

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Examining Of Pre-Service Social Studies Teachers' Self-Efficacy For Different Teaching

Doktora Öğrencisi Esra ÜÇARKUŞ

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Ankara/Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6786-4805>

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8568-6061>

ÖZET

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlikleri sınıf ve üniversite değişkenine göre incelenmiştir. Çalışma tarama yöntemi ile tasarlanmıştır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenerek üç ayrı üniversiteden 293 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri, farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde dağılımın normal olmaması nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf değişkenine göre elde edilen sonuçlarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında da sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik toplam puanlarının üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlikleri, üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Farklılaştırılmış Öğretim, Öz Yeterlik

ABSTRACT

In the current study, self-efficacy of pre-service social studies teachers for differentiated teaching was examined according to the class and university variables. The survey method was used to conduct the study. The study group was determined by convenience sampling and data derived from 293 prospective teachers from three universities. The data of the study were collected by differentiated teaching self-efficacy scale. Mann Whitney U and Kruskal Wallis test were used in the analysis of the data, since the distribution was not normal. The results show that pre-service social studies teachers' self-efficacy towards differentiated education is high. In the results obtained according to the class variable, it was determined that there was no significant difference in the pre-service social studies teachers' self-efficacy total scores towards differentiated education. It was found that there is no significant difference in the planning, implementation and evaluation sub-dimensions of self-efficacy of pre-service social studies teachers towards differentiated teaching according to the class variable. It was concluded that the pre-service social studies teachers' self-efficacy total scores for differentiated teaching did not differ significantly according to the university variable. The self-efficacy of pre-service social studies teachers in the sub-dimensions of planning, implementation and evaluation of differentiated teaching did not differ significantly according to the university variable.

Keywords: Social Studies, differentiated teaching, self-efficacy

1. GİRİŞ

Bir sınıf ortamında öğretmenin başrolde olduğu geleneksel öğretim biçimi, öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda kolaylık sağlaması bakımından uygun görülebilir. Ancak öğretimin tüm sınıfa hitaben yapılması, her bir öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi bakımından düşündürücüdür. Tomlinson (2001), her ne kadar aynı yaştaki çocuklar bir arada eğitim görseler de öğrenme söz konusu olduğunda farklılıklar göstereceklerini ifade etmektedir (s. 1). Bugün sınıflarda çok geniş ilgi alanlarına, hazır bulunuşluk seviyelerine ve öğrenme stillerine sahip çocuklar bulunmaktadır. Bununla birlikte hem kültürel hem de ailesel farklılıklarla yetişen çocuklar ile karşılaşmaktadır. (Smith ve Throne, 2011, s. 6). Dolayısıyla sınıf

ortamı, hem öğrencilerin bireysel farklılıkları hem bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler ve göç gibi sosyal faktörlerle çeşitlenmektedir. Tomlinson (1999), sınıf ortamındaki çeşitliği öğrenci nüfusunun hızlı bir biçimde değişmesi ile açıklar. Şöyle ki bugünün dünyasında cinsiyetleri, fiziksel ve zihinsel durumları ya da sosyo-ekonomik durumları nasıl olursa olsun bütün çocukların okula gittiğini ayrıca elektronik çağın çocukları etkilediğini ve bu durumların da eğitim ortamına yansıdığını belirtmektedir (s. 20).

Sınıftaki her çocuk için dersi kişiselleştirmenin mümkün olamayacağı kabul edilen bir gerçektir. Bununla birlikte, öğretimin ortalamaya göre yapılması öğretimde ileri düzeyde öğrenen öğrencilerin dersten sıkılmalarına, düşük düzeyde öğrenen öğrencilerin ise kafa karışıklığı yaşamalarına neden olmaktadır. Böylesi dezavantajlı durumlara karşılık farklılaştırılmış öğretim uygulanması önerilir (ERIC, 2007). Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri stratejik plan yapmalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Corley, 2005, s. 13). Standart olarak uygulanan tek tip öğretiminin yapılmasından ziyade öğrenci çeşitliliğine uygun öğretiminin yapılmasını esas alır (Cox, 2008, s. 53). Tomlinson (2000) farklılaşmayı, karışık yetenekli öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, eşitliğin ve başarının desteklenmesi bağlamında sağduyulu bir yaklaşım olarak ifade eder (s. 25). Bu öğretimi sınıflarında uygulayacak öğretmenlerin dikkate alacağı bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Öncelikle farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler, öğrencilerin geçmiş deneyimleri, ilgileri, hazır bulunuşlukları, öğrenme stilleri, kültür, cinsiyet, dil gibi pek çok farklılıklara sahip olduklarını bilirler (Tomlinson ve Imbeau, 2010; Hall, Strangman ve Meyer, 2003; Corley, 2005; Tomlinson 2001). Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre içerikte, süreçte ve üründe öğretime ilişkin kararlar alırlar (Smith ve Throne, 2011, s. 7). Öğrencilerin, öğretim ile ilgili hedeflerine ulaşmalarını destekleyici, bir konunun temel kavramlarını anladıkları, üst düzey düşünebildikleri, konu ile günlük yaşam deneyimleri arasında ilişki kurabildikleri nitelikli bir müfredat hazırlarlar (Tomlinson, Brimjoin ve Narvaez, 2008, s. 7). Her bir öğrencinin içeriğe ulaşmalarını sağlayan sürekli gelişen planlamalar yaparlar (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 14). Esnek bir sınıf ortamı yaratırlar. Bir üniteye başlamadan önce bütün sınıfla, küçük grupla, yalnız ya da eşle çalışmanın uygunluğuna hem kendileri hem de öğrencilerin seçimleri ile karar verirler (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 17). Her öğrencinin temel anlama ulaşmaları ve beceri edinmelerinde ilgi çekici ve katılımcı olacakları eşit fırsatlar sunarlar (Tomlinson ve Allan, 2000, s. 5). Öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirirler (Calleja, 2005, s. 22). Her bir öğrencinin ihtiyaçlarına göre değerlendirme araçları seçerler ve buna göre öğretimi planlarlar (Chapman ve King, 2012, s. 2).

Farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerinden hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre planlar yapabilmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde onların bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun stratejiler kullanmaları ve öğrendiklerinin tespit edilmesini sağlayan farklı değerlendirme araçlarını kullanmaları beklenir. Bunu yapabilmeleri öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımaları ile bağlantılıdır. Bu noktada Demirkaya, (2018) öğrenciyi tanımada, sınıf öğretmenlerinin 4 yıl boyunca öğrenci ile birlikte olduklarından daha avantajlı olduğunu ifade etmektedir (s. 51). Bu avantajı, branş öğretmenleri de öğrencilerinin bireysel özelliklerini tanıyabilecekleri envanterlerle, sınıf öğretmeni ve veli görüşmeleriyle elde edebilir ve bu öğretimi sınıflarında uygulayabilirler. Branş öğretmenlerinden olan sosyal bilgiler öğretmenleri için de durum farksızdır. Onlar da farklılaştırılmış öğretimi yapabilmek için çeşitli ön değerlendirme araçları ve tanıma amaçlı envanterle öğrencilerinin bireysel özelliklerini belirleyebilirler. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olması da farklılaştırılmış öğretim uygulamaları için elverişli olabilmektedir. Şöyle ki öğrencilerin hangi disiplin alanında zorlandıkları ya da hangilerine ilgi duydukları belirlenerek öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlamak mümkün olabilir. Tabi burada öğretmenlerin böyle bir uygulamayı yapabilme yeterlikleri önem kazanır ve onların yetiştirilme sürecinin önemi dikkat çeker. Forlin (2008) öğretmen adaylarının eğitimini, farklı öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları için temel bir yol olarak görmektedir (Wai ve Wan, 2016, s. 151). Ülkemizde öğretmen eğitime bakıldığında MEB'in (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde, öğretmen adaylarının mesleki beceri ile tutum ve değerler alanında öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yapabilmelerini sağlayan amaçlara yer verdiği görülmektedir (s. 14-16). Bu amaçlarla yetiştirilmeleri ile birlikte sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaşmayı yapabilme öz-yeterliğine sahip olmaları da beklenir.

Bandura (1997), kişinin bir işi düzenleme ve ortaya koyma becerisine ilişkin yargısını, onun öz yeterliği ile ilişkilendirmektedir (s. 21). Schunk ve Pajares (2002) öz yeterliği, kişinin bir işi yapabileceğine ilişkin duyduğu inanç olarak ifade ederler (s. 16). Öğretmen öz yeterliği inancı ise öğrenciler arasında ayırım

göstermeksizin öğrenmelerini ve katılım göstermelerini sağlama yeteneklerinin olduğuna ilişkin yargılarıdır (Tschannen-Moran ve Woolfok Hoy, 2001, s. 783). Ashton ve Webb (1986), öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin yapabileceğinin ötesinde olduğuna inandıkları etkinlikleri planlamaktan kaçınabileceklerini, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin üzerine düşmeyeceklerini, materyal bulmak için çok fazla çaba göstermeyeceklerini ve içeriği öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak için çeşitli şekillerde öğretemeyeceklerini vurgulamaktadırlar (Schunk, 1995, s. 298). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin ise öğretimlerinde esnek olabildikleri ve tüm öğrencilerinin potansiyellerine ulaşabilmeleri için daha fazla çaba gösterdiklerini ortaya çıkarmaktadır (Pendergast, Garvis ve Keogh, 2011, s. 46).

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili alan yazın incelendiğinde çalışmaların daha çok (Demir, 2013; Özer, 2016; Durmuş, 2017; Salar 2018; Şentürk, 2017; Çoban 2019; Yaprakgöl, 2019; Kara, 2019, Yavuz, 2018; Aras, 2018; Avcı, 2018; Kaplan, 2016; Taş, 2013; Şaldırdak, 2012; Yabaş, 2008), öğrencilerin akademik başarılarını, çeşitli becerilerin geliştirilmesini ve tutumlarını ele aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve algılarının incelendiği çalışmalar (Demirkaya, 2018; Tuzkan, 2019; Çam, 2013) da yapılmıştır. Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik çalışmaların ise (Aşıroğlu, 2016) okul öncesi öğretmenlerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu noktada yapılan bu çalışmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın aşağıdaki alt problemlerine yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik düzeyleri nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik toplam puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında öz yeterliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik toplam puanları arasında üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında öz yeterliklerinin üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik düzeylerinin ne durumda olduğunu amaçladığından tarama modeli ile yürütülmüştür. Karasar (2008) tarama modellerini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak ifade eder (s.77).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin sebebi, katılımcılara göreli olarak daha kolay ulaşılabilmesi ve katılımcıların çalışmaya dahil olmaya göreli olarak daha istekli olmalarıdır (Kemper, Stringfield ve Teddlie, 2003, Yıldırım ve Şimşek, 2006). Buna göre araştırmanın çalışma grubunu 2019/2020 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesi ile Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 147 3. sınıf, 146 4. sınıf öğretmen adayları oluşturur. İç Anadolu'daki A üniversitesinden 120, B üniversitesinden 76, Karadeniz bölgesindeki C üniversitesinden 97 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri Mutlu, Öztürk ve Aktekin (2019) tarafından geliştirilen farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçeğin kullanım izni araştırmacının e-mail aracılığıyla iletişime geçmesi neticesinde alınmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanmış olan ölçek 26 madde oluşmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 26 en yüksek puan 130'dur. Üç faktörden oluşan ölçeğin ilk boyutunu planlama,

ikinci boyutunu uygulama ve üçüncü boyutunu değerlendirme boyutu oluşturmuştur. Planlama boyutunun KR 20 değeri 0,91, uygulama boyutunun 0,90, değerlendirme boyutunun 0,87 olarak belirlenmiş olup ölçeğin toplam KR 20 değeri 0,95 olarak tespit edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin istatistiksel çözümlemelerinde IBM SPSS 22 programı kullanılmış olup anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik durumlarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.80 “kesinlikle katılmıyorum”, 1.81-2.60 “katılmıyorum”, 2.61-3.40 “kısmen katılıyorum”, 3.41-4.20 “katılıyorum”, 4.21-5.00 “kesinlikle katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın diğer alt problemleri doğrultusunda analizler yapmak için verilerin normal dağılım gösterme durumlarını bakılmıştır. Buna göre öz yeterlik toplam puanının Skewness değeri -1,170, Kurtosis değeri 3,032; Planlama boyutunun toplam puanının Skewness değeri -1,489, Kurtosis değeri 3,596; uygulama boyutunun toplam puanının Skewness değeri -969, Kurtosis değeri 2,299; değerlendirme boyutunun toplam puanının Skewness değeri -855, Kurtosis değeri 1,900 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Öz yeterlik	,118	293	,000	,931	293	,000
Planlama boyutu	,141	293	,000	,877	293	,000
Uygulama boyutu	,103	293	,000	,947	293	,000
Değerlendirme boyutu	,138	293	,000	,937	293	,000

Bu araştırmanın verilerine bakıldığında hem Skewness ve Kurtosis hem de normallik testi sonuçlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu doğrultuda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öz yeterlik toplam puanlarının ortalaması ve öz yeterlik maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Durumları

No	Maddeler	$\bar{X}$	Ss
P1	Derste hızlı/yavaş öğrenen öğrenciler için farklı seviyelerde çalışma yaprağı oluşturabilirim.	3.88	.95
P2	Farklı seviyedeki öğrenciler için seviyelerine uygun kaynaklar hazırlayabilirim.	3.91	.85
P3	Öğretim programındaki kazanımları farklı öğrenci seviyelerine uygun hale getirebilirim.	3.88	.84
P4	Programdaki kazanımları farklı zorluk düzeyinde konulara ayırabilirim.	3.92	.79
P5	Öğrencilerin ilgilerine göre sözel, görsel ve görsel-işitsel kaynaklar hazırlayabilirim.	4.15	.84
P6	Ön bilgileri farklı olan öğrenciler için farklı seviyelerde kaynak oluşturabilirim.	3.76	.88
P7	Derste kullanacağım etkinlikleri öğrenci ilgilerine göre hazırlayabilirim.	4.07	.88
P8	Kaynak hazırlarken öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alabilirim.	3.85	.93
P9	Ders konularını öğrencilerin ilgi duydukları alanlara göre farklılaştırabilirim.	3.94	.81
U10	Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış ders planı hazırlayabilirim.	3.80	.86
U11	Derste öğrencilerin hazır bulunuşluk, yetenek, ilgi ve sosyo-kültürel özelliklerine göre farklı öğrenme ürünleri oluşturmalarını sağlayabilirim.	3.97	.82
U12	Sınıf düzenini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre oluşturabilirim.	3.91	.89
U13	Sınıfta farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik öğrenme istasyonları oluşturabilirim.	3.87	.89
U14	Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ders süresini esnek kullanabilirim.	3.92	.86
U15	Farklı seviyelerdeki öğrencilere ihtiyaçları kadar destek sağlayabilirim.	4.00	.76
U16	Öğretimim sırasında öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, yeteneklerini, ilgilerini ve sosyo-kültürel özelliklerini tespit etmek için gerekli araçları işe koyabilirim.	3.92	.80
U17	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretimimi düzenleyebilirim.	4.01	.79
U18	Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına	3.73	.96



	göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim.		
U19	Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik farklı öğrenme ortamları hazırlayabilirim.	3.89	.78
U20	Ders sürecinde bireysel çalışma etkinliklerini etkili bir şekilde uygulayabilirim.	3.97	.77
U21	Hızlı öğrenen öğrencilere daha çok şey öğretmek üzere uygulama yapabilirim.	3.89	1.38
D22	Öğrencilerin seviyelerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim.	3.93	.85
D23	Ders sonunda öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini ölçecek farklı araçlar kullanabilirim.	3.99	.82
D24	Yazılı ve test sınavlarında soruları hızlı/yavaş öğrenen veya öğrenme stili bakımından farklı öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirim.	3.85	.87
D25	Öğretim sürecinde akran ve öz değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullanabilirim.	3.99	.76
D26	Farklı özellikteki öğrencilere ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim.	4.16	.73
	Öz yeterlik toplam puanı	3.93	.54

Tablo 2’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin ortalaması verilmiştir. Öğretmen adaylarının en yüksek öz yeterlikleri ($\bar{X} = 4.16$) “Farklı özellikteki öğrencilere ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim” maddesinin olduğu görülmektedir. En düşük öz yeterlikleri ise ($\bar{X} = 3.73$) “Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim” maddesinin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının toplam öz yeterlik puanlarının ortalaması 3.93 olarak bulgulanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik toplam puanları sınıf değişkenine göre test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterliklerinin Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Şube	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	P
3	147	152,19	22372,00	9968,000	.292
4	146	141,77	20699,00		

Tablo 3’teki sonuçlar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik toplam puanları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($U=9968,000$, $p>.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 3. sınıf öğretmen adaylarının 4. sınıf öğretmen adaylarına göre farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerin daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına yönelik öz yeterlikleri sınıf değişkenine göre test edilmiştir. Bu testin sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Alt Boyutlarına Yönelik Öz Yeterliklerinin Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öz yeterlik alt boyutları	Şube	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann Whitney U	P
Planlama	3	147	152,89	22475,00	9865,000	.231
	4	146	141,07	20596,00		
Uygulama	3	147	148,49	21828,00	10512,000	.762
	4	146	145,50	21243,00		
Değerlendirme	3	147	152,63	22437,00	9903,000	.249
	4	146	141,33	20634,00		

Tablo 4’te farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik alt boyutlarının sınıf değişkenine göre Mann Whitney U testinin sonucuna bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının planlama yeterlikleri ($U=9865,000$, $p>.05$), uygulama yeterlikleri ($U=10512,000$, $p>.05$), değerlendirme yeterlikleri ($U=9903,000$, $p>.05$), alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre yeterliğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterirken, 3. sınıfların 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarına göre daha yüksek bir yeterliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik toplam puanları üniversite değişkenine göre analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterliklerinin Üniversite Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Üniversite	n	Sıralar Ortalaması	Sd	X ²	P
A	120	150,42	2	.493	.782
B	76	141,70			
C	97	146,92			

Tablo 5'e bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okudukları üniversitelere göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir ($X^2=.493$, $p>.05$). Bu sonuçlardan hareketle A üniversitesinin yüksek bir ortalamaya sahip olması katılımcıların sayısının diğer üniversitelere oranla fazla olması ile ilişkili olabilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları üniversite değişkenine göre analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama, Uygulama Alt Boyutlarına Yönelik Öz Yeterliklerinin Üniversite Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öz yeterliğin alt boyutları	Üniversite	n	Sıralar Ortalaması	Sd	X ²	P
Planlama	A	120	154,30	2	1,533	.465
	B	76	141,07			
	C	97	142,62			
Uygulama	A	120	147,59	2	.137	.934
	B	76	144,00			
	C	97	148,62			
Değerlendirme	A	120	145,77	2	.302	.860
	B	76	144,20			
	C	97	150,72			

Tablo 6'da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliğin alt boyutları üniversite değişkenine göre Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Bu analizlere göre planlama yeterlikleri ($X^2=1,533$, $p>.05$), uygulama yeterlikleri ($X^2=.137$, $p>.05$), değerlendirme yeterlikleri ($X^2=.302$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Üniversitelerin ortalamaları incelendiğinde katılımcı sayıları eşit olmasa da planlama alt boyutunda A üniversitesinin uygulama alt boyutunda B üniversitesinin, değerlendirme alt boyutunda ise C üniversitesinin yüksek bir öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin ve alt boyutlarının sınıf ve üniversite değişkenine göre incelendiği bu çalışmada, öğretmen adaylarının yüksek bir öz yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, (Aşıroğlu 2016; Wai ve Wan, 2016) yapılan çalışmaların sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerle hem öz yeterliklerin belirlenmesi hem de uygulamalı olarak yapılan çalışmalarda dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Casey ve Gable (2012) öğretmenlerin farklılaştırma uygulamalarını yapmada kendilerine güven duyduklarını bulgularken, nitel analizler sonucu öğretmenlerin bu uygulamalarını yüzeysel ya da farkında olmadan yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu Santangelo ve Tomlinson (2012)'nin çalışmaları ile benzerlik göstermiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adayları için de farklılaştırılmış öğretime yönelik ders planları hazırlamaları ya da ders içinde uygulamalı sunumlar yapmaları sağlanarak öz yeterlik durumları tekrar ele alınabilir.

Sınıf değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliğin 3. ve 4. sınıflar arasında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf değişkeninin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlikler üzerindeki etkisinin anlamlı bir farklılık gösterdiği Aşıroğlu (2016)'nin çalışmasında 4. sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Genel olarak öz yeterliklerde sınıf düzeyinin anlamlı bir

farklılık gösterdiği çalışmalar mevcut iken (Yeşilbursa ve Uslu, 2014; Oğuz, 2012; Dönmez ve Uslu, 2014) anlamlı farklılık göstermediği (Yenice, 2012; Akkuş, 2013; Aylar ve Aksin, 2011; Güven ve Ersoy, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016) çalışmalar da bulunmaktadır.

Sınıf değişkenine göre elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme öz yeterliklerinin 3. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgu Akkuş (2013)' un çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; öğretimin planlanması, değerlendirilmesi, öğrencinin tanınması ve rehberlik sağlanması noktasındaki öz yeterliklerinde anlamlı farklılığa ulaşılmaması sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile ilgili görüşmeler yapılarak ya da ders sunumlarında gözlem yapılarak sınıf değişkeninin etkisi görülebilir.

Üniversite değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin A, B ve C üniversiteleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Dilci ve Yıldız (2012)'ın öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının üniversite değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Üniversite değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme öz yeterliklerinin A, B ve C üniversiteleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç Akkuş (2013)'un çalışmasında öğretmen adaylarının öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi noktasındaki öz yeterliklerinin üniversiteler arası anlamlı farklılık gösterdiği, öğrencinin tanınması ve rehberlik sağlanması noktasında ise anlamlı farklılık göstermediği sonucu ile kısmen benzerlik göstermektedir.

KAYNAKLAR

Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 102-116.

Aras, İ. (2018). *The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour and achievement in middle school reading classes*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3): 948-960.

Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3): 299-313.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Calleja, C. (2005). *Differentiating instruction in the primary*. Floriana: Ministry of education.

Casey, M. K. & Gable, R. K. (2012). Perceived efficacy of beginning teachers to differentiate instruction. *Teacher Education*, 7.

Chapman, C., & King, R. (2012). *Differentiated assessment strategies: one tool doesn't fit all*. United States of America: Corwin.

Corley, M. A. (2005). Differentiated Instruction adjusting to the needs of all learners. *Focus on basics* 7(C), 13-15.

Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *Education Digest*, 52-54.

Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, biliş ötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilci, T. & Yıldız, H. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin inançları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1: 245-265.

Dönmez, C. & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).

Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

ERIC (2007). A teacher's guide to differentiating instruction. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495740.pdf>

Güven, B. & Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21): 15-32.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation. *National Center on Accessing the General Curriculum*.

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*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kara, H. Z. (2019). *Kaldırma kuvveti konusunun öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kemper, E., Stringfield, S, and Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (Ed. Abbas Tashakkori, Charles Teddlie), Sampling strategies in social science research, pp. 273-296, Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Mutlu, N., Öztürk, M. & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1): 185-202.

Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2): 15-28.

Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12): 46-57.

Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5e öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

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

Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. (Ed. James. E. Maddux), Self-efficacy, adaptation, and adjustment theory, research, and application, pp. 281-303, Newyork: Plenum Press.



- Schunk, D.H. and Pajares, F. (2002). *Educational Psychology: Development of Achievement Motivation*. (Ed. Allan Wigfield, Jacquelynne S. Eccles), The development of academic self-efficacy, pp.15-32, San Diego, CA, USA: Academic Press
- Smith, G. E., & Throne, S. (2011). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated instruction: Can it work?. *The Education Digest*, 25-31.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Demirsky Allan, S., (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing: A differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice : a resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfok Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805.
- Tuzkan, F. E. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, A. C. (2018). *The effects of differentiated instruction on Turkish students' 12 achievement and student teacher perceptions*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39): 36-58.
- Yeşilbursa, C. C. & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16): 410-428.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. & Şimşek, Ü. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya alanına yönelik öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34: 43-49.

Wai, S. & Wan, Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2):148-176.

Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.