTAL *, (2022), Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı Özel Sayı, 2022, 1 - 35, 10.32957/hacettepehdf.1109503

6102 sayılı yeni Türk Ticaret Kanunu'nun getirdiği yeniliklerden biri olan "farklaştırılmış teselsül" kuralı, şirket yöneticilerinin hukuki sorumluluğunda müteselsil sorumluluk uygulamasını yeni ve daha net bir mecraya sokmuştur. Şirketin zararından birden çok yöneticinin sorumlu olduğu hallerde, sorumluluk davasında, mahkeme (ve ona yardımcı olmakla görevli uzman bilirkişi), kusur oranlarını ve sorumluluk rakamlarını bu hükümler yardımıyla daha net biçimde belirleyebilecektir. Bu belirlemeyi davanın başında ve bizzat davacının yapmış olma zorunluluğu da böylece ortadan

farklaştırılmış teselsül müteselsil sorumluluk farklaştırılmış müteselsil sorumluluk anonim şirket yöneticilerinin sorumluluğu banka yöneticilerinin sorumluluğu

Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Farklaştırılmış Matematik Eğitim Programları

Gülşah BATDAL KARADUMAN, (2012), HAYEF Journal of Education, Cilt 7, Sayı 1, 2010, 1 - 12,

Farklaştırılmış Öğretim ve Uyarlamalar

Seray OLCAY GÜL, (2014), Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 3, Sayı 5, 2014, III - 123,

Aynı sınıfta yer alan her bir öğrenci farklı gereksinimlerle gelişim ve öğrenme özelliklerine sahiptir. Bu nedenle farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin kendilerine sunulan tek tip öğretimden aynı düzeyde yararlanmalarını beklemek gerçekçi değildir. Tüm öğrencilerin sunulan öğretimden eşit düzeyde yararlanmaları ise içerik, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde öğretimin farklılaştırılmasıyla mümkün olabilir. Öğrenme süreçlerinin ve ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak şekilde ön bilgi, ilgileri, öğrenme öncelikleri, tercihleri ve stilleri, gereksinimleri, hazır

farklaştırılmış öğretim öğretimsel uyarlamalar özel eğitim özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler

Fizik Öğretmen Adaylarına Farklaştırılmış Öğretimin Uygulanması: Ajandalar**Rıza SALAR, Ümit TURGUT,** (2015), Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, 2015, 682 - 695, 10.14686/buefad.v4i2.5000136908

Bu araştırmanın amacı, fizik öğretmeni adaylarının, optik, enerji, kuvvet ve hareket konularındaki eksik bilgilerini belirlemek ve ardından bu eksiklikleri farklılaştırılmış öğretim kullanarak gidermeye çalışmaktır. Çalışma 28 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce, üç farklı çoktan seçmeli test (ön-test) öğretmen adaylarının eksik bilgilerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Daha sonra, farklılaştırılmış öğretim kullanarak sekiz hafta süren uygulama yapılmıştır. Uygulamadan iki hafta sonra, çoktan seçmeli testler son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön testler ile son testler

ajandalar farklaştırılmış öğretim fizik eğitimi öğretmen adayları

FARKLAŞTIRILMIŞ PROBLEM ÇÖZME ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİNE ETKİSİ

Araştırma Makalesi

Eğref AKKAŞ *, Faruk ÖZTÜRK, (2018), Milli Eğitim Dergisi, Cilt 47, Sayı 1, 2018, 201 - 224,

Çalışmada, farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarıları ve yaratıcı düşünmeye yönelik etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada araştırma deseni olarak ön test-son test kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırma, Düzce Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 7'si deney, 8'i kontrol grubu olmak üzere 15 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından farklılaştırılmış problem çözme öğretimi uygulanırken, kontrol

farklaştırılmış öğretim üstün yetenek problem çözme yaratıcı düşünme

FARKLAŞTIRILMIŞ MATEMATİK PROGRAMININ ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BENLİKLERİNE ETKİSİ

Araştırma Makalesi

Yasemin DERİNGÖL *, Ümit DAVASLIOĞLU, (2019), Milli Eğitim Dergisi, Cilt 48, Sayı 223, 2019, 159 - 178,

Matematiksel olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, ihtiyaçları söz konusu olduğunda sınıftaki diğer öğrencilerden farklıdır. Bu yüzden onların ilgi ve öğrenme profillerine uygun programların geliştirilip uygulanması gerekir. Bu amaçla, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için hazırlanmış farklılaştırılmış bir matematik öğretim programının öğrencilerin akademik benlikleri üzerindeki etkisini incelemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Akademik Benlik Ölçeği" kullanılmıştır. Kontrol Grubu Ön test Son test Deney Seti

Akademik benlik kavramı farklaştırılmış öğretim programı üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci

Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları

Araştırma Makalesi

Neşet MUTLU, Mustafa ÖZTÜRK, (2017), Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 2, 2017, 379 - 402, 10.24315/trkefd.301189

: Farklaştırılmış öğretim aynı sınıfta yer alan farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı ders sürecinde farklı öğrenme yaşantıları oluşturma amaçlayan pedagojik bir yaklaşımdır. Bu sayede ders süresinin sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmesi bakımından en verimli şekilde kullanılması sağlanır. Türkiye'de genelde farklılaştırılmış öğretim ile ilgili, özelde ise sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde farklılaştırılmış öğretimle ilgili çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu kapsamda bu çalışma Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından desteklenen "Farklaştırılmış Beceri ve Yetenek Temelli

farklaştırılmış öğretim sosyal bilgiler tarih öğretmen

Farklaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Bilişüstü Becerilerine ve Matematik Akademik Başarılarına Etkisi

Araştırma Makalesi

Fatih TAŞ *, Nur SIRMACI, (2018), Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 20, Sayı 2, 2018, 336 - 351, 10.17556/erziefd.312251

Günlük yaşam problemlerinin bir bölümünün çözümü matematiksel düşünme becerileri gerektirir. Her birey kendi yaşamının bu problemlerine çözüm bulacak kadar matematiği kullanmalıdır. Bireylerin farklı birtakım özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Tüm bireylere uygun bir öğretim onların ihtiyaçlarını, özelliklerini dikkate almalıdır. Farklı özelliklere sahip bireylerin farklı yollardan öğretiminin sağlanması farklılaştırılmış öğretim tasarımı ile mümkündür. Çalışma, farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisini

farklaştırılmış öğretim öğretim tasarımı bilişüstü beceriler



Farklılaştırılmış Öğretim: Literatürün Bibliyometrik Haritalaması

Araştırma Makalesi

Halil ÇOBAN*, (2022), MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 11, Sayı 1, 2022, 46 - 62, 10.33206/mjss.869766

Bu çalışmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili literatürdeki yayınları incelemektir. Web of Science veri tabanında Kasım 2020'ye kadar çeşitli kaynaklarda yayınlanan 667 yayın, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Vosviewer yazılımı kullanılarak analizler yapılmıştır. Yazarlar tarafından kullanılan ortak anahtar kelimeler, ülkelerin, kurumların, kaynakların, yazarların ve yayınların bibliyografik eşleşmeleri ve yazarlara, referanslara ve kaynaklara yapılan ortak atıflar yazılım aracılığıyla analiz edilerek görselleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda

Bibliyometrik analiz Farklılaştırılmış Öğretim Bibliyometrik haritalama

Farklılaştırılmış Fen Deneylerini Değerlendirme Sürecinin Öğrencilerin Fene Karşı Tutum ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

Araştırma Makalesi

Mustafa AKILLI, Hasan Kağan KESKİN, Şule AY, (2017), e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, 2017, 51 - 56,

Bu çalışmada kapsamında "istasyon tekniği kullanılarak farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin, öğrencilerin fen derslerine karşı tutumlarını ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyip etkilemediğinin araştırılması" amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 48 ilköğretim öğrencisi ile yapılan fen deneylerinin değerlendirme aşamaları için istasyon tekniği kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası fene karşı tutumlarında ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı anketler yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim değerlendirme fene karşı tutum fen öğrenmeye yönelik motivasyon

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Pratikleri: Öğrenim Süreci Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Düşünceleri

Araştırma Makalesi

Arzu AYDOĞAN YENMEZ, İlnur ÖZPINAR, (2017), Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 2, 2017, 344 - 363, 10.24315/trkefd.290805

Alanyazında farklı teknikleri ve temel ilkeleriyle öğrenciyi etkin hale getirme, anlamlı öğrenmesini sağlama ve gerçek yaşam durumları sunmaya dönük yapısı ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artıran özelliği gibi pozitif katkılarla sunulan farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde uygulanmasında, öğretmenin uygulama pratikleri ve düşünceleri önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama yetkinliklerini ve bu öğrenim sürecindeki öğretmen ve öğrenci düşüncelerini incelemektir. Özel durum çalışması kapsamında yürütülen

Farklılaştırılmış Öğretim Matematik Eğitimi Öğretmen Görüşleri Hizmet-İçi Eğitim

FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ (DI-QUEST): TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Araştırma Makalesi

Gülizar Şule TEPETAŞ CENGİZ, Tacettin TEZCAN, Özgür Kıvılcık DOĞAN, (2021), EKEV Akademi Dergisi, Cilt 0, Sayı 87, 2021, 183 - 204,

Farklılaştırılmış öğretim, günümüz sınıflarında artan öğrenci çeşitliliğine uygun öğretim stratejileri arasında ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejilerine ilişkin ihtiyaçlarının artması nedeniyle alan yazına yeni bir ölçme aracının kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Coubergs, Struyven, Vanthourmout, Engels (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Differentiated Instruction Quest Instrument" ölçme aracının dilimize uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin

Farklılaştırılmış Öğretim Ölçek Uyarlama Kapsayıcı Eğitim Öğrenci Çeşitliliği Akademik Çeşitlilik

ANONİM ŞİRKET YÖNETİM KURULU ÜYELERİNİN FARKLIlaştırILMIŞ TESELSÜL İLKESİ UYARINCA SORUMLULUKLARINA GENEL BİR BAKIŞ

Araştırma Makalesi

Himmet KOÇ*, (2020), Necmettin Erbakan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 1, 2020, 62 - 82,

Anonim şirket yönetim kurulu üyeleri, şirketin idaresiyle ilgili iş ve eylemleri icra ederken şirket tüzel kişiliğinde ya da üçüncü kişilerde zarara sebebiyet vermiş olabilirler. Farklılaştırılmış teselsül ilkesi, yönetim kurulunun herhangi bir kişiye zarar vermesi halinde üyelerin tabi olacakları sorumluluk sistemini düzenleme altına almıştır. Anonim şirket yönetim kurulu üyelerinin hukuki sorumluluğu, yönetim kurulunun organ halinde küllü olarak sorumluluğu değildir. TTK kapsamında hukuki sorumluluk, genel olarak şahsen verilen zararlardan sorumluluk olarak düzenlenmiştir. Anonim

Farklılaştırılmış Teselsül Yönetim Kurulu Sorumluluk Zarar İç İlişki Doğ İlişki

FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİMİN ÜLKEMİZ EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YERİ SINIFLARDA UYGULAMA SIKLIĞI VE ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNE ETKİLERİ

Araştırma Makalesi

İsmail BUHUR, İhsan İSEN, Bünyamin ORUÇ, Mahmut AKOL, Yücel AKSOY, (2022), Dicle Akademik Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, 2022, 151 - 178,

Bu çalışmada son yıllarda eğitim yönetiminde lider yöneticiliğin öneminin artması ile birlikte etkili bir öğretimsel lider olmanın beklenen okul yöneticilerinin öğretimsel davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi basılı ve elektronik kitap, dergi, makale ve tez taraması sonucu elde edilen bulguların derlenmesi ve sentezi sonucu yapılmıştır. Araştırma sonucunda hızla gelişen ve değişen günümüz şartlarında etkili bir liderin öğretimsel liderliğinin okul başarısında doğru

Liderlik Eğitim Okul Yönetimi Öğretimsel Liderlik

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ BİREYLER İÇİN FARKLIlaştırILMIŞ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANABİLECEK ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Zehra ATALAY, (2015), HAYEF Journal of Education, Cilt 11, Sayı 2, 2014, 339 - 358,

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler eğitim hayatları boyunca; sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal farklılıklar ve karakteristik özelliklerine yönelik ihtiyaçları destekleyen eğitim yaklaşımlarına gereksinim duyarlar. Sosyal bilgiler dersi; üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimi açısından il düzeyde karmaşık ve kapasitelerine uygun seçenekler geliştirebilmesi, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına oldukça uygun bir ders olması nedeniyle dikkat çekicidir. Günümüz dünyasında hızla yaşanan değişimlere ayak uydurabilecek, öğrenci gereksinimlerine cevap verebilecek eğitim

Üstün zekâ ve yetenek sosyal bilgiler öğretimi farklılaştırma öğretim stratejileri

ÜSTÜN ZEKÂLİ VE YETENEKLİ BİREYLER İÇİN FARKLAŞTIRILMIŞ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANABİLECEK ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Zehra ATALAY , (2015), HAYEF Journal of Education, Cilt 11, Sayı 2, 2014, 339 - 358,

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler eğitim hayatları boyunca; sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal farklılıkları ve karakteristik özelliklerine yönelik ihtiyaçları destekleyen öğretim yaklaşımlarına gereksinim duyarlar. Sosyal bilgiler dersi; üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimi açısından ileri düzeyde karmaşık ve kapasitelerine uygun seçenekler geliştirebilmesi, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına oldukça uygun bir ders olması nedeniyle dikkat çekicidir. Günümüz dünyasında hızla yaşanan değişimlere ayak uydurabilecek, öğrenci gereksinimlerine cevap verebilecek öğretim

Üstün zekâ ve yetenek Sosyal bilgiler öğretimi Farklılaştırma Öğretim stratejileri

FARKLAŞTIRILMIŞ FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN ZEKÂLİ VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Sezen CAMCI ERDOĞAN , Nihat Gürel KAHVECİ , (2015), HAYEF Journal of Education, Cilt 12, Sayı 1, 2015, 191 - 207,

Bu araştırmanın amacı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak farklılaştırılmış bir Fen ve Teknoloji programının, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkililiğinin sıranmasıdır. 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi programından seçilen "Dünya, Güneş ve Ay" ünitesi Bilimsel Yaratıcılık becerileri temelinde, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminde kullanılan Paralel Müfredat Modeli ve Izgara Modeli çerçevesinde farklılaştırılmıştır. Çalışma, İstanbul ilinde, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara eğitim veren bir devlet okulunda, 5. sınıfa devam

Fen ve Teknoloji Öğretimi Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenci Bilimsel Yaratıcılık Farklılaştırma Tutum

3D Baskılı PLA-İskelelerin Üzerinde Farklılaştırılmış Mezenkimal Kök Hücrelerin In Vitro ve In Vivo Uyumu

Araştırma Makalesi

Seda VATANSEVER , Feyzan OZDAL KURT * , Remziye KENDİRCİ , Gorkem SAY , Emil MAMMADOV , (2022), Sağlık Hizmetleri ve Eğitimi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, 2022, 45 - 51, 10.29228/JOHSE.20

Üç boyutlu baskı, doku mühendisliği uygulamaları için biyolojik olarak uyumlu ve biyolojik olarak parçalanabilen malzemelerin üretim aracı olarak hızlı bir giriş yaptı. Üç boyutlu baskı, özel biyobozunur implantlar oluşturmayı mümkün kıldı ve polilaktik asit (PLA) en umut verici polimerlerden biridir. Bu çalışmada, 3D baskı PLA polimerleri üzerinde kemik iliki stromal mezenkimal kök hücrelerinden (BMSC) hem kemik hem de kırıkdağa farklılaştırılan hücreler oluşturmayı amaçladık. PLA iskeleleri tasarlanmış, solidworks yazılımı kullanılarak 3D olarak basılmış ve Yakın Doğu

Kemik Kırıkdağ 3D baskı Mezenkimal Kök Hücre

FARKLAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırma Makalesi

Neşet MUTLU * , Mustafa ÖZTÜRK , Semih AKTEKİN , (2019), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 21, Sayı 1, 2019, 185 - 202, 10.26468/trakyasobed.466734

Türkiye'de Millî 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

Farklılaştırılmış Öğretim Öz-yeterlik Ölçek

< 1 2 3 >

(title: "Farklaştırılmış") AND (pubyear: (>=2010 AND <=2022))



Toplam 59 sonuç (0.13 sn)

Gelişmiş Arama

Makale
59Dergi
0Kullanıcı
0Yayın
0

Akıllı Sıralama ▾

Farklaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Öğretmen Yeterlikleri

Araştırma Makalesi

Saadet ZORALOĞLU *, Ali E. ŞAHİN , (2022), Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 51, Sayı 2, 2022, 1377 - 1416, 10.14812/cuefd.1072058

Farklaştırılmış öğretim, eğitimde adaleti sağlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırması profesyonel bir sorumluluktur. Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sorusunun doğası ve bağlamına uygun olarak, yeterliklerin belirlenmesi için ilgili alan literatürünün incelenmesi yöntemi seçilmiştir. Araştırmada nitel yaklaşımlardan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili hakemli yayınlar ve temel kaynak kitaplar

Bireysel Farklılıklar

Farklaştırılmış Öğretim

Öğretmen Yeterlikleri

Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Okullarda Farklaştırılmış Denetim Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma

Araştırma Makalesi

Fatma KÖYBAŞI , Celal Teyyar UĞURLU , Duran DEMİR , (2017), Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 15, Sayı 1, 2017, 43 - 57,

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modeline ilişkin öğretmenlerinin görüşlerini saptamaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş olup araştırmanın doğasına uygun alan algı bilim deseninde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde resmi okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 28 öğretmen den oluşmaktadır. Araştırma çerçevesinde öğretmenlerin farklılaştırılmış denetim modeli uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yan

denetim

çağdaş denetim modelleri

SINIF ÖĞRETMENLERİNE SUNULAN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN FARKLAŞTIRILMIŞ ETKİNLİK GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Ahmet KURNAZ *, Süleyman ARSLANTAŞ , (2018), Milli Eğitim Dergisi, Cilt 47, Sayı 1, 2018, 309 - 332,

Araştırmanın amacı sınıfında üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler bulunan öğretmenlerin normal derslerin işlenişinde sınıflarındaki ÜY öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun farklılaştırılmış öğretim etkinliği tasarlama ve uygulama yeterliklerinin artırılmasına yönelik öğretmen eğitiminin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim etkinliği tasarlama becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelenmesidir. Araştırma karma yaklaşımla, yan deneysel metotla ön test-son test deney grubu yöntemi ile yürütülmüştür.

Öğretmen eğitimi

Üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler

Farklaştırılmış öğretim

Üstün Yeteneklilere Yönelik Farklaştırılmış Fen Öğretim Modülü Hakkında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kavramsal Algıları ve Değerlendirmeleri

Araştırma Makalesi

Neşe Kutlu Abu KUTLU ABU *, Murat GÖKDERE , (2020), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 17, Sayı 1, 2020, 768 - 798, 10.33711/yyued.751848

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmen adayları için geliştirilen üstün yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırılmış fen öğretim modülü hakkında öğretmen adaylarının kavramsal algılarını ve değerlendirmelerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi bölümü 2. sınıfta öğrenim gören toplam 32 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik farklılaştırılmış fen

Üstün yeteneklilik

Farklaştırılmış fen öğretimi

Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Farklaştırılmış Matematik Programı Etkinlik Örneği

Araştırma Makalesi

Esra İNAN *, (2019), Bilim Armonisi, Cilt 2, Sayı 2, 2019, 15 - 23, 10.37215/bilar.2019257645

Özel yetenekli öğrencilerin de her birey gibi ihtiyaçları olan üst düzey bilişsel özelliklere ve yeteneklerine göre eğitim hakkına sahiptir. Bu bağlamda matematik müfredatının farklılaştırılmasının öğrencinin hem matematik alanında hem de diğer bilim dallarıyla kuracağı ilişkide gözler önüne serilecek biçimde bilimsel temellere uygun olarak sağlamlaştırması söz konusudur. Matematik öğretiminin de ise süreç içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıkları daha net bir şekilde gözlemlenebilir. Bu sebeple bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve bireysel

Matematik Öğretimi

Özel Yetenekli Öğrenci

Farklaştırma

Polonya'nın İkilemi Olarak Avrupa Birliği ve Farklaştırılmış Avrupa Bütünleşmesi

Araştırma Makalesi

Sezgin MERCAN *, (2020), Marmara Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi, Cilt 28, Sayı 2, 2020, 285 - 316, 10.29228/mjes.5

1989 yılı Polonya'da komünizmin sonlandığı ve demokrasiye geçişin başladığı bir dönüm noktasıdır. Bundan sonraki süreçte ülkede liberal demokrasi ve serbest piyasa ekonomisine adaptasyon ve yeni sosyal kimlik yaplanması öne çıkmıştır. Avrupa'ya geri dönüş her ne kadar sancısız gerçekleştirilmeye çalışılsa da bu pek mümkün olamamıştır. AB'ye üyelik süreci tartışmalı olduğu gibi, üyelik sonrasında da tartışmalar devam etmiştir. Polonya ve AB arasında karşılıklı şüphecilik varlık göstermiştir. Bu şüphecilik Polonya'nın sadece seçili ortak politikaları sıcak bakması

Polonya

Avrupa Birliği

Farklaştırılmış Bütünleşme

Post-İşlevsellik



Farklılaştırılmış Entegrasyon Modelleri ve Avrupa Birliği Vatandaşları Üzerindeki Etkileri

Araştırma Makalesi

Özlem SEFER *, (2022), İzmir İktisat Dergisi, Cilt 37, Sayı 1, 2022, 77 - 91, 10.24988/ije.798895

Farklılaştırılmış entegrasyon, son yıllarda Avrupa Birliği (AB) gündeminin en temel meselelerinden biri haline gelmiştir. 'Tek beden herkeşe uyması' (one-size-fits-all) prensibinin bazı durumlarda yetersiz kalması özellikle genişleme ve derinleşme adımlarıyla birlikte daha belirgin bir hal almıştır. Bu yüzden, farklılaştırılmış entegrasyon düşüncesi çerçevesinde Birlik için yeni bir model arayışı kaçınılmaz olmuştur. Bu makalede, Juncker Komisyonu döneminde (2014-2019) 'Avrupa'nın Geleceği Üzerine' hazırlanmış olan Beyaz Kitap'ta yer alan beş farklı senaryo, farklılaştırılmış

Farklılaştırılmış entegrasyon AB vatandaşlığı Avrupa'nın Geleceği Üzerine Beyaz Kitap

Farklılaştırılmış Öğretimin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisi

Araştırma Makalesi

İsmail ŞAN *, Büşra TÜREĞÜN , (2021), Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt 11, Sayı 1, 2021, 184 - 191.

Bu çalışmanın amacı, yedinci sınıf İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, yedinci sınıf altıncı ünite olan Celebrations (kutlamalar) teması ve temaya ait kazanımlara için farklılaştırılmış öğretim uyarınca ders planları hazırlanmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğretimin farklılaştırılmasından önce, öğrencilerin öğrenme profilleri incelenmiştir. Deneysel işlem süresince, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grupta içerik, süreç ve ürün öğeleri farklılaştırılırken,

Ortaokul Yabancı dil öğretimi Farklılaştırılmış öğretim Akademik başarı

Düşünme Stillere Göre Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırma Makalesi

Selda ÖZER *, Ercan YILMAZ , (2018), Sakarya University Journal of Education, Cilt 8, Sayı 4, 2018, 131 - 145, 10.19126/suje.433765

Bu çalışmanın amacı, ön lisans düzeyinde mesleki yabancı dil dersi kapsamında "Rezervasyon Yapma" ve "Otele Giriş-Çıkış İşlemleri" üniteleri için öğrencilerin düşünme stillerine göre tasarlanan farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri hakkında öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiş ve veri toplamak amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma; 2014-2015 bahar yarıyılında, bir Meslek Yüksekokulu'nun Turizm ve Otel İşletmeciliği programında öğrenim gören 25 ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Düşünme stilleri Farklılaştırılmış öğretim mesleki yabancı dil dersi öğrenci görüşleri öğrenci görüşleri

Türkiye-AB İlişkilerinde Bir İmkan Olarak Gümrük Birliği ve Harici Farklılaştırılmış Entegrasyon

Araştırma Makalesi

Önder Aytaç AFŞAR *, (2022), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 21, Sayı 2, 2022, 897 - 921, 10.21547/jss.1063454

Münasebetleri eskiye dayanan taraflar olarak AB ile bölgesinde önemli bir ülke olan Türkiye arasındaki ilişkilerin kopmadan belirli bir düzeyde devam etmesi her iki tarafında faydasıdır. Brexit sonrası genişleme yorgunu bir AB ve entegrasyonun geleceği tartışılırken, Türkiye'nin bu bütünleşme içinde nasıl ve ne şekilde yer alacağı da merak konusudur. AB'den uzun yıllar boyunca üyelik için alımı işaret alamayan ancak bununla beraber AB ile de belirli bir çizgide ilişkisini sürdürmek isteyen Türkiye ile Türkiye'yi tamamen kaybetmek istemeyen bir AB vardır. Taraflar arasındaki

Türkiye-AB ilişkileri Gümrük Birliği Farklılaştırılmış Entegrasyon

UBD (UNDERSTANDING BY DESIGN) MODELİNE GÖRE HAZIRLANMIŞ FARKLIlaştırILMIŞ FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PLANI: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Nihal YURTSEVEN , Selçuk DOĞAN , Sertel ALTUN , (2016), Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 1, 2013, - ,

Ubd modeli ve farklılaştırılmış öğretimin eğitim ortamlarında kullanılması son yıllarda adından sıkça söz ettirmeye başlamıştır. İkisinin öğretimi planlama ve süreci farklılaştırma konusundaki birlikteliği birçok eğitimciye ilham kaynağı olmuştur. Bu araştırmanın amacı Ubd modeline göre hazırlanmış farklılaştırılmış fen öğretiminin etkisini incelemektir. Araştırmanın modeli karma model olup, nitel ve nicel verilerin harmanlanmasıyla oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 14 altıncı sınıf öğrencisi, bir fen bilgisi öğretmeni ve bir gözlemci oluşturmaktadır. Araştırmada veri

Understanding by design differentiated instruction science teaching Ubd backward design Turkey

FARKLIlaştırILMIŞ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERDE ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE ETKİSİ

Ayşın Kaplan SAYI , Serap EMİR , (2016), Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 8, 2016, 13 - 31,

Bu çalışmada amaç, ilköğretim 5.sınıf düzeyinde öğrenim gören üstün zekâlı öğrenciler için İngilizce dersinde farklılaştırılan "Health Problems" ünitesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel desen yönteminin "Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Deney" deseni kullanılmıştır. Gruplar Raven SPM testi ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi testlerinden alınan puanlara göre random-yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak, bire bir eşleştirme yöntemiyle atanmıştır. Araştırmada Raven SPM Testi sadece öntest olarak ve Cornell

Üstün Zekâlı Öğrenciler Farklılaştırma İngilizce Öğretimi Eleştirel Düşünme

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi

Araştırma Makalesi

İshak KOZİKOĞLU *, Ömer BEKLER , (2018), Sakarya University Journal of Education, Cilt 8, Sayı 4, 2018, 60 - 74, 10.19126/suje.426467

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 277 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Çam (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Üy ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi" ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon

Farklılaştırılmış öğretim bireysel farklılıklar öğretmenler

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Farklılaştırılmış Öğretimi Projesi

Araştırma Makalesi

Özlem OZAN , Hüseyin GÖÇMENLER , (2018), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31, 2018, 129 - 134, 10.19171/uefad.430162

Proje ile Türkçenin dünya genelinde öğretilmesinde bireysel farklılıklar göz önünde bulunduran ve öğrenenin hazır bulunuşluğuna göre farklılaşan bir uzaktan öğretim sistemi oluşturulmasını hedeflenmektedir. Proje 115K270 kodu ile TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. Proje kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimine yönelik bir kitlesel çevrimiçi açık ders (Massive Open Online Course: MOOC) oluşturulmuştur. Konular, uzaktan eğitim felsefesine uygun şekilde tasarlanmıştır. Sistemde 53 bölüm, kuralar sözlüğü, kelime sözlüğü, forum ve sanal toplantı

Yabancı dil olarak Türkçe kitlesel çevrimiçi açık ders uzaktan eğitim uzaktan öğretim farklılaştırılmış öğretim

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİMLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ruhan KARADAĞ , (2016), Kastamonu Education Journal, Cilt 22, Sayı 3, 2014, 1301 - 1322,

Bu araştırmanın amacı farklılaştırılmış öğretim konusunda 2010-2013 yılları arasında yapılmış tezlerin ulusal ve uluslararası düzeydeki durumunu değerlendirmektir. Araştırma verileri 2010-2013 yılları arasında farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan doktora tezleri ve YÖK (Ulusal Tez Merkezi) ve ProQuest (Dissertations and Theses) veri tabanlarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Metodolojik değerlendirme yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma

Farklılaştırılmış öğretim İçerik analizi lisansüstü eğitim

KARMA SINIFLARDA ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ DESTEKLİ FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM VE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Stavroula VALIANDE , Bülent TARMAN , (2011), Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, 2011, 169 - 184,

Bu araştırma, öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için eğitim ve bilişim teknolojilerini ne kadar etkili kullandıklarını, ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamak amacıyla, tarama modelinde tasarlanmıştır. Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler eğitim sisteminde de önemli değişimler yaşanmasına neden olmaktadır. Sürekli değişen ve gelişen dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bununla birlikte kendi sorumluluklarının farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Modern

Farklılaştırılmış öğretim yapılandırmacı yaklaşım BİT Bİlg ve İletişim teknolojileri karma sınıf

AB'YE ADAY ÜLKELERDE FARKLIlaştırILMIŞ ENTEGRASYON HAREKETLERİ: TÜRKİYE ULAŞTIRMA POLİTİKALARI ÖRNEĞİ

Araştırma Makalesi

Ahmet ERTÜRK * , (2019), Marmara Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi, Cilt 27, Sayı 1, 2019, 97 - 121, 10.29228/mjes.26

Son yıllarda değişkenlik gösteren dış politika eğilimleri ile birlikte, AB-Türkiye ilişkileri bir çıkmaza girmiştir. Özellikle iki tarafın entegrasyon algısının bir hayli farklılaştığı şu günlerde, tam üyelik için iyimser anlayış ortadan kalkmıştır. Fakat hala Türkiye'nin AB'ye uyum sürecini hızlandıracak tedbirler ve hamleler mevcuttur. Farklılaştırılmış entegrasyon, üye olmayan ve aday ülkelere ulusal çıkarlarını ve durumlarını fazlasıyla tehdit etmeden, seçili AB müktesebatı üzerinden yeni esnek düzenlemeler sunmaktadır. Türkiye ve AB arasındaki ulaştırma politikaları uyum süreci buna önemli bir örnek

Ulaştırma farklılaştırılmış entegrasyon Avrupa Birliği Türkiye

Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Okunabilirliğinin Farklılaştırılmış Boşluk Doldurma Testleri ile Ölçülmesi

Araştırma Makalesi

Hasan KESKİN , Mustafa AKILI , (2013), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 27, 2013, 47 - 66,

Bu çalışmada, boşluk doldurma tekniği (BDT) ile Ortaokul Fen ve Teknoloji ders kitaplarının okunabilirliğinin ölçülmesi ve aynı metin üzerinde farklı boşlukların oluşturulduğu testler ile de kelime değişkeninin okunabilirlik ölçümleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ili Merkez TOKİ Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu ve Boğaziçi Ortaokulu oluşturmaktadır. Araştırma için beşinci (n=123), altıncı (n=81), yedinci (n=90) ve sekizinci (n=89) sınıflardan toplam 383 öğrenciye ulaşılmıştır. 5-8. Sınıfların Fen ve Teknoloji ders kitaplarından seçilen

okunabilirlik okunabilirlik formleri boşluk doldurma cloze test

Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Derin ve Yüzeysel Öğrenen Öğrencilerin Kalıcılık Puanları Üzerindeki Etkisi

Serkan DEMİR , Mehmet GÜROL , (2016), Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, 2015, 187 - 206,

Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden Katı öğretim, İstasyon yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemleriyle ders gören öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırmada; deneme modellerinden "kontrol gruplu ön test-son test" modeli kullanılmıştır. Araştırma, iki ilköğretim okulunda eğitim gören 5.sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarında 66 ve kontrol gruplarında 66 öğrenci olmak üzere toplam 132 öğrenci

Farklılaştırılmış öğretim katı öğretim İstasyon derin öğrenme yüzeysel öğrenme

Düşünme Stillerine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Erişi, Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi

Araştırma Makalesi

Selda ÖZER , Ercan YILMAZ , (2018), Kastamonu Education Journal, Cilt 26, Sayı 1, 2018, 11 - 20, 10.24106/kefdergi.374145

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin düşünme stillerine göre tasarlanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişileri, Mesleki Yabancı Dil dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, deneysel desen türlerinden ön test – son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma; 2014–2015 Bahar yarıyılında, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu ve Oteli İşletmeciliği Programı 2. sınıf öğrencileriyle Mesleki Yabancı Dil-II dersinde yürütülmüştür. Toplam 43 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır.

Düşünme stilleri farklılaştırılmış öğretim erişil tutum

Üstün yeteneklilere özgü farklılaştırılmış sorgulama temelli fen ders modülleri: Uygulamaya yönelik görüşler

Araştırma Makalesi

Bestami Buğra ÜLOER *, Salih ÇEPNİ , (2020), Journal of Individual Differences in Education, Cilt 2, Sayı 2, 2020, 64 - 74, 10.47156/jide.847514

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde özel farklılaştırma yaklaşımları ve stratejilerin kullanılması gerektiği bilinmektedir. Bu nedenle ülkemizde eksikliği hissedilen ve MEB tarafından 2023 vizyon belgesi ve MEB-TÜBİTAK tarafından hazırlanan üstün yetenekli strateji belgesinde üstün yeteneklilere özgü yaklaşım, materyal ve öğretim planı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrenciler için fen derslerine yönelik farklılaştırılmış bağlam temelli modüller geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Modüllerin uygulayıcısı olan öğretmenin modüller hakkındaki görüşleri

Sorgulama temelli yaklaşım Öğretmen görüşleri Fen eğitimi Üstün yetenekli eğitimi Ders materyali

Farklılaştırılmış ve Düşük Maliyetli Strateji Uygulayan Havayolu İşletmelerinin Müşteri Değeri Yaratma Anlayışlarının İncelenmesi

Araştırma Makalesi

Tülay ÖZKAN *, (2019), Bucak İşletme Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, 2019, 209 - 223.

Üstün müşteri değeri, müşteriye merkeze alan bir anlayışta müşteri beklentilerini uygun bir şekilde karşılayacak kaliteli ve yenilikçi hizmet oluşturma ve sunmadır. Üstün müşteri değeri sunma odaklı işletmeler, başarılı ve güçlü bir rekabetçi üstünlük elde etmektedirler. Bu savdan yola çıkarak hazırlanan çalışmada, "üstün müşteri değerinin yaratılması" literatür taraması yoluyla araştırılmış ve havayolu işletmelerinin üstün müşteri değeri yaratmalarında iş modellerine göre farklılaştırılmış ve genel maliyet liderliği stratejilerini uygulayan THY ve Pegasus havayolu işletmelerinin web

Üstün Müşteri Değeri Strateji Havayolu İş Modelleri Pazarlama Bileşenleri

Türkiye-AB İlişkilerini Yeniden Biçimlendirmek: Gümrük Birliğine Alternatif Olarak Farklılaştırılmış Entegrasyon "İsviçre Modeli"?

Araştırma Makalesi

Serdar ALTAY , (2021), Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Cilt 76, Sayı 2, 2021, 493 - 521, 10.33630/ausbf.593006

Brexit süreci bağlamında tartışılan Avrupa Birliği (AB) ile alternatif farklılaştırılmış entegrasyon modelleri yakın tarihin en derin kriziyle karşı karşıya olan Avrupa ve Türkiye için çözüm arayışındaki paydaşlar için ilham kaynağı olabilir. Gelecek dönemde gerçekleştirilecek bir gümrük birliği modernizasyonu müzakereleri Türkiye-AB ilişkilerini Norveç ve İsviçre vakalarındaki gibi daha güçlü bir dış farklılaştırılmış entegrasyon şekline dönüştürmek ve gümrük birliğinin şimdiki yapısından kaynaklı sorunların tamiri için bir fırsat yaratabilir. Bu makale İsviçre örneğini gümrük birliği

Avrupa entegrasyonu Türk-AB ilişkileri gümrük birliği farklılaştırılmış entegrasyon İsviçre modeli

FARKLIŞTIRILMIŞ TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDEKİ BİLİŞSEL BECERİ VE BAŞARI DURUMLARINA ETKİSİ

Ülkü Akça ÜŞENTİ , (2013), International Journal of Social Science Research, Cilt 2, Sayı 2, 2013, 0 - 0.

Bu çalışmada, Türkçe dersi için hazırlanmış farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme becerilerine yönelik olarak dili kullanmaya, bilişsel beceri gelişimine ve başarıya etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada çalışma grubu olarak Düzce BİLSEM'e devam eden, 10-11 yaş grubunda üstün yetenekleri belirlenmiş 11 deney, 11 kontrol grubu öğrencileri yer almaktadır. Deney grubu ve kontrol grubunu denkleştirmede RAM'in uyguladığı WISC-R, Kaliforniya Başarı Testleri, Bilişsel Beceri Ölçeği puanları kullanılmıştır. Grupların

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamaları Birleştirilmiş Program Modeli Akıl Yürütme Modeli

< 1 2 3 >

DergiPark
AKADEMİK

(title: "Farklaştırılmış") AND (pubyear: (>=2010 AND <=2022))

Toplam 59 sonuç (0.16 sn)

Gelişmiş Arama

Makale 59
Dergi 0
Kullanıcı 0
Yayıncı 0
Akıllı Sıralama

Avrupa Birliği'nin Üçüncü Ülkelerle Harici Farklaştırılmış Entegrasyon Modelleri ve Türkiye-AB İlişkilerinin Geleceği: Neoliberal Bir Yaklaşım

Araştırma Makalesi

Ebru TURHAN*, (2018), İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1, 2018, 95 - 120,

Hâlihazırda AB'nin siyasi sisteminin önde gelen bir ögesi olan "farklaştırılmış entegrasyon" kavramına yönelik analizler ve tartışmalar, özellikle geçtiğimiz on sene içerisinde AB'nin hala içinde bulunduğu çok katmanlı kriz dönemi ışığında artmıştır. İlgili çalışmaların çoğu, AB içerisinde vuku bulan farklaştırılmış entegrasyon ile ilgilenirken, bu kavramın "dış boyutu" olarak nitelendirilen ve üçüncü ülkelerin AB'nin karar alma süreçlerine dahil olmadan AB müktesebatının farklı bölümleri ile farklı derecelerde uyum yakalamaları aracılığıyla meydana gelen "harici farklaştırılmış

Farklaştırılmış Entegrasyon Neoliberalizm AB Avrupa Ekonomik Alanı Avrupa Komisyon Politikası Stratejik Ortaklık Türkiye

Özel Yetenekli Çocuklarda Farklaştırılmış Yazma Becerisi Etkinliklerinin BİLSEM Yönergesiyle Uyumluluğunun Maker Modeline Göre İncelenmesi

Araştırma Makalesi

Mehmet KARA , Mazhar ÜNAL*, (2021), Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 19, Sayı 1, 2021, 75 - 96, 10.37217/tebd.736985

1970'li yıllarda eğitim öğretimde bireyselleştirilmiş eğitim kavramının ortaya çıkmasıyla, öğrencilerin farklı öğrenme profillerinin olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla da öğrencilerin sahip oldukları vasıflar (hazırbulunuslukları, öğrenme hızı, stili, gereksinimleri ve ilgi alanları, yetenek ve beceri seviyeleri gibi) belirlenerek onların seviyelerine uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerektiği anlayışı ortaya çıkmıştır. Genellikle, bir disiplin alanının temel kavram, anlayış ve becerileri, öğrenciden öğrenciye değişmez, değişmesi gereken şey öğrencinin bu kavramlar, anlayışlar ve beceriler ile

Özel Yetenekli Farklaştırılmış Eğitim Yazma Becerisi Bilim ve Sanat Merkezi Maker Modeli

ENTEGRE SINIR YÖNETİMİ VE FRONTEx İLE İLİŞKİLER BAĞLAMINDA TÜRKİYE'NİN AB İLE HARİCİ FARKLAŞTIRILMIŞ ENTEGRASYONU

Teorik Makale

Aysel'in YILDIZ*, **Ebru TURHAN**, (2022), İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 21, Sayı Özel Sayı, 2022, 211 - 231, 10.46928/iticusbe.1110418

Amaç: Bu çalışma, Türkiye'nin sınır yönetimi konusunda AB ile harici farklaştırılmış entegrasyonunun sınırlarını ve belirleyici faktörlerini Entegre Sınır Yönetimi (ESY) sisteminin uygulanması ve AB Sınır ve Sahil Güvenlik Ajansı (FRONTEx) ile işlevsel işbirliğinin durumu kapsamında analiz etmeyi amaçlamaktadır. Yöntem: Makalenin kuramsal bölümünde, harici farklaştırılmış entegrasyon ve belirleyici faktörleri, farklı politika aktarımı modelleri ve literatür haritalandırılması üzerinden kavramsallaştırılmaktadır. Ampirik bölümdeyse, ESY'nin uygulanması ve FRONTEx ile işbirliği konularında

Harici farklaştırılmış entegrasyon AB-Türkiye ilişkileri göç sınır yönetimi FRONTEx Entegre Sınır Yönetimi Mülteci Krizi

Farklaştırılmış Teselsülün-Özellikle-Dış İlişki Bakımından Anlamı ve Bankacılık Kanununun Şahsi İflas Sorumluluğu İle Karşılaştırılması

Araştırma Makalesi

Kürşat GÖKTÜRK , Mehmet Çelebi CAN, (2016), İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, 2016, 247 - 283,

6102 sayılı yeni Türk Ticaret Kanunu ile anonim şirketler hukukunda uygulama alanı kazanan farklaştırılmış teselsül ikesi, müteselsil borçluların şahsi indirimi nedenlerini dış ilişkide alacakla karşı kullanmasına olanak sağlamaktadır. Makalede ağırlıklı olarak kaynak iştirah hukukundaki değerlendirmeler göz önünde bulundurulmak suretiyle bu yeni kurumun özellikle dış ilişki bakımından anlamı ve Bankacılık Kanununun şahsi iflasa ilişkin düzenlemesinin, farklaştırılmış teselsül ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır

müteselsil sorumluluk farklaştırılmış teselsül şahsi iflas anonim şirket yönetici sorumluluğu banka sorumluluk hukuku

Farklı implant materyalleri üzerinde osteoblasta farklaştırılmış kemik iliği stromal kök hücrelerinin (KİSKH) kemik tamirindeki rolü

Özdemir Kurt F , Vatansever H S , Tuğlu İ , Delloğlu Gürhan S İ, (2012), Ege Tıp Dergisi, Cilt 51, Sayı 1, 2012, 15 - 20,

Amaç: Doku mühendisliği yardımı ile materyaller üzerinde kemik iliği stromal kök hücrelerinin etkileşiminin yeni kemik oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, farklı dolgu materyalleri üzerinde, medyum ile osteoblasta farklaştırılan kemik iliği stromal kök hücrelerinin, in vivo ortamda kemik yara modeline implantasyonları sonucunda yara iyileşmesindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Gereç ve yöntem: Erişkin erkek sıçan tibiasından elde edilen kemik iliği hücreleri, a-MEM, %10 fetal bovine serum, penisilin, streptomisin ve gentamisin içeren

Kemik iliği stromal kök hücre biyomateryal osteonektin osteokalsin yara iyileşmesi doku mühendisliği

FARKLAŞTIRILMIŞ EĞİTİM ORTAMLARININ ÖĞRENCİLERİN MESLEK ALGILARINA ETKİSİ: YASEMİN KARAKAYA BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖRNEĞİ

Konferans Bildirisi

Erhan ŞAHİN, **Fatih Ferdi KESER**, (2016), HAYEF Journal of Education, Cilt 13, Sayı 1, 2016, 37 - 48,

Bu çalışmada üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklaştırılmış eğitim programları kapsamında iş dünyası ile kurulan birlikteliklerin öğrencilerin mesleki algılarına ve kariyer planlamalarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat merkezinde(BİLSEM) Özel Yetenekleri Geliştirici Programa (ÖYGP) devam eden 25 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve

kariyer planlama üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler farklaştırma yaklaşımı

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısına ve Tutumuna Etkisi

Araştırma Makalesi

Onur EKİNCİ *, **Ayten Pınar BAL**, (2019), Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 7, Sayı 2, 2019, 197 - 203, 10.18506/anemon.462714

Bu araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modele göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Ceyhan ilçesinin alt sosyo-ekonomik düzeyinde bulunan bir devlet ilkokulunun üçüncü sınıf öğrencileri olmaktadır. Veri toplama aracı olarak, "matematik başarı testi" ve "matematik tutum ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin deney öncesi

Matematik Öğretimi Matematik Başarısı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Matematiğe Yönelik Tutum

Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Erişisine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırma Makalesi

Esra UÇARKUŞ *, **Cemil Cahit YEŞİBURSA**, (2022), Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 1, 2022, 72 - 81, 10.17556/erziefd.886701

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimle 7. sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerilerini geliştirmektir. Karma araştırma yöntemiyle açıklayıcı desende tasarlanan araştırmanın nicel bölümü yarı deneysel desen ile nitel bölümü ise öğrenci görüşlerinin tutturulmasıyla ve yüz yüze görüşmelerin yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deney grubunda 30, kontrol grubunda 24 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın nicel verileri zaman ve kronolojiyi anlama beceri testiyle nitel verileri yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ve yarı

sosyal bilgiler farklılaştırılmış öğretim zaman ve kronolojiyi anlama becerisi karma yöntem

Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Üstün Yetenekli Öğrencilerdeki Yaratıcılık, Uzamsal Yetenek ve Erişime Etkisi

Araştırma Makalesi

Ölülah BATDAL KARADUMAN *, **Ümit DAVASLIÖİL**, (2019), Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, Cilt 13, Sayı 2, 2019, 1305 - 1337, 10.17522/balikesirnef.654451

Bu araştırma, farklı bireysel özelliklere sahip üstün zekâ öğrencilere yönelik onların akademik beklentilerini karşılayacak bir Geometri programının geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin sınanmasını kapsamaktadır. Çalışma 5. sınıfa devam eden 16'sı deney grubunda, 16'sı de kontrol grubundaki toplam 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinde üstün zekâ düzeyinde performans gösterdiği tanınmış öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere "Geometri-Ölçme" ve "Geometri-Ölçme-Sayılar" üniteleri boyunca kendileri

Geometri öğretimi üstün zekâ ve yetenekli birey yaratıcılık uzamsal yetenek

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerin Elektrik Ünitesindeki Başarısı ve Girişimcilik Becerisi Üzerinde Etkisi

Araştırma Makalesi

Özen AVCI, **Harun ÇELİK ***, **Kadriye BAYRAM**, (2022), Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, Cilt 5, Sayı 3, 2022, 278 - 297,

Bu araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene yürütülen araştırmaya, İstanbul ilindeki bir ortaokulun 6. sınıfına kayıtlı toplam 57 öğrenci katılmıştır. Elektrik ünitesi, 29 öğrenciden oluşan deney grubunda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile yürütülmüştür. Öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre "istasyon, ajanda, merkezler, girişler noktası ve kademelendirilmiş

Farklılaştırılmış Öğretim Girişimcilik Fen Bilgisi Eğitimi Akademik Başarı Elektrik Ünitesi

AVANTAJLI FİYAT HER ZAMAN ADİL ALGILANIR MI? MÜŞTERİ KİMLİĞİ BAZLI FARKLIlaştırILMIŞ FİYATLANDIRMA, MÜŞTERİ GRUBU VE PARA İADESİNİN ETKİLERİ**Özge SİĞİRCİ**, **A. Ercan OGEZ**, (2019), Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, Cilt 12, Sayı 23, 2019, 21 - 54,

Çalışmada, eski ya da yeni müşterilere daha yüksek fiyat sunmak şeklinde uygulanan bir müşteri kimliği bazlı fiyat farklılaştırmasının, müşterilerin avantajlı ya da dezavantajlı fiyat olması ve işletmenin para iadesi politikası göz önüne alınarak tüketicilerin adalet algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. 2x2x3 gruplararası faktöryel tasarım kullanılmış ve bağımsız değişkenleri manipüle edebilmek için senaryolar tasarlanmıştır. Tasarlanan 12 farklı senaryo farklı cevaplayıcı grupları tarafından okunmuş ve ardından bu grupların adalet algıları ölçülmüş ve gruplar arası

Fiyat farklılaştırılmış fiyatlandırma gelir yönetimi algılanan adalet deneysel tasarım

ÖZGEÇMİŞ

Meryem Altay NACAR, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Programından 2010 yılında mezun oldu. 2011 Artvin’de göreve başladı ve 2014 yılından itibaren Gaziantep’te çalışmaya başladı. Kadının İnsan Hakları Derneği üyesidir.

VITAE

Meryem Altay NACAR, graduated from Dumlupınar University Faculty of Education Turkish Education Program in 2010. She started working in Artvin in 2011 and started working in Gaziantep since 2014. She is a member of the Women's Human Rights Association.