

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Sayı: 31 / Yaz 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / No: 31 / Summer 2025

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi

Examining the Readiness of Prospective Social Studies Teachers for Differentiated Instruction

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Esra UÇARKUŞ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi¹

Esra UÇARKUŞ²

DOI: 10.58689/eibd.1638799

Öz: Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime hazır olma durumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim planı hazırlayabilme durumları ve farklılaştırılmış öğretime yönelik düşünceleri nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış öğretim planı şablonu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğretim planları betimsel analiz, görüşme formları da içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğretim planlarının analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretimi farklılaştırma becerilerine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın birinci araştırma sorusunun analizi sonucunda farklılaştırılmış öğretimin gerekli olduğu, uygulanmasının zor olduğu ve farklılaştırılmış öğretime dair yanlışlıkların olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci araştırma sorusunun analizi sonucunda da öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi bireysel farklılıklar gereği uygulayacakları, koşullara göre uygulayacakları ve farklılaştırılmış öğretime dair yanlış uygulamalarının olduğu belirlenmiştir. Görüşme formlarının ve öğretim planlarının analiz sonuçları, öğretmen adaylarının farklılaştırmaya dair yüzeysel bir bilgiye sahip olduklarını ve yanlış inançlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında farklılaştırılmış öğretimi doğru bir şekilde uygulayabilme durumlarını etkileyebilecektir. Bu açıdan hizmet öncesinde farklılaştırılmış öğretime dair teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, sosyal bilgiler, öğretmen adayları, nitel araştırma

Geliş Tarihi: 14.02.2025; Kabul Tarihi: 15.04.2025

Kaynakça Gösterimi: Uçarkuş, E. (2025). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(31), 113-138

1 Bu çalışma 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr., kurumu yok, e-mail: esraucrks@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6786-4805

Giriş

Türkiye’de ulusal ve uluslararası gelişmelerin, eğitimde yeni yaklaşımların ve öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarının gereği olarak öğretim programlarında bireysel farklılıklara göre öğretim anlayışı benimsenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; 2018; 2024). Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretimi uyarlayabilme bilgisine, becerisine, olumlu tutumlara ve değerlere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017). Bu durum, hizmet öncesinde öğrenci çeşitliliğine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik stratejilere odaklanarak farklılaştırma becerilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Tomlinson vd., 1995). Nitekim öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara göre öğretim yapabilmeleri, farklılaştırılmış öğretim felsefesini iyi bilmeleriyle ve uygulama deneyimleri kazanmalarıyla ilişkilendirilmektedir (Dack, 2018).

Öğretimi farklılaştırmak için bir öğretmenin kapsamlı pedagojik bilgiye sahip olması, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrenciler için proaktif planlar geliştirebilmesi ve öğretim sürecinde karşılaşılabileceği güçlükler karşısında bu planları esneklikle uyarlayabilme becerisi, temel yeterlik alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Parsons vd., 2013). Buna ek olarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim stratejilerini kullanması ve öğretimde tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerle uygulamayı yönlendirebilme yeterliklerine sahip olmasıdır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ve kültürel özelliklerinin farklılığını kabul ederek buna göre öğretimi uyarlamaya yönelik olumlu inançları benimsemesidir (Tomlinson, 1999; 2001). Bu yeterlikler bağlamında Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim planı hazırlamaya yönelik okulöncesi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının (Aşıroğlu, 2016; Gedik vd., 2023; Üçarkuş ve Yeşilbursa, 2020), öğretimi uygulamaya ve değerlendirmeye yönelik de okulöncesi, matematik, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerinin yüksek olduğu (Aşıroğlu, 2016; Aydoğan-Yenmez ve Özpınar, 2017; Gedik vd., 2023; Üçarkuş ve Yeşilbursa, 2020) görülmektedir. Pendergast vd. (2011) bir işi yapabilmeye yönelik inanca sahip olmanın daha fazla çabanın gösterilmesi bakımından önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olması, onların mesleki yaşamlarında bu öğretimi uygulamaya yönelik daha fazla çaba gösterebileceklerini düşündürmektedir. Ancak öz yeterliklerin yanı sıra farklılaştırma yapabilme becerisinin ve bu öğretime yönelik olumlu tutumlara sahip olunmasının da gerekli olduğu belirtilmektedir (Tomlinson, 2001). Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim felsefesine uygun öğretim planı hazırlayabilme becerilerinin ve bu öğretime yönelik düşüncelerinin nitel veri toplama araçlarıyla incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Ulusal literatür bağlamında özgün olan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime hazır olma durumlarının öğretim planları ve nitel görüş alma formları aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretim ilkeleri doğrultusunda nasıl bir öğretim planı hazırlamaktadırlar?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik düşünceleri nelerdir?

Kavramsal çerçevede, farklılaştırılmış öğretimin tanımı, amacı ve temel ilkeleri ile birlikte farklılaştırılmış öğretimi planlamaya ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim felsefesine dair açıklamaları somutlaştırmaya yardımcı olan görseller de sunulmuştur.

Kavramsal çerçeve

Farklılaştırılmış öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre içeriğin, sürecin ve ürünün uyarlanmasıdır. Temel düzeyde farklılaştırma, öğrencilerin farklılıklarına yanıt verme çabasıdır (Tomlinson, 2001; 2003). Öğretime ve öğrenmeye yönelik bir öğretim felsefesi olan farklılaştırma, öğrencilerin aynı yaşta olsalar da farklı ilgilere, öğrenme özelliklerine ve hazırbulunuşluklara sahip olduklarından dolayı farklı desteğe ve öğretim biçimlerine ihtiyaç duydukları inancına dayanmaktadır (Tomlinson, 2000). Bu bakımdan bireysel öğrenci özellikleri temel alınarak öğretim programında, değerlendirmede, öğretimde, öğrenme ortamında ve sınıf yönetiminde uyarlamalar yapılmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson ve Moon, 2013). Bu öğretimle heterojen sınıflarda öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak, başarıya ulaşmada eşitliği sağlamak ve öğrenme ortamlarında öğrenci çeşitliliğini desteklemek amaçlanmaktadır (Tomlinson, 2015).

Farklılaştırılmış öğretimin temel ilkeleri; öğretim programı, öğretim, değerlendirme, öğrenme ortamı ve sınıf yönetimi unsurları ile açıklanmaktadır:

Öğretim programı, öğrencilerin öğrenmesi gereken içerik standartları, öğrenme süreçleri ve öğrendiklerini gösterecekleri ürün aşaması olmak üzere üç temel bileşeni içermektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre de bu bileşenlerin birinde ya da hepsinde farklılaştırma yapılabilir (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson 2001). Farklılaştırılmış öğretimin hiyerarşik adımlarında ilk olarak öğretilecek içeriğin ana fikirleri, temel kavramları ve becerileri belirlenmektedir. Daha sonra ön değerlendirme yapılarak öğrencilerin ön bilgileri ve becerileri rapor edilmektedir (Valiande ve Koutselini, 2009). Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yanı sıra ilgi alanları, öğrenme özellikleri, kültürel ve sosyo ekonomik durumları da öğrenmelerine etki eden faktörleri oluşturmaktadır (Heacox, 2002; Tomlinson, 2001). Bu sebeple gerek bireysel görüşmelerle gerekse de farklı envanterlerle öğrenciler hakkında daha kapsamlı bilgiler edinilmektedir (Northey, 2004).

Ön değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin konu ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri ara-

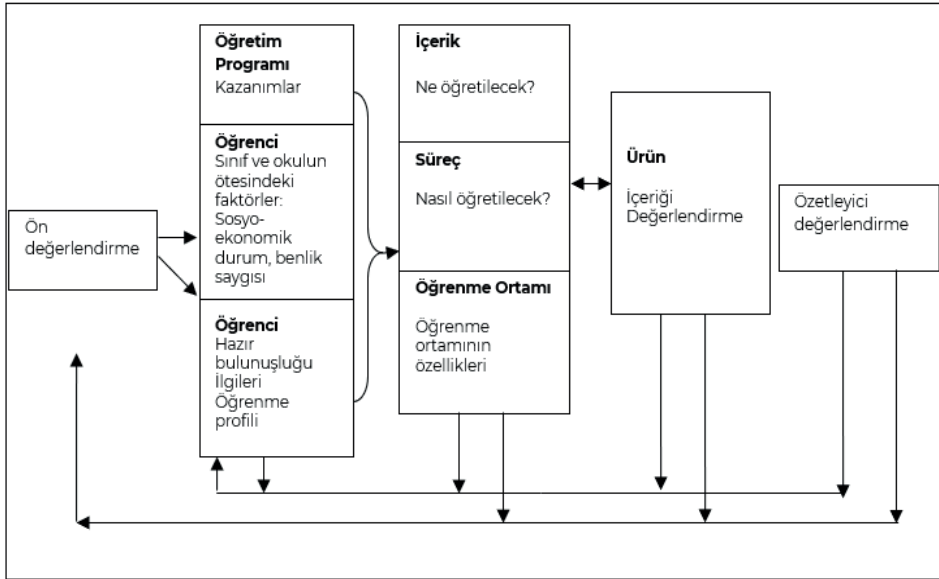
sında farklılık olduğunda içerikte program sıkıştırma stratejisinden, küçük grupla öğretimden ve öğrenme sözleşmelerinden yararlanılmaktadır (Tomlinson, 2001). Hazırbulunuşluklara göre süreci farklılaştırırken kademelendirme tekniği, RAFT tekniği, mini atölye çalışmaları ve merkezler stratejileri kullanılmaktadır. Hazırbulunuşluklara göre ürün farklılaştırırken de kademelendirme tekniği ile görevler oluşturulmaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencilerin ilgi alanlarına göre materyallerle sunumlar yapılarak içerik farklılaştırılmaktadır. Süreçte ilgi merkezleri, Jigsaw stratejisi, benzer ve karma ilgi alanlarına sahip çalışma grupları oluşturularak farklılaştırma yapılmaktadır. Üründe ise öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini ortaya çıkarabilmek için seçim fırsatı sunulmaktadır (Tomlinson ve Eidson, 2003; Tomlinson ve Strickland, 2005). Öğrencilerin öğrenme profillerine göre içeriği farklılaştırırken de görsel, işitsel ve kinestetik yollarla bilgiler sunulmaktadır. Süreçte öğrencilerin akranla ya da yalnız çalışmalarına olanak tanınmaktadır (Tomlinson ve Allan, 2000). Üründe ise projeler, deneyler, modeller, yazılı ürünler ya da sunumlar görev olarak verilmektedir ve öğrencilere çalışma seçenekleri sunulmaktadır (Fox ve Hoffman, 2011; Sousa ve Tomlinson, 2011).

Öğretimden önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgilerini ve öğrenme profillerini hatta onlar hakkında mümkün olduğu kadar çok şey bilmek amacıyla ön değerlendirmeler yapılmaktadır. Ön değerlendirme, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi planlamak ve öğrencilerin ön değerlendirmeleri ile son değerlendirmelerini karşılaştırarak gelişimlerini görmek adına yarar sağlamaktadır (Smith ve Throne, 2011). Ön değerlendirme verilerinin kullanılmasının ardından öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme durumlarını görmek ve buna göre öğretimi planlamak adına biçimlendirici değerlendirme yapılmaktadır. Etkili bir biçimlendirici değerlendirme sadece doğru ve yanlış cevapları ortaya çıkarmanın ötesinde hem öğretmen hem öğrenciler için bir içgörü sağlayarak her ikisinin de gelişimini yönlendirmektedir (Tomlinson ve Moon, 2013). Öğrencilerin öğrenme durumlarını belirlemek için de özetleyici değerlendirmeler kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler, doğası gereği bir puan veya not olarak raporlanmaktadır (Tomlinson ve McTighe, 2006). Farklılaştırmayı uygulayan öğretmenler tüm bu değerlendirme biçimlerinde öğrencilerinin ihtiyaçlarına en uygun olan değerlendirme tekniklerini kullanmaktadırlar (Northey, 2004). Bu anlamda sürekli değerlendirmelerle öğretimi uyarlamaya ilişkin bir yol haritası planladıkları Şekil 1’de gösterilmektedir.

Öğrenmenin gerçekleştiği yer sınıftır. Bu ortamının fiziksel özelliklerini materyaller, ışık ve ısı gibi unsurlar oluşturmaktadır (Westwood, 2016). Fiziksel unsurların zenginliği, farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı oluşturmak için avantaj sağlamaktadır. Öğretmenler böyle bir ortamda öğrencinin ihtiyacına göre sıraların düzenini ya da kullanılacak materyalleri farklılaştırma noktasında daha çok olanağa sahiptirler (Fogarty ve Pete, 2010). Öğrenme ortamının fiziki koşulları yanında duyuşsal iklimi de önemlidir. Pozitif bir öğrenme ortamı, her öğrencinin kendini değerli ve sınıfa ait hissetmesini sağlamaktadır. Öğretmenin iletişimi, davranışları, ses tonu ve enerjisi öğrencinin algılarını etkilemektedir. Duyuşsal açıdan tatmin edici bir öğrenme ortamı oluşturulması, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini

sağlamaktadır. Bu da öğrenmelerinin gelişmesi anlamına gelmektedir (Chapman ve King, 2012).

Öğrencilere farklı görevler ve farklı materyallerle esnek bir öğrenme ortamında çalışma fırsatları sunulduğu için böyle bir sınıfın yönetiminde de esnek sınıf rutinleri oluşturulmaktadır (Tomlinson ve Moon, 2013). Böyle bir sınıfa liderlik eden öğretmenler, birden fazla görev yönergesini rahat bir şekilde yönetmektedirler. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları materyallerin dağıtımında ve toplanmasında etkili bir rol üstlenmektedirler. Sınıftaki çalışma gruplarının oluşturulmasında ve tüm sınıfın verimli bir şekilde çalışmasını sağlama noktasında yetkinlerdir. Grup çalışmalarından kaynaklı sesleri rahatlıkla yönetebilmektedirler. Sınıfın işleyişinin sorumluluğunu öğrencileriyle paylaşmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini, birbirlerini nasıl desteklemeleri gerektiğini ve sınıfın başarısında anlamlı bir rol oynayabileceklerini bilmeleri noktasında etkin bir rol üstlenmektedirler (Tomlinson vd., 2008).



Şekil 1. Yansıtıcı ve Uyarlanabilir Farklılaştırılmış Öğretimin Tüm Aşamalarına Kılavuzluk Eden Sürekli Ölçme ve Değerlendirme

Kaynak: Valiande ve Koutselini, 2009, s. 6

Farklılaştırılmış öğretimi planlama

Farklılaştırılmış öğretimin temeli planlamadır. Planlamada ilk olarak içerik standartları belirlenmektedir ve öğrencilerin ön değerlendirme sonuçlarından hareketle bir öğretim planı oluş-

turulmaktadır. Ancak öğretimin sadece planlanması değil aynı zamanda öğretimin devam ettiği süreçte de biçimlendirici değerlendirmelerle öğrenci ihtiyacına göre içerikte, süreçte ve üründe uyarlamalar yapılması gerekmektedir (Parsons vd., 2013). Öğretmeye ve öğrenmeye içerik standartları ve veri odaklı bir anlayışla yaklaşmak, ön çalışma gerekirse de getirisi oldukça yüksektir. Üniteler zaman, kaynaklar ve öğrenci ihtiyaçları açısından düzenlendikçe daha fazla öğrencinin akademik gelişim gösterebileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda Şekil 2’de farklılaştırılmış öğretime uygun bir öğretim planı şablonu sunulmaktadır. Bu şablon sadece bir ders için değil öğrencilerin hedeflenen standartlara doğru ilerlemelerini sağlamak amacıyla stratejik bir planlama yapmak üzere de kullanılabilir (Gregory ve Kuzmich, 2004).

1.STANDARTLAR: Öğrenciler neleri bilmeli ve yapabilmeli?	Veri toplamaya yönelik değerlendirme araçları: (Günlükler, kontrol listeleri, günlükler, gündemler, gözlem, portföyler, değerlendirme listeleri, sözleşmeler)
Temel sorular:	
2. İÇERİK: (Kavramlar, olaylar)	BECERİLER
3. BAŞLANGIÇ: Odaklanma etkinliği-Ön değerlendirme stratejisi Ön değerlendirme Ön Bilgiler & Öğrencilerin katılımı	* Test * Anket * KWL * Günlükler * El işaretleri göstergesi * Beyin fırtınası * Kavram oluşturma
4. GELİŞTİRME: Bütün grup ya da küçük gruplar	*Kısa konferans *Sunum *Gösterim *Jigsaw *Video *Eğitim gezisi *Davetli konuşmacı *Ders kitabı
5. Gruplama kararları: (TAPS, seçkisiz, heterojen, homojen, ilgi, görev, yapılandırılmış) UYGULAMA UYARLAMA	*Öğrenme merkezleri *Projeler *Sözleşmeler *Yoğunlaştırma/Zenginleştirme *Problem temelli *Bilimsel araştırma *Bağımsız çalışma
6. DEĞERLENDİRME Çeşitliliğin onurlandırılması (Öğrenme stilleri, çoklu zekâ, kişisel ilgi vb.)	*Test *Gösteri *Ürünler *Sunum *Günlük *Kontrol listesi *Portfolyo *Rubrik *Üstbilis

Şekil 2. Farklılaştırılmış Öğretim Planı

Kaynak: Gregory ve Chapman, 2007, s. 8

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim planı hazırlayabilme durumlarını ve bu öğretime yönelik düşüncelerini anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda yazılı materyaller doküman incelemesi metodu ile analiz edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da öğretim planları doküman incelemesi metoduna göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmada 4. sınıf düzeyinin belirlenmesinin sebepleri; bu öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri, sosyal bilgiler öğrenme ve öğretim yaklaşımları, sosyal bilgiler öğretimi 1-2 derslerini almış olmalarıdır. Öğretmen adaylarının 1. dönem stajlarını tamamlamaları ve bu bağlamda öğretim planı hazırlama konusunda daha fazla deneyim kazanmış olmalarıdır. Ayrıca staj döneminde öğrenci çeşitliliğini ve öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi görme fırsatlarını elde etmiş olabilmeleridir. Katılımcı olan 4. sınıflar iki şubeden oluşmaktadır. İki şubede toplam 60 öğrenci bulunmaktadır. Her iki şubeye de çalışmanın amacı açıklanarak mevcut çalışmada kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Bu açıklamalar sonrasında çalışmaya katılım göstermek isteyen öğrenciler belirlenmiştir. İki şubeden toplamda 20 öğrenci gönüllü katılım sağlamıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünden çok zengin bilgi içeren durumlar, araştırmacıların gözlem ve analitik kapasiteleri sonucu ortaya çıkan geçerlik, anlamlılık ve algılamalar daha önemli olduğundan dolayı (Büyüköztürk vd., 2019) 20 katılımcı yeterli görülmüştür. Mevcut çalışmaya 12 kadın ve 8 erkek katılım sağlamıştır. Katılımcıların yaşları 22-24 arasındadır. Akademik başarı ortalamaları 3.01-3.56 arasındadır. Katılımcılar, Doğu Anadolu, Güney Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgesinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar, şehir merkezindeki okullarda staj yapmaktadırlar.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada iki nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri farklılaştırılmış öğretim planı şablonudur. Mevcut çalışmada Gregory ve Chapman (2007) tarafından geliştirilen ve Şekil 2’de de gösterilen öğretim planı şablonu kullanılmıştır. Araştırmacı, bu şablonu doktora tezinde Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına göre uyarlayarak kullanmıştır. Bu şablonun farklılaştırılmış öğretim planı hazırlamaya uygun olduğunun deneyimlenmesi sonucunda bu çalışmada da İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı bağlamında yarı yapılandırılmış bir şablon olarak oluşturulmuştur. Bir diğer veri toplama aracı da yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunda iki soru bulunmaktadır. Birinci araştırma sorusu “Farklılaştırılmış öğretimi nasıl değerlendiriyorsunuz?” olarak belirlenmiş olup

olumlu ve olumsuz olmak üzere sonda sorulardan oluşmaktadır. İkinci araştırma sorusu da “Mesleki hayatınızda farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik düşüncelerinizi açıklar mısınız?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma soruları öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime dair düşüncelerini ortaya çıkarmak ve mesleki hayatlarında uygulama eğilimlerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu soruların hazırlanmasında ilgili literatürden yararlanılmakla birlikte uzman görüşleri alınmıştır.

Veri toplama süreci

Bu çalışma için öncelikle sosyal bilgiler anabilim dalı başkanlığını yürüten öğretim üyesi ile daha sonra sosyal bilgiler eğitimsi olan hoca ile yüz yüze bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme ile çalışmanın yapılacağı zamanın belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme sonucunda Şubat ayının son haftasında öğretim üyesinin dersinde 4. sınıf öğrencilerine çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcı olan öğrencilerle çalışmanın yapılacağı zaman belirlenmiştir. Bu doğrultuda üç hafta sonra 20 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğretim planları hazırlanmıştır. Ardından görüşme formunda yer alan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Bu çalışma şubat ayının son haftasında başlatılmış mart ayının son haftasında tamamlanmıştır.

Verilerin analizi

Bu çalışmanın öğretim planları betimsel analiz ile görüş formları içerik analiz metodu ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması ile gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim felsefesinin ilkeleri doğrultusunda ve Şekil 2’deki örnek plana göre başlangıç, geliştirme, uygulama ve değerlendirme kategorileri belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre elde edilen veriler uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Bu betimsel analizin kategorileri ve katılımcılardan elde edilen veriler tablo halinde sunulmuştur. Katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen veriler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bağlamında yorumlanmıştır.

Çalışmanın amacına uygun olan kodlama yöntemlerinin seçilmesi gerektiğinden (Saldana, 2023) bu çalışmada görüş formları Invivo kodlamalar yapılarak çözümlenmiştir. Invivo kodlama, katılımcıların sesini duyurmaya öncelik tanıyan kodlama türüdür. Bu görüşme formlarında Invivo kodların kullanılmasının amacı da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi nasıl değerlendirdiklerini ve mesleki hayatlarında uygulama eğilimlerini anlamaktır. Bu doğrultuda katılımcıların sesini ön plana alan “Her çocuk özeldir, “Sınıf yönetimi açısından sıkıntılı” ve “Çoğunluğun anlama düzeyine göre uygulamam” örneklerinde olduğu gibi Invivo kodlama yapılmıştır. İkinci kodlama döngüsünde ilk döngüde elde edilen kodlardan kategorilere ulaşmak amacıyla örüntü kodlama ve odaklı kodlama yapılmıştır. Örüntü kodlamada benzer şekilde kodlanmış verileri tanımlayan kategori başlığı oluşturulmaktadır (Saldana, 2023). Bu çalışmada “Her bireyin kendine ait ilgi, yetenek ve tutumları vardır”, “Öğrencilerin bireysel yapıları ve hazırbulunuşluk seviyesi farklı” ve “Her

bireyin bireysel farklılığı bireysel hızı olabilir” kodlarından “Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları” kategorisi örüntü kodlama yöntemiyle oluşturulmuştur. Odaklı kodlama da tematik ve kavramsal benzerliklere göre kategorize edilmektedir. Bir kategorinin özellikleri ve boyutları tanımlanmaktadır. Kategorilerin ve alt kategorilerin birbiriyle nasıl ilişkili olduklarını keşfetmek için bu kodlamadan yararlanılmaktadır (Saldana, 2023). Bu çalışmada “Farklı öğrencilerim olursa ona ayrı plan hazırlarım”, “Özel gereksinimli bireyler olabileceği için uygulamam gerekir” ve “Çoğunluğun anlama düzeyine göre uygulamam” kodlarından “Yanlış anlamlandırmak” kategorisi odaklı kodlama yöntemiyle oluşturulmuştur. Kategori oluşturma aşaması sonrasında 6 tema ortaya çıkmıştır. Temalara, kategorilere ve kodlara dair açıklamalara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

İnandırıcılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik

Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla dokümanların yanı sıra görüş formları kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilen verilerin birbirleri arasındaki ilişkiler yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma sorularının hazırlanması ve verilerin analiz süreçlerinde uzman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Aktarılabilirliğin sağlanması için öğretmen adaylarının açıklamaları doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla da araştırmacı dokümanları ve görüş formlarını ve bu veri toplama araçlarından elde edilen analiz dokümanlarını saklamaktadır.

Etik Beyan: Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 26/01/2024 tarihli 01/11 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. “-Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” katılımcılar tarafından imzalanmıştır. Çalışmada katılımcıların haklarının korunması amacıyla isimleri gizli tutularak öğretmen adayı (ÖA) olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları farklılaştırılmış öğretim planları ile bu öğretim yaklaşımına yönelik düşünceleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, araştırma soruları başlığı altında iki bölüm halinde sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim ilkeleri doğrultusunda hazırladıkları öğretim planları

Bu bölüm ile ilgili araştırma bulguları, öğretim sürecinin dört temel aşamasına odaklanarak sunulmuştur: Başlangıç, Geliştirme, Uygulama/Uyarlama ve Değerlendirme. Tablo 1’de her bir aşama ile ilgili ortaya çıkan kod yapıları yer almaktadır.

Tablo 1.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Planlarının Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Başlangıç	Geliştirme	Uygulama/Uyarlama	Değerlendirme
ÖA.1.	Soru-cevap tekniği	Ders kitabı	Kahoot etkinliği	Soru-cevap tekniği
ÖA.2.	Soru-cevap tekniği	Sunum	-	Test
ÖA.3.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Rol oynama tekniği	Test
ÖA.4.	Sunum	Sunum	-	Test
ÖA.5.	Soru-cevap tekniği	Sunum	-	Test
ÖA.6.	Soru-cevap tekniği	Sunum	-	Test
ÖA.7.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Hazırbulunuşluklara göre harita çalışması	Kahoot uygulaması (Web2 aracı)
ÖA.8.	Soru- cevap tekniği	Sunum	Öğrenme stillerine göre etkinlikler	Tabu oyunu/Özel gereksinimli öğrencilere uygun değerlendirme soruları
ÖA.9.	Soru-cevap tekniği/ Beyin fırtınası tekniği	Sunum	Soru-cevap tekniği	Çalışma kağıdı
ÖA.10	Sunum/Anlatım	-	Canlandırma	Soru-cevap tekniği (Web2 aracı)
ÖA.11.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Tabu oyunu	Soru-cevap tekniği
ÖA.12.	Soru-cevap tekniği	Sunum/ Ders kitabı	Tartışma/Grup çalışması	Soru-cevap tekniği (Web2 aracı)
ÖA.13.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Canlandırma	Soru-cevap tekniği
ÖA.14.	Soru-cevap tekniği	Sunum	-	Test
ÖA.15.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Eşleştirmesoruları	Soru-cevap tekniği
ÖA.16.	Soru-cevap tekniği	Sunum	Beyinfırtınası	Hazırbulunuş- luklara göre değerlendirme
ÖA.17.	Soru-cevap tekniği/ Konuşma halkası tekniği	Sunum	Soru-cevape tkinliği	Soru-cevap tekniği
ÖA.18	Soru-cevap tekniği	Sunum	Münazara	Soru-cevap tekniği
ÖA.19	Soru-cevap tekniği	Sunum	Soru-cevape tkinliği	Test
ÖA.20	Soru-cevap tekniği	Sunum/ Tartışma	Eşleştirme soruları	Soru-cevap tekniği

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğu başlangıç aşamasında tüm öğrencilerin ön bilgilerini belirlemeyi planlamıştır. Sadece1 öğretmen adayı (ÖA8) belirli bir öğrenci grubunun ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir plan hazırlamıştır. ÖA8 “Öğrenme güclüğü ya da farklı sorunlar yaşayan öğrenciler için konuyu somutlaştıracaklarını” belirterek “Anlama düzeylerine uygun sorular sorarak derse giriş yapacağını” ifade etmiştir. Ancak böyle bir uygulama tüm öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasını amaçlayan farklılaştırılmış öğretim felsefesi ile bağdaşmamaktadır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimde ön bilgilerin ölçülmesinde çeşitli değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Öğretmen adaylarının sadece soru-cevap tekniğini kullanmaları ve sunum ile başlangıç yapmayı planlamaları da farklılaştırmaya dair yeterliklerinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 1’de öğretmen adaylarının çoğunun geliştirme aşamasında sunum yapmayı planladıkları görülmektedir. Bu öğretmen adaylarından ÖA20 “Türkiye’de görülen veya görülmeyen doğal afetler açıklanır videolar üzerinden gösterilerek toplum üzerine olumlu veya olumsuz etkileri tartışılır” şeklinde geliştirme aşamasını planlamıştır. İki öğretmen adayı (ÖA1/ÖA12) geliştirme aşamasında “Ders kitabındaki metinlerin okutulmasını” planlamıştır. Geliştirme aşamasında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kullanılabilecek çeşitli stratejiler olmasına rağmen öğretmen adaylarının çoğunluğu sunu programlarını ve ders kitaplarını kullanarak bir plan hazırlamışlardır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının başlangıç aşamasında da olduğu gibi farklılaştırma yapabilmek için yeterliklerinin sınırlı olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 1’de 18 öğretmen adayının uygulama/uyarlama aşamasında tüm sınıfa yönelik etkinlikler planladıkları görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ya da öğrenme profillerine göre farklılaştırma yapmadıklarını ortaya koymaktadır. Nispeten bir öğretmen adayı (ÖA7) harita çalışmasını hazırbulunuşluklara göre farklılaştırmayı planlamıştır: “Yaşadığımız çevrenin fiziki haritada renklerini açıklarlar. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre onlara bir üst uygulama yöntemini kullanırım. Öğrenciye ilk olarak Türkiye fiziki haritasını daha sonra Dünya genelinin fiziki haritası verilir.” Ancak bu planda sınıf seviyesinin ilerisinde olan öğrenciler için bir üst uygulama genel olarak ifade edilmiş olup ortalamanın altında olan ve orta seviyede olan öğrenciler için ne tür bir uygulama yapılacağı belirtilmemiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarından ÖA8 de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğrenme stillerinin farklılığını belirtmiştir. Ancak öğrencilerin öğrenme stillerine ve hazırbulunuşluklarına göre etkinliklerin nasıl olabileceğini açıklamamıştır: “Bazı öğrenciler konuyu kitap üzerinden anlıyorken bazıları yazarak anlar, bazıları oyunlaştırarak anlar. Anlama düzeylerine göre etkinliklerim değişir.” Farklılaştırılmış öğretime dair genel bir bilgidir hareketle oluşturulduğu algısına yol açan bu uygulamalar, öğretmen adaylarının öğretimi farklılaştırma becerilerine sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 1’de öğretmen adaylarının değerlendirme aşamasında genel olarak soru-cevap ve test tekniği kullandıkları görülmektedir. Bu soru-cevap tekniğini Web2 aracı ile gerçekleştiren öğretmen adaylarından ÖA7 değerlendirme planında “Kahoot uygulamasıyla öğrencilere hazırlanmış soruların” verileceğini ifade etmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının öğrenci özelliklerine göre çeşitli değerlendirme tekniklerini uygulamadıkları görülmüştür. Bir öğretmen adayının (ÖA8) sadece özel öğrenciler için bir değerlendirme stratejisi planlaması ise farklılaştırılmış öğretim felsefesine ilişkin bir yanılgıyı gösterir niteliktedir: “Konu ile ilgili kavramlara ilişkin tabu oyunu hazırlarım. Özel gereksinimli öğrenciler için düzeye uygun sorular hazırlarım.” Sadece bir öğretmen adayı (ÖA16) öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre değerlendirme yapacağını açıklamıştır. Seviye grupları oluşturduktan sonra istasyon tekniği niteliğinde bir çalışma ile devam eden uygulaması şöyledir:

Sınıf bilişsel seviye olarak en fazla üç gruba ayrılır. Gruplara büyük kartonlar dağıtılır. Öğrencilerden o gün ne öğrendiklerini yazmaları istenir. Öğrendiklerini yazan grup başka bir gruba gönderir. İkinci grup yazılanları okuduktan sonra bildiği farklı şeyleri yazar. Süreç tüm gruplar katkıda bulunana kadar devam eder. Daha sonra yazılanlar tüm sınıf ortamında paylaşılır.

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik düşünceleri

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi nasıl değerlendirdikleri ve mesleki yaşamlarında uygulamaya yönelik düşünceleri Tablo 2’de ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşlerinin Analiz Sonuçları

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Bireysel farklılıklar öğretimi farklılaştırmayı gerektirir	1.Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları	Her bireyin kendine ait ilgi, yetenek ve tutumları vardır Öğrencilerin bireysel yapıları ve hazırbulunuşluk seviyesi farklı Her bireyin bireysel farklılığı bireysel hızı olabilir Her öğrencinin farklı ihtiyaçları var Farklı öğrenme stilleri vardır Her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine odaklanır Her çocuk özeldir Çok yönlü öğretim sunduğu için Öğrencinin derse yönelmesi için Öğrencinin iyi hissetmesi için
	2. Öğrenciye katkıları	Öğrenci hem bireysel hem de grupta çalışmayı öğrenir Kendi yeteneklerinin ve ihtiyaçlarının farkına varır Her öğrencinin potansiyeli maksimum seviyeye ulaşır Eşitlik açısından önemlidir Motivasyonu artırır
	3. Eğitim sistemi	Eğitim sistemi için önemli
	1. Öğrencinin adapte olma süreci	Öğrenciler ilk zamanlarda zorluk yaşayabilirler Sınıf yönetimi açısından sıkıntılı
	2. Çaba gerektirmesi	Derse hazırlık süresi Konuların yetişmemesi Sınıf mevcudu fazla
	3. Mevcut koşullar	Ders saati süresi bakımından zor
Farklılaştırılmış öğretimin zorlukları		
Farklılaştırılmış öğretime dair yanılgılar	1. Ayrıştırıcı	Farklı özellikleri olan öğrencileri geliştirir Farklı olan öğrenciler için ayrı sınıflar olmalı Her öğrenciye farklı eğitim programı uygulanmalı Özel eğitim sağladığı için zaman kaybı olabilir Eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldırıyor
	2. Belirli bir grubun gelişimine odaklı	Gelişim düzeyi iyi olan öğrencilerin eğitimi yavaşlar Gelişim düzeyi iyi olanların diğer gruba ayak uydurmaları gerekir Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre ders planı hazırlamak zor

Tablo 2’de öğretmen adaylarının ifadelerinden “Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları”, “Öğrenciye katkıları” ve “Eğitim sistemi” kategorilerine ve “Bireysel farklılıklar öğretimi farklılaştırmayı gerektirir” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları bakımından farklılaştırılmış öğretimin gerekli olduğunu ifade eden öğretmen adayının (ÖA5) açıklaması şöyledir: “Her çocuk aynı değildir. Nasıl ki hepimizin parmak izi farklı ise her çocuk da farklı ve özeldir. O nedenle tek tip bir öğretim her öğrenciye uygun değildir.” Bireysel farklılıklara göre öğretimi öğrencinin gelişimi açısından değerlendiren ÖA16 “Her öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğu için onların öğrenme hızına, tarzına uygun öğretim yapılmalıdır. Böylece her öğrencinin potansiyeli maksimum seviyeye ulaşabilir. Öğrencilerin motivasyonu artar” açıklamasında bulunmuştur. ÖA2 ise farklılaştırılmış öğretimin “Eğitim sistemi için önemli” olduğunu ifade etmiştir. Her ne kadar öğretmen adayları öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak bir öğretim planı hazırlayamamış olsalar da onların öğretimin farklılaştırılması gerektiği noktasında ortak bir görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının ifadelerinden “Öğrencinin adapte olma süreci”, “Çaba gerektirmesi” ve “Mevcut koşullar” kategorilerine ve “Farklılaştırılmış öğretimin zorlukları” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Öğrencinin adapte olma sürecine ilişkin olarak ÖA6 “Belki öğrenciler ilk zamanlarda zorluk çekebilirler” açıklamasında bulunmuştur. Mevcut koşullar bağlamında “Kalabalık sınıfların sınıf yönetimi açısından sorun oluşturacağı” ifade edilmiştir (ÖA15). Bu koşullarda farklılaştırılmış öğretimin “Ekonomik açıdan uygun olmayacağı” belirtilmiştir (ÖA10). Bu bulgular, öğretmen adaylarından bazılarının zaman ve emek açısından farklılaştırılmış öğretimi uygulanabilir bir öğretim olarak değerlendirmediklerini göstermektedir.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının ifadelerinden “Belirli bir grubun gelişimine odaklı” ve “Ayrıştırıcı” kategorilerine ve “Farklılaştırılmış öğretime dair yanılgılar” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimi öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için uygulanan bir öğretim olarak değerlendiren ÖA17 bu öğretimin “Birebir özel eğitim sağladığı için zaman kaybı” olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde ÖA7 de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri işaret ederek “Bu tür öğrenciler için sınıf ortamında değil de ayrı bir sınıfta olursa daha verimli olabileceğini” açıklamıştır. Öğretmen adaylarından bazıları da gelişim düzeyi sınıf ortalamasının üstünde olan öğrencilerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından biri olan ÖA14 “Gelişim düzeyi iyi olan öğrencilerin eğitimi yavaşlar. Diğer gruba ayak uydurmaları gerekmektedir” açıklamasında bulunmuştur. Bu kapsamda ÖA4 “Farklılaştırılmış öğretimin eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldırdığını” ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının da farklılaştırılmış öğretimi bireyselleştirilmiş öğretim olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu öğretmen adaylarından ÖA9 “Her öğrenciye farklı öğretim programının uygulanması gerektiğini” ifade ederken ÖA16 da “Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre ders planı hazırlamanın zorlukları olabileceğini” açıklamıştır. Genel olarak öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretimi her öğrencinin bireysel farklılıkları açısından gerekli görmüşseler de onların bu öğretimi belirli bir öğrenci grubuna yönelik değerlendirmeleri tam olarak farklılaştırılmış öğretimi bilmediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Hayatlarında Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamaya Yönelik Düşüncelerinin Analiz Sonuçları

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Bireysel farklılıklar gereği uygulamam	1. Bireysel farklılıklar	Tek tip bir öğretim her öğrenciye uygun olmadığı için uygulamam
	1.a. Öğrenci merkezli anlayış	Öğrencilerin bilgiye ulaşmaları farklı olduğu için uygulamam Her öğrencinin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini, yeteneklerini ortaya çıkarmayı tercihe derim Öğrencinin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme süreçlerine göre planlarım Her bireyin ilgi ve yeteneklerine dokunmaya çalışırım Ezber öğretimden uzaklaştırdığı için uygulayabilirim
Farklılaştırılmış öğretimi koşullara göre uygulamam	1. Engelleyici faktörler	Kalabalık sınıflarda zor Sosyal bilgiler öğretim programı yoğun Uygun ders planıyla yapabilirim
	2. İmkanlara görelik	Sınıf mevcudu az ise yapabilirim Zaman olursa yapabilirim
Farklılaştırılmış öğretime dair yanlış uygulamalar	1. Yanlış anlamlandırmak	Farklı öğrencilerim olursa ona ayrı plan hazırlarım Özel gereksinimli bireyler olabileceği için uygulamam gerekir
	1.a. Bir gruba yönelmek	Çoğunluğun anlama düzeyine göre uygulamam Düzeylerine göre sınıf oluşturulmalı Üstün yetenekli öğrencinin farklı olduğunu hissettirim

Tablo 3’te öğretmen adaylarının ifadelerinden “Bireysel farklılıklar/öğrenci merkezli anlayış” kategorilerine ve “Bireysel farklılıklar gereği uygulamam” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarını bu öğretime yönlendiren faktörlerden birini ÖA9 şöyle açıklamıştır: “Öğrencilerin bilgiye ulaşmaları birbirlerinden farklı olduğu için, öğrenciler öznel yöntemleri yani kendine uygun bilgiye ulaşma yöntemini kullanıyor.” ÖA13 de “Öğrencilerin öğrenme düzeyi ve hızı, hazırbulunuşlukları, yetenekleri ve ilgileri farklı olduğunu için ortaya çıkarmayı tercih ederim” açıklamasıyla bireysel öğrenci özelliklerine dikkat çekmiştir. Bu öğretime yönlendirici faktörlerden birini de geleneksel öğretim anlayışından farklı olması ile açıklayan ÖA6 “Kalıcı öğrenmeler bakımından ezber öğretimden uzaklaştırdığı için uygulayabilirim” açıklamasında bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi gerekli gördüklerine ilişkin bulgular ile örtüşmektedir

Tablo 3’te öğretmen adaylarının ifadelerinden “Engelleyici faktörler” ve “İmkanlara görelik” kategorilerine ve “Farklılaştırılmış öğretimi koşullara göre uygulamam” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanamama nedenlerinden birini ÖA18 şöyle

açıklamıştır: “Kalabalık sınıflarda zor olabilir ama öğrencinin az olduğu sınıfta uygulamak daha kolay olabilir.” Sınıf mevcudunun kalabalık olmasının yanı sıra öğretim programından kaynaklı etkenlerin rolünü öğretmen adayı ÖA19 şöyle açıklamıştır:

Sosyal bilgiler çok fazla bilgiyi barındıran bir branş. Bizim için de zorlayıcı kısımları olabiliyor bazen tarih konuları çok tek düze gidebiliyoruz. Daha çok genel bir yorum olacak ama biraz öğretim programının hafifletilmesi taraftarıyım ben özellikle tarih konularının. Mesela 7. sınıfta ıslahatları anlatırken öğrenci çok sıkılıyor. Yani biz bunu eğlenceli hale getirebiliriz ama bazı konularda hafifletilmeler yapılabilir ve daha çok akılda kalıcılık sağlanabilmesi için daha çok çeşitli etkinliklere yer verilebilir diye düşünüyorum. Bir de bazen yaparak yaşayarak öğrenmeye de yer verilecek bir şeyler olması gerek.

Sınıf mevcudunun fazla olmasını engelleyici bir faktör olarak belirten öğretmen adaylarından bazıları da eğer uygun koşullar olursa uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA1 “Uygun ders planıyla”, ÖA12 “Zamandan ve mekândan fırsat buldukça”, ÖA10 ve ÖA18 “Öğrenci sayısı az olursa” öğretimi farklılaştırabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi zor bulmalarına yönelik bulgular ile bu öğretimi mesleki hayatlarında uygulamalarının güçlüğüne ilişkin nedenleri bağlantılıdır. Bu bulgular, öğretmen adaylarından bazılarınin ifade ettikleri koşullar sağlanmadığında öğretimi farklılaştırmaya yönelik bir eğilimlerinin olmayacağını düşündürmektedir.

Tablo 3’te öğretmen adaylarının ifadelerinden “Yanlış anlamlandırmak/bir gruba yönelme” kategorilerine ve “Farklılaştırılmış öğretime dair yanlış uygulamalar” temasına ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarından bazıları ya üst düzey öğrenci ya da alt düzeyde öğrenci olmak üzere daha çok özel öğrencilere yönelik uygulama planlarını açıklamışlardır. Öğretmen adaylarından ÖA7 “Sınıfımda üstün yetenekli ve zekâya sahip bir öğrenci varsa onun için gerekli olan araştırma ve tespitleri yaparak kendisinin diğerlerinden farklı olduğunu hissettirim” ifadesiyle bir gruba yönelik bilişsel ve duyuşsal açılardan ayrıcalıklı olacak bir uygulama örneği sunmuştur. ÖA17 “Sınıfımda özel gereksinimli bireyler olacak onları görmezden gelip normal öğrencilere yönelik öğretim yöntemi ve tekniği uygularsam olmaz onlar bir şeyleri kavrayamazlar” açıklamasıyla normal düzeyin altındaki öğrenciler lehine bir tutum sergilemiştir. ÖA8 de “Her öğrencinin seviyesini anlayıp ona göre ilerlemek zor olacağından en azından çoğunluğun anlama düzeyine göre bir farklılaştırılmış öğretim uygulamam” ifadesiyle ortalama öğrenci grubuna yöneldiğini belirtmiştir. Öğrencileri daha belirli sınırlarla ayırtırmaya yönelik olarak da ÖA14 “Öğrenciler düzeylerine göre tahlil edilip tasnif edilmelidir. Birbirlerine uyum sağlamaları konusunda daha sağlıklı olacaktır” açıklamasında bulunmuştur. Bu bulgulardan öğretmen adaylarından bazılarınin herkesi kapsayacak bir öğretim anlayışı ile bağdaşmayan uygulama eğilimlerinin olacağı anlaşılmaktadır. Nitekim öğretim planlarında belirli bir öğrenci grubuna yönelik uygulamaları işe koşmaları bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim planları ile bu öğretime yönelik düşünceleri incelenmiştir. Öğretim planlarının analizi sonucunda içerikte, süreçte ve değerlendirme aşamalarında farklılaştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Öğretim planlarında “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için somutlaştırırım”, “Bir üst uygulama yöntemini kullanırım”, “Anlama düzeyine göre etkinliklerin değişir”, “Bazıları yazarak öğrenir” ifadeleri yer alsa da ders planlarında aktif bir etkinlik olarak karşılığı bulunmamaktadır. Benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının “Derslerim uygulamalı” ve “Görsel ve dokunsal öğrenenler var” yazdıklarını ancak öğrenciye hitap edecek bir etkinlik örneklerine yer vermedikleri tespit edilmiştir (Dee, 2010).

Öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmen adaylarına tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılayabilecek bilgiler ve beceriler kazandırılmalıdır (Dee, 2010; Peterson-Ahmad vd., 2023). Ancak öğretmen adaylarının lisans döneminde farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterli bilgi almadıkları ifade edilmektedir (Edwards vd., 2006). Türkiye’de de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair bilgi eksikliklerinin olması onların bu öğretime dair yeterli bir eğitim almadıklarını ortaya çıkarmaktadır (Uçarkuş, 2024). Lisans döneminde alınan eğitimlerin önemini vurgulayan bir çalışmada, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim üzerine planlanan derse katılmadan önce bu öğretimle ilgili yanılgılarının ve endişelerinin olduğu eğitimler devam ettikçe farklılaştırmanın uygulanmasına ilişkin ortak endişelerin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Dack, 2019). Bir diğer çalışmada da farklılaştırılmış öğretim kaynaklarıyla birlikte çeşitlilik, eşitlik ve kapsayıcılık odaklı planlanan dersin sonunda öğretmen adaylarının farklılaştırmanın ilkelerine ve stratejilerine dair daha derin bir anlayış kazandıkları tespit edilmiştir (Estaiteyeh, 2022). Bir grup öğretmen adayı farklılaştırma ile ilgili deneyim kazandıkça öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine odaklanılması gerektiğini, farklılaştırmanın içerikte, süreçte ve üründe yapılacağını, değerlendirmelerin öğretimle güçlü bağlantısını, esnek bir öğrenme ortamının önemini ve tüm öğrencilerin gelişimine odaklanan görevler verilmesinin gerekliliğini anlamışlardır (Go-dnough, 2010).

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik düşünceleri iki araştırma sorusu ile ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda 6 temaya ulaşılmıştır:

Bireysel farklılıklar öğretimi farklılaştırmayı gerektirir

Öğretmen adayları bireysel farklılıklara göre öğretim yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmiş olsalar da bunu öğretim planlarına yansıtamadıkları görülmüştür. Bu da öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara göre öğretim konusunda bilgiye ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda bu sonuç, öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim verilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar, bir simülasyon programı ile özel eğitim ve diğer branşlardan oluşan bir grup öğretmen adayının eğitim sonunda entegre ders planı hazırlayabilme, meslektaşlar arası iş birliği yapabilme ve bireysel farklılıklara göre öğretimin uyarlanmasına ilişkin farkındalık kazandıklarını tespit etmişlerdir (Peterson-Ahmad vd., 2023). Dack (2018) eğitime katılan öğretmen adaylarının önceki inançlarıyla eğitim sonrası inançlarında uyumsuzluk olmadığını ancak eğitimler sonrasında bazı öğretmen adaylarının öğrencilerin gelişimine olan inançlarının daha da gelişmiş olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalar öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı öğretim süreçlerine önem verilmesini destekler niteliktedir.

Farklılaştırılmış öğretimin zorlukları

Öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretimin öğrencinin alışma süreci, zaman yönetimi, sınıf yönetimi, öğretim programı, yoğun çaba gerektirmesi ve sınıf mevcudu bakımından sorun olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu zorlandıkları alanlarda ortak görüşlerin olduğu tespit edilmiştir (Goodnough, 2010). Ancak farklılaştırmaya dair teorik ve uygulamalı eğitim sürecinden sonra öğretmen adaylarının zamanı yönetme becerisi kazandıkları kanıtlanmıştır (Wan, 2015). Farklılaştırmayı engelleyen ya da sorun yaratan sınıf yönetimine yönelik de mesleki becerilerin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Başarılı bir farklılaştırma için sınıf yönetimi becerilerin gelişmesi ön koşuldur. Etkili bir sınıf yönetimi öğrencilerle dostça anlaşmayı, sınıf içinde ve dışında hareket için sınıf kuralları oluşturmayı ve tutarlı bir sistem kurmayı gerektirir. Bu becerilere sahip olma durumları farklılaştırma becerisini büyük ölçüde etkileyecektir (Tricarico ve Yendol-Hoppey, 2012).

Farklılaştırılmış öğretime dair yanlışlar

Öğretmen adaylarından birkaçı farklılaştırılmış öğretimi özel eğitime ihtiyaç duyan ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere odaklı bir öğretim stratejisi olarak değerlendirmişlerdir. Bu sonuç farklılaştırmanın özel eğitim bağlamında düşünüldüğünü göstermektedir. Literatürde de farklılaştırmanın özel öğretim olarak anlaşıldığına ilişkin benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Estaiteyeh, 2022; Goodnough, 2010). Farklılaştırmanın daha çok özel eğitim derslerinin içeriğinde olması öğretmen adaylarının yanlışlarını güçlendirebilmektedir. Bu açıdan eğitimcilerle farklılaştırılmış öğretimin bireyselleştirilmiş bir eğitim olduğu ve özel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik bir yaklaşım olduğu yönündeki yanlış fikirleri ortadan kaldıracak eğitim fırsatlarını sunmaları tavsiye edilmektedir (Estaiteyeh, 2022).

Bireysel farklılıklar gereği uygulamam

Farklılaştırılmış öğretimi mesleki hayatlarında uygulamaya istekli olan az sayıda öğretmen adaylığı görülmüştür. Bu öğretmenler de bireysel farklılıklar gereği uygulamayı gerekli görmüşlerdir. Ancak bu öğretimi uygulamak isteyen öğretmen adaylarının öğretim planlarında farklılaştırmaya dair uygulamaları yapmadıkları tespit edilmiştir. Wan (2015) farklılaştırmanın anlaşılması için öğretmen yetiştirme programlarının belirli bir öğretim ve rehberlik

sağlayacak nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Farklılaştırmaya dair bilgilerin ve becerilerin ortaya konulabilmesi için de öğretmenlik uygulamasında deneyimlenmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Estaiteyeh (2022) de öğretmen adaylarının öğrenci çeşitliliği bakımından farklılaştırılmış öğretimin önemini vurgulayan görüşlerini tespit etmiştir. Ancak bu anlayışlarının etkili bir uygulamaya eşlik etmesi amacıyla pratiğe yönelik eğitimlere odaklanmıştır. Eğitimler sonunda öğretmen adaylarının farklılaştırmayı gelecekte uygulamaya yönelik daha motive olduklarını, güven duyduklarını ve istekli olduklarını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının stajlarında farklılaştırmayı uygulamalarının da bunun kanıtı niteliğinde olduğunu belirtmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimi koşullara göre uygulamam

Öğretmen adaylarından birkaçı sınıf mevcudunun fazla olduğunu ve bunun da zaman açısından farklılaştırmaya engel olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca zaman olursa, uygun bir ders planı olursa ve sınıf mevcudu az olursa yapabileceklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki öğretmen adaylarıyla benzer kaygıları yaşayan öğretmen adaylarının olduğu görülmüştür (Estaiteyeh, 2022; Wan, 2015). Ancak öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretime dair eğitimler verildikten sonra yaşanan zorlukların farklılaştırmanın doğası gereği olduğu yönünde bir farkındalık oluştuğu kanıtlanmıştır. Ayrıca bu zorlukların farklılaştırmayı uygulamayı etkileyecek kadar derin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Estaiteyeh, 2022).

Farklılaştırılmış öğretime dair yanlış uygulamalar

Öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik düşüncelerinden bu öğretime dair yanlış inançlarının daha da belirgin olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarından bazılarının belirli bir grup öğrenciye odaklanmaya eğilimli olduğu anlaşılmaktadır. Birkaç öğretmen adayı öğrenme güçlüğü yaşayanlara, birkaçı çoğunluğa, birkaçı da üstün yetenekli gruba yönelik öğretime odaklanmışlardır. Bu çalışmanın bulguları ile örtüşen bir çalışmada da öğretmen adaylarından birkaçının final projelerinde ağırlıklı olarak üstün yetenekli öğrenci grubuna yöneldikleri tespit edilmiştir (Goodnough, 2010).

Çıkarımlar

Sosyal bilgiler öğretmen adayları farklılaştırılmış öğretime dair hem yüzeysel hem de yanlış bilgilere sahiptirler. Bu durum öğretim planlarında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini ya da öğrenme profillerini dikkate alarak içerikte, süreçte ve değerlendirmede farklılaştırma yapamamalarının nedeni olmaktadır. Bu açıdan öğretmen adaylarına bu öğretim felsefesinin bir strateji olmadığına dair bir farkındalığın kazandırılmasına ihtiyaç vardır. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının farklılaştırmaya dair teorik bilgi edinmeleri ve staj uygulamasına başlamadan önce uygulama pratiği kazanmaları staj döneminde de uygulama pratiklerini geliştirmeleri amaçlanmalıdır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adayları ile sınırlıdır. Çalışma küçük bir örneklem ile gerçekleştirildiği için de genellenebilirliği sınırlıdır. Bu çalışma kapsamında araştırmacılara daha büyük örneklem grubu ile çalışma yapmaları ve veri toplama araçlarını çeşitlendirmeleri önerilmektedir. Öğretmen adaylarının farklılaştırmaya dair eğitimler öncesinde ve eğitimler sonrasında değişen farklılaştırma inançlarının ve uygulamalarının deneysel yöntemlerle araştırılması önerilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının farklılaştırılmış öğretimin kavramsal çerçevesini ve pratik uygulama süreçlerini öğrencilere kazandıracak nitelikte hazırlanması önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 26/01/2024 tarihli 01/11 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Teşekkür: Değerli katkıları ve destekleri için Prof. Dr. İhsan ÜNLÜ'ye ve Dr. Şenol Mail PALA'ya teşekkür ederim.

Kaynakça

- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Aydoğan-Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Pre-service education on differentiated instruction: Elementary teacher candidates' competences and opinions on the process. *Journal of Education and Practice*, 8(5), 87-93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133107.pdf>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem.
- Chapman, C., & King, R. (2012). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Corwin.
- Dack, H. (2018). Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through course work. *Teaching and Teacher Education*, 69(1), 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.017>
- Dack, H. (2019). Dack, H. (2019). Understanding teacher candidate misconceptions and concerns about differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 54(1), 22-45. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1485802>
- Dee, A. L. (2010). Preservice teacher application of differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 46, 53-70. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.529987>
- Edwards, C. J., 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.
- Estaiteyeh, M. (2022). *Walking the equity, diversity and inclusion talk: Promoting STEM teacher candidates' views, understandings and implementation of differentiated instruction* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Western Ontario.
- Fogarty, R. J., & Pete, B. M. (2010). *Supporting differentiated instruction: A professional learning communities approach*. Solution Tree.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction: Book of lists*. John Wiley & Sons, Inc.
- 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. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.19.3>
- Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research in Science Education*, 40, 239-265. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9120-6>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin.
- Gregory, G. H., & Kuzmich, L. (2004). *Data driven differentiation in the standards-based classroom*. Corwin.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6 - 7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Northey, S. S. (2004). *Handbook on differentiated instruction for middle and high schools*. Routledge.

- Parsons, S. A., Dodman, S. L., & Burrowbridge, S. C. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 38-42. <https://doi.org/10.1177/003172171309500107>
- 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. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Peterson-Ahmad, M. B., Keeley, R., & Frazier, R. (2023). Using mixed reality to support inclusive teaching strategies in general and special education preparation programs. *Social Sciences*, 12(11), 1-16. <https://doi.org/10.3390/socsci12110596>
- Saldana, J. (2023). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (Çev. Eds. A. Tüfekçi & S. N. Şad). Pegem.
- Smith, G. E., & Throne, S. (2011). *Differentiating instruction with technology in K-5 classroom*. International Society for Technology in Education.
- Sousa, D., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept00/vol58/num01/Reconcilable_Differences%C2%A2_Standards-Based_Teaching_and_Differentiation.aspx
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Society*, 52(3), 203-209. <https://doi.org/10.1007/s12115-015-9888-0>
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Moon, T. R., Tomchin, E. M., Landrum, M., Imbeau, M., Hunsaker, S. L., & Eiss, N. (1995). *Preservice teacher preparation in meeting the needs of gifted and other academically diverse students*. University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiating in practice guide for differentiating curriculum: Grades K-5*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing: A differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tricarico, K., & Yendol-Hoppey, D. (2012). Teacher learning through self-regulation: An exploratory study of alternatively prepared teachers' ability to plan differentiated instruction in an urban elementary school. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 139-158. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977360.pdf>
- Uçarkuş, E. (2024). Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açıları: Bir meta sentez çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 442-458. <https://doi.org/10.24315/tred.1392263>

- Üçarkuş, E., & Yeşilbursa, C. C. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(60), 1471-1480. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.2273>
- Valiande, S., & Koutselini, M. I. (2009). *Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms*. Paper presented at the 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, London, LSE, 25-26.
- Wan, S. W.-y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(2), 148-176. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Westwood, P. (2016). *What teachers need to know about differentiated instruction*. ACER Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.

Examining the Readiness of Prospective Social Studies Teachers for Differentiated Instruction

Extended Abstract

Introduction

In Turkey, due to national and international developments, new approaches in education, and students' varying needs, the concept of teaching according to individual differences is adopted in the curriculum (Ministry of National Education [MEB], 2005; 2018; 2024). In this direction, it aims to train teachers with the knowledge, skills, positive attitudes, and values to adapt teaching by considering the learning needs of students (MEB, 2017). This requires the development of differentiation skills by focusing on strategies for student diversity and students' individual needs before service (Tomlinson et al., 1995). In fact, the ability of teacher candidates to teach according to individual differences is associated with their good knowledge of the philosophy of differentiated teaching and gaining application experience (Dack, 2018).

This study aimed to reveal the readiness of pre-service social studies teachers for differentiated instruction through teaching plans and qualitative interview forms. In line with this purpose, answers to the sub-problems of the research were sought:

1. What kind of instructional plan do pre-service social studies teachers prepare in line with the principles of differentiated instruction?
2. What are the opinions of pre-service social studies teachers about differentiated instruction?

Method

The present study was designed using a qualitative research method. The participants of this study were students enrolled in the Department of Social Studies at a state university. One of the two qualitative data collection instruments utilized in this study was a template for a differentiated instructional plan. This template was developed as a semi-structured instrument following a comprehensive review of sample teaching plans documented in the literature on differentiated instruction. The second data collection instrument employed was a semi-structured opinion form. The teaching plans were then subjected to a descriptive analysis, while the opinion forms were analyzed using a content analysis approach. The opinion forms were also analyzed using the content analysis method.

Findings

The study's findings indicated that, at the beginning of the first phase, the majority of pre-service teachers indicated their intention to assess students' prior knowledge. In the subsequent development phase, most pre-service teachers articulated their intention to deliver presentations. In the implementation/adaptation phase, 18 pre-service teachers planned activities for the whole class. In the evaluation phase, the majority employed a question-answer and test technique.

The analysis of pre-service teachers' thoughts about differentiated instruction yielded the following themes: "Individual differences require differentiating instruction," "Difficulties of differentiated instruction," and "Misconceptions about differentiated instruction." The analysis of pre-service teachers' thoughts about implementing differentiated instruction in their professional lives yielded the following themes: "I implement differentiated instruction due to individual differences" and "I implement differentiated instruction according to the conditions and wrong practices related to differentiated instruction."

In this study, the thoughts of the prospective teachers regarding differentiated teaching plans and this teaching were examined. As a result of the analysis of the teaching plans, it was determined that no differentiation was made in the content, process, and evaluation stages. Although the statements "I concretize for students with learning difficulties," "I use a higher application method," "Activities change according to the level of understanding," and "Some learn by writing" were included in the teaching plans, there is no equivalent as an active activity in the lesson plans. In a similar study, it was determined that teacher candidates wrote, "My lessons are practical" and "There are visual and tactile learners," but did not include examples of activities that would appeal to students (Dee, 2010).

A few pre-service teachers considered differentiated instruction a teaching strategy focused on students who need special education and have learning difficulties. Similar results have been found in the literature that differentiation is understood as special education (Estaiteyeh, 2022; Goodnough, 2010). The pre-service teachers indicated that differentiated instruction can present challenges related to students' adaptation process, time management, classroom management, curriculum, intensive effort, and class size. An analysis of the preservice teachers' responses revealed common views in these areas where the preservice teachers had difficulties (Goodnough, 2010). A number of pre-service teachers indicated that the class size was excessive, thereby impeding the implementation of differentiation regarding time allocation. Pre-service teachers have expressed similar concerns (Estaiteyeh, 2022; Wan, 2015).

Conclusion

The present study examined the differentiated instruction plans prepared by pre-service social studies teachers and their thoughts about this teaching approach. The study's findings in-

dicated that the pre-service teachers' comprehension of differentiated instructional practices and approach was found to be deficient. The study revealed that conventional and standardized methods predominated during the initial stages of the instructional plans' development, implementation, and evaluation. Additionally, student needs and individual differences were found to be inadequately addressed. Furthermore, pre-service teachers identified factors such as challenges in classroom management, overcrowded classrooms, time constraints, and prevailing circumstances as impediments to the implementation of differentiated instruction. Some pre-service teachers perceived this approach as individualized instruction for students with special needs or gifted students. Consequently, it is recommended that pre-service teachers be provided with practical training to implement differentiated instruction more effectively, and that existing teacher training programs be developed to align with this approach.