



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Algıları¹


Self-Efficacy Perceptions of Prospective Primary School Teachers Towards Differentiated Instruction

 <https://doi.org/10.52105/temelegitim.19.3>


Osman GEDİK²

 <https://orcid.org/0000-0002-6362-7607>


Cebrail TURNA³

 <https://orcid.org/0000-0002-3817-1951>

Emre Musa TURHAN⁴

 <https://orcid.org/0000-0003-3139-5052>

Yusuf GENÇER⁵

 <https://orcid.org/0000-0001-7436-581X>

Geliş Tarihi/Received: 16/03/2023 Kabul Tarihi/Accepted: 07/06/2023 Yayın Tarihi/Published: 15/07/2023

Özet: Bu araştırmanın amacı, gelecekte öğretmenlik mesleğini devam ettirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarını incelemek üzere belirlenmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir bakış açısıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmanın örneklemini 196 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehine olup, sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise sınıf düzeyi arttıkça farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik düzeyinin arttığı görülmüşken genel olarak öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarının ortalamasının üstünde olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış Öğretim, Sınıf Öğretmeni Adayı, Öz Yeterlik.

Abstract: The purpose of this study is to examine the self-efficacy perceptions of prospective primary school teachers who will continue their teaching profession in the future towards differentiated instruction. In this study, it was attempted to examine the self-efficacy perceptions of prospective primary school teachers towards differentiated instruction from a descriptive perspective in the survey model, one of the quantitative research designs. For this purpose, the sample of the study consisted of 196 prospective primary school teachers. Convenient sampling method was used to determine the sample of the study. In the research process, "Personal Information Form" and "Differentiated Instruction Self-Efficacy Scale" created by the researchers were used as data collection tools. According to the findings of the research, the self-efficacy perceptions of prospective primary school teachers towards differentiated instruction were in favor of female ones according to the gender variable, and according to the grade level variables, it was seen that the level of self-efficacy towards differentiated instruction increased as the grade level increased, and in general, it was concluded that the self-efficacy perceptions of prospective primary school teachers towards differentiated instruction were above average.

Keywords: Differentiated Instruction, Prospective Classroom Teacher, Self-Efficacy

Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article: Gedik, O., Turna, C., Turhan, E. M., & Gençer, Y. (2023). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Algıları, *Temel Eğitim Dergisi*, 19, 35-41.



Bu makale Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisansı ile lisanslanmıştır. Makalenin okuma, indirme, kopyalama, dağıtma ve yazdırma hakları herkes için kalıcı olarak serbest bırakılmıştır.



This article is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.

¹Bu çalışmanın bir kısmı 13.07.2021 ve 18.07.2021 tarihleri arasında düzenlenen II. Maarif Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, osmangedik0@gmail.com

³ Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, cebrailturna@gmail.com

⁴ Arş. Gör. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mturhan@ohu.edu.tr

⁵ Öğr. Gör. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü, ygenecer@ohu.edu.tr

1. Giriş

Öğretim sürecinde ortaya çıkan bireysel farklılıklar, öğrencilerin sahip olduğu kültür, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme stilleri gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu doğrultuda her bir öğrencinin öğrenme ihtiyacı da bu faktörlere göre farklılaşmaktadır (Öztürk ve Mutlu, 2017). Bu ihtiyacın giderilmesi de öğretim sürecinin farklılaştırılması ile mümkün olabilmektedir (Smutny, 2003). Farklılaştırılmış öğretim deneysel yaklaşımdan ortaya çıkan bir öğretim yaklaşımı olmakla beraber bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır (Anderson, 2007; Santamaria & Thousand, 2004). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenek, bu farklılıklara göre öğretim sürecinin düzenlenmesi ve öğrencilerin problem çözme, üstbilişsel düşünme, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Heacox, 2002). Tomlinson (2009) farklılaştırılmış öğretimin amacını, aynı öğretim ortamında bulunan farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğretim süreci boyunca farklı öğrenme deneyimlerine tabi tutulması olarak ifade etmiştir. Chapman ve King (2003) ise farklılaştırılmış eğitimi, bireysel farklılıkların olduğu heterojen bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme etkinliklerini seçerek, öğrendiklerini gösterebilmeleri olarak tanımlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bireysel veya grupla çalışma becerilerine göre tasarlanmakta ve öğrenme ortamında bulunan tüm öğrencilerin bu etkinliklere dâhil edilmesini amaçlamaktadır (Good, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin öğretim sürecinde eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmaları söz konusu olabilir. Farklılaştırılmış öğretim sürecinde hangi kademedeki eğitim verilirse verilsin öğretmenlerin dikkat etmesi gereken en önemli nokta, öğrencilerin düşünme becerilerini dikkate alarak eğitim ortamını ve sürecini tasarlamak olarak ifade edilmektedir (Sternberg, Grigenko & Zhang, 2008). Farklılaştırılmış öğretimle ilgili birtakım yanlış algılar ortaya çıkmıştır ve bunları ortadan kaldırmak için Tomlinson (2001) şu noktalara değinmiştir:

- Farklılaştırılmış öğretim, bir öğretim stratejisi olarak görülmemelidir. Sadece bir yaklaşımdır.
- Farklılaştırılmış öğretim ile bireyselleştirilmiş öğretim birbirine karıştırılmamalıdır. Bireyselleştirilmiş öğretim sürecinde her öğrenci için ayrı bir öğretim süreci hazırlanmaktadır.
- Farklılaştırılmış öğretim sınıf ortamında düzensiz veya disiplinsiz davranışlara yol açmaz, öğretmen öğrenme etkinliklerini sınıf lideri rolünü üstlenerek hazırlar ve rehber rolünde öğrencilerin etkinliklere katılmalarına yardımcı olur.
- Farklılaştırılmış öğretim sürecinde sınıf farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin esnek bir şekilde bir araya getirilmesiyle gruplara bölünebilir.

Farklılaştırılmış öğretimde, öğretim süreci kadar değerlendirme süreci de önem taşımaktadır. Öğretim süreci sonunda değerlendirme tanısalsal olarak yapılır ve değerlendirmenin amacı öğretim sürecini yönlendirerek, öğrencilerin daha verimli bir öğrenme yaşantısı elde etmeleri olarak ifade edilmektedir (Tomlinson, 2004). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken birtakım konular Prater (2003) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğretim sürecinin farklılaştırılması içerik, süreç ve çıktı boyutlarında uygulanmalıdır.
- Öğrencilere yeterli düzeyde ilgi gösterilerek güçlü ve zayıf yönleri belirlenmelidir.
- Akademik başarısı düşük olan öğrenciler öğretim sürecinden soyutlanmamalı, aksine bireysel özellikleri gözetenek sürece dâhil olmaları daha çok teşvik edilmelidir.
- Bunlara ek olarak öğretmenler modern eğitim yaklaşımlarına hâkim olmalı, kullanacağı materyalleri çevresel faktörleri gözetenek seçmeli ve sürekli olarak kendini geliştirmeye yönelik çaba sarf etmelidir.

Farklılaştırılmış öğretim, tek bir strateji değil, çeşitli stratejileri içeren bir öğretim yaklaşımıdır. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmen öğrenme sürecini izler ve bu süreçte öğrencilerle sürekli olarak iş birliği halindedir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme stilleri ve nasıl öğrendikleri hakkında bir yargıya varır. Böylelikle, öğretmenler çeşitli öğrenme etkinlikleri ve farklı öğretim stratejileri kullanarak, öğrenme sürecini ve öğrenme ortamını bireysel farklılıkları bulunan öğrencilere göre düzenleyebilirler. Bu bağlamda araştırmamızın problem cümlesi "sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenime devam eden öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilebilir. Çünkü geleceğin öğretmenleri olarak görev alacak olan öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlikleri mezun olduktan sonra sınıf ortamlarında her öğrenciye farklı bir öğretim stratejisini sunabilmesini etkileyecektir. Buradan hareketle araştırmamızın amacı, gelecekte öğretmenlik mesleğini

devam ettirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerle karşı karşıya kalması kaçınılmaz olacağından öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarını incelemeyi ve ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

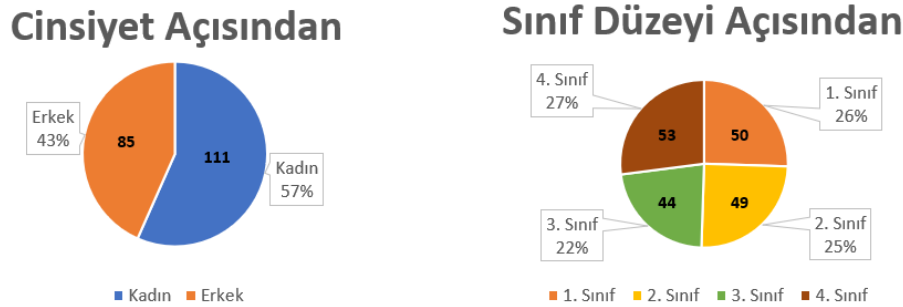
2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya sayısal olarak betimlenmesini sağlamaktadır. (Creswell, 2013). Tarama modeli, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu betimlemek için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf eğitimi ana bilim dalındaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu çalışmada evreni temsil edebilmek için katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, mevcut, kolayca erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen bireylerin örnekleme dâhil edilmesi durumunda kullanılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014).



Şekil-1. Çalışma Grubunun Demografik Dağılımları

Bu doğrultuda araştırmanın örnekleminde Niğde ve Konya illerinde öğrenim gören 196 sınıf öğretmeni adayı yer almaktadır. Örnekleme yer alan sınıf eğitimi öğretmen adaylarının 85'ini erkek, 111'ini kadın öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının 50'si birinci sınıf, 49'u ikinci sınıf, 44'ü üçüncü sınıf, 53'nü dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının dağılımı yüzdeler olarak yukarıda ifade edilmiş olup değişkenler açısından birbirine yakın oranda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", Mutlu, Öztürk ve Aktekin (2019) tarafından geliştirilen ve üç alt boyuttan oluşan "Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. "Kişisel Bilgi Formu" nda öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyleri ile ilgili iki soru içermektedir.

Araştırmada Mutlu, Öztürk ve Aktekin (2019) tarafından geliştirilen ve üç alt boyuttan oluşan "Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ölçek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 26 maddeden oluşan üç faktörlü yapı ile faktör analizi tekrardan çalıştırılmış ve bu yapının toplam varyansın 56.57%'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin

alt boyutlarının güvenilirlik testi için iç tutarlılık yöntemi ile Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Birinci alt boyutta (Planlama) güvenilirlik katsayısı 0.91, İkinci alt boyutta (Uygulama) güvenilirlik katsayısı 0.90, üçüncü alt boyutta (Değerlendirme) güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün maddelerinin toplam güvenilirlik katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 130 iken en düşük puan 26 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte ters madde olmadığı için dönüşüm hesaplaması yapılmasına gerek yoktur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde ölçek formları Niğde ve Konya İllerinde eğitim-öğretim gören eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınarak birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına formları doldurması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22 analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan 196 öğretmen adayından gelen yanıtlar doğrultusunda analizler yapılmıştır. Kişisel bilgi formunda bulunan cinsiyet değişkenine göre t-Testi, sınıf düzeyi açısından yapılan analizde ise tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada elde edilen verilerin analizine başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının; toplam puanlar için -,877 ile -,363, planlama için -,890 ile -,352, uygulama için -,764 ile -,446 ve değerlendirme için -,688 ile -,515, arasında olmasının normallik varsayımını karşılayacağını ifade etmektedir. Bu kıstas doğrultusunda çalışmada kullanılacak veri setlerinin normal dağılımdan çok sapmadığını ifade etmek mümkündür. Bu doğrultuda çalışmada t-Testi ve ANOVA yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu kısımda araştırmanın veri analizi sürecinde ulaşılan bulgular, tablolar aracılığıyla ifade edilmiştir. İlk olarak sınıf öğretmeni adaylarının "Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği" nin genelinden daha sonra alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiş ve aşağıda tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının "Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği" nin boyutlarından ve tamamından aldıkları puanlar ile birlikte öz yeterlik algılarının genel düzeyi Tablo 1 ve 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Puanlarının Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

No	Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Maddeleri	N=196	
		X	ss
1	Derste hızlı/yavaş öğrenen öğrenciler için farklı seviyelerde çalışma yaprağı oluşturabilirim.	3.89	1.12
2	Farklı seviyedeki öğrenciler için seviyelerine uygun kaynaklar hazırlayabilirim.	3.83	1.17
3	Öğretim programındaki kazanımları farklı öğrenci seviyelerine uygun hale getirebilirim	3.86	1.10
4	Programdaki kazanımları farklı zorluk düzeyinde konulara ayırabilirim.	3.87	1.10
5	Öğrencilerin ilgilerine göre sözel, görsel ve görsel-işitsel kaynaklar hazırlayabilirim	4.06	1.06
6	Ön bilgileri farklı olan öğrenciler için farklı seviyelerde kaynak oluşturabilirim.	3.96	1.08
7	Derste kullanacağım etkinlikleri öğrenci ilgilerine göre hazırlayabilirim.	4.01	1.10
8	Kaynak hazırlarken öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alabilirim	3.92	1.11
9	Ders konularını öğrencilerin ilgi duydukları alanlara göre farklılaştırabilirim.	3.87	1.09
10	Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış ders planı hazırlayabilirim.	3.78	1.09
11	Derste öğrencilerin hazırbulunuşluk, yetenek, ilgi ve sosyokültürel özelliklerine göre farklı öğrenme ürünleri oluşturmalarını sağlayabilirim.	3.77	1.10
12	Sınıf düzenini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre oluşturabilirim.	3.86	1.08
13	Sınıfta farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik öğrenme istasyonları oluşturabilirim	3.81	1.11
14	Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ders süresini esnek kullanabilirim.	4.04	1.05
15	Farklı seviyelerdeki öğrencilere ihtiyaçları kadar destek sağlayabilirim.	3.95	1.04
16	Öğretimim sırasında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, yeteneklerini, ilgilerini ve sosyokültürel özelliklerini tespit etmek için gerekli araçları işe koşabilirim.	3.81	1.16
17	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimimi düzenleyebilirim.	3.92	1.06

18	Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim.	3.68	1.20
19	Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik farklı öğrenme ortamları hazırlayabilirim.	3.82	1.11
20	Ders sürecinde bireysel çalışma etkinliklerini etkili şekilde uygulayabilirim.	3.94	1.09
21	Hızlı öğrenen öğrencilere daha çok şey öğretmek üzere uygulama yapabilirim.	3.71	1.09
22	Öğrencilerin seviyelerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim.	3.95	1.06
23	Ders sonunda öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini ölçecek farklı araçlar kullanabilirim.	3.91	1.13
24	Yazılı ve test sınavlarında soruları hızlı/yavaş öğrenen veya öğrenme stili bakımından farklı öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirim.	3.62	1.16
25	Öğretim sürecinde akran ve öz değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullanabilirim.	3.78	1.05
26	Farklı özellikteki öğrencilere ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim.	4.04	1.05

Tablo 1 incelendiğinde her bir maddenin ortalama değeri $X=3$ 'tür. Dolayısıyla madde bazında verilen cevapların ortalama puanları incelendiğinde öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalamasının üstünde değer aldığı ve öz yeterlik algılarının ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlikleri Noktasında Ölçekten Alınan Toplam Puanlar ve Ortalaması

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Toplam	196	46.00	130.00	100.80	22.75299
Planlama	196	17.00	50.00	39.09	9.27449
Uygulama	196	18.00	55.00	42.37	9.62371
Değerlendirme	196	8.00	25.00	19.32	4.50020
Geçerli N	196				

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlikleri için ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan 26'dır. Ölçeğin ortalama puanı ise 78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının planlama ($X=39.09$), uygulama ($X=42.37$) ve değerlendirme ($X=19.32$) alt boyutlarında ve ölçeğin geneli açısından ($X=100.80$) ortalamasının üstünde öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının "Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği" nin alt boyutlarından ve tamamından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Aldıkları Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S.s	t	p
Planlama	Kadın	111	42.00	7.38979	5.370	.000*
	Erkek	85	35.29	10.11579		
Uygulama	Kadın	111	45.04	7.76869	4.665	.000*
	Erkek	85	38.89	10.69048		
Değerlendirme	Kadın	111	20.66	3.74732	5.055	.000*
	Erkek	85	17.57	4.81163		
Toplam Puan	Kadın	111	107.72	18.05455	5.177	.000*
	Erkek	85	91.76	25.08065		

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde; sınıf eğitimi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik toplam puanları ve tüm alt boyutlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Planlama ($t=5.370$, $p < .05$), uygulama ($t=4.665$, $p < .05$) ve değerlendirme ($t=5.055$, $p < .05$) alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin genelinde ($t=5.177$, $p < .05$) yine kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının "Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği" nin alt boyutlarından ve tamamından aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Aldıkları Ortalama Puanların ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	X	S.s.	Sd	F	p	Anlamlı fark
Planlama	1.Sınıf	50	39.70	10.34556	3/192	33.792	.000*	1-2
	2.Sınıf	49	30.10	9.46979				3-2
	3.Sınıf	44	42.36	3.36252				4-1
	4.Sınıf	53	44.13	4.25639				4-2
Uygulama	1.Sınıf	50	41.56	10.70030	3/192	26.928	.000*	1-2
	2.Sınıf	49	34.24	10.39136				3-2
	3.Sınıf	44	45.88	4.21634				4-1
	4.Sınıf	53	47.75	4.71049				4-2
Değerlendirme	1.Sınıf	50	18.88	4.57874	3/192	25.928	.000*	1-2
	2.Sınıf	49	15.59	5.01630				3-1
	3.Sınıf	44	21.20	2.04120				3-2
	4.Sınıf	53	21.64	2.78108				4-1, 4-2
Toplam Puan	1.Sınıf	50	100.14	24.82840	3/192	31.402	.000*	1-2
	2.Sınıf	49	79.93	24.38955				3-2
	3.Sınıf	44	109.45	8.62245				4-1
	4.Sınıf	53	113.52	10.53128				4-2

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik toplam puanları ve tüm alt boyutlar arasında anlamlı fark durumları görülmektedir. Tabloya göre ikinci sınıflara göre birinci sınıflar, ikinci sınıflara göre üçüncü sınıflar, birinci ve ikinci sınıflara göre dördüncü sınıfların lehine anlamlı farklar olduğu (F=31.402, p<.05) görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Farklılaştırılmış öğretime yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelendiği bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adaylarına göre kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirkaya (2018) tarafından sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterliklerine ilişkin gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında cinsiyet açısından erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik kendilerini daha yeterli gördükleri ifade edilmiştir. Eren Tuzkan (2019) tarafından üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim verebilme öz yeterliklerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gülay (2021) tarafından sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını incelediği doktora tez çalışmasında kadın sınıf öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bayram (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kadın öğretmenlerin erkeklere göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamada daha yeterli oldukları belirlenmiştir. Alanyazındaki ifade edilen çalışma sonuçları ile bu araştırmanın cevap aranan ilk alt sorusuna yönelik bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretime yönelik sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğin geneli ve alt boyutlarında sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin arttığı görülmüş ve üst sınıfların lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşıroğlu (2016) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterliklerini incelediği çalışmasında üst sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının alt sınıf düzeyinde öğrenime devam eden öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir öz yeterliği sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazında farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarının Aşıroğlu tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri süreçte aldıkları eğitim bilim ve öğretim yöntem ve teknik derslerinin her sınıf düzeyinde daha fazla karşılaşması, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik sınıf düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak artmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılabilir. Garrett (2017) tarafından öğretmenlerin farklılaştırılmış

öğretime yönelik öz yeterliklerinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yükselmesine bağlı olarak öz yeterliklerinde artış gözlemlenmiştir. DeNeve ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise bir yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin düşük seviyede olduğu ifade edilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretime yönelik sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin genelinden aldıkları puanların ortalaması incelendiğinde, öğretmen adaylarının ortalamasının üstünde bir öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşıroğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yetersiz bir farklılaştırılmış öğretim konusunda öz yeterliği sahip olduğunu ifade etmiştir. Gülay (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamlarındaki öğretim uygulamalarını yeterince farklılaştırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bedir (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlikleri düşük olan öğretmenlerin, uygulama boyutunda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar sonuçlarına göre hem öğretmen adayları hem de öğretmenler farklılaştırılmış öğretime yönelik bilgi ve yöntemi uygulamaya geçirmede yeterli olmadıkları ifade edilebilir.

5. Kaynakça

- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.
- Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Bayram, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bedir, G. (2015). Perception of Teaching Efficacy by Primary and Secondary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 41-54.
- Chapman, C., & King, R. (2003). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas*. California: Carwin Pres, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and teacher education*, 47, 30-41.
- Garrett, S. (2017). *A Comparative Study between Teachers' Self-Efficacy of Differentiated Instruction and Frequency Differentiated Instruction is Implemented* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Good, M. (2006). *Differentiated Instruction: Principles and Techniques for the Elementary Grades*, Master Thesis, Dominican University of California, San Rafael.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. ABD: Free Spirit Publishing.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırmalar Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Educational reserach quantative, qualitative and mixed approaches: Mixed methods* (A. Türkdöğan, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Mutlu., & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Prater, M.A. (2003). She will succeed! Strategies for success in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35, 58-64.
- Santamaria, L. J. & Thousand, J. S. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-27.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L. & Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 486-506.
- Smutny, J.F. (2003). Differentiated instruction. *Phi Delta Kapa Fastbacks*, 506, 7-47.
- Tomlinson, C. A. (2001). Grading for success. *Educational Leadership*, 58(6) 12-15.
- Tomlinson, C. A. (2004). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30-34.
- Tomlinson, C.A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28-35.