



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ

ANA BİLİM DALI

DOKTORA
TEZİ

4. SINIF İNGİLİZCE DERSLERİNDE UYGULANAN
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

İmren AKMAZ GENÇ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

BİLİM DALI

Antalya, 2025

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI

4. SINIF İNGİLİZCE DERSLERİNDE UYGULANAN
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM
ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

İmren AKMAZ GENÇ

Danışman: Doç. Dr. Miray DAĞYAR

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűőecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gűősterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 2025

İmren AKMAZ GENÇ

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İmren AKMAZ GENÇ'in bu çalışması 23 Haziran 2025 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programında Doktora Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Erdoğan Köse

.....

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

.....

Adanan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Neşe ÖZKAL

.....

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Harun ŞAHİN

.....

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Miray DAĞYAR

.....

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

DOKTORA TEZİNİN ADI: 4. Sınıf İngilizce Derslerinde Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretimin Çeşitli Değişkenler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Unvan, Ad, SOYAD)

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜRLER

Öncelikle, bu tez çalışmam boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, her aşamada destek olan değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Miray DAĞYAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin sabrı, yol göstericiliği ve akademik birikimi, bu çalışmanın her aşamasında bana ilham kaynağı olmuştur.

Tez sürecim boyunca yapıcı önerileri ve yol gösterici değerlendirmeleriyle araştırmamın gelişimine önemli katkılar sunan tez izleme komitesi üyeleri Sayın Prof. Dr. Neşe ÖZKAL ve Sayın Prof. Dr. Harun ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Verdikleri destek, çalışmamın daha sağlam ve nitelikli bir şekilde ilerlemesine katkı sağlamıştır. Tez jürimde yer alan Sayın Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve Sayın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE'ye, çalışmamı büyük bir titizlikle inceleyerek değerli görüşleri ve kıymetli katkılarıyla bana yol gösterdikleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Destekleri, çalışmamın bilimsel derinliğini ve niteliğini artırmada büyük rol oynamıştır.

Doktora sürecine birlikte başladığımız, bu zorlu ama anlamlı yolculukta yanımda olan, destek ve dayanışmasıyla süreci benim için daha anlamlı kılan değerli arkadaşım Halime Nuran CANER'e gönülden teşekkür ederim. Ayrıca tezimin uygulama aşamasında bana destek olan, yardımını esirgemeyen okul idaresine, değerli öğretmen arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilere içten teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan, bana destek veren ve motivasyon kaynağı olan sevgili annem Yüksel AKMAZ, babam Ali Haydar AKMAZ, eşim Olcay GENÇ ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, akademik yolculuğum boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan sevgili kardeşim Doç. Dr. Düzgün AKMAZ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte birlikte öğrendiğimiz, büyüdüğümüz ve varlığıyla bana güç veren canım kızım Duru GENÇ'e; neşesi, sabrı ve sevgi dolu kalbiyle bana ilham verdiği için yürekten teşekkür ederim. Tez sürecinde bana en çok ihtiyaç duyduğu zamanlarda yanında olamamış olmanın üzüntüsünü yaşısam da canım kızım Duru'nun sevgi ve sabrının beni motive eden en büyük güç olduğunu belirtmek isterim.

İmren AKMAZ GENÇ

ÖZET

4. SINIF İNGİLİZCE DERSLERİNDE UYGULANAN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

İmren AKMAZ GENÇ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Miray DAĞYAR

Haziran 2025, xiii + 229 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4. sınıf İngilizce dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce akademik başarıları, derse yönelik tutumları, İngilizce öz yeterlik algıları, sınıf iklimi algıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak İngilizce öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin yapısı ve niteliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Karma yöntemle yürütülen bu çalışmanın nicel boyutu, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle; nitel boyutu ise durum çalışması deseniyle yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören, 28'i deney grubunda ve 29'u kontrol grubunda yer alan toplam 57 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama aşaması 11 hafta sürmüştür. Ön test olarak üç ayrı İngilizce Başarı Testi, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği, İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği, Sınıf İklimi Envanteri ve Çocuklar İçin Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubunda, öğrencilerin öğrenme profilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak içerik, süreç ve ürün farklılaştırması yapılmıştır. Buna göre, öğrenme sürecinde merkez temelli etkinlikler ve katlı öğretim stratejisi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki dersler, İngilizce öğretim programına uygun olarak yürütülmüştür. Uygulama sürecinde, her ünitenin sonunda her iki gruba da başarı testleri son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, uygulama tamamlandıktan sonra ölçekler her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinin ardından, deney grubundan toplam 16 öğrenciyle yapılan iki odak grup görüşmesiyle nitel veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde karşılaştırmalı istatistiksel yöntemler kullanılırken, nitel veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulanan deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının, derse yönelik tutumlarının, İngilizce öz yeterlik algılarının

ve sınıf iklimine yönelik algılarının anlamlı ve pozitif düzeyde arttığını göstermektedir. Ancak, araştırmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme konusunda anlamlı bir etki göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmanın nitel bulgularına göre, öğrenciler farklılaştırılmış öğretimde çeşitli etkinlik türlerinin yer almasını, etkinliklerin farklı zorluk seviyelerinde sunulmasını ve ilgi ile ihtiyaçlarına göre etkinlik seçme özgürlüğüne sahip olmalarını olumlu değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte, sınıf içi gürültü, artan hareketlilik ve sınıf yönetimiyle ilgili zorluklar, farklılaştırılmış öğretimin etkinliğini kısmen sınırlayan faktörler olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmadaki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu sürecin başarılı olması için etkili sınıf yönetimi stratejileri ve uygun fiziksel düzenlemelerin gerekli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış Öğretim, Yabancı Dil Olarak İngilizce, İlkokul, Tutum, Öz Yeterlik, Sınıf İklimi, Sosyal Beceri

ABSTRACT

INVESTIGATING THE EFFECTS OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION IMPLEMENTED IN 4TH GRADE ENGLISH CLASSES ON VARIOUS VARIABLES: A MIXED METHODS STUDY

AKMAZ GENÇ, İmren

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Doç. Dr. Miray DAĞYAR

June 2025, xiii + 229 pages

This study aimed to investigate the impact of differentiated instruction on 4th-grade students' academic achievement in English, attitudes toward the course, perceptions of English self-efficacy, perceptions of classroom climate, and social skills. In addition, the study aimed to examine the characteristics and structure of the differentiated instruction implemented in English lessons, based on students' perspectives.

The study was conducted over 11 weeks using a quasi-experimental pretest-posttest control group design for the quantitative dimension and a case study design for the qualitative dimension. The study sample consisted of 57 fourth-grade students from a primary school in the Alanya district of Antalya Province, with 28 in the experimental group and 29 in the control group. Data were obtained through multiple instruments, including three English Achievement Tests, the English Course Attitude Scale, the English Self-Efficacy Scale, the Classroom Climate Inventory, the Social Skills Scale for Children, and focus group interviews.

During the implementation, the experimental group's instruction was differentiated by content, process, and product based on students' learning profiles, readiness, and interests, using center-based activities and tiered instruction. The control group was instructed in alignment with the standard English curriculum. Achievement tests were administered as posttests to both groups at the end of each unit. Additionally, following the completion of the implementation, the scales were administered as posttests to both groups. Qualitative data were collected from two focus groups with 16 experimental group students at the end of the implementation. Quantitative data were analyzed using comparative statistics, while qualitative data were examined through content analysis.

The findings revealed that students in the experimental group, where differentiated instruction was implemented, demonstrated statistically significant improvements in academic

achievement, attitudes toward the course, perceptions of English self-efficacy, and perceptions of classroom climate. However, differentiated instruction did not yield a statistically significant impact on students' social skills development.

The qualitative findings revealed that students positively perceived the inclusion of varied activity types, the implementation of activities at multiple levels of difficulty, and the autonomy to select tasks aligned with their interests and needs within the differentiated instruction. Nevertheless, factors such as increased classroom noise, heightened student mobility, and challenges in classroom management were identified as limitations that partially hindered the effectiveness of differentiated instruction. Moreover, the effective implementation of this process appears to depend significantly on the use of effective classroom management strategies and the establishment of a well-organized physical learning environment.

Keywords: *Differentiated Instruction, English as a Foreign Language, Primary School, Attitude, Self-Efficacy, Classroom Climate, Social Skills*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜRLER.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	8
1.4 Araştırmanın Önemi	8
1.5 Varsayımlar	11
1.6 Sınırlılıklar.....	11
1.7 Tanımlar	12

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Farklılaştırılmış Öğretim	13
2.1.1 Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri	14
2.1.2 Farklılaştırılmış Öğretimin Temel İlkeleri	16
2.1.3 Farklılaştırılan Temel Öğeler.....	18
2.1.3.1 İçeriğin Farklılaştırılması	19
2.1.3.2 Sürecin Farklılaştırılması.....	21
2.1.3.3 Ürünün Farklılaştırılması.....	24
2.1.3.4 Öğrenme Ortamının Farklılaştırılması.....	26
2.1.4 Bireysel Farklılıklara Göre Öğrenmenin Farklılaştırılması.....	29
2.1.4.1 Hazırbulunuşluk	29
2.1.4.2 İlgi.....	31

2.1.4.3 Öğrenme Profili	32
2.1.5 Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Stratejiler	33
2.1.5.1 Ajandalar	34
2.1.5.2 Karmaşık Öğretim	34
2.1.5.3 Yörünge Çalışmaları	34
2.1.5.4 Merkezler	35
2.1.5.5 İstasyonlar	36
2.1.5.6 Katlı Öğretim	36
2.1.5.7 Öğrenme Sözleşmeleri	38
2.1.5.8 Öğretim Programını Sıkıştırma (Compating)	39
2.1.5.9 Giriş Noktaları	39
2.1.6 Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme	40
2.1.6.1 Ön Değerlendirme	43
2.1.6.2 Biçimlendirici Değerlendirme	44
2.1.6.3 Özetleyici Değerlendirme	45
2.2 Öz Yeterlik	46
2.2.1 Akademik Öz Yeterlik	49
2.3 Sosyal Beceri	51
2.4 Sınıf İklimi	54
2.5 İlgili Araştırmalar	56
2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	57
2.5.1.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi	60
2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	61
2.5.2.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi	65

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli	66
3.1.1 Nicel Boyut	67
3.1.2 Nitel Boyut	68
3.2 Çalışma Grubu	69
3.2.1 Nicel Boyut	69

3.2.2 Nitel Boyut	74
3.3 Veri Toplama Araçları.....	74
3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları	75
3.3.1.1 İngilizce Başarı Testi (İBT)	75
3.3.1.2 İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (İDTÖ)	77
3.3.1.3 İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği (İÖYÖ).....	78
3.3.1.4 Çocuklar İçin Sosyal Beceri Ölçeği (ÇİSBÖ)	78
3.3.1.5 Sınıf İklimi Envanteri (SİE)	79
3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.2.1 Odak Grup Görüşmesi	80
3.4 Pilot uygulama.....	82
3.5 Uygulama /Verilerin Toplanması Süreci	86
3.5.1 Deney Grubuna Yönelik Uygulama Süreci	87
3.5.1.1 Deney Grubu Yönelik Bir Haftalık Uygulama Süreci.....	91
3.5.2 Kontrol Grubuna Yönelik Uygulama Süreci	92
3.6 Verilerin Analizi	92
3.6.1 Nicel Verilerin Analizi	92
3.6.2 Nitel Verilerin Analizi	95
3.7 Etik İlkeler Uyumluk	96
3.8 Araştırmacının Rolü	96
3.9 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	97
3.9.1 Araştırmanın Nicel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliği.....	97
3.9.2 Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliği	98

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Grupların Ön Test Verilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	100
4.2 Öğrencilerin İngilizce Ders Başarısına İlişkin Bulgular.....	102
4.3 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	104
4.4 Öğrencilerin İngilizce Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	104
4.5. Öğrencilerin Sınıf İklimi Algılarına İlişkin Bulgular	105
4.6 Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Bulgular.....	106

4.7 Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	107
--	-----

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma	125
5.1.1 Öğrencilerin İngilizce Başarısına İlişkin Sonuç ve Tartışma	125
5.1.2 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma..	128
5.1.3 Öğrencilerin İngilizce Dersi Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma ...	131
5.1.4 Öğrencilerin Sınıf İklimi Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	133
5.1.5 Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	137
5.2 Öneriler	138
5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	138
5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	139

KAYNAKÇA	141
-----------------------	-----

EKLER	175
--------------------	-----

Ek-1 Araştırma Etik Kurul Onayı.....	175
Ek-2 Araştırma MEB İzin Onayı.....	176
Ek-3 Pilot Uygulamanın Etik Kurul Onayı	177
Ek-4 Pilot Uygulama MEB İzin Onayı	178
Ek-5 Veri Toplama Aracı Kullanım İzinleri.....	179
Ek-5a Çoklu Zekâ Envanteri Kullanım İzni	179
Ek-5b İlgi Envanteri Kullanım İzni	179
Ek-5c Öğrenme Stilleri Envanteri Kullanım İzni	179
Ek-5d İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Kullanım İzni	180
Ek-5e Sosyal Beceri Ölçeği Kullanım İzni.....	180
Ek-5f Sınıf İklimi Envanteri Kullanım İzni.....	180
Ek-6 Başarı Testleri.....	181
Ek-6a Başarı Testi 1	181
Ek-6b Başarı Testi 2	185
Ek-6c Başarı Testi 3	189

Ek-7 İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	194
Ek-8 İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği	195
Ek-9 Sosyal Beceri Ölçeği.....	197
Ek-10 Sınıf İklimi Envanteri	198
Ek-11 Odak Grup Görüşmesi Formu	199
Ek-12 Çoklu Zekâ Envanteri	201
Ek-13 Öğrenme Stilleri Envanteri	203
Ek-14 İlgi Envanteri	204
Ek-15 Ders Plan Örneği.....	205
Ek-16 Etkinlik Örnekleri	209
Ek-17 Süreçte Kullanılan Değerlendirme Kağıtları	220
Ek-17a Çıkış Bileti	220
Ek-17b Bitirme Balonu.....	221
Ek-18 Belirtke Tabloları.....	222
Ek-18a Belirtke Tablosu – 4. Sınıf İngilizce, 2. Ünite (Nationality) Sınavı	222
Ek-18b Belirtke Tablosu – 4. Sınıf İngilizce, 3. Ünite (Cartoon Characters) Sınavı.....	223
Ek- 18c Belirtke Tablosu – 4. Sınıf İngilizce, 2. Ünite (Free Time) Sınavı.....	224
Ek-19 Veli Onam Formu	225
Ek-20 Uygulamaya Yönelik Fotoğraflar	226
ÖZGEÇMİŞ	227
İNTİHAL RAPORU	228
BİLDİRİM	229

TABLÖLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 2.1 İeriğın Farklılaştırılmasında Kullanılan Stratejiler.....	20
Tablo 2.2 Öğretim Sürecinin Farklılaştırılmasında Kullanılan Stratejiler	23
Tablo 2.3 Ürünün Farklılaştırılmasında Kullanılan Stratejiler	25
Şekil 3.1 Araştırma Modeline İlişkin Şema.....	67
Tablo 3.1 Araştırmanın Nicel Boyuta İlişkin Araştırma Deseni	68
Tablo 3.2 Çalışma Grubunun Belirlenmesi Süreci.....	69
Tablo 3.3 Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri.....	70
Tablo 3.4 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri	71
Tablo 3.5 Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Profilleri	72
Tablo 3.6 Odak Grup Görüşmesinde Yer Alan Öğrencilere Ait Bilgiler.....	74
Tablo 3.7 İBT Madde Analizleri	76
Tablo 3.8 İBT 1, 2 ve 3'e Ait İstatistiksel Özellikler ve Güvenirlik Katsayıları.....	76
Tablo 3.9 Deney Grubu Öğrenme Profili (Pilot Uygulama)	82
Tablo 3.10 Araştırmanın Uygulama Takvimi.....	86
Tablo 3.11 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulaması.....	88
Tablo 3.12 İBT 1, 2 ve 3'e Ait Normallik Analizleri.....	93
Tablo 3.13 İDTÖ, İÖYÖ, SİE ve ÇİSBÖ Normallik Analizi Sonuçları	94
Tablo 4.1 İBT 1, 2 ve 3 Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.2 İDTÖ Ön Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonucu.....	101
Tablo 4.3 SİE Ön Testine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	101
Tablo 4.4 ÇİSBÖ Ön Testine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.5 İÖYÖ Ön Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	102
Tablo 4.6 İBT 1 Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	103
Tablo 4.7 İBT 2 Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	103

Tablo 4.8 İBT 3 Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	103
Tablo 4.9 İDTÖ Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	104
Tablo 4.10 İÖYÖ Son Testine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	105
Tablo 4.11 SİE Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.12 ÇİSBÖ Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.13 Farklılaştırılmış İngilizce Dersi Sınıf Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	107
Tablo 4.14 Farklılaştırılmış Öğretimde Yer Alan Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri	108
Tablo 4.15 Farklılaştırılmış Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri	115
Tablo 4.16 Farklılaştırılmış Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	122

KISALTMALAR LİSTESİ

İngilizce Başarı Testi	: İBT
İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	: İDBÖ
İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği	: İÖYÖ
Sınıf İklimi Envanteri:	: SİE
Çocuklar İçin Sosyal Beceri Ölçeği	: ÇİSBÖ
Çoklu Zekâ Envanteri	: ÇZE
Öğreneme Stilleri Envanteri	: ÖSE
İlgi Envanteri	: İE

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve temel kavramların tanımları sunulmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Küreselleşme, toplumlar arasındaki etkileşimi hızlandıran ve dünya genelinde bütünleşmeyi sağlayan dinamik bir süreçtir. Bu açıdan küreselleşme; özellikle siyasi, sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda etkisini gösteren bir olgu olup, farklı ülkeler ve toplumlar arasındaki karşılıklı etkileşimi ve kültürel kaynaşmayı önemli ölçüde artırmaktadır (Akhter, 2021; Nar, 2015). Küreselleşme sonucunda farklı kültürler arasındaki iletişim artmış ve bu durum, yabancı dil becerilerine duyulan ihtiyacın önemli ölçüde yükselmesine neden olmuştur. Bu süreçte, bireylerin meydana gelen gelişmeleri takip edebilmesi ve çağa ayak uydurabilmesi için sahip olmaları gereken temel yeterliklerden birinin yabancı dil becerisi olduğu görülmektedir (Shchur vd., 2022). Dolayısıyla, günümüzde yabancı dil bilmenin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde temel bir gereklilik hâline geldiği söylenebilir. Yabancı dil eğitimi, bireylerin farklı kültürlerle iletişim kurabilmesini, küresel bilgi kaynaklarına ulaşabilmesini ve uluslararası iş dünyasında rekabet edebilmesini sağladığı için hem kişisel gelişim hem de kariyer planlaması açısından oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

2000’li yıllardan itibaren eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen reformlar ve çok dilliliğin toplumsal bir değer olarak teşvik edilmesi, yabancı dil öğrenimini hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli hale getirmiştir (Güler, 2005; Gündoğdu, 2005). Avrupa Birliği tarafından 2000 yılında düzenlenen Avrupa Konseyi toplantısında, en az iki yabancı dilin öğrenilmesi ve dil eğitimine erken yaşlarda başlanması gerektiği üzerinde durulmuş ve bu doğrultuda çeşitli eylem planları hazırlanmıştır (European Commission, 2003). Bu kapsamda, Avrupa Konseyi yabancı dil öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla çeşitli düzenlemeler hayata geçirmiştir. Bunlardan ilki, 2001 yılında geliştirilen ve dil öğrenme-öğretme ile değerlendirme süreçlerine standart kazandırmayı amaçlayan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’dir (DAOBM). Bu metinde, bireysel bağlamda çok dillilik kavramı ön plana çıkarılmış; öğrenenin sosyal bir aktör olarak değerlendirildiği eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda bir yabancı dil eğitimi ve öğretimi anlayışı benimsenmiştir (Ada ve Şahenk,

2010; Ateş ve Aytekin, 2020). Aynı yıl, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen bir diğer önemli düzenleme ise Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) olmuştur. ADP, bireylerin dil öğrenme süreçlerini öz değerlendirme yoluyla takip etmelerini ve çok dillilik ile çok kültürlülüğe yönelik farkındalık kazanmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu araç, dil yeterliklerini DAOBM ile uyumlu şekilde, bireylerin dil becerilerini standart bir formatta sunmalarına olanak tanımaktadır (Kılınç, 2021).

Bir dilin başka ülkeler tarafından öğrenilmesinin en önemli sebeplerinden biri, dilin konuşulduğu ülkenin ekonomik gücü ve dünya pazarındaki rolüdür (Rao, 2019). Ekonomik açıdan güçlü ülkeler, uluslararası ticaretin ve iş gücünün merkezi hâline gelmekte; bu durum, söz konusu ülkelerin dillerinin öğrenilmesini, küresel iş dünyasında önemli bir avantaj hâline getirmektedir. Bunun yanı sıra, askeri ittifaklar ve uluslararası sözleşmeler, bir ülkenin dilinin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenilme oranını doğrudan etkileyebilir (Demirel, 1990). Özellikle askeri ve diplomatik ilişkilerin yoğun olduğu bölgelerde, yabancı dil bilme stratejik bir araç olarak kullanılabilir. Tarihsel bağlar ve kültürel alışverişler de bir ülkenin dilinin başka ülkelerde öğrenilmesinde önemli rol oynar.

19. yüzyıldan itibaren Büyük Britanya ve Amerika Birleşik Devletleri'nin politik ve askeri açıdan güçlenmesi, İngilizceyi dünya dilleri arasında ayrıcalıklı bir konuma getirmiştir (Ungan, 2006). 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, İngilizcenin küresel ticaret dili olarak statü kazanması ve eğitim, teknoloji ile ulaşım gibi çeşitli alanlarda yaygın biçimde kullanılması, İngilizcenin dünya genelinde ortak iletişim dili (lingua franca) hâline gelmesine neden olmuştur (Seidlhofer, 2011). Ayrıca, İngilizce bilmenin bir statü göstergesi olarak kabul edilmesi (Doğançay-Aktuna, 1998; Haidar & Fang, 2019), İngilizce öğretimi, küresel ölçekte eğitim alanında öne çıkan konulardan biri hâline getirmiştir (Majhanovich, 2014; Mohanty vd., 2010; Nishanth, 2018).

Uluslararası ilişkilerin artmasıyla birlikte, Türkiye'nin de üye olduğu uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kullanılan batı dillerinin öğrenilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Demirel, 1990). Yabancı dil bilme bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Bu doğrultuda, eğitim alanında dünya genelinde yaşanan gelişmelerin etkisiyle, son otuz yılda Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimine yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler büyük ölçüde Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen dil öğretimi standartlarından etkilenmiştir (Deregözü, 2021; Güler, 2005). Bu süreçte ilk olarak, 1997 yılında uygulamaya konulan "Sekiz Yıllık Temel Eğitim Reformu" ile İngilizce öğretiminin ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlatılmasına ve 6. sınıftan itibaren seçmeli ikinci bir yabancı dilin öğretimine yer verilmesine karar verilmiştir (Ada ve Şahenk, 2010;

Haznedar, 2010). Bu dönemde hazırlanan yeni İngilizce öğretim programında iletişim odaklı yaklaşıma öncelik verilmiştir (Kırkgöz, 2007). Bu değişikliklerle, dilbilgisi kurallarının öğretilmesine ve mekanik dil alıştırmalarına dayanan eski İngilizce öğretim programı yerini; iletişimi teşvik eden, gündelik yaşamda kullanılabilecek anlamlı bilgi alışverişine dayalı ve dilde iletişim becerisini kazandırmayı hedefleyen bir programa bırakmıştır (Haznedar, 2010).

2000'li yıllarda Avrupa Birliği'ne tam üyelik müzakereleri çerçevesinde, Türkiye'de yabancı dil öğretimine ilişkin reformlar hız kazanmış ve Avrupa Birliği'nin yönlendirmeleri doğrultusunda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm eğitim kademelerinde yapılandırmacı öğrenme kuramını esas alan kapsamlı bir eğitim reformu başlatmıştır (Turan, 2021). Bu doğrultuda, 2005 yılında İngilizce öğretim programı güncellenmiş; öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlanan yeni program yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme ile İngilizce öğreniminin bireye ve topluma uzun vadede sağlayacağı yararlar, erken yaşta dil öğrenen bireylerin etkili iletişim becerileri geliştirebilecekleri ve kendi kültürleri ile farklı kültürleri daha iyi anlayabilecekleri vurgulanmıştır (Özkan, 2018).

Son olarak, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce dersi öğretim programı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 01.02.2013 tarihli kararı ile yürürlüğe girmiştir. Yeni İngilizce öğretim programına göre, birinci yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin 2. sınıftan itibaren başlatılması kararlaştırılmıştır. Program; 2. ve 5. sınıflarda 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren, 3., 4., 6. ve 7. sınıflarda 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren ve 8. sınıflarda ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2013). Buna ek olarak, MEB (2018) tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, İngilizce öğretimine yönelik gerçekçi ve sürdürülebilir uygulama adımları ile hedefler ortaya konmuştur. Bu bağlamda; ders saatleri, güncel metodolojiye uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi gibi boyutlar ele alınmıştır. Böylece yabancı dil öğretimi alanında ulusal ihtiyaçlara yönelik pedagojik bir çerçeve çizilmiştir (MEB, 2018). Son olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında İngilizce öğretim programı öğrencilerin iletişimsel yeterlik kazanmalarını esas alan çağdaş bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmıştır. Bu modelde dil öğretimi, dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli biçimde geliştirilmesini hedeflemekte ve öğretim süreci, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak, sarmallık ilkesi doğrultusunda kurgulanmaktadır. Ayrıca öğretim etkinlikleri, 21. yüzyıl becerileri (eleştirel düşünme, iş birliği, dijital okuryazarlık) ile entegre edilmekte; oyun temelli öğrenme ve değerler eğitimiyle desteklenmektedir. Bu bütüncül

yaklaşım çerçevesinde, öğrencilerin hem akademik bağlamda hem de günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanabilecekleri fonksiyonel dil yeterlikleri kazanmaları amaçlanmıştır. (MEB, 2025).

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin erken yaşlarda küresel ölçekte önem kazanmasının başlıca nedenleri arasında, İngilizce bilmenin eğitim alanında sunduğu çeşitli fırsatlar ile kariyer açısından giderek bir ön koşul hâline gelmesi yer almaktadır. Buna ek olarak, bireylerin İngilizceyi daha etkili ve kalıcı biçimde öğrenme gereksinimi de bu süreci destekleyen önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır (Rich, 2014; Butler, 2009). Pinter (2006), yabancı dil öğretiminin erken yaşta başlamasının avantajlarını; çocukların ana dillerine benzer bir telaffuz geliştirebilmeleri, öğrenmeye karşı daha meraklı olmaları, farklı kültürlerle ilgi duymaları ve yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmeleri şeklinde sıralamıştır. Truchot (2002), erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlayan bireylerin, dilsel ve kültürel bağlamlara uyum sağlama süreçlerinin daha kolay gerçekleştiğini belirtmiştir. Brewster vd. (2004), erken yaşta yabancı dil öğrenimine yönelik artan ilginin; çocukların dili yetişkinlere göre daha kolay ve etkili öğrenebileceğine dair inanç ile ebeveynlerin, İngilizce öğretiminin çocuklara ekonomik, kültürel ve eğitsel katkılar sağlayacağı yönündeki beklentilerine dayandığını belirtmiştir. Her ne kadar erken yaşlarda dil öğreniminin süreci kolaylaştırdığı ve kalıcılığı artırdığı kabul edilse de ileri yaşlarda yabancı dil öğreniminin etkili bir şekilde gerçekleşmeyeceği yönündeki görüşler bilimsel temele dayanmamaktadır (Onursal, 2019).

Türkiye’de dil politikalarındaki düzenlemeler, İngilizce eğitiminin erken yaşta başlatılması, dil öğrenme sürecini destekleyen teknolojik gelişmeler ve sınırsız sayıda kaynağa erişim imkânı (Yaman, 2018) gibi faktörler, çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin etkililiğine katkı sağlamaktadır. Ancak, Education First (EF, 2024) tarafından yayımlanan EF English Proficiency Index (EPI) raporuna göre, Türkiye, yabancı dil olarak İngilizce yeterliliği açısından Avrupa’daki 36 ülke arasında 35. sırada yer almakta ve "düşük yeterlik" kategorisinde değerlendirilmektedir. Buna göre, İngilizce öğretim programında yapılan bütün değişikliklere ve güncellemelere rağmen, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde beklenen düzeyde bir başarıya ulaşılamadığı ifade edilebilir. Bu durum, Türkiye’de yabancı dil eğitimiyle ilgili çeşitli zorluklarla ilişkilendirilebilir. Kalabalık sınıflar, yetersiz fiziksel koşullar, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimdeki eksiklikler, dil politikaları ve dil öğretim yaklaşımlarındaki yetersizlikler, bu durumun başlıca nedenleri arasında sayılmaktadır (Demirpolat, 2015; Yaman, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin İngilizce öğretiminde büyük ölçüde dil bilgisi odaklı yaklaşımlar benimsemeleri ve ders sürecinde hedef dili iletişimsel bir araç olarak yeterince kullanmamaları, öğretimde istenen başarı düzeyine ulaşılamamasında etkili bir

diğer faktör olarak değerlendirilmektedir (Özmat ve Senemoğlu, 2020; Tunç ve Kozikoğlu, 2022).

Türkiye’de İngilizce öğretim programında yapılan değişiklikler ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminin erken yaşlara çekilmesi, erken yaşta yabancı dil öğretiminde etkili öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve materyallerine yönelik akademik araştırmalara olan ilgiyi anlamlı ölçüde artırmıştır (Cesur, 2022). Bu bağlamda, erken yaşta yabancı dil edinimini destekleyen pedagojik yaklaşımların belirlenmesi ve bu yaklaşımların uygulamalı araştırmalarla değerlendirilmesi, önemli bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimine yönelik çeşitli öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri üzerine çok sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir (Baş, 2009; Bostancıoğlu, 2019; Çiçolar & Bulut, 2025; Çokparlamış, 2010; Ergin, 2023; Işık & Semerci, 2016; Kenanoğlu & Duran, 2021; Küçük, 2025; Türker, 2024; Yıldırım, 2013; Yılmaz vd., 2022; Yumurtacı ve Mede, 2021).

Erken yaşta bireysel farklılıklarla ilkokula başlayan öğrenciler için etkili öğrenmeyi sağlayabilecek öğretim yaklaşımlarından birinin de farklılaştırılmış öğretim olduğu söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme hızlarına, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre içerik, süreç ve ürünlerin özelleştirilmesini sağlayarak, her bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkaran bir öğretim modeli olarak alanyazında öne çıkmaktadır (Sun & Xiao, 2024). Türkiye’de yapılan araştırmalarda, farklı disiplinlerde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin, ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları (Ekinci & Bal, 2019; Göl, 2021; Karadayı Evyapan, 2021), tutumları (Cihad, 2017; Durmuş, 2017; Şentürk, 2017) ve öz yeterlikleri (Akbalık, 2025) gibi çeşitli değişkenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ancak, ilkokul düzeyinde İngilizce dersi bağlamında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve ders motivasyonları üzerindeki etkilerine odaklanan yalnızca iki çalışmaya ulaşılmıştır (Duran, 2024; Ekici, 2024). Bu durum, Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğretiminin daha etkili olabilmesi için yapılması gereken çalışmaların henüz yeterli olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin okul ortamına; geçmiş yaşantıları, öğrenme stilleri, motivasyonları, yetenekleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları gibi birçok bireysel farklılıkla geldikleri bilinmekte ve bu farklılıkların, öğrencilerin akademik performanslarını doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Bengiç, 2008; Feng vd., 2020; Kanonire vd., 2022; Morgan & Fuchs, 2007). Eğitim ortamlarının bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde yapılandırılması, öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymalarını kolaylaştırmakta; aynı zamanda öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırarak akademik başarılarını desteklemektedir. Bu bağlamda, bireysel

farklılıklara duyarlı bir eğitim ortamı oluşturmaının en etkili yollarından birinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı olduğu ifade edilebilir.

Günümüz sınıflarındaki artan öğrenci çeşitliliği, öğrenci merkezli öğrenme anlayışının benimsenmesi ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin önem kazanmasıyla birlikte; öğretimin, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve öğrenme tercihlerine göre düzenlenmesini esas alan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, 21. yüzyıl eğitim dünyasında önemli bir yer edinmiştir (Anderson, 2007). Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenenin bilgiyi pasif olarak almak yerine aktif bir şekilde yapılandırmasını ve bilginin nesnel değil, öznel bir süreç olarak kabul edilmesini temel alması, bireysel farklılıkları merkeze alan farklılaştırılmış öğretimin prensipleriyle örtüşmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, gruplama uygulamaları, öğretim yöntemleri ve sınıf içi kaynakların çeşitlendirilmesi gibi öğretim bileşenlerindeki farklı düzenlemeler yoluyla öğrencilerin bireysel özelliklerini ve farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini destekleyen bir yaklaşımdır (Tomlinson & McTighe, 2006). Bu öğretim yaklaşımı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının en etkili şekilde öğrenme sürecine yansıtılmasını sağlayarak, her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedefler.

Farklılaştırılmış öğretimin, akademik başarısının yanı sıra sosyal beceriler, öz yeterlik ve tutum gibi önemli değişkenler üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim, bireysel öğrenme hızına ve seviyeye uygun hedefler belirlenmesini mümkün kılmakta; böylece öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde başarı deneyimleri yaşayarak akademik performanslarını artırmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik duyuşsal özellikleri; cinsiyet, öğrenme stili, sosyo-ekonomik ve kültürel arka plan ile ilgi alanları gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Chapman & King, 2003). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ilgi alanlarına göre zenginleştirilmış içerikler ve öğrenme deneyimleri sunarak, derse yönelik olumlu duyuşsal eğilimler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğrencilere, öğrenme profillerine yönelik sunulan öğrenme seçenekleri, öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta; bireysel yeterliklerine uygun görevlerle karşılaşmaları ve başarıyı deneyimlemeleri ise öğrenmeye yönelik inançlarını ve kendilerine olan güvenlerini olumlu yönde etkilemektedir (Gregory & Chapman, 2012). Grup çalışmaları, akran iş birliği ve sosyal etkileşime dayalı öğrenme ortamları sunan farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenciler arasındaki farklılıklara saygı gösteren, kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturarak sınıf iklimini olumlu yönde etkiler (Tomlinson, 2001).

Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal

beceri (Kurnaz & Aslantaş, 2018; Yıldız, 2021) ve öz yeterlik (Bilir, 2024; Salar ve Turgut, 2021) gibi öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmıştır olsa da bu tür çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların; Türkçe (Erden & Koçyiğit, 2023; Karadağ, 2010), Fen Bilgisi (Akıllı vd., 2017; Avcı vd., 2022; Özdemir & Yurtseven, 2023), Matematik (Abaza & Genç, 2023; Ekinci & Bal, 2019; Taş & Sırmacı, 2018), Sosyal Bilgiler (Sel vd., 2023; Uçarkuş & Yeşibursa, 2022), Fizik (Salar, 2018; Uğurel, 2018; Yaprakgöl, 2019), Kimya (Umar, 2014), Coğrafya (Karabulut & Koç, 2024) ve Beden Eğitimi (Özbal, 2016) gibi çeşitli ders alanlarında gerçekleştirildiği görülmektedir. İngilizce dersine yönelik yapılan çalışmalara ulaşılmış olmakla birlikte, bu çalışmaların çoğunluğunun ortaokul (Gülşen, 2018; Güven, 2023; Şan & Türegün, 2021), lise (Rasgen, 2020; Yavuz, 2020) ve yükseköğrenim (Bilir, 2024; Leblebici, 2020; Şaban, 2020) düzeylerinde gerçekleştirildiği, ilköğretim düzeyine yönelik ise yalnızca iki çalışmaya ulaşılabildiği görülmüştür (Duran, 2024; Ekici, 2024). Bu durum, Türkiye'de erken yaşta yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olan farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan çalışmaların yeterli olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada akademik başarı, tutum, öz yeterlik, sosyal beceri ve sınıf iklimi olmak üzere 5 değişkenin tamamı, farklılaştırılmış öğretimin çok boyutlu yapısıyla kuramsal düzeyde ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın problem durumu; ilköğretim 4. sınıf İngilizce dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları, derse yönelik tutumları, İngilizce öz yeterlik algıları, sınıf iklimi algıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin yanı sıra, öğrenci görüşleri doğrultusunda farklılaştırılmış öğretimin sınıf içindeki yansımalarının incelenmesi olarak belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim İngilizce dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları, derse yönelik tutumları, İngilizce öz yeterlik algıları, sınıf iklimi algıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Ayrıca, çalışma kapsamında ilköğretim İngilizce derslerinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin sınıf içi yansımaları, öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenme süreci ve sınıf ortamındaki işleyişine ilişkin somut ve ayrıntılı bilgilerin ortaya konması amaçlanmıştır.

1.3 Problem Cümlesi ve Alt Problemler

İlkokul İngilizce dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin; öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, İngilizce öz yeterlik algıları, sınıf iklimi algıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkileri nelerdir ve bu öğretim yaklaşımı sınıf ortamına nasıl yansımaktadır? Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programında öngörülen etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin;

1. İngilizce dersine ilişkin başarıları anlamlı ölçüde farklılık göstermekte midir?
2. İngilizce dersine yönelik tutumları anlamlı ölçüde farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öz yeterlik algıları anlamlı ölçüde farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf iklimi algıları anlamlı ölçüde farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal becerileri anlamlı ölçüde farklılık göstermekte midir?
6. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı İngilizce dersi sınıf ortamına (etkinliklere, öğrenme ortamına, sınıfın fiziksel ortamına) yönelik öğrencilerin görüşleri nedir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Türkiye’de 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme kuramına geçişle birlikte, eğitim sisteminde öğrenci odaklı, esnek ve aktif öğrenmeyi teşvik eden bir eğitim sistemine geçilmiştir. Bu dönüşüm, öğrencilerin daha bağımsız, yaratıcı, eleştirel düşünebilen ve sosyal becerileri güçlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde yer aldığı, bireysel düşünmenin yanı sıra grup çalışmaları ve etkileşimli öğrenme ortamlarının teşvik edildiği yapılandırmacı öğrenme kuramında, öğrenciler bilgiyi aktif biçimde yapılandırarak öğrenmekte; öğretmenler ise bu süreçte rehberlik rolü üstlenerek öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını desteklemektedir (O’Connor, 2020; Wiemer, 2013).

Yapılandırmacı öğrenme kuramında sürekli değerlendirme anlayışı benimsenir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin her aşamasında etkin değerlendirme yapılır ve bilgi edinme yalnızca sınavlar ve testlerle sınırlı kalmayarak bireysel gelişim süreci de izlenir. Böylece öğrenciler yaşam boyu öğrenme becerileri, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerileriyle de desteklenir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğretim kuramı, yalnızca öğretmen ve öğrenci rollerinde değil, aynı zamanda öğretim sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerde de köklü değişimleri gerektirmektedir. Bilginin öznelliğini temel alan yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme

süreçlerini yapılandırmalarını esas almaktadır (Kalina & Powell, 2009). Yapılandırmacı öğrenme kuramının, derslerin öğrencilerin ön bilgileri, ilgi alanları ve öğrenme stilleri gibi bireysel özelliklerine göre şekillendirildiği farklılaştırılmış öğretim modelinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir (Cooperstein & Kocevar-Weidinger, 2004; Valiande & Tarman, 2011). Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme kuramı farklılaştırılmış öğretimin teorik temelini oluşturmanın yanı sıra, bu öğretim yaklaşımının eğitim sisteminde etkin biçimde uygulanmasını da desteklemektedir.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin kendi öğrenme yollarını keşfetmelerini ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini desteklemektedir. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının etkililiğini ve öğrenci katılımını önemli ölçüde artırmaktadır. Dewey ve Piaget gibi yapılandırmacı teorisyenler tarafından desteklenen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bu temel üzerine inşa edilmiştir (Robinson vd., 2014). Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim, farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencilerin aynı sınıf ortamında bireysel yetkinlikleri doğrultusunda eğitim almalarını sağlayan etkili bir pedagojik yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Tomlinson, 2014a).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenmeye hazır oldukları konular doğrultusunda ihtiyaç duydukları şekilde öğrenmelerine olanak tanımakta ve bu sayede eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Ramsby & Spencer-Bunch, 2020). Bush (2006), farklılaştırılmış öğretimin temel amacının bireysel farklılıkları kabul etmek ve her öğrencinin öğrenme sürecini desteklemek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Tomlinson ve Allan'a göre (2000) farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına esnek bir şekilde yanıt vermesini sağlar. Bu öğretim yaklaşımının temel hedefi, bireysel akademik başarıyı ve öğrenci gelişimini en üst düzeye çıkarmaktır. Farklılaştırılmış öğretime rehberlik eden temel ilkeler arasında öğrenme hedeflerinde esneklik, etkili ve sürekli değerlendirme, esnek gruplama ile öğrenci-öğretmen iş birliği yer almaktadır (Gentry vd., 2013).

Farklılaştırılmış öğretimin temel aldığı sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı, sosyal etkileşimin bireyin öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Başarılı bir şekilde oluşturulan sosyal öğrenme ortamları, öğrencilerin sosyal beceriler ve iletişim gibi duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine katkı sunduğu bilinmektedir (Camargo vd., 2016; Chen & French, 2008; Ho & Funk, 2018). Yakınsal gelişim alanı, öğrencinin öğrenmesine destek sağlarken, öğrencinin bir yetişkin veya akranıyla olan sosyal etkileşiminin, sosyal becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında bireysel çalışmaların yanı sıra grup çalışmaları ve tüm sınıfı kapsayan etkinliklere yer verilmesi, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda grup içi

etkileşimler aracılığıyla sosyal becerilerini geliştirmelerine de olanak tanımaktadır (Kirkey, 2005; Kon Min, 2016). Benzer şekilde Tomlinson (2004) farklılaştırılmış öğretimin, öğrenme deneyimini sosyal ve işbirlikçi bir süreç olarak ele aldığını ifade etmiştir. Bunun yanında, farklılaştırılmış öğretim olumlu bir sınıf atmosferi yaratarak öğrencilerin öğretmenlerinden ve akranlarından destek almalarına, kendi yeterlik düzeylerine uygun materyaller ve değerlendirme süreçlerine katılmalarına olanak sunmakta, bu durumda öğrencilerin öz yeterliklerini olumlu etkilemektedir (Cholsakorn & Piamsai, 2022). Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, çalışma alışkanlıkları, okula karşı tutumları, özdeğerleri, motivasyonları, sosyal etkileşimleri ve iş birliği gibi önemli beceri ve özelliklerin gelişimine de katkı sağlar (Tomlinson vd., 2003; Tomlinson & McTighe, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretime yönelik araştırmaların sayısının arttığı ve özellikle 2012'den itibaren bu alandaki çalışmaların hızla çoğaldığı görülmektedir (Dal, 2022; Hu, 2023; Sun & Xiao, 2024). Bu artış, eğitim ortamlarında çeşitliliğin artması ve kapsayıcı öğretim yaklaşımlarına duyulan gereksinimin ön plana çıkmasıyla ilişkilendirilmektedir (Ardenlid vd., 2025; Lindner vd., 2021). Buna paralel olarak, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğrencilerin hem akademik başarıları hem de duyuşsal özelliklerine yönelik etkilerinin çok yönlü şekilde incelendiği görülmektedir (Hu, 2023). Ayrıca, farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan derleme çalışmaları, bu öğretim yaklaşımının öğrencilerin başarılarını artırmada ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğunu ortaya koymuştur (Deunk vd., 2018; Nicholas vd., 2024; Smale-Jacobse vd., 2019). Bu durum, farklılaştırılmış öğretimin eğitim alanında ön plana çıkmasına neden olmuştur.

Türkiye’de öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında farklılaştırılmış öğretime dair içeriklerin artması, eğitimde çeşitliliği ve kapsayıcılığı artırma çabalarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. MEB tarafından düzenlenen uzman öğretmenlik yetiştirme programının amaçlarından biri, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2022). Bu program, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşım ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri hakkında derinlemesine bilgi edinmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, TYMM çerçevesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve esnek gruplandırmayı öngören yaklaşımlar benimsenmektedir (MEB, 2024).

Farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme tercihlerine göre içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının düzenlenmesini temel aldığı için, 21. yüzyıl eğitim dünyasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir (Demirkaya, 2018). Alanyazın

incelendiğinde, farklı ülkelerde farklılaştırılmış öğretimin ilkökul öğrencilerinin İngilizce dersine etkisini inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Aikaterini & Makrina, 2022; Domna & Zafiri, 2018; Lertritsumpun, 2022; Majcic, 2020; Magableh & Abdullah, 2020; Martínez, 2011). Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında, ilkökul düzeyinde farklı derslere yönelik farklılaştırılmış öğretimin etkililiğini inceleyen araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir (Bezirgan & Ateş, 2024; Doğan & Avcıoğlu, 2024; Kazancı, 2023; Kılınç & Sözer, 2022; Tanyel, 2022). Bu bağlamda, Türkiye'de ilkökul düzeyinde farklılaştırılmış öğretimin İngilizce öğretime etkilerini ele alan bu çalışma hem yabancı dil öğretime hem de alanyazına önemli katkılar sunması beklenmektedir. Ayrıca, çalışmanın, ilkökulda farklılaştırılmış öğretimin kullanımına yönelik İngilizce öğretmenleri için örnek teşkil etmesi bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.5 Varsayımlar

1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına, var olan gerçek durumu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde, samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
2. Çalışmada, araştırma süresi boyunca incelenen değişkenlerin, uygulama dışındaki diğer değişkenlerden etkilenmediği varsayılmaktadır.
3. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının, ölçülmek istenen nitelikleri doğru ve yeterli biçimde ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı, Antalya ili Alanya ilçesinde bir ilkökulda 2 ayrı 4. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrencilerle,
2. 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı güz dönemiyle,
3. İngilizce dersinde belirlenen konular ve alt öğrenme alanlarıyla,
4. Kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle,
5. Uygulamada kullanılan farklılaştırılmış öğretim ders planları ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim: Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri, ihtiyaçları ve hazırbulunuşlukları dikkate alınarak, öğretim sürecinin esneklik kazanmasını ve her öğrencinin en verimli şekilde öğrenmesini sağlamak amacıyla içerik, süreç ve ürünlerin çeşitli yollarla sunulması olarak tanımlanabilir.

Akademik Başarı: Akademik başarı, bir öğrencinin okulda ve toplumda başarılı olmasını sağlayan iletişim becerileri (konuşma, okuma, yazma), matematik, fen, sosyal bilimler ve düşünme becerileri ile yeterliklerini ifade eder (Genesee, 2006). Akademik başarı, bir kişinin eğitim kurumlarında (okul, kolej, üniversite gibi) belirli hedeflere ne kadar ulaştığını gösteren performans sonuçlarıdır.

Tutum: Tutum, bireyin belirli bir nesne, kişi ya da fikre yönelik olarak bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal düzeyde ve bilinçli ya da bilinçsiz şekilde olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler içeren tutarlı tepki verme eğilimidir (Eagly & Chaiken, 2007). Buna göre, tutum, bireyin bir duruma, nesneye, kişiye ya da olaya karşı geliştirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşan olumlu ya da olumsuz düşünceleri ve tepkileri olarak tanımlanabilir.

Öz Yeterlik: Öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi ya da durumu başarıyla gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik kendi yetkinliğine dair inancı olup, bu inanç görev zorluğu, güven düzeyi ve genellik gibi boyutlarla şekillenir.

Sosyal Beceri: Sosyal beceri, bireyin öğrenme süreciyle kazandığı ve başkalarıyla etkili, uygun iletişim kurmasını sağlayan bir yetkinliktir. Bu beceri, sosyal görevleri yerine getirme, ilişkileri başlatma, sürdürme ve geliştirme gibi davranışları; sosyal yeterlik algısı, çevresel faktörler ve sosyal pekiştirmeler etkisiyle şekillenen sözlü ve sözsüz iletişim biçimlerini içerir.

Sınıf İklimi: Sınıf iklimi, öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla kurduğu ilişkilerle şekillenen; sınıfın fiziksel, sosyal ve duygusal özelliklerinin birleşimiyle oluşan, öğrencilerin öğrenme, gelişim ve davranışlarını etkileyen bütüncül bir yapıdır.

Yabancı Dil Öğretimi: Bireyin, ana diline ek olarak bir hedef doğrultusunda öğrendiği ve öğrenme ortamı dışında yaygın olarak kullanılmayan dilde yeterlik kazandığı etkinliklerin tümüdür.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, farklılaştırılmış öğretim, öz yeterlik, sosyal beceri ve sınıf iklimi konularının kuramsal temelleri ele alınmış ve konuya ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

2.1 Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, genel olarak her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde öğretimi planlamayı ve öğrencilerin öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan sistematik bir yaklaşımdır (Tomlinson & Eidson, 2003). Bu yaklaşım, öğretim stratejisinden ziyade öğrenme ve öğretmeye ilişkin bir düşünce biçimi ve eğitim felsefesi olarak değerlendirilir (Tomlinson, 2000). Gregory ve Chapman (2012), farklılaştırılmış öğretimi, eğitimcilerin farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına cevap verebilmek için stratejik planlamalar yapmalarını sağlayan bir felsefe olarak tanımlamaktadır. Yabaş ve Altun (2009), farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırarak öğrenmelerini desteklemek amacıyla içerik, süreç ve ürün boyutlarında öğrencilere esneklik sunan bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Aynı sınıfta bulunan ve farklı hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik bir öğretim yaklaşımı olarak açıklanan farklılaştırılmış öğretim (Fox & Hoffman, 2011; Gaitas & Martins, 2017; Tomlinson & Kalbfleisch, 1998; Stradling & Saunders, 1993), öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ve yapı iskelesi gereksinimlerini dikkate alan, öğrenci merkezli bir öğretim olarak görmektedir (Tomlinson, 1999). Bu öğretim yaklaşımı, öğrencilerin bilgiyi yapılandırılmaları ve temel becerilerini geliştirebilmeleri için gerekli düzenlemeleri içerir ve öğrenci farklılıklarının sistematik olarak dikkate alındığı bir öğretim programını temsil eder (Corley, 2005; Dixon vd., 2014).

Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin öğrenme fırsatını artırmak ve bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğretim programını, yöntemlerini, kaynaklarını, öğrenme etkinliklerini, değerlendirme süreçlerini ve öğrenci ürünlerini çeşitlendirmesini esas alır (Tomlinson vd., 2003). Tomlinson (2005), farklılaştırılmış öğretim ile öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak en uygun öğrenme ortamını oluşturabileceklerini savunmaktadır. Benzer şekilde Waldron ve McLeskey (2001),

farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin görevleri kendi düzeylerine uygun biçimde yerine getirmelerine olanak tanıyan bir uygulama olarak tanımlamış ve bu sürecin etkili olabilmesi için okul ortamının destekleyici şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temelinde, “Tek beden herkese uymaz” (One size doesn’t fit all) anlayışı yer almaktadır (Mulroy & Eddinger, 2003). Levy (2008) tüm öğrencilerin aynı şekilde öğrenmelerinin beklenemeyeceğini ifade ederek, öğretimde tek bir yöntem kullanmanın yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin bireysel özelliklerinden yararlanılarak öğretimin farklılaştırılması, onların öğrenmesini kolaylaştıracak ve başarılarını artıracaktır (Bondie vd., 2019). Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamaları önemlidir. Jacques ve Salmon (2006), öğrencilerin öğrenme stillerinin (görsel, işitsel, kinestetik, yansıtıcı, analitik vb.) bilgiyi edinme biçimlerini etkilediğini belirtir ve bu stillere uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasının önemini vurgular. Levy (2008), her öğretmenin sınıfında farklılaştırılmış öğretimi bir şekilde uyguladığını ifade etmiştir. Bazı öğrencilere daha fazla zaman tanımak, okuma materyali seçiminde özgürlük sağlamak veya farklı değerlendirme türleri kullanmak, öğretimde farklılaştırma örnekleri arasında gösterilebilir.

Farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğrenme ortamında verimli bir biçimde kullanılmasını sağlar (Algozzine & Anderson, 2007; Tomlinson ve McTighe, 2006). Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim bir öğretim tasarım modeli olarak değerlendirilebilir (Tomlinson & McTighe, 2006). Öğretim sürecinde farklılaştırmayı mümkün kılan temel unsur, farklılaştırılabilir bir öğretim programının varlığıdır. Ayrıca, öğretim içeriği ve esnek gruplama gibi yaklaşımlar da bu modelin önemli unsurlarındandır (Tomlinson, 1999). Öğretmenler, ihtiyaçlara göre grup oluşturabileceği gibi, öğrencilere kendi gruplarını belirleme özgürlüğü de tanıyabilirler (Tomlinson vd., 2008). Farklılaştırılmış öğretim yalnızca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde daha hızlı ilerleyen öğrenciler için de önemlidir. Uygun başarı ve meydan okuma düzeyleriyle desteklenen öğretim, öğrencilerin öğrenme sürecinden en yüksek verimi elde etmelerini sağlar (Lawrence-Brown, 2004). Bu nedenle, aynı yaş grubundaki öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun şekilde ilerleyebilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulması gerekmektedir.

2.1.1 Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uyarlanması yoluyla, öğrencilerin hedeflenen konuyu daha etkili bir şekilde öğrenebileceği varsayımına dayanmaktadır (Smit & Humpert, 2012; Suprayogi vd., 2017; Tomlison, 2000;

Tomlinson & McTighe, 2006). Farklılaştırılmış öğretimin temel amacı, öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri, güçlü yönleri ve öğrenme kapasitelerini olabilecek en yüksek seviyeye taşımaktır (Tomlinson, 2000). Bu öğretim yaklaşımı, her disiplin alanındaki temel bilgi ve becerilere odaklanma, bireysel öğrenci farklılıklarına duyarlılık gösterme, değerlendirme ile öğretimi bütünleştirme ve içerik, süreç ile ürünün; öğrencilerin ön bilgi düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve ifade stillerine göre sürekli olarak uyarlanmasını içeren dört temel ilkeye dayanmaktadır (Tomlinson, 1999).

Temel olarak sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramından beslenen farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson & Allan, 2000), beyin temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, çoklu zekâ kuramı ve öğrenme stilleri gibi çeşitli yaklaşımlarını da kapsamaktadır (Anderson, 2007; Demir, 2013; Subban, 2006). Çoklu zekâ kuramı ve yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkeleri temel alınarak düzenlenen farklılaştırılmış öğretim sürecinin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı öne sürülmektedir (Lawrence-Brown, 2004; Levy, 2008). Vygotsky'nin "yakınsak gelişim alanı" kavramı, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerinden biridir. Bu kuram, öğrencilerin sosyal etkileşim yoluyla mevcut bilgi düzeylerinin ötesine geçebileceğini savunur (Blanton, 1998). Vygotsky (2011), öğrencinin seviyesine uygun olmayan öğretimin öğrenmeyi zorlaştıracaklarını belirtmiş ve bu yüzden öğrencinin derse aktif olarak katılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Chaiklin (2003), yakınsak gelişim alanını, mevcut gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlar. Bu farkın kapatılması için öğrencinin bilgili bir yetişkin ya da akranla etkileşim içinde olması gerektiği belirtilmektedir (Bozhovich, 2009). Yakınsak gelişim alanına dayalı farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel düzeylerine göre düzenlenmesini sağlayarak, her seviyedeki öğrenciye öğrenme fırsatları sunar. Bu sayede, ortalama seviyedeki ve daha ileri düzeydeki öğrenciler de ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamlarında gelişim gösterebilir (Magableh & Abdullah, 2020).

Farklılaştırılmış öğretimin temel aldığı kuramlardan biri de çoklu zekâ kuramıdır. Bu kurama göre, her birey farklı bilişsel yeteneklere sahiptir ve öğretim sürecinde bu farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin potansiyellerini daha etkili kullanmalarına olanak tanır. Tomlinson (2009), zekâ alanlarının öğrencilerin öğrenme performanslarını etkilediğini belirtmiş ve öğretmenlerin öğrencilerin gelişmiş zekâ alanlarına uygun etkinlikler planlaması gerektiğini savunmuştur (Tomlinson, 2014a). Drapeau (2004), öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap eden öğrenme süreçleriyle daha farklı ürünler ortaya koyabileceklerini ve bu şekilde başarıya ulaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Gardner (1993) ise çoklu zekâ kuramı kapsamında bireylerin mantıksal-matematiksel, sözel-dilsel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, kişilerarası (sosyal), içsel (içedönük) ve doğa zekâsı gibi alanlarda

farklılıklar gösterdiğini savunmuştur (Brualdi, 1998; Smith, 2002). Bu birbirinden bağımsız zekâ alanları, farklılaştırılmış öğretimde bireysel farklılıkların temelini oluşturmaktadır (Tomlinson, 2009). Zekâ tercihinine dayalı farklılaştırma öğretim, öğrencinin en güçlü olduğu zekâ alanında çalışmasına olanak tanıyarak öğrenme sürecini kişiselleştirilmesini sağlar (Tomlinson & Eidson, 2003). Böylece her öğrencinin kendi zekâ alanındaki kapasitesini geliştirmesi hedeflenir.

Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı bir diğer kuramsal yaklaşım ise beyin temelli öğrenmedir. Caine ve Caine (1994), bu yaklaşımın beynin işleyişi dikkate alınarak öğretimin düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Beyin temelli öğrenme, öğretim stratejilerini çeşitlendirerek bireysel farklılıklara hitap etmeyi ve beynin doğal öğrenme süreçlerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar (Tileston, 2005; Zadina, 2004). Arun ve Singaravelu'ya (2018) göre, bu yaklaşım öğretim programlarını dönüştürmede etkili bir araçtır. Beyin temelli öğrenme, farklılaştırılmış öğretimi destekleyen üç temel ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkelerden ilki, öğrenme ortamının güvenli ve destekleyici bir yapıya sahip olmasıdır. Öğrenciler, reddedilme, başarısızlık ya da baskı gibi olumsuz deneyimlerle karşılaştıklarında öğrenme sürecinden uzaklaşabilmektedir. İkinci ilke, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun zorlukta öğrenme içeriklerinin sunulmasıdır. Öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için içeriklerin, öğrencinin bilişsel düzeyine uygun biçimde yapılandırılması gerekmektedir; aşırı kolay ya da çok zorlayıcı içerikler bu süreci olumsuz yönde etkileyebilir. Üçüncü ilke ise, öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrencilere iş birliğine dayalı öğrenme fırsatlarının sunulması gerekliliğidir (Gülay, 2021). Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına hitap ederek daha etkileşimli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak, sosyal etkileşim yoluyla bilgi edinmelerine olanak tanır. Bu ilkenin uygulanması, öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir ve öğrenme süreçlerini daha anlamlı hâle getirebilir.

2.1.2 Farklılaştırılmış Öğretimin Temel İlkeleri

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında bazı temel ilkeler bulunmaktadır. O'Brien ve Guiney (2001) bu ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- Bütün çocuklar, eğitimden en üst düzeyde yararlanma hakkına sahiptir.
- Her öğrenci ve öğretmen öğrenebilir.
- Her çocuğun süreç boyunca ilerlemesi beklenmeli, izlenmeli ve başarıları açıklanarak ödüllendirilmelidir.

- Bir sınıftaki öğrencilerin, benzer ve farklı özelliklerinin var olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin öğrenmenin temel ilkelerine odaklanmaları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözlemeleri ve öğrenme sürecinde öğrencilerle iş birliği içinde olmaları önemlidir. Ayrıca, değerlendirme süreci öğretimden bağımsız ele alınmalı; içerik, süreç ve ürünler öğrenmeye bağlı olarak sürekli biçimde gözden geçirilmeli ve yeniden yapılandırılmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin esnek bir öğrenme ortamında, karşılıklı saygıya dayalı bir şekilde etkinliklere katılımını da teşvik etmelidir (Tomlinson, 1999).

Farklılaştırılmış öğretimin anlaşılabilmesi için aşağıda yer alan temel ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrenme sürecinin yürütüldüğü farklılaştırılmış öğretim öğrenci merkezlidir. Öğrenci, öğrenme sürecine aktif katılırken öğretmen, süreci yönlendiren ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre destek sağlayan bir rehber rolü üstlenir (Tomlinson, 1999).
- Güçlü bir sınıf ortamı, sınıftaki her öğrencinin öğrenmesini destekler. Öğrencilerin yer aldığı grupta, saygı duyulma ve takdir görme duygusunu yaşaması gerekmektedir. Ayrıca, grup üyeleri arasındaki karşılıklı güven duygusu ve zorlu görevleri yerine getirmek için aldıkları destek, öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirebilir (Tomlinson & Imbeau, 2011).
- Farklılaştırılmış öğretimin en belirgin özelliklerinden biri olan esnek gruplama, öğretim sürecinin etkinliğini artırmaktadır. Bu bağlamda, esnek gruplama, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine dayalı olarak dinamik ve geçici grupların oluşturulmasını sağlar. Esnek gruplama, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre farklı gruplar oluşturma imkânı sunar ve öğretim stratejilerinin, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine göre uyarlanmasını sağlar (Reis & Renzulli, 2018). Farklılaştırılmış öğretimde, etkinliklerin yapılma sürelerinden, kullanılacak materyallere kadar her aşamada esneklik sağlanmalıdır. Öğrencilerin, hangi etkinlikleri grupta, hangilerini eşli ya da bireysel olarak yapacaklarına dair esneklik de önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun etkinlikler sunulur ve süreç esnek bir biçimde planlanır (Tomlinson vd. 2003). Süreçte, öğrencilerden bireysel, tüm grup ya da esnek küçük gruplar halinde çalışmalar yapmaları beklenir. Bu esneklik, öğrencilerin daha fazla akranlarıyla etkileşimde bulunmasını sağlayarak, öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesine olanak tanır (Chen, 2007; Gregory & Chapman, 2012; Tomlinson, 2000).

- Her öğrenciye, bireysel öğrenme potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebileceği fırsatlar sunulmalıdır. Buna göre, öğretmenler öğrencilerin ulaşmakta zorlandıkları kazanımlar için gerekli destek ve teşviki sağlamalı ve onlara daha fazlasını başarabilecekleri duygusunu vermelidir. Böylece, öğrenme çıktılarının niteliği artırılabilir (Tomlinson & Imbeau, 2011).
- Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencileri sürekli gözlemleyerek etkinliklere katılım durumlarını, katılmama nedenlerini, hangi etkinliklerin öğrenciler için kolay ya da zor olduğunu ve grup ya da bireysel çalışmalarda zorluk yaşayan öğrencileri belirlemelidir. Bu doğrultuda ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri geliştirmeli ve sonraki aşamaları buna göre planlamalıdır (Chen, 2007; Tomlinson, 1999).
- Farklılaştırılmış öğretimde, sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için bireysel farklılıklara saygı gösterilmesi gerekmektedir. Buna göre etkinlikler, öğrencilerin farklılıklarına uygun olarak planlanmalıdır. Öğrenciler arasında farklı seviyelerde hazırbulunuşluk düzeylerinin bulunması, her öğrencinin kendi yeterliklerine uygun şekilde ilerlemesi, öğrencilerin yeterlikleri arttıkça daha karmaşık konular üzerinde çalışabilmesi ve sınıfta gerçekleştirilecek etkinliklerin tüm öğrenciler için ilgi çekici hâle getirilmesi, farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerindendir (Tomlinson, 2005).
- Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, öğretim sürecinin her aşamasında yer alır ve süreklilik ile esneklik gösterir. Bu yaklaşımda, değerlendirme yalnızca not verme amacıyla süreç sonunda yapılmaz. Değerlendirme ile öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik sürekli geri bildirim sağlanması hedeflenir (Tomlinson & Eidson, 2003). Süreç boyunca yapılan değerlendirmeler, öğretim sürecinin planlanmasına katkı sağlar (Tomlinson, 2003). Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretimde süreç başında, sürecin ortasında ve sonunda yapılan değerlendirme verileri, yalnızca öğrenciyi değerlendirmek amacıyla değil, aynı zamanda öğretim sürecinin farklılaştırılmasında da kullanılmaktadır (Tomlinson & Imbeau, 2011).

2.1.3 Farklılaştırılan Temel Öğeler

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek amacıyla, içerik, süreç, ürün (Tomlinson, 2001) ve öğrenme ortamı (Gregory & Chapman, 2012) gibi temel öğelerin, her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun olarak uyarlanmasını sağlar (Tomlinson & Imbeau, 2011). Bu başlık altında, farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin öğrenme profilleri ve öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanan bu öğelere ilişkin detaylı bilgiler sunulmaktadır.

2.1.3.1 İeriğın Farklılaştırılması

İçerik, ğrencilerin bilmesi, anlaması ve bir çalışmanın sonunda sergileyebilmeleri gereken bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Taylor, 2015; Tomlinson & Eidson, 2003). Buna bağlı olarak içerik, öğretme ve öğrenmenin girdisi olarak tanımlanabileceği gibi (Tomlinson, 2001), aynı zamanda öğrencilere öğretilenler veya öğrencilerden öğrenmeleri beklenenler olarak da tanımlanabilir (Tomlinson & İmbeau, 2011). İçerik genellikle çeşitli kaynaklardan alınan bilgilerin bir araya getirilmesi ile oluşturulur. Tam ve tutarlı bir içerik sağlamak her zaman mümkün olmayabilir. İçeriğe ilişkin bazı standartlar, bilgi ve beceriyi vurgularken, öğrencilerin konuyu derinlemesine kavrayabilmesi için gerekli olan kavram ve ilkeleri sıklıkla göz ardı etmektedir. İçeriğe yönelik bazı standartlar o kadar genel olabilir ki, bu standartları açıklamak için gereken ayrıntılı bilgiye yer verilmez. İçerik, ğrencilerin mevcut koşullarda ve gelecekteki yaşamlarında kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kapsayacak şekilde oluşturulmalıdır (Gregory ve Chapman, 2012; Tomlinson, 2007).

İeriğın farklılaştırılmasında iki boyut bulunmaktadır. İlk boyut, programda yer alan ve her öğrencinin öğrenmesi gereken temel konuları kapsamaktadır. İkinci boyut ise, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre seçebilecekleri özelleştirilmiş konuları içermektedir (Kronberg & York-Barr, 1997). Benzer şekilde, Tomlinson ve İmbeau (2011), içeriğın farklılaştırılmasının iki şekilde gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Birincisi, ğrencilerin öğrenmesi gereken konuların her öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlanması, ikincisi ise öğrencilerin öğrenmesi istenilenleri elde edebilmek için kullanacakları yolların uyarlanması veya değiştirilmesidir. Tomlinson (2002), içeriğın farklılaştırılmasının, öğrencilerin hazırbulunuşlarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine uygun olarak yapılabileceğini belirtmiş ve bunları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Öğrencinin Hazırbulunuşluğuna Göre: İeriğın ğrencinin hazırbulunuşluğuna göre farklılaştırılmasındaki amaç, öğrencinin öğrenmesi istenilen bilgi ve becerileri öğrencinin öğrenme kapasitesine uygun hale getirmektir. Bu bağlamda, öğrencinin seviyesinin çok üstünde ya da çok altında içerik sunmak, zaman kaybına yol açabilir. İçerik, ğrencilerin mevcut seviyelerine uygun olmalı ne çok zorlayıcı ne de çok kolay olmalıdır. İçerik, ğrencilerin öğrenme süreçlerini bir st düzeye taşıyacak şekilde, onları daha derinlemesine düşünmeye ve öğrenmeye yönlendirecek bir seviyede sunulmalıdır.

Öğrencinin İlgisine Göre: İeriğın ğrencinin ilgilerine göre farklılaştırılması, öğrencilerin mevcut ilgi alanları üzerine inşa edilen veya ilgilerini genişletecek fikir ve materyallerin içeriğe dahil edilmesiyle sağlanabilir. Örneğin, bir İngilizce ğretmeni, komedyenliğe ilgi duyan bir öğrencisini mizah anlayışını geliştirebilecek bir metni okuması

için teşvik edebilir.

Öğrenme Profillerine Göre: Öğrenciler, en çok tercih ettikleri öğrenme şekline uygun içerik ve materyallere yönelir. Buna örnek olarak, bazı öğrencilerin sesli okuyarak daha iyi anladığı, diğer öğrencilerin ise okuma için sessizliğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

İçeriğin öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılmasında kullanılacak bazı stratejiler Tablo 2.1’de yer almaktadır (Tomlinson & Eidson, 2003).

Tablo 2.1

İçeriğin Farklılaştırılmasında Kullanılan Stratejiler

Öğrenci Özellikleri	Stratejiler
Hazırbulunuşluk	• Farklı okuma seviyelerine uygun metinler sağlayın. • Farklı okuma seviyelerine uygun ek materyaller sunun. • Konuyu ilk seferde tam olarak anlayamayan öğrencilere konuyu farklı yollarla yeniden öğretin. • Daha hızlı öğrenen ya da konuyla ilgili daha derinlemesine bilgi edinmek isteyen öğrencilere, seviyelerine uygun, onları daha fazla geliştirecek fırsatlar sunun. • Bir kavramı veya beceriyi öğretirken, yalnızca sözlü açıklama yapmak yerine, bu kavramı örneklerle destekleyerek ve uygulamalı olarak anlatın. • Öğrencilerin, konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla eğitici videolar kullanın. • İçerik ile ilgili işitsel materyaller hazırlayın. • Metnin önemli kısımlarını vurgulayarak öğrencilerin bu bölümlere odaklanmasını sağlayın. • ‘Okuma arkadaşı’ veya ‘okuma eşi’ kullanarak öğrencilerin birlikte bir metin ya da ek materyal üzerinde çalışmalarını sağlayın. • Düzenli not almayı desteklemek için şema, grafik ve çizelge kullanın.

Tablo 2.1 Devamı

Öğrenci Özellikleri	Stratejiler
İlgi	• Öğrencilerin belirli konularda daha derinlemesine araştırma yapmalarını teşvik etmek için derste, ilgi alanlarına yönelik merkezler veya etkinlik alanları oluşturun. • Öğrencilerin farklı ilgi alanlarına yönelik çeşitli materyaller kullanın. • Öğrencilerin merak ettikleri konuları ve sorduğu soruları dikkate alarak ders içeriğini ve kullanılacak kaynakları belirleyin. • İçerikte, öğrencilerin ilgi alanlarına göre örneklere ve resimlere yer verin.
Öğrenme Profili	• İçeriği görsel, işitsel ve kinestetik yollarla sunun. • Farklı zekâ alanlarına (Gardner'ın (1983) Çoklu Zekâ Kuramı ve Sternberg'in (1985) Zekâ Üçgeni Kuramı) yönelik uygulamalar, örnekler ve görsel materyaller kullanın. • Farklı cinsiyetler, kültürler ve toplumlara yönelik uygulamalar, örnekler ve görseller kullanın. • İçeriği, bütünden parçaya ve parçadan bütüne yaklaşımlar kullanarak düzenleyin. • Öğrencilere soruyu anlamaları, düşünmeleri ve uygun bir yanıt verebilmeleri için yeterli süre verin.

2.1.3.2 Sürecin Farklılaştırılması

Süreç, öğrencilere sunulan içerik, düşünce ve becerileri yapılandırarak anlamlandırmaları ve işlemeleri için sağlanan bir öğretim fırsatı olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretimde süreç; kime, nerede ve nasıl öğretileceğinin belirlendiği bir boyuttur (Tomlinson & McTighe, 2006). Konunun temel kavramlarının, genellemelerinin ve becerilerinin öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığı bu boyutta ortaya çıkmaktadır (Tomlinson & Allan, 2000).

Öğrenciler yeni fikirler, beceriler veya bilgilerle karşılaştıklarında, girdiyi işlemek için zamana ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler materyal kullanarak bir sorunu analiz etmeye, uygulamaya, sorgulamaya veya çözmeye çalışırken, ilk olarak sunulanı anlamlandırmak zorundadırlar

(Tomlinson, 2001). Süreç ile içerik arasındaki sınır belirgin olmasa da öğretmenin öğrenciden dinlemeyi veya okumayı bırakıp edindiği bilgiler, fikirler ve beceriler üzerinden kişisel anlam çıkarmaya başlamasını istemesi, sürecin başladığı nokta olarak kabul edilebilir (Tomlinson & Eidson, 2003). Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme sürecinde yer alan bir etkinlik, öğrencinin mevcut durumundan daha ileri seviyedeki öğrenmeleri gerçekleştirmesi için tasarlanmış bir anlamlandırma sürecidir. Öğrencilerle yürütülebilecek bir farklılaştırılmış öğretim etkinliğinin sahip olması gereken özellikler aşağıda yer almaktadır (Tomlinson, 2001). Bunlar:

- Farklı zaman dilimlerinde, farklı zorluk seviyelerinde çeşitli yöntemler kullanma,
- Farklı seviyede öğretmen ve akran desteği sunma,
- Temel bir beceri ya da beceriler ile bilgiyi kullanma,
- Temel bir fikri/ilkeyi anlama veya önemli bir soruyu yanıtlama.

Farklılaştırılmış öğretimde süreçte, içerik gibi öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline göre farklılaştırılabilir (Tomlinson, 2001). Öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre farklılaştırılmış öğretimde süreç, bir görevin karmaşıklığını öğrencinin mevcut anlama düzeyi ve becerileri ile eşleştirmek anlamına gelmektedir. Öğrencilerin ilgilerine göre farklılaştırılmış süreç, öğrencilere bir konu hakkında farklı seçenekler sunarak ya da kişisel ilgi ile bir kazanım arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olarak onların öğrenme sürecini destekler. Öğrencinin öğrenme profiline göre farklılaştırılmış süreç, genel olarak öğrencileri bir fikri anlamlandırmalarını teşvik etmek için tercih edilen öğrenme yolu anlamına gelmektedir (Tomlinson, 2001). Ayrıca, öğrenme sürecinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılması, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarına yardımcı olacaktır (Levy, 2008). Tomlinson ve Eidson (2003), sürecin farklılaştırılmasında kullanılan stratejileri açıklamış ve bu stratejilerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik farklılaştırılmış etkinlikler tasarlamak için çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler içerdiğini belirtmişlerdir. Bu stratejiler, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre uygun öğretim yöntemleri ve içerik seçimlerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Böylece, her öğrencinin öğrenme süreci daha etkili ve verimli bir şekilde desteklenmiş olur. Tablo 2.2'de yer alan bu stratejiler, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için kullanabileceği etkili yöntemleri sistematik bir şekilde sunmaktadır (Tomlinson & Eidson, 2003).

Tablo 2.2*Öğretim Sürecinin Farklılaştırılmasında Kullanılan Stratejiler*

Öğrenci Özellikleri	Stratejiler
Hazırbulunuşluk	• Aşamalı etkinlikler kullanın (öğrenme kazanımlarına yönelik farklı zorluk seviyelerinde). • Bazı öğrencilere net ve ayrıntılı yönergeler sunarken, diğerlerine ise genel ve esnek yönergeler sunun. • Farklı okuma seviyelerine ve zorluk derecelerine sahip kaynak materyaller sağlayın. • Öğrenci çalışmalarını desteklemek için farklı beceriler yönelik, farklı zorluk seviyelerinde ve öğretmen liderliğinde küçük atölye çalışmaları düzenleyin. • Hem benzer hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrencilerin birlikte çalıştığı gruplar hem de farklı seviyelere sahip öğrencilerin birlikte çalıştığı gruplar oluşturun. • Hem tüm sınıfın ihtiyaçlarına hem de her öğrencinin bireysel hazırbulunuşluk ihtiyaçlarına dayalı farklı başarı ölçütleri kullanın. • İkinci dili öğrenenlerin ana dilinde materyaller kullanın. • Her öğrencinin öğrenme seviyesine uygun zorlukta ödevler verin. • Bazı öğrencilerin daha hızlı ilerlemelerine, diğerlerinin ise daha yavaş çalışabilmesine olanak tanıyacak şekilde, öğrencilerin farklı hızlarda ilerleyebilmeleri için fırsat sunun.
İlgi	• Öğrencilerin ilgi alanına dayalı çalışma grupları ve tartışma grupları kullanın. • Hem benzer ilgi alanlarına sahip hem de karma ilgi alanlarına sahip çalışma gruplarını kullanın. • Öğrencileri bazı görevleri tasarlamaları veya tasarımın bir parçası olmaları için teşvik edin.

Tablo 2.2 Devamı

Öğrenci Özellikleri	Stratejiler
İlgi	• Öğrencilerin ilgi duydukları bir konunun farklı yönlerinde uzmanlaşarak öğrendiklerini başkalarıyla paylaşmalarını sağlayan jigsaw işbirlikçi stratejisini (Roseth vd. 2019) kullanın. • Öğrencilerin süreci başarılı bir şekilde tamamlanması için farklı ilgi alanlarını ve becerilerini bir arada kullanmalarını gerektiren görevler tasarlayın.
Öğrenme Profili	• Öğrencilerin öğrendiklerini yazılı, sözlü, görsel veya proje gibi farklı yollarla sunmalarına izin verin. Bu, öğrencilerin güçlü yönlerine uygun şekilde öğrenmelerini ve kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlar. • Öğrencilerin bireysel olarak bağımsız çalışmalarını, grup içinde iş birliği yapmalarını ve rekabetçi bir ortamda başarıyı hedeflemelerini sağlayın. Bu denge, öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmelerine ve her tür çalışma ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olur. • Öğrencilerin konular ve sorunlar hakkında farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayan etkinlikler tasarlayın.

2.1.3.3 Ürünün Farklılaştırılması

Ürün, öğrencilerin süreçte öğrendiklerini afiş, broşür, resim gibi somut biçimlerde ya da rol yapma, gösteri gibi hareketli etkinliklerle yansıttıkları bir aşama olarak tanımlanabilir (Tomlinson, 2014b). Ürün, öğrencilerin bildiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini göstermelerini sağlayan bir araçtır (Tomlinson & Eidson, 2003). Ürün görevleri, bir ünite, dönem ya da yıl gibi zaman dilimlerinde öğrencilerin öğrendiklerini bireysel ya da grup halinde yeniden düşünmelerine, kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak sağlar. Ürünler, yalnızca öğrencilerin anladıkları ve uyguladıkları bilgilerin kapsamlı bir temsilini sunmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğretim programında kazandıkları becerilerin de bir yansımasını oluşturur. Bu nedenle, iyi tasarlanmış ürün görevleri, öğrencilerin bireysel özelliklerini yansıttığı için onları daha fazla motive eder. Böylece öğrenciler verilen görevlerle daha fazla ilgilenir ve kendilerini daha iyi ifade edebilirler (Tomlinson, 2001).

Ürün, kapsamlı bir öğrenme sürecinin ardından öğrencilerin kazandıkları bilgi, anlayış ve becerileri somut bir şekilde yansıttıkları bir çıktıdır. Ürün, öğrencilerin tek bir derste veya etkinlikte ürettikleri bir şey değildir. Aksine, öğrencilerin bir süre boyunca kazandıkları bilgi ve becerileri pratiğe dökerek uygulamalarını ve bu bilgileri daha geniş bir bağlama yerleştirerek geliştirmelerini sağlayan bir değerlendirme sürecidir (Tomlinson & Imbeau, 2011). Farklılaştırılmış ürünler, öğrenci farklılıklarına duyarlı sınıflarda esneklik sağlayarak, öğrencilerin güçlü yönlerine göre farklı biçimlerde sunulabilir. Bu esneklik, farklı ilgi alanlarına, hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin olduğu sınıflarda önemli bir avantajdır (Tomlinson & Eidson, 2003). Ürünlerin farklılaştırılmasında kullanılan stratejiler Tablo 2.3'te yer almaktadır (Tomlinson ve Eidson, 2003).

Tablo 2.3

Ürünün Farklılaştırılmasında Kullanılan Stratejiler

Öğrenci Özellikleri	Stratejiler
	• Öğrencilere, farklı zorluk seviyelerinde (kademeli) ürün görevleri sunun. • Öğrencilere, araştırma yaparken basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş internet kaynaklarına erişim imkânı sunun. Böylece öğrenciler, kendi bilgi seviyelerine uygun kaynaklardan başlayarak daha karmaşık ve derinlemesine bilgilere ulaşabilirler. • Öğrencilere, ürün geliştirme sürecinde yardımcı olacak sınıf içi küçük atölyeler düzenleyin (örneğin, iyi araştırma soruları sorma, interneti kullanarak bilgi bulma, röportaj yapma)
Hazırbulunuşluk	• Ürünün geliştirme aşamasında benzer hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerden oluşan eleştiri grupları oluşturun (özellikle ileri düzey öğrenciler için). • Ürün geliştirme sürecinde, özellikle ekstra desteğe ve rehberlik ihtiyacına sahip öğrenciler için farklı seviyede hazırbulunuşluklara sahip öğrencilerden oluşan eleştiri grupları ya da öğretmen rehberliğinde olan eleştiri grupları kullanın. • Öğrencilerin bireysel öğrenme seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, öğrencilerin başarısını değerlendirecek rubrikler oluşturun.

Tablo 2.3 Devamı

Öğrenci Özellikleri	Stratejiler
İlgi	• Öğrencilere, ilgi duydukları alanlarda edindikleri önemli bilgileri, anlayışları ve becerileri gösterebilecekleri fırsatlar sunun. • Öğrencilere, ürün geliştirme sürecinde veya ürün seçimi konusunda rehberlik edecek mentorlar (danışmanlar) bulmaları konusunda yardımcı olun. Bu mentorlar, öğretmenler, okulda görevli rehber öğretmenler, akademik alanda deneyimi olan üniversite öğrencileri ya da öğrencilerin ürün geliştirdikleri konuda daha ileri düzeydeki arkadaşları olabilir. • Öğrencilere bilgilerini, anlayışlarını ve becerilerini yazılı metin, sözlü sunumlar, görseller, videolar, projeler veya dijital araçlar gibi çeşitli yollarla ifade etmelerini sağlayacak fırsatlar sunun. • Öğrencilerin ilgi alanlarına göre araştırmalar yaparken, gerektiğinde öğretmen veya mentor rehberliği ile daha derinlemesine ve doğru bir şekilde ilerlemelerini sağlayın.
Öğrenme Profili	• Öğrencileri, ürün gelişimi üzerine bağımsız olarak veya ortak (lar)la birlikte çalışmaya teşvik edin. • Öğrencilere, farklı ürün formatlarını (yazılı, görsel, dijital, sözlü vb.) nasıl kullanacaklarını öğretin. • Görsel, işitsel ve kinestetik seçeneklerle ürünler sunun. • Öğrencilere, analitik düşünmeyi geliştiren (örneğin problem çözme etkinlikleri), yaratıcılığı teşvik eden (örneğin özgün ürün tasarımları) ve günlük yaşamla bağlantılı pratik çözümler üretmelerini sağlayan farklı türde ürün seçenekleri sunun. • Öğrencilerin kültürel geçmişlerini ve toplumsal deneyimlerini göz önünde bulundurarak, onlara uygun görevler verin.

2.1.3.4 Öğrenme Ortamının Farklılaştırılması

Öğrenme ortamı, sınıftaki hem fiziksel hem de duyuşsal iklimi ifade eder. Sınıftaki atmosfer, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini şekillendirir ve bu deneyimler öğrencilerin nasıl öğrendiklerini etkiler (Martin, 2002). Sınıf sistemindeki bir unsur, diğer unsurları etkileyebilir

ve bu etkileşim, öğrenme ortamının genel etkinliğini artırabilir veya azaltabilir. Örneğin, öğretim programı, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun değilse, öğrenme ortamı güvenli olmayabilir. Bu durumda öğrenci tanındığını, değer verildiğini, takdir edildiğini veya duyulduğunu hissetmez (Tomlinson & Moon, 2013). Tomlinson ve Eidson (2003), farklılaştırılmış öğrenme ortamını, bireysel ve sınıf genelindeki ihtiyaçları karşılayarak, öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarını destekleyen hem görünür hem de görünmeyen sınıf unsurlarını içeren esnek bir öğrenme ortamı olarak tanımlamışlardır ve bunu, farklılaştırılmış bir sınıfın ayırt edici özelliği olarak ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, onaylanma, aidiyet, katkı duygusu, artan özerklik, başarı ve grubun refahı ile ilgili olumlu hisler duyduklarında, sınıfın öğrenme ikliminin iyi olduğu söylenebilir. Ancak, bu sınıf iklimi, öğrenci başarısını her zaman garantilemese de bu ortam, öğrenciler arasında tutarlı bir ortaklıklar sağlar (Tomlinson & McTighe, 2006). Farklılaştırılmış sınıf ortamında, öğrenci, öğretmenden yargılayıcı olmayan bir tutum ve olumlu geri bildirim bekler. Bu ortamda, öğrenciler kısmi başarılar gösterse de teşvik edilir. Öğrenciler, görüş ve fikirlerini paylaşmaya teşvik edilir. Bu paylaşımlar, durumu değiştirmese bile öğrencilerin katkı sağlamalarına olanak tanır (Nordlund, 2003).

Tomlinson ve McTighe (2006), farklılaştırılmış sınıf ortamında bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralamışlardır:

- Her öğrenciye saygılı ve hassas bir şekilde yaklaşılır.
- Her öğrenci sınıfta kendini güvende ve değerli hisseder.
- Her öğrenci sınıfın çalışmalarına, hedeflere uygun ve öğrenme sürecine destek sağlayacak şekilde katkıda bulunur.
- Hem bireysel hem de grup çalışmalarına eşit derecede önem verilir.
- Öğrenciler iş birliği içinde birlikte çalışırlar.
- Öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları dikkate alınarak esnek gruplar oluşturulur. Böylece, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlarken aynı zamanda her öğrencinin ihtiyaçlarına ve güçlü yönlerine uygun bir grup ortamı oluşturulur. Örneğin, bazı gruplarda benzer öğrenme stillerine sahip öğrenciler bir araya getirilirken, diğer gruplarda farklı beceri ve geçmişlere sahip öğrenciler birleştirilerek, akranlar arası öğrenme ve destek teşvik edilir.
- Öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarına ve farklı öğrenme yaklaşımlarına saygı gösterilir.
- Öğrenme sürecinin temel kavramları ve önemli konuları; öğrenci çalışmalarının, sınıf etkinliklerinin, normlarının ve kültürünün merkezinde yer alır.

- Öğrencilerden önemli kavramları anlamaları ve bu kavramlarla ilgili kritik soruları yanıtlamaları beklenir ve bu hedeflere ulaşmaları için öğrencileri motive eden ödüller sağlanır.
- Tüm öğrencilere hitap eden, ilgi çekici ve öğretim programının en önemli görevleri ve değerlendirmelerine odaklanan öğrenci çalışmaları bulunur.
- Öğrenme sürecine dair önemli kavramlar ve değerlendirme kriterleri herkesin kolayca erişebileceği bir yerde sunulur.
- Öğrencilerin önceki çalışmaları veya başarılı örnekler, sınıfta veya öğrenme ortamında herkesin görebileceği bir şekilde sunulur.

Farklılaştırılmış öğrenme ortamı için öğretmene rehber olacak soru, "Farklı hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine sahip öğrencilerin bu ortamda en iyi şekilde gelişmelerini nasıl sağlayabilirim?" olarak ifade edilebilir. Farklılaştırılmış öğretim hakkında düşünmenin bir yolu, öğrenme ortamının, mekânın, zamanın ve materyallerin nasıl esnek bir şekilde kullanılabileceğini belirlemektir. Aynı zamanda, esnek bir öğrenme ortamı için gerekli olan kuralları ve prosedürleri anlamak önemlidir. Esnek bir sınıf ortamı oluşturmak öğretmenin sorumluluğunda olsa da iyi bir öğretmen sınıf ortamı ile ilgili kararların alınmasına öğrencileri de dahil eder. Bu durum, öğrencilere sınıfı sahiplenme duygusu verirken, aynı zamanda öğrencilerin, öğretmenlerinin ne yapmaları gerektiğini daha hızlı ve yaratıcı bir şekilde görmelerine olanak tanır (Tomlinson & Eidson, 2003).

Farklılaştırılmış öğretimde sınıf, bir topluluk gibi işlev görür. Bu süreçte, öğrenciler birbirlerinden öğrenir ve birbirlerine destek olurlar. Farklılaştırılmış öğrenme ortamında öğretmenin rolü yalnızca ders anlatmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda, öğrencilerin etkili bir şekilde etkileşim kurabilmelerini sağlayacak tutumlar, inançlar ve uygulamalar geliştirmelerine rehberlik eder. Bu, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal ve duygusal olarak da gelişmelerine fırsat sununa bir topluluk oluşturmak anlamına gelir. Öğrenciler, birbirlerini saygıyla dinlemeyi, yardımlaşmayı, açık fikirli olmayı ve ortak bir hedefe yönelik birlikte çalışmayı öğrenirler (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretim sürecinde etkili bir sınıf ortamı için öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına, hazırbulunuşluk düzeylerine veya öğrenme tarzlarına göre farklı zamanlarda farklı grupla çalışabilmelerine olanak tanıyan esnek gruplamanın önemli bir uygulama olduğunu unutmamak gerekir. Bu sayede her öğrenci, kendi öğrenme sürecine en uygun ortamda gelişim gösterebilir. Hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili açısından gruplar sık sık değişmeli ve bu gruplar hem benzer hem de farklı hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine sahip öğrencilerin çalışabilmelerine olanak tanıyacak şekilde organize edilmelidir (Tomlinson & Moon, 2013).

2.1.4 Bireysel Farklılıklara Göre Öğrenmenin Farklılaştırılması

Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri açısından farklılık göstermektedirler (Tomlinson, 1999). Öğretimin farklılaştırılmasında bu üç öğrenci özelliği rehberlik edici rol oynamaktadır (Tomlinson vd., 2003). Öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri ile verilen görevlerin zorluk derecesi birbirine yakın olduğunda, görevler öğrencilerin ilgisini çekip merak uyandırdığında ve öğrenciler tercih ettikleri öğrenme biçimlerinde çalışmaya teşvik edildiklerinde, öğrenme süreci daha etkili olabilir (Tomlinson, 2001). Bu doğrultuda, bu temel unsurlar dikkate alınarak öğretim sürecinin planlanması, öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlayabilir. Bu bölümde, farklılaştırılmış öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gereken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri hakkında detaylı bilgiye yer verilmiştir.

2.1.4.1 Hazırbulunuşluk

Hazırbulunuşluk, bir öğrencinin belirli bir bilgi ve beceri alanına ilişkin sahip olduğu ön bilgi ve giriş özelliklerini ifade etmektedir (Cox, 2008; Tomlinson, 1999; Sousa & Tomlinson, 2011). Hazırbulunuşluk, bir öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşma durumu ile ilgili olarak öğrenme konumuna göre farklılıklarını ifade eder (Woolfolk, 2010). Tomlinson ve McTighe (2006) ise hazırbulunuşluğu öğrencinin belirli öğrenme hedeflerine olan yakınlığı şeklinde tanımlamış ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yalnızca belirlenen yeteneklerine göre sınıflandırılmasının uygun olmadığını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda, hazırbulunuşluk, öğrenme yeteneği veya kapasitesiyle eş anlamlı olmayıp, öğrencinin belirli bir konu, bilgi ya da beceriye olan mevcut yeterliliğiyle ilişkisi olarak tanımlanmıştır (Tomlinson & Eidson, 2003). Nordlund (2003), öğrencilerin akademik özgüvenlerinin artırılabilmesi için, hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilip, öğretim sürecinin bu düzeye uygun şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimi farklılaştırmak, onlara seviyelerine uygun materyaller, etkinlikler ve görevler sunarak hem gelişimlerini destekler hem de tüm öğrenciler için adil öğrenme fırsatları sağlar. Tomlinson (2001), hazırbulunuşluğa dayalı öğretimin farklılaştırılmasını planlarken aşağıda yer alan ilkelerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir.

- Temelden dönüşüme: Öğrenciler yeni bir bilgiyle karşılaştıklarında, öncelikle bu bilgiyi anlamaları ve pekiştirmeleri beklenir. Daha sonra, bu bilgileri genişleterek önceki bilgilerle ilişkilendirmeleri sağlanır. Böylece, edindikleri temel bilgilerden yola çıkarak yeni bilgilere ulaşabilirler.

- Somuttan soyuta: Öğrencilerin bir bilginin anlamını kavrayabilmeleri ve konular arası ilişkiler kurabilmeleri için öncelikle o bilgiye aşina olmaları gerekmektedir. Öğrenciler, bilgiyi somut düzeyde öğrendikten sonra onu anlamlandırabilirler. Bu nedenle, bir konunun önce somut düzeyde ele alınması, ardından soyut kavramlara geçilmesi, öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
- Kolaydan zora: Bazı öğrenciler, ayrıntılara inmeden önce bir konuya dair genel bir çerçeve görmek isterler. Temel bilgiler netleştikten sonra detaylara geçmek daha anlamlı hale gelir. Ayrıca, bazı öğrenciler tek bir konuya odaklanmayı tercih ederken, diğerleri birden fazla ve karmaşık yapıya sahip konular üzerinde çalışmayı tercih edebilir.
- Yapılandırılmış olandan açık uçluya: Öğrenciler, başlangıçta iyi yapılandırılmış ve karar verme becerisi gerektirmeyen görevleri tamamlamalıdır. Bu tür görevler, sürece uyum sağlamalarını kolaylaştırır.
- Bağımlıdan bağımsıza: Eğitimin temel amacı, öğrencilerin bağımsız çalışma becerileri kazanmalarınıdır. Öğrenciler bu süreci aşamalı olarak geçer. İlk olarak temel beceriler kazanılır, ardından yapılandırılmış bağımsızlık düzeyine ulaşılır. Sonraki aşamada, öğrenciler kendi planlamalarını yaparak öğretmenin rehberliğinde çalışır. Son olarak, öğrenci yalnızca ihtiyaç duyduğunda yardım alarak, kendi başına ilerleyebileceği öz rehberlik düzeyine ulaşır.
- Yavaştan hızlıya: Bazı öğrenciler, görevleri tamamlamak için diğerlerinden daha fazla zamana ihtiyaç duyar. Öğrencinin ilerleme hızıyla ihtiyaçlarını eşleştirmek, farklılaştırılmış öğretimde önemli bir stratejidir. Öğretmen, temel konuları öğrenirken daha fazla zamana ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli zamanı tanıdıktan sonra, temel bilgiye sahip öğrencilerin daha ileri seviyedeki konulara geçmelerini sağlar.
- Tek yönlüden çok yönlüye: Öğrenciler, az işlem basamağı içeren, tek yönlü çalışmalarda daha başarılı performans sergilerler. Ancak, çalıştıkları alanı iyi anladıktan sonra, daha karmaşık ve çok basamaklı işlemleri yapmaya hazır hale gelirler.
- Küçük adımlardan büyük adımlara: Öğrenciler bir konu üzerinde çalışırken, öncelikle konuya dair görüş ve düşüncülerini ortaya koyarlar. Bu düşüncelerin farklı bir duruma aktarılması zaman alabilir. Bu nedenle sürecin sağlıklı ilerlemesi için küçük adımlarla başlanması önemlidir.

Tüm öğrenciler için derslerin anlamlı, tutarlı ve etkili olması gerekir. Öğrenciler için ideal bir öğretim programı, onların gelişimini desteklemeli, onları zorlamalı ve daha fazla çaba göstermeleri için teşvik etmelidir. Öğrencilere hazırbulunuşluk düzeylerine göre, gelişimlerine

katkı sağlayacak uygun görevler verilmelidir (Tomlinson, 2001). Bu doğrultuda, farklılaştırılmış öğretimde hazırbulunuşluk düzeyini belirlemenin amacı, öğrencilerin mevcut düzeylerine uygun, ancak bir miktar zorlayıcı etkinlikler tasarlamak ve sonrasında onların yeni zorlukları aşmaları için gerekli desteği sağlamaktır (Tomlinson & Eidson, 2003; Tomlinson & Imbeau, 2011).

2.1.4.2 İlgi

İlgi, bir hedefe ulaşmak için belirli etkinlikleri yapma isteği olarak tanımlanmıştır (Lena vd., 2022). Benzer şekilde Tomlinson ve Eidson (2003), ilgiyi öğrencinin öğrenmekten, düşünmekten ve yapmaktan keyif aldığı etkinlikler olarak ifade etmişlerdir. Tomlinson ve McTighe'ye (2006) göre ise ilgi, öğrencinin bir konuya veya beceriye yönelik yakınlık, merak ve istek düzeyini yansıtır. İlgi, öğrenmeyi destekleyen, eğitsel yönelimleri belirleyen ve akademik başarı için önemli bir motivasyon kaynağıdır (Harackiewicz vd., 2016; Renninger & Hidi, 2015). Öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve öğrenme sürecini daha etkili kılmak için öğretmenlerin ders içeriğini öğrencilerin ilgi alanlarıyla ilişkilendirmesi önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin derse olan katılımını ve motivasyonunu artırabilir.

Öğrenci ilgisine dayalı farklılaştırmanın temel amacı, öğrencilerin zaten ilgi duyduğu, değer verdiği ve merak ettiği unsurlarla yeni bilgi, beceri ve anlayışlar arasında anlamlı bağlantılar kurarak öğrenme sürecini daha etkili ve kalıcı hâle getirmektir (Tomlinson & Eidson, 2003). Bu bağlamda, ders içeriğinin hazırlanmasında, öğrencilerin deneyim ve tercihlerine uygun etkinliklerin tasarlanmasında ve öğretim materyallerinin seçiminde, öğrencilerin ilgi alanları önemli bir rol oynamaktadır (Tomlinson & Moon, 2013). Örneğin, müzikle ilgilenen bir öğrenciye öğretmenin müzik ile kesirler arasındaki ilişkiyi göstermesi, öğrencinin kesirler konusuna yönelik öğrenme isteğini artırarak öğrencinin konuya daha fazla ilgi duymasını ve derinlemesine öğrenmesini sağlayabilir (Tomlinson, 1999).

Öğrencilerin ilgisinin öğrenme sürecine dâhil edilmesi, öğrenme motivasyonunu artırır ve akademik başarıyı olumlu yönde etkiler. Kişisel ilgi alanları; öğrencilerin güçlü yönleri, kültürel kimlikleri, bireysel deneyimleri, merak ettikleri sorular ve ihtiyaçları ile doğrudan ilişkilidir (Tomlinson & Imbeau, 2011). Farklılaştırılmış öğretim sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemeleri ve onların dikkatini çekecek yeni ilgi alanları yaratmaları önemlidir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme istekleri ile okulda sunulan içerik arasındaki bağlantıyı fark etmelerini sağlamalı, öğrenme alanları arasındaki ilişkileri belirgin hâle getirmeli, öğrencilerin mevcut bilgi ve becerileri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında köprü kurmalı ve onları öğrenmeye teşvik etmelidir (Tomlinson, 2001).

2.1.4.3 Öğrenme Profili

Öğrenme profili, öğrencilerin öğrenme stilleri, zekâ tercihleri, cinsiyet ve kültürel özellikler gibi unsurlarla ilişkilendirilebilir (Tomlinson, 1999; Tomlinson & McTighe, 2006; Tomlinson & Eidson, 2003; Tomlinson & Imbeau, 2011). Tomlinson ve Moon (2006), öğrenme profillerinin; cinsiyet, kültür, çevre, biyolojik özellikler ve belirli bir öğrenme bağlamına göre şekillenen öğrenme tercihleri veya yaklaşımlarını yansıttığını belirtmişlerdir. Öğrenme profilleri, öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgilidir (Tomlinson, 1999). Öğrencilerin öğrenme profillerini belirlemek, öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini ve çalışma davranışlarını analiz ederek onlara kişiselleştirilmiş öğrenme sunmalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Xie vd., 2019). Öğrencilerin öğrenme profilleri; öğrencilerin beceri, ilgi ve motivasyon gibi özelliklerine dayalı bilgilerden oluşur. Bu tür profiller, öğretmenlerin öğrenciyi daha iyi tanımasına yardımcı olur (Zamecnik vd., 2022). Öğrencilerin öğrenme profillerini tanıyan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme profillerine uygun yaklaşım, strateji, model ve öğrenme yöntemlerini seçme ve uygulama konusunda daha etkili olabilirler.

Öğrenme profiline göre farklılaştırmanın amacı, öğrencilerin en iyi ve en etkili şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Tomlinson & Eidson, 2003). Örneğin, bazı öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte daha iyi öğrenirken, bazıları tek başına ve yazma yoluyla öğrenmede daha başarılı olabilir. Bazı öğrenciler, parçadan bütüne öğrenmeyi tercih ederken, bazıları ise bir konunun detaylarına inmeden önce temel çerçeveyi görmek isteyebilir (Tomlinson, 1999). Öğrenme profili, öğretmenlerin sunum yöntemlerini seçmesinde, öğrencilere uygun farklı çalışma etkinlikleri tasarlamada, içeriğe erişimi kolaylaştırmada ve öğrencileri gruplandırmada kullanılan önemli bir değişkendir (Tomlinson & Moon, 2013). Bu bağlamda, her öğrencinin kendine özgü öğrenme yolları bulunmaktadır ve bu farklılıklar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine katkı sağlar. Tomlinson (2001), öğrenme stilleri, zekâ tercihleri, cinsiyet ve kültürün, öğrencilerin öğrenme profillerini etkilediğini ifade etmiştir. Bu unsurlara yönelik aşağıda detaylı bilgiler yer almaktadır.

Öğrenme Stilleri: Öğrenme stilleri teorileri çeşitlilik göstermektedir. Ancak her bir teori, bireylerin öğrenme süreçlerinin farklı şekillerde işlediğini ve öğretimin, bireyin öğrenme stiline göre uyarlanarak öğrenmenin daha verimli hale getirilebileceğini öne sürmektedir. Öğrenme stili, bireylerin (a) belirli türdeki bilgileri işlemeye yönelik farklı tercihlerine veya (b) bilgiyi belirli şekillerde işleme yönündeki eğilimlerine dayanan bireysel öğrenme yaklaşımlarıdır (Willingham vd., 2015). Tomlinson (2001), öğrenme stilini bireyin çevresel ve kişisel faktörlerine bağlı olarak şekillenebilen özellik olarak tanımlamıştır. Buna göre, her öğrencinin en iyi öğrenebileceği farklı koşullar bulunmaktadır. Örneğin, bazı öğrenciler daha

aydınlık bir ortamda daha verimli öğrenirken, bazıları ise karanlık bir ortamı tercih edebilir. Benzer şekilde, bazı öğrenciler görsel materyallerle daha etkili öğrenirken, bazıları işitsel uyarıcılardan daha fazla fayda sağlar. Her ne kadar öğretmenler tüm bu öğrenme stili bileşenlerini her öğrenciye göre sürekli olarak ayarlayamasalar da öğrencilere çeşitli tercihler sunmaları mümkündür.

Zekâ Tercihleri: Zekâ tercihleri, bireylerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları beyin temelli yatkınlıklarla ilişkilidir. Bu alanda Gardner (1993) çoklu zekâ kuramını, Sternberg (1985) ise zekâyâ ilişkin üçlü kuramı ortaya koymuştur. Araştırmalar, öğrencilerin kendi zekâ tercihleri doğrultusunda öğrenme fırsatı bulduklarında daha başarılı olduklarını göstermektedir (Tomlinson, 2001).

Kültür: Kültür, bireyin nasıl öğrendiğini etkileyen önemli bir faktördür. Ancak burada öğretmenin amacı, belirli bir kültürden gelen öğrencilerin nasıl öğrenmeleri gerektiğini dikte etmek değil; öğrencilerin kültürel özelliklerini anlamak ve bu anlayış doğrultusunda daha esnek ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecinden daha verimli sonuçlar almaları sağlanabilir (Tomlinson, 2001).

Cinsiyete Dayalı Tercihler: Cinsiyet, öğrenme biçimimizi etkileyen önemli bir diğer faktördür. Kültürde olduğu gibi, cinsiyete dayalı bazı genel öğrenme eğilimleri ve bireysel farklılıklar da mevcuttur. Örneğin, bazı erkek öğrenciler rekabetçi öğrenme ortamlarını tercih ederken, bazı kız öğrenciler bu tür ortamlardan daha az hoşlanabilirler. Diğer taraftan, bazı erkek öğrenciler iş birliğine dayalı etkinliklerden keyif alırken, bazı kız öğrenciler rekabetçi yaklaşımları tercih edebilir. Öğrenme ortamındaki kültürel etkiler, bazen cinsiyetle örtüşebilir. Örneğin; dışavurumculuk ile ihtiyatlılık, gruba karşı bireysel yönelim, analitik düşünmeye karşı yaratıcı ya da pratik düşünme gibi özellikler hem kültür hem de cinsiyet tarafından şekillendirilebilir (Tomlinson, 2001).

Özetle, öğrenme profili; bireyin öğrenme stili, zekâ alanı, cinsiyet ve kültürel özelliklerine bağlı olarak değişen karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerinin benzer ya da birbirinden oldukça farklı öğrenme profillerine sahip olabileceğini bilir ve her bir öğrencinin kendini daha konforlu hissetmesini sağlamak için çaba gösterir.

2.1.5 Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Stratejiler

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında çeşitli stratejilerden yararlanılmaktadır. Bu stratejiler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1.5.1 Ajandalar

Ajandalar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre uyarlanmış, kişiselleştirilmiş görev listeleridir. Bu ajandalar, öğrencilerin belirli bir zaman dilimi içinde kendi hızlarında görevleri tamamlamalarına olanak tanır (Tomlinson, 2001). Öğrenci ajandaları, benzer ve farklı unsurlar içerebilir. Öğretmenler, genellikle öğrencilerin iki ila üç hafta içinde tamamlayabilecekleri ajandalar hazırlar. Bir ajanda tamamlandıktan sonra, bir sonraki ajanda oluşturulur. Ajandadaki görevlerin hangi zaman diliminde tamamlanacağına öğrenciler karar verir. Gün içinde belirli bir saat ajanda çalışması için ayrılır. İlkokul ve tam gün eğitim veren ortaokullarda öğretmenler, genellikle ajanda çalışmalarını günün ilk yarısına yerleştirir. Diğer sınıf düzeylerinde ise öğrenciler, haftada bir kez veya verilen ödevleri tamamladıktan sonra ajandalar üzerinde çalışabilirler. Öğrenciler ajandalar üzerinde çalışırken, öğretmen sınıf içinde dolaşarak rehberlik yapar ve öğrencilerin ilerlemelerini takip eder (Tomlinson, 1999).

2.1.5.2 Karmaşık Öğretim

Karmaşık öğretim, sınıf içindeki öğrenme fırsatlarını eşitlemeyi ve özellikle akademik başarı açısından dezavantajlı öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamayı amaçlayan bir öğretim stratejisidir. Bu yaklaşım, öğrencilere bilişsel olarak zorlu ve anlamlı görevler sunarak, her öğrencinin grup çalışmasına değerli katkılarda bulunabileceği farklı sorumluluklar üstlenmesini teşvik eder. Karmaşık öğretim, yalnızca içeriğin farklılaştırılmasını değil, aynı zamanda grup yapılarının ve rollerinin stratejik biçimde düzenlenmesini de içerir (Cohen & Lotan, 1997). Karmaşık öğretim, akademik, kültürel ve dilsel açıdan heterojen gruplarda uygulanabilen zengin bir yaklaşımdır (Cohen, 1994). Bu yöntemin temel amacı, küçük öğretim grupları kullanarak akademik açıdan zor olan içeriklerde tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunmaktır. Her öğrencinin grup içinde değer gördüğü ve katkılarının ödüllendirildiği bu yaklaşım, dikkatli bir planlama süreci gerektirir (Tomlinson, 1999).

2.1.5.3 Yörünge Çalışmaları

Yörünge çalışmaları, orta düzeydeki öğrenciler arasındaki ortak özellikler ve bireysel farklılıkları ele almak için ideal bir yöntem olarak görülmektedir (Steven, 1999). Bu çalışmalar, genellikle iki ila üç hafta süren bağımsız araştırma süreçlerini kapsar. Öğretim programının belirli yönleri etrafında yapılandırılan bu çalışmalar, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre konu seçmelerine olanak tanır. Öğrenciler, seçtikleri konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek ve bağımsız öğrenen bireyler olarak gelişmek amacıyla öğretmenin rehberliği ve

koçluğunda çalışırlar. Yörünge çalışmaları, tüm öğrencilerin bilgi ve becerilerini paylaşarak geliştirmeleri ve bu süreçte kazanımlar elde etmeleri anlayışı üzerine kuruludur (Tomlinson, 1999). Çalışmalarda ele alınan konular, öğrencilerin ilgi alanlarına göre belirlenir (Stevenson, 1992). Öğretim programı ile ilişkilendirilen bu konular, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlar. Bir öğrenci, seçtiği konu üzerinde genellikle iki ila üç hafta boyunca çalışabilir. Bu süreçte öğretmen, öğrencinin açık ve araştırılabilir bir soru oluşturmaya, araştırma planı hazırlamasına, sunum yöntemini belirlemesine ve çalışmanın kalitesini artırmak için değerlendirme kriterleri geliştirmesine yardımcı olur (Tomlinson, 1999).

2.1.5.4 Merkezler

Merkezler, kazanılması hedeflenen öğrenme amaçlarına yönelik olarak belirli bir alan içinde tasarlanmış materyaller topluluğu olarak tanımlanır (Gregory & Chapman, 2012). Merkezler, öğrencilerin yeni bir konuyu öğrenmesini, önceden öğrenilmiş bir konuyu tekrar etmesini veya bu konu üzerine alıştırmalar yapmasını sağlayacak şekilde yapılandırılabilir. Merkezler, istasyonlardan farklı bir yapıya sahiptir. İstasyonlar genellikle sıralı ve uyumlu bir biçimde çalışırken, merkezler bağımsız konulardan oluşan bir yapıda organize edilir. Öğretmenler, bilim, yazı veya sanat gibi farklı içerik alanlarında merkezler oluşturabilir. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesi ya da belirli bir beceriyi kazanması için sınıfta oluşturulan tüm merkezlerde çalışması zorunlu değildir. Ancak, istasyonlarda öğrencilerin belirli bir konu ya da beceride yetkinlik kazanabilmesi için tüm istasyonlarda dönüşümlü olarak çalışması gerekmektedir.

Öğretmenler merkezleri farklı şekillerde düzenleyebilir. Ancak genel olarak merkezler, öğrenme merkezleri ve ilgi merkezleri olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır (Tomlinson, 1999). Öğrenme merkezleri, öğrencilerin bir konuyu keşfetmelerine ya da belirli becerileri uygulamalarına olanak sağlayan, çeşitli öğrenme materyallerinin bulunduğu alanlar olarak düzenlenebilir. Bu merkezlerdeki görevler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılabilir. Öğrencilerin tüm merkezlerdeki görevleri yerine getirmesi beklenmez. Yönergeler açık ve anlaşılır olmalı, ayrıca başarıya ulaşmak için gerekli kriterler net bir şekilde belirtilmelidir. Öğretmen, öğrenme merkezlerinde uygulama yaparak veya öğrenme grupları oluşturmak suretiyle sınıfı belirli zamanlarda organize edebilir (Tomlinson, 2001).

İlgi merkezleri, genellikle daha küçük yaş grupları için uygunken, ilgi grupları daha büyük yaş gruplarında kullanılabilir. Bu merkezler ve gruplar, belirlenen görevlerde yeterlik gösteren öğrencilere zenginleştirme fırsatları sunabilir. Özellikle görevlerini tamamlayan

öğrenciler için ilgi merkezleri, anlamlı ve geliştirici çalışmalarla öğrenmeyi destekleyici bir ortam sağlayabilir. Bu merkezler ve gruplar, öğrencilerin yalnızca ilgi alanlarına değil; aynı zamanda gelişim düzeylerine uygun karmaşıklık ve bağımsızlık seviyelerine göre de farklılaştırılabilir (Tomlinson, 2007).

2.1.5.5 İstasyonlar

İstasyonlar, öğrencilerin eş zamanlı olarak farklı konu ve temalar etrafında yapılandırılmış görevleri yerine getirebilecekleri öğrenme ve etkinlik alanları olarak tanımlanabilir. Bu alanlar, simgeler veya renkler gibi çeşitli görsel etiketlerle birbirinden ayrılabilir (Tomlinson, 2007). Fox ve Hoffman (2011), farklılaştırılmış istasyon türleri arasında kalıcı istasyonlar, dönüşümlü istasyonlar, dinleme istasyonları ve sanat istasyonlarının yer aldığını belirtmişlerdir. Bu istasyonlar, öğrencilerin hem akranlarıyla etkileşim kurmalarına hem de bireysel olarak çalışmalarına olanak sağlayarak öğrenme sürecini zenginleştirmektedir.

İstasyonlar, öğrenme ve ilgi merkezlerine benzer yapılar sunmakla birlikte, merkezlere kıyasla daha esnek bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, yalnızca öğrenme ihtiyaçlarına uygun istasyonları ziyaret edebilir ya da her bir istasyonda yer alan görevleri ve materyalleri bireysel ihtiyaçlarına göre seçerek tamamlayabilirler (Tomlinson & Eidson, 2003). Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profillerini göz önünde bulundurarak, öğrencileri çalışacakları istasyonlara yönlendirebilir. Ayrıca, öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte alacakları kararlara göre hangi istasyonlarda çalışacaklarına kendileri de karar verebilirler (Tomlinson, 2007). İstasyonlar; öğrenme, pratik yapma ve tekrar amacıyla düzenlenebilir. Bu tür istasyonlarda çalışma grupları belirlenirken, esnek bir yaklaşım benimsenmelidir. Buna göre, öğrenciler çalıştıkları istasyondaki tüm etkinlikleri yapmak zorunda olmadığı gibi, her öğrencinin tüm istasyonlarda yer alması da beklenmez (Tomlinson, 2001).

2.1.5.6 Katlı Öğretim

Katlı öğretim, tüm öğrenciler için ortak öğrenme hedeflerini temel alır; ancak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre katmanlar veya gruplamalar aracılığıyla farklılaştırılmış öğrenme etkinliklerinin uygulanmasına olanak tanır (Fox ve Hoffman; Cox, 2011; Johnson, 2001; Lewis ve Batts, 2005). Bu strateji, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin aynı temel konular üzerinde ya da aynı temel becerileri kullanarak çalışmalarını sağlamayı hedefler. Bu konular ve beceriler, farklı zorluk ve soyutluk düzeylerinde sunulabilir ve öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak anlaşılabilirlik düzeyleri değişiklik gösterebilir.

Katlı öğretimde, etkinliğin temel hedefi, tüm öğrenciler için aynı olmakla birlikte, farklı zorluk düzeylerinde tasarlanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin belirlenen konuları öğrenmeleri ve ilgili becerileri geliştirmeleri beklenir. Etkinliklerin, her öğrencinin öğrenmesini en üst düzeye çıkaracak uygun zorluk seviyesinde olması önemlidir. Örneğin, okumada ya da soyut düşünmede güçlük yaşayan bir öğrencinin belirli bir metin ya da hikâyedeki temel kavram ve ilkeleri anlayabilmesi gerekirken, aynı konuya ilişkin ileri düzeydeki öğrencilerin ise bilgi düzeylerini derinleştirecek şekilde zorlanmaları sağlanmalıdır (Tomlinson, 1999).

Katlı öğretim etkinliklerinde, öğretilecek konu ve beceriler sabit kalırken, öğrencilerin bu konuları öğrenmeleri ve becerileri kazanmaları için kullanılan etkinlikler farklılık gösterir (Tomlinson, 2001). Bu yaklaşım, öğretmenlere içerik, süreç ve ürün boyutlarında esneklik sağlayarak programda belirlenen standartlara odaklanma olanağı sunar (Hogan, 2009). Johnson (2001), katlı öğretimin planlanmasında öğrencilere çeşitli seçenekler sunulmasının ve bu seçenekler arasından tercih yapmalarına imkân tanınmasının, süreci daha etkili hâle getireceğini belirtmiştir. Bu tür etkinlikler, öğrenciler için ya ilgi çekici olmalı ya da onları bilişsel olarak zorlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu amaçla, öğretmenler etkinlikleri aşağıdaki faktörlere göre farklılaştırabilirler (Heacox, 2012):

- Zorluk düzeyi
- Kullanılan materyaller
- Süre
- Tamamlamak için gerekli adımlar
- Etkinlik sonunda ortaya çıkacak ürün
- Bağımsızlık seviyesi (bir görevi veya etkinliği kendi başına ve dışarıdan yardım almadan yerine getirme seviyesi)

Katlı öğretim planlanırken aşağıdaki yönergelerin takip edilmesi faydalı olacaktır.

- Tüm öğrenciler için etkinliğin odak noktası olacak kavramlar, genellemeler ve beceriler seçilir. Bu seçim, öğretmene, öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı olacak bir çerçeve oluşturmada rehberlik eder.
- Etkinlikler planlanmadan önce, öğrencilerin etkinlikte yer alacak konu ve becerilere yönelik hazırbulunuşlukları, farklı değerlendirme yöntemleri (günlükler, sınıf tartışmaları, testler) kullanılarak belirlenir.
- Öğrencilerin yetenekleri, öğrenme profilleri ve ilgi alanlarıyla ilgili bilgi elde edilmelidir. Bu sürecin çok kapsamlı olması gerekmez; öğrenciler hakkında genel bir görüş sahibi olmak yeterlidir (Tomlinson, 1999).

2.1.5.7 Öğrenme Sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmesi, öğretmenin belirli bir zamanda önemli gördüğü beceri ve konuları edinme konusunda öğrencilere belirli bir özgürlük tanıyan, öğretmen ve öğrenci arasında müzakere edilen bir anlaşmadır. Pek çok öğrenme sözleşmesi, öğrencilere öğretilecek konuların yanı sıra, bu konuların nasıl işleneceği, çalışma koşullarının ne olacağı ve öğrendikleri bilgilerin nasıl kullanılacağı veya ifade edileceği konusunda seçim yapma fırsatı tanır (Tomlinson, 1999).

Öğrenme sözleşmelerinde, belirli bir görevin yapılması karşılığında öğrencilere belirlenmiş olan özgürlüklerin verilmesi söz konusudur (Norlound, 2003). Bu sayede öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk alır ve kendi ilgi alanlarına uygun şekilde derslere katılım gösterir. Öğrenciler, öğretmenin belirlediği çerçeve içinde belirli bir esneklikle öğrenmelerini şekillendirme hakkına sahip olur (Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2007). Öğretmen ve öğrenci, düzenli olarak yapılacak olan etkinlikleri belirler ve ortaklaşa bir sözleşme geliştirirler. Sözleşmeye, çalışma koşulları, zaman çizelgeleri, uygulanacak ve uzmanlaşılacak beceriler, iş kalitesi kriterleri, değerlendirme prosedürleri ve tamamlanmış/tamamlanmamış işlere ilişkin olumlu ve olumsuz sonuçlar dahildir (Norlound, 2003).

Küçük yaşlardaki öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirleyecek bilgiye sahip değildirler. Bu nedenle, özellikle bu yaş grubundaki öğrenciler için öğrenme sözleşmeleri büyük ölçüde öğretmen tarafından yönlendirilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin bağımsız çalışabilmesi için gerekli olan anahtar kavramları belirlemek ve etkinlikleri yapılandırmaktan sorumludur (Norlound, 2003). Tomlinson (1999), öğrenme sözleşmelerinin sahip olması gereken bazı özellikleri ifade etmiştir. Bunlar:

- Öğrenme sözleşmelerinde, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun bir kısmını üstlenebileceği kabul edilir.
- Öğrenme sözleşmelerinde uygulanması ve uzmanlaşılması gereken beceriler tanımlanır.
- Öğrenme sözleşmeleri ile öğrencilerin bu becerileri doğru bir şekilde uygulamaları veya kullanmaları sağlanır.
- Sözleşme süresince, öğrencilerin yerine getirmesi gerekenler açıkça belirtir (öğrenci davranışı, zaman kısıtlamaları, sözleşmedeki ev ödevleri ve sınıf çalışmalarına katılım).
- Öğrenme sözleşmelerinde, çalışma koşulları tamamlandığında elde edilecek olumlu sonuçlar (örneğin, devam eden özgürlük, notlar) ve öğrencilerin bu koşullara uymamaları durumunda karşılaşılabilecek olumsuz sonuçlar (örneğin, öğretmenin görev atamaları yapması ve çalışma şartlarını belirlemesi) açıkça belirtilir.
- Sözleşmelerde, verilen görevin tamamlanabilmesi için yapılması gerekenler tanımlanır.

- Sözleşmelerde, öğrenci ve öğretmenin, sözleşmeyi kabul ettiklerini belirten imzaları yer alır.

2.1.5.8 Öğretim Programını Sıkıştırma (Compating)

Öğretim programının sıkıştırılması, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini değerlendirerek hangi konularda daha fazla çalışmaları gerektiğini belirleyen, ardından öğrenciye özel öğrenme ihtiyaçlarını planlayan ve son olarak da kalan sürede hızlandırılmış çalışmalar veya zenginleştirme aktiviteleri ile öğrencilerin öğrenmesini destekleyen üç aşamalı bir süreçtir (Tomlinson, 2001). Öğretim programının sıkıştırılması, öğrencilere öğrenmeleri hakkında karar verme ve bağımsız olma fırsatı sağlar (Forsten vd.,2002). Böylece, hızlı öğrenen öğrenciler, sürecin yavaş ilerlemesinden sıkılmamış, yavaş öğrenen öğrenciler ise cesaret kırıklığı yaşamamış olur.

Öğretim programının sıkıştırılması, daha hızlı öğrenen öğrenciler için normal öğretim sürecinin hızlandırılmasını sağlayan bir yöntemdir. Bu süreç aynı zamanda öğrencilere daha zorlu öğrenme deneyimleri için zaman yaratır. Programın sıkıştırılmasının en önemli faydalarından biri, öğrencilere seçtikleri ilgi alanlarında alternatif çalışmalar yapabilmeleri için ek zaman kazandırmasıdır. Öğretim programı sıkıştırılan öğrenciler, öğretim sürecini hızlandırabilir, zenginleştirme etkinliklerine katılabilir veya bağımsız çalışmalar yapabilirler. (Forsten vd., 2002).

2.1.5.9 Giriş Noktaları

Çoklu zekâ kuramına dayalı olarak uygulanan bu stratejiye göre, öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olduğu kabul edilir ve öğrenme süreci, öğrencilerin bu zekâ türlerine uygun şekilde planlanır. Öğrenmeye başlama aşaması, öğrencilerin güçlü olduğu zekâ türlerine göre düzenlenir. Bu bağlamda, öğrenciler konuya dinleyerek, izleyerek ya da deneyimleyerek giriş yapabilirler (Tomlinson, 2007). Tomlinson (1999), öğrencilerin öğrenmelerini kapsamlı bir şekilde gerçekleştirebileceği beş farklı giriş noktasını açıklamıştır. Bunlar; anlatımsal giriş noktasında öğrencilerin belirlenen konu veya kavramları daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla hikâyeler hazırlamayı içermekte ve bu yaklaşım öğrencilerin konuya duygusal olarak bağlanmalarını ve anlamalarını derinleştirmelerini sağlamaktadır. Mantıksal-niceliksel giriş noktasında ise belirlenen konuya veya kavramlara yönelik sayılar, matematiksel hesaplamalar veya tümdengelimsel/bilimsel yaklaşımlar sunularak öğrencilerin analitik düşünceleri teşvik edilmektedir. Temel giriş noktasında öğrencilerin belirlenen konu veya kavramlarla ilgili felsefi görüşleri ve kelime dağarcığını incelemeleri sağlanmakta ve bu durum kavramları

derinlemesine anlamalarına yardımcı olmaktadır. Estetik giriş noktası ise belirlenen konu veya kavramların duyuşal özelliklerine yoğunlaşarak öğrencilerin görsel, işitsel veya diğer duyuşal algıları üzerinden konuya yaklaşmalarını sağlamaktadır. Son olarak deneyimsel giriş noktasında öğrencilerin doğrudan konuyu veya kavramları deneyimleyebilecekleri materyallerle uygulama yapmaları sağlanmakta, bu da öğrenmenin somut ve aktif bir biçimde gerçekleşmesini desteklemektedir.

2.1.6 Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, öğretim programı ile öğrenme-öğretme süreci arasında bir köprü işlevi görür (Tomlinson vd., 2008) ve öğrencilerin belirli bir konuya ve beceriye yönelik hazırbulunuşluklarını, ilgi alanlarını ve öğrenme profillerini belirlemek için kullanılır. Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, öğretimin ilerleyen süreçlerde nasıl değiştirilebileceğini anlamak için önemli bir araçtır (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2001). Benzer şekilde, Fox ve Hoffman (2011), öğrencilerin hazırbulunuşluklarının, yürüttükleri çalışmaların ve yeterliklerinin, etkili bir farklılaştırma için öğrenme süreci boyunca sürekli olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme sadece ünite sonlarında yapılan bir ölçüm olarak görülmemelidir. Ayrıca, Tomlinson ve Moon (2013), farklılaştırılmış sınıfta yapılan değerlendirmeyi, öğretmenin günlük planlamasında bir rehber olarak kullanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, farklılaştırmanın etkili olabilmesi için öğretmenin, her öğrencinin başlangıç noktasını ve süreçteki gelişim düzeyini tespit etmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Farklılaştırılmış öğretimde, etkili değerlendirme; sınıf içi uygulamalar ve öğretimle ilgili alınan kararlarla yakından ilişkilidir. Bu değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne kadar yaklaştıklarını gösterir (Tomlinson vd., 2008). Öğretmenler, bu süreçte değerlendirmeyi öğrencilerin hatalarını belirlemek yerine, onların süreçteki ilerlemelerini görmek için kullanmaktadır. Ayrıca, öğretmenler değerlendirmeyi resmi olarak öğrenci gelişimini kaydetmek için de kullanabilirler. Ancak bu durumda, öğretmenlerin, tüm öğrencilerin bilgi ve becerilerini doğru bir şekilde değerlendirebilmesi için farklı değerlendirme araçlarını kullanmaları gerekmektedir.

Farklılaştırılmış derslerde değerlendirme, öğretmenin amaçlanan öğrenme hedeflerine ne kadar ulaşıldığını gösterir, öğretim sürecinin nasıl şekilleneceğini belirler, öğrencilerin daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşaması için gerekli değişiklikler hakkında bilgi sağlar ve ebeveynlere geri bildirimde bulunur (Moon, 2005). İyi yapılandırılmış bir farklılaştırılmış sınıf, aynı zamanda değerlendirme ile öğrenme ortamı ve sınıf yönetimi arasındaki önemli

bağlantıları da ortaya koyar. Öğretmenler, öğrencileri yargılamak yerine yeterlik ve özerklik duygusu geliştirmelerine yardımcı olmak için değerlendirmeyi düzenli olarak kullandıklarında, ortam öğrenciler için daha güvenli hale gelir (Tomlinson ve Moon, 2013).

Öğretmenler, farklılaştırma sürecinde değerlendirme verilerini dikkatlice kullanarak içeriği, süreci veya ürünü öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırabilirler. Ayrıca, öğretmenler, eğitim-öğretim hedeflerini öğrencilerin ihtiyaçlarıyla eşleştirmek için öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ilgi alanlarını ve öğrenme profillerini sürekli olarak değerlendirirler (Tomlinson, 1999). Öğretmenlerin, her ünitenin başında öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme profilleri hakkında ön değerlendirmeler yapması her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle, öğretmenler yarıyılta bir veya iki kez resmi veri toplayabilir ve dönem boyunca gözlemler ve resmi olmayan değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin öğrenme profilleri hakkında bilgi edinebilirler. Bu süreçte, öğretmenler öğrencilerden sınıfta neyin daha etkili olduğu ve sürece dair önerileri hakkında periyodik olarak geri bildirim alabilirler (Tomlinson ve Moon, 2013).

Okullar genellikle öğrencilerin öğrenme seviyelerini ölçerken okuma ve yazma becerilerini temel alır. Bu beceriler, hayatın pek çok alanında gerekli olsa da her öğrencinin anladığı ve yapabildiği şeyleri anlamak için en doğru yöntem olmayabilir. Çünkü her öğrenci farklı bir şekilde öğrenir ve bazen öğrencinin bir konuya dair bilgi ve becerisi, sadece yazılı testlerle ya da okuma-anlama görevleriyle tam olarak ölçülemez. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, sadece okuma ve yazma gibi geleneksel yöntemlere dayanmak yerine, öğrencilerin anlayışlarını ve becerilerini daha kapsamlı bir şekilde ölçmeyi amaçlar. Etkili değerlendirmede, sıklıkla şu soru sorulur: "Öğrenciler, öğrendiklerini ve kazandıkları becerileri nasıl gösterebilir?" Buna göre, değerlendirme yalnızca öğrencilerin ne kadar öğrendiğini ölçmekle kalmaz, aynı zamanda onlara kendi öğrenmelerini geliştirebilecekleri yeni yollar sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgilerini ifade etmeleri için çeşitli fırsatlar sağlar. Bu şekilde, öğrencilerin farklı beceri ve yeteneklerini daha doğru bir şekilde değerlendirmek mümkün olur (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış bir sınıftaki öğrencileri tanıma sürecinin merkezinde sürekli değerlendirme yer almaktadır. Bu süreçte aşağıda yer alan önemli noktalara dikkat edilmelidir (Tomlinson ve Imbeau, 2011).

- Sene başında öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf düzeyindeki temel beceri ve bilgilerini değerlendirmeleri önemlidir. Bu beceriler arasında işitsel anlama, görsel anlama, okuma yeteneği, yazma akıcılığı, heceleme, sözlü iletişim ve temel akademik kelime bilgisi yer alır. Bu değerlendirme süreci kapsamlı ve zaman alıcı olmak zorunda değildir. Örneğin, bir öğrencinin işitsel anlama metnine verdiği yazılı yanıtta, yazım ve yazma akıcılığı

değerlendirilebilir veya küçük bir öğrencinin sabah sınıf toplantısındaki sözlü ifadeleri veya söylediklerini özetlerken sözlü akıcılığı değerlendirilebilir.

- Öğretmen, bir öğrencinin geçmiş yıllardaki ders notlarından, diğer öğretmenlerin yorumlarından veya standart test verilerinden aşırı derecede etkilenmemelidir. Bunun nedeni, her yeni yılın, öğrencilerin gelişmesi ve başarılı olabilmesi için yeni fırsatlar sunmasıdır. Bir öğretmenin, önceki yıl başarısız olmuş bir öğrenci hakkında aynı yargıya sahip olmaması, öğrenciye yeni dönemde başarı şansı tanır.
- Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanları, tercih ettikleri öğrenme yöntemleri, akademik güçlü yönleri ve ihtiyaçları hakkında yeni bilgiler edindiklerinde, bu bilgileri ders planlamasında nasıl kullanacakları konusunda öğrencilere bilgi vermelidir. Ayrıca, öğretmen, öğrencinin çalışmalarıyla ilgili düşüncelerini, öğrencinin daha verimli çalışmasına ve daha iyi öğrenmesine yardımcı olacak şekilde öğrenciyle paylaşmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin dönem boyunca büyüüp gelişeceklerini göz önünde bulundurmalıdır. Dönem başında bir konuya ilgi gösteren öğrencinin bu ilgisi, zamanla değişebilir. Ayrıca öğretmen, öğrencileri yalnızca öğrenme tercihlerine göre sınıflandırma eğiliminden kaçınmalıdır. Öğrenciler, farklı konularda, içerik yeni veya tanıdık olduğunda, hatta günün farklı saatlerinde farklı şekillerde öğrenebilirler. Bu nedenle, gözlemlerle elde edilen bilgiler, öğrencilere sabit bir ödev vermek yerine, onlara seçenekler sunmak amacıyla kullanılmalıdır.
- Öğrenciler, öğretmenin öğrenmeyle ilgili kararlarında en önemli bilgi kaynağıdır. Öğrenciler sınıf içindeki durumlarına dair olumlu ya da olumsuz hissettikleri anlarda, bu hislerini öğretmenle paylaşmaları oldukça önemlidir. Öğrenciler, hislerini çeşitli yollarla iletebilirler. Örneğin, öğrenciler çıkış kartları, yapılandırılmış sorular ya da kontrol listeleri aracılığıyla düşüncelerini ifade edebilirler. Ayrıca, bilgisayar tabanlı anketler, ünite sonu değerlendirmeleri veya benzeri basit değerlendirme araçlarıyla da öğretmene geribildirim verebilirler. Bu süreç, öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamasına ve öğretim yöntemlerini bu bilgilere göre şekillendirmesine yardımcı olur.

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde, etkili öğrenmeyi desteklemek için üç ana değerlendirme türü kullanılır: Ön değerlendirmeler (pre-assessments), biçimlendirici değerlendirmeler (formative assessments) ve özetleyici değerlendirmeler (summative assessments) (Levy, 2008; Tomlinson & Moon, 2013; Tomlinson & Imbeau, 2010). Öğretmenler, öğrenci gelişimini izlemek ve öğretimi şekillendirmek için bu değerlendirme türlerini kullanarak, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre sürekli veri

toplar. Bu veriler, öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle daha etkili iletişim kurmasına yardımcı olur (Tomlinson vd., 2008).

2.1.6.1 Ön Değerlendirme

Ön değerlendirme, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini ve yeni kavramları öğrenmeye ne ölçüde hazır olduklarını belirleyerek, öğretimin planlanmasına rehberlik eden tanısıl bir değerlendirme türüdür (Bukhari, 2019). Bu tür değerlendirme, genellikle bir ünitenin başında, öğrencilerin temel öğrenme çıktıları doğrultusunda mevcut durumlarını ortaya koymak amacıyla kullanılır (Moon, 2005; Tomlinson & Imbeau, 2011). Öğretmenler, üniteye başlamadan önce öğrencilerin ilgili bilgiye, anlayışa ve becerilere ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini rutin olarak belirlemek üzere ön değerlendirmeler yaparlar (Tomlinson vd., 2008). Ön değerlendirme yoluyla elde edilen veriler, öğretimde odaklanılması gereken becerilerin belirlenmesini sağlayarak süreci doğrudan yönlendirir (Gregory & Chapman, 2012; Walpole & McKenna, 2007). Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin mevcut beceri düzeyleri ile gelişim potansiyellerini dikkate alarak, çeşitli öğretim yöntemleri aracılığıyla onların ihtiyaçlarına uygun, esnek ve etkili öğrenme ortamları oluşturabilir (Gregory & Chapman, 2012).

Öğretimin farklılaştırılabilmesi için sürecin başında hem resmi hem de resmi olmayan değerlendirmelerin yapılabilir (Tomlinson ve Moon, 2013). Resmi olmayan ön değerlendirme sürecinde öğrenciler en az iki yöntemle değerlendirilebilir. İlk yöntem, öğretmenin ders yılı başında ve takip eden haftalarda öğrencileri gözlemlemesi ya da onlarla birebir konuşarak bilgi toplamasıdır. Bu sayede öğretmen, ünitenin içeriğini nasıl şekillendireceği ve hangi alanlarda farklılaştırma yapacağı konusunda önemli ipuçları elde eder. İkinci yöntem ise, öğrencilerin belirli bir bilgi, anlayış ya da beceriye ilişkin olarak kendi öğrenme düzeylerini kendilerinin ifade etmeleridir. Bu tür değerlendirme genellikle yapılandırılmamıştır ve her öğrenci için sistemli veri toplama süresi ayrılmaz (Tomlinson & Moon, 2013). Evet-hayır kartları, köşe kapmaca ve kutu oyunu gibi teknikler, ön değerlendirme sürecinde sıkça kullanılan örnekler arasındadır (Gregory & Chapman, 2012). Bu yaklaşımın önemli bir avantajı, öğrencilerin öz-yansıtma becerilerini geliştirmelerine fırsat tanınması ve öğretim sürecine fazla müdahale etmeden hızlıca uygulanabilmesidir. Ancak en önemli dezavantajı, verilerin çoğunlukla sınıf genelinde toplanması nedeniyle öğrencilerin bireysel düzeydeki ihtiyaçlarının tam olarak belirlenmesinde yetersiz kalmasıdır (Tomlinson & Moon, 2013).

Öğrenci hazırbulunuşluğunun ön değerlendirilmesine yönelik resmi stratejiler, tüm sınıf düzeyinde, bireysel öğrenci verilerinin sistematik bir şekilde toplanabilmesi amacıyla öğretim süresinde zaman ayrılarak yapılandırılmış bir şekilde uygulanır. Bu stratejiler, öğretmenlerin

öğrencilerin öğrenme düzeylerini daha objektif ve kapsamlı bir biçimde belirlemelerini sağlar. Frayer Modeli, sistematik gözlem, sınavlar (quiz) ve ilgi anketleri, resmi değerlendirme teknikleri arasında yer alır ve öğrencilerin temel bilgi, anlayış ve becerilerine dair somut veri toplamak için kullanılır (Tomlinson & Moon, 2013). Bu yöntemler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri ve öğretim planlarını buna göre uyarlamaları açısından önemli araçlardır.

2.1.6.2 Biçimlendirici Değerlendirme

Bir öğrencinin bir ünite boyunca ilerlerken, temel öğrenme hedeflerine ne ölçüde yaklaştığını görmek amacıyla yapılan değerlendirmeye biçimlendirici (sürekli) değerlendirme denir (Moon, 2005; Tomlinson ve Imbeau, 2011). Biçimlendirici değerlendirmeler, genellikle resmi olmayan değerlendirmelerdir. Öğretmenler tarafından hazırlanan ve öğretim sürecinde uygulanan bu değerlendirmeler, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için motivasyon sağlamada ve onlara rehberlik etmede kritik bir rol oynar. Biçimlendirici değerlendirme, sadece tek bir olay ya da doğru-yanlış yorumlardan ibaret değildir; bunun yerine sürekli ve açıklayıcı geri bildirim sağlar, öğrencilerin nasıl gelişebileceğine dair somut bilgiler sunar (Conderman & Hedin, 2012).

Bu tür değerlendirmeler, öğretmen ve öğrencilerle yapılan küçük grup tartışmaları, sınıf tartışmaları, ders günlükleri, portföyler, çıkış kartları, beceri envanterleri, ön testler, ödevler, öğrenci görüşmeleri ve ilgi anketleri gibi çeşitli yöntemlerle yapılabilir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin hangi konuları anladığını, hedeflenen becerileri hangi düzeyde ve ilgiyle gerçekleştirebileceğini belirlemeye yönelik veri sağlar. Bu veriler, öğretmenin her öğrencinin mevcut öğrenme düzeyinin üzerine çıkabilmesi için bir sonraki dersin nasıl planlanacağına dair kararlar almasını sağlar (Tomlinson, 1999).

Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinin hedeflere ne kadar uygun ilerlediğini görmek ve öğretmenlerin çalışmalarını geliştirmelerine yardımcı olmak için süreç boyunca yapılır (Tomlinson vd., 2008). Etkili bir biçimlendirici değerlendirme için, öğrencilere eğitim yılının başında açıkça belirtilmiş öğrenme hedeflerinin yanı sıra başarı için gerekli olan bazı ölçütler de sunulmalıdır (Tomlinson & Moon, 2013). Öğrencinin öğrenme hedeflerine ne kadar yaklaştığını takip etmek, öğretmenlerin öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlamak veya daha ileri gitmelerine yardımcı olmak için öğretimi düzenlemelerine olanak tanır. Bu sürekli değerlendirme, etkili öğretim ve öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Tomlinson vd., 2008).

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler, öğretim sürecinin etkinliğini değerlendirmek için süreci düzenli aralıklarla gözden geçirmelilerdir (Walpole & McKenna, 2007). Bu sayede,

öğrencinin öğrenme sürecinde beklenen ilerlemeyi gösterip göstermediği ve tanımlanan öğrenme ihtiyacının ne zaman karşılandığı sistemli bir şekilde izlenebilir ve değerlendirilir. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini ve ilgi alanlarını önceden belirlemek için kullanılan pek çok değerlendirme yöntemi, öğretim süreci devam ederken de öğrencinin öğrenme durumunu izlemek ve öğretimi buna göre uyarlamak için aynı şekilde etkili ve faydalıdır. Bunlar; el işaretleri, yanıt kartları ve bireysel görüşmeler gibi resmi olmayan stratejilerin yanı sıra, ilgi anketleri, Frayer diyagramları, ders günlükleri, sistematik gözlemler, yapılandırılmış görüşmeler, sınavlar ve göster-anlat şeklindeki yanıtlar gibi resmi stratejileri de kapsamaktadır (Tomlinson ve Moon, 2013). Gregory ve Chapman (2020), benzer şekilde biçimlendirici değerlendirme sürecinde başparmak işareti, yumruk gösterme ve gerçekle yüzleşme gibi tekniklerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Tomlinson ve Moon (2013), öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaçları, öğretim içeriği ve sınıfın özgün koşulları doğrultusunda kendi değerlendirme stratejilerini geliştirme konusunda kendilerini özgür hissetmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Buna göre, sınıfta yapılan tüm öğrenci çalışmaları (sınıf uygulamaları ve ödevler dahil) biçimlendirici değerlendirme olarak kullanılabilir. Ödevler de biçimlendirici değerlendirmede kullanılabilecek bir tekniktir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, her öğrencinin ödevin bir değerlendirme olmadığını bilmesidir. Çünkü ödevler, değerlendirmede kullanılabileceği gibi, öğrencilerin önemli bir içeriği anlamalarına da yardımcı olabilir (Tomlinson ve Moon, 2013). Bu nedenle, biçimlendirici değerlendirmede temel amaç, öğrenciyi puanlayarak yargılamak değil, öğrenme sürecine rehberlik etmek ve gelişimini desteklemektir.

2.1.6.3 Özetleyici Değerlendirme

Özetleyici değerlendirme, öğrencilerin belirlenmiş öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştığını ölçmek amacıyla yapılan ve öğrencinin genel başarısını ortaya koyan resmi bir değerlendirme türüdür (Kaur vd., 2019). Özetleyici değerlendirme bir ünite veya çalışma yılı içindeki diğer önemli noktalarda veya ünite sonu olarak öğrenci sonuçlarını ölçmek için tasarlanan değerlendirme olarak tanımlanabilir (Moon, 2005; Tomlinson ve Imbeau, 2011). Benzer şekilde, Frey vd. (2011) özetleyici değerlendirmeyi, bir konu ya da ünitenin sonunda öğrencinin ne kadar öğrendiğini ölçmek için yapılan değerlendirme olarak açıklamıştır.

Özetleyici değerlendirme, tanısal ve biçimlendirici değerlendirmelerden daha resmi ve kurumsaldır. Biçimlendirici değerlendirmenin amacı, öğretmenlerin ve öğrencilerin gerektiğinde öğretim sürecini yeniden düzenleyerek öğrenme sonuçlarını iyileştirmelerine yardımcı olmaktır. Özetleyici değerlendirmenin amacı ise, öğrenci çıktılarının ölçülmesi ve

nihai olarak değerlendirilmesidir. Bu nedenle, biçimlendirici değerlendirmeler genellikle not verilmeden yapılmalı, ancak özetleyici değerlendirme, öğrencinin performansını ölçerek genellikle bir not verilmesini gerektirir (Tomlinson ve Moon, 2013). Bunlar, genellikle öğretim sonuçlarını değerlendirmek amacıyla kullanılır ve ara sınavlar, bölüm testleri, ünite testleri, final sınavları, projeler ve makaleler gibi farklı biçimlerde olabilir (Airasian, 1997). Bu değerlendirme, öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini ölçmek amacıyla öğretim süreci tamamlandıktan sonra yapılır (Tomlinson vd., 2008).

Öğrencilerin, öğrenme sürecinde gösterdikleri başarıyı ve ilerlemeyi belirlemek amacıyla, öğretim süreci tamamlandıktan sonra yapılan bir özetleyici değerlendirmeler genellikle iki şekilde sınıflandırılır: (1) çoktan seçmeli ve boşluk doldurma testleri gibi geleneksel kâğıt-kalem değerlendirmeleri ve (2) otantik değerlendirmeler, performansa dayalı görevler ile öğrenci ürünleri veya projeleri gibi performans temelli değerlendirmeler (Tomlinson ve Moon, 2013). Gregory ve Chapman (2002), öğretim sonrasında kullanılan değerlendirme teknikleri arasında büyük final, fikir geliştirme, kâğıt döngüsü ve konuşma halkası gibi yöntemleri sıralamışlardır.

2.2 Öz Yeterlik

Sosyal bilişsel teoride öz yeterlik, bireyin bir görevi başarıyla yapabileceğine olan inancıdır ve bu inanç, kişinin hangi etkinlikleri seçtiğini, ne kadar çaba harcadığını ve zorluklarla karşılaştığında ne kadar süre etkinliğe devam ettiğini doğrudan etkiler (Schunk & Pajares, 2005). Bandura (1977) öz yeterliği, bireyin belirli bir sonucu elde etmek için gerekli davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine dair inancı olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda öz yeterlik, yalnızca davranışsal yeterlik algısını değil, aynı zamanda bireyin potansiyel durumlarla başa çıkmak için gerekli eylem yollarını organize etme ve uygulama yeteneğine ilişkin öznel inançlarını da kapsamaktadır (Bandura, 1995). Benzer şekilde Smith (1989), öz yeterliği kişinin genel yeterlik ve etkinlik duygusu olarak açıklamıştır. Schunk vd. (2014) öz yeterliği kişinin eylemlilik duygusunu etkileyen merkezi bir süreçti olarak tanımlamışlardır. McCombs (2001) ise bireyin, bir görevi yerine getirebilme yeterliliğine ilişkin kendi görüşünü öz yeterlik olarak açıklamıştır. Waddington (2023), öz yeterliği bireyin belirli bir durumda bir şeyi başarılı bir şekilde yapabilme kapasitesini değerlendirmesine odaklanan bir yapı olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi ya da durumu başarıyla yerine getirmek için gerekli becerilere sahip olduğuna ve bu becerileri etkili biçimde kullanabileceğine dair öznel inancı olarak tanımlanabilir. Yukarıda yer alan

tanımlar doğrultusunda, öz yeterlik kavramı yalnızca bireyin belirli bir beceriyi gerçekleştirme kapasitesine dair algısını değil, aynı zamanda bu kapasiteyi organize etme, uygulama ve etkin biçimde kullanma yetisine ilişkin öznel değerlendirmelerini de içerdiği söylenebilir.

Bandura (1995) öz yeterlik inancının, insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını etkilediğini belirtmiştir. Bandura'ya (1977) göre, öz yeterlik üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; bireyin görevin ne kadar zor olduğunu algılamasını ifade eden büyüklük (görevin zorluk seviyesi), görevi başarıyla yerine getireceğine dair inancının ne kadar yüksek olduğunu belirten güç (görevin tamamlanabileceğine olan inanç) ve öz yeterlik inancının belirli bir duruma mı yoksa genelde tüm durumlara mı yönelik olduğunu açıklayan genellik (büyüklük ve gücün genelleştirebilme durumu) boyutlarıdır (Chen vd., 2001). Öz yeterlik inançlarını değerlendirme sürecinde birey, içsel bir değerlendirme yaparak “Bu görevi ne derece başarabilirim?” sorusunu kendisine yöneltir; bu soruya verdiği yanıt ise, bireyin o anki yaşantıları, önceki deneyimleri ve bilişsel değerlendirmeleri gibi çeşitli faktörlere dayanmaktadır (Ritchie, 2017).

Öz yeterliğin geliştirilmesi, bireyin hedeflerine ulaşma yönündeki motivasyonunda temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır (Miller & Kass, 2023). Öz yeterlik inançları ile sonuç beklentileri her zaman birebir örtüşmese de çoğu durumda birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bir öğrencinin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olması, her zaman olumlu bir sonuç beklentisine sahip olacağı anlamına gelmez; yani bir öğrenci görevi başarabileceğine inanmasına rağmen, bu başarının istenilen sonucu doğurmayacağını düşünebilir. Örneğin, organik kimya dersindeki bir üniversite öğrencisi konuyu öğrenmek için yeterli hissedebilir ancak öğrenciler arasındaki yüksek rekabet nedeniyle sınavlardaki notlar hakkında olumsuz sonuç beklentilerine sahip olabilir (Schunk vd., 2014). Ayrıca öz yeterlik inancı, bireyin görevi tamamlamak için gerekli beceri ve yeteneklerle desteklenmediğinde, tek başına istenen sonuçlara ulaşmak için yeterli olmayabilir (Miller & Kass, 2023). Öz yeterlik inancı, bireylerin bir göreve yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını ve karşılaştıkları engeller ya da olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süreyle direnç göstereceklerini belirleyen önemli bir etkidir. Bandura'ya (1977) göre, öz yeterlik inancı ne kadar güçlü ise bireyin çabası da o ölçüde yoğun ve karardır.

Bireylerin öz yeterlik inançları, Bandura'ya (1995) göre dört temel faktör tarafından şekillendirilmektedir. Bu faktörler; ustalık deneyimleri (kişisel başarı deneyimleri), dolaylı deneyimler (başkalarının deneyimlerine tanıklık etme), sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Bu unsurlar, bireyin kendi yetkinliğine ilişkin algısını doğrudan etkileyerek öz yeterlik düzeyini belirlemede önemli rol oynar. Öz yeterlik inançlarını

etkilemenin en anlamlı ve kalıcı yolu ustalık deneyimlerdir (Ritchie, 2016). Ustalık deneyimi sürekli değişen yaşam koşullarını yönetmede gerekli olan uygun eylem yollarını oluşturmak ve yürütmek için bilişsel, davranışsal ve öz düzenleyici araçları edinmeyi kapsar. Karşılaşılan zorluklar ve aksilikler, başarıya ulaşmanın genellikle sürekli çaba gerektirdiğini öğretir. Bu süreçte elde edilen deneyimler, öz yeterlik inancını güçlendirir (Bandura, 1995). Ayrıca, bireyin ilk deneyimleri ister olumlu ister olumsuz olsun, öz yeterlik inançlarını şekillendirir ve bu, sonraki çabaların yaklaşımını ve başarısını etkiler (Ritchie, 2016). Miller & Kass (2023) görevleri yerine getirirken tekrarlanan başarıların bireylerin öz yeterlik duygusunu artırdığını ifade etmişlerdir.

Sosyal modeller aracılığıyla edinilen dolaylı deneyimler, öz yeterliği etkileyen bir diğer önemli faktördür (Bandura, 1995). Birey, başkalarının bir görevi yerine getirdiğini gözlemlerken, bu gözlemler ona dolaylı bir deneyim sunar ve bu, bireyin kendi öz yeterlik inançlarını şekillendirebilir (Miller & Kass, 2023; Schunk, 1998). Akademik ortamlarda dolaylı deneyimler sıklıkla karşılaşılan bir durumdur ve öğrenciler genellikle öğretmenlerini veya akranlarını gözlemleyerek öğrenirler (Ritchie, 2016). Dolaylı deneyimlerin öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi, gözlemlenen modelle birey arasında algılanan benzerlik derecesine göre değişir. Yani birey kendisini modelle ne kadar benzer hissederse, modelin etkisi o kadar güçlü olabilir.

Sosyal ikna, bireylerin başarılı olabilmek için gerekli beceri ve kaynaklara sahip olduklarına dair inançlarını güçlendirmenin bir yoludur. Bu süreç, bireylerin başarılı olmak için gerekli çabayı göstermelerini teşvik eder ve bu da kendini gerçekleştiren inançların gelişmesine yardımcı olur. Sonuç olarak, becerilerin gelişmesi ve öz yeterlik duygusunun artması sağlanır (Bandura, 1995). Ayrıca, ikna kaynağının güvenilir olarak algılanması, ya da ikna edicinin gizli bir amacının olmaması, öz yeterlik inançlarını güçlendirmede daha etkili olmasını sağlar.

Bireylerin yeteneklerine olan inancı, kısmen fizyolojik ve duygusal durumlarından etkilenir. Özellikle stresli ve gergin bir durumda olan kişiler, başarı gösterebileceklerine dair inançlarını kaybedebilirler. Bu, öz yeterlik inançlarını doğrudan etkiler (Bandura, 1995). Öz yeterliği etkileyen bu kaynakların farkında olmak, öz yeterlik inançlarının nasıl oluştuğunun ve nasıl değiştirilebileceğinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu kaynakların her biri, bireyin kendi becerilerine olan inancını şekillendirir ve bu etkileşimlerin anlaşılması, öz yeterlik inançlarını güçlendirmek veya değiştirmek için etkili stratejilerin geliştirilmesini sağlar (Waddington, 2023). Porter vd. (2003), öz yeterliği iki farklı yapı olarak ele almışlardır. İlk olarak, genel öz yeterlik, bir bireyin farklı koşullar altında pek çok farklı görevi yerine getirme yeteneği hakkında yaptığı genel bir tahmindir. Diğer yandan, duruma özgü öz yeterlik, belirli

bir görev veya durumda bireyin başarılı olabileceğine dair inançlarını ifade eden daha öznel bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu iki yapı, bireylerin kendi becerilerine ilişkin algılarını ve inançlarını daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza olanak tanır. Bu nedenle, öznel öz yeterlik, her görevin ve çalışma durumunun benzersiz özelliklerine bağlı olarak değişebilen dinamik bir motivasyonel inanç sistemini temsil ederken, genel öz yeterlik, çeşitli farklı durumlara başarıyla uygulanan "kalıcı" bir kişisel özelliği, özgül öz yeterlik, durum ve göreve özgü olarak kabul edilir.

2.2.1 Akademik Öz Yeterlik

Eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrencileri yaşamları boyunca kendi öğrenme süreçlerini sürdürebilmeleri amacıyla entelektüel beceriler, öz yeterlik inançları ve içsel motivasyonla donatmaktır. Bu kaynaklar, bireylerin yeni bilgiler edinmelerine, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerine ve hem kişisel gelişimlerini hem de yaşam kalitelerini artıracak beceriler geliştirmelerine olanak tanır (Bandura, 1995). Akademik ortamdaki öz yeterlik inancı bireyin üst düzey akademik hedeflere ulaşması ve akademik performansını arttırması için gerekli olan bilişsel, davranışsal veya sosyal becerileri gerçekleştirebileceklerine olan inancını ifade eder (Schunk & DiBenedetto, 2014). Bandura (1977) akademik öz yeterliği, bireyin belirlenen eğitim performansı gerçekleştirebilmesi için derslerini organize etme ve yürütme becerisine ilişkin kişisel yargıları olarak tanımlamıştır.

Akademik öz yeterlik, motivasyon ve öğrenme teorilerinde önemli bir bileşen olarak kabul edilmekte (Khine & Nielsen, 2022) ve öğrencilerin öğrenme yöntemlerinin etkililiğine ilişkin inançlarına odaklanması nedeniyle izlenmesi gereken kritik bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Zimmerman vd., 2000). Carroll vd., (2009), akademik öz yeterliğin, bireyin öğrenmesini etkileyen tüm faktörler arasında en güçlü etkiye sahip olduğunu ve aynı zamanda esnek bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalar da öz yeterlik inançlarının akademik motivasyonu, öğrenmeyi ve başarıyı etkileyebileceğini göstermektedir (Chen, 2020; Gebauer vd., 2020; Lu vd., 2022; Pajares, 1996; Schunk ve Pajares 2002). Öz yeterlik düzeyleri, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olur. Bu farkındalık, onların kendilerini değerlendirme biçimlerini değiştirmelerine ve akademik hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba göstermelerine yol açar. Bu sayede öğrenciler, öğrenme sürecinde daha planlı, motive ve kararlı davranarak daha başarılı olabilirler. Öz yeterlik, bu yönüyle öz düzenleme becerilerinin gelişmesini destekleyen önemli bir unsurdur. (Zimmerman vd., 2000).

Eğitimde, öğretim programı ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun veya öğretmenler

öğrencileri kendi öğrenme yollarını seçmeye ne kadar teşvik ederse etsin, öğrenciler arasında sosyal karşılaştırmalar kaçınılmazdır. Öğrenciler genellikle sınıfta kimin yüksek not aldığını, kimin zorlandığını fark eder. Bu durum, öğrenciler arasında planlanmamış biçimlerde ortaya çıkan sözlü yorumlara, yani dolaylı sosyal ikna biçimlerine yol açabilir. Bu tür yorumlar, özellikle zekâyı sabit bir özellik olarak gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin sürekli yeni bilgiler öğrenmeye ve farklı deneyimler yaşamaya açık olmaları beklenen akademik ortamlarda, öz yeterlik inancının nasıl oluştuğu ve hangi etkileri doğurduğu dikkatle incelenmelidir (Ritchie, 2016).

Akademik başarılar, öğrencinin öğrenme sürecinde edindiği değerler ve becerilerle şekillenir ve gelecekteki hedeflerine ulaşmasında bir köprü görevi görür. Başarıya nasıl ulaşıldığı ve bu başarının nasıl değerlendirildiği, öğrencinin sonraki hedeflerini etkileyebilir (Ritchie, 2016). Görevler, öğrencinin öz yeterlik duygusunu destekleyen farklı değerlere sahip olabilir. Örneğin, bir öğrenci bir görevi yerine getirirken bundan keyif alıyorsa, bu görev içsel bir değere sahiptir (Wigfield & Eccles, 1992). Bu tür görevler, olumlu bir öğrenme deneyimi sunarak öğrencinin motivasyonunu ve aldığı geri bildirim olumlu yönde etkileyebilir, böylece öz yeterlik inançlarını güçlendirebilir (Ritchie, 2016). Lee vd. (2014), yaptıkları araştırmada görev değeri ile akademik aldatma ve erteleme davranışları arasındaki ilişkinin, öğrencilerin öz yeterlik düzeyine bağlı olarak değiştiği sonucu elde edilmiştir. Bandura (1997), öğrencilerin öz yeterlik inançlarının akademik başarı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin performansı, akademik öz yeterlik üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, geri bildirimin ikna edici rolünü ve öz yeterlik üzerindeki etkisini fark etmeleri büyük önem taşımaktadır. Örneğin, geri bildirimin öğrenciyi daha fazla çabalamaya veya sadece başarısızlığı kabul etmeye teşvik eden bir şekilde sunulması öğrencinin öz yeterliğini olumsuz etkileyebilir. Başarıya odaklanmak, öğrencinin yeteneklerine dikkat çekerek motive ederken, hatalara odaklanmak ise öğrencinin zayıf yönlerini ön plana çıkarır. Bu süreçte, öğretmenlerin, öğrencilerin öz-yeterlik duygusunu güçlendirmeye yönelik destekleyici tutumları, öğrencilerin başarılı olma inançlarını pekiştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Ritchie, 2016). Öğrenciler, sonuçların hemen iyileşmesini beklerlerse özgüvenlerini kaybedebilirler. Ancak öğretmenler, yeni stratejilerde ustalaşmanın önemini vurguladığında, öğrencilerin öz yeterlikleri artacaktır (Zimmerman vd., 2000).

Öz yeterliği artırmaya yönelik öneriler arasında, öğrencilerin kendi yeterlik düzeylerine uygun görevlerle küçük başarılar elde etmelerinin sağlanması ve duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulması yer almaktadır (Margolis, 2005). Aynı zamanda, öğrenci farklılıklarını dikkate alan farklılaştırılmış öğretim

uygulamaları da öz yeterliği destekler. Bu yaklaşım, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatları sunarak başarı deneyimlerini artırır ve öz yeterlik inançlarının gelişmesine katkıda bulunur. Öz yeterlik, öğrencilerin belirli bir görevde başarıyı elde etme inançlarıyla doğrudan ilişkilidir. Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin bireysel yetenek ve ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş görevler sunarak, onların öğrenme sürecindeki başarılı olma deneyimlerini artırmayı amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı hızlarda ve yollarla öğrenmelerini sağlar. Böylece her öğrenci kendi seviyesine uygun zorluklarla karşılaşır ve başarı elde etme şansı artar. Başarı deneyimleri, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını güçlendirerek, onların gelecekteki görevlerde daha fazla çaba göstermelerini ve daha yüksek başarıya ulaşmalarını teşvik eder (Bandura, 1997). Buna göre, farklılaştırılmış öğretimin, bireyin öz yeterlik duygusunun gelişiminde kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

2.3 Sosyal Beceri

Sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da aslında farklı yapıları ifade etmektedir (Phillips, 1978). Sosyal yeterlik, çok boyutlu ve kapsamlı bir yapı sergilediğinden, sosyal becerilerin tanımlanmasını zorlaştırmaktadır (Nangle vd., 2020). Genel anlamda sosyal beceri, bireylerin kişilerarası ilişkilerde etkili ve uygun biçimde iletişim kurmak için kullandıkları davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Hargie vd., 1994; Kelly, 1982). McFall (1982), sosyal beceriyi bireyin belirli bir görevi etkili biçimde yerine getirmek için sergilediği davranışlar bütünü olarak tanımlarken; sosyal yeterliği, bu görevlerin yeterli düzeyde yerine getirilip getirilmediğini değerlendirmeye yönelik ölçütlere dayanan karar süreçleri olarak açıklamıştır. Bu değerlendirmeler, birey açısından önemli görülen kişilerin (örneğin, ebeveynlerin, öğretmenlerin) kanaatlerine ya da belirlenmiş performans ölçütlerine (örneğin, başarıyla tamamlanan sosyal görev sayısı) dayalı olabilir. Cavell (1990), sosyal becerileri bireyin sosyal görevleri sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesini sağlayan özel beceriler olarak tanımlamıştır. Gresham'e (2002) göre sosyal beceriler, bireylerin sosyal yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesine temel oluşturan davranışlar olup, kişilerarası ilişkilerin niteliğini kurma, sürdürme ve geliştirme aracı olarak işlev görmektedir. Sosyal geçerlik perspektifinden bakıldığında, bu beceriler; çocuklar ve gençler için sosyal açıdan anlamlı sonuçlar doğurabilecek durumlarda sergilenen davranışlar olarak değerlendirilmektedir.

Phillips'e (1978) göre, bir bireyin sosyal becerilere sahip olup olmadığı, başkalarının benzer haklarına zarar vermeden kendi hak ve gereksinimlerini karşılayacak şekilde etkili

iletişim kurabilmesi ve bu hakları özgürce ifade edebilmesiyle anlaşılmaktadır. Michelson vd. (1983), sosyal becerilerin altı temel özelliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

- Öğrenme yoluyla edinilmesi: Sosyal beceriler doğuştan gelen yetenekler değil, gözlem, deneyim ve öğretim yoluyla zaman içinde geliştirilen davranışlardır. Bu, sosyal becerilerin öğretilabilir ve öğrenilebilir olduğu anlamına gelir.
- Belirli sözlü ve sözsüz davranışları içermesi: Sosyal beceriler yalnızca konuşma gibi sözlü ifadeleri değil, aynı zamanda beden dili, mimik, jest ve göz teması gibi sözsüz davranışları da kapsar. Bu iki yön bir arada, bireyin sosyal etkileşimlerde etkili olmasını sağlar.
- Etkili bir şekilde iletişimi başlatmayı ve duruma uygun yanıtlar vermeyi gerektirmesi: Sosyal beceri, yalnızca iletişim başlatmakla sınırlı değildir; aynı zamanda karşı tarafın tepkisine uygun, duruma duyarlı yanıtlar verebilme yetisini de içerir. Bu, sosyal uyumu ve karşılıklı anlayışı artırır.
- Sosyal pekiştirmeyi maksimize etmesi: Sosyal beceriler, bireyin olumlu sosyal geri bildirim (örneğin onay, takdir, kabul görme) alma olasılığını artırır. Bu da sosyal ilişkilerin güçlenmesini ve sürdürülmesini kolaylaştırır.
- Etkileşimsel yapısı nedeniyle, iletişimin doğru zamanda kurulmasını ve karşılıklı tepkilerin uyum içinde gerçekleşmesini gerektirmesi: Sosyal beceriler dinamik bir etkileşim sürecine dayanır. Bu nedenle bireylerin ne zaman konuşacaklarını ne zaman dinleyeceklerini ve nasıl karşılık vereceklerini bilmesi önemlidir. Doğru zamanlama ve karşılıklılık etkili iletişim için kritiktir.
- Yaş, cinsiyet, statü gibi çevresel faktörlerden etkilenmesi: Sosyal becerilerin nasıl sergilendiği; bireyin yaşı, cinsiyeti, kültürel normları, sosyal statüsü gibi faktörlerden etkilenebilir. Bu nedenle sosyal becerilerin bağlamsal olarak değerlendirilmesi önemlidir.

Sosyal beceriler, bireyin olumlu ilişkiler kurması, sürdürmesi ve psikolojik sağlığını koruması açısından büyük öneme sahiptir. İyi bir arkadaş çevresi, sevgi dolu bir eş ilişkisi veya şefkatli bir ebeveyn olma gibi unsurlar doğrudan sosyal becerilerle ilişkilidir (Johnson & Johnson, 1997). Hargie vd. (1994) sosyal becerilerin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Hedef odaklıdır.
- Karşılıklıdır.
- Duruma göre uyarlanabilir.
- Davranışlar bir bütünün parçalarıdır.
- Öğrenilmiş davranışları içerir.

- Birey tarafından kontrol edilebilir niteliktedir.

Caldarella ve Merrell (1997), sosyal becerileri beş boyutta sınıflandırmıştır:

- Akran ilişkileri becerileri: Yardım etme, oyun daveti vb.
- Öz yönetim becerileri: Öfke kontrolü, uzlaşma vb.
- Akademik beceriler: Bağımsız çalışma, talimatları izleme vb.
- Uyum becerileri: Kurallara uyma, zamanı doğru kullanma vb.
- Girişkenlik becerileri: Sohbet başlatma, iltifat kabulü vb.

Elliot ve Busse (1991) ise sosyal becerileri iş birliği, sorumluluk, empati, atılganlık ve öz kontrol başlıkları altında ele almıştır. Sosyal beceriler yalnızca kişilerarası ilişkiler için değil, aynı zamanda bireyin yaşam kalitesi ve psikolojik sağlığı açısından da kritiktir. Bu bağlamda öğrencilere, iş birliğine dayalı ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gerekli becerilerin kazandırılması gerekmektedir (Johnson & Johnson, 1997; Gresham vd., 2001). Bremer ve Smith (2004) de bu becerilerin okul sürecinde edinilmesi ve ileriki yaşamda desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenciler, sosyal becerileri öğretmen ve ebeveynlerini gözlemleyerek ve onlardan model alarak öğrenirken, aynı zamanda akran ilişkileri de bu becerilerin gelişimi için önemli bir ortam sağlamaktadır (Nangle vd., 2020).

Sosyal beceriler; öğrencinin sınıf içindeki etkileşimini, öğrenme sürecine katılımını ve okul yaşamını yönetme becerisini artırarak akademik başarıya olumlu katkı sağlamaktadır. Sosyal beceriler ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Feitosa vd., 2012; Hachem vd., 2022; Kim & Shin, 2021; Konold, 2010; Malecki & Elliott, 2002; Wentzel, 1991). Bu nedenle, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmesi büyük önem taşır. Johnson ve Johnson'a (1997) göre, öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerileri öğrenmesini sağlamada izlemesi gereken bazı temel adımlar bulunmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin belirli bir sosyal beceriyi kullanmaya ihtiyaç duyduklarını fark etmeleri gerekir. Bu farkındalık, öğrenme sürecinin başlaması açısından kritik bir adımdır. Ardından, öğretmen bu beceriyi açık bir şekilde tanımlamalı ve hangi durumlarda kullanılması gerektiğini öğrencilere açıklamalıdır. Böylece öğrenciler, becerinin amacını ve bağlamını kavrayabilir. Sonrasında, öğrencilerin bu beceriyi uygulamalı olarak tekrar etmeleri sağlanmalıdır. Bu süreçte pratik yapma fırsatı bulan öğrenciler, beceriyi daha etkili şekilde öğrenebilir. Devamında, öğrencilerin beceriyi ne sıklıkta kullandığı ve ne derece başarılı olduğu değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme süreci hem öğrencilere geri bildirim verir hem de gelişimlerini izleme imkânı sunar. Son olarak, öğrencilerin beceriyi içselleştirmesi zaman alabileceğinden, öğretmenlerin sabırlı olmaları ve

uygulamaları sürdürülebilir şekilde yürütmeleri gerekir. Bu adımların izlenmesi, sosyal beceri öğretiminin etkili ve kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme sürecini yalnızca bireysel bir faaliyet olarak değil, aynı zamanda sosyal ve iş birliğine dayalı bir süreç olarak ele alır (Tomlinson, 2004c). Pozas vd. (2021) farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sosyal becerileri ve duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Böyle bir öğrenme ortamı, öğrencilerin iletişim kurma, dinleme, empati kurma, iş birliği yapma gibi temel sosyal becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlar. Özellikle grup çalışmaları, akran desteği ve karşılıklı öğrenme gibi uygulamalar, öğrencilerin iletişimini artırarak hem akademik hem de duygusal gelişimlerini destekler. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim yalnızca bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren zengin bir öğrenme ortamı sunar.

2.4 Sınıf İklimi

Sınıf iklimi, öğrencilerin öğretmenler ve akranları hakkında duygu ve düşüncelerini kapsayan geniş bir yapıdır (Barr, 2016). Bu, sınıfın sosyal, duygusal ve fiziksel özelliklerinin birleşimi olarak, öğrencilerin gelişim ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Olumlu bir sınıf iklimi; güvenli, saygılı, misafirperver ve öğrenci öğrenimini destekleyen bir ortam sunar. Ayrıca, iyi bir sınıf iklimi için olumlu ilişkilerin teşvik edilmesi büyük önem taşır (Sieberer-Nagler, 2016). Okul ve sınıf iklimi, okul kültürünü oluşturan temel değerlerin, inanç sistemlerinin, normların, ideolojilerin, ritüellerin, geleneklerin ve uygulamaların etkisini yansıtır (Wendy vd., 2022). Cecilia Pierce (1994), her sınıfın kendine özgü bir iklimi ve atmosferi olduğunu, bu değişkenlerin öğrencilerin kişisel ve eğitimsel gelişiminde kritik bir rol oynadığını ifade etmiştir. Sınıfın fiziksel özellikleri (örneğin, masaların düzeni, kaynakların mevcudiyeti, aydınlatma, sınıfın büyüklüğü ve ısıtma) ve duygusal atmosferi (saygı, destek, aidiyet ve güvenlik duygusu), öğretmen ve öğrencilerin rolleri, sorumlulukları ve öğrencilerin öğrenme süreci hakkındaki algıları, sınıf ikliminin önemli bileşenleridir (Evans vd., 2009).

Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada, öğretmenin büyük bir rolü vardır (Shapiro, 1993). Öğretmenler, sınıfta destekleyici bir ortam yaratmaya odaklanarak, çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik önleyici ve destekleyici yöntemler kullanırlarsa, bu yaklaşım sınıf yönetimi açısından daha etkili olur. Böyle bir ortam, öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkiler ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirir. Destekleyici sınıf ortamlarının, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerini

güçlendirdiği ve davranış sorunlarını azalttığına dair bulgular mevcuttur (Howes vd., 2013). Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilerin yanı sıra, öğrencilerin de akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirerek sınıf iklimine katkıda bulunmaları büyük önem taşımaktadır (Barr, 2016).

Etkili sınıf yönetimi uygulamalarının özellikleri uzun zamandır bilinmektedir. Özellikle, sınıf kurallarını ve beklentilerini öğretmek, bu beklentilere uygun davranan öğrencilere olumlu ilgi göstermek ve öğrencilerin zorlandığı durumlarda beklenen davranışları teşvik etmek gibi önleyici sınıf yönetimi uygulamaları güvenli bir sınıf ortamının sağlanmasına yardımcı olabilir (Reinke vd., 2011). Olumlu bir sınıf ikliminin diğer önemli yönleri arasında kültürel olarak kapsayıcı olmak, olumlu ilişkiler kurmak ve yıkıcı davranışlara ve ilgisiz davranışlara uygun şekilde yanıt vermek yer alır (Gregory vd., 2016). Kültürel olarak kapsayıcı ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturma temeli, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaya dayanmaktadır.

Öğretmenlerin okul yılına hazırlık sürecinde göz önünde bulundurması gereken en kritik adımlardan biri, öğrencilerin etkili öğrenme deneyimlerini yaşayabilmesi için olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaktır. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenebildiği ve aynı zamanda bir aidiyet duygusu hissedebildiği bir ortam oluşturma temeli, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaya dayanmaktadır. Öğretmenler, sınıf iklimini çeşitli yollarla şekillendirirler. Bunlar arasında, öğretmenlerin profesyonel tutumları, sınıf mobilyaları ve materyallerinin düzeni, sınıfın dekorasyonu ve her gün öğrencileri karşılama biçimleri ile onlarla kurdukları etkileşim yer almaktadır. Öğrenciler için çekici bir sınıf ortamı yaratmak, ayrıntılı planlama ve hazırlık gerektirir. Özellikle, öğretmenlerin net davranış beklentileri belirlemeleri, öğrencileri karşılama stratejileri geliştirmeleri, sınıfı etkin bir şekilde organize etmeleri ve motive edici ders planları hazırlamaları önemlidir (Harriott, 2019).

Duygusal destek, öğretmenin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olması ve öğrenci bakış açlarına saygı göstermesiyle oluşturulan, olumlu bir duygusal iklimi pekiştiren etkileşimlerden oluşur. Duygusal iklim, sınıfın genel duygusal kalitesini, özellikle olumlu bir iklimi oluşturan sıcak ve şefkatli etkileşimlerin varlığını ve olumsuz bir iklime katkı yapan cezalandırıcı, tedirgin edici ya da aşağılayıcı etkileşimlerin yokluğunu ifade eder. Öğretmenin duyarlılığı, öğrencilerin bireysel duygusal ihtiyaçlarıyla ilgili ipuçlarına zamanında yanıt verebilme becerisini ifade eder (Hofkens & Pianta, 2022). Reyes vd. (2012), saygı, destek ve teşvikle karakterize edilen bir sınıfın duygusal ikliminin, öğrenci katılımını ve akademik başarısını anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Wang vd. (2020) tarafından yapılan meta-analiz çalışması ise olumlu sınıf ikliminin öğrencilerin akademik başarısını, sosyo-duygusal gelişimini ve ruh sağlığını teşvik etmek için etkili bir yöntem olduğunu sonucu elde

edilmiştir. Bu araştırmalar, sınıf iklimi olumlu olduğunda öğrencilerin başarı için çaba gösterme ve başarıya ulaşma olasılıklarının arttığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencileri destekleyen ve güvenli hissettiren bir sınıf ortamı sunmaları, olumlu bir sınıf ikliminin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yanı sıra, öğretmenlerin öğrenci-öğrenci ilişkilerine dair verdikleri mesajların da sınıfın sosyal ortamına katkı sağladığı bilinmektedir (Ryan & Patrick, 2001; Sieberer-Nagler, 2016). Fraser ve Tobin (1991) ise sınıf ikliminin öğrencilerin davranışlarını, bilgi düzeylerini, akademik başarılarını, motivasyonlarını, öz imajlarını ve okul ile sınıfa yönelik tutumlarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Olumlu sınıf iklimi ve farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişki, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını büyük ölçüde etkileyebilir. Olumlu sınıf iklimi, öğrencilerin güvenli, destekleyici ve saygılı bir ortamda kendilerini rahat hissederek öğrenmelerine olanak tanır. Bu ortam, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayan, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini güçlendiren etkileşimlerle şekillenir (Barr, 2016; Shapiro, 1993). Olumlu bir sınıf ikliminin sağlanması, öğretmenin farklılaştırılmış öğretim stratejilerini etkin bir şekilde uygulayabilmesine olanak tanır. Öğrencilerin birbirlerine saygı gösterdiği, duygusal olarak desteklendiği ve akademik başarıya yönelik teşvik edildikleri bir sınıf ortamı, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların ihtiyaçlarına uygun öğretim teknikleri kullanmalarını daha etkili hale getirir. Bu bağlamda, olumlu bir sınıf iklimi, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlar ve öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunur. Farklılaştırılmış öğretim kullanımı, sınıf iklimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin ilgi alanları, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stillerine göre uyarlanan öğretim etkinlikleri, her bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını teşvik eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini değerli ve anlaşılmış hissetmelerine katkıda bulunur. Öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı tutumu, sınıf içinde karşılıklı saygı, güven ve iş birliğine dayalı bir atmosferin oluşmasını sağlar. Böylece, öğrenciler arasında empati ve destekleyici ilişkiler gelişir; bu da sınıf ikliminin daha sıcak, kapsayıcı ve motive edici olmasına zemin hazırlar.

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, farklılaştırılmış öğretimle ilgili olarak yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar yer almaktadır.

2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Duran (2024) tarafından yapılan araştırmanın amacı, farklılaştırılmış katılımlı öğretim tekniğinin 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir ilkokulda öğrenim gören 4/A (deney grubu, n=18) ve 4/B (kontrol grubu, n=19) sınıfı öğrencileri ile yürütülmüş ve 8 hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve İngilizce Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, katlı öğretim tekniğinin akademik başarıyı artırmada etkili olduğu, ancak motivasyon düzeyinde gruplar arası anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Ekinci (2024) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kelime öğrenmeye, öğrenilenlerin kalıcılığına ve akademik başarıya etkisini incelemektir. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde bulunan özel bir ilkokulda yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Örneklem, 22'si deney, 22'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Deneysel işlem süreci beş hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak İngilizce dersi akademik başarı testi ve farklılaştırılmış öğretim anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde kelime öğretimi sürecinde öğrencilerin kelimeleri öğrenme ve bu bilgileri uzun süreli hafızada tutma düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, uygulama sonunda yapılan akademik başarı testinde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, farklılaştırılmış öğretimin kelime öğrenme ve kalıcılık üzerinde olumlu etkileri olsa da genel akademik başarıyı artırmada tek başına yeterli olmayabileceğini göstermektedir.

Güven (2023) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, 5. sınıf İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretime dayalı olarak geliştirilen öğretim programının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerine etkisini incelemektir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutta ise durum çalışması desenine yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, başarı düzeyi düşük bir ortaokuldaki iki 5. sınıf oluşturmuştur. Uygulama 10 hafta sürmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" ile belirlenmiş ve buna göre içerik, süreç ve ürün farklılaştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İngilizce okuma becerisi başarı testi, yabancı dil öğretiminin duyuşsal

hedefleri ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, yansıtıcı günlükler, saha notları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yükselttiğini ve aynı zamanda derse yönelik tutum, ilgi, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretimin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi destekleyici bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktır.

Meşe ve Mede (2023) tarafından yapılan araştırmada, üniversite İngilizce hazırlık programında çevrimiçi öğrenme sürecinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliliği ve öz düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya deney grubunda 16, kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 31 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak konuşma yeterlik testi, öz düzenleme anketi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin konuşma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği; ancak öz düzenleme becerileri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, çevrimiçi farklılaştırılmış konuşma görevlerine yönelik olumlu görüş bildirirken, hedef belirleme, yardım arama ve öz değerlendirme gibi stratejilerde gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Yağlı (2023) tarafından yürütülen çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısı ve öz yeterlik algıları üzerine yapılan araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 57 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve öz yeterlik algı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına ve öz yeterlik algılarına olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sapan ve Mede (2022) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim bağlamında öğrencilerin farklı ihtiyaç ve özelliklerine hitap etmeyi hedefleyen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının; yabancı dil başarısı, yabancı dil motivasyonu ve öğrenen özerkliği üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu araştırma hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz tekniklerini bir arada kullanan karma yöntem (mixed-method) araştırma deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen benimsenmiştir. Araştırma, İstanbul'daki bir devlet okulunda 8. Sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci ve bir öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak; yabancı dil motivasyon anketi, akademik başarı testi, öğrenen özerkliği ölçeği ile öğrenci görüşmeleri ve öğretmen yansıtıcı günlükleri kullanılmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin yabancı dil

başarısını, motivasyonunu ve özerkliğini artırdığını ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre hem öğrenciler hem de öğretmenler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkili ve yararlı bir yöntem olarak değerlendirmiştir.

Rasgen (2020), farklılaştırılmış öğretim stratejisi ile kullanılan içerik ve dil bütünleştirmeli öğrenme modelinin, karma seviyeli 9. sınıf İngilizce sınıflarında öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış; motivasyon anketi, görüşmeler ve günlükler veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir lisede 9. Sınıfta okuyan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Sekiz hafta süren çalışma sonunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leblebicier'in (2020) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimin İngilizce yazma becerilerine etkisini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin incelemesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 21 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak anketler, görüşmeler ve araştırmacının yansıtıcı notları kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğrenciler farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu görüşler bildirmiş ve bu öğretim yaklaşımının yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Türegün Çoban (2020), 7. sınıf İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve 54 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Veri toplama araçları olarak İngilizce başarı testi, üst düzey düşünme becerileri ölçeği ve problem çözme kontrol listesi kullanılmıştır. Sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Şaban (2020), üniversite hazırlık sınıfında farklılaştırılmış öğretimin İngilizce derslerinde uygulanmasını incelemiştir. Araştırmaya 51 öğretmen ve 103 öğrenci katılmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre, farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin motivasyonunu ve derse karşı tutumlarını artırmıştır. Öğretmenler, uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiş olsalar da farklılaştırılmış öğretimin öğretmen motivasyonu ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdi

Yavuz (2020) tarafından yürütülen çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce genel başarısı, okuma, yazma, kelime ve dil bilgisi becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış; veri toplama araçları olarak başarı testi, kelime bilgisi ölçeği, öğretmen yansıtıcı günlükleri ve

öğrenci yansıtıcı kâğıtları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin tüm dil becerilerinde gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Nitel veriler ise, öğrencilerin bu öğretim yöntemini eğlenceli, farklı ve öğretici olarak değerlendirdiklerini; öğretmenlerin ise yöntemin zaman alıcı olduğunu ve etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu konuda eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Aras (2018), ortaokul 5. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, İngilizce derslerinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin içsel motivasyonuna, davranışlarına ve okuma başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma 10 hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma başarı testi, öğrenci motivasyon anketi ve davranış kontrol listeleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, ancak okuma başarılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı, ayrıca sınıf içindeki olumsuz davranışları azalttığı belirlenmiştir.

Özer (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin üniversite düzeyinde mesleki yabancı dil dersine yönelik öğrenci başarısı, derse karşı tutumları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, bir üniversitenin meslek yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 43 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve veri toplama aracı olarak Düşünme Stilleri Ölçeği, Mesleki Yabancı Dil Başarı Testi ve Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin ders başarısını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmada etkili olduğunu; ancak derse yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur.

İzgi (2014), 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersi başarısına ve derse yönelik tutuma etkisini incelemiştir. Çalışmada ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve 40 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Veri toplama araçları olarak başarı testi, tutum ölçeği, gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Sekiz hafta süren araştırmanın sonuçları, farklılaştırılmış öğretimin hem akademik başarıyı hem de derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

2.5.1.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi

İngilizce öğretimi bağlamında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkilerini inceleyen yurt içi çalışmaları, bu yaklaşımın öğrenci başarısı, motivasyon, tutum, dil becerileri ve öğrenen özellikleri üzerindeki çok yönlü etkilerini ortaya koymaktadır. Araştırmaların büyük çoğunluğunda farklılaştırılmış öğretimin, özellikle öğrencilerin akademik başarılarını, kelime

bilgilerini, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bu öğretim yaklaşımının öğrenci motivasyonunu artırdığı, derse yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği ve öz yeterlik gibi duyuşsal özellikler üzerinde de pozitif katkılar sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalar farklılaştırılmış öğretimin tek başına akademik başarıda istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığını ya da öz düzenleme gibi becerilerde sınırlı etkiler sağladığını da göstermektedir. Bu bulgular, farklılaştırılmış öğretimin etkili olabilmesi için iyi planlanmış uygulamalar, öğretmen eğitimi ve uygun içeriklerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar doğrultusunda, farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, çok boyutlu bir öğrenme ortamı sağlayarak, İngilizce dil öğretiminde hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi destekleyen etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

AlHashmi AlAmir (2022) tarafından yürütülen çalışma, bilinçli, örtük ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce makale sistemi edinimi, çalışma belleği kapasiteleri ve eğitim sürecinde karşılaştıkları biçimsel karmaşıklık düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, orta düzeyde İngilizce bilgisine sahip 90 öğrenci, açık, örtük ve farklılaştırılmış olmak üzere üç farklı öğretim koşuluna rastgele atanmıştır. Katılımcılara üç hafta boyunca, haftada iki kez, altmış dakikalık oturumlar hâlinde İngilizce makale sistemi üzerine eğitim verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, İngilizce makale sisteminin öğreniminde en etkili yöntemin örtük öğretim olduğu; farklılaştırılmış öğretimin ise bilinçli öğretimden daha etkili sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrencilerin farklı çalışma belleği kapasiteleri ve biçim karmaşıklığı düzeylerinden kaynaklanan etkileri dengeleyen tek öğretim yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sonuçları da deneysel bulgularla büyük ölçüde örtüşmekte olup, öğrenciler farklılaştırılmış öğretimi en etkili yöntem olarak değerlendirmiştir.

Saleh (2021) tarafından yürütülen çalışmanın amacı Bahreyn'deki ortaöğretim düzeyinde İngilizceyi yabancı dil olarak (EFL) öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede farklılaştırılmış öğretimin etkililiğini araştırmaktır. Yarı deneysel desenle yürütülen araştırmada, 36 lise öğrencisi deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna farklılaştırılmış öğretim temelli eğitim uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle ders verilmiştir. Veri toplamak için okuduğunu anlama becerileri anketi ile ön test ve son test uygulanmıştır. Sonuçlar, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla

okuduğunu anlama testinde daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışmada öğrencilerin farklı ihtiyaç ve yeteneklerine uygun çeşitli materyallerin kullanılması, okuma yeterliklerini artırmada önemli katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Sandra ve Kurniawati (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere İngilizce öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin kullanımını keşfetmek ve İngilizce öğretmenlerinin otizmlili öğrencilerle gerçekleştirilen farklılaştırılmış İngilizce öğretimi hakkındaki görüşlerini araştırmaktır. Bu çalışmanın katılımcıları, özel bir üniversitenin İngilizce dil eğitimi bölümünde görevli iki İngilizce öğretim görevlisiydi. Nitel yöntem kullanılan bu çalışmada, katılımcılarla yapılan görüşmelerden toplanan veriler kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler beş tema halinde sunulmuştur. Bu temalardan üçünde otizmlili öğrenciler için hazırlanan farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin kapsamına yönelik görüşler yer almakta; diğer iki temada ise öğretmenlerin otizmlili öğrencilerle gerçekleştirilen farklılaştırılmış İngilizce öğretime yönelik görüşleri bulunmaktadır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış İngilizce derslerinin otizmlili öğrencilerin kaygı düzeyini azalttığı ve bu öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı sağladığı belirlenmiştir.

Camacho vd. (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, farklılaştırılmış öğretimin İngilizceyi yabancı dil olarak başlangıç seviyesinde öğrenen lisans öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve farklılaştırılmış öğretimin okuma derslerindeki etkililiğine ilişkin algılarını değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunda, deney grubunda 36 ve kontrol grubunda 33 öğrenci olmak üzere toplam 69 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak tanısal bir okuma testi, okuduğunu anlama becerisi testi ve öğrencilerin İngilizce derslerinde farklılaştırılmış öğretim kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, öğrenciler farklılaştırılmış öğretimi, bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılamak için bir araç olarak ve okuma becerilerini gerçek anlamda geliştirmenin bir yolu olarak görmüşlerdir.

Kotob ve Abadi (2019) tarafından yürütülen araştırma, 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce ders başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmacılar, içerik ve sürece göre dersi farklılaştırarak deney grubundaki öğrencileri yüksek ve düşük başarı düzeylerine göre ikiye ayırmışlardır. Uygulamada, öğretmen tarafından oluşturulan düşük ve yüksek başarı gruplarında yer alan

öğrenciler, birlikte çalışacakları 4 heterojen gruba ayrılmıştır. 10 gün süren araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin düşük seviyeli öğrencilerin İngilizce öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur. Ancak, yüksek seviyeli öğrencilerin İngilizce test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Naka (2018) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde farklılaştırılmış öğretimin etkisini araştırmaktır. Çalışmanın hedefi, hiçbir öğrencinin geride kalmaması için farklılaştırılmış öğretimin sürekli uygulanması konusunda öğretmenlerin farkındalığını artırmak ve öğretmenlerin ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını ve İngilizce dil öğreniminin iyileştirilmesi üzerindeki etkisini incelemektir. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen bu çalışmada, 25 öğrenci ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Süreçte, öğretmenin talimatları açık bir şekilde vermesi ve gerekirse anadili kullanması, öğrencilerin performanslarını olumlu şekilde etkilemiştir. Ayrıca, öğrencilerin çift ya da grup halinde çalışmasının hem performanslarını hem de derse yönelik tutumlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pourdana ve Shahpouri Rad (2017) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini incelemektir. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemiyle desenlenmiş deneysel bir çalışmadır. Bu amaçla, İngilizce seviyeleri farklı olan 46 öğrenci için dil öğrenimini zorlayacak ve geliştirecek kademeli dinleme etkinlikleri hazırlanmıştır. Araştırmacılar, deney grubu için yüksek, orta ve düşük başarı olmak üzere üç düzeyde dinleme etkinliklerini kademelendirmiştir. Araştırmanın sonunda, kademeli görevlerin öğrencilerin dinleme başarısını artırmada etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Siddiqui ve Alghamdi (2017) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, bir üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamasının nasıl gerçekleştiğini gözlemlemek ve uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarısına etkisini belirlemektir. Araştırmada, ön test-son test olarak uygulanan başarı testi ve öğretmenlere uygulanan anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada, 17 öğrenci ve 4 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 21 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar, Suudi Arabistan'daki bir üniversitenin İngilizce hazırlık programında düşük akademik başarı gösteren öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma, 10 hafta boyunca farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin (varyasyonlu öğretim, esnek grupta ve farklılaştırılmış içerik) bu öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, farklılaştırılmış öğretim İngilizce öğretiminde etkili bulunmuştur. Araştırma sonunda, neredeyse tüm

öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimi düşük İngilizce seviyesine sahip öğrenciler için başarılı bulmuşlardır.

Wilson (2015) tarafından yürütülen vaka çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimin anaokulundaki İngilizce öğrenen öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma, karma yöntem (mixed-method) yaklaşımıyla desenlenmiş olup hem nicel hem de nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada, dört anaokulu öğretmenine sınıf dinamikleri değiştikçe tüm öğrencilere farklı öğrenme seviyelerinde eğitim verme sorumluluğu verilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim stratejisi, çalışmadaki dört katılımcı öğretmen tarafından, sınıflarındaki İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenimini geliştirmek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, konuşma ve okuryazarlık alanlarında kullanılan farklılaştırılmış eğitim kaynaklarının, anaokulunda İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Aliakbari ve Khales Haghighi (2014) tarafından yapılan çalışma, bir özel dil kurumunda eğitim gören 10-23 yaş aralığında öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede farklılaştırılmış öğretimin etkisini araştırmak amacıyla yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, temel, orta ve ileri düzey yer alan toplam 8 sınıf seçilmiştir. Deney grubunda, İngilizce okuma derslerinin içeriği, süreci ve ürünü farklılaştırılarak esnek gruplama, kademeli öğretim ve kademeli atama stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, farklılaştırılmış öğretimin temel ve orta sınıflarda yer alan katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu; ancak ileri düzey sınıflarının son performansında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Chen (2007) yabancı dil olarak İngilizce ortamında farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğini araştırmak için bir vaka çalışması yürütmüştür. Tayvanlı üniversite öğrencilerinin kademeli performans görevlerine ilişkin bakış açılarını ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ile ilgili görüşlerinin eğitimsel etkilerini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın katılımcı grubunu 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, kademelendirilmiş görevlerin özellikle düşük başarılı öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini ve motivasyonlarını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Cheng (2006) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, farklılaştırılmış öğretimin Tayvan'daki üniversite birinci sınıf öğrencilerine verilen İngilizce okuma dersleri üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Bu yarı deneysel çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon, kaygı ve ilgi düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu karşılaştırmalı bir desen kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretimin, öğretmen yönlendirmeli ders modeline kıyasla öğrencilerin motivasyon ve ilgi düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Ancak, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma sağlamadığı belirlenmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin ilgi alanları, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme tercihlerinin göz önünde bulundurularak içerik, süreç ve ürün gibi unsurların farklılaştırılmasının, geleneksel Tayvan öğretim yöntemlerine kıyasla İngilizce öğrenimini daha ilgi çekici ve motive edici hâle getirdiğini göstermektedir.

2.5.2.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öğrencilerin öğrenme başarısını artırmada etkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına, dil yeterlik seviyelerine ve öğrenme stillerine uygun içerik, öğretim süreci ve ürünlerle desteklenmesi sayesinde, dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin motivasyon ve ilgisinin artması, kaygı düzeylerinin azalması ve daha kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulması da bu yaklaşımın önemli kazanımları arasında yer almaktadır. Ayrıca, farklı başarı seviyelerine sahip öğrenciler arasında denge kurarak, herkesin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlaması farklılaştırılmış öğretimin en güçlü yönlerinden biridir. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından genellikle olumlu karşılanan bu yaklaşım, sınıf içi uygulamalarda esneklik sağlamak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almalarına olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, yurt dışındaki araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin İngilizce öğretimini daha etkili, anlamlı ve bireyselleştirilmiş hale getiren modern bir eğitim modeli olduğunu göstermekte ve bu yaklaşımın yabancı dil eğitiminde giderek daha fazla yaygınlaştığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın uygulaması/veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

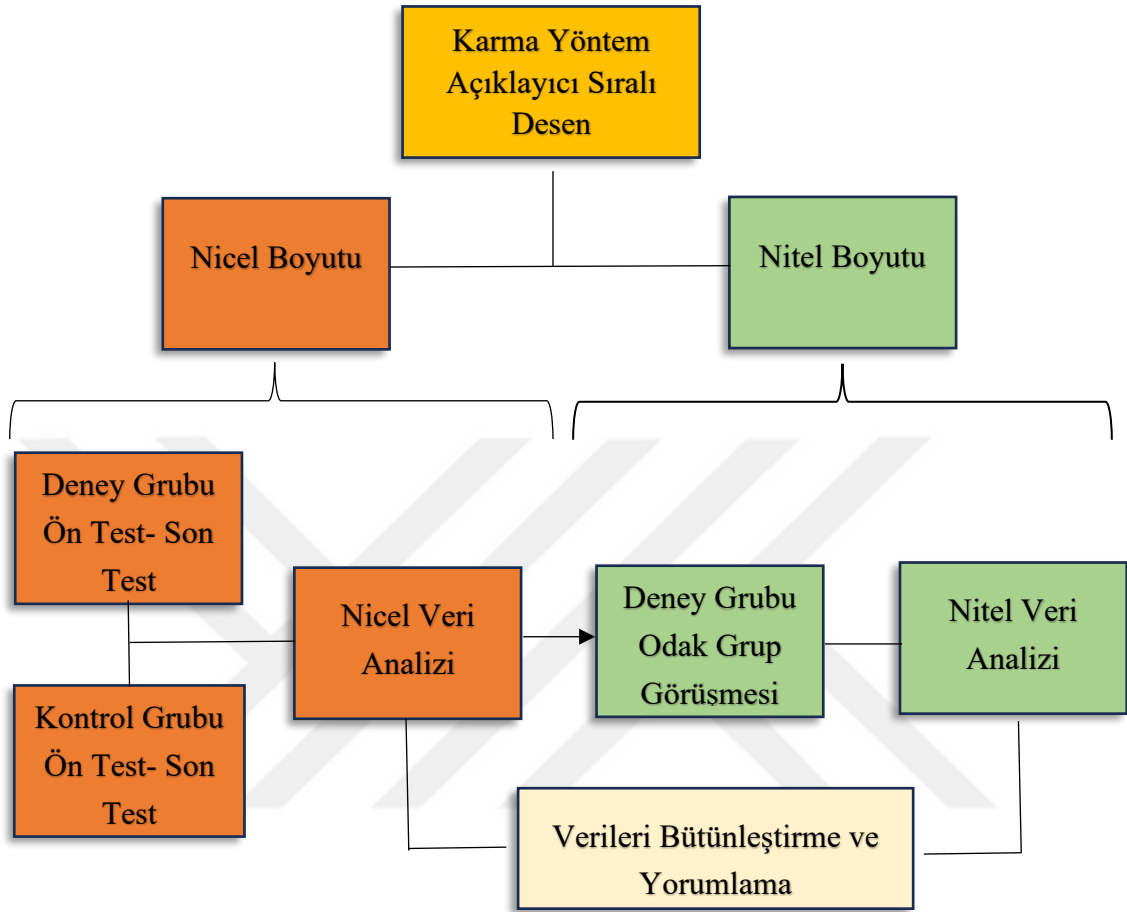
3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, 4. sınıf İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, İngilizce öz yeterlikleri, sınıf iklimi algıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Ayrıca, öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak uygulamanın yapısı ve niteliği de incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırmalarında, bir araştırma sürecinde nicel ve nitel yöntemlerin, yaklaşım ve kavramların bir arada kullanılması esas alınmaktadır. Karma yöntem, bir araştırma problemini daha kapsamlı anlamak ve açıklamak amacıyla, nicel ve nitel veri setlerinin bir arada toplanıp bütünleştirilerek elde edilen verilerin avantajlarından yararlanılması yoluyla sonuçlara ulaşılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Creswell, 2017). Gay vd. (2012), karma yöntemi bir olguyu daha kapsamlı ve derinlemesine anlayabilmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının sağladığı güçlü yönler üzerine inşa edilen bir araştırma yöntemi olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Metin (2015), karma yöntem araştırmalarını, araştırmacıların yürüttükleri çalışmalarda başlangıçta elde ettikleri verileri genişletmek ve derinlemesine açıklamak amacıyla tercih ettikleri bir araştırma yöntemi olarak ifade etmiştir. Böylece, araştırmacı farklı nitelikte verileri kullanarak araştırma sorunlarını daha detaylı bir şekilde açıklama fırsatına sahip olmaktadır.

Bu araştırmada önce nicel veriler toplanmış, ardından uygulama sonrası öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili görüşleri alınarak nitel veriler elde edilmiştir. Nicel bulguların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla toplanan nitel veriler, çalışmaya derinlik katmıştır. Bu nedenle araştırma, açıklayıcı sıralı desenle yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı desen, nicel verilerin toplanıp analiz edilmesinden sonra, bu verileri ayrıntılandırmak veya desteklemek amacıyla nitel verilerin toplanmasını içermektedir (Creswell & Clark, 2011). Araştırma modeline ilişkin şema Şekil 3.1’de yer almaktadır.

Şekil 3.1

Araştırma Modeline İlişkin Şema



Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, araştırma kapsamında ilk olarak nicel veriler elde edilmiş, ardından bu nicel sonuçları daha derinlemesine yorumlayabilmek amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan açıklayıcı sıralı desen, elde edilen bulguların daha bütüncül, anlamlı ve kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Bu araştırmada, çalışmanın nicel ve nitel boyutları için kullanılan araştırma modelleri, aşağıda iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

3.1.1 Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim alanında, öğrencilerle yapılan araştırmalarda sınıflar önceden oluşturulduğundan tam deneysel çalışmaların yürütülmesi genellikle mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, bu tür araştırmalar çoğunlukla yarı deneysel desenle gerçekleştirilmektedir (Metin, 2015). Bu çalışmada ise, bir ilkokulda ön test puanları birbirine en yakın olan iki sınıf seçkisiz olarak deney ve kontrol

gruplarına atanmıştır. Buna göre, araştırmanın nicel boyutu ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür.

Araştırmada kontrol grubunda dersler, mevcut öğretim programına uygun olarak işlenirken, deney grubunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı temel alınarak dersler yürütülmüştür. Deneysel çalışma 11 hafta sürmüştür. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin desen bilgilerine Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmanın Nicel Boyuta İlişkin Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	İBT	Farklılaştırılmış Öğretim Uygulaması	İBT
	İDTÖ		İDTÖ
	İÖYÖ		İÖYÖ
	SİE		SİE
	ÇİSBÖ		ÇİSBÖ
Kontrol Grubu	İBT	İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Etkinlikler	İBT
	İDTÖ		İDTÖ
	İÖYÖ		İÖYÖ
	SİE		SİE
	ÇİSBÖ		ÇİSBÖ

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, araştırma kapsamında hazırlanan üç ayrı İngilizce Başarı Testi (İBT), uygulamaya başlanmadan önce ön test olarak, her bir ünitenin sonunda ise son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (İDTÖ), İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği (İÖYÖ), Sınıf İklimi Envanteri (SİE) ve Çocuklar İçin Sosyal Beceri Ölçeği (ÇİSBÖ) deneysel müdahale öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test olarak deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır.

3.1.2 Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, uygulama sürecinde yer alan ortam, bireyler, olaylar ve süreçlerin kendi doğal bağlamı içinde ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesini amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Durum çalışması, belirli bir zaman ve mekânda sınırlı kalan olay ya da olguların, katılımcı görüşleri ve çeşitli veri kaynakları aracılığıyla derinlemesine analiz edilmesine olanak tanıyan nitel bir araştırma desendir (Metin, 2015). Bu kapsamda, uygulama süreci sonunda deney grubundaki

öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş; bu sayede farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sınıf içi yansımaları ile öğrencilerin deneyim ve algıları detaylı biçimde ortaya konulmuştur.

Görüşmelerde, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıları, sınıf ortamına yönelik değerlendirmeleri, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri gibi konularda kapsamlı veriler elde edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma, tek durum – tekli analiz birimi desenine göre yapılandırılmıştır. Yin’in (2018) tanımına göre bu desende, araştırılan durum bir bütün olarak ele alınır ve veriler yalnızca tek bir katılımcı grubundan, yani tek bir analiz biriminden toplanır. Bu çalışmada da farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıf bütüncül bir durum olarak değerlendirilmiş ve yalnızca öğrenci görüşlerine odaklanılmıştır. Bu yönüyle araştırma hem inceleme konusunun yapısı hem de veri kaynağının tekliği açısından Yin’in (2018) belirttiği tek durum – tekli analiz birimi desenine uygunluk göstermektedir.

3.2 Çalışma Grubu

Bu başlık altında, araştırmanın çalışma grubu nicel ve nitel boyutlarda ele alınarak, ilgili özellikler iki ayrı alt başlık halinde sunulmuştur.

3.2.1 Nicel Boyut

Çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun 4. sınıf şubeleri oluşturmaktadır. İlkokul 4. sınıf İngilizce dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretime yönelik hazırlanan etkinliklerin etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenme süreci Tablo 3.2’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3.2

Çalışma Grubunun Belirlenmesi Süreci

Aşamalar	Yapılan İşlem	Tarih
1. Aşama	Araştırma yapılacak okulun belirlenmesi	20.02.2022
2. Aşama	MEB’den gerekli izinlerin alınması	19.09.2023
3. Aşama	Gruplara ön testlerin uygulanması	25.09.2023
4. Aşama	Grupların belirlenmesi ve denkleştirilmesi	29.09.2023

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere araştırmanın yürütüleceği okul belirlendikten ve gerekli izinler alındıktan sonra, bu okulda yer alan üç adet 4. sınıf şubesine ön testler uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek, ön test puanları birbirine yakın olan iki sınıf belirlenmiş ve bu sınıflardan biri deney, diğeri ise kontrol grubuna, seçkisiz atama yoluyla atanmıştır. Bu doğrultuda, grupların ön test puanlarına ilişkin bulgular araştırmanın bulgular bölümünde sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait demografik bilgilere ise Tablo 3.3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.3

Gruplarda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

Gruplar	Kişi Sayısı	Yüzde
<i>Deney Grubu</i>	28	%100
Kız	11	%39.3
Erkek	17	%60.7
<i>Kontrol Grubu</i>	29	%100
Kız	17	%58.6
Erkek	12	%41.4

Tablo 3.3’e göre, deney grubunda toplam 28 öğrenci yer almakta olup, bunların %39,3’ü kız (n=11), %60,7’si ise erkek (n=17) öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise toplam 29 öğrenci bulunmaktadır; bu öğrencilerin %58,6’sı kız (n=17), %41,4’ü ise erkek (n=12) olarak belirlenmiştir. Her iki grubun cinsiyet dağılımları arasında belirgin bir farklılık bulunmamakla birlikte, dağılımın araştırmanın içsel geçerliğini etkilemeyecek düzeyde dengeli olduğu söylenebilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme profillerini belirlemede Çoklu Zekâ Envanteri (ÇZE), Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE) ve İlgi Envanteri’nden (İE) elde edilen veriler kullanılmıştır. ÇZE, Armstrong tarafından geliştirilmiş ve Saban (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 80 maddeden oluşan bu envanter, sekiz farklı zekâ alanını değerlendirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Her alan 10 maddeyle temsil edilmekte olup, maddeler sırasıyla mantıksal/matematiksels, sözel/dilsel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, doğa, kişilerarası/sosyal, bedensel/kinestetik ve kişisel/işsel zekâ olarak ayrılmıştır. Maddeler, 5 dereceli Likert tipi ölçekle (0–4) yanıtlanmakta olup, bu dereceler ‘bana hiç uygun değil’den ‘bana tamamen uygun’a kadar uzanmaktadır. ÇZE’nin güvenirlik katsayısı ($\alpha=0,93$) olarak

bulunmuştur. ÇZE Ek-11’de yer almaktadır.

Öğrenci stillerini belirlemek için Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Gencel (2006) tarafından uyarlanan ÖSE kullanılmıştır. Bu envanter 12 tamamlama sorusundan oluşmakta olup, her bir maddede 1 ile 4 arasında puanlanabilecek seçenekler yer almaktadır. Envanterden alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 46’dır. ÖSE’den yer alan alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları somut deneyim için .81, yansıtıcı gözlem için .73, soyut kavramsallaştırma için .83, aktif deneyim için .78, soyut kavramsallaştırma-somut deneyim fark puanı için .88 ve aktif deneyim-yansıtıcı gözlem fark puanı için .81 olarak belirlenmiştir. ÖSE Ek-12’de yer almaktadır.

Öğrencilerin ilgilerini belirlemek amacıyla ise Üçarkuş (2020) tarafından hazırlanan İE kullanılmıştır. İE, açık uçlu ve 3’lü Likert tipi olmak üzere 11 maddeden oluşmaktadır. İE Ek-13’te yer almaktadır. ÇZE, ÖSE ve İE’nin kullanımına yönelik olarak araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilgi alanları, üç İBT ve İE sonuçlarına göre belirlenmiştir. Bu kapsamda deney grubunda yer alan öğrencilere ait özellikler Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenciler	İBT 1	İBT 2	İBT 3	Öğrenme	Çalışma
				Tercihi	Grubu Tercihi
Ö1	15	16	20	Etkinlik	Bir arkadaşla
Ö2	44	42	48	Görsel Sunum	Yalnız
Ö3	44	40	44	Okuyarak	Bir arkadaşla
Ö4	36	40	42	Okuyarak	Yalnız
Ö5	32	36	42	Etkinlik	Büyük grup
Ö6	31	34	42	Etkinlik	Bir arkadaşla
Ö7	31	34	40	Görsel Sunum	Büyük grup
Ö8	30	34	40	Okuyarak	Bir arkadaşla
Ö9	30	32	40	Etkinlik	Bir arkadaşla
Ö10	29	30	36	Etkinlik	Büyük grup
Ö11	28	30	36	Okuyarak	Büyük grup
Ö12	28	30	36	Etkinlik	Bir arkadaşla
Ö13	28	28	36	İşiterek	Bir arkadaşla
Ö14	28	26	34	Okuyarak	Bir arkadaşla

Tablo 3.4 Devamı

Öğrenciler	İBT 1	İBT 2	İBT 3	Öğrenme Tercihi	Çalışma Grubu Tercihi
Ö15	28	26	32	Etkinlik	Büyük grupla
Ö16	24	24	28	Okuyarak	Yalnız
Ö17	24	22	26	Etkinlik	Küçük grupla
Ö18	24	22	26	Etkinlik	Yalnız
Ö19	24	22	24	Okuyarak	Bir arkadaşla
Ö20	24	20	24	Okuyarak	Bir arkadaşla
Ö21	24	18	24	Etkinlik	Küçük grupla
Ö22	24	16	22	Etkinlik	Yalnız
Ö23	20	16	22	Etkinlik	Bir arkadaşla
Ö24	16	16	18	Etkinlik	Bir arkadaşla
Ö25	15	14	18	Okuyarak	Bir arkadaşla
Ö26	14	14	16	Görsel Sunum	Bir arkadaşla
Ö27	12	14	15	Etkinlik	Bir arkadaşla
Ö28	12	10	14	Görsel Sunum	Yalnız

Tablo 3.4’te yer alan öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine ait veriler, etkinliklerin hazırlanmasında ve uygulama sürecinde öğrencilerin merkezlere yönlendirilmesinde kullanılmıştır. Buna göre ilk üniteye yer alan etkinlikler için hazırbulunuşluğa göre üst, orta ve alt grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin öğrenme tercihleri ve çalışma grubu tercihlerine ait bilgiler de uygulanmanın planlanmasında kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere ÇZE ve ÖSE uygulanmış; elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin öğrenme profilleri oluşturulmuştur. Deney grubuna ait öğrenme profillerine ilişkin bilgiler Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Profilleri

Öğrenciler	Cinsiyet	Öğrenme Stili	Zekâ Alanı
Ö1	E	Değiştiren	Doğacı
Ö2	K	Yerleştiren	Görsel-Uzamsal
Ö3	E	Özümseyen	Kişilerarası-Sosyal

Tablo 3.5 Devamı

Öğrenciler	Cinsiyet	Öğrenme Stili	Zekâ Alanı
Ö4	E	Özümseyen	Mantıksal-Matematiksel
Ö5	K	Değiştiren	Görsel-Uzamsal
Ö6	K	Değiştiren	Müziksel-Ritmik
Ö7	K	Değiştiren	Doğacı
Ö8	K	Özümseyen	Bedensel-Kinestetik
Ö9	K	Özümseyen	Bedensel-Kinestetik/ Kişilerarası-Sosyal
Ö10	K	Değiştiren	Doğacı
Ö11	E	Değiştiren	Mantıksal-Matematiksel
Ö12	E	Değiştiren	Bedensel- Kinestetik /Görsel-Uzamsal
Ö13	E	Değiştiren	Müziksel-Ritmik
Ö14	E	Değiştiren	Müziksel-Ritmik
Ö15	E	Değiştiren	Görsel-Uzamsal
Ö16	E	Yerleştiren	Görsel-Uzamsal
Ö17	E	Değiştiren	Müziksel-Ritmik
Ö18	E	Değiştiren	Mantıksal-Matematiksel
Ö19	E	Ayrıştıran	Doğacı
Ö20	K	Özümseyen	Müziksel-Ritmik
Ö21	E	Değiştiren	Bedensel- Kinestetik
Ö22	E	Özümseyen	Görsel-Uzamsal
Ö23	K	Yerleştiren	Mantıksal-Matematiksel
Ö24	K	Değiştiren	Mantıksal-Matematiksel-Müziksel-Ritmik
Ö25	E	Yerleştiren	Doğacı
Ö26	E	Özümseyen	Görsel-Uzamsal/Bedensel- Kinestetik
Ö27	K	Değiştiren	Doğacı/ Bedensel-Kinestetik
Ö28	K	Değiştiren	Bedensel-Kinestetik

Tablo 3.5'e göre, öğrencilerin 16'sı değiştiren, 7'si özümseyen, 4'ü yerleştiren ve 1'i ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin bedensel-kinestetik, doğacı, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, mantıksal-matematiksel ve kişilerarası-sosyal zekâ alanlarına sahip olduğu görülmektedir. Bu bilgiler, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının planlanması, etkinlik içeriklerinin oluşturulması ve uygulama sürecinde öğrencilerin etkinliklere ve öğrenme merkezlerine yönlendirilmesinde dikkate alınmıştır.

3.2.2 Nitel Boyut

Araştırma kapsamında, deney grubunda yer alan 28 öğrenci arasından odak grup görüşmeleri yapmak üzere, her biri sekiz öğrenciden oluşan iki ayrı grup oluşturulmuştur. Grup oluşturma sürecinde, öğrencilerin başarı düzeyleri dikkate alınmış ve farklı akademik seviyeleri temsil eden bireylerin yer almasına özen gösterilmiştir. Bu sayede, görüşmelerde çeşitli bakış açıları elde edilmesi hedeflenmiştir. Başarı düzeylerinin belirlenmesinde, araştırmacı tarafından uygulanan üç İBT'nin ortalaması esas alınmış ve her öğrenciye ait puanlar toplanarak aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Elde edilen ortalamalar büyükten küçüğe sıralanarak öğrenciler üç başarı grubuna ayrılmıştır. Bu doğrultuda, ilk 9 öğrenci üst başarı, ortadaki 10 öğrenci orta başarı, son 9 öğrenci ise alt başarı düzeyini temsil etmektedir. Odak gruplar, bu dağılıma göre dengeli biçimde oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesine katılan öğrencilere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6

Odak Grup Görüşmesinde Yer Alan Öğrencilere Ait Bilgiler

Gruplar	Cinsiyet	Üst Düzey	Orta Düzey	Alt Düzey	Toplam
Grup 1	Kız	1	1	1	8
	Erkek	2	2	1	
Grup 2	Kız	1	1	2	8
	Erkek	1	2	1	

Tabloya 3.6'a göre, Grup 1'de 3 üst, 3 orta ve 2 alt düzeyde öğrenci; Grup 2'de ise 2 üst, 3 orta ve 3 alt düzeyde öğrenci yer almaktadır. Bu yapılandırma, farklı başarı düzeylerinden öğrencilerin sürece ilişkin deneyim ve görüşlerini çok boyutlu olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Grup 1'de 3 kız ve 5 erkek öğrenci bulunurken; Grup 2'de 4 kız ve 4 erkek öğrenci yer almaktadır. Grup 2'deki kız öğrencilerden biri üst, biri orta ve ikisi alt başarı düzeyindeyken; erkek öğrencilerden biri üst, ikisi orta ve biri alt düzeydedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler nicel ve nitel veri toplama araçları başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak kullanılan üç İBT, İDTÖ, İÖYÖ, SİE, ÇİSBÖ bu bölümde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.1.1 İngilizce Başarı Testi (İBT)

Araştırmanın amacı doğrultusunda, 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarını ölçmek üzere, farklılaştırılmış öğretime yönelik geliştirilen etkinliklere uygun olarak araştırmacı tarafından üç ayrı İngilizce Başarı Testi (İBT) hazırlanmıştır. Bu testler, 4. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan 2., 3. ve 4. ünite kazanımları esas alınarak yapılandırılmıştır. Testler hazırlanmadan önce, ilgili ünitelere ait öğretim programı kazanımları belirlenmiş ve MEB tarafından hazırlanan ders kitabı ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Bu süreç doğrultusunda, her bir üniteye yönelik üç ayrı belirtke tablosu oluşturulmuştur. Söz konusu belirtke tabloları Ek 15'te yer almaktadır. Belirtke tablolarında yer alan her bir kazanıma yönelik sorular geliştirilerek, üç üniteye ilişkin üç İBT hazırlanmıştır.

Testlerin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan belirtke tabloları ve üç İBT üniversitelerin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nden üç, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nden bir akademisyen ile MEB'de görev yapan iki İngilizce öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, testlerinin pilot uygulaması Alanya'da bir ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf düzeyindeki sekiz öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, testlerin görünüş geçerliği ile soruların anlaşılabilirliği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Pilot uygulamanın ikinci aşamasında ise, yine 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 100 öğrenciye üç İBT uygulanmış ve bu şekilde pilot çalışma tamamlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda üç İBT'nin madde analizleri gerçekleştirilmiş ve testlerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ise KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hazırlanan üç İBT ilişkin madde analiz sonuçları, testlerin ölçme gücünü değerlendirmek amacıyla hesaplanan madde güclüğü ve madde ayırt edicilik düzeyleriyle birlikte Tablo 3.7'de detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 3.7*İBT Madde Analizleri*

Madde No	İBT 1		İBT 2		İBT 3	
	pj	rjx	pj	rjx	Pj	rjx
1	.81	.484	.79	.604	.65	.490
2	.69	.506	.51	.572	.52	.636
3	.54	.565	.74	.390	.74	.590
4	.77	.379	.70	.614	.70	.505
5	.64	.689	.78	.598	.78	.584
6	.59	.546	.55	.496	.57	.551
7	.66	.537	.78	.561	.80	.496
8	.70	.627	.74	.562	.75	.528
9	.71	.518	.76	.543	.69	.430
10	.68	.569	.68	.523	.69	.607
11	.56	.439	.69	.482	.74	.443
12	.78	.392	.57	.582	.62	.506
13	.74	.509	.54	.565	.64	.380
14	.68	.563	.40	.682	.47	.548
15	.51	.593	.68	.322	.70	.380
16	.62	.372	.56	.478	.61	.461
17	.79	.573	.71	.612	.70	.611
18	.74	.590	.79	.354	.78	.404
19	.70	.526	.52	.588	.54	.633
20	.53	.587	.66	.484	.66	.568
A1	.62	.538	.67	.570	.71	.550
A2	.66	.679	.55	.450	.58	.461
A3	.78	.563	.59	.531	.62	.511
A4	.67	.589	.71	.526	.74	.535
B1	.63	.791	.62	.552	.65	.552
B2	.40	.669	.64	.698	.62	.648
B3	.69	.320	.67	.578	.72	.504
B4	.59	.497	.60	.835	.63	.532
	-	-	.60	.747	.63	.616

Tablo 3.7’ e göre, testlerde yer alan maddelerin tamamının madde ayırt edicilik katsayısı .30’un üzerinde olduğu için test maddelerinde herhangi bir düzeltme ya da çıkarma yapılmamıştır. Testlere ait güvenirlik katsayıları Tablo 3.8’ de sunulmuştur.

Tablo 3.8

İBT 1, 2 ve 3’e Ait İstatistiksel Özellikler ve Güvenirlik Katsayıları

Testler	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	Ortalama Güçlük	Kr-20
İBT 1	28	100	18.5	7.63	0.66	.929
İBT 2	30	100	19.4	8.4	0.64	.930
İBT 3	30	100	19.8	7.9	0.66	.927

Tablo 3.8’ de yer alan testlere ait KR-20 güvenirlik katsayılarına göre, testlerin güvenirlik düzeyleri sırasıyla .929, .930 ve .927 ($r_x \geq .70$) olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin genel kabul gören .70 eşik değerinden yüksek olması, testlerin ölçme işlemi açısından güvenilir olduğunu ve test maddelerinin kendi içinde tutarlı bir yapı sergilediğini göstermektedir. Üç İBT, Ek-6’ da yer almaktadır.

3.3.1.2 İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (İDTÖ)

Araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla İDTÖ kullanılmıştır. Bu ölçek, Orakcı (2017) tarafından geliştirilmiş olup, 2 alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. İDTÖ’nin birinci alt boyutuna ait güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa katsayısı) 0,91, ikinci alt boyutuna ait güvenirlik katsayısı ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin yapısal geçerliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2 = 438,32$; $sd = 205$; $\chi^2/sd = 2,14$; RMSEA = 0,055; AGFI = 0,921; RMR = 0,052; CFI = 0,96. Bu bulgular, ölçeğin veriyle olan uyumunun kabul edilebilir ve iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Orakcı (2017), geliştirdiği bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli psikometrik özellikler taşıdığını belirtmiştir.

Bu çalışmada, İDTÖ araştırmanın örneklem grubuna uygulanarak geçerlik ve güvenirlik açısından değerlendirilmiştir. Buna göre, İDTÖ alt boyutlara ayrılmaksızın genel derse yönelik tutum kapsamında ele alınmış ve bu doğrultuda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları 0.30 ile 0.65 arasında değişmiş; genel ölçek için Cronbach Alfa katsayısı 0.60

olarak hesaplanmıştır. Bu sonucun görece düşük olması, çalışmanın örneklem büyüklüğünün sınırlı olmasıyla açıklanabilir (Bonett, 2016). Geçerlik çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen DFA bulguları incelendiğinde; $\chi^2/sd=1.32$, $\chi^2/sd = 1.32$, RMSEA = 0.076, SRMR = 0.092, CFI = 0.92, NNFI = 0.90 ve GFI = 0.84 değerleri elde edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Garver & Mentzer, 1999; Akt. İlhan & Çetin, 2014). İDTÖ formu Ek-7’de, kullanım izni ise Ek-5d’de yer almaktadır.

3.3.1.3 İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği (İÖYÖ)

Araştırmada farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algılarını ölçmek için Genç Akmaz ve Dağyar (2025) tarafından geliştirilen İÖYÖ kullanılmıştır. İÖYÖ’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında iki ayrı örneklem grubuyla veri toplanmıştır. İlk aşamada 323 dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış; ikinci aşamada ise 226 dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle DFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda ölçek 21 madde ve üç faktörlü bir yapı kazanmıştır: “İngilizce performansına güven”, “sorumluluk alma ve başa çıkma becerileri” ile “İngilizce becerilerinde öz yeterlik”. İÖYÖ’nin DFA sonuçlarına göre modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir ($\chi^2/df = 322.920/186 = 1.736$; RMSEA = 0.047). Ayrıca tüm maddelerin faktör yükleri .61 ile .81 arasında değişmiş ve t değerleri anlamlı çıkmıştır ($t > 1.96$). Güvenirlik analizleri sonucunda İÖYÖ’nin genel Cronbach alfa katsayısı .92 olarak bulunmuş; alt boyutlara ait katsayılar ise sırasıyla .89, .81 ve .81’dir. Ölçek, toplam varyansın %53.40’ını açıklamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen İÖYÖ’nin, 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilebilir. İÖYÖ Ek-8’de yer almaktadır.

3.3.1.4 Çocuklar İçin Sosyal Beceri Ölçeği (ÇİSBÖ)

Bu araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla Yurdakavuştu (2012) tarafından geliştirilmiş olan ÇİSBÖ kullanılmıştır. ÇİSBÖ, sosyal becerileri ölçmek üzere tasarlanmış 20 maddelik dörtlü dereceli Likert tipi bir ölçektir. AFA sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiş ve bu faktör toplam varyansın %62,87’sini açıklamıştır. Faktör analizinin geçerliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik testiyle 0,81 olarak bulunmuş, Bartlett küresellik testi ise anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Bu bulgular, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. ÇİSBÖ’nin iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayısı ile 0,87 olarak hesaplanmış

ve bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca DFA ile modelin veriyle uyumu incelenmiş; RMSEA=0,045, SRMR=0,035, GFI=0,88, AGFI=0,85, NFI=0,92 ve CFI=0,93 gibi kabul edilebilir sınırlar içerisinde olan uyum indeksleri elde edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin yapısal geçerliğinin ve model uyumunun yeterli olduğunu desteklemektedir.

Çalışma kapsamında, daha önce geliştirilmiş olan ÇİSBÖ'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri, araştırmanın örnekleme dayalı olarak yeniden gerçekleştirilmiştir. Bir boyuttan oluşan ÇİSBÖ'nin, çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0.31 ile 0.65 arasında değiştiği, ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının ise 0.86 olduğu hesaplanmıştır. ÇİSBÖ'ne ilişkin DFA bulguları; $\chi^2/sd=1.49$, $\chi^2/sd=1.49$, RMSEA = 0.09, SRMR = 0.10, CFI = 0.85, NNFI = 0.83 ve GFI = 0.73 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın örneklem büyüklüğünün, bazı uyum indekslerinin kabul edilen sınırların dışında kalmasına neden olabileceği söylenebilir (Kline, 2016). Tüm bu analizler doğrultusunda söz konusu ÇİSBÖ'nün, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. ÇİSBÖ formu Ek-9'da, kullanım izni ise Ek-5'te yer almaktadır.

3.3.1.5 Sınıf İklimi Envanteri (SİE)

Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sınıf iklimi algılarına etkisini belirlemek amacıyla SİE kullanılmıştır. Dwyer vd. (2004) tarafından geliştirilen ve Sağkal vd. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan SİE, toplam 18 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert tipi derecelendirme ile tek boyutlu olarak yapılandırılmıştır. SİE'nin Türkçe diline uyarlanması kapsamında yapılan dil eşdeğerliği çalışmaları iki farklı örnekleme gerçekleştirilmiş olup, orijinal ve hedef envanter toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($r = .92-.93$, $p < .001$). Maddeler arasındaki korelasyonlar Spearman'ın rho katsayısı ile .46 ile .85 arasında değişmiş ve anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Bu sonuçlar, envanterin farklı yaş gruplarında dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

SİE'nin yapısal geçerliğini incelemek üzere yapılan AFA veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .950) testi ve Bartlett Küresellik Testi ($\chi^2 (153) = 5588,202$, $p < .001$) ile doğrulanmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda, envanter orijinal çalışmada olduğu gibi tek faktörlü yapıda sınırlandırılmış ve bu faktör maddelerin tamamını .49 ve üzeri faktör yükleriyle kapsamıştır. Tek faktör, toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır. Faktör yükleri .49 ile .79, ortak varyans katsayıları .24 ile .62 arasında değişirken, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .44 ile .75 aralığında bulunmuş ve alt

(%27) ile üst (%27) grup maddeleri arasındaki ortalama puan farkları anlamlıdır ($p < .001$). Tüm bu bulgular SİE'nin yapı geçerliğini desteklemektedir.

DFA farklı bir örneklem grubunda ($n = 635$) gerçekleştirilmiş ve tek faktörlü yapının uyum indeksleri; Satorra-Bentler ölçeklenmiş $\chi^2 = 633.72$, $sd = 133$, $\chi^2/sd = 4.76$, RMSEA = .07, NFI = .96, NNFI = .96, CFI = .97, GFI = .88, AGFI = .85, SRMR = .05 olarak bulunmuştur. Modifikasyon önerileri doğrultusunda hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesiyle model uyumunda iyileşme sağlanmış, genel olarak uyum indeksleri kabul edilebilir ve iyi uyum sınırları içinde değerlendirilmiştir. SİE'nin güvenirlik analizlerinde ise iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .93 olarak hesaplanmış, test-tekrar test güvenirliği kapsamında yapılan uygulamalar arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r(284) = .83$, $p < .001$). Bu sonuçlar, envanterin puanlarının zaman içinde tutarlı ve kararlı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında, SİE'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri, araştırmanın örnekleme dayalı olarak yeniden gerçekleştirilmiştir. SİE'nin çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0.35 ile 0.72 arasında değiştiği, Cronbach Alfa katsayısının da envanterin geneli için 0.89 olduğu hesaplanmıştır. Envanterin DFA bulguları ise; $\chi^2/sd=2.10$, $\chi^2/sd=2.10$, RMSEA = 0.11, SRMR = 0.12, CFI = 0.92, NNFI = 0.91 ve GFI = 0.70 değerlerinde bulunmuştur. Çalışmanın örneklem sayısının düşük olması, bazı uyum indekslerinin kabul edilen sınırların dışında kalmasına neden olabilir (Kline, 2016). SİE ilişkin form Ek-10'da, kullanım izni ise Ek-5f'de sunulmuştur.

3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama araçları olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesine ait detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.1 Odak Grup Görüşmesi

Araştırma kapsamında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorularla iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan toplam 16 öğrenci, 8'er kişilik iki gruba ayrılmış ve her gruba ayrı bir oturum yapılmıştır. İki farklı günde gerçekleştirilen bu görüşmeler yaklaşık olarak iki saat yirmi dakika sürmüştür. Cansız Aktaş (2015), görüşmeyi belirli bir konuya ilişkin, bireylerden bilgi toplamak amacıyla kullanılan ve en az iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleşen bir iletişim süreci olarak tanımlamışlardır. Konuya ilişkin derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyulması nedeniyle, veri toplama aracı olarak

görüşme tekniği uygun bir seçenek olarak değerlendirilmiştir. Gülcan (2021), odak grup görüşmesini, benzer özelliklere sahip 4 ila 12 katılımcının bir moderatör rehberliğinde gerçekleştirdiği ve katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıyan bir veri toplama tekniği olarak tanımlamıştır. Krueger (2015), odak grup görüşmesinde araştırmacının, katılımcıları fikir birliğine zorlamadan, onların algılarını ve bakış açılarını paylaşımlarına olanak tanıyan destekleyici ve izin verici bir ortam oluşturduğunu belirtmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesinin tercih edilmesinin temel nedeni, katılımcı öğrencilerin yaş düzeylerinin bu yöntem için uygun olmasıdır. İlk aşamada yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler planlanmıştır. Ancak hem pilot uygulamada hem de ön görüşmelerde öğrencilerin sorulara yanıt verme konusunda isteksiz davrandıkları ve kendilerini ifade etmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin bireysel görüşmelerde kendilerini rahat hissetmediklerini ve etkileşim kurmakta güçlük çektiklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğrencilerin daha doğal bir iletişim ortamında düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir teknik olan odak grup görüşmesinin kullanılması uygun bulunmuş ve çalışma sürecinde nitel veriler bu teknikle toplanmıştır.

Odak grup görüşmesinde kullanılacak soruların oluşturulmadan önce alanyazın taranmış ve konuyla ilgili yürütülmüş benzer çalışmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda, üç maddeden oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken, Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği kriterler doğrultusunda; soruların kolay anlaşılır olması, öğrenci düzeyine ve araştırmanın amacına uygunluğu, alternatif sorular içermesi ve yönlendirici nitelik taşımaması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun geçerliği, Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan taslak formun pilot uygulaması, aynı ilde yer alan farklı bir ilkokulda öğrenim gören 8 gönüllü öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, soruların öğrencilerin düzeyine uygunluğu, anlaşılabilirliği ve görüşme süresine ilişkin bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Pilot uygulama sonrasında düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanmış ve uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, deney grubunda yer alan öğrencilerle bu sorular kullanılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi formu Ek 11'de yer almaktadır. Odak grup görüşmeleri öncesinde, öğrencilere araştırmanın amacı, görüşmenin süreci ve gizlilik ilkeleri hakkında ayrıntılı bir bilgilendirme yapılmış; ardından görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kaydına alınmıştır. Bu süreçte,

öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri amacıyla güvenli, destekleyici ve etkileşimi teşvik edici bir ortam oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Böylece, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim sürecine ilişkin algılarını, deneyimlerini ve görüşlerini açıkça ifade etmeleri sağlanmıştır.

3.4 Pilot uygulama

Araştırmada asıl uygulamadan önce, farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sırasında, karşılaşılabilecek güçlüklerin ve yapılması gerekenlerin belirlenmesi ve farklılaştırılmış öğretimin daha iyi anlaşılması için araştırmacı tarafından pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya'nın Alanya ilçesinde yer alan bir ilkokulda okuyan 26 deney, 29 kontrol grubunda yer alan 55 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip olması ve okul-sınıf ortamı olarak aynı olanaklara sahip olması açısından asıl uygulamanın gerçekleştirileceği okulda yürütülmüştür. Pilot uygulamadan önce gerekli etik izinler alınmıştır ve ekler bölümünde sunulmuştur (Ek 3). Uygulamadan önce öğrencilerin velilerinden izin alınmış ve öğrencilerin gönüllü katılımı esas alınmıştır. Pilot uygulama 29 Mayıs – 7 Haziran 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce araştırmacı tarafından 9. Ünite kazanımlarına yönelik geliştirilen üç İBT ve Orakcı (2017) tarafından geliştirilen İDTÖ ve öğrenci profillerini belirlemek için gerekli testler uygulanmıştır. Uygulamadan önce deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme profillerinin belirlenmesi için ÇZE, ÖSE uygulanmış ve öğrencilerin öğrenme profilleri belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ait öğrenme profili Tablo 3.9'da yer almaktadır.

Tablo 3.9

Deney Grubu Öğrenme Profili (Pilot Uygulama)

Öğrenciler	Öğrenme Stilli	Zekâ Alanı
Ö1	Özümseyen	Mantıksal-Matematiksel
Ö2	Yerleştiren	Kişilerarası-Sosyal
Ö3	Ayrıştıran	Müziksel-Ritmik
Ö4	Özümseyen	Bedensel-Kinestetik
Ö5	Ayrıştıran	Bedensel-Kinestetik
Ö6	Değiştiren	Kişilerarası-Sosyal
Ö7	Özümseyen	Doğa

Tablo 3.9 Devamı

Öğrenciler	Öğrenme Stilli	Zekâ Alanı
Ö8	Değiştiren	Mantıksal
Ö9	Değiştiren	Doğa
Ö10	Değiştiren	Görsel
Ö11	Özümseyen	Görsel-Uzamsal, İçsel
Ö12	Değiştiren	Bedensel
Ö13	Değiştiren	Görsel-Uzamsal, Doğa
Ö14	Yerleştiren	Görsel-Uzamsal
Ö15	Yerleştiren	Kişilerarası-Sosyal
Ö16	Yerleştiren	Müziksel-Ritmik
Ö17	Değiştiren	Doğa
Ö18	Yerleştiren	Görsel-Uzamsal
Ö19	Ayrıştıran	Mantıksal-Matematiksel
Ö20	Yerleştiren	Sözel-Dilsel
Ö21	Değiştiren	Doğa, Görsel-Uzamsal
Ö22	Özümseyen	Bedensel-Kinestetik
Ö23	Değiştiren	Görsel-Uzamsal
Ö24	Ayrıştıran	Kişilerarası-Sosyal
Ö25	Değiştiren	Doğa
Ö26	Özümseyen	Görsel-Uzamsal

Araştırmanın pilot uygulaması için başarı testi hazırlanmadan önce belirlenen üniteye ait kazanımlar belirlenmiştir. Ayrıca MEB tarafından hazırlanan kitap incelendikten sonra ünitelere yönelik belirtke tabloları oluşturulmuştur. Belirtke tablolarında yer alan her bir kazanıma yönelik sorular oluşturularak başarı testi hazırlanmıştır. Farklı ilkokullarda çalışan iki İngilizce öğretmenin görüşü alınmıştır. Başarı testi hazırlandıktan sonra yabancı dil öğretimi alanında iki uzmanın görüşü alınmıştır. Oluşturulan belirtke tablosu ve uzman görüşü ile başarı testinin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusundan başarı testine son hali verildikten sonra 5. sınıfta okuyan altı öğrenciye soruların anlaşılabilirliğine yönelik pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra başarı testi güvenilirliğini belirlemek için bir ortaokulda okuyan 100 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Başarı testine yönelik gerekli madde analizleri yapıldıktan sonra başarı testinin güvenilirliğini belirlemek için KR 20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre madde ayırt ediciliği düşük olan maddeler elendikten sonra, başarı testinin KR 20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Başarı testinin KR 20 güvenirlik katsayısı

0,89 olarak hesaplanmıştır. Başarı testi, 3 bölüm 22 sorudan oluşmaktadır. İlk bölümde dört adet dinlemeye yönelik eşleştirme sorusu, ikinci bölümde 16 adet çoktan seçmeli soru ve üçüncü bölümde de iki adet yazma sorusu yer almaktadır. Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu başarı testi ve tutum ön test puanları arasından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Daha sonra, deney grubu ile haftada iki ders saati olmak üzere toplam dört hafta farklılaştırılmış öğretim ile dersler yürütülmüştür. Uygulama sonrasında başarı testi ve İDTÖ son test olarak uygulanmıştır. Deneysel işlem sonunda grupların başarı testi ve İDTÖ son test puanları arasından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Araştırmacı tarafından uygulama sırasında karşılan zorluklar ve sorunlar not edilerek asıl uygulamada benzer aksaklıkların yaşanmaması için önemler alınması planlanmıştır. Bu sırada karşılaşılan zorluklar aşağıda belirtilmiştir.

- Uygulama, ilk hafta öğrenci profillerine göre planlanmış ve öğrencilerin hangi merkeze veya istasyona gidecekleri, öğrenme profillerine dayalı olarak belirlenmiştir. Ancak öğretmenin, öğrencileri yönlendirmesi etkinliklere isteksiz katılımlarına yol açmıştır. Bu nedenle, asıl uygulamada yalnızca kademelendirilmiş etkinliklerde öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre yönlendirilmesi, diğer durumlarda ise öğrencilerin hangi merkezlere gideceklerine ilgilerine göre karar vermeleri kararlaştırılmıştır. Etkinliklerin hazırlanma sürecinde, öğrencilerin çoklu zekâ alanları, öğrenme stilleri, ilgi alanları ve hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin bilgilerin dikkate alınmasına karar verilmiştir.
- Pilot uygulama sırasında, öğrencilerin merkezler arasında geçiş yaparken ne yapacaklarını tam olarak bilmemeleri nedeniyle sınıfta kısa süreli bir karışıklık yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu durumdan hareketle, asıl uygulama öncesinde merkez değişimlerine ilişkin kuralların öğrencilere hem yazılı hem de sözlü olarak açık ve anlaşılır bir şekilde aktarılması planlanmıştır. Böylece öğrencilerin süreci daha bilinçli ve düzenli bir şekilde yönetmeleri hedeflenmiştir.
- Uygulamada farklı merkezlerde farklı etkinlikler verilmektedir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından dolayı etkinlikleri nasıl tamamlamaları gerektiği hakkında sorunlar yaşandığı görülmüştür. Bu nedenle, etkinliklerde yer alan yönergelerin daha açık, anlaşılır ve örnek gösterilerek hazırlanması kararlaştırılmıştır.
- Kademelendirilmiş etkinliklerde alt, orta ve zor düzey olmak üzere üç farklı etkinlik planlanmıştır. Alt düzeydeki öğrenciler etkinliklerini tamamladıklarında orta düzey etkinliğe, orta düzeydeki öğrenciler ise tamamladıklarında üst düzey etkinliğe yönlendirilmiştir. Ancak, üst düzeyde yer alan öğrencilerin etkinlikleri tamamladıktan sonra alt düzey etkinliklere yönlendirilmeleri, bu etkinliklerin onlar için kolay ve sıkıcı

bulunmasına neden olmuştur. Bu durum doğrultusunda, üst düzey öğrenciler için farklılaştırılmış ve ilgi çekici alternatif etkinlikler hazırlanmasının gerekli olduğu not edilmiştir.

- Bir derste birden fazla merkez veya istasyon yer almakta olup, bu merkezlerdeki etkinliklerin kendi içerisinde kademelendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın uygulama sürecinde her grubun ihtiyaç ve yeterliklerine uygun şekilde etkinliklerin farklılaştırılmasına karar verilmiştir. Örneğin, oyun merkezinde yer alan etkinlikler alt düzeydeki öğrenciler için destekleyici materyallerle zenginleştirilmiş; bu öğrencilere kelime listeleri sunularak kelimelerin oyun yoluyla pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Orta düzeydeki öğrencilere ise yalnızca görseller sunulmuş ve bu öğrencilerin kelimeleri görseller aracılığıyla hatırlamaları beklenmiştir. Üst düzeydeki öğrenciler ise oyunu herhangi bir ipucu ya da görsel materyal olmadan oynamışlardır. Böylece öğrencilerin bireysel öğrenme düzeylerine uygun görevlerle karşılaşmaları ve etkinliğe aktif katılım sağlamaları hedeflenmiştir. Farklı hazırbulunuşluklara sahip öğrenciler farklı türde etkinliklerin yer aldığı merkezlerdeki etkinlikleri tamamlarken sıkılmamaları ve öğrenmelerini üst düzeye çıkarmaları sağlanacaktır. Farklı seviyede etkinliklerin yer aldığı merkez ve istasyonlarda akran öğretimini de destekleyeceği tespit edilmiştir. Örneğin kâğıt merkezinde üst gruptaki öğrencilerin kendi etkinliklerini tamamlarken aynı merkezde alt grupta kendine uygun etkinliği tamamlayan arkadaşına da yardım etmesine fırsat sağladığı görülmüştür.
- Pilot uygulama sürecinde bilgisayar ve akıllı tahta destekli etkinlikler de planlanmıştır. Ancak bu süreçte karşılaşılan teknik aksaklıkların sınıf düzenini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Bu durum, olası elektrik kesintileri veya donanımsal sorunlar gibi teknik problemlerin öğretim sürecini aksatabileceğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, bu tür teknolojik araçlara bağımlı merkezlere alternatif olabilecek etkinlik merkezlerinin de önceden planlanmasının gerekliliği anlaşılmıştır.
- Uygulama sürecinde, öğrencilerin merkezlerdeki çalışmaları veya bireysel etkinliklerine yönelik uygun bir sıra düzenine ihtiyaç duyulmuştur. Her uygulama öncesinde sıra düzeni yeniden ayarlanmış, ancak bu süreç zaman alıcı ve zorlayıcı olmuştur. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için sınıfın sıra düzeninin sürekli bir şekilde önceden belirlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Öğretmen merkezi, özellikle alt düzey öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Ancak, sınıftaki diğer merkezler arasında yapılan rotasyonlarda bazı

zorluklar yaşanmıştır. Bu nedenle, öğretmen merkezleri planlanırken, sınıftaki lider öğrencilerin merkez rotasyonu sürecinde yönlendirici rol üstlenebileceği düşünülmüştür. Alternatif olarak, öğrencilerin hangi merkeze ne kadar süreyle gideceklerinin belirtildiği bir listenin hazırlanıp sınıfa asılması planlanmıştır.

3.5 Uygulama /Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmanın asıl uygulaması, pilot uygulamanın yapıldığı okulda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle etik izinler alındıktan sonra öğrencilerin gönüllü katılımı esas alınarak velilerden izin alınmıştır. Çalışmanın etik kurul onayı EK 1’de, MEB izin onayı ise EK 2’de yer almaktadır. Araştırma toplam 11 hafta sürmüştür. Araştırmanın uygulama takvimi Tablo 3.10’da yer almaktadır.

Tablo 3.10

Araştırmanın Uygulama Takvimi

Uygulama	Tarih
Ön Testlerin Uygulanması	25.09.2023
Deney Grubunun Öğrenme Profiline Belirlenmesi	02.10.2023
2. Ünite Nationalities	09.10.2023
2. Ünite Nationalities	16.10.2023
2. Ünite Nationalities	23.10.2023
2. Ünite Nationalities	30.10.2023
İBT 1 Son Test	6.11.2023
3. Ünite Cartoon Characters	20.11.2023
3. Ünite Cartoon Characters	27.11.2023
3. Ünite Cartoon Characters	4.12.2023
3. Ünite Cartoon Characters	11.12.2023
İBT 2 Son Test	15.12.2023
4. Ünite Free Time	18.12.2023
4. Ünite Free Time	25.12.2023
4. Ünite Free Time	02.01.2024
İBT 3 Son Test	08.01.2024
Son Testlerin Uygulanması	09.01.2024-10.11.2024
Odak Grup Görüşmesi	11.01.2024-12.01.2024

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, 9 Ekim 2023 tarihinde başlayıp 5 Ocak 2024 tarihinde sona ermiştir. Bu araştırmada araştırmacı, uygulamanın gerçekleştirildiği kurumda görevli bir öğretmen değil, dışarıdan gelen bir araştırmacı olarak süreci yürütmüştür. Bu durum, uygulamanın süresi açısından sınırlılıklar ortaya çıkarmıştır. Kurum yönetimiyle yapılan görüşmeler sonucunda mevcut öğretim programı akışını aksatabileceği gerekçesiyle, kurum tarafından daha kısa süreli bir uygulama süresi uygun görülmüştür. Bu nedenle uygulama süresi, okul yönetiminin akademik takvimi ve ders saatlerinin planlaması doğrultusunda şekillendirilmiştir.

Uygulama başlamadan önce, sınıflara üç İBT, İDTÖ, İÖYÖ, SİE ve ÇİSBÖ ön test olarak uygulanmıştır. Ardından, deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme profillerini belirlemek amacıyla ÇZE, ÖSE ve İE kullanılmıştır. Ayrıca, üç ayrı üniteye yönelik olarak hazırlanan üç ayrı İBT’nden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin ilgili üniteye ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından temel alınmıştır. Böylece öğrencilerin öğrenme profilleri oluşturulduktan sonra, ünite kazanımlarına yönelik olarak farklılaştırılmış öğretime göre etkinlikler hazırlanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra, öğrenme sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına İBT, İDTÖ, İÖYÖ, SİE ve ÇİSBÖ son test olarak uygulanmıştır. Bu sayede, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, öz yeterlik algıları, sınıf iklimine ilişkin algıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkileri çok boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra da deney grubunda yer alan 16 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

3.5.1 Deney Grubuna Yönelik Uygulama Süreci

Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel ilkeleri doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilere 11 hafta süren çok yönlü ve zenginleştirilmiş bir öğretim süreci uygulanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenme ortamı öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olacak şekilde tasarlanmış ve çoklu öğrenme yollarını deneyimleyebilecekleri merkezler aracılığıyla çeşitlendirilmiştir.

Uygulama sürecine ilişkin olarak, 11 haftalık ayrıntılı bir ders planı hazırlanmıştır. Örnek ders planı Ek-15’te, derste kullanılan örnek etkinlikler Ek-16’da uygulamaya ait fotoğraflar ise Ek-18’de sunulmuştur. Uygulamanın tamamlanmasının ardından, deney ve kontrol gruplarına üç İBT, İDTÖ, İÖYÖ, SİE ve ÇİSBÖ son test olarak uygulanmıştır. Bu şekilde, farklılaştırılmış öğretimin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal değişkenlere olan etkisi de çok boyutlu bir biçimde değerlendirilmiştir. Tablo 3.11’de,

her ünite de farklılaştırılan öğeler ve bu süreçte kullanılan farklılaştırılmış öğretim tekniklerine ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.11

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulaması

Farklılaştırılmış Öğretim Sürecinde Kullanılan Teknikler	2. Ünite				3. Ünite				4. Ünite		
	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta
	Süreç	İçerik-Süreç	Süreç	İçerik-Ürün	Süreç	İçerik-Süreç	Süreç	İçerik-Ürün	Süreç	İçerik-Süreç	İçerik-Ürün
Öğrenme Merkezleri	*	*	*		*	*	*		*	*	
Katlı Öğretim				*				*			*
Kademelendirilmiş Etkinlikler	*	*	*		*	*	*		*	*	
Esnek Gruplama	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Öğrenme Arkadaşı	*	*	*		*	*	*		*	*	
Çok Duyulu Öğrenme	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Mini Ders		*						*		*	
Parmak İşaretleme	*	*			*	*	*		*		
Evet/Hayır Kartları	*		*	*	*		*	*	*	*	*
Trafik Işıkları		*								*	
Yumruk Yapma				*				*			
Köşe Kapmaca			*			*					*
Çıkış Bileti	*	*			*	*			*	*	
Bitirme Balonu			*	*			*	*			*

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi her ünite de en az bir öge (içerik, süreç, ürün) farklılaştırılmıştır. Birinci ve ikinci üniteler 4 hafta sürmüş, ilk 3 haftasında merkezler, 4. haftasında ise katlı öğretim uygulanmıştır. Üçüncü ünite ise 3 haftadan oluşmuş, ilk 2 haftasında merkezler, son haftasında katlı öğretim uygulanmıştır. Öğretim sürecinin ilk aşamasında, her dersin giriş bölümünde konular grup çalışması yoluyla öğrencilere sunulmuştur. Bu yöntem, öğrenciler arasında sosyal etkileşimi artırmakla birlikte, öğrenme süreçlerini desteklemiş ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmiştir. Sınıf içerisinde yapılandırılan merkezler; video merkezi, oyun merkezi, el işi merkezi, kâğıt merkezi ve etkileşimli tahta merkezi olarak

çeşitlendirilmiştir. Bu merkezler, öğrencilerin farklı ilgi ve öğrenme stillerine hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, görsel-işitsel öğrenenler için video merkezinde dijital içerikler sunulurken; kinestetik öğrenen öğrenciler, el işi merkezinde elleriyle üretim yapabilecekleri etkinliklerle desteklenmiştir. Bu çoklu öğrenme ortamı sayesinde öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yapılandırma fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca, bazı merkezlerdeki etkinlikler, kademeli etkinlikler ile planlanmıştır. Örneğin, kâğıt merkezinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre üç farklı zorluk seviyesinde çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Öğrenciler, kendi seviyelerinden başlayarak bir üst düzeye geçebilecek şekilde yönlendirilmiştir. Ayrıca, üst düzey öğrenciler için bonus etkinlikler sunularak, konuya yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Oyun merkezinde benzer şekilde, alt düzeydeki öğrenciler için kelime bilgisi odaklı oyunlar, orta düzeydeki öğrenciler için düz cümle kurmaya yönelik etkinlikler, üst düzeydeki öğrenciler için ise iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik soru-cevap oyunları sunulmuştur. Uygulamada, öğrencilerin öğrenme merkezleri arasında dolaşmaları, farklı öğrenme yollarını deneyimlemeleri ve kendi öğrenme tercihlerine uygun seçimler yapmaları sağlanmıştır. Katlı öğretim stratejisinde ise, üniteye ait tüm kazanımlar ve hedefler tamamlandıktan sonra, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre etkinlikler hazırlanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk seviyelerine yönelik çeşitli etkinlik seçenekleri sunulmuş ve böylece her öğrencinin bireysel düzeyine uygun öğrenme fırsatları sağlanmıştır.

Süreçte, öğrencilerin ilgileri ve tercihlerine göre bireysel ya da işbirlikçi etkinlik seçenekleri sunulmuştur. Örneğin, kâğıt merkezinde öğrenciler bireysel olarak kendi hızlarında çalışma imkânı bulurken; aynı merkezde işbirlikçi etkinlikler aracılığıyla birlikte öğrenme süreçleri de desteklenmiştir. Benzer biçimde, bireysel çalışmayı tercih eden öğrenciler kâğıt merkezinde etkinliklerini tek başına yürütürken; oyun merkezindeki yapılandırılmış etkinliklere katılan öğrencilerin ise ikili ya da küçük gruplar hâlinde çalışarak sosyal becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Uygulama boyunca, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki ilerlemeleri çeşitli süreç değerlendirme teknikleriyle izlenmiştir. Bu amaçla, öğrenci geri bildirimine dayalı "Yumruk Yapma" ve "Parmak İşaretleme" gibi öz değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Bu tekniklerle öğrencilerin öğrenme sürecine dair farkındalık geliştirmeleri ve öğretmenin anlık geri bildirim alması sağlanmıştır.

Sürecin sonunda yapılan değerlendirmeler doğrultusunda, konuyu yeterince öğrenememiş öğrenciler için video merkezine veya birebir rehberlik amacıyla öğretmen merkezine yönlendirme yapılmıştır. Böylece, öğrenme eksikliği yaşayan öğrencilere

zamanında ve hedefe yönelik destek sağlanarak öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi güçlendirilmiştir. Bu süreç, yalnızca öğrencilerin akademik gelişimlerini değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerilerini, öz düzenleme yetilerini ve öğrenme sorumluluklarını da desteklemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme yollarını keşfetmeleri ve başkalarıyla iş birliği içinde çalışmaları desteklenmiştir. Bu yönüyle uygulama, farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerinden biri olan öğrenci merkezli, esnek ve dinamik öğretim anlayışını somut bir şekilde yansıtmıştır.

Her hafta öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre (alt, orta, üst) farklılaştırılmış şekilde hazırlanan etkinlikler ev ödevi olarak verilmiştir. Her dersin sonunda uygulanan değerlendirme araçları arasında “çıkış bileti” ve “konuşma balonu” yer almıştır. Bu araçlar, öğrencilerin konuya dair güçlü ve gelişime açık yönlerini fark etmelerine yardımcı olurken, öğretmenin bir sonraki dersin planlamasını daha etkili şekilde yapmasına rehberlik etmiştir.

Uygulama boyunca içerik, süreç ve üründen biri farklılaştırılmıştır. İçerik farklılaştırılırken öğrencilerin hazırbulunuşlukları göz önüne alınmıştır. Buna göre, hazırbulunuşluk düzeyine göre içerik aşağıdaki maddeler doğrultusunda farklılaştırılmıştır:

- Alt gruptaki öğrencilerin üniteye ait kelime bilgisini edinmeleri (bilme),
- Orta grup öğrencilerinin konuya yönelik cümle kurları ve basit soruları cevaplamaları (kavrama),
- Üst grup öğrencilerinin ise soruları cevaplamaları ve soru oluşturmaları (uygulama).

Süreç farklılaştırılırken ise öğrencilerin öğrenme profilleri, ilgi alanları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmuştur. Bu farklılaştırma, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, sınıfta yer alan merkezler, öğrencilerin öğrenme stilleri ve zekâ alanlarına göre çeşitlendirilmiştir. Örneğin, video merkezi, oyun merkezi, el işi merkezi, kâğıt merkezi ve akıllı tahta merkezi gibi çeşitli merkezler oluşturulmuş ve her biri, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin katılımını daha aktif hale getirmek için, belirli merkezlerde grup çalışması, bireysel çalışma veya eşli çalışma gibi farklı çalışma seçenekleri sunulmuştur. Bu seçeneklerle, öğrencilerin iş birliği yapma becerilerini geliştirmeleri, kendi hızlarında ilerlemeleri ve ilgilerine göre öğrenmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, bu süreç her öğrencinin güçlü olduğu alanlarda gelişim göstermesine imkân tanıyarak, daha etkili bir öğrenme sağlamayı hedeflemektedir.

Her ünitenin sonunda, öğrencilerden ünite kazanımlarına yönelik bir ürün oluşturmaları istenmiştir. Ürün farklılaştırması sürecinde, öğrencilerin bireysel ilgi alanları ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak esnek ve öğrenci merkezli bir yapı tasarlanmıştır.

Bu doğrultuda, öğrencilere ilgi duydukları alanlara yönelik ürünler tasarlama imkânı sunularak öğrenme süreçlerine yönelik içsel motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir. Farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip öğrencilere çeşitli zorluk seviyelerinde ürün seçenekleri sunulmuş ve ürün oluşturma sürecinde bireysel, eşli ya da grup çalışması seçenekleri verilerek kendi tercih ettikleri şekilde ürün ortaya koymaları sağlanmıştır. Bu sayede öğrenciler, öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına uygun yöntemlerle daha derin ve anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşamışlardır. Etkinlik örnekleri Ek-16'da, uygulamaya ilişkin fotoğraflar ise Ek-20'de sunulmuştur.

3.5.1.1 Deney Grubu Yönelik Bir Haftalık Uygulama Süreci

Uygulamanın bütününe dair genel bir bakış sunmak ve yöntemin uygulamadaki yansımalarını somutlaştırmak amacıyla, 5. hafta gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, çalışmada kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu haftada, öğrencilerin hedef üniteye ait temel kelimeleri öğrenmesi amaçlandığından, süreç farklılaştırması uygulanmıştır. Derse girişte, öğrencilerin konuya yönelik ön bilgileri belirlemek amacıyla parmak işaretleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenmeye ne kadar hazır olduklarını hızlı bir şekilde belirlemeye imkân sağlamıştır. Daha sonra, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve zekâ alanlarına uygun olarak kelime öğretimi, çeşitli merkezlerde farklı yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bu haftada oluşturulan merkezler; video, oyun, yazma, el işi ve etkileşimli tahta merkezidir. Video merkezi aracılığıyla görsel ve işitsel öğrenme tercih eden öğrenciler, kelimeleri görseller ve videolar eşliğinde öğrenmişlerdir. Oyun merkezi, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için etkileşimli oyunlar aracılığıyla kelimeleri pekiştirmiştir. Yazma merkezi, dilsel zekâyâ hitap ederek, yazılı etkinliklerle öğrencilerin kelimeleri kullanmalarını sağlamıştır. El işi merkezinde, görsel ve kinestetik zekâyâ sahip öğrencilerin, kelimeleri kesme ve yapıştırma etkinlikleriyle öğrenmesi sağlanmıştır. Etkileşimli tahta merkezi ise mantıksal zekâyâ yönelik elektronik oyunlarla öğrencilerin kelime bilgilerini eğlenceli bir şekilde geliştirmelerine olanak tanımıştır. Bu farklılaştırılmış etkinlikler, öğrencilerin öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına uygun olarak kelime öğretimini daha etkili öğrenmeleri amacıyla oluşturulmuştur.

Süreçte, Evet-Hayır kartları kullanılarak öğrencilerin belirli kavramlar ve kelimelerle ilgili anlık geri bildirimde bulunmaları sağlanmıştır. Bu teknik ile, öğrencilerin derste hangi konularda zorlandıkları veya hangi konularda yeterli bilgiye sahip oldukları öğretmene hızlı bir şekilde iletilmiştir. Ayrıca, öğrencinin konuya yönelik eksiklerinin neler olduğu belirlenerek, bu eksikliklere yönelik uygun bir merkeze öğretmen tarafından yönlendirilmesi sağlanmıştır.

Böylece, öğretmen öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde öğretim sürecini yönlendirme imkânı bulmuştur.

Dersin sonunda, öğrencilerin öğrendiklerini ve dersle ilgili algılarını ölçmek amacıyla çıkış bileti öz değerlendirme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle, öğrenciler dersin sonunda öğrendiklerini kısa bir şekilde yazılı olarak ifade etmişlerdir. Çıkış bileti, öğrencilerin ders içeriği ile ilgili en çok zorlandıkları noktaları, anlamadıkları kavramları veya daha fazla bilgi edinmek istedikleri konuları öğretmene iletmeleri için bir fırsat yaratmıştır. Bu geri bildirim, öğretmenin ilerleyen derslerde içeriği daha iyi uyarlamasına ve öğrencilere ihtiyaç duydukları konularda ek destek sağlamasına yardımcı olmuştur. Bu süreçte kullanılan değerlendirme teknikleri, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı benimsenerek, her öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda öğretim sürecinin şekillendirilmesine olanak sağlamıştır.

3.5.2 Kontrol Grubuna Yönelik Uygulama Süreci

Kontrol grubunda 11 hafta süren uygulama, İngilizce öğretim programında yer alan etkinlikler ve ders kitabı ile çalışma kağıtları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci, İngilizce öğretim programında belirtilen şekilde devam ettiğinden, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir ek bilgilendirme yapılmamıştır. Ünite başlarında, kelime öğretiminin ardından bütün sınıfın katılımıyla konuşma metinleri dinlenmiştir. Kontrol grubunda, rol yapma, drama, şarkı ve oyun gibi etkinlikler, tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Dersin sonunda öğrencilere evde tamamlamaları için çalışma kâğıdı verilmiş ve ünite sonlarında, öğrencilere konuya yönelik bir ürün hazırlamaları istenmiştir.

3.6 Verilerin Analizi

Bu araştırmada, çalışmanın nicel ve nitel boyutlarına ait verilerin analizi aşağıda iki ayrı alt başlık altında sunulmuştur.

3.6.1 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada uygulamadan önce ve sonra kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen nicel verilerin analizi bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde hangi yöntemin (parametrik ya da parametrik olmayan) tercih edileceğine karar verilirken, normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı önemli bir belirleyici olmaktadır (Cohen vd., 2021). Bu nedenle, veri analizinden önce veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilerek uygun analiz tekniği seçilmiştir.

Bu kapsamda, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.12 ve Tablo 3.13'te ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu değerler, verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek ve uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenmesine temel oluşturmak amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 3.12

İBT 1, 2 ve 3'e Ait Normallik Analizleri

Gruplar	Test	Skewness (Çarpıklık Katsayısı)	Kurtosis (Basıklık Katsayısı)
Deney	Başarı Ön Test 1	-.281	-.299
	Başarı Ön Test2	.191	-1.076
	Başarı Ön Test 3	-.010	-1.319
	Başarı Son Test 1	-1.136	-1.305
	Başarı Son Test 2	-.603	-.868
	Başarı Son Test 3	-.874	-.824
Kontrol	Başarı Ön Test 1	-.223	-.374
	Başarı Ön Test2	-.032	-1.205
	Başarı Ön Test 3	.332	-.413
	Başarı Son Test 1	-.616	-.487
	Başarı Son Test 2	0.18	-1.255
	Başarı Son Test 3	-.254	-1.201

Tablo 3.12'de İBT 1, 2 ve 3'ten elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri +1.5 ile -1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Buna göre, grupların üç İBT'den aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarının İBT 1, 2 ve 3'ten elde ettikleri puanların karşılaştırmalı analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda:

- Grupların İBT 1 ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi,
- Grupların İBT 2 ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi,
- Grupların İBT 3 ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi,
- Grupların İBT 1 son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi,
- Grupların İBT 2 son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi,
- Grupların İBT 3 son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Grupların İDTÖ, İÖYÖ, SİE ve ÇİSBÖ' verilerine ait normallik analiz sonuçları Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.13

İDTÖ, İÖYÖ, SİE ve ÇİSBÖ Normallik Analizi Sonuçları

Gruplar	Testler	Skewness (Çarpıklık Katsayısı)	Kurtosis (Basıklık Katsayısı)
Deney	İDTÖ Ön Testi	.213	-.744
	İDTÖ Son Testi	-.401	-.529
	ÇİSBÖ Ön Testi	-,759	-.591
	ÇİSBÖ Son Testi	-.412	-.984
	SİE Ön Testi	-.227	-.584
	SİE Son Testi	-.551	.520
	İÖYÖ Ön Testi	-.738	-.101
	İÖYÖ Son Testi	-0.348	-.916
Kontrol	İDTÖ Ön Testi	-.456	-.231
	İDTÖ Son Testi	.251	-.848
	ÇİSBÖ Ön Testi	-1.353	2.352*
	ÇİSBÖ Son Testi	-.391	-.288
	SİE Ön Testi	-1.357	4.286*
	SİE Son Testi	-.259	.424
	İÖYÖ Ön Testi	-.884	-.188
	İÖYÖ Son Testi	-2.105*	4.896*

Tablo 3.13'e göre, kontrol grubunun İÖYÖ son testi, SİE son testi ve ÇİSBÖ son testinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığından fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, bu testlerden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Tablolar Tablo 3.13.'te yer alan testlere ilişkin normallik analizleri doğrultusunda, grupların puanlarının karşılaştırılmasında uygun veri analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda;

- Grupların İDTÖ ön test puan karşılaştırılmasında, bağımsız örneklem t-testi,
- Grupların İDTÖ son test puan karşılaştırılmasından, bağımsız örneklem t-testi,
- Grupların İÖYÖ ön test puan karşılaştırılmasından, bağımsız örneklem t-testi,
- Grupları İÖYÖ son test karşılaştırılmasından, Mann Whitney U testi,

- Grupların SİE ön test puan karşılaştırılmasından, Mann Whitney U testi,
- Grupların SİE son test puan karşılaştırılmasından bağımsız örneklem t-testi,
- Grupların ÇİSBÖ ön test puan karşılaştırılmasından, Mann Whitney U testi,
- Grupların ÇİSBÖ son test puan karşılaştırılmasından bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

3.6.2 Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının sınıf içi yansımalarını belirlemek amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerden elde edilen anlamlı içerik birimlerinin sistematik olarak sınıflandırılması yoluyla, bağlama uygun geçerli ve tekrarlanabilir çıkarımlar yapmayı amaçlayan bir yöntemdir (Krippendorff, 2004). Neuendorf'a (2017) göre içerik analizi, metin, görsel ya da işitsel materyallerin sistematik, nesnel ve nicel yöntemlerle incelenmesini sağlayan, verileri özetleyerek anlamlı sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bilimsel bir analiz tekniğidir. Bu bağlamda, çalışmada içerik analizi yöntemi betimleyici bir yaklaşımla ele alınarak verilerden anlamlı ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi hedeflenmiştir.

Çalışmada elde edilen nitel verilerin içerik analizi yapılırken, ilk olarak ses kaydı yoluyla kayıt altına alınan görüşmeler, kelimesi kelimesine yazıya dökülerek (transkript) analiz için hazırlanmıştır. Elde edilen metin anonimleştirilerek her katılımcıya bir kod atanmıştır (Ö1, Ö2...). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak ve metinlerin bütüncül olarak anlaşılmasını desteklemek amacıyla, yazıya aktarılan metin iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuştur. Her iki araştırmacı, görüşme metnini inceleyerek anlamlı ifadeleri temel alarak açık kodlama gerçekleştirmiştir. Bu süreçte hem araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili ifadeler hem de katılımcıların dikkat çeken düşünceleri ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama sürecinde güvenilirliği artırmak amacıyla kodlar tekrar gözden geçirilmiş ve tutarlılık sağlanmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacılar arasında ortaya çıkan farklılıklar görüşme yoluyla tartışılmış ve ortak bir kod listesi üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Bu uygulama, iç tutarlılığı güçlendirmek ve yorumlayıcı öznelliğini en aza indirmek amacıyla yapılmıştır. Kodlanan veriler daha sonra benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar, ilgili kodlarla ilişkilendirilerek tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablolar altında, katılımcıların doğrudan alıntılarına da yer verilerek bulguların katılımcı görüşlerinden direkt alıntı yaparak desteklenmesi sağlanmıştır. Bu süreçte içerik analizi, verilerin sistematik, şeffaf ve

tekrarlanabilir biçimde ele alınmasına olanak sağlamış ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinin kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.

3.7 Etik İlkeler Uyumluk

Bu araştırma sürecinde etik ilkelere ve yasal gerekliliklere tam uyum sağlanmıştır. Araştırmanın uygulanmasına başlamadan önce, ilgili kurum ve kuruluşlardan gerekli resmi izinler alınmış ve etik kurul onayı doğrultusunda çalışma yürütülmüştür. Ayrıca araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçlarının kullanımına ilişkin yazarlarından gerekli yazılı izinler temin edilmiştir. Katılımcı öğrencilere ve onların velilerine araştırmanın amacı, kapsamı, süresi, gizlilik esasları ve gönüllülük temelli katılım hakkında açık ve anlaşılır bilgiler verilmiştir. Velilerden yazılı aydınlatılmış onam formları alınarak öğrencilerin çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Öğrencilere istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri, herhangi bir hak kaybına uğramayacakları bilgisi açıkça iletilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında katılımcı mahremiyeti ve veri gizliliği ilkesine titizlikle uyulmuştur. Toplanan tüm veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılmış, kişisel bilgilerin kimliği açığa çıkaracak şekilde raporlanmasından kaçınılmıştır. Veri toplama süreci boyunca etik kurallara sadık kalınarak, hiçbir şekilde baskı ya da yönlendirme yapılmamıştır. Bu araştırma, Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi ve Helsinki Bildirgesi'nde belirtilen etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüştür.

3.8 Araştırmacının Rolü

Çalışmada araştırmacı hem uygulayıcı öğretmen hem de araştırmacı kimliğiyle çift rol üstlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, araştırmanın planlanması, uygulanması, veri toplama süreci, öğretim uygulamalarının yürütülmesi ve analiz aşamalarının tamamında aktif olarak yer almıştır. Araştırma sürecinde kullanılan tüm ders planları, öğretim içerikleri, etkinlik materyalleri ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri, alanyazın taraması doğrultusunda danışman öğretim üyesinin rehberliğiyle araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim süreci boyunca derslerin uygulanması ve sınıf içi etkileşimlerin yönetimi doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması (görüşmelerin yapılması, testlerin uygulanması, vb.) doğrudan araştırmacı tarafından yürütülmüş ve bu süreçte etik ilkelere uygun davranılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı, katılımcılarla olan etkileşiminde nesnelliği korumaya, yargılayıcı olmayan bir tutum benimsemeye ve verileri önyargısız biçimde toplamaya dikkat etmiştir. Araştırmacının hem öğretim sürecini yürüten kişi

hem de araştırmacı olması, sürecin derinlemesine gözlemlenmesine ve bağlamsal verilerin daha zengin bir şekilde elde edilmesine olanak sağlamıştır. Bu durum, özellikle sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan dinamiklerin doğrudan deneyimlenmesi ve yorumlanması açısından araştırmaya niteliksel bir derinlik kazandırmıştır.

3.9 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bir araştırmanın bilimsel geçerliği ve güvenirliği, yalnızca kullanılan ölçme araçlarının kalitesiyle değil, aynı zamanda araştırma sürecinin tamamının planlanması, yürütülmesi ve raporlanmasındaki bütünlük ve tutarlılıkla da doğrudan ilişkilidir. Geçerlik, araştırmanın temel amacına ne ölçüde uygun olarak kurgulandığını ve elde edilen verilerin bu amacı yansıtıp yansıtmadığını sorgularken; güvenirlik ise araştırma bulgularının tutarlılığı, tekrar edilebilirliği ve rastlantısal hatalardan arındırılmış olma düzeyiyle ilgilidir (Büyüköztürk, 2022). Bu iki temel kavram, araştırmanın bilimsel değerini belirlerken, elde edilen sonuçların yorumlanabilirliğini ve farklı bağlamlara genellenebilirliğini de etkiler. Bu nedenle, araştırmanın her aşamasında – problem tanımından veri analizine kadar – geçerlik ve güvenirliği sağlamaya yönelik sistemli önlemler alınmış ve bu sürece ilişkin bilgiler aşağıda raporlanmıştır.

3.9.1 Araştırmanın Nicel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmanın nicel boyutunda hem iç hem de dış geçerliği sağlamak ve ölçümlerin güvenirliğini artırmak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak ve deney ile kontrol grupları arasında başlangıçta homojenlik sağlamak amacıyla, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grupları, ön test puanları dikkate alınarak denkleştirme yöntemiyle seçilmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, istatistiksel analizlerle doğrulanmıştır. Bu sayede, elde edilen etkilerin yalnızca uygulamadan kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilmesi için geçerli bir zemin oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında, gruplar arasındaki ölçülmek istenen değişken üzerinde sapsmalarla yol açabilecek öğrenciler — okuma-yazma güçlüğu yaşıyanlar, kaynaştırma öğrencileri ve İngilizce düzeyi yüksek olanlar — örneklem dışı bırakılmıştır. Bu sayede, farklılaştırılmış öğretimin etkisi yalnızca hedeflenen düzeydeki öğrenciler üzerinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların geçerliği artırılarak, gruplar arasındaki başlangıç farklılıklarından kaynaklanabilecek içsel geçerlik tehditleri en aza indirilmiştir.

Araştırma, sıradan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın doğal bir eğitim ortamında yürütülmesi, bulguların benzer özelliklere sahip diğer devlet okullarına genellenebilirliğini artırmaktadır. Çalışmanın özel ya da seçkin bir kurum yerine, ülke genelindeki devlet okullarının genel yapısını yansıtan bir eğitim ortamında yapılması, elde edilen sonuçların gerçek yaşam koşullarına uygunluğunu ve uygulama geçerliğini güçlendirmiştir. Bu durum, araştırmanın dış geçerliği açısından olumlu bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada kullanılan tüm ölçme araçları, daha önce geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçeklerden seçilmiştir. Yapı geçerliği için alanyazında kabul gören ölçekler tercih edilmiş ve geçerlik değerleri (.60 ve üzeri faktör yükleri gibi) dikkate alınmıştır. Araştırmada 3 İBT geliştirilmiştir. Belirtke tablosu ve uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmıştır. Pilot uygulama sonucunda madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri analiz edilmiştir. Üç İBT'nin güvenirliği, .70 ve üzeri değerlerle kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan diğer ölçme araçlarının yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla DFA yapılmış, güvenirliklerini belirlemek için Cronbach Alfa katsayıları, araştırmanın çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda hesaplanmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla uygulama süreci planlı, sistemli ve şeffaf bir şekilde yürütülmüştür. Tüm ders planları önceden hazırlanmış, uygulama öncesinde kayıt altına alınmış ve güvenli şekilde saklanmıştır. Uygulama süresince öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinlikler her hafta fotoğraflarla belgelendirilmiş ve süreç boyunca uygulamaların plana uygun biçimde ilerlemesi sağlanmıştır.

3.9.2 Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen verilerin geçerliği ve güvenirliği sağlamak amacıyla çeşitli yöntemsel ve etik önlemler alınmıştır. Görüşme formunun oluşturulma süreci, kapsam geçerliğini destekleyecek şekilde planlanmıştır. Buna göre, görüşme formunu uygulanabilirliğini değerlendirmek üzere, araştırmanın hedef kitlesine benzer özellikler taşıyan bir öğrenci grubuyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, soruların anlaşılabilirliği, yaş düzeyine uygunluğu ve görüşme süresine etkisi değerlendirilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Merriam ve Tisdell (2016)'e göre nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik; “iç geçerlik için güvenirlik”, “güvenirlik için tutarlılık” ve “dış geçerlik için aktarılabilirlik” ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu araştırmada da ilgili boyutlara uygun aşağıda yer alan uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

- İç Geçerlik İçin Güvenilirlik: Araştırmada, öğrencilerin yaş özellikleri ve iletişim ihtiyaçları dikkate alınarak bireysel görüşmeler yerine odak grup görüşmesi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin daha rahat ve etkileşimli bir ortamda düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanımıştır. Bu da elde edilen verilerin doğruluğunu ve derinliğini artırmıştır. Görüşme ortamı, destekleyici ve güvenli olacak şekilde düzenlenmiş; katılımcılara süreç öncesinde ayrıntılı bilgilendirme yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmıştır. Tüm görüşmeler aynı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, ses kayıtları alınarak kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve katılımcı ifadelerinin anlam bütünlüğü korunmuştur.
- Güvenilirlik İçin Tutarlılık: Veri toplama süreci yapılandırılmış ve sistematik bir şekilde yürütülmüş, verilerin analizinde ise araştırmacı öznelliğini azaltmak amacıyla dikkatli bir analiz süreci izlenmiştir. Elde edilen veriler birden fazla kez okunmuş, tümevarımcı yaklaşımla kod, tema ve kategoriler yapılandırılmıştır. Ayrıca, verilerin yorumlanmasında öznelliği azaltmak amacıyla, nitel veriler iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve yorum farkları üzerinde görüşülerek ortak bir fikir birliğine ulaşılmıştır. Bu uygulama, araştırma bulgularının tutarlılığını ve güvenilirliğini pekiştirmiştir.
- Dış Geçerlik İçin Aktarılabilirlik: Araştırma süreci, katılımcı özellikleri, veri toplama ortamı, kullanılan araçlar ve uygulama adımları ayrıntılı biçimde tanımlanarak sunulmuştur. Katılımcıların seçilme süreci ve veri toplama koşulları şeffaf bir şekilde ele alınmış, böylece benzer bağlamlarda çalışan araştırmacıların bu çalışmayı kendi alanlarına aktarabilmeleri mümkün kılınmıştır. Bu uygulama, araştırmanın aktarılabilirliğini destekleyen önemli bir adımdır.

Sonuç olarak, bu çalışmada nitel verilerin geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla pilot uygulama, odak grup görüşmeleri, sistematik analiz süreci, çift araştırmacı kodlaması, katılımcı bilgilendirmesi, etik ilkeler doğrultusunda izin alınması ve görüşme ortamının güvenli biçimde düzenlenmesi gibi uygulamalara yer verilmiştir. Tüm bu adımlar, araştırmanın geçerli, güvenilir ve aktarılabilir nitelik kazanmasını desteklemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma sorusu ile alt sorulara ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Grupların Ön Test Verilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de grupların üç İBT’nden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.1

İBT 1, 2 ve 3 Ön Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					sd	T	p*
İBT 1	Deney	28	25.68	8.242	55	1.175	.245
	Kontrol	29	28.00	6.606			
İBT 2	Deney	28	25.21	9.130	55	-.296	.628
	Kontrol	29	24.59	6.738			
İBT 3	Deney	28	30.18	1.908	55	-.441	.661
	Kontrol	29	28.93	2.086			

*p<.05

Tablo 4.1’e göre deney ve kontrol grubunun İBT 1, 2 ve 3 ön testlerinden almış oldukları puanlar arasından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Buna göre, öğrencilerin hazırlanan üç İBT’de yer alan konulara yönelik benzer bilişsel düzeye sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.2’de, deney ve kontrol gruplarının İDTÖ ön testinden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2*İDTÖ Ön Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonucu*

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					sd	T	p*
İDTÖ	Deney	28	57.04	9.131	55	1.087	.282
	Kontrol	29	59.97	11.082			

*p<.05

Tablo 4.2'ye göre, grupların almış oldukları İDTÖ ön testi puanları arasından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3'te grupların SİE'nden aldıkları puanlara ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.3*SİE Ön Testine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ortalama	Sıra	U	Z	p*
				Sıra	Toplamı			
SİE	Deney	28	60.64	26.11	731	325	-1.294	.196
	Kontrol	29	65.69	31.79	922			

*p<.05

Tablo 4.3'e göre deney ve kontrol grubunun SİE ön test puanları arasından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0.05). Buna göre öğrencilerin sınıf iklimi algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4'te grupların ÇİSBÖ'nden aldıkları puanlara ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4*ÇİSBÖ Ön Testine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p*
ÇİSBÖ	Deney	28	65.75	28.52	854.50	392.50	-.216	.829
	Kontrol	29	67.10	29.47	798.50			

*p<.05

Tablo 4.4'e göre, deney ve kontrol grubunun ÇİSBÖ ön test puanları arasından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Buna göre öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Tablo 4.5'te, grupların İÖYÖ puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5*İÖYÖ Ön Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					sd	T	p*
İÖYÖ	Deney	28	80.61	18.926	55	-.342	.734
	Kontrol	29	79.03	15.612			

*p<.05

Tablo 4.5'e göre deney ve kontrol grubunun İÖYÖ ön testi puanları arasından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Buna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik benzer öz yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir.

4.2 Öğrencilerin İngilizce Ders Başarısına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin İBT son test puanları, bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. İBT 1'e ait bulgular Tablo 4.6'da, İBT 2'ye ait bulgular Tablo 4.7'de ve İBT 3'e ait bulgular ise Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.6*İBT 1 Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					sd	T	p*
İBT 1	Deney	28	78.43	13.418	55	-4.498	.000
	Kontrol	29	57.90	20,237			

*p<.05

Tablo 4.6'ya göre, deney ve kontrol grubunun İBT 1'den aldığı bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, grupların aldığı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p<.05).

Tablo 4.7*İBT 2 Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					sd	T	p*
İBT 2	Deney	28	77.57	17.104	55	-4.142	.000
	Kontrol	29	56.93	20.319			

*p<.05

Tablo 4.7'de yer alan İBT 2 son test bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde grupların almış olduğu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05).

Tablo 4.8*İBT 3 Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					sd	t	p*
İBT 3	Deney	28	80.61	20.409	55	-4.034	.000
	Kontrol	29	58.76	20.469			

*p<.05

Tablo 4.8'e göre, deney ve kontrol grubunun İBT 3'ten aldıkları puanların bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). Grupların İBT 1, 2 ve 3 sonuçları, farklılaştırılmış öğretimin deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarılarını artırmada etkili

olduğunu göstermektedir. Bu öğretim yaklaşımının, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve seviyelerine uygun materyal ve stratejilerle desteklenmesini sağladığı için akademik başarıyı artırmada önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

4.3 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İDTÖ son test puanları, bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9

İDTÖ Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					sd	T	p*
İDTÖ	Deney	28	66.36	7.212	55	1.087	.001
	Kontrol	29	58.48	9.402			

*p<.05

Tablo 4.9’a göre, grupların İDTÖ son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<.05). Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarına uygun biçimde desteklendiğinde derse karşı daha ilgili, motive ve istekli hale geldiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerinin, kendilerini daha değerli hissetmelerinin ve başarı deneyimi yaşamalarının, tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

4.4 Öğrencilerin İngilizce Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin İÖYÖ puanlarını karşılaştırmak için grupların almış oldukları puanlar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.10’da yer almaktadır.

Tablo 4.10*İÖYÖ Son Testine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p*
İÖYÖ	Deney	28	89.36	34.30	960	257.5	-2.37	.018
	Kontrol	29	79.21	23.88	692			

*p<.05

Tablo 4.10'a göre, grupların İÖYÖ son test puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U testi analizinde elde edilen bulgular, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (p<.05). Bu sonuç, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, öğrenme stillerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak yapılandırılması öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bu da onların kendilerine olan güvenlerini, yani öz yeterliklerini artırabilir. Özellikle başarı duygusunu sık yaşayan öğrenciler, öğrenmeye yönelik daha yüksek bir inanç geliştirmekte ve bu da akademik performanslarını desteklemektedir. Bu bulgular doğrultusunda, farklılaştırılmış öğretimin sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de geliştirmede etkili olabileceği söylenebilir.

4.5. Öğrencilerin Sınıf İklimi Algılarına İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin SİE son test puanlarını karşılaştırmak için grupların almış oldukları puanlar bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.11*SİE Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Test	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					sd	T	p*
SİE	Deney	28	69.75	12.29	55	-3.564	.001
	Kontrol	29	57.45	13.695			

*p<.05

Tablo 4.11'e göre, grupların SİE son test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları incelendiğinde, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (*p<.05). Bu sonuç, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sınıf iklimi algısı üzerinde anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin sınıf iklimi algısında olumlu yönde belirgin bir değişiklik meydana getirmiştir.

4.6 Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ÇİSBÖ son test puanlarını karşılaştırmak için grupların almış oldukları puanlar bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.12'te yer almaktadır.

Tablo 4.12

ÇİSBÖ Son Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t-testi		
					Sd	t	p*
ÇİSBÖ	Deney	28	66.07	8.725	55	1.524	.133
	Kontrol	29	69.31	7.280			

*p<.05

Tablo 4.12'ye göre, grupların ÇİSBÖ son test puan ortalamalarına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi analizinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmaması (p>.05), bu çalışmada farklılaştırılmış öğretimin sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını göstermektedir. Bu durum, uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli düzeyde fırsat sunmamış olabileceğine işaret etmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, genellikle bilişsel ve duyuşsal hedeflere odaklanırken, sosyal beceri gelişimi için daha yapılandırılmış sosyal etkileşim ortamlarına (örneğin işbirlikli öğrenme, drama etkinlikleri, rol oynama gibi) ihtiyaç duyulabilir. Sosyal becerilerin gelişmesi, zaman içinde daha uzun süreli, hedefe yönelik uygulamalarla desteklendiğinde daha belirgin hale gelebilir.

4.7 Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı 4. sınıf İngilizce dersine ilişkin olarak öğrencilerin sınıf ortamına dair görüşleri, Tablo 4.13'e 'olumlu' ve 'olumsuz' şeklinde iki kategori ve beş tema altında sunulmuştur.

Tablo 4.13

Farklılaştırılmış İngilizce Dersi Sınıf Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Tema	f	n	Öğrenciler
Olumlu	Etkinlikler	69	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Öğrenme Ortamı	36	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Sınıfın Fiziksel Özellikler	19	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
Olumsuz	Etkinlikler	5	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9
	Öğrenme Ortamı	42	14	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16

Tablo 4.13'e göre, odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular; farklılaştırılmış öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenme ortamı ve sınıfın fiziksel özellikleri temaları altında toplanmıştır. Tablo 4.13'e göre, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıf ortamına yönelik 124 olumlu ve 47 olumsuz ifade tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tamamı, etkinliklerle ilgili 69 olumlu görüş bildirmiştir. Ayrıca, öğrenciler etkinliklerle ilgili olarak 5 olumsuz görüş dile getirmişlerdir. Öğrenme ortamına ilişkin olarak 16 öğrencinin belirttiği 36 olumlu ve 14 öğrencinin belirttiği 42 olumsuz görüş bulunmaktadır. Bununla birlikte, farklılaştırılmış İngilizce sınıfının fiziksel şartlarına yönelik 19 olumlu öğrenci görüşü varken, bu temaya ilişkin olumsuz görüş bildirilmemiştir.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı İngilizce derslerindeki etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri, Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14*Farklılaştırılmış Öğretimde Yer Alan Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Temalar	Kod	Açıklama	n	Öğrenciler
Etkinlikler	Etkinliklerin Çeşitliliği	Öğrenciler, oyun, video, yazı ve grup çalışmaları gibi farklı türde etkinlikler yaptıklarını belirttiler.	15	Ö3, Ö6, Ö5, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14 Ö13, Ö16, Ö15, Ö1
	Farklı Öğrenme Düzeyine Göre Etkinlik	Öğrenciler, etkinliklerin seviyelerine uygun olmasının öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.	9	Ö1, Ö3, Ö6, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15
	Etkinliklerin Sıklığı	Öğrenciler, her hafta düzenli olarak etkinliklerin yapıldığını ve bunun da derse olan ilgilerini arttırdığını belirttiler.	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8 Ö14
	Etkinlikleri Seçebilme	Öğrenciler, istedikleri etkinliği seçme özgürlüğüne sahip olduklarını belirtmişlerdir.	8	Ö3, Ö2, Ö13, Ö10, Ö12, Ö15, Ö9, Ö8
	Tekrar Edebilme	Öğrenciler, anlamadıkları etkinlikleri tekrar yapabildiklerini belirttiler.	5	Ö3, Ö13, Ö10, Ö11, Ö7
	Eğlenceli Olması	Öğrenciler, yapılan etkinliklerin eğlenceli olduğunu ifade ettiler.	13	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Öğretici Olması	Öğrenciler yapılan etkinliklerin öğretici olduğunu ifade ettiler.	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Gereksiz Bulunan Etkinlikler	Öğrenciler, sınıfta yer alan bazı etkinliklerin daha öğretici etkinlikler ile değiştirilebileceğini ifade ettiler.	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9

Tablo 4.14'e göre farklılaştırılmış etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri; etkinliklerin çeşitliliği, farklı öğrenme düzeylerine uygun etkinlikler, etkinliklerin sıklığı, etkinlikleri seçebilme, tekrar edebilme, etkinliklerin eğlenceli ve öğretici olması ile gereksiz bulunan etkinlikler kodları altında toplanmıştır. Öğrencilerin neredeyse tamamı (n:15) farklılaştırılmış İngilizce derslerinde merkezlerde farklı türde etkinliklerin (video, kâğıt, oyun vb.) bulunduğunu ve bu etkinliklerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin,

"Etkinliklerin Çeşitliği" kodu altında bildirmiş oldukları görüşlerin bazıları aşağıda sunulmuştur.

Eskiden ... öğretmenle oyun oynamıyorduk. Bazı etkinlikler yapıyorduk kitaptan. Ama şimdi farklı etkinlikler ile daha çok seçeneğimiz var (Ö4).

Eskiden İngilizce dersinde hep kitaptan işliyorduk. Şu an hem tahtadan hem kâğıttan hem de oyunlarla ve grupça yapabiliyoruz (Ö6).

Yani gezdiğimizde şey farklı etkinliklere gidebiliyorduk, çok eğlenceliydi. Mesela kâğıt etkinliğinden çıkıp video izleme etkinliğinden geçebiliyordu. Hem farklı etkinlikler yapmış oluyordum hem de eğleniyorduk ve öğrenebiliyorduk (Ö10).

Aşırı eğlenceliydi. Canımız sıkıldığında o etkinliği bitirdikten sonra tahta etkinliğine zar etkinliğine kâğıt kesip yapıştırma etkinliğine arkadaşlarımızla oynayabileceğimiz çeşit çeşit etkinliklere gidebiliyorduk. Bu da çok eğlenceli oluyordu (Ö11).

Bir sürü etkinlik vardı. Mesela yazı etkinliği akıllı tahta etkinliği zar oyunu video etkinliği çok güzeldi hem eğleniyordum hem öğreniyorduk (Ö14).

İngilizce sınıfımızda mesela istasyon gezdiğimiz ve farklı etkinlikler yaptığımız için hem daha iyi öğreniyorduk (Ö13).

Farklı oyun var. Video izleme var, mesela neydi yemek gibi her birisinden teker teker (Ö1).

Mesela yukarda biz sürekli yazı yazıyorduk. Öğretmenimiz video açınca onu herkes izlemek zorunda kalıyordu. Çünkü bir tahta var ama çok etkinlik yok yani. Ama İngilizce sınıfında her şey var mesela. Yazı yazma etkinlikleri var. Arada bonus var. Akıllı tahta etkinliği vardı. Zar etkinliği vardı. Video oynama etkinliğinde vardı. Çok güzeldi (Ö14).

Tablo 4.14'e göre, öğrencilerin çoğu (n:9), farklılaştırılmış İngilizce derslerinde etkinliklerin kolay, orta ve zor olmak üzere farklı öğrenme düzeylerine göre düzenlendiğini ve kendi seviyelerine uygun etkinlikleri yapmalarının öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı İngilizce derslerinde etkinliklerin farklı öğrenme düzeylerine göre çeşitlendirildiği ve bu durumun öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin "Farklı Seviyede Etkinlik" teması altında yer alan görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Mesela öğretmenim benim seviyem en kolayı ise en kolayını alıyorduk. Üçgense en ortasını alıyorduk. Kare ise en zorunu alıyorduk. Herkes kendi seviyesine göre kâğıt etkinliği yapabiliyordu. Bu da herkesi çok mutlu ediyordu (Ö5).

Bence de çok iyi bu. öğretmen ya çok kolay veriyordu ya çok zor. Çok kolaydan zevk almıyordu İngilizcesi iyi olanlar zorda da çok zor yapıyordu İngilizcesi kötü olanlar. Yani orta da hiç verilmiyordu (Ö3).

Şey mesela benim için baya iyi. Çünkü istediğimiz kâğıdı alabiliyoruz. Mesela biri zoru alacak ama yapamıyor kolaydan başlıyor ortaya geçiyor. Sonra onlarla şey kolayda biraz anlamış oluyor ortada da üstüne katıyor. Zorda tamamen anlamış oluyor. Sonra bonusu yapınca hepsini anladığını fark ediyor. Benim için baya iyi katkısı oldu (Ö9).

Aslında bence bu çok iyi. Kendi seviyemize göre alıyoruz. Veya işte istediğimizi yapabiliyorduk (Ö7).

Ben mesela istasyon yaptığım için hem daha kolay geliyor etkinlikler seviyeme göre yapıyorum. Mesela kolay orta zor diye ayırdığımız etkinliklerden eğer ben kendimi çok iyi görmüyorsam kolaydan alıyordum. Eğer kendimi biraz iyi görüyorsam ortadan alıyordum. Öyle öyle öğreniyordum. Hem daha hızlı öğreniyordum hem daha kolay öğreniyordum. Seviyemize göre de kendimizi ölçüp yani evde mesela kitabımız varsa kendimizi ölçtüğümüz için İngilizce dersinde daha rahat daha iyi bir şekilde evde de çalışabiliyoruz ve öğreniyoruz. Daha kolay oluyor daha eğlenceli oluyor. Hem öğreniyoruz hem eğleniyoruz. Ve yani yukarda tek izlediğimizde bazen çok kolay geliyor bazen çok zor geldiği için merak ediyoruz izliyoruz. Ama bazen o kadar kolay geliyor ki sıkılıyorz (Ö13).

Ö3e katılıyorum. Burada mesela seviyemize göre kâğıt alıp kolaydan zora yapabiliyorduk. Farklı farklı etkinlikler var. Mesela oyun etkinliğinde cümle kurma etkinliğinde gelişmem daha çok kolay oluyor (Ö12).

Etkinlikler çok güzeldi. İngilizce sınıfına ilk girdiğimde çok heyecanlanmıştım. Etkinliklere baktığımda ilk önce anlamadım sonra seviye seviye olduğunu anladım. Gittikçe kolaylaşmaya başladı, etkinlikleri sevmeye başladım (Ö15).

Öğrenmeye güzel katkıda bulundu. Kâğıt etkinlikleri falan çok güzeldi. Zordan kolaya istediğimiz seviyede seçebiliyordum (Ö1).

Herkesin kendi seviyesinde yapması çok iyi idi. Herkes kendileri çalışıyordu (Ö6).

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, öğrencilerin bir kısmı (n:7), farklılaştırılmış İngilizce derslerinde her hafta düzenli olarak etkinliklerin yapıldığını ve bunun da derse olan ilgilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 'Etkinliklerin Sıklığı' kodu altında yer alan görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Önceden öğretmenle yaparken kırk yılda bir etkinlik yapıyoruz. Şu an her hafta etkinlik yapıyoruz (Ö8).

Eskiden sadece deftere yazı yazıyorduk. Öyle öğrenemiyorduk. Ama şu an burada daha fazla eğlenceli etkinlikler yapıyoruz. Daha da fazla anlıyoruz. Hatta az anlayanlar için tekrarda işleyebileceğimiz bir tahta bile var. Siz oradan tekrara ders yapıyorsunuz anlamayanlarda anlıyor (Ö3).

..... öğretmenle de etkinlik yapıyorduk ama biraz az yapıyorduk. Şimdi sizinle daha fazla etkinlik yapıyorduk. Öğretmenleyken, Ö8 dediği gibi kırk yılda bir yapıyorduk. Şimdi sizinle her hafta etkinlik var (Ö5).

Şimdi yani şey neydi. Önceki öğretmen varken biz hep kitaptan işliyorduk. Hiç iki üç haftada bir getiriyordu kâğıt etkinliği. Şimdi bence daha iyi. Farklı oyun var video izleme var, mesela neydi yemek gibi her birisinden teker teker (Ö1).

Ben Ö5 e katılıyorum. Öğretmen genellikle çok fazla etkinlik yapmıyorduk. Ama burada farklı farklı istediğimiz etkinlikleri yapabiliyoruz (Ö2).

Tablo 4.14'e göre, öğrencilerin yarısı (n:8) farklılaştırılmış İngilizce derslerinde tek bir etkinliği yapmak zorunda olmadıklarını ve istedikleri etkinlikleri seçme özgürlüğüne sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, çalışacakları etkinlikleri seçebilme imkânının, ilgilerini daha fazla canlı tuttuğunu ve derste sıkılmalarını engellediğini belirtmişlerdir. 'Etkinlikleri Seçebilme' kodu altında yer alan öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ve yani istediğimiz gibi yapıyoruz. Kendimiz hem isteyerek öğreniyoruz hem sıkılmıyoruz. Mesela yukarda yaptığımız etkinliklerde video izlediğimizde hepimiz zorundayız ve hepimiz sıkılıyor sıkıcı geliyor sonra başka şeylerle ilgilenmeye başlıyoruz. Sonra İngilizce dersi hiç ilgimizi çekmemeye başlıyor ve sürekli yani İngilizce sorular sorulduğunda yanlış yapıyoruz ama mesela buradaki sınıfta hiç kimse her şeyden zorunlu değil. İsteddiğimiz yere geçip istediğimiz etkinliği yapabiliyoruz (Ö13).

Yani burada birçok etkinlik olduğu için istediğimiz gibi öğrenebiliyoruz. Oyular oynayarak öğrenebiliyoruz. İstersek etkinlik yaparak öğrenebiliyoruz. Ya da anlamadıysak siz tahtada anlatıyorsunuz. Çok iyi anlamadıysak video izliyoruz. İstedğimiz etkinliğe girebildik. İstedğimiz oyunları oynayabildik. O yüzden güzeldi (Ö2).

Böyle olması hoşuma gitti çünkü mesela kâğıt yapıyorum. Kağıdım bitti. Bir daha kâğıt yapmak istemiyorum. Zorunlu değil. Dokunmatik tahtaya geçebiliyorum. Dinleme metni yapabiliyorum. Oyun oynayabiliyorum (Ö8).

Güzeldi çünkü istediğimiz etkinliğe gidebiliyorduk. Yani kâğıt etkinliği yapabiliyorduk video etkinliği vardı oyun etkinliği vardı kutu oyunu etkinliği falan vardı (Ö9).

Bende arkadaşşıma katılıyorum. Biz burada istediğimiz yapabiliyoruz. Video etkinliğini bitirince kâğıt etkinliğine geçebiliyoruz. İstedığımızı yapabiliyoruz (Ö15).

Eskiden hep tek yapıyorduk. Yani hep bize bir tane yani kâğıt etkinliği veriliyordu yani tek iyi olan şey kâğıt etkinliği ve oyun o da çok nadir oluyordu. Şey şu an baya fazla yapabiliyoruz her şeyden yani çok fazla seçeneğimiz var. Çok yani aynı anda çok çoklu etkinlikler yapabiliyoruz. Yani öyle (Ö3).

Tablo 4.14'e göre, öğrencilerin bir kısmı (n:5), farklılaştırılmış İngilizce derslerinde anlamadıklarında tekrar edebilme fırsatlarının olduğunu ifade ettiler. Öğrencilerin 'Tekrar Edebilme' koduna yönelik görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Eskiden sadece deftere yazı yazıyorduk. Öyle öğrenemiyorduk. Ama şu an burada daha fazla eğlenceli etkinlikler yapıyoruz. Daha da fazla anlıyoruz. Hatta az anlayanlar için tekrarda işleyebileceğimiz bir tahta bile var. Siz oradan tekrara ders yapıyorsunuz anlamayanlarda anlıyor (Ö3).

Mesela yukarda öğretmen video açtığında sadece hepimiz izlemek zorunda kalıyorduk ama burada istasyonlar olduğu için mesela bir videoyu çok anlamadıysak ya da mesela anladık ama tekrar etmek istiyorsak izleyebiliyorduk (Ö13).

Şöyle olumlu yanları var. İngilizce sınıfında işlediğimiz dersler daha eğlenceli olduğu için. Tekrar etmekte şarkılarla daha eğlenceli oluyor (Ö11).

Eskiden daha az etkinlik yapıyorduk şimdi çok etkinlik yapıyoruz ve yazıdan hiçbir şey anlamıyordu ama eğer anlamıyorsalar siz anlatıyordunuz (Ö7).

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi öğrencilerin 13'ü farklılaştırılmış İngilizce derslerinde yapılan etkinliklerin eğlenceli olduğunu ifade ettiler. Öğrenciler kâğıt etkinliklerinin ve oyunlarının hem eğlenceli olduğunu hem de öğrenmelerine katkı sağladığını belirttiler. 'Eğlenceli' kodu altında yer alan öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Aşırı eğlenceliydi. Canımız sıkıldığında o etkinliği bitirdikten sonra tahta etkinliğine zar etkinliğine kâğıt kesip yapıştırma etkinliğine arkadaşlarımızla oynayabileceğimiz çeşit

çeşit etkinliklere gidebiliyorduk. Bu da çok eğlenceli oluyordu. Bu da benim açımdan çok güzeldi keşke hiç bitmeseydi (Ö11).

Arkadaşıma katılıyorum. Sonra aslında etkinlikleri görmüştüm kâğıt etkinliğini çok sevmiştim. Çünkü resimleri güzel etkinlikler eğlenceliydi. Kâğıt etkinliği oyun etkinliği zar etkinliği eğlenceliydi (Ö12).

Oyun etkinliği eğlenceliydi. Arkadaşlarımızla birlikte oynayabiliyorduk. Zar etkinliği güzeldi eğlenceli. Hem kelimeye de biliyorsak söyleyince puan falan alıyorduk. Puan alıyorduk sanırım. Sonra video izleyebiliyorduk. İstedığımız an videodan sıkıldık oyun etkinliğine geçebiliyorduk. Videodan sıkıldık kâğıt etkinliğine geçebiliyorduk. Hem dört tane var hem de arkadaşlarımızla yapabiliyoruz bu etkinlikleri o yüzden gayet güzel (Ö9).

Bence sıkıcı değildi. Hem bir sürü istasyonlar vardı. Çok eğlenceliydi. Ben en çok neydi adı ya zar etkinliğini sevmiştim mesela. Atıyorsun söylüyorsun (Ö14).

Burada ondan sıkıldıysan ona veya hiç yapamayacaksan gidip tekrar yapabiliyorsun. Yani bu da çok iyiydi ve anlamamızı sağlıyordu. ve çok zihinde kalıcı oluyordu. Eğlenceli yapıyorduk. Ama diğer derslerde daha sıkıcı oluyordu. Hiç üstünde durmadan geçebiliyorduk. Unutabiliyorduk (Ö10).

Öğrenme şeklime ve hızıma uygundu ve eğlenceliydi. Yani seviyeme göre kağıtları alıp oradan yaparak daha iyi yapabiliyordum (Ö13).

Katlı öğrenme sistemi benim öğrenme şeklime ve hızıma uygundu eğlenceliydi. Motive ediciydi. Çünkü isteyen kendisine göre kâğıdı alıp yapabiliyordu (Ö9).

İngilizce sınıfına girdiğimde çok heyecanlıyım. Kâğıt etkinliği çok güzeldi. Resimler de güzeldi. Tahta oyununa geçtiğimde orda oyunlar vardı eğlendim. Sonra da oradan zar etkinliğine geçtik (Ö16).

Tablo 4.14'e göre öğrencilerin birçoğu (n:12) farklılaştırılmış İngilizce derslerinde yapılan etkinliklerin öğretici olduğunu ifade etmiştir. Buna yönelik öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Eskiden yaparken biraz zorlanıyordum ama artık kâğıt etkinliğini zordan kolaydan başlayıp zoru yapmaya başladım sonra da öğrendim. Kâğıt etkinliklerini yapa yapa öğrendim. İstedğim etkinliklere geçebiliyordum. Böyle ilk önce tahta etkinliğine geçmiştim video izliyordum öğrendim. Zar etkinliğine geçtim orda arkadaşımınla beraber yaptık (Ö13).

Benim İngilizceye ilgimi arttırdı. Çünkü hem öğrendim hem eğlenerek öğrendim. Daha çok ilgilendiğim için İngilizceyle öğrendim (Ö10).

Burada istediğimizi seçebiliyoruz. Birbirimizle yardımlaşabilmemiz gayet güzeldi. Hem sosyal becerilerimizde güçlendiriyor. Benim kâğıt etkinliği ve en çok oyunlar hoşuma gitti. Kâğıt etkinliği hem eğlenip beyimizi güçlendirebiliyoruz. Oyunda eğlenebiliyoruz. İngilizcemizi geliştirebiliyoruz (Ö2).

İlk geldiğimde bende heyecanlanmıştım. Azcık etrafıma falan baktım sonra etkinlik yapacağız demiştiniz. Şey kâğıt etkinliği çok güzeldi. Güzel öğretiyordu. Şey mesela benim için baya iyi çünkü istediğimiz kâğıdı alabiliyoruz mesela biri zoru alacak ama yapamıyor kolaydan başlıyor ortaya geçiyor. Sonra onlarla şey kolayda biraz anlamış oluyor ortada da üstüne katıyor. Zorda tamamen anlamış oluyor. Sonra bonusu yapınca hepsini anladığını fark ediyor. Benim için baya iyi katkısı oldu (Ö9).

Beynimin hızına yetişebiliyordum. Bir de bazı şeylerin üstünde üç kere kaldığımız için beynimiz şey tam oturuyorduk. Farklı etkinlikler istasyonlar aracılığı ile beynimizde kalabiliyordu. Böyle olması öğrenmemizi olumlu yönde etkiliyor. Daha çok eğleniyoruz. Böylece daha çok dersi dinleyesimiz geliyor. Başka yolla bir şeyi çok fazla yaparak hem beynimizde hem de aynı şeyi sürekli yapmaktan sıkıldığımız için hiçbir şey anlamıyoruz ve yapmakta istemiyoruz. Ama Buradayken İngilizce sınıfındayken farklı farklı şeyler olduğu için öğrenmemiz daha kolay oluyor ve biz çok fazla olumlu yönden etkiliyor. Bu benim açımdan başka arkadaşlarımla onlara kalmış (Ö11).

Önceden daha böyle yavaş anlıyordum. Sizi daha hızlı bir şekilde kavraya biliyorum. Etkinlikler daha çok hoşuma gitti onları daha çok yapmak istediğim bu yüzden daha fazla zihnime kazıdım (Ö16).

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, öğrencilerin bazıları (n:5), farklılaştırılmış İngilizce dersinde yapılan etkinliklerin bazılarını gereksiz bulduklarını ve bunların farklı etkinliklerle değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan bazı etkinlikleri gereksiz bulan öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Çok fazla oyun vardı. Bazı oyunları çıkartıp yerine daha öğretici iyi şeyler getirebiliriz bence. Video Center kaldırabiliriz (Ö3).

Video Center'in bazılarını oyun yeri yapmalıyız (Ö1).

Benim hoşuma gitmeyen şey videoydu. Yani diğerleri ile zaten anlayabiliyorduk. Video ekstra gibi geldi (Ö2).

Bana göre dinleme metni olmamalıydı (Ö8).

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı İngilizce derslerindeki öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15

Farklılaştırılmış Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	Açıklama	n	Öğrenciler
Öğrenme Ortamı	İş birliği Yapabilme	Öğrenciler, etkinlikleri arkadaşlarıyla yardımlaşarak tamamladıklarını belirtmişlerdir.	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Bireysel Çalışma Tercihi	Öğrenciler bazı etkinlikleri bireysel yapmayı tercih ettiğini ifade etmiştir.	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11
	İletişim Kurabilme	Öğrenciler ihtiyaç duyduklarında arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir.	13	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö13, Ö16
	İletişimde Sorun Yaşama	Öğrenciler öğrenme sürecinden çeşitli nedenlerden dolayı iletişimsel sorunlar yaşandığını dile getirmişlerdir.	8	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13
	Gürültü Problemi	Öğrenciler sınıfta çok fazla gürültü olduğunu ve arkadaşlarının çok fazla konuştuğunu ifade etmişlerdir.	11	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15
	Sınıf içi Hareketlilik	Öğrenciler etkinlikler sırasında öğrencilerin ayakta durduğunu veya sınıf içerisinde gezdiğini ifade etmişlerdir	11	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
	Kurallara Uyulmaması	Öğrenciler kurallar olmasına rağmen uyulmadığını ifade etti.	12	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16

Tablo 4.15’e göre öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik olarak toplam 78 adet görüş bildirdiği görülmektedir. Bunlar; iş birliği yapabilme, bireysel çalışma tercihi, iletişim kurabilme, iletişimde sorun yaşama, gürültü problemi sınıf içi hareketlilik ve kurallara uyulmaması kodları altında yer almaktadır. Tablo 4.15.’te görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı (n:16) farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı İngilizce derslerinde iş birliği yapabildiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler, İngilizce derslerinde etkinlikleri arkadaşları ile yardımlaşarak

tamamlayabildiklerini ve bunun öğrenme süreçlerine katkısı olduğunu belirtmiştir. Buna yönelik öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Arkadaşlarımla birlikte yardımlaşabiliyordum. Mesela sandalye kalmadıysa koltuğa da geçebiliyordum. Herkes rahat hareket edebiliyordu. Herkes istediği yere geçebiliyordu. Mesela ben bir soruyu bilmiyorsa arkadaşımın yardım isteyerek o soruyu yapabiliyorum (Ö1).

Ayrıca mesela bir şey yapamadığımızda bir arkadaşımın yardım isteyebiliyordum. Bu benim öğrenmemi kolaylaştırıyordu (Ö8).

Bazen iki kişi oluyoruz. Bazen ortaklaşa yapıyoruz. Bazen de ihtiyacımız olduğunda birbirimize soru soruyoruz. Hem iş birliği yapıyoruz hem de birlikte çalışmış oluyoruz (Ö3).

Öğretmenim ben dört arkadaşımın birlikte kâğıt etkinliklerinde ihtiyacım olduğu zaman arkadaşlarımla birlikte yardımlaşabiliyordum. Bütün etkinlikleri iş birliği ile yaptık (Ö5).

Arkadaşımın iş birliği yapmak için aynı masaya oturuyorduk. O yüzden birbirimize soruları çok sessiz bir şekilde sorup cevabını alabiliyorduk (Ö15).

Zar etkinliği. Onda da takımla oynadığımız için iş birliği yapabiliyordum. Mesela zar etkinliğinde yapamadığımız bir cümleyi arkadaşımıza soruyoruz (Ö12).

Şimdi istediğimiz etkinliği seçebilmek, arkadaşlarımızla yardımlaşabilmek güzeldi. Burada istediğimizi seçebiliyoruz. Birbirimizle yardımlaşabilmemiz gayet güzeldi. Hem sosyal becerilerimizde güçlendiriyor (Ö2).

Hem bunda arkadaşlarımla diyalogum çok iyi mesela ben bir şeye takıldığımda ya arkadaşlarıma ya öğretmene soruyorum ve yani daha iyi oluyor. Hem yardımlaşabiliyoruz. Hem de mesela bilmediğimiz kelimeyi arkadaşımıza sorarak öğrenebiliyoruz. Yani benim açımdan çok iyi oldu ve etkinliklerde çok güzeldi (Ö13).

Öğretmenim ben 4 arkadaşımın birlikte kâğıt etkinliklerinde ihtiyacım olduğu zaman arkadaşlarımla birlikte yardımlaşabiliyordum. Bütün etkinlikleri iş birliği ile yaptık (Ö5).

Hem etkinliklerde hem de oyunlarda arkadaşlarımla yardımlaşabildim ben. Bazen kâğıt etkinliklerinde yapamadıklarını soruyorlar cevaplıyoruz. Bazen de oyun etkinliklerinde yardımlaşabiliyoruz. Takım oyunlarında falan (Ö7).

Tablo 4.15'e göre öğrencilerin bir kısmı (n:7), farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı İngilizce derslerinde bireysel çalışmayı tercih ettiklerini söylemiştir. Bu öğrencilerin bazıları, özellikle akıllı tahta etkinliklerini bireysel yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler

bunun sebebini grup çalışmaları sırasında dikkatlerinin dağılabilmesi veya arkadaşlarının müdahaleleriyle kafalarının karışabilmesi olarak belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler grup içinde dinleme etkinliklerinde ses açma veya kapatma konusunda anlaşmazlık yaşamalarından dolayı dinleme etkinliklerinde bireysel çalışmanın daha iyi olduğu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin farklılaştırılmış İngilizce derslerinde bireysel çalışmayı tercih etmeleri koduna yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ben dokunmatik tahta etkinliğini bireysel yapmayı seviyorum dinlemede dahi. Çünkü dinlemeyi iki kişi yaptığımız zaman kafamız karışabilir. Aynı zamanda akıllı tahtada da bireysel yapmak daha mantıklı çünkü bazı arkadaşlarımız arkadan elini uzatıp hile yapabiliyor (Ö8).

Arkadaşıma katılıyorum. Akıllı tahtada böyle tek yapmak daha uygun oluyor. Arkamızdakiler falan kavga ediyor burası benim yerim diyorlar. Durmadan dokunuyorlar bu bu diyorlar o yüzden sonra bizim de kafamızı karıştırıyor (Ö1).

Bende söyleyen iki arkadaşına katılıyorum. Özellikle yerinde katılıyorum. Biri sesi aç diyor biri sesi kıs diyor biri ileri oynat diyor biri geri oynat diyor. Birden kavgaya yanaşıyor bu yüzden dinlemede bireysel daha iyi (Ö3).

Bence öğretmenim dinlemeyle söyleyen bütün arkadaşlarımı katılıyorum. Dinleme, dokunmatik tahta bireysel yapılmalı. Yardımlaşarak yapılmamalı. Dinleme bireyseldi zaten. Dokunmatik tahtayı bireysel yapmamız lazım çünkü eşli olarak yaparsak şu şu diyor o zamanda senin öğrendiğin bilgiler bir işine yaramıyor (Ö5).

Ben kâğıt etkinliğinde bazen bireysel yapıyorum bazen grup halinde yapıyoruz. Ama bireysel daha da iyi oluyor grup olunca hep konuşuyorlar. Bireysel daha iyi bence (Ö7).

Tablo 4.15'e göre, öğrencilerin birçoğu (n:13), farklılaştırılmış İngilizce derslerinde iletişim kurabildikleri bir sınıf ortamının var olduğunu ifade etmiştir. Buna yönelik görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Arkadaşlarımla iletişimim iyiydi. Hatırlamadığım ya da unuttum şeyleri arkadaşlarıma sorarak hem yardım alıyordum hem de mesela birbirimizle yardımlaşarak hem iletişim kuruyorduk hem de anlamadığımız şeyleri tekrar etmiş oluyorduk daha iyi ve öğretici oluyordu (Ö13).

Şey istediğim zaman arkadaşlarımla yardımlaşabildim (Ö9).

İletişim kurabildim arkadaşlarımla unuttuğum hatırlamadığım ya da gelmediğim günlerde öğrendikleri şeyleri sorabildim (Ö15).

Arkadaşlarımla iletişimim iyiydi. Derslerle alakalı bir şey unuttuysam onlara sorabiliyordum. Arkadaşları beni dinliyordu. Bazen de derse odaklandıkları için dinlemek istemiyorlardı (Ö11).

Arkadaşımla iletişimim iyiydi. Gelmediğim zaman böyle sorabiliyordum, öğreniyordum. Ya da gelmediğim zaman istediğim zaman soru sorabiliyordum. Beni dinliyordu. Bir şeyimi unuttuğumda ondan alabiliyordum (Ö16).

Öğretmenimle iletişimim iyiydi. Derslerde başka bir şeyle uğraşırken ya da duymadığım zamanlarda öğretmenime sorup yapabiliyordum (Ö10).

Şey öğretmenimle iletişimim iyiydi. Sadece istediğim zaman soramıyordum çünkü herkes ayakta olup size bir şey söylemeyi çalışınca sizde söylediniz sorduğumda (Ö9).

İletişim güzel, arkadaşlarımla istediğimiz zaman yardım ediyoruz onlarda yardım ediyorlar (Ö1).

İletişimi güzeldi Ö1 e katılıyorum. Bazı etkinliklerde zorlanıyorsam arkadaşıma soruyorum. O da zorlanıyorsa size geliyorum. İllaki bir cevap alıyorum (Ö6).

Bende iletişim kurabildim (Ö2).

Öğretmenimle iletişimim gayet güzeldi. Çünkü sorduğum soruları kolaylıkla cevaplayabiliyordu. Sorduğum zaman cevaplıyordu. İş olmadığı zaman bir dakika bekler misin diyordu işi olmadığı zaman cevaplıyordu. İletişimim iyiydi. Arkadaşlarımla iletişimim güzeldi bazı şeyleri bilemediğimde arkadaşlarıma sorabiliyordum. Arkadaşlarımı dinledim işleri bittiğinde de beni dinlediler (Ö8).

Ben şu anda tüm söyleyen arkadaşlarıma katılıyorum. Mesela ben soruyorum size. Bir dakika hem geliyorum ama iletişim kurarken baya ses olduğu için sizde baya yardım ettiğiniz için duyamaya biliyorsunuz (Ö5).

Tablo 4.15'e göre, farklılaştırılmış İngilizce derslerinde öğrencilerin bazıları arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurabildiklerini ifade etmiştir. Ancak öğrencilerin 8'i sınıftaki gürültünün zaman zaman bu iletişimi zorlaştırdığını dile getirdi. Bu kod altında yer alan öğrenci ifadelerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Arkadaşıma katılıyorum. Bazen arkadaşlarımız konuşurken lafımızı kesebiliyor. Ya da arkadayken kendi aralarında fısıldaşarak konuşabiliyorlar. Öğretmenimle iletişim iyiydi (Ö3).

Çok ses olması iletişimi durdurdu. Konuşmalar... (Ö4).

Arkadaşıma katılıyorum iletişim iyiydi. Ama arada çok ses olduğunda duyamıyordunuz (Ö1).

Öğretmenim neydi ben arkadaşlarımı soru sorsam bile hiç duymazlar. Çünkü sınıftaki birisi konuşunca diğeri de konuşmaya başlıyor. Sınıfta gürültü patırtı oluyor. Arkadaşıma soruyorum ney ney ney diyor ikide bir. Sonra soruyu cevaplayamıyorum size geliyorum. Sizin de baya bir sizi çağırdıkları için soruyu kendim başıma cevaplamak zorunda kalıyorum (Ö5).

Mesela ben size soru sormak istediğimde bazenleri soramıyordum. Çünkü çok gürültü vardı. Sürekli konuşuyorlardı aralarında. O yüzden yanınıza geliyordum bir şey söyleyeceğimde unutuyordum (Ö13).

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, öğrencilerin birçoğu (n=11), farklılaştırılmış İngilizce derslerindeki sınıf ortamında gürültü problemi yaşadıklarını belirtmiştir. Bazı öğrenciler, sınıf ortamında yaşanan gürültünün sınıf içi iletişimi olumsuz etkilediğini ve zaman zaman derse odaklanmada güçlük yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin gürültü problemine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kurallar vardı ama kimse uymuyordu ve sürekli ayaktalardı konuşuyorlardı. Biz anlamakta zorlanıyorduk mesela bazıları hiç konuşmuyordu sadece kâğıt etkinlikleri yapmaya çalışıyordu. Ama onlar sürekli konuştukları için kafaları karışıyordu yapamıyorlardı (Ö13).

Sevgili, saygılıydı ama çok gürültülüydü ve hiç kurallara uyulmayan bir yerdi (Ö8).

Bende arkadaşşıma katılıyorum. Bazen arkadaşlarımız çok sesler yapıyor. Bazen sorulara bu ne falan filan diyorlar (Ö1).

Tahta da bazen oyun oynarken çok ses çıkartıyorlar. Mesela bazıları yazı yazarken kafaları dağılıyorlar. Dinleme metninde de bazıları duymuyor. Çok gürültü çıkarmadan odaklanmalıyız (Ö:4).

Bu sınıfımız aslında çok düzeli ama arkadaşlarımız çok gürültü yapıyor. Bende arkadaşşımın dediğine katılıyorum. Dinleme metnindekiler dinleyemiyorlar. Hem gürültüden anlayamıyorlar. Tekrar edenler de anlayamıyor. Herkes bir etkinlik yapıyor. Mesela 5

dakika kala bitiriyorlar etkinliği onlarda kapının önüne geçiyor. Onlarda ses gürültüden etkinliği bitiremiyorlar (Ö5).

Herkes konuştuduğı için ayakta durduğu için çok fazla gürültü olduğu için ona odaklanamadığım için çok güzel bir şekilde yapamıyordum. Yapsam da yanlış çıkabilecek olduğu için (Ö11).

Tablo 4.15'e göre, öğrencilerin çoğu (n=11), farklılaştırılmış İngilizce dersleri sırasında arkadaşlarının sınıf içinde ayakta gezindiğini ve bunun da zaman zaman derste çeşitli olumsuzluklara neden olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Onun haricinde herkes ayakta duruyordu bazen. Ayağa kalkıp sürekli hareket ediyorlardı. Birbirleri ile konuşuyordular. O yüzden odaklanamıyordum (Ö2).

Herkes ayaktaydı ve bazıları hile yapıyordu. Mesela tahta oyununda iki kere yapıyorlardı ya da üç kere (Ö4).

Herkes çok ayaktaydı çok ses çıkıyordu. Odaklanamıyorduk (Ö9).

Ayakta oldukları için bir de konuştukları için yani zorlanıyordum (Ö16).

Arkadaşlarıma katılıyorum çünkü hep ayakta dikkatimizi dağılıyor yapamıyoruz (Ö10).

Aslında ortam çok güzel bir ortam hem renkli hem eğlenceli bir ortam ama bazıları sürekli konuştukları ve ayakta oldukları için kafamız karışıyor ya algılayamıyoruz ya yanlış yapıyoruz (Ö13).

Mesela örneğin sınıfta rahatça hareket edebilmemiz olabilir. Sınıfta rahatça hareket edebildiğimiz için herkes ayağa kalktığı için ayak sesleri sınıfı gürültülü yapıyor olabilir (Ö8).

Etrafta çok arkadaşlarım geziyor dikkatim dağılıyor. Arkadaşlarıma soracağımız soruları unutabiliyoruz (Ö15).

Sonra mesela bir tane arkadaşımız ayağa kalkınca herkes ayağa kalktığında bazıları etkinlik yapamıyor (Ö12).

Tablo 4.15'te görüldüğu gibi, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (n=12), sınıf kurallarının bulunduğunu ancak bu kurallara uyulmadığını ifade etmiştir. Öğrenciler, ders sırasında kurallara uyulmamasının, sınıfta gürültü sorununa yol açtığını belirtmişlerdir. "Kurallara Uyulmaması" kodu altında yer alan öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kural vardı ama hiç kimse kurallara uymuyordu ve böylece çok fazla gürültülü ve karmaşık bir sınıf ortamı oluyordu. Ve derslerimizi anlamakta zorlanıyorduk (Ö11).

Kural vardı ama hiç kimse uymuyordu. Etrafta çok ses vardı herkes oradan oraya oradan oraya gittiği için çok karmaşıktı ortaya çıkıyordu. Bana göre çok güvenli bir ortamdı (Ö15).

Bende Ö15'e katılıyorum çünkü kurallar vardı ama kimse uymuyordu bu yüzden kurallar yokmuş gibi oluyordu (Ö10).

Kurallar vardı ama kimse uymuyordu ve sürekli ayakta kaldı konuşuyorlardı biz anlamakta zorlanıyorduk. Mesela bazıları hiç konuşmuyordu sadece kağıt etkinlikleri yapmaya çalışıyordu. Ama onlar sürekli konuştukları için kafaları karışıyordu yapamıyorlardı. Mesela arkadaşlarına soracakları soruyu unutuyorlardı. Mesela burada bende arkadaşına bir soru soracak oluyorum ama unutuyorum söyleyeceğim şeyi o yüzden şey bence düzeli ama kuralsız (Ö13).

Kurallar vardı uyulmuyordu. Ama çok ses vardı herkes ayaktaydı şey mesela bazıları sürekli ses çıkarıyordu. Yardımlaşarak yapan kişiler soracağı şeyi unutuyordu ya da soramıyorlardı sesten öyle (Ö9).

Kurallar vardı ama ses ve ayakta oldukları için uymuyorlardı (Ö16).

Kurallar var, ama bazıları uymadığı için diğerleri yokmuş gibi hissediyor bu yüzden uyulmuyor (Ö4).

Bence öğretmenim gürültünün sebebi kurallara uyulmaması (Ö3).

Kurallara uyulmuyor. Etkinlik bitiyor ayağa kalkıyorlar (Ö6).

Hangi etkinliklerin yapılacağı belliydi ama gürültü yapıyorlardı (Ö5).

Kurallar belliydi. Kimse uymuyordu (Ö1).

Kimse kurallara uymuyor. Etkinlik bitirince direk ayağa kalkıyorlar (Ö3).

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı İngilizce derslerindeki sınıfın fiziksel ortamına yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16*Farklılaştırılmış Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	Kod	Açıklama	n	Öğrenciler
Sınıfın Fiziksel Özellikleri	Oturma Planı	Öğrenciler oturma düzeninin birlikte etkinlik yapabilmelerine uygun olduğunu açıklamışlardır.	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
	Öğretim Materyali	Öğrenciler teknolojik donanım ve materyallerin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.	5	Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14
	Temizlik	Öğrenciler sınıfın temiz ve düzenli olduğunu ifade etmişlerdir.	4	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, öğrenciler sınıfın fiziksel özelliklerine yönelik 19 görüş bildirmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (n=10), farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı İngilizce derslerindeki oturma düzeninin İngilizce öğrenmelerini desteklediğini belirtmiştir. Özellikle masaların dörtlü gruplar halinde düzenlenmesinin, öğrencilerin birbirleriyle daha fazla etkileşim kurmalarına, takım çalışmalarında ve etkinliklerde iş birliği yapmalarına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, oturma düzeninin grup çalışmalarına uygun olarak düzenlenmesinden dolayı arkadaşlarıyla birlikte çalışmanın, yardımlaşmanın, fikir alışverişi yapmanın ve görevleri birlikte yerine getirmenin İngilizce öğrenme süreçlerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin oturma düzenine yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kendi sınıfımızda çok yardımlaşmıyoruz. Bazen öğretmen izin verdiğinde bir birimizin yanına geçip yardımlaşıyoruz. Onda da sadece tek oturan oturabiliyor. Öbürlerinin yanında biri olduğu için olmuyor. Mesela burada istediğimiz kişiyle toplu bir şekilde yapabiliyor. İsteddiğimiz kişilerden yardım isteyebiliyoruz. Ama normal sınıfta öğretmen yerler belirlediği için ve öğretmenin belirlediği kişilerle oturmak zorunda olduğumuz için istediğimiz kişiyle yardımlaşmıyoruz. Ya da yanımızdaki kişiden yardım istediğimizde susar mısınız diyorlar. Sınıfın ortamı renkli ve çok eğlenceli bir ortam. Mesela küme küme

oturmamız birlikte çalışmamız gibi. Avantajları var. Birlikte çalışabiliyoruz iletişimimiz fazla oluyor (Ö13).

Oturma düzeni çok iyi. Böyle arkadaşlarınızla grup oturabiliyorsunuz. Masalar böyle tam dörtlü oluyor (Ö1).

Üst sınıfımızda herkes düz tahtaya bakarken alt sınıfımızda takım halinde çalışabileceğimiz bir ortam. Hem tahtayı görebileceğimiz hem de arkadaşlarımızla birlik olup çalışabileceğimiz bir oturma düzeni var. Düzenli oturmamız hem tahtayı görmemizi hem arkadaşlarımız hem öğretmeni iyi görmemizi hem arkadaşlarımızla hem sınıfta hem daha iyi birlikte takım olup kâğıt etkinlikleri yapabiliyoruz. Bunlar benim öğrenmeme baya bir etki etti (Ö3).

Oturma düzeni farklı mesela burada istediğimiz arkadaşımızın yanına geçip onla etkinlikleri yapabiliyoruz birlikte ya da mesela tahtada oyun oynarken arkadaşımızla birlikte oynayabiliyoruz zar oyununda. Herkes istediği ile iki üç kişi bir sıraya bir masaya oturup beraber çalışabiliyordu. Birbirlerine katkı sağlayabiliyordu (Ö16).

Üsteki sınıfımızdan farklılıkları böyle sınıfın İngilizce sınıfının daha büyük olması ve bunlarında böyle daha renkli ne bileyim oturma düzenin daha iyi olması (Ö12)

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi öğrencilerin bazıları (n:5) farklılaştırılmış İngilizce sınıfında teknolojik donanımın (akıllı tahta, bilgisayarlar vb.) yeterli olduğunu ve gerekli öğretim materyallerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenciler sınıfta yer alan teknolojik araçlar- gereçler ile oyun oynayarak ve videolar izleyerek daha eğlenceli ve etkili bir şekilde İngilizce öğrendiklerini belirttiler.

Teknolojik donanım açısından evet İngilizce öğrenmeme katkı sağladı (Ö8)

Teknolojik aletlerle donatılması çok iyi bir şey hem mesela orda oyun oynayarak ve bilgisayarlardan video izleyerek öğrenebiliyoruz. Videolar ve oyun oynayarak hem anlıyordum ve çok iyi öğrenebiliyordum (Ö13).

Arkadaşlarımda da söylediği gibi teknoloji ve oturma düzeni benim için çok geliştirmeme yardımcı oldu. Mesela arkadaşlarımla oturup şey yaptığım için. Teknolojide beni çok geliştirdi. Mesela benim bilmediğim oyunlar oynattınız. İngilizce öğrenmemi sağladı (Ö6).

Öğrenmeme katkı sağladı. Akıllı tahtayla oyun oynuyorduk. Bu sayede anladım. Mesela bilgisayarda video izliyorduk. Ben fazla izlemiyordum (Ö9).

Teknolojik araç gereçler vardı kağıtlardan soru çözüyorduk eğleniyorduk tahtadan oyun oynuyorduk bilgisayardan video falan izliyorduk ve eğlenceliydi öğrenebiliyorduk kolayca zihnimize kazıya biliyorduk (Ö14).

Tablo 4.16'ya göre, öğrencilerin birkaçı (n=4), farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı İngilizce derslerindeki sınıfın temiz olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenciler, temiz ve düzenli bir sınıf ortamının derse daha iyi odaklanmalarına katkı sağladığını ifade etmiştir.

İki sınıfımızda çok temiz bazen kirletiyorlar ama temizliyoruz. Arkadaşlarımız özen gösteriyor. Hem böylece temiz bir yerde İngilizce öğrenebiliyoruz hem sağlıklı oluyor hasta olmuyoruz (Ö3).

Sınıfımız kirli olduğunda özellikle bir tane arkadaşımla sürekli sınıfı temizliyor. Sınıfı temizlediğimizde düzelince İngilizce derslerini yapabiliyoruz. Sınıf düzenliydi (Ö6).

Temiz olması önemli temiz olmayınca oradaki kire odaklanıyorsun. Temiz olunca odaklanabiliyorum (Ö8).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve elde edilen bulgular ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları, derse yönelik tutumları, İngilizce öz yeterlik algıları, sınıf iklimi algıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu bölümde, çalışmanın bulguları kapsamlı bir şekilde tartışılmakta, teorik çerçeve ele alınmakta ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

5.1.1 Öğrencilerin İngilizce Başarısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre, farklılaştırılmış öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarısını artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısını artırabileceğini öne süren uzman görüşleriyle örtüşmektedir. (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Imbeau, 2011). Bunun yanında, farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerindeki etkilerine yönelik gerçekleştirilen kapsamlı derleme çalışmaları da mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Deunk vd., 2018; Smale-Jacobse vd., 2019; Ziernwald vd., 2022). Buna göre, Smale-Jacobse vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı üzerinde genellikle küçük ve orta düzeyde olumlu etki yarattığı saptanmıştır. Bununla birlikte, aynı çalışmada farklılaştırılmış öğretim kapsamında uygulanan yetenek gruplandırması ve ustalık öğrenimi gibi yaklaşımların daha güçlü etkiler oluşturduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Deunk vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında da farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerinde küçük fakat anlamlı düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu etkinin, özellikle bilgisayar destekli öğrenme ortamlarında ya da okul çapında yapılan yapısal değişiklikler bağlamında daha belirgin hâle geldiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, söz konusu çalışmada yetenek gruplandırmasının

düşük başarı gösteren öğrenciler açısından olumsuz sonuçlara yol açabileceği ve tüm yetenek seviyeleri için anlamlı bir yarar sağlamayabileceği de belirtilmiştir. Ziernwald vd. (2022) tarafından yürütülen derleme çalışmasında ise farklılaştırılmış öğretimin, özellikle karma yetenek düzeyine sahip sınıflarda yüksek başarı gösteren öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, alanyazında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmakta olup, bu çalışmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarını açıkça desteklemektedir (Aliakbari & Kholes Haghighi, 2014; Grain vd., 2022; Güven, 2023; Kotob & Abadi, 2019; Meşe & Mede, 2023; Naka, 2018; Pourdana & Shahpouri Rad, 2017; Saleh, 2021; Siddiqui & Alghamdi, 2017; Şan & Türegen, 2020; Yağlı, 2023). Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlar da farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu kapsamda, öğrenciler İngilizce derslerinde kolay, orta ve zor seviyelerde etkinliklerin bulunmasını ve kendi seviyelerine uygun etkinliklere katılabilmeyi, öğrenmelerini olumlu etkileyen önemli bir faktör olarak ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Pham'ın (2012) farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin çok basit ya da aşırı karmaşık olmayan, orta düzeyde zorlayıcı etkinliklerle daha etkili öğrenebildiklerini ortaya koyan görüşüyle örtüşmektedir. Söz konusu yaklaşım, öğrencilerin potansiyel gelişim alanlarını hedef alan ve iş birliğiyle gerçekleştirilen görevlerin zamanla bağımsız olarak yapılabileceğini savunan Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı kuramıyla da uyumludur. Her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi farklı olduğundan, bir öğrenci için orta düzeyde kabul edilen bir etkinlik, başka bir öğrenci için ya çok kolay ya da çok zor olabilir. Bu nedenle farklı seviyelerde (kolay, orta, zor) etkinliklerin sınıf ortamında birlikte sunulması, her öğrencinin kendi gelişim düzeyine göre orta düzeyde sayılabilecek etkinliği seçebilmesine olanak tanımakta ve bu da öğrenme sürecini daha etkili ve bireyselleştirilmiş hâle getirmektedir. Yapılan bazı çalışmalar, kademelendirilmiş etkinlikler ile yürütülen farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Dack vd., 2022; García Fonseca & Casallas Gordillo, 2016; Lavrysh, 2015; Pourdana & Shahpouri Rad, 2017). Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel yetkinlik düzeylerine uygun öğrenme fırsatları sunarak dinleme ve sözlü beceriler başta olmak üzere dil yeterliklerini artırmakta ve sınıf içi öğrenme ortamını daha erişilebilir kılmaktadır. Ayrıca, farklı seviyelerde etkinliklerin kullanılması, her öğrencinin kendi öğrenme hızı ve seviyesi doğrultusunda ilerlemesini mümkün kılmakta ve böylece daha etkili ve anlamlı bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır.

Farklı disiplin alanlarında yapılan araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarısını artırmada etkili olduğunu desteklemektedir. Fen eğitimi alanındaki çalışmalar

(Alsalhi vd., 2021; Avcı vd., 2022; Ermiş, 2021; Karakaş Mısıır, 2023), bu öğretim yaklaşımının öğrencilerin fen dersi akademik başarılarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, matematik eğitimi (Abaza & Genç, 2023; Bal, 2023; Berber, 2021) ve coğrafya eğitimi (Karabulut & Koç, 2024) alanlarındaki araştırmalar da farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik performansını belirgin bir şekilde artırdığını ortaya koymaktadır. Genel olarak, bu sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin çeşitli eğitim bağlamlarında akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin temel içeriği nasıl kavradıkları, sınıf içi eğitime nasıl katıldıkları ve yeteneklerini nasıl sergiledikleri birçok faktöre bağlı olarak değişmektedir. Bu durum, öğrenme sürecinin, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Böylece, öğrencilerin başarılı olmaları ve potansiyellerini gerçekleştirmeleri desteklenebilir (Ortega vd., 2018; Tomlinson, 1999). Ayrıca, kapsayıcılık ve eşitlik ilkeleriyle uyumlu olan farklılaştırılmış öğretim, tüm öğrencilerin geçmişleri veya önceki bilgileri ne olursa olsun sınıfta başarılı olma fırsatına sahip olmalarını sağlamaktadır (Onyishi & Sefotho, 2020; Maulana vd., 2019). Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin akademik başarılarının artması beklenmektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçların aksine, bazı çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir (Faber & Visscher, 2018; Kotob & Arnouss, 2019; Smit & Humpert, 2012; Smit ve Humpert, 2012; Suprayogi & Valcke, 2016). Görüldüğü gibi, farklılaştırılmış öğretimin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecine katkı sağladığına dair sonuçlar büyük ölçüde olumlu olsa da bazı araştırmalar, bu yaklaşımın her koşulda etkili olamayabileceğini ve başarı üzerindeki etkilerinin bağlama ve uygulama koşullarına göre değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin etkililiği; müdahalenin süresi, kullanılan yöntemler ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygunluğu gibi faktörlerden etkilenebilir. Daha uzun süreli uygulamaların akademik başarı üzerinde daha olumlu etkiler sağlama eğiliminde olduğu söylenebilir (Safawi & Akay, 2022). Bu tür uygulamalar, öğrencilerin yeni öğrenme yaklaşımlarına uyum sağlamasına ve bilgiyi kalıcı hale getirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, kullanılan stratejilerin öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine, hazırbulunuşluk düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olması, elde edilen sonuçları önemli ölçüde etkilemiş olabilir. Prast vd. (2018), yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim programlarının, bu yaklaşımın daha etkili kullanılmasını sağladığını ve bunun da öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, yapılan araştırmalar farklılaştırılmış öğretimin hem İngilizce dersinde

hem de diğer disiplinlerde öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak sunulan farklı seviyelerdeki etkinlikler, bireysel öğrenme süreçlerini desteklemekte ve başarıyı artırmaktadır. Bununla birlikte, bazı araştırmalar farklılaştırılmış öğretimin her durumda aynı düzeyde etki göstermediğini; uygulamanın süresi, tercih edilen öğretim stratejileri, sınıfın fiziksel ve sosyal koşulları ile öğretmen yeterliliklerinin elde edilen sonuçlar üzerinde belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimin istenilen düzeyde etkili olabilmesi için öğretmenlerin bu yaklaşımı etkili bir şekilde planlayıp uygulayabilmeleri adına mesleki gelişimlerine önem verilmesi ve uygulama ortamlarının bu yaklaşıma uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

5.1.2 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde artırmıştır. Bu durum, dersin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesinin, onların derse karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmasıyla açıklanabilir (Subban, 2006). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, öğrenme profilleri ve ilgi alanlarını dikkate alarak, öğrenme deneyimlerini daha ilişkili ve anlamlı hale getirmeyi amaçlamaktadır (Tomlinson & Imbeau, 2010). Sınıf içi etkinlikler ve ödevlerde birden fazla seçenek sunmak veya öğrencilerin ilgi alanlarıyla uyumlu konuları keşfetmelerine izin vermek, motivasyonu artırır ve öğrenme sürecinde sahiplik duygusunun gelişmesini sağlar (Heacox, 2012). Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanları ile ders içeriği arasında anlamlı bağlantılar kurarak yeni bilgi, beceri ve kavramların daha etkili ve kalıcı öğrenilmesini sağlaması beklenmektedir (Tomlinson ve Eidson, 2003). Kpolovie (2010), öğrenmeye ilgiyi güçlü bir duygusal ve bilişsel bağla desteklenen, bilginin daha hızlı ve doğru işlenmesini sağlayan, öz düzenleme ve disiplinle pekiştirilen etkili ve motive edici bir deneyim olarak tanımlamıştır. Tomlinson (2014a), farklılaştırılmış eğitimin tek tip bir öğretim modeliyle mücadele ederek öğrenciler arasında hayal kırıklığı ve kaygı duygularını azaltabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan yeterlik ve aidiyet duygusunu güçlendirdiği bilinmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Böylece, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme sürecini daha erişilebilir, ilgi çekici ve anlamlı hale getirerek öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve farklı ihtiyaçlara hitap ederek öğrenme motivasyonlarını artırdığı söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin farklı merkezlerde yer alan etkinliklere, ilgileri

doğrultusunda katılmaları beklenmiştir. Bu durum, öğrencilerin ilgilerine göre katılacakları etkinlikleri belirlemelerinin, derse yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında farklılaştırılmış öğretimin öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmaların bulunması, araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir (Alsalhi vd., 2021; Chamberlin ve Powers, 2010; Chien, 2014; Deringöl & Davaslıgil, 2020; Erdoğan & Kahveci, 2014; Flaherty ve Hackler, 2010; Güven, 2023; Karadağ & Yaşar, 2010; Karip & Şata, 2018; Kamarudin vd., 2022; Prast vd., 2023; Safawi & Akay, 2022; Şentürk & Sarı, 2018). Araştırma kapsamında elde edilen öğrenci görüşleri de farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini ve bu öğretim yaklaşımının öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını artırdığını göstermiştir. Öğrenciler, sınıfta çeşitli etkinliklerin yer almasını ve bu etkinlikler arasından seçim yapabilme özgürlüğüne sahip olmayı, farklılaştırılmış İngilizce dersinin olumlu yönleri arasında belirtmişlerdir. Ayrıca derslerde kullanılan oyunlar, videolar, yazılı çalışmalar ve grup etkinliklerinin öğrenme süreçlerini desteklediği ve derslere olan ilgilerini artırdığı ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol üstlendikleri; ilgi alanları ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri seçebildikleri bir öğrenme ortamının, derse olan ilgilerini artırarak öğrenme motivasyonlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Araştırmanın bu sonuçları, farklılaştırılmış sınıflarda öğrencilere seçim hakkı ve esneklik tanındığında, onların derse daha çok katıldığını, daha motive olduğunu ve derse ilgilerinin arttığını gösteren önceki araştırmalarla uyumludur (Brennan, 2019; Carver & Bailey, 2010; Scarparolo & MacKinnon, 2024). Joseph vd. (2013) tarafından yürütülen çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı derslerde öğrencilere materyaller, aktiviteler ve değerlendirmeler konusunda seçenekler sunulmasının, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere yönelik olumlu görüş bildirmesiyle sonuçlandığı belirlenmiştir. Gaitas ve Alves Martins (2017) farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin, sınıf tartışmaları, deney planlama, küçük grup çalışmaları, disiplinler arası etkinlikler, münazaralar, saha gezileri ve bireysel rehberlik gibi çeşitli öğretim etkinliklerini pedagojik bir yaklaşımla bütünleştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna göre, farklı türde etkinliklerin kullanımı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun seçimler yapmalarına olanak tanıyarak öğrenme süreçlerine aktif katılımı artırmakta, motivasyonlarını güçlendirmekte ve derslere olan ilgilerini pekiştirmektedir.

Araştırmada, öğrenci görüşlerine göre farklılaştırılmış etkinliklerin düzenli olarak uygulanması ve eğlenceli bulunması, öğrenciler tarafından farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu özellikler arasında değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin yalnızca

akademik kazanımları değil, öğrencilerin derse yönelik tutumları ve motivasyonları gibi duyuşsal özelliklerini desteklediğini belirten önceki çalışmalarla da tutarlıdır (Barrett-Cheetham vd., 2016; Fenner vd., 2010; Hall vd., 2003; Krishan & Al-rsa'i, 2023; Massaad & Chaker; 2020; Meyad vd., 2014; Sapan ve Mede, 2022). Ayrıca, yapılan diğer çalışmalarda rol yapma, kademelendirilmiş etkinlikler, oyunlar, afiş hazırlama ve saha araştırmaları gibi farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin derse olan ilgisini, sorumluluk duygusunu ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür (McTighe & Brown, 2005; Yavuz, 2020). İsmajli ve Imami-Morina (2018) tarafından yapılan çalışmada da farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının öğrencilerin sınıf içi aktivitelere katılımını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan bu çalışmaların sonuçlarının, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın bulgularının aksine, alanyazında yer alan bazı araştırmalarda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırmada etkili olmadığı belirlenmiştir (Akkaş ve Öztürk, 2018; Bal, 2023; Çalıkoğlu, 2014; Dorji, 2023; Karabulut & Koç, 2024; Özer & Yılmaz, 2018; Uğurel, 2018). Tomlinson (2001), farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için dersin önceden planlanması ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde yanıt verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre, farklılaştırmanın yüzeysel uygulanmasının öğrencilerin tutumları üzerinde daha az olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Tomlinson (2001), etkili bir farklılaştırılmış öğretimin, öğretmenin öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını iyi anlamasını ve öğretimi bu ihtiyaçlara uygun şekilde planlamasını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Yeterli mesleki gelişim ve destek olmadan, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde uygulamakta zorlanabilir ve bu da öğrenci tutumlarında istenilen sonuçların elde edilememesine neden olabilir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileme potansiyeline sahip olsa da bu etkinin gerçekleşebilmesi büyük ölçüde öğretimin uygulandığı bağlama ve öğretim stratejilerinin ne derece etkili ve uygun bir şekilde kullanıldığına bağlı olduğu söylenebilir.

Özetle, yapılan araştırmalar farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikler ve seçim özgürlüğü, öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırarak öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirmektedir. Ayrıca, çeşitli etkinliklerin kullanılması ve öğrencilere sorumluluk ve ilgi alanlarına göre tercih yapma imkânı sunulması, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu güçlendirmektedir. Buna göre, farklılaştırılmış öğretimin

etkili olabilmesi için yeterli mesleki gelişime sahip olunması, uygun planlamanın yapılması ve yüzeysel uygulamalardan kaçınılması gerektiği vurgulanmaktadır.

5.1.3 Öğrencilerin İngilizce Dersi Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarını artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak, her öğrencinin öğrenme ihtiyaçları, hızları ve becerilerine göre ders içeriğini uyarlamakta; bu da öğrenme sürecini daha anlaşılır ve bireysel özelliklere uygun hale getirmektedir. Bu durumun, öğrencilerin başarılarını artırarak öz yeterlik algılarını güçlendirdiği söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, öğrenme stilleri ve ilgi alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinlikleri, onların öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlamalarına katkıda bulunur. Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı bağlamında bu sonuç değerlendirildiğinde, öğrencilerin başarı deneyimleri aracılığıyla öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı ve dolayısıyla öz yeterlik algılarının güçlendiği söylenebilir. Alanyazında ulaşılan çalışmaların sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte olup, farklılaştırılmış öğretimin öz yeterlik algısı üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir (Bilir, 2024; Chen, 2007; Cholsakorna ve Piamsaib, 2022; Hood, 2012; Lai vd., 2020; Onyishi & Sefotho, 2021; Wakhungu ve Njoroge, 2023). Bu çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin etkisini bireysel gereksinimlere uygun öğrenme deneyimleri sunması ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlamasıyla ilişkilendirmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlik algısının yükselmesinde, kullanılan öğretim stratejilerinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Nitekim, farklılaştırılmış öğretimde kullanılan küçük grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve aktif katılımı teşvik eden görevler, öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmelerini ve öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlamaktadır. Araştırmada elde edilen öğrenci görüşlerinin, yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin işbirlikli öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduklarında akranlarından yardım alabildiklerini ve anlamadıkları konularda destek gördüklerini ifade etmeleri, sosyal etkileşim ve destek süreçlerinin öz yeterlik algısının güçlenmesine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, öğrenciler uygulama sürecinde öğretmenleriyle rahatça iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Andra vd., (2023), farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin rehberlik rolünün önemli olduğunu ve öğrencilere verilen bireysel geri bildirimin, onların öğrenme süreçlerine olan güvenini artırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Zhou (2020) öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici

bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmen ile öğrenci arasındaki güçlü etkileşimin olduğu farklılaştırılmış öğretim ortamlarının, öğrencilere uygun destek vererek onların öz yeterlik duygusunu güçlendirdiği söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin öz yeterliğini artırmada etkili olmasının bir diğer nedeni, onların yetkinlik seviyelerine uygun materyallere erişimlerini sağlaması ve değerlendirme süreçlerine aktif katılımlarına olanak tanınmasıdır. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında elde edilen öğrenci görüşleri de bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu kapsamda öğrenciler farklılaştırılmış öğretim sürecinde kendi seviyelerine uygun etkinlikleri seçebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol almalarına, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini kazanmalarına katkı sağlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin kendi seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun seçimler yapabilmesinin, sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna göre, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif kararlar alabilmeleri, öğrenme üzerindeki kontrollerini artırmakta ve kendilerini yeterli hissetmelerine zemin hazırlamaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin zorlanmadan başarıya ulaşmaları, onların öğrenmeye karşı duydukları güveni pekiştirmiş olabilir. Bandura'nın (1995) öz yeterlik kuramında da vurgulandığı üzere, başarı deneyimleri ve öğrenme sürecinde bağımsız hareket edebilme fırsatı, bireyin öz yeterlik algısının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim aracılığıyla öğrencilere bireysel farklılıklarına duyarlı bir öğrenme ortamı sunulması ve seçim özgürlüğü tanınması, onların başarıma inançlarını destekleyerek öz yeterlik düzeylerini güçlendirdiği söylenebilir. Alanyazında yapılan birçok çalışma, özellikle öğrenci merkezli yaklaşımlar ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları kullanıldığında farklılaştırılmış öğretimin öz yeterlik algısını güçlendirdiğini vurgulasa da Salar ve Turgut (2021) tarafından yürütülen çalışmada, farklılaştırılmış fizik öğretiminin öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yöntemin etkinliğinin dersin doğası, öğrenci özellikleri ve kullanılan stratejilerine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Buna göre, bu çalışmada elde edilen sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öz yeterlik algısını güçlendirdiğini gösteren birçok çalışmayla tutarlı olmakla birlikte, öğrenme sürecine etki eden diğer değişkenlerin de bu süreçte belirleyici bir rol oynadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma sonuçları, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algısını artırmada genel olarak olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına uygun olarak tasarlanan öğretim stratejileri, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik etmekte ve böylece öz yeterlik algısını

güçlendirmektedir. Bununla birlikte, yöntemin ne kadar etkili olacağı; dersin içeriğine, öğrenci özelliklerine ve kullanılan stratejilere göre değişebilir. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının başarısı için öğrenci merkezli, esnek ve destekleyici bir öğrenme ortamının sağlanması önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin rehberlik rolü ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin güçlendirilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine güven duymasını ve öz yeterlik algılarının gelişmesini desteklemektedir. Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretimin uygun koşullar altında öğrencilerin akademik başarılarını artırmasının yanı sıra, öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ancak, bu sürecin etkinliğini artırmak için bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir.

5.1.4 Öğrencilerin Sınıf İklimi Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sınıf iklimi algılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna göre, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi teşvik ettiği ve sınıf içinde daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşturduğu söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesini sağlayarak disiplin uygulamaları, ders içeriğinin işlenişi ve öğrenciler arası ilişkilerin daha olumlu ve verimli bir hale gelmesini sağlar. Öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve özelliklerine göre uyarlanmış etkinlikler, sınıf içi etkileşimi artırırken, iş birliği ve saygı ortamını güçlendirir. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecine katılımını yükseltirken, sınıf ikliminin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar (Evans vd., 2009; Lavania ve Nor, 2020; Jones vd., 2008; Wang & Degol, 2014; Wang vd., 2020).

Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme düzeyine uygun çeşitli öğrenme ortamları oluşturmalarını sağlar. Bu sayede öğretmenler, bilgiyi aktaran kişi olmaktan ziyade, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine rehberlik eden ve süreci kolaylaştıran bir rol üstlenirler. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenler, sınıflarda öğretim sürecini geliştirmek ve değişimi mümkün kılmak için mesleki gelişim çalışmalarından yararlanırlar. Böylece aktif, bilinçli ve uzun vadeli bir öğrenme süreci oluştururlar (Avalos, 2011; Meirink vd., 2007). Bu süreç, öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ve güçlü sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasını gerektirir ve böylece olumlu bir sınıf ortamının oluşmasına katkıda bulunur.

Alanyazında, farklılaştırılmış öğretimin olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmasında etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada, farklılaştırılmış öğretim uygulanan derslerde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alındığı ve bunun sonucunda sınıfta daha olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamının

oluştugu belirlenmiştir. Salar ve Turgut (2019) tarafından yürütölen çalışmada farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine önemli yansımalarının olduğu sonucu elde edilmiştir. Taş ve Minaz (2024) tarafından yapılan araştırmada ise, öğrenme stiline dayalı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını sağladığı, sınıf yönetimini kolaylaştırdığı ve bireysel farklılıkların ile öğrenme hızlarının kabul gördüğu, eğlenceli ve iyi planlanmış bir öğrenme ortamı sunduğu ifade edilmiştir. Buna göre, çalışmaların sonuçlarının mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğu görölmektedir. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde de farklılaştırılmış öğretimin sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına da önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Bir öğretmenin, öğrencilerin farklı akademik ihtiyaçlarını fark etmesi etkili öğretimin temelidir. Ancak, bu farklı yaklaşımların sınıftaki tüm öğrenciler tarafından adil algılanması önemlidir. Yani öğretmenin hem bireysel ihtiyaçlara göre farklılaştırma yapması hem de sınıf içi adalet duygusunu koruması sınıf iklimi açısından önemlidir (Evans vd., 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin farklı öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olması ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerini adil bir şekilde uygulaması, öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmelerini sağlayarak olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına katkıda bulunur (Wang & Degol, 2014). Ayrıca, olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri kullanmaları, öğrencilerle güçlü ve olumlu ilişkiler kurmaları ve sınıf kurallarını tutarlı bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Bu sayede çocukların güven, aidiyet ve değerli hissetme gibi temel psikolojik ihtiyaçları karşılanarak, onların duygusal ve sosyal gelişimleri desteklenebilir (Connell & Wellborn, 1991; Downer vd., 2010). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun esnek öğretim stratejileri sunarak, sınıf içindeki akademik ve sosyal etkileşimleri güçlendirir ve böylece olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına katkıda bulunur (Subban, 2006; Tomlinson, 2014a). Bu çalışmada da farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimini artırmada etkili bulunması, bu öğretim yaklaşımının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılaması, sınıf içi etkileşimleri desteklemesi ve adil bir öğrenme ortamı sunmasıyla ilişkili olabilir.

Araştırmalar, öğrencilerin olumlu sınıf iklimi algılarının akademik başarı, derse katılım ve genel gelişimle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Skinner vd., 2008). Meyer ve Eklund (2020) yapmış oldukları çalışmada bilinçli farkındalık uygulamasının öğrencilerin okuma becerilerinin yanında sınıf iklimine de olumlu bir katkısı olduğu sonucu elde etmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelebileceklerine inandıkları ve öğrenme sürecinin etkili biçimde yürütöldüğu sınıf ortamlarının, olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Evans vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, sınıf iklimini etkileyen

iki temel unsurdan birinin öğretim stili, diğerinin ise sınıf yönetimi olduğunu belirlenmiştir. Bu iki unsurun, öğretmen ile öğrenciler arasındaki duygusal ilişkiyle doğrudan bağlantılı olduğu ifade edilmiştir. Yani, öğretmenin sınıfta benimsediği öğretim yaklaşımı ve sınıfı nasıl yönettiği, öğrencilerle kurduğu ilişkiye bağlı olarak sınıf ortamını şekillendirmektedir.

Çalışmada elde edilen öğrenci görüşlerinin de farklılaştırılmış öğretimin sınıf ortamında daha olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağladığı yönündeki sonuçları desteklediği görülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin büyük çoğunluğu ihtiyaç duyduklarında arkadaşları ve öğretmenleriyle kolaylıkla iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sosyal etkileşimi teşvik ederek öğrenciler arasındaki bağların güçlenmesine ve öğrenme ortamının daha destekleyici hale gelmesine katkı sağladığını göstermektedir. Mirawati vd. (2022), farklılaştırılmış öğretimin daha güçlü öğretmen-öğrenci ilişkilerini teşvik ettiğini vurgulamışlardır. Retnaningrum ve Wulandari (2024) tarafından yapılan çalışmada da farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirimler sağladığı; grup çalışmaları ve tartışmalar gibi etkileşimli etkinliklerle öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, farklılaştırılmış öğretimin, öğretmenlerin esnek ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun materyal ve stratejilerle etkili iletişim kanalları sağlayarak öğrenme sürecini daha verimli kıldığını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirip olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğunu göstermektedir. Bu sonuçların, mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Araştırmada öğrenciler, sınıfın oturma planının iş birliği yapabilmeleri ve etkinlikleri yürütebilmeleri için uygun olduğunu, gerekli öğretim materyalleri ve teknolojik donanımın sınıfta bulunduğunu ve sınıfın düzenli ve temiz olduğunu ifade etmişlerdir. Pham (2012), fiziksel düzenlemeler de dahil olmak üzere sınıf yapısının, etkileşimi teşvik edecek şekilde düzenlenmesinin, farklılaştırılmış öğretimde olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmasında önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Sınıf ortamının düzenlenmesiyle, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi mümkün kılan ve öğrenci katılımını artıran güvenli ve destekleyici bir sınıf ortamı teşvik edilmektedir. Yapılan çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıfın oturma düzeni, kullanılan öğretim materyalleri ve fiziksel ortamın öğrenci ihtiyaçlarına uygun, esnek ve destekleyici şekilde düzenlenmesi gerektiğini; bu unsurların yetersizliği veya uygun olmaması durumunda öğretim sürecinde çeşitli güçlüklerin yaşanabileceği sonucuna ulaşmıştır (Gibbs, 2023; Awaru vd., 2023; Massey, 2025; Çam & Acat, 2023; Hellman, 2007; Pozas vd., 2021; Yenmez & Özpınar, 2017). Bu doğrultuda, sınıfın fiziksel düzenlemelerinin öğrenci ihtiyaçlarına uygun, esnek ve destekleyici şekilde planlanmasının, farklılaştırılmış öğretimin etkinliğini artırdığı ve olumlu bir sınıf ikliminin

oluşmasına önemli katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada, öğrenciler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında yüksek sınıf içi gürültü seviyesi, artan hareketlilik ve kurallara yeterince uyulmaması nedeniyle iletişim sorunları yaşandığını ve bu durumların öğrenme sürecinde dikkat dağıtıcı unsurlar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda, sınıf disiplini ve zayıf sınıf yönetiminin, öğretmenlerin bu yaklaşımı etkili bir şekilde uygulamalarını engelleyen sürekli ve önemli sorunlar arasında yer aldığı vurgulanmaktadır (De Jager, 2013; Gibbs, 2023; Wan, 2016; Yenmez & Özpınar, 2017). Yenmez ve Özpınar'ın çalışmasında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygularken özellikle büyük sınıfları yönetme konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir (Robinson vd., 2014; Onyishi & Sefotho, 2020). Ayrıca, Tomlinson (1995) farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sırasında öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi ve ders hazırlığı konusunda endişe duyduklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında sınıf yönetimi zorluklarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenme sürecini doğrudan etkileyen kritik bir faktör olduğunu göstermektedir. Sınıf yönetimindeki aksaklıklar, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, disiplin sorunlarına ve öğretmen-öğrenci iletişimde güçlükler yaşanmasına yol açarak sınıf ikliminin olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Sağlıklı bir sınıf iklimi, etkili sınıf yönetimi ve açık iletişimle desteklenirken, bu alanlarda yaşanan problemler öğrenme ortamının kalitesini düşürür. Dolayısıyla, farklılaştırılmış öğretim sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ve iletişim sorunlarının hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebilecek temel zorluklar olduğu söylenebilir. Bu nedenle, olumlu bir sınıf ikliminin oluşabilmesi için öğretmenlere sınıf yönetimi becerileri ve iletişim stratejileri konusunda yeterli destek sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, sağlıklı ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için etkili sınıf yönetimi ve güçlü iletişim becerileri gereklidir. Bu unsurlar göz ardı edilirse, farklılaştırılmış öğretimin başarısı olumsuz etkilenebilir. Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğretmenlerin öğretim stilleri ve sınıf yönetimiyle doğrudan ilişkili olan sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği; öğrencilerin akademik başarılarını ve sınıf içi etkileşimlerini geliştirdiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin duygusal ve akademik ihtiyaçlarını karşılayan sağlıklı bir sınıf ortamı yaratılmasına katkı sağlar.

Özetle, farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimi üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik esnek öğretim stratejilerinin benimsenmesi ve etkili sınıf yönetimi, sosyal etkileşimi güçlendirerek destekleyici ve iş birliği odaklı bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, sınıf yönetimi ve iletişim alanında karşılaşılan güçlüklerin sürecin etkinliğini olumsuz etkileyebileceği göz

önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerle desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

5.1.5 Öğrencilerin Sosyal Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sosyal becerilerini artırmada etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, sosyal beceri gelişiminin öğretim yönteminden ziyade bireysel deneyimlere ve sosyal etkileşim fırsatlarına bağlı olduğunu vurgulayan araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Wentzel, 1991). Benzer şekilde, Kurnaz ve Aslantaş (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada da farklılaştırılmış öğretimin özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, bazı araştırmalar farklılaştırılmış öğretimin sosyal becerilerin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Lau vd., 2018; Lisdiana vd., 2024; Pozas vd., 2021; Perry, 2022; Yıldız, 2021). Bu çalışmalarda, özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimin etkileşimli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmış olsa da öğrencilerin deneyimlerine ve görüşlerine dayanan sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere iş birliği yapma fırsatı sunarak sosyal becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin tamamı, arkadaşlarıyla iş birliği yaparak etkinlikleri tamamlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Samms (2009) tarafından yürütülen çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler arasındaki dayanışmayı artırdığı, iletişim becerilerini geliştirdiği ve gruptaki arkadaşlarla etkileşimi güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin sosyal becerilerin temel unsurlarından olan iş birliği, etkili iletişim ve olumlu sosyal etkileşimlerin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Böylece, farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin sosyal ortamda daha aktif rol almalarını ve grup içinde uyumlu ilişkiler kurmalarını desteklemektedir. Fogarty (2009) farklılaştırılmış öğretimin sadece bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda öğrenciler arasında etkileşimi ve iş birliğini de teşvik etmesi gerektiğini savunmuştur. Buna göre, farklılaştırılmış öğretimin yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve iş birliği yoluyla sosyal becerilerin gelişimini de desteklediği görülmektedir. Bunun yanında, bu çalışmada öğrencilerin bir kısmı bazı etkinlikleri bireysel olarak yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, farklılaştırılmış öğretimin, hem iş birliği temelli öğrenmeyi desteklediğini hem de bireysel öğrenme ihtiyaçlarına alan tanıdığını

ortaya koymaktadır. Pham (2012), farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için esnek gruplamalar ve sınıf düzenlemelerinin önemini vurgulamıştır. Bu kapsamda, bireysel, ikili ve grup çalışmalarının kullanılması; her öğrencinin farklı roller üstlenmesine ve çeşitli öğrenme ortamlarını deneyimlemesine olanak tanınması açısından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, bu etkinin öğrencilerin özel ihtiyaçlarına ve bireysel deneyimlerine bağlı olduğu söylenebilir. Nitekim, bu araştırmanın sonuçları da sosyal beceri gelişiminin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nicel bulguları farklılaştırılmış öğretimin sosyal beceriler üzerinde anlamlı etkisi olmadığını gösterse de öğrenci görüşleri bu yaklaşımın iş birliği fırsatları sunarak sosyal beceri gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, sosyal becerilerin gelişiminin yalnızca sayısal ölçümlerle değil, aynı zamanda bireylerin sosyal ortamlardaki tutum ve davranışlarıyla da şekillendiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, sosyal beceri gelişimini değerlendirmede çok yönlü yaklaşımların benimsenmesi ve öğrencilerin bireysel deneyimleri ile sosyal süreçlerinin dikkate alınması gerekmektedir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucuna ilişkin olarak ileriki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarını artırdığı; derse yönelik tutumlarını, İngilizce öz yeterlik algılarını ve sınıf iklimine dair algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gelecek çalışmalarda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon düzeyleri, İngilizce kelime öğrenme becerileri ve dinleme yeterlikleri gibi farklı bilişsel ve duyuşsal değişkenler üzerindeki etkileri detaylı biçimde incelenebilir.
- 2) Bu çalışma, farklılaştırılmış öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları, derse yönelik tutumları, özyeterlik algıları, sınıf iklimi algıları ve sosyal becerileri gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi için, farklı okul kademeleri ve sınıf düzeylerinde benzer araştırmalar yürütülebilir.

- 3) Çalışmanın uygulama süreci 11 hafta sürmüştür. Gelecek çalışmalarda, farklı zaman dilimlerinde daha uzun süreli uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- 4) Araştırmanın uygulama süreci, öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, daha detaylı ve kapsamlı sonuçlar elde edilebilmesi için sınıf içi gözlem ve araştırmacı günlüğü gibi farklı veri toplama araçları kullanılabilir.
- 5) Çalışmada, uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, araştırma bulgularının güvenilirlik ve geçerliğini artırmak amacıyla, uygulama, araştırmacıdan bağımsız bir uygulayıcı tarafından yürütülebilir.
- 6) Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Gelecekte, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin etkisini artırabilecek faktörler (yeterlikleri, sınıf mevcudu, öğrenme ortamı, dijital destek gibi) üzerine odaklanan çalışmalar yürütülebilir.
- 7) Bu çalışmanın sonuçları, farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıyı artırmada potansiyel bir yaklaşım olduğunu desteklemektedir. Buna göre gelecekteki araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin hangi koşullarda daha etkili olduğu ve hangi öğrenci grupları için daha büyük avantajlar sağladığı üzerine odaklanabilir.

5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1) Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretimin ilkökul öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve öz yeterlik algılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, farklılaştırılmış öğretim söz konusu kazanımlar üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle, İngilizce öğretmenleri tarafından tercih edilebilir.
- 2) Araştırma bulgularına göre, farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Bu nedenle, tüm kademeler ve sınıf düzeylerinde öğrenme ortamlarının daha olumlu, katılımcı ve destekleyici hale getirilmesi amacıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları yaygınlaştırılabilir.
- 3) Çalışmada, uygulama sürecinde farklılaştırılmış öğretime yönelik çeşitli öğretim araç-gereçleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde yürütmelerini desteklemek amacıyla, gerekli öğretim araç-gereçleri okul yönetimleri tarafından temin edilebilir.
- 4) Çalışmada, farklılaştırılmış öğretim kapsamında, farklı zekâ alanları ve öğrenme stillerine göre hazırlanan çeşitli etkinliklerin kullanılması öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu sonuç, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci katılımını ve derse yönelik ilgisini artırmada etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Buna göre, farklılaştırılmış

öğretim yalnızca öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine değil, aynı zamanda farklı öğrenme stilleri ve zekâ alanlarına uygun etkinliklerle de yürütülebilir.

- 5) Araştırmanın uygulama sürecinde, farklılaştırılmış öğretim uygulanırken sınıf yönetimi konusunda bazı sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için kapsamlı ve yapılandırılmış hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- 6) Çalışmada, farklılaştırılmış öğretim uygulanırken sınıf yönetimi ve gürültü konularında bazı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimin, öğrenci sayısının daha az olduğu sınıflarda uygulanabilir.
- 7) Araştırmada, sınıfın oturma planının bireysel, eşli ve grup etkinlikleri için uygun olduğunun ifade edilmesi, fiziksel düzenlemenin öğrenme sürecini desteklediği sonucunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uygularken sınıf içi etkinliklere uygun esnek oturma planları tasarlayabilir.
- 8) Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf içi fiziksel düzenlemelerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi uygularken sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak ve tüm öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak amacıyla yapılandırılmış sınıf rutinleri geliştirebilir.

KAYNAKÇA

- Abaza, C., & Genç, E. (2023). Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 1-25. DOI: 10.15285/maruaebd.1389206
- Ada, S., & Şahenk, S. S. (2010). Avrupa dil portfolyosu ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(12), 63-88.
- Aikaterini, T. A., & Makrina, Z. (2022). Differentiated instruction and portfolio assessment: Motivating young Greek-Romani students in the English class. *World Journal of English Language*, 12(1), 258-274.
- Airasian, P. (1997). Classroom assessment (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Akbalık, T. (2025). *Farklılaştırılmış öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve öz yeterliklerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Akhter, S. (2021). Exploring the significance of speaking skill for EFL learners. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 4(3), 1-9.
- Akıllı, M., Keskin, H. K., & Ay, Ş. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *E-Kafkas Journal Of Educational Research*, 4(1), 51-56.
- Akkaş, E., & Öztürk, F. (2018). Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 201-224.
- Akmaz Genç, İ., & Dağyar, M. (2025). İlkokul öğrencilerinin İngilizce öz yeterliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(1), 182-196.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Ccamadren and Youth*, 51(3), 49-54.
- AlHashmi AlAmir, B. I. M. (2022). *Meeting learners at their cognitive zones: the effect of explicit, implicit and differentiated instruction on Saudi efl learners' performance and lived experience* [Doctoral dissertation, University of Leeds].
- Aliakbari, M., & Khales Haghighi, J. (2014). Impact of differentiated instruction strategies and traditional-based instruction on the reading comprehension of Iranian EFL students. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5(1), 109-129.

- Alsalmi, N. R., Abdelrahman, R., Abdelkader, A. F., Al-Yatim, S. S., Habboush, M., & Al Qawasmi, A. (2021). Impact of using the differentiated instruction (DI) strategy on student achievement in an intermediate stage science course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 16(11), 25.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v16i11.22303>
- Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49-54.
- Andra, A., Dylan, M., & Alon, F. (2023). Efforts of guidance counseling teachers in handling students: high school level. *International Journal of Educational Narratives*, 1(1), <https://doi.org/10.55849/ijen.v1i1.242>
- Aras, İ. (2018). *The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour, and achievement in middle school reading classes*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]
- Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100439. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100439>
- Arun, A., & Singaravelu, G. (2018). Brain-based learning: A tool for meaningful learning in the classroom. *International Journal of Research*, 7, 766-771.
- Ateş, E., & Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çok kültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4563-4579.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Avcı, Ö., Çelik, H., & Bayram, K. (2022). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ortaokul öğrencilerin elektrik ünitesindeki başarısı ve girişimcilik becerisi üzerinde etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(3), 278-297.
- Awaru, A., Tenri, O., Ahmad, M., Said, R., & Sadriani, A. (2023). Obstacles to implementation of differentiation learning in sociology subjects. *Technium Soc. Sci. J.*, 50, 509.
- Bağrıyanık, H. M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklarına etkisi*. [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Bal, A. P. (2023). Assessing the impact of differentiated instruction on mathematics achievement and attitudes of secondary school learners. *South African Journal of Education*, 43(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v43n1a2065>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*, 15, 334.
- Barr, J. J. (2016). *Developing a positive classroom climate*. IDEA Center, Inc.
- Barrett-Cheetham, E., Williams, L. A., & Bednall, T. C. (2016). A differentiated approach to the link between positive emotion, motivation, and eudaimonic well-being. *The journal of positive psychology*, 11(6), 595-608.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim*, 38(184), 240-256.
- Ben-David Kolikant, Y. (2019). Adapting school to the twenty-first century: Educators' perspectives. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(3), 287-299.
- Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Berber, M. (2021). *Rasyonel sayılar konusunun farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile öğretiminin farklı öğrenme stillerine sahip olan yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve matematik kaygılarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]
- Bezirgan, G. ve Ateş, S. (2024). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 39-51.
- Bilir, Ç. (2024). *The impact of differentiated instruction on preparatory school students' foreign language speaking proficiency, motivation, speaking anxiety and speaking self-efficacy*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Blanton, M. L. (1998). Prospective teachers emerging pedagogical content knowledge during the professional semester. [Doctoral dissertation, North Carolina State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bondie, R., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching?. *Review of Research in Education*, 43, 336-362. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821130>.
- Bonett, D. G. (2002). Sample size requirements for estimating intraclass correlations with desired precision. *Statistics in Medicine*, 21(9), 1331–1335. <https://doi.org/10.1002/sim.1108>

- Bostancıoğlu, F. *The effects of spelling games on the orthographic abilities of 3rd grade young efl learners*. [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Bozhovich, E. D. (2009). Zone of proximal development: the diagnostic capabilities and limitations of indirect collaboration. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 48-69.
- Bremer, C. D., & Smith, J. (2004). Teaching social skills. *National Center on Secondary Education and Transition Information Brief*, 3(5), 1-6.
- Brennan, A. (2019). Differentiation through choice as an approach to enhance inclusive practice. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 32(1), 11–20. <https://www.reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/13>.
- Brewster, J. Elli, G. & Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide* (New Edition). Pearson Education Limited.
- Brualdi, A. (1998). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Teacher Librarian*, 26(2), 26-28.
- Bukhari, S. S. F. (2019). *The effectiveness of pre-assessment to differentiate the reading tasks for the mixed-abilities efl learners*. In *English Language Teaching Research in the Middle East and North Africa* (s.125-152). Palgrave Macmillan.
- Bush, G. (2006). Differentiated instruction. *School Library Media Activities Monthly*, 23(3), 43-46.
- Butler, Y. G. (2009). Teaching English to young learners: The influence of global and local factors. In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 23–29). Garnet Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. Addison-Wesley
- Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Camacho, C. S. H., Cherrez, E. H., & Moya, N. P. G. (2019). The effect of differentiated instruction on the development of reading comprehension skills in EFL beginner students. *Dominio de las Ciencias*, 5(4), 125-144.
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2016). Behaviorally based interventions for teaching social interaction skills to children with

- ASD in inclusive settings: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, 25, 223–248. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9240-1>.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. (Editör: Metin, M.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (2. Baskı, ss. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence*, 32(4), 797-817. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.009>
- Carver, A., & Bailey, J. M. (2010). Unit pages: Differentiation for 200 students. *Science Scope*, 33(6), 12-17.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122
- Cecilia Pierce (1994) Importance of Classroom Climate for At-Risk Learners, *The Journal of Educational Research*, 88:1, 37-42. doi: 10.1080/00220671.1994.9944832
- Cesur, K. (2022). Content analysis of research articles on teaching English to young learners in Türkiye. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 889-903.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press.
- Chamberlin, M., & Powers, J. R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 29(3), 113–139. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrq006>
- Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Corwin Press
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62-83.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 591–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606>
- Chen, Y. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks*. [Doktora Tezi, University of New Orleans].

- Chen, Y. (2020). Correlation between self-efficacy and english performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(8), 223-234.
- Cheng, A. C. (2006). *Effects of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest*. [Doktora tezi, University of Southern]
- Chien, C. W. (2014). College students' attitude toward and learning of differentiated instruction in products. *Journal of English Language and Literature*, 1(2), 26-37.
- Cholsakorna, P. & Piamsaib, C. (2022). The effects of differentiated reading instruction on reading comprehension and self-efficacy of Thai undergraduate students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 43, 715–720 <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.3.24>
- Cihad, Ş. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for them heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Conderman, G., & Hedin, L. (2012). Classroom assessments that inform instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 162-168.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43–77). University of Chicago Press
- Cooperstein, S., & Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: a constructivist approach to learning. *Reference Services Review*, 32, 141- 148.
<https://doi.org/10.1108/00907320410537658>.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction. *Focus Basics: Connect Res Pract*, 7(12), 13-16.
- Corr, P. J., & Matthews, G. (2009). *The Cambridge Handbook of Personality Psychology*. Cambridge University Press
- Cox, Susan G. (2008). Differentiated instruction in the elementary school. *The Education Digest*. 73(9), 52-54.
- Creswell, J. W. & Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. Baskı.). Thousand Oaks: Sage.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çalıkoğlu, B. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Çelik, S. (2019). Can differentiated instruction create an inclusive classroom with diverse learners in an elementary school setting?. *Journal of Education and Practice*, 10(6).
- Çiçolar, R., & Bulut, B. (2025). The effect of the use of educational digital comics in primary school fourth grade Turkish course on students' writing skills and self-efficiency. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 9(1), 68-96.
- Çokparlamış, A. (2010). *Effects of cooperative learning on teaching English to young learners*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Dack, H., Chiles, E., Kathman, L., Poessnecker, A., & Strohl, E. (2022). The key to equitable differentiation. *Middle School Journal*, 53(5), 15-31, <https://doi.org/10.1080/00940771.2022.2119756>
- Dal, E. (2022). *Farklılaştırılmış öğretim araştırmalarının eğilimi: Bibliyometrik ve içerik analizi* [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi].
- Danby, S., Ewing, L., & Thorpe, K. (2011). The novice researcher: Interviewing young children. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 74–84. doi: 10.1177/1077800410389754
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Stenhouse Publishers.
- De Jager, T. (2013). Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 80–94. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580465>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optional motivation and psychological well-being across life's domain. *Canada Psychology*, 49, 14–23.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler teknikler yöntemler*. (6. Baskı). USEM Yayıncılık. Ankara

- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Demirpolat Çoşkun, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri*. Analiz Seta Yayıncılık.
- Deregözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa'da yabancı dil eğitimi: bir durum değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 501-521.
- Deringöl, Y., & Davaslıgil, Ü. (2020). The effect of differentiated mathematics programs on the mathematics attitude of gifted children. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 27-37.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. doi: 10.1177/0162353214529042
- Djatkika, E. T., & Astutik, P. P. (2023). Learning profile mapping for differentiated instruction implementation. *Online Submission*, 10(7), 51-56. Online) <https://doi.org/10.20431/2349-0381.1007006>
- Doğan, A., & Avcioğlu, A. (2024). İlkokul matematik öğretiminde farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 7(2), 156-187. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1561502>
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of multilingual and multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Domna, A., & Zafiri, M. (2018). A case study of two groups of a1 level students in English. *Education and Linguistic Research*. <https://doi.org/10.5296/elr.v4i2.13640>
- Dorji, U., Tenzin, S., Gyeltshen, T., Lhamo, P., Lhamo, Y., Wangmo, K., ... & Yeshi, S. (2023). Enhancing positive attitude towards learning stem subjects through differentiated instruction. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 44, 25-34. doi:10.9734/AJESS/2023/v44i1953
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: toward a theory of within-and crossdomain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21, 699-723.
- Drapeau, P. (2004). *Differentiated instruction*. Scholastic.

- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles. Practical approaches for grades 7-12*. Allyn and Bacon.
- Duran, S. (2024). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarısına ve motivasyonlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M., & Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the connected classroom climate inventory. *Communication Research Reports*, 21(3), 264-272
- Eagly, A. H.; Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. doi:10.1521/soco.2007.25.5.582
- Education First. (2024). *EF English Proficiency Index: A ranking of 113 countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com/epi/>
- Ekici, B. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kelime öğrenmede farklılaştırılmış öğretimin etkileri* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi].
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-203. <https://doi.org/10.18506/anemon.462714>
- Elliot S, Busse R, 1991. Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*, 12(1), 63-83. <https://doi.org/10.1177/01430343911210>
- Erden, B., & Koçyiğit, S. (2023). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841-868.
- Erdoğan, S. C., & Kahveci, N. G. (2014). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 191-207.
- Ergin, M. (2022). *The effect of puppet-based instruction on English academic achievements, attitudes, and retention of 2nd grade young learners* [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]

- Ermış, F. (2021). *Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi].
- European Commission. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*. Office for Official Publications of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52003DC0449>
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Faber, J. M., Glas, C. A., & Visscher, A. J. (2018). Differentiated instruction in a data-based decision-making context. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 43-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1366342>
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2012). Social skills and academic achievement: The mediating function of cognitive competence. *Temas em Psicologia*, 20(1), 61-70.
- Feng, Y., Iriarte, F., & Valencia, J. (2020). Relationship between learning styles, learning strategies and academic performance of Chinese students who learn spanish as a foreign language. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 431-440.
- Fenner, D., Mansour, S. K., & Sydor, N. (2010). *The effects of differentiation and motivation on students' performance*. [Doctoral dissertation, Piedmont College]. ProQuest Dissertations & Theses Global
- Flaherty, S., & Hackler, R. (2010). Exploring the effects of differentiated instruction and cooperative learning on the intrinsic motivational behaviors of elementary reading students. *ERIC Document Reproduction Service No. ED509195*. <https://eric.ed.gov/?id=ED509195>
- Fogarty, R. J. (Ed.). (2009). *Brain-compatible classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Forsten, C., Grant, J., & Hollas, B. (2002). *Differentiated Instruction: Different Strategies for Different Learners*. Crystal Springs Books, PO Box 500, Peterborough, NH 03458-0050.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction: Book of lists*. Jossey-Bass.
- Fraser, B. J., & Tobin, K. (1991). Combining qualitative methods in classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environment: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 271–292). Pergamon.

- Frey, B. A., Fuller, R. G., & Kuhne, G. W. (2011). Preactive Stage: Needs Assessment. In *Distinctive Distance Education Design: Models for Differentiated Instruction* (pp. 84-98). IGI Global.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Castro Silva, J. (2024). Differentiated instruction: ‘to be, or not to be, that is the question’. *International Journal of Inclusive Education*, 28(11), 2607-2623. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290>
- García Fonseca, J. A., & Casallas Gordillo, W. J. (2016). *Differentiated instruction and oral tiered activities to impact A1 students’ English level in a multilevel classroom* [Master’s thesis, Universidad de La Sabana].
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences the theory in practice*. Harper Collins Publishers, Inc.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10. Baskı). Prentice Hall.
- Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students’ academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education*, 23(2), 339-358.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Genesee, F. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press.
- Gentry, R., Sallie, A., & Sanders, C. (2013, November 18–20). Differentiated instructional strategies to accommodate students with varying needs and learning styles. *Presentation at the Urban Education Conference*, Jackson State University.
- Gibbs, K. (2023). Voices in practice: challenges to implementing differentiated instruction by teachers and school leaders in an Australian mainstream secondary school. *The Australian Educational Researcher*, 50(4), 1217-1232. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00551-2>

- Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]
- Grain, H. M. J. S., Neamah, N. R., Al-gburi, G., Abduzahra, A. T., Hassan, A. Y., Kadhim, A. J., ... Yahea, S. A. (2022). Differentiated instructions effect on academic achievements of level 2 English students: A case on Iraq public sectors universities. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 87–95
- Gregory, A., Hafen, C., Ruzek, E., Mikami, A., Allen, J., & Pianta, R. (2016). Closing the racial discipline gap in classrooms by changing teacher practice. *School Psychology Review*, 45, 171–191. doi: [10.17105/SPR45-2.171-191](https://doi.org/10.17105/SPR45-2.171-191)
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin Press.
- Gresham, F. M. (2002). Best Practices in Social Skills Training. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 1029–1040). National Association of School Psychologists.
- Gresham, F.M., Sugai, G. & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
- Griffin, K., Lahman, M., & Opitz, M. (2014). Shoulder-to-shoulder research with children: Methodological and ethical considerations. *Journal of Early Childhood Research*, 1-10.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi*. [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi].
- Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 94-109.
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106.
- Gülşen, E. (2018). *Effects of online differentiated reading in reading comprehension skills and learner autonomy of young learners*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye’nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 120-127.
- Güven, H. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerileri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]

- Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M. W., & Bulut, O. (2022). Social and emotional variables as predictors of students' perceived cognitive competence and academic performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 362-384. <https://doi.org/10.1177/08295735221118474>
- Haidar, S., & Fang, F. (Gabriel). (2019). Access to English in Pakistan: a source of prestige or a hindrance to success. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–16. doi:10.1080/02188791.2019.1671805
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. *Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum*, (H324H990004).
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 220-227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication*. Psychology Press.
- Harriott W. A.(2019). Creating a Positive Climate in the Classroom In Lubniewski, K. L., & Natale, K. (ed.) *Supervision Modules to Support Educators in Collaborative Teaching: Helping to Support & Maintain Consistent Practice in the Field*, Information Age Publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC medical education*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (Vol. 11, No. 13, pp. 747-755).
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated 2nd ed.). Free Spirit Publishing.
- Hellman, D. W. (2007). *Implementing differentiated instruction in urban, Title I schools: Effects of facilitated support groups and program fidelity on student achievement* [Doctoral dissertation, University of South Florida].

- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(1), 140–145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Ho, J., & Funk, S. (2018). Preschool: Promoting young children's social and emotional health. *Young Children*, 73(1), 73–79.
- Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2022). Teacher-student relationships, engagement in school, and student outcomes. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed.). Springer.
- Hogan, E. R. (2009). *Differentiated instruction and tiered assignments* [Master's thesis, Saint John Fisher College]. https://fisherpub.sjfc.edu/mathcs_etd_masters/77
- Hood, O. D., Jr. (2012). *Differentiated instruction in developmental mathematics classes and achievement of ethnic minority students* [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961–974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961>
- Howes, C., Fuligni, A. S., Hong, S. S., Huang, Y. D., & Lara-Cinisomo, S. (2013). The preschool instructional context and child-teacher relationships. *Early Education & Development*, 24(3), 273-291. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1152502>
- Hu, L. (2024). Utilization of differentiated instruction in K–12 classrooms: A systematic literature review (2000–2022). *Asia Pacific Education Review*, 25(2), 507–525. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09931-y>ResearchGate+ERIC+1
- Ismajli, H. & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-2018. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a>
- Işık, İ., & Semerci, N. (2016). İlkokul 3. sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların akademik başarıya etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 787-804.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli(yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İzgi, İ. (2014). *Ayırt edicilik ilkesine dayalı İngilizce öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].

- Jaekel, N., Schurig, M., Van Ackern, I., & Ritter, M. (2022). The impact of early foreign language learning on language proficiency development from middle to high school. *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102763>.
- Jaques, D., & Salmon, G. (2006). *Learning in groups: A handbook for face-to-face and online environments*. Routledge
- Johnson A. (2001). How to use thinking skills to differentiate curricula for gifted and highly creative students. *Gifted Child Today*, 24, 58-63.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1997). Social skills for successful group work. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 29-33
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2008). Classroom settings as targets of intervention and research. In M. Shinn, & H. Yoshikawa (Eds.). *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 58–79). New York: Oxford University Press.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 28-40. doi:10.5430/ijhe.v2n3p28
- Kalina, C. & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Kamarudin, M. F., Sharif, M. S. A. M., & Kamarulzaman, M. H. (2022). Differentiated instruction: Exploring the attitudes of gifted and talented students in mathematics. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 4(1), 146-160.
- Kanonire, T., Lubenko, J., & Kuzmina, Y. (2022). The effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 1-13.
- Karabulut, Y. & Koç, H. (2024). Coğrafya dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumuna etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 52, 1-24. <https://doi.org/10.32003/igge.1429037>
- Karadag, R., & Yasar, S. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: an action research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394-1399.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].

- Karadayı Evyapan, J. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk yıllar programı (PYP) matematik dersi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Karakaş Mısıır, S. (2023). *Koşut (paralel) eğitim programı modeline göre farklılaştırılmış fen bilimleri dersinin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları, bilgi işlemsel düşünmelerine etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Karip, F., & Şata, M. (2018). Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin çalışmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13213>
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2019). Exploring and evaluating differentiated assessment practices of in-service teachers for components of differentiation. *Teaching Education*, 30(2), 160-176. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1455084>
- Kazancı, E. (2023). *Farklılaştırılmış öğretimin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisi: Bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]
- Kelly, J. A. (1982). *Social-skills training: A practical guide for interventions* (Foreword by C. Franks). Springer.
- Kenanoğlu, D., & Duran, M. (2021). The effect of traditional games on the language development of pre-school children in pre-school education. *Asian Journal of Education and Training*, 7(1), 74-81. doi: 10.20448/journal.522.2021.71.74.81
- Khine, M. S., & Nielsen, T. (Eds.). (2022). *Academic self-efficacy in education: Nature, assessment, and research*. Springer Nature.
- Kılıç, A. (2016). *8. sınıf öğrencisinin matematik dersine karşı tutumu ile TEOG sınav sonuçları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].
- Kılınç, A. (2021). Avrupa dil portfolyosu ve pasaportunun yabancı dil eğitimindeki işlevi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 333-355.
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2022). Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 15(90). doi: 10.29228/JASSS.57369
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>

- Kim, S. H., & Shin, S. (2021). Social–emotional competence and academic achievement of nursing students: A canonical correlation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1752.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18041752>
- Kirkey, T. L. (2005). Differentiated instruction and enrichment opportunities: An action research report. *The Ontario Action Researcher*, 8(3), 1-5.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Ko Min, W. (2016). *Augmenting social stories with differentiated instruction: a study of social skills acquisition in children with autism spectrum disorder* [Doktora tezi, Swinburne University of Technology].
- Kolb, D. A. (1999). *Learning style inventory: Version 3*. Hay/McBer Training Resources Group.
- Konold, T. R., Jamison, K. R., Stanton-Chapman, T. L., & Rimm-Kaufman, S. E. (2010). Relationships among informant based measures of social skills and student achievement: A longitudinal examination of differential effects by sex. *Applied developmental science*, 14(1), 18-34. DOI: 10.1080/10888690903510307
- Kotob, M. M., & Abadi, M. A. (2019). The influence of differentiated instruction on academic achievement of students in mixed ability classrooms. *International Linguistics Research*, 2(2), p8-p8. <https://doi.org/10.30560/ilr.v2n2p8>
- Kotob, M., & Arnouss, D. (2019). Differentiated instruction: The effect on learner's achievement in Kindergarten. *International Journal of Contemporary Education*, 2(2), 61. doi:10.11114/ijce.v2i2.4479
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- Krishan, I. Q., & Al-rsa'i, M. S. (2023). The effect of technology-oriented differentiated instruction on motivation to learn science. *International Journal of Instruction*, 16(1), 961-982. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16153a>
- Kronberg, R., & York-Barr, J. (1997). *Differentiated teaching & learning in heterogeneous classrooms: Strategies for the needs of all students*. Institute on Community Integration, University of Minnesota. ERIC Document: ED 418538. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418538.pdf> [Erişim Tarihi: 09.02.2024].

- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332.
- Küçük, G. (2023). *Artırılmış gerçeklik (AG) bilgi kartlarının genç öğrencilerin İngilizce kelime öğrenimine ve AG kullanımına yönelik tutumlarına etkileri* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Lai, C. P., Zhang, W., & Chang, Y. L. (2020). Differentiated instruction enhances sixth-grade students' mathematics self-efficacy, learning motives, and problem-solving skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 48(6), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.9094>
- Lau, B. T., & Win, K. M. (2018). Differentiated animated social stories to enhance social skills acquisition of children with autism spectrum disorder. In *Handbook of research on human development in the digital age* (pp. 300-329). IGI Global.
- Lavana, M., & Nor, F. B. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.06.51>
- Lavrysh, Y. E. (2015). Tiered instructions as a strategy of differentiated approach in english language teaching. *Journal of the National Technical University of Ukraine "KPI": Philology and Educational Studies*, (6), 59-63.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American secondary education*, 3(32), 34-62.
- Leblebicier, B. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim ile öğrenme: akademik İngilizce sınıfında bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi].
- Lee, J., Bong, M., & Kim, S. I. (2014). Interaction between task values and self-efficacy on maladaptive achievement strategy use. *Educational Psychology*, 34(5), 538-560. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895296>
- Lena, M. S., Trisno, E., & Khairat, F. (2022). The effect of motivation and interest on students' english learning outcomes. *Mextesol Journal*, 46(3).
- Lertritsumpun, T. (2022). *Differentiated instruction in primary EFL classrooms: a case study of young EFL learners' lived experiences* [Doktora tezi, Thammasat Üniversitesi].
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164.

- Lewis, S., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal of Staff Development*, 26(4), 26-31.
- Lindner, K. T., Nusser, L., Gehrer, K., & Schwab, S. (2021). Differentiation and grouping practices as a response to heterogeneity—teachers’ implementation of inclusive teaching approaches in regular, inclusive and special classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 676482. doi:10.3389/fpsyg.2021.676482
- Lisdiana, A., Rochyadi, E., Sunardi, S., & Rakhmat, C. (2024). Enhancing social skills of children with autism spectrum disorder: The impact of differentiated learning in inclusive elementary schools. *Journal of Educational Management and Instruction (JEMIN)*, 4(2), 307-318.
- Lu, S., Cheng, L., & Chahine, S. (2022). Chinese university students’ conceptions of feedback and the relationships with self-regulated learning, self-efficacy, and English language achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15
- Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2020). Effectiveness of differentiated instruction on primary school students' English reading comprehension achievement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 20-35. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.2>
- Majcic, J. (2020). *Differentiated instruction in the English classroom: Teachers’ and pupils’ understanding and practice of differentiated instruction and its implementation in the English classroom* (Yüksek lisans tezi, OsloMet-Storbyuniversitetet).
- Majhanovich, S. (2014). Neo-liberalism, globalization, language policy and practice issues in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 168–183.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1.
- Margolis, H. (2005). Increasing struggling learners’ self-efficacy: What tutors can do and say. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 221-238. doi:10.1080/13611260500105675
- Martin, S. H. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 139-156. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0239>
- Martínez, A. M. M. (2011). Explicit and differentiated phonics instruction as a tool to improve literacy skills for children learning English as a foreign language. *GIST Education and Learning Research Journal*, 5, 25-49.

- Massaad, M., & Chaker, L. Y. A. (2020). The influence of differentiated instruction on Lebanese students' motivation, knowledge, and engagement. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(3), 755- 774.
<https://dx.doi.org/10.22161/ijels.53.31>
- Massey, S. (2025). *Teachers' challenges with implementing differentiated instructional strategies in grade 5 through 8 classrooms* [Doktora tezi, Walden University].
- Maulana, R., Smale-Jacobse, A., Helms-Lorenz, M., Chun, S., & Lee, O. (2020). Measuring differentiated instruction in The Netherlands and South Korea: Factor structure equivalence, correlates, and complexity level. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 881-909.
- McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 67–123). Lawrence Erlbaum Associates.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–33. doi:10.1007/bf01321377
- McTighe, J., & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible? *Theory into Practice*, 44(3), 234-244.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145–164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Meşe, E. (2021). *The impact of differentiated instruction on tertiary EFL students' speaking proficiency and online self-regulation, and student perceptions in distance education*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Meşe, E., & Mede, E. (2023). Using digital differentiation to improve EFL achievement and self-regulation of tertiary learners: the Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 340-353.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2043872>
- Metin, M. (2015). Karma yöntem araştırması, (s.375-410) Metin, M. *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, 1. Baskı, Pegem Akademi. Ankara

- Meyad, N. A., Roslan, S., Abdullah, M. C., & HajiMaming, P. (2014). The effect of differentiated learning method in teaching arabic language on students' motivation. *Journal of Social Science Research*, 5(1), 671-678.
- Meyer, L., & Eklund, K. (2020). The impact of a mindfulness intervention on elementary classroom climate and student and teacher mindfulness: A pilot study. *Mindfulness*, 11(4), 991-1005. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01317-6>
- Michelson, L., Mannarino, A. P., Marchione, K. E., Stern, M., Figueroa, J., & Beck, S. (1983). A comparative outcome study of behavioral social-skills training, interpersonal-problem-solving and non-directive control treatments with child psychiatric outpatients. *Behaviour Research and Therapy*, 21(5), 545-556. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90046-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90046-3)
- Miller, E. C., & Kass, E. (2023). *Self-Efficacy and success: narratives of adults with disabilities*. Palgrave Macmillan.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). 12 yıl zorunlu eğitim sorular – cevaplar. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf, (Erişim tarihi: 20 Ekim 2024)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf (10.11.2022 Tarihinde İndirilmiştir)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı* (Temmuz 2022). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://uzmanogretmen.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 20 Ekim 2024)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 20 Ekim 2024)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ilköğretim kademesi ingilizce öğretimi öğretim programı (2-8.Sınıflar)*, <https://mufredat.meb.gov.tr/TaslakDetay.aspx?PID=1829> (Erişim tarihi: 02 Haziran 2025)
- Mirawati, I. G. A., Suwastini, N. K. A., Haryanti, N. D., & Jayantini, I. G. A. S. R. (2022). Differentiated instructions: Relevant studies on its implementation. *Prasi*, 17(1), 11-21. <https://doi.org/10.23887/prasi.v17i1.41867>
- Mohanty, A.K., Panda, M., & Pal, R. (2010). Language policy in education and classroom practices in India. In K. Menken & O. Gracia (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp. 211–231). New York, NY: Routledge.

- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into practice*, 44(3), 226-233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_7
- Morgan P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Council for Exceptional Children*, 73, 165-183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Mulroy, H. & Eddinger, K. (2003). Differentiation and literacy. Paper presented at the Institute on IOP Conf. Series: *Journal of Physics: Conf. Series* 1013 (2018) 012136 doi:10.1088/1742-6596/1013/1/012136
- Naka, L. (2018). Differentiated instruction as the main tool in EFL learning enhancement. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 42(2), 106-112.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., & Schwartz-Mette, R. (Eds.). (2020). *Social skills across the life span: theory, assessment, and intervention*. Academic Press.
- Nar, M. Ş. (2015). Küreselleşmenin tüketim kültürü üzerindeki etkisi: teknoloji tüketimi, uluslararası sosyal araştırmalar, 8 (37) 941-954. Retrieved from http://sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi37_pdf/6isletme_iktisat_kamu_iletisim/nar_su_krumehmet.pdf
- Nicholas, M., Skourdoumbis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 154-172. <https://doi.org/10.1177/00169862231222225>
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the needs of all students in your classroom*. R&L Education.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and Practice*. London: Continuum.
- O'Connor, K. (2020). Constructivism, curriculum and the knowledge question: Tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 47, 412-422. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>.
- Ojonugwa, D. S., Igbo, J. N., Apeh, H. A., & Ndukwu, E. C. (2020). Efficacy of differentiated instruction and conventional methods on low achievers' interest in learning and gender. *ABC Research Alert*, 8(3), 115-128.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi*. 170, 40-53.

- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: Implication for teacher education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 136-150. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p136>
- Orakcı, Ş. (Yıl). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Ortega, D. P., Cabrera, J. M., & Benalcázar, J. V. (2018). Differentiating instruction in the language learning classroom: Theoretical considerations and practical applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1220-1228.
- Othman, N., & Amiruddin, M. H. (2010). Different perspectives of learning styles from VARK model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 652-660
- Öksüzler, K. (2022). *The effect of drama activities on the attitudes, motivation and anxiety of young EFL learners* [Doktora tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi].
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Özdemir, E., & Yurtseven, N. (2023). Ubd temelli farklılaştırılmış fen öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 7(1), 1-16. DOI: 10.32960/uead.1215835
- Özer, S. & Yılmaz, E. (2018). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin eriş, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(1):11–20. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.374145>
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Özkan Elgün, İ. (2018). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eklektik modele göre değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Özmat, D., ve Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 1235-1253. DOI: 10.17679/inuefd.734985
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578, <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Perry, B. (2022). *The fusion between differentiated instruction and social-emotional learning in early childhood development and education* (Onur derecesi lisans tezi, University of Central Florida).

- Phillips, E. (1978) *The social skills basis of psychopathology*, New York: Grune and Stratton.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behaviour* (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Pourdana, N., & Shahpouri Rad, M. (2017). Differentiated instructions: Implementing tiered listening tasks in mixed-ability EFL context. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 4(1), 87-69.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230.
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and acadmic self-concept. In *Frontiers in Education*, 6, p.1-11
doi:10.3389/feduc.2021.729027
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22-34.
- Prast, E., Stroet, K., Koornneef, A., & Wilderjans, T. (2023). What do students think about differentiation and within-class achievement grouping? *Frontline Learning Research*, 11(1), 57-93. DOI: <https://doi.org/10.14786/flr.v11i1.1079>
- Ramsby, T., & Spencer-Bunch, A. (2020). Differentiated instruction in the Latin classroom. *The Classical Outlook*, 95(2), 45-55.
- Rao, P. S. (2019). The role of English as a global language. *Research journal of English*, 4(1), 65-79.
- Rasgen, s. (2020). *Implementing CLIL method as part of differentiated instruction*. [Yüksek lisan tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Copeland, C. (2022). Student engagement: The importance of classroom context. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed.). Springer
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2018). The five dimensions of differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6, 87-94.

- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*: Routledge
- Retnaningrum, S. E., & Wulandari, M. P. (2024). Instructional communication process in differentiated instruction-based learning in cambridge curriculum mathematics lessons for elementary schools. *SANGKĒP: Jurnal Kajian Sosial Keagamaan*, 7(2), 347-364. <https://doi.org/10.20414/sangkep.v2i2>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. DOI: 10.1037/a0027268
- Rich, S. (2014). *International perspectives on teaching English to young learners*. London: Palgrave Macmillan.
- Ritchie, L. (2016). *Fostering self-Efficacy in Higher Education Students*. London: Palgrave MacMillan.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about implementation of differentiated instruction. In *The Annual Mid-South Educational Research (MSERA) Conference* (pp. 1–22).
- Roseth, C. J., Lee, Y. K., & Saltarelli, W. A. (2019). Reconsidering Jigsaw social psychology: Longitudinal effects on social interdependence, sociocognitive conflict regulation, motivation, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 149–165. <https://doi.org/10.1037/edu0000257>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American educational research journal*, 38(2), 437-460. doi: 10.3102/00028312038002437
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Safawi, S. S., & Akay, C. (2022). The effect of differentiated instruction approach on students' academic achievement and attitudes: A meta-analysis study. *Integrity Journal of Education and Training*, 6(6), 120-132.
- Sağkal, A. S., Kabasakal, Z. T., & Türnüklü, A. (2015). Sınıf iklimi envanteri'nin (SİE) Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 14(4).
- Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5e öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi*. [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]
- Salar, R., & Turgut, U. (2021). Effect of differentiated instruction and 5E learning cycle on academic achievement and self-efficacy of students in physics lesson. *Science Education International*, 32(1), 4-13. <https://doi.org/10.33828/sei.v32.i1.1>

- Saleh, A. (2021). The effectiveness of differentiated instruction in improving Bahraini EFL secondary school students in reading comprehension skills. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 3(2), 135-145.
- Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: impacts on academic achievement, social and personal development* [Doktora tezi, Argosy University].
- Sandra, L. A., & Kurniawati, L. A. (2020). Differentiated instructions in teaching English for students with autism spectrum disorder. *JET (Journal of English Teaching) Adi Buana*, 5(01), 41-53.
- Sapan, M., & Mede, E. (2022). The effects of differentiated instruction (DI) on achievement, motivation, and autonomy among English learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10(1), 127-144. Doi: [10.30466/ijltr.2022.121125](https://doi.org/10.30466/ijltr.2022.121125)
- Sarabi-Asiabar, A., Jafari, M., Sadeghifar, J., Tofighi, S., Zaboli, R., Peyman, H., ... Shams, L. (2014). The relationship between learning style preferences and gender, educational major and status in first year medical students: a survey study from Iran. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 17(1), doi:10.5812/ircmj.18250
- Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2024). Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. *Educational Review*, 76(4), 774-791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617>
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skill with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to selfreflective practice* (pp. 137–159). NY: Guildford Press.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2014). Motivation and social-cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 344–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.001>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85–104). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Sel, B., Dönmez, T., & Bozan, M. A. (2023). Farklılaştırılmış Sosyal bilgiler öğretimi aracılığıyla mülteci öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinin iyileştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(217).
- Shapiro, S. (1993). Strategies that create a positive classroom climate. *The Clearing House*, 67(2), 91-97.
- Shchur, N., Roman, V., Muzyka, T., Popoilyk, Y., & Yurchak, H. (2022). The formation of student's foreign language communicative competence as a component of social culture within the context of educational and scientific globalization. *International Journal Of Education And Information Technologies*, 16, 121-127.
DOI: 10.46300/9109.2022.16.13
- Siddiqui O., & Alghamdi, F. M. (2017). *Implementing differentiated instruction in EFL remedial classes: An action research*. *Education and Linguistics Research*, 3 (2), 89-101 <http://doi.org/10.5296/elr.v3i2.11726>
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172. doi:10.5539/elt.v9n1p163
- Singh, L., Govil, P., & Rani, R. (2015). Learning style preferences among secondary school students. *International journal of recent scientific research*, 6(5), 3924-3928.
10.13140/RG.2.2.36377.72803.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765– 781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 2366. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02366
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and teacher education*, 28(8), 1152-1162. = <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>
- Smith, M. K. (2002). Gardner and multiple intelligences and education. [Electronic Version]. *The Encyclopedia of Informal Education*, Retrieved from: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>

- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 228-233. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.228>
- Sousa, D., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Stevenson, C. (1998). *Teaching ten to fourteen year olds*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35, 127–137
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Sun, Y., & Xiao, L. (2024). Research trends and hotspots of differentiated instruction over the past two decades (2000-2020): A bibliometric analysis. *Educational Studies*, 50(2), 186-202. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1937945>
- Suprayogi, M. N., & Valcke, M. (2016). Differentiated instruction in primary schools: Implementation and challenges in Indonesia. *Ponte Journal*, 72(6), 2-18.
- Suprayogi, M., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.06.020>.
- Şaban, C. (2020). *The implementation of differentiated instruction in higher education EFL classrooms*. [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Şan, İ., & Türegün, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 184-191. DOI: 10.5961/jhes.2021.440
- Şentürk, C. (2017). İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Şentürk, C. & Sarı, H. (2018). Investigation of impacts of differentiated instruction applied in a primary school in attitudes of students towards the course. *Cypriot Journal of Educational Science*. 13(2), 240-248.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, No. 7). Boston, MA: Pearson
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]

- Taş, F., & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351. Doi numarası: 10.17556/erziefd.312251
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2024). The Effects of learning style-based differentiated instructional activities on academic achievement and learning retention in the social studies course. *SAGE Open*, 14(2), doi: 21582440241249290.
- Taştekin, N. S. (2020). *The effects of game-based learning approach on young learners' speaking skills and motivation for learning english in primary education; quasi-experimental research*. [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi].
- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.988559>
- Tileston, D. (2005). *10 best teaching practices: How brain research, learning styles and standards define teaching competencies* (2th ed). Thousand Oaks, Corwin Press.
- Tomlinson, C. A. & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades K-5*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2011). *Managing a differentiated classroom: a practical guide, grades K-8*. Scholastic, Incorporated.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 59, 12-16.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Corwin Press.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-200.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Çev. SEV Matbaacılık). Redhouse Eğitim Kitapları.

- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28. 266
- Tomlinson, C. A. (2014a). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2014b). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Allan, D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & 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., and Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- 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., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T. & Brimijoin, K. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Truchot, C. (2002). Key aspects of the use of English in Europe. Council of Europe. Retrieved from <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TruchotEN.pdf>.
- Tunç, M., & Kozikoğlu, İ. (2022). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 37-71.
- Turan, R. (2021). Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşıma geçişin ilköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi üzerindeki etkileri (1998-2018). *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (29), 153-187.
- Türegün Çoban, B. (2020). *7. Sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].

- Türker, M. (2024). The effects of using games in teaching vocabulary to EFL learners. *Contemporary Research in Language and Linguistics*, 2(1), 19–44. <https://doi.org/10.62601/crll.v2i1.24>
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi*. [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Ungan, S. (2015). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 217-225.
- Üçarkus, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi üniversitesi].
- Üçarkuş, E., & Yeşibursa, C. C. (2022). Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama beceri erişisine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 72-81. 1. <https://doi.org/10.17556/erziefd.886701>
- Valiande, S., & Tarman, B. (2011). Differentiated teaching and constructive learning approach by the implemetation of ICT in mixed ability classrooms. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 12(1), 169-184.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2011). The dynamics of the schoolchild's mental development in *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10 (2), 198-211.
- Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 77(2), 237-240. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>
- Wakhungu, N. H., & Njoroge, M. M. (2023). Differentiating content as a way of enhancing students' self-efficacy: a study of private schools in Ruiru sub-county. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(5), 15-20. Doi:10.24018/ejedu.2023.4.5.687
- Waldron, N., & McLeskey, J. (2001). An interview with Nancy Waldron and James McLeskey. *Intervention in School and Clinic*, 36(3), 175–182.
- Walpole, S., McKenna, M. C., & Corley, M. A. (2007). Differentiated reading instruction. *Guilford*.

- Wan, S.W.-Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148–176
- Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8, 137–143.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24. <https://doi.org/10.3102/00346543061001001>
- Wiemer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: *A theoretical analysis*. *Developmental Review*, 12(3), 265–310 [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>
- Wilson, L. (2015). *The impact of differentiated literacy instruction on English language learners in kindergarten*. [Doctoral dissertation, Capella University].
- Woolfolk, A., & Margetts, K. (2012). *Educational psychology*. Pearson Higher Education
- Xie, K., Hensley, L. C., Law, V., & Sun, Z. (2019). Self-regulation as a function of perceived leadership and cohesion in small group online collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 456–468. <https://doi.org/10.1111/bjet.12594>.
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.
- Yağlı, Ü. (2023). *Farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı ve öz-yeterlik algılarına etkisi*. [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.

- Yaprakg l, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış  ğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi*. [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 313-335.
- Yenmez, A. A., &  zpınar,  . (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış  ğretim uygulama pratikleri: süreç üzerine  ğretmen ve  ğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 344-363, doi: 10.24315/trkefd.290805
- Yıldırım, A. & şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, E. (2013). * lkokul 4. sınıf İngilizce dersinde kullanılan görsel ve işitsel uyarıcıların İngilizce okuma ve yazma becerilerine etkisi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Yıldız, N. (2021). * zel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin dil etkinlikleriyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Yılmaz, R. M., Topu, F. B., & Takka  Tulgar, A. (2022). An examination of vocabulary learning and retention levels of pre-school children using augmented reality technology in English language learning. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6989-7017, <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10916-w>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yumurtacı, N., & Mede, E. (2021). Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking. *Ilkogretim Online*, 20(1).
- Yurdakavuştu, Y. (2012). * lk ğretim  ğrencilerinde duygusal zek  ve sosyal beceri düzeyleri*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Zadina, J. N. (2004). Brain research-based effectives strategies to enhance learning and energize instruction. Paper presented at the meeting of the U.S. Department of Education Office of English Language Acquisition Summit Conference
- Zamecnik, A., Kovanović, V., Joksimović, S., & Liu, L. (2022). Exploring non-traditional learner motivations and characteristics in online learning: A learner profile

- study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100051.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100051>
- Zhou, D., Du, X., Hau, K. T., Luo, H., Feng, P., & Liu, J. (2020). Teacher-student relationship and mathematical problem-solving ability: mediating roles of self-efficacy and mathematical anxiety. *Educational Psychology*, 40(4), 473-489.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1696947>
- Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms—A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540-573.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In: Bandura, A. (ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press, New York, pp. 202-231.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. American Psychological Association.

EKLER

Ek-1 Araştırma Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.09.2023-726554



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 05.09.2023

TOPLANTI SAYISI : 15

KARAR SAYISI : 371

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Miray DAĞYAR'ın danışmanlığını, İmren AKMAZ GENÇ'in araştırmacılığını üstlendiği, *"İlkokul İngilizce Derslerinde Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretimin Farklı Değişkenler Açısından Öğrenme Sürecine Etkisinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(görevli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

Ek-2 Araştırma MEB İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.09.2023-741248



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-85085313
Konu : Araştırma Uygulama İzni
İmren AKMAZ GENÇ

25.09.2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19/09/2023 tarih ve 734283 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İmren AKMAZ GENÇ'in, Doç. Dr. Miray DAĞYAR danışmanlığında yürüttüğü "İlkokul İngilizce Derslerinde Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretimin Farklı Değişkenler Açısından Öğrenme Sürecine Etkisinin İncelenmesi" isimli araştırmasını, İlimiz Alanya ilçesi Alanya Atatürk İlkokulu 4. Sınıf öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 22.09.2023 tarih ve 34937444 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (30 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza kullanılarak oluşturulmuştur.

Ek-3 Pilot Uygulamanın Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.04.2023-615979



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 03.04.2023
TOPLANTI SAYISI : 08
KARAR SAYISI : 171

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Miray DAĞYAR**'ın danışmanlığını, **İmren AKMAZ GENÇ**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"İlkokul İngilizce Derslerinde Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretimin Farklı Değişkenler Açısından Öğrenme Sürecine Etkisinin İncelenmesi (Pilot Uygulama)"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek-4 Pilot Uygulama MEB İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2023-651442



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-76884253
Konu : Araştırma Uygulama İzni
İmren AKMAZ GENÇ

25.05.2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 11/05/2023 tarih ve 640561 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İmren AKMAZ GENÇ'in "İlkokul İngilizce Derslerinde Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretimin Farklı Değişkenler Açısından Öğrenme Sürecine Etkisinin İncelenmesi (Pilot Uygulama)" isimli araştırmasını İlimiz Alanya ilçesinde bulunan Alanya Atatürk İlkokulu'nda 4.sınıf öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yanışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 23/05/2023 tarih ve 76700684 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (8 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Ek-5 Veri Toplama Aracı Kullanım İzinleri

Ek-5a Çoklu Zekâ Envanteri Kullanım İzni

Çoklu zeka ölçeği izin Gelen Kutusu x

imren akmaz 28 Kas 2022 Pzt 01:50 ☆ ↶ ⋮

Alici:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben İmren AKMAZ GENÇ, Akdeniz Üniversitesi eğitim programı ve öğretim alanında doktora yapmaktayım. Farklılaştırılmış öğretime yönelik yürütmekte olduğum tez çalışmamda tarafınızca hazırlanmış Çoklu Zeka Ölçeğini izninizle çalışmamda kullanmak istiyorum. İyi günler. İyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla

İmren AKMAZ GENÇ

Ahmet SABAN 28 Kas 2022 Pzt 14:14 ☆ ↶ ⋮

Alici: ben

Değerli İmren AKMAZ GENÇ,

Öncelikle, hazırladığım ölçüm aracı "Çoklu Zeka Ölçeği" değil, "Çoklu Zeka Envanteri" dir. Bunun farkında olarak, söz konusu ölçüm aracını çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi günler dilerim.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "imren akmaz"

Kime:

Gönderilenler: 28 Kasım Pazartesi 2022 1:50:00

Konu: Çoklu zeka ölçeği izin

Ek-5b İlgî Envanteri Kullanım İzni

İlgî Envanteri İzin Gelen Kutusu x

imren akmaz 28 Kas 2022 Pzt 02:09 ☆ ↶

Alici:

Merhaba Hocam,

Ben İmren AKMAZ GENÇ, Akdeniz Üniversitesi eğitim programı ve öğretim alanında doktora yapmaktayım. Farklılaştırılmış öğretime yönelik yürütmekte olduğum tez çalışmamda tarafınızca hazırlanmış olduğunuz İlgî Envanterini izninizle çalışmamda kullanmak istiyorum. İyi günler. İyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla

İmren AKMAZ GENÇ

Esra Ucarkus 28 Kas 2022 Pzt 08:44 ☆ ↶

Alici: ben

Merhaba hocam,

İlgî envanterini kullanabilirsiniz. Size de iyi çalışmalar diliyorum...

İyi günler

28 Kas 2022 Pzt 02:10 tarihinde imren akmaz şunu yazdı:

Ek-5c Öğrenme Stilleri Envanteri Kullanım İzni

Envanter Kullanma İzni Gelen Kutusu x

imren akmaz 29 Kas 2022 Sal 14:51 ☆ ↶

Alici:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben İmren AKMAZ GENÇ, Akdeniz Üniversitesi eğitim programı ve öğretim alanında doktora yapmaktayım. Farklılaştırılmış öğretime yönelik yürütmekte olduğum tez çalışmamda tarafınızca uyarlanan Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterini (2007) izninizle çalışmamda kullanmak istiyorum. İyi günler. İyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla

İmren AKMAZ GENÇ

İlke EVİN GENCEL 29 Kas 2022 Sal 18:32 ☆ ↶

Alici: ben

Merhaba İmren,

Envanteri kullanmandan mutluluk duyuyorum.

Ekte 4 öğrenme stilini belirleme yönergesini ve örnek veri giriş sayfalarını bulabilirsin.

Ancak aynı envanterle, 9 öğrenme stili belirlenebiliyor. Güncel olan sınıflama bu olduğu için onu uygulamayı tavsiye ederim.

9 stil belirlemek için <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/492> bu makaleden yararlanabilirsin.

Başarılar diliyorum.

Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL

Ek-5d İngilizce Dersi Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek izin

Gelen Kutusu x

imren akmaz

Alici:

9 Mar 2023 12:55

☆

😊

↩

⋮

Merhaba Sayın Hocam. İziniz olursa geliştirmiş olduğunuz İngilizce Dersi Tutum Ölçeğini doktora tezimde kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

İmren AKMAZ GENÇ

Şenol Orakçı

Alici: ben

9 Mar 2023 14:02

☆

😊

↩

⋮

Selamlar kullanabilirsiniz.

Kimden: "imren akmaz"

Kime:

Gönderilenler: 9 Mart Perşembe 2023 12:55:24

Ek-5e Sosyal Beceri Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek izni

Gelen Kutusu x

imren akmaz

Merhaba hocam. Geliştirmiş olduğunuz çocuklar için sosyal beceri ölçeğini izniniz olursa doktora tez çalışmamda kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

Yasemin Yurdakavustu

Merhaba, Hazırlamış olduğunuz "Sosyal Beceri Ölçeği"ni araştırmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum. İyi çalışmalar. Yasemin YURDAKAVUŞTU DOYRAN

Ek-5f Sınıf İklimi Envanteri Kullanım İzni

imren akmaz

Alici: rızasalar

12 Ara 2022 Pzt 20:46

☆

Merhaba Sayın Hocam.

Ben İmren AKMAZ GENÇ, Akdeniz Üniversitesi eğitim programı ve öğretim alanında doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmamda , sizin doktora tezinde oluşturduğunuz "Sınıf İklimi Gözlem Formu"nu izniniz olursa ilk bölümünü (Öğretmen) (Uygulamayı kendi yapacağım için) çıkarıp kullanabilir miyim? İyi çalışmalar.

Saygılarımla

İmren AKMAZ GENÇ

Rıza Salar

Alici: ben

13 Ara 2022 Sal 09:45

☆

Merhaba İrem hocam,

Adı geçen formu çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Tez sürecinizde başarılar dilerim.

Rıza Salar, Ph.D.

Kazım Karabekir Faculty of Education

Ataturk University

Erzurum/Turkey

Ek-6 Başarı Testleri

Ek-6a Başarı Testi 1

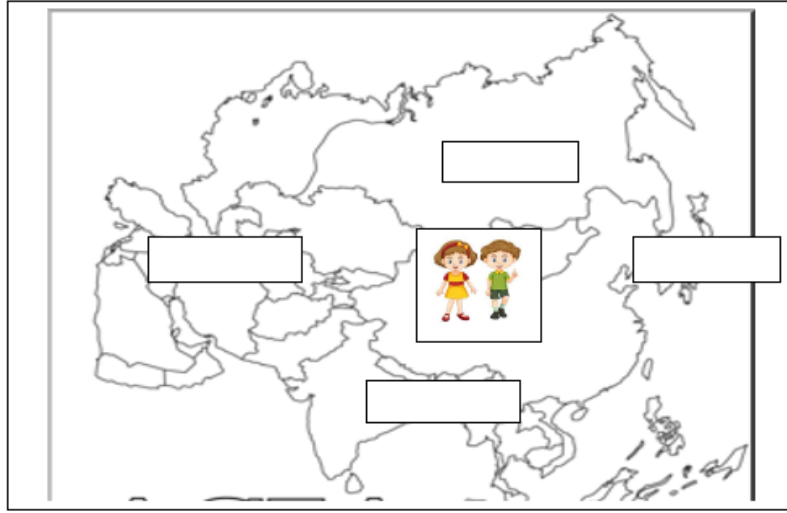
Soyadı:

2. Ünite (Nationality) Kazanım Değerlendirme Sınavı

Yönerge: Sevgili öğrenciler, bu sınav 4. Sınıf İngilizce dersi 2. (Nationality) üniteye yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Sınav 3 bölüm 28 sorudan oluşmaktadır. A ve B bölümünde 4'er adet dinleme sorusu yer almaktadır. C bölümünde 20 adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Her bölümün başındaki yönergeleri dikkatlice okuduktan sonra soruları istenilen şekilde cevaplayınız. Sınavı tamamlamanız için ayrılan süre 40 dakikadır. Yanlış cevaplar doğru cevapları götürmeyecektir. Bu sınavdan alacağınız toplam puan 100'dür. İngilizce kelime tanımları sormak ve sözlüğe bakmak yasaktır.

Bölüm A) Aşağıda 4 adet dinleme sorusu yer almaktadır. Her soru 3 puan olup bu bölümden alacağınız toplam puan 12'dir. Dinleme metnine göre aşağıda yer alan ülke isimlerini, haritadaki kutucuklara doğru şekilde yerleştiriniz. (Ülkelerin bulunduğu yönleri haritada yer alan çocukların konumuna göre belirleyiniz.)

Turkey - Iran - China - Spain - Russia - India - Japan - Iraq



Bölüm B) Dinleme metnine göre aşağıda yer alan kişilerle ülkeleri (ülkelerin başında yer alan harfleri çocukların isim kutucuklarına yerleştirerek) eşleştiriniz. Her soru 2 puan olup bu bölümden alacağınız toplam puan 8'dir.

A) Greece B) France C) Italy D) Germany E) The USA F) Britain G) Egypt



1) Alfeo

2) Jane

3) Tia

4) Adam

Bölüm C) Bu bölümde 20 adet çoktan seçmeli test maddesi yer almaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz ve sizin için en doğru cevabı bölümün sonunda yer alan cevap formuna işaretleyiniz. Her soru 4 puandır. Bu bölümden alacağınız toplam puan 80'dir

1)Aşağıdaki resme göre soruyu cevaplayınız?



Where are you from?

.....

- A) I am Turkish.
- B) I am British.
- C) I am from Turkey.
- D) I am from Britain.

2)Boşluklara sırasıyla aşağıdaki seçeneklerden hangisi gelmelidir?

Tom is from

Tom is

- A) American / The USA
- B) Germany / German
- C) French / France
- D) Egyptian / Egypt

3)Görsele göre aşağıdaki boşluğa gelecek uygun soruyu işaretleyiniz.



.....?

Yes, she is.

- A)Where is she from?
- B) Is she Turkish?
- C)Is he Japanese?
- D)Is she Japanese?

4) Görsele göre aşağıdaki soruya uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

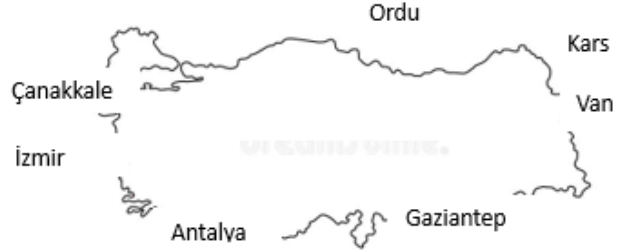


Is he Mexican?

- A) No, she isn't.
- B) Yes, I am.
- C) Yes, I think so.
- D) Yes, he is German.

Aşağıdaki haritaya göre aşağıdaki 5.,6.,7. ve 8. soruları cevaplayınız.

Kullanım İzni



5) Aşağıda yer alan konuşma göre boşluğa gelecek uygun cevabı işaretleyiniz.



Where is Ordu?

.....

- A)It is in the west.
- B) It is in the east.
- C) It is in the south.
- D) It is in the north.

6) Aşağıda yer alan konuşma göre boşluğa gelecek uygun cevabı işaretleyiniz.



Is Antalya in the south?

.....

- A)Antalya is in the north.
- B)Yes, it is.
- C)Antalya is in the east.

D)No. It is in the west.

7) Aşağıda yer alan konuşma göre boşluğa gelecek uygun soruyu işaretleyiniz.



.....?



It is in the east.

- A)Where is Gaziantep?
- B)Where is Antalya?
- C)Where is Van?
- D)Where is Izmir?

8) Aşağıda yer alan konuşma göre boşluğa gelecek uygun soruyu işaretleyiniz.



.....?



Yes, it is.

- A)Is Izmir in the east?
- B)Is Kars in the south?
- C)Is Van in the east
- D)Is Ordu in the south?

9) Aşağıdaki boşluğa gelebilecek uygun seçeneği işaretleyiniz.



.....?



She is from Turkey.

- A)Where are you from?
- B) Where is Turkey?
- C) Is she from Turkey?
- D)Where is Ece from?

10)Aşağıdaki yer alan ülke- millet eşleştirmelerinden yanlış olanı işaretleyiniz.

- A) Russia - Russel
- B) China - Chinese
- C) India - Indian
- D) Germany - German

11) Aşağıdaki boşluğa gelebilecek uygun seçeneği işaretleyiniz.



.....?



No, he isn't British.

- A) Are you British?
- B) Is Ece British?
- C) Is Mustafa British?
- D) Is he from the USA?

12) Aşağıdaki boşluğa sırasıyla gelebilecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

Akria is from

Akria is

- A) Turkish - Turkey
- B) Iraqi - Iraq
- C) Japan - Japanese
- D) Brazilian - Brazil

13) Aşağıdaki boşluğa gelebilecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

Mike: Where is Igor from ?

Marie:

- A)Igor is Brazilian. B)He is Spanish.
- C)Igor is from Russia. D)He is Igor.

14)Aşağıdaki seçeneklerden farklı olanı işaretleyiniz.

- A)American B)Pakistan
- C)Iran D)Japan

15)Aşağıdaki ÜLKE-MİLLET eşleştirmesinde yanlış olan seçeneği işaretleyiniz.

- Ülke - Ulus
- A) China - Chinese
- B) Germany - German
- C) Iraqi - Iraq

D) Britain - British

16) Aşağıdaki sorunun cevabı olabilecek seçeneği işaretleyiniz?

Where are you from?

- A) Japanese B) Brazil
C) French D) German

17) Görsele göre aşağıdaki soruya uygun olan seçeneği işaretleyiniz.



Is she Japanese?

- A) Yes, it is.
B) Yes, I am.
C) Yes, he is.
D) Yes, I think so.

18) Aşağıdaki konuşmada yer alan boşluğa gelebilecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

Ali:

Ahmet: He is from Spain.

- A) Is he Spanish?
B) Where is he from?
C) Is he from Spain?

D) Where is he?

19) Aşağıdaki görsele göre konuşmadaki boşluğa gelecek seçeneği işaretleyiniz.



.....?

No, I don't think so.

- A) Where is he from?
B) Is he from the USA?
C) Is he Turkish?
D) Is he from Turkey?

20) Aşağıdaki yer alan sorunun cevabı seçeneklerden hangisi olabilir?

.....?

Yes, it is.

- A) Where is your pencil?
B) Where is Adana?
C) Is Adana in the south?
D) Is she from Adana?

CEVAP FORMU									
1	A	B	C	D	11	A	B	C	D
2	A	B	C	D	12	A	B	C	D
3	A	B	C	D	13	A	B	C	D
4	A	B	C	D	14	A	B	C	D
5	A	B	C	D	15	A	B	C	D
6	A	B	C	D	16	A	B	C	D
7	A	B	C	D	17	A	B	C	D
8	A	B	C	D	18	A	B	C	D
9	A	B	C	D	19	A	B	C	D
10	A	B	C	D	20	A	B	C	D

Ek-6b Başarı Testi 2

Ad:

Soyadı:

3. Ünite (Cartoon Characters) Kazanım Değerlendirme Sınavı

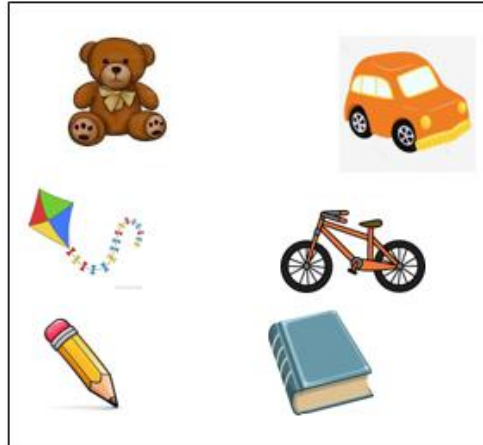
Yönerge: Sevgili öğrenciler, bu sınav 4. Sınıf İngilizce dersi 3. Ünite (Cartoon Characters) üniteye yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Sınav 3 bölüm 28 sorudan oluşmaktadır. Her bölümün başındaki yönergeleri dikkatlice okuduktan sonra soruları istenilen şekilde cevaplayınız. Sınavı tamamlamanız için ayrılan süre 40 dakikadır. Yanlış cevaplar doğru cevapları götürmeyecektir. Bu sınavdan alacağınız toplam puan 100'dür. İngilizce kelime tanımı sormak ve sözlüğe bakmak yasaktır.

Bölüm A) Bu bölüm 3 adet dinleme sorusundan oluşmaktadır. Her soru 4 puan olup bu bölümden alacağınız toplam puan 12'dir. Dinleme metnine göre kişilerin yapabildiklerine tik (☒)

yapamadıklarına da çarpı (☐) işareti koyunuz.

				
 JACK				
 SAM				
 Martha				

Bölüm B) Bu bölüm 4 adet dinleme sorusundan oluşmaktadır. Her soru 2 puan olup bu bölümden alacağınız toplam puan 8'dir. Dinleme metnine göre aşağıda yer alan eşyaları kişilerle eşleştiriniz.



Bölüm C) Bu bölümde 20 adet çoktan seçmeli test maddesi yer almaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz ve sizin için en doğru cevabı bölümün sonunda yer alan cevap formuna işaretleyiniz. Her soru 4 puandır. Bu bölümden alacağınız toplam puan 80'dir

1)Aşağıda yer alan soruya uygun cevabı işaretleyiniz.

Can a bird fly?

- A)Yes, I can. B)Yes, it is.
C)Yes they can. D)Yes, it can.

2)Aşağıdaki boşluğa gelebilecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

I can speak Turkish, but I French.

- A) can speak
B) speak
C) can't speak
D) am speaking

3)Resme göre aşağıdaki boşluğa gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.



She a picture

- A) can draw
B) can't colour
C) can take
D) can't catch

4., 5. 6. ve 7. soruları aşağıdaki tabloya göre cevaplayınız

Max					
Mia					

4)Aşağıdaki soruya uygun olan cevabı işaretleyiniz.

Can Mia climb a tree?

- A)Yes, she can.
B)Yes, I can.
C)Yes, he can.
D)Yes, she is.

5)Aşağıdaki boşluğa gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

I am Max.

I can't ride a horse, but I ...

- A) can run
B) can't play the guitar
C) can't run
D) can climb trees

6) Aşağıdaki boşluğa sırasıyla gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

Max , but Mia

- A) can play the guitar- can't ride a horse
B) can ride a horse- can't ride a horse
C) can run- can't run
D) can climb trees- can't climb trees

7) Aşağıdaki sorunun cevabı seçeneklerden hangisinde yer almaktadır.

What can Mia do?

- A) He can play the guitar.
- B) She can climb a tree.
- C) She can run.
- D) She can play the guitar.

8) Cümlede yer alan boşluğa seçeneklerden hangisi gelmelidir?



Ece can play the guitar. This is guitar

- A) my
- B) your
- C) her
- D) his

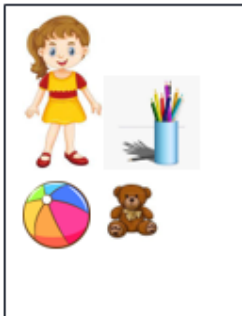
9) Aşağıda yer alan sorunun cevabı hangi seçenekte yer almaktadır?

Are these your pencils?

- A) Yes, they are.
- B) Yes, I am.
- C) Yes, she is.
- D) Yes, it is.

10., 11. ve 12. Soruları aşağıda yer alan görsele göre işaretleyiniz.

Ayşe



Cem



10) **Whose ball is this?**

- A) It is my ball.
- B) It is your ball.
- C) It is his ball.
- D) It is her ball.

11) **Are these her pencils?**

- A) Yes, they are.
- B) Yes, it is.
- C) No, it isn't.
- D) Yes, he is.

12) Resme göre aşağıdaki boşluğa seçeneklerden hangisi gelmelidir?

They are blocks.

- A) she
- B) her
- C) my
- D) his

13) Aşağıdaki boşluğa gelecek seçeneği işaretleyiniz.



This is Selin. These are books.

- A) they
- B) she
- C) her
- D) his

14)Konuşmada yer alan boşluğa gelecek seçeneği işaretleyiniz.

 Is this your car?

 No, it isn't car.

- A)her B)your
C)my D)his

15)Aşağıda yer alan boşluğa seçeneklerden hangisi gelmelidir?



This is guitar. He can play the guitar.

- A)my B)her
C)his D)your

16)Aşağıdaki sorunun cevabı seçeneklerden hangisi olabilir?

Can elephants fly?

- A) No, they aren't B) No, they can't
C) No, it can't D)Yes, they can.

17)Aşağıdaki boşluğa soru cümlesi doğru oluşturacak şekilde seçeneklerden hangisi gelmelidir?

..... ride a horse?

- A) They are B) Are they
C) It can't D) Can they

18)Konuşmayı tamamlayacak ifade hangi seçenekte yer almaktadır.



 I can play the piano.

- A)Can she play the piano?
B)What can you do?
C)What can she do?
D)Can he play the piano?

19. ve 20. soruları aşağıda yer alan tabloya göre yanıtlayınız.

	Run fast	Jump high	dive
 Bill	✗	✗	✓
 Sue	✗	✓	✓

19) Aşağıda yer alan cevaba uygun olan soru cümlesi hangi seçenekte yer almaktadır.

.....?
No, he can't.

- A) What can Bill do?
B) Can Sue run fast?
C) Can Bill run fast?
D) What can Sue do?

20)Aşağıda yer alan cevaba uygun olan soru cümlesi hangi seçenekte yer almaktadır.

.....?

She can dive.

- A)What can Sue do?
B)Can she dive?
C)What can Bill do?
D)Can he dive?

CEVAP FORMU	
1	(A) (B) (C) (D)
2	(A) (B) (C) (D)
3	(A) (B) (C) (D)
4	(A) (B) (C) (D)
5	(A) (B) (C) (D)
6	(A) (B) (C) (D)
7	(A) (B) (C) (D)
8	(A) (B) (C) (D)
9	(A) (B) (C) (D)
10	(A) (B) (C) (D)
11	(A) (B) (C) (D)
12	(A) (B) (C) (D)
13	(A) (B) (C) (D)
14	(A) (B) (C) (D)
15	(A) (B) (C) (D)
16	(A) (B) (C) (D)
17	(A) (B) (C) (D)
18	(A) (B) (C) (D)
19	(A) (B) (C) (D)
20	(A) (B) (C) (D)

Ek-6c Başarı Testi 3

Ad:

Soyadı:

4. Ünite (Free Time) Kazanım Değerlendirme Sınavı

Yönerge: Sevgili öğrenciler, bu sınav 4. Sınıf İngilizce dersi 4. Ünite (Free Time) üniteye yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Sınav 3 bölüm 28 sorudan oluşmaktadır. Her bölümün başındaki yönergeleri dikkatlice okuduktan sonra soruları istenilen şekilde cevaplayınız. Sınavı cevaplamak için ayrılan süre 40 dakikadır. Yanlış cevaplar doğru cevapları götürmeyecektir. Bu sınavdan alacağınız toplam puan 100'dür. İngilizce kelime tanıma sormak ve sözlüğe bakmak yasaktır.

Bölüm A) Bu bölüm 3 adet dinleme sorusundan oluşmaktadır. Her soru 4 puan olup bu bölümden alacağınız toplam puan 12'dir. Dinleme metnine göre kişilerin sevdiikleri etkinliklere tik (✓) sevmediklerine çarpı (✗) işareti koyunuz.

				
JANE				
TIM				
SUE				

Bölüm B) Bu bölüm 4 adet dinleme sorusundan oluşmaktadır. Her soru 2 puan olup bu bölümden alacağınız toplam puan 8'dir. Dinleme metnine göre aşağıdaki konuşmada yer alan boşluklar kutuda yer alan cümlelerin başındaki harfleri kullanarak konuşmayı doğru şekilde tamamlayınız.

Ayla:? ☐

Emel: I like watching cartoons.

Ayla: Do you like riding bikes?

Emel:? ☐

Ayda:? ☐

Emel: No, I don't.

Ayda:? ☐

Emel: Yes, I do.

A) Say that again, please.

B) Do you like playing football?

C) Do you like reading books?

D) What is your favourite activity?

E) What do you do in your free time?

F) Do you like watching cartoons?

G) Do you like riding bikes?

Bölüm C) Bu bölümde 20 adet çoktan seçmeli test maddesi yer almaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz ve sizin için en doğru cevabı bölümün sonunda yer alan cevap formuna işaretleyiniz. Her soru 4 puandır. Bu bölümden alacağınız toplam puan 80'dir

1) Aşağıdaki kelimeleri anlamı bir cümle oluşturacak şekilde sıralayınız.

~~cartoons~~ / ~~don't~~ / ~~watching~~ / ~~like~~ / I
1 / 2 / 3 / 4 / 5

- A) 5/2/4/1/3
B) 5/ 3/ 2/1/4
C) 5/1/3/2/4
D) 5/2/4/3/1

2) Aşağıdaki kelimeleri anlamı bir cümle oluşturacak şekilde sıralayınız.

~~like~~ / ~~do~~ / ~~you~~ / ~~English~~ / ~~learning~~ ?
1 / 2 / 3 / 4 / 5

- A) 5/1/3/4/2
B) 2/ 3/ 4/1/5
C) 2/3/1/5/4
D) 2/3/1/4/5

3) Aşağıdaki boşluğa gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

Sude ~~playing~~ badminton.

- A) ~~like~~
B) ~~don't like~~
C) ~~dislike~~
D) ~~dislikes~~

4) Aşağıdaki konuşmaya gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.



Do ~~you like playing marbles?~~

.....

- A) ~~Yes, she does.~~
B) ~~Yes, I am.~~
C) ~~Yes, I do.~~
D) ~~Yes, I dislike.~~

5) Aşağıdaki boşluklara sırasıyla gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

Ali ~~riding a bike~~, he ~~reading books~~.

- A) ~~likes / likes~~
B) ~~like / dislikes~~
C) ~~likes / dislikes~~
D) ~~dislikes / dislikes~~

6) Aşağıdaki konuşmanın cevabına bakılarak soru biçimi aşağıdaki seçeneklerden hangisi olmalıdır?



.....?

~~Yes, I like speaking English.~~

- A) ~~Do you like speaking English?~~
B) ~~Can you speak English?~~
C) ~~Do you speak English?~~
D) ~~Are you English?~~

7) Aşağıdaki boşluğa gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

I like reading comics, but I watching Tv.

- A) like B) likes
C) don't like D) dislikes

8) Aşağıdaki konuşmanın cevabına bakılarak soru biçimi aşağıdaki seçeneklerden hangisi olmalıdır?



Do you like flying kites?

Yes, ...

- A) Yes, I am.
B) Yes, she is.
C) Yes, I can
D) Yes, I do.

9) Resme göre Aşağıdaki konuşmaya gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.



.....?

No. I dislike playing marbles.

- A) Do you fly kites?
B) Can you play marbles?
C) What can you do?
D) Do you like playing marbles?

10) Aşağıdaki konuşmaya gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

Selin:?

Sami: I like playing chess and watching cartoon

- A) Do you like playing chess?
B) Can you play chess?
C) What can you do?
D) What do you like to do in your free time?

11) Aşağıdaki kelimeleri anlamı bir cümle oluşturacak şekilde sıralayınız.

that/ please / say / again

1 / 2 / 3 / 4

A) 3/4/2/1

B) 3/ 2/ 4/1

C) 3/1/4/2

D) 3/4/1/2

12) Aşağıdaki konuşmaya gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.



Do you like swimming?

.....?



Do you like swimming?



Yes, I do.

A) Yes, I like swimming

B) Yes, I can swim

C) Can you say that again, please?

D) Can you swim?

13) Aşağıdaki sorunun cevabı hangi seçenekte yer almaktadır.

What is your favourite activity?

.....

- A) Yes, I do.
B) I can swim.
C) I dislike swimming.
D) I like swimming.

14) Aşağıdaki konuşmaya yer alan boşluğa seçeneklerden hangisi gelemez.



Do you like playing computer games?



.....



Do you like playing computer games?



No, I don't

- A) Do you play computer games?
B) Slowly, please.
C) Pardon me?
D) Can you say that again, please?

15) Aşağıdaki boşluğa hangi seçenek gelmelidir.

Ceren: Do you like swimming?

Duru: Slowly, please.

Ceren:

- A) Yes, I do.
B) No, I don't.
C) Do you like swimming?
D) Do you like riding scooter?

16., 17., ve 18. soruları aşağıdaki tabloya göre cevaplayınız.

	Max	Mia	Sam
	✓	✗	✓
	✗	✓	✗
	✓	✓	✗

16) Yukardaki tabloya bakarak aşağıdaki boşluklara gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz

Mia:

Sam: Yes, I do.

- A) Do you like riding scooter?
B) Do you like playing chess?
C) Do you like playing football?
D) Do you like reading books?

17) Yukardaki tabloya bakarak aşağıdaki boşluklara gelecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

Max: Do you like riding scooter?

Mia:

- A) No, I don't.
B) No, I don't like reading books.
C) Yes, I do.
D) Yes, I am.

18)Tabloya göre **Sam** Aşağıdaki sorulara sırasıyla nasıl yanıt vermelidir?

1)Do you like playing chess?

2)Do you like riding scooter?

1

2

A)*Yes, I do.

*No, I don't

B) *No. I dislike playing chess

*No, I don't

C) *No, I don't

*Yes, I do.

D) *Yes, I do.

*Yes, I do.

19) Aşağıdaki konuşmada boşluğa gelecek seçeneği işaretleyiniz?

Tom: Do you like playing tennis?

Jane: me?

Tom: Do you like playing tennis?

Jane: Oh! Yes, I do.

A) Say that again

B) Can you say that again

C)Pardon

D)Slowly, please

20) Aşağıdaki konuşmaya yer alan boşluğa seçeneklerden hangisi gelemez.

I drawing pictures.

A)likes

B)dislike

C)don't like

D) like

CEVAP FORMU									
1	A	B	C	D	11	A	B	C	D
2	A	B	C	D	12	A	B	C	D
3	A	B	C	D	13	A	B	C	D
4	A	B	C	D	14	A	B	C	D
5	A	B	C	D	15	A	B	C	D
6	A	B	C	D	16	A	B	C	D
7	A	B	C	D	17	A	B	C	D
8	A	B	C	D	18	A	B	C	D
9	A	B	C	D	19	A	B	C	D
10	A	B	C	D	20	A	B	C	D

Ek-7 İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Her maddeyi cevaplarken İngilizce dersini düşünerek cevaplamanız uygun olacaktır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Sıra	İfadeler	Hiç Kabulmuyorum	Kabulmuyorum	Kararsızım	Kabulyorum	Tamamen kabulyorum
1	İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım.					
2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.					
3	İngilizce çizgi film seyretmekten keyif alırım.					
4	İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım.					
5	İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
6	İngilizce kitap okumaktan zevk alırım.					
7	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.					
8	Çalışma zamanımın çoğunu İngilizce dersine ayırmak isterim.					
9	İngilizce şarkılar dinlemekten zevk alırım.					
10	İngilizce derslerine karşı çok az ilgim vardır.					
11	Heride İngilizceyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.					
12	İngilizce dersi hiç bitmesin istiyorum.					
13	İngilizce dersiyile ilgili her şey ilgimi çeker.					
14	Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
15	İngilizce ile ilgili aktiviteler yapmaktan hoşlanırım.					
16	İngilizce oyunlar oynamaktan hoşlanırım.					

Ek-8 İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği

İngilizce Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği

Sevgili öğrenciler aşağıda İngilizce dersi özyeterliliğini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz. İfadelerde doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Yanıtlar gizli kalacaktır. Aşağıda yer alan seçenekler Tamamen Katılıyorum:5, Katılıyorum:4, Kısmen Katılıyorum:3, Katılmıyorum:2 ve Kesinlikle Katılmıyorum:1 olarak 5'li likert şeklinde derecelendirilmiştir.

- 5: Tamamen Katılıyorum
4: Katılıyorum
3: Kısmen Katılıyorum
2: Katılmıyorum
1: Kesinlikle Katılmıyorum

İngilizce Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği

Madde No	İfadeler	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1.	İngilizce dersinde genel olarak başarılı olduğumu düşünüyorum.					
2.	İngilizce sınavlarında yüksek not alabileceğime inanıyorum.					
3.	İngilizce dersindeki konuları kolaylıkla öğrenebilirim.					
4.	İngilizce dersinde sorulan soruları cevaplayabilirim.					
5.	İngilizce dersinde öğrendiklerimi ihtiyaç duyduğumda kolaylıkla hatırlayabilirim.					
6.	İngilizce dersinde anlamadığım bir konuyu öğrenmenin yollarını ararım.					
7.	İngilizce dersinde anlamakta zorlandığım konuları öğrenmek için çabalarım.					

Madd e No	İfadeler	Tamamen Katılıyor (5)	Katılıyor (4)	Kısmen Katılıyor (3)	Katılmıyor (2)	Kesinlikle Katılmıyor (1)
8.	İngilizce dersinde yapamadığım alıştırmalar/ödevler için öğretmenimden ya da arkadaşımından yardım isterim.					
9.	İngilizce dersinde verilen ödevleri zamanında tamamlarım.					
10.	İngilizce dersinde öğretmenimi dikkatli bir şekilde dinlerim.					
11.	İngilizce dersinde öğretmen etkinlik yaptırırken dikkatimi dağıtabilecek herhangi bir şeyle uğraşmam.					
12.	Kendimi (İsmimi, yaşıımı, nereli olduğumu vb. ifadeler) İngilizce konuşarak tanıtabilirim.					
13.	Aile üyelerimi İngilizce konuşarak tanıtabilirim.					
14.	İngilizce selam (Merhaba, günaydın, iyi akşamlar vb. ifadeler) verebilirim.					
15.	Yeteneklerimi (Dans edebilirim. Futbol oynayabilirim. vb. ifadeleri) İngilizce ifade edebilirim.					
16.	İzin istemek için İngilizce sorulan bir soruyu (Dışarı çıkabilir miyim, ışığı açabilir miyim? vb. sorular) doğru şekilde cevaplayabilirim					
17.	Sınıf eşyalarını (rengi, sayısı ve şekli açısından) İngilizce cümle kurarak tanıtabilirim.					
18.	Boş zamanlarımda yapmaktan hoşlandığım etkinlikleri (Kitap okumayı severim, bisiklete binmeyi severim. vb. ifadeler) İngilizce ifade edebilirim.					
19.	Derste öğretmenimin verdiği İngilizce yönergeleri (İçeri gel, kapıyı aç, otur, resmi boya vb. ifadeler) anlayabilirim.					
20.	Yeteneklerimle ilgili sorulan soruları (Yüzebilir misin? -Evet yüzebilirim. vb. ifadeler) İngilizce cevaplayabilirim.					
21.	Duygularımı (Mutluyum, üzgünüm, şaşkınım vb. ifadeler) İngilizce ifade edebilirim.					

Ek-9 Sosyal Beceri Ölçeği

SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ

Maddeler	Her zaman (4)	Sık sık (3)	Arasıra (2)	Hiçbir Zaman(1)
1.Arkadaşım güzel bir şey yaptığında onu tebrik ederim.				
2.Arkadaşım herhangi bir şeye üzüldüğünde, onunla üzüntüsünü konuşarak paylaşıyorum.				
3.Arkadaşlarıma ve öğretmenlerime “günaydın, iyi günler, iyi akşamlar “ derim.				
4.Arkadaşım hoşuma gitmeyen bir şey yaptığında ona söylerim.				
5.Bir konuyu anlamadığımda öğretmenime anlamadığımı ve bir daha tekrar etmesini söylerim.				
6.Ödevimi yapamadığımda öğretmenime nedenini, o sormadan söylerim.				
7.Sınıfımıza yeni gelen öğrenciyle hemen tanışırım.				
8.Grup çalışması yaparken fikirlerimi söylerim.				
9.Yanlış yapan bir arkadaşımın hatasını kırıncı olmadan söylerim.				
10.Öğrendiğim bir bilgiyi arkadaşlarıma anlatırım.				
11.Yere düşen arkadaşımı kaldırdığımda ona yardım ettiğim için mutlu olurum.				
12.Arkadaşım başka bir öğrenciyi dövmek istediğinde onu engellerim.				
13.Sınıf işlerini gönüllü yaparım.				
14.Çevremi temiz tutarım.				
15.Çatışılan durumlarda uzlaşabilmek için yeni öneriler geliştiririm.				
16.Yardıma muhtaç insanlar için dua ederim.				
17.Kötü bir olayı sinirlenmeden olumlu bir şekilde düzeltirim.				
18.Yolda gördüğüm taşı kenara koyarım.				
19.Herkese eşit davranırım.				
20.Yardıma ihtiyacı olan insanlara elimden geldiğince yardım ederim.				

Ek-10 Sınıf İklimi Envanteri

Sınıf İklimi Envanteri (SİE)

Bu envanter, sınıf arkadaşlarınızla olan iletişiminize yönelik duygularınızı ölçmeye yarayan ifadeleri içermektedir. Envanter sonuçları, yalnızca bu konudaki düşünce ve duygularınızı belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için envanter sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Envanterde 18 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin cevaplandırılması yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır.

Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (X) işareti koyunuz. Tüm maddeleri bu dönemki sınıf içi ilişkilerinizi düşünerek cevaplandırınız. Her bir maddeyi okuduktan sonra üzerinde uzun süre düşünmeden, ilk aklınıza gelen seçeneği işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz içten, doğru cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta göstermiş olduğunuz özen, araştırma açısından çok önemlidir.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sınıfta kendimi güvende hissedirim.	()	()	()	()	()
2. Sınıf arkadaşlarımla ortak noktalarım var.	()	()	()	()	()
3. Sınıf arkadaşlarımla aramda güçlü bir bağ olduğunu hissedirim.	()	()	()	()	()
4. Sınıftaki öğrenciler yaşadıklarını ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşırlar.	()	()	()	()	()
5. Sınıftaki öğrenciler birbirlerine arkadaşça davranırlar.	()	()	()	()	()
6. Sınıftaki öğrenciler birbirlerine saygı gösterirler.	()	()	()	()	()
7. Sınıfça yapılan paylaşımların parçası olduğumu hissedirim.	()	()	()	()	()
8. Sınıftaki öğrenciler birbirlerine nazik davranırlar.	()	()	()	()	()
9. Sınıftaki öğrenciler birbirlerini överler.	()	()	()	()	()
10. Sınıftaki öğrenciler birbirlerini önemserler.	()	()	()	()	()
11. Sınıftaki öğrenciler birbirlerine karşı güler yüzlüdürler.	()	()	()	()	()
12. Sınıftaki öğrenciler birbirleriyle sohbet ederler.	()	()	()	()	()
13. Sınıftaki öğrenciler birbirlerini yargılamazlar.	()	()	()	()	()
14. Sınıftaki öğrenciler bir arada olmaktan keyif alırlar.	()	()	()	()	()
15. Sınıftaki öğrenciler birbirlerine destek olurlar.	()	()	()	()	()
16. Sınıftaki öğrenciler birbirlerinin söylediklerine ilgi gösterirler.	()	()	()	()	()
17. Sınıftaki öğrenciler birbirleriyle işbirliği yaparlar.	()	()	()	()	()
18. Sınıftaki öğrenciler beraberken rahat hissedirler.	()	()	()	()	()

Ek-11 Odak Grup Görüşmesi Formu

Görüşme Soruları

- 1) 2. Ünite kapsamında yapılan İngilizce derslerindeki etkinlikler (merkez, istasyon, katlı öğretimde yürütülen etkinlikler) hakkında düşüncelerin nelerdir? Açıklar mısın?
 - Bu etkinliklerin öğrenmene nasıl bir etkisi oldu? (Derslerde yapılan etkinlikler kolay bir şekilde öğrenmeni sağladı mı? Derslerdeki etkinlikleri yaparken ne gibi zorluklar yaşadın?)
 - Etkinlik olarak farklı neler yapıldı? (Olumlu -Olumsuz)
 - İngilizce derslerinde yapılan etkinliklerle ilgili şu etkinlik olsa daha iyi olurdu dediğin var mı? Neden? –
 - Şu etkinlikler olmasaydı dediğin var mı? Neden?
- 2) 2. Ünite kapsamında yapılan İngilizce derslerindeki sınıf ortamı nasıldı? (Çok gürültülü, karmaşık, düzenli, kuralsız, kuralların olduğu, sevgi ve saygılı – iş birliği ve iletişimin olduğu bir sınıf ortamı vb.)
 - Sınıf kuralları derslerden önce belirlendi mi? (Yazılı ya da sözlü). Sence belirlenen sınıf kuralları yeterli miydi? Bunların yapılan İngilizce derslerine nasıl bir etkisi oldu?
 - Ders süresince arkadaşlarıyla iletişimin nasıldı? (Arkadaşlarıyla ihtiyaç duyduğunda iletişim kurabildin mi? İstediginde etkinlikler ile ilgili arkadaşlarıyla konuşabildiniz mi? Bir şey söylemek istediğinde arkadaşların seni dinlediler mi?)
 - Ders süresince öğretmen ile iletişimin nasıldı? (İhtiyacın olduğunda öğretmenine soru sorabildiniz mi? Öğretmenin söylemek istediklerini sınıfta kolaylıkla ifade etmene izin verdi mi? Öğretmenin sınıfta yaptığı etkinlikler ile ilgili sana geri bildirim verdi mi?)
 - Yapılan etkinliklerin arkadaşlarıyla iletişimine olumlu bir katkısı oldu mu? Yapılan etkinlikler arkadaşlarıyla olan iletişimini engelledi mi ya da azalttı mı? Açıklar mısın?
 - İngilizce derslerindeki etkinlikleri tamamlarken arkadaşlarıyla iş birliği yaptın mı? Arkadaşlarıyla nasıl bir iş birliği yaptın? Açıklar mısın? (Etkinlikleri arkadaşlarınızla beraber mi tamamladınız? Sadece ihtiyacınız olduğunda mı yardımlaştınız? Her ihtiyacın olduğunda arkadaşlarına yardımlaştınız mı? Örnek vererek açıklar mısın?)
 - Derslerde yapılan grup ve eşli etkinlikler, arkadaşlarıyla iş birliği yapmanı sağladı mı? Yoksa grup ya da eşli olsa da herkes etkinlikleri bireysel mi tamamladı? Örnek vererek açıklar mısın?
 - Hangi etkinlikler arkadaşlarıyla iş birliği yapmanı sağladı? Örnek vererek açıklar mısın?
 - Bu sınıf ortamının öğrenmene olumlu bir katkısı oldu mu? Örnek verir misin?
 - Bu sınıf ortamı öğrenmeni olumsuz açıdan etkiledi mi? Örnek verir misin?

3) 2. Ünite kapsamında gerçekleştirdiğimiz İngilizce dersinin yürütüldüğü sınıfın fiziksel ortam (oturma planı, duvarlar, afişler, teknolojik donanım, temizlik vb.) nasıldı? Sınıfın fiziksel ortamının İngilizce ğrenmene katkısı oldu mu? rnek verir misiniz?

- Bu sınıf ortamı İngilizce dersine olan ilgini arttırdı mı?
- Etkinlikler için gerekli olan araç ve gereçler sınıfta var mıydı?
- Bu sınıf ortamında normal sınıf ortamından farklı neler vardı?



Ek-12 Çoklu Zekâ Envanteri

DEĞERLENDİRİLMESİ GEREKEN ZEKÂ DAVRANIŞLARI	RAKAMLAR				
SÖZEL/DİLSEL ZEKÂ	0	1	2	3	4
Resimlerden çok yazılar dikkatimi çeker.					
İsimler, yerler, tarihler konusunda belleğim iyidir.					
Kitap okumayı severim.					
Kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim.					
Bilmecelerden, kelime oyunlarından hoşlanırım.					
Dinleyerek daha iyi öğrenirim.					
Yaşıma göre kelime hazinem iyidir.					
Yazı yazmaktan hoşlanırım.					
Öğrendiğim yeni kelimeleri kullanmayı severim.					
Sözel tartışmalarda başarılıyım.					
MANTIKSAL / MATEMATİKSEL ZEKÂ	0	1	2	3	4
Makinelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorarım.					
Aritmetik problemleri kafadan hesaplarım.					
Matematik ve fen derslerinden hoşlanırım.					
Satranç ve benzeri strateji oyunları severim.					
Mantık bulmacalarını, beyin jimnastiklerini severim.					
Bilgisayarda oyunlardan çok hoşlanırım.					
Deneylerden, yeni denemeler yapmaktan hoşlanırım.					
Arkadaşıma oranla daha soyut düşünebilirim.					
Matematik oyunlarından hoşlanırım.					
Sebebe - sonuç ilişkilerini kurmaktan zevk alırım.					
GÖRSEL VE UZAMSAL ZEKÂ	0	1	2	3	4
Renklere karşı çok duyarlıyım.					
Harita, tablo türü materyalleri daha kolay algıları.					
Arkadaşıma oranla daha fazla hayal kurarım.					
Resim yapmayı ve boyamayı çok severim.					
Yap-boz, lego gibi oyunlardan hoşlanırım.					
Daha önce gittiğim yerleri kolayca hatırlarım.					
Bulmaca çözmekten hoşlanırım.					
Rüyalarımı çok net ve ayrıntılarıyla hatırlarım.					
Resimli kitapları daha çok severim.					
Kitaplarımı, defterlerime, diğer materyalleri çizerim.					
MÜZİKSEL / RİTMİK ZEKÂ	0	1	2	3	4
Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlarım.					
Güzel şarkı söylerim.					
Müzik aleti çalar ya da çalmayı çok isterim.					
Müzik dersini çok severim.					
Ritmik konuşur ya da hareket ederim.					
Farkında olmadan mırıldanırım.					
Çalışırken elimle ya da ayağımla ritim tutarım.					
Çevredeki sesler çok dikkatimi çeker.					
Çalışırken müzik dinlemek çok hoşuma gider.					
Öğrendiğim şarkıları paylaşmayı severim.					

DOĞA ZEKÂSİ	0	1	2	3	4
Hayvanlara karşı çok meraklıyım.					
Doğaya karşı duyarsız olanlara kızarım.					
Evde hayvan besler ya da beslemeyi çok severim.					
Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok severim.					
Bitki beslemeyi severim.					
Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıyım.					
Bitki ya da hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyarım.					
Mevsimlerle ve iklim olaylarıyla çok ilgiliyim.					
Değişik meyve ve sebzelerle karşı ilgiliyim.					
Doğa olaylarıyla çok ilgiliyim.					
KİŞİLERARASI ZEKÂ	0	1	2	3	4
Arkadaşlarımla oyun oynamaktan hoşlanırım.					
Çevremde bir lider olarak görülürüm.					
Problemi olan arkadaşlarıma öğütler veririm.					
Arkadaşlarım fikirlerime değer verir.					
Organizasyonların vazgeçilmez elamanıyım.					
Arkadaşlarıma bir şeyler anlatmaktan çok hoşlanırım.					
Arkadaşlarımı sık sık ararım.					
Arkadaşlarımla sorunlarına yardımcı olmaktan hoşlanırım.					
Çevremdekiler benimle arkadaşlık kurmak ister.					
İnsanlara selam verir, hatır sorarım.					
BEDENSEL / KİNESTETİK ZEKÂ	0	1	2	3	4
Koşmayı, atlamayı ve güreşmeyi çok severim.					
Oturduğum yerde duramam, kımıldanırım.					
Düşüncelerimi mimik-davranışlarla rahat ifade ederim.					
Bir şeyi okumak yerine yaparak öğrenmeyi severim.					
Merak ettiğim şeyleri elime alarak incelemek isterim.					
Boş vakitlerimi dışarıda geçirmek isterim.					
Arkadaşlarımla fiziksel oyunlar oynamayı severim.					
El becerilerim gelişmiştir.					
Sorunlarımı anlatırken vücut hareketlerini kullanırım.					
İnsanlara ve eşyalara dokunmaktan hoşlanırım.					
İÇSEL ZEKÂ	0	1	2	3	4
Bağımsız olmayı severim.					
Güçlü ve zayıf yanlarımı bilirim.					
Yalnız çalışmayı daha çok severim.					
Yalnız oynamayı severim.					
Yaptığım işleri arkadaşlarımla paylaşmayı severim.					
Yaptığım işlerin bilincindeyimdir.					
Pek kimseye akıl danışmam.					
Kendime saygım yüksektir.					
Yoğun olarak uğraştığı bir ilgi alanı, hobim vardır.					
Yardım istemeden kendi başıma ürünleri ortaya koyarım.					

(Saban, 2005)

Ek-13 Öğrenme Stilleri Envanteri

Değerli Öğrenciler:

Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz.

1. Öğrenirken ...,

- Duygularımı da öğrenmeye katarım.
- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.
- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2. En iyi öğrenme yolum...,

- Dikkatle dinlemek ve izlemektir.
- Kendi mantığımla yorumlamaktır.
- Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.
- Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3. Öğrenirken...,

- Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.
- Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.
- Derse katılmadan sessizce izlerim.
- Derse yoğun bir şekilde katılırım.

4. En iyi...,

- Duygularımla öğrenirim.
- Yapararak öğrenirim.
- İzleyerek öğrenirim.
- Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

5. Öğrenirken...,

- Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlerle açığım.
- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.
- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.
- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım

6. Öğrenirken...,

- Gözlem yapan biriyim.
- Öğrenmeye katılan biriyim.
- Duygularıyla hareket eden biriyim.
- Mantıklı davranan biriyim.

7. En iyi öğrenme yolum...,

- Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.
- İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
- Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.
- Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

Ek-14 İlgi Envanteri

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

1. En sevdiğiniz ders/dersler hangisidir?
.....
2. En zorlandığınız ders/dersler hangisidir?
.....
3. Boş zamanlarınızda ne/neler yapmaktan zevk alırsınız?
.....
4. Sınıfta ilginizi çeken şey/şeyler nelerdir?
.....
5. İlginizi çeken konu/konular nelerdir? (Derslerle ilgili ya da güncel konular olabilir)
.....
6. Şu anda ilgi duyduğunuz meslek nedir?
.....
7. Okulda çalışmayı tercih ederim.
☐ Yalnız ☐ Bir arkadaşım ile ☐ Küçük grupla ☐ Büyük grupla
8. öğrenmeyi tercih ederim.
☐ Okuyarak ☐ İşiterek ☐ Görsel sunumla ☐ Etkinliklerle
9. Öğrenmenizi zor hale getiren şey/şeyler nelerdir? (örneğin, not alma, okuma gibi)
.....

10. İlgi alanlarınıza aşağıda verilenleri numaralandırınız.

İlgileniyorum (3) Biraz ilgileniyorum (2) İlgiilenmiyorum (1)

	İlgileniyorum	Biraz ilgileniyorum	İlgilenmiyorum
Dans etmek			
Bilgisayar oyunları			
Film/sinema			
Müzik			
Spor			
Şiir yazma			
Sosyal medya			
Bilim			
İnternet			
Resim yapma			
Hayvan besleme			
Kitap okuma			

11. Diğer ilgi alanlarım

Ek-15 Ders Plan Örneği

Ders Planı 6	
1. Bölüm	
Dersin Adı	İngilizce
Sınıf	4
Ünitenin Adı/ No	Cartoon Characters
Konu	Abilities-Inabilities
Tarih	27.11.2023-01.12.2023
Süre	40+40
2. Bölüm	
Öğrenci Kazanımları	• Students will be able to talk about abilities. • Students will be able to ask questions about abilities. • Students will be able to answer questions about abilities.
Ünite Kavramları	Dive, Swim, Carry, Take photos/pictures, Play tennis, Play basketball , Play piano, Play drum, Catch the ball, Ride a bike fly a kite, fly, read a book, do puzzle, climb, jump, run fast, help, cook, dance, sing, ride a horse, walk, drive a car
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Farklılaştırılmış Öğretim- -Merkezler

Araç, Gereç ve Kaynaklar	Akılı tahta, Sınıf tahtası, Kelime kartları, Çalışma kağıtları
Öğretme , Öğrenme Etkinlikleri	Dersin giriş aşamasında, öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek amacıyla sessiz sinema tekniği kullanılır. Bu etkinlikte bir öğrenci, önceki haftalarda öğrenilen kelimelerden birini seçerek sözsüz iletişim yoluyla (beden dili) arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Diğer öğrenciler, tahmin ettikleri kelimeyi uygun bir cümle içerisinde kullanarak (örneğin, “He can swim.”) cevap verir. Bu süreçte tüm sınıfın katılımı sağlanır ve grup halinde ön değerlendirme yapılır. Devamında öğretmen, öğrencilerin bireysel ön bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla köşe kapmaca etkinliğini uygular. Bu etkinlikte sınıfın dört köşesi belirli kavram ya da cümle yapıları ile ilişkilendirilir ve öğrenciler ilgili köşeye yönelerek bilgi düzeylerini ifade eder. Böylece öğrencilerin mevcut bilgi durumları hem kendi öz değerlendirmeleri hem de öğretmen gözlemiyle belirlenir. Ön değerlendirme sürecinden sonra öğretmen, haftanın konusuna ilişkin açıklamalar ve yönlendirici sunum yapar. Ardından, öğrencilerin öğrenme profilleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak yapılandırılmış farklılaştırılmış etkinlik merkezlerine geçilir. Bu merkezler, çoklu zekâ kuramı ve öğrenme stilleri doğrultusunda tasarlanır ve aşağıdaki şekilde yapılandırılır: • Oyun Merkezi: Bu merkezde, öğretmen tarafından hazırlanan oyun kartları ve zar kullanılarak iki kişilik etkileşimli bir oyun oynanır. Öğrencilerden biri zarı atar, gelen sayıya göre ilerler ve durduğu görseldeki kelimeyi söyleme, kelime ile ilgili cümle kurma ve soru sorma şeklinde oyun farklılaştırılmıştır. Verilen
Giriş	
Gelişme	
Sonuç	

	görevi yerine getirip oyunda bitiş noktasına ilk ulaşan öğrenci birinci olur. • Kağıt Merkezi: Bu merkezde, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre kademelendirilmiş çalışma kağıtları yer alır. Öğrenciler seviyelerine uygun kâğıdı seçer ve gerektiğinde öğretmen tarafından yönlendirilir. Bu uygulama, öğrenci özerkliği ile öğretmen rehberliğini dengeler. • Etkileşimli Tahta Merkezi: Akıllı tahta aracılığıyla ünitadaki kavramlara yönelik dijital oyunlar ve etkinlikler gerçekleştirilir. Bu merkez, özellikle görsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için destekleyici olur. • Şarkı Merkezi: Ünitenin içeriğiyle bağlantılı olarak hazırlanan şarkılar bu merkezde dinlenir. Bu etkinlik, öğrencilerin hem dinleme becerilerini geliştirmeyi hem de dilsel ritim ve yapıları fark etmelerini sağlar. • El İşi Merkezi: Öğrenciler, ilgili konularda hazırlanmış olan “kes-yapıştır” türündeki etkinlikleri tamamlar. Bu merkez, özellikle kinestetik ve görsel zekâ alanı baskın olan öğrencilerin aktif katılımını sağlar. Ders sürecinde öğrenciler, öz değerlendirme amacıyla “parmakla işaretleme” (parmak yukarı/ortada/aşağı) tekniğini kullanarak o dersteki kazanımlara ilişkin öğrenme düzeylerini belirtir. Bu yöntem, hem öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik farkındalık geliştirmelerine olanak tanır hem de öğretmenin süreci değerlendirmesine yardımcı olur. Dersin sonunda, öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirmek ve bireysel farkındalıklarını artırmak amacıyla çıkış bileti tekniği kullanılır. Bu teknik kapsamında her öğrenciye şu üç ifadeyi içeren bir form verilir:
--	---

	1. "Bugün bunları öğreniyorum:" Öğrenciler bu bölümde derste edindikleri bilgi ve becerileri kendi cümleleriyle ifade eder. Bu, öğrenilenlerin öğrencilerin zihninde nasıl yapılandığını görmek açısından öğretmene önemli bilgiler sunar. 2. "Bunları öğrenmeye hâlâ ihtiyacım var:" Bu kısımda öğrenciler, henüz tam olarak anlamadıkları ya da tekrar edilmesine ihtiyaç duydukları konuları belirtir. Bu sayede öğretmen, bireysel öğrenme eksikliklerini tespit ederek sonraki derslerde farklılaştırılmış destek planları oluşturma fırsatı bulur. 3. "Bunları hâlâ merak ediyorum:" Bu bölüm, öğrencilerin dersten ilhamla geliştirdikleri ilgileri ve öğrenmeye yönelik meraklarını yansıtır. Aynı zamanda öğretmen, öğrencilerin ilgi alanlarına göre gelecekteki içerikleri planlamada bu bilgilerden yararlanır.
3.Bölüm	
Ölçme ve Değerlendirme	Köşe kapmaca-Parmakla İşaretleme-Çıkış Bileti
Alıştırma ve Ödev	Üniteye yönelik olarak kademelendirilmiş hazırlanan çalışma kağıtları öğrencilere ödevlendirilir.

Ek-16 Etkinlik Örnekleri

Craft Activity - Aşağıda yer alan cümlelere uygun şekilde görselleri kesip yapıştırınız.

Name	Can	Can't
Ali		
Tom		
Jane		
Bill		
Zack		
Ayşe		
Elephants		

Ali can swim, but he can't dive.

Bill can sing a song, but he can't play chess.

Zack can run fast, but he can't ride a horse.

Ayşe can drive a car, but she can't catch a ball.

Jane can take pictures put she can't draw picture.

Tom can do puzzles, but he can't play the guitar.

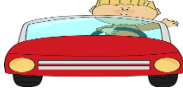
Elephants can walk, but they can't jump

Resimleri yukarıdaki boşluklara uygun şekilde yapıştırınız.

Alt Seviye Kağıt Etkinliği

Tabloya göre aşağıdaki cümleleri uygun kelimeler ile tamamlayınız.

	 Play chess	 Dive	 Drive a car	 Catch a ball
Cem	✓	✗		
Sude		✓	✗	
Kemal			✓	✗
Ayşe	✗			✓
You (.....)				

Bu bölümüne kendi adınızı yazıp yapabildiklerinize ✓ , yapamadıklarınıza ✗ koyun

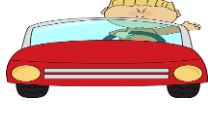
- 1) Cem can
- 2) Sude can
- 3) Kemal can
- 4) Ayşe can
- 5) Ayşe can't

- 6) You can
- 7) Cem can't
- 8) Sude can't
- 9) Kemal can't

Yukardaki tabloya göre aşağıdaki soruları cevaplayınız

- 1) Can you dive?
- 2) Can Cem play chess?
- 3) Can Ayşe catch a ball?
- 4) Can Sude drive a car?
- 5) Can Kemal drive a car?

Orta Seviye Kâğıt Etkinliği

				
Cem	✓	↑	✗	✓
Sude	✗	✓	↑	
Kemal		✗	✓	↑
Ayşe	✗	✓	✓	
You (.....)				

Bu bölümüne kendi adınızı yazıp yapabildiklerinize ✓ , yapamadıklarınıza ↑ koyunuz.

Yukardaki tabloya göre aşağıdaki ifadelerin karşısına doğruysa T (True-Doğru), yanlış da F (False-Yanlış) yazınız.

1) Cem can play chess. (.....)

2) Sude can dive. (.....)

3) Kemal can't catch a ball. (.....)

4) Ayşe can't drive a car. (.....)

Yukardaki tabloya göre aşağıdaki boşlukları can ya da can't ile doldurunuz.

- 1) Kemal drive a car, but he dive.
- 2) Ayşe play chess, but she dive.
- 3) Sude dive, but she play chess.
- 4) Cem catch a ball, but he drive a car.
- 5) I, but I can't

Yukardaki tabloya göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1)Can you dive?

.....

2)Can Cem catch a ball?

.....

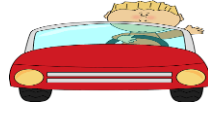
3)Can Ayşe play chess?

.....

4)Can Sude drive a car?

.....

Üst Seviye Kağıt Etkinliği

				
Cem	✓	^	✗	✓
Sude	✗	✓	^	
Kemal		✗	✓	^
Ayşe	✗	✓	✓	
You (.....)				

Bu bölümüne kendi adınızı yazıp yapabildiklerinize ✓ , yapamadıklarınıza ^ koyun.

Yukarıdaki tabloya göre, her kişi için bir yapabildiği ve bir yapamadığı şeyi 'but' bağlacını kullanarak yazınız. (Aşağıdaki örnekteki gibi.)”

Cem can play chess but, he can't drive a car.

(Cem) 1)

.....

(Kemal) 2)

.....

(Sude) 3)

.....

(Ayşe)

4)

.....

(You)

5)

.....

**Yukardaki tabloya bakarak aşağıdaki soruları
yanıtlayınız**

1) What can you do?

.....

2) What can Ayşe do?

.....

3) What can Kemal do?

.....

4) What can Sude do?

.....

**Örneğe bakarak yukardaki tabloya göre
aşağıda verilen cevapların sorularını
yazınız.**

.....?

Yes, Ayşe can.

Can Ayşe dive?

1).....?

Yes, Kemal can.

**Yukardaki tabloya göre aşağıdaki soruları
cevaplayınız**

1)Can you dive?

.....

2)Can Cem catch a ball?

.....

3)Can Ayşe play chess?

.....

4)Can Cem catch a ball?

.....

2).....?

No, Sude can't.

3).....?

No, Cem can't.

4).....?

No, Ayşe can't.

Bonus Etkinlik

'Can'



1 He can / can't ride a bike.



2 He can / can't swim.



3 I can / can't play this guitar.



4 They can / can't jump.



5 You can / can't



6 I can / can't cook.



7 We can / can't



8 It can / can't fly.

2 Answer the questions.



1 Can he run?
Yes, he can.



2 Can they walk?
No, ...



3 Can he swim?
No, ...



4 Can he ride a horse?
No, ...



5 Can he climb?
Yes, ...



6 Can Ann sing?
Yes, ...



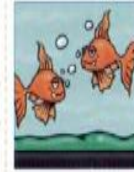
7 Can she jump?
No, ...



8 Can he drive?
No, ...



9 Can it read?
No, ...



10 Can they fly?
No, ...

Write.



1 She can
play the guitar.



2 run fast



3 climb a tree



4 fly high

4 What can/can't you do? Write sentences.

read swim ride a horse walk run drive
cook jump sing play the guitar climb fly

1

2

3

4

5

6

7

8

9

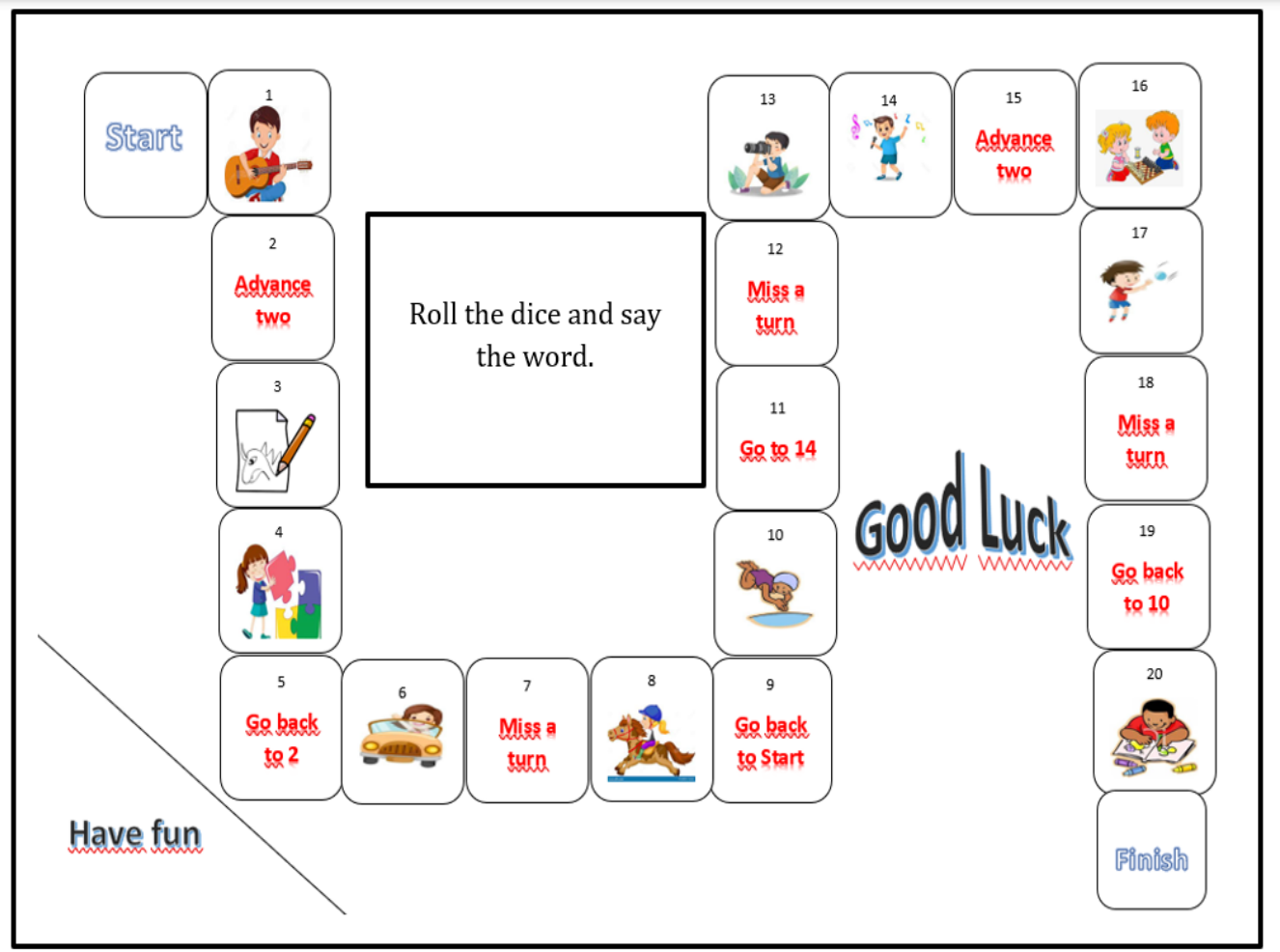
10

11

12

Alt Seviye Oyun

Zarı atın ve gelen kutucuktaki kelimenin İngilizcesini söyleyin.



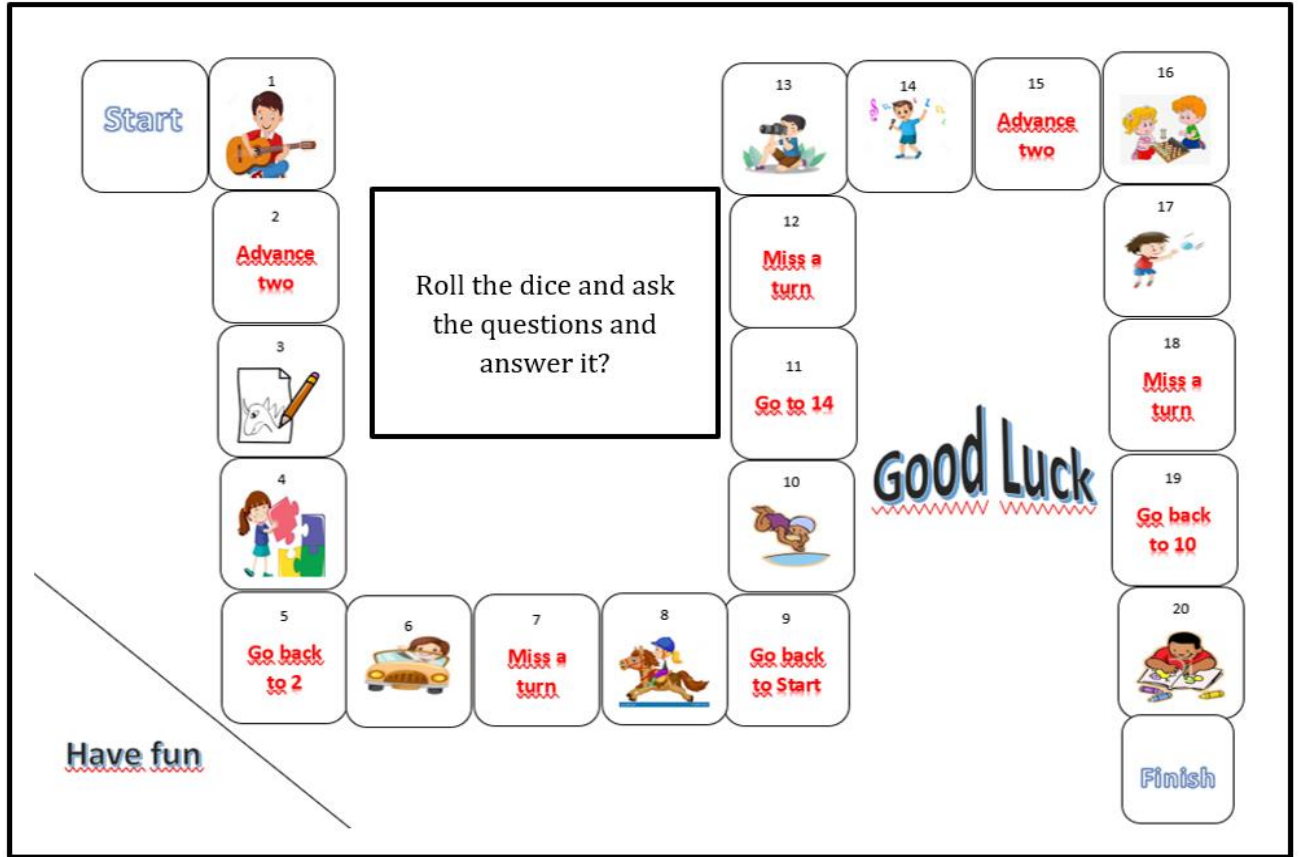
Orta Seviye Oyun

Zarı atın ve gelen kutucuktaki kelimeyi kullanarak **can** ve **can't** ile ilgili cümle kurun.



Üst Seviye Oyun

Zarı atın ve ‘**can**’ kullanarak gelen kutucuktaki kelime ile ilgili soru oluşturun.



Ek-17 Süreçte Kullanılan Değerlendirme Kağıtları

Ek-17a Çıkış Bileti

Adı

Soyadı:



Çıkış Bileti



Bugün bunları öğrendim.

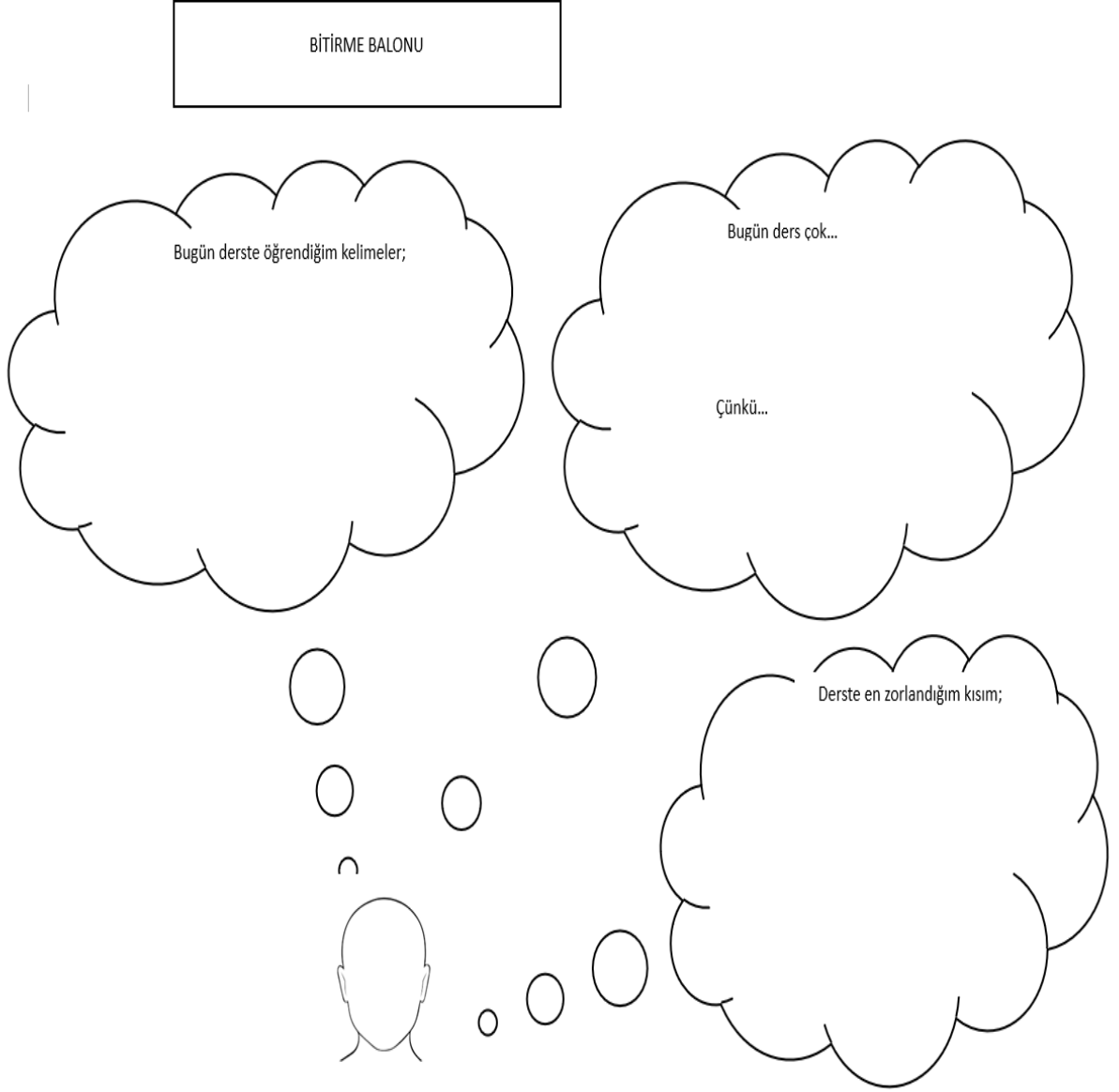


Bunları öğrenmeye hala ihtiyacım



Bunları hala merak ediyorum.

Ek-17b Bitirme Balonu



Ek-18 Belirtke Tabloları**Ek-18a Belirtke Tablosu – 4. Sınıf İngilizce, 2. Ünite (Nationality) Sınavı**

Unit	Objectives	Remembering	Understanding	Applying	Number of Questions
Nationality	Students will be able to identify people's nationality (B-1. 2. 3. 4.). Students will be able to recognize the directions (A-1. 2. 3. 4.).	X			8
	Students will be able to talk about the location of the city (C-5. 6. 7. 8. 20). Students will be able to talk about nations and nationalities (C-2. 10.12. 15. 14)		X		10
	Students will be able to ask questions about nations and nationalities (C-3. 9. 18. 19. 11). Students will be able to answer questions about nations and nationalities. (C-1. 4. 13. 17. 16.).			X	10
Total					28

Ek-18b Belirtke Tablosu – 4. Sınıf İngilizce, 3. Ünite (Cartoon Characters) SınavI

Unit	Objectives	Remembering	Understanding	Applying	Number of Questions
Cartoon Characters	Students will be able to get the main idea of a simple oral text about the abilities of the self and others (A 1. 2. 3. 4.)	x			8
	Students will be able to recognize possessions of others in a clear, short and slow oral text. (B 1. 2. 3. 4.)				
	Students will be able to express their own or other's ability and inability. (C 2. 3. 5. 6)		x		8
	Students will be able to express their own or other's possession. (C 8. 13. 12. 15)				
	Students will be able to ask questions about abilities. (C17. 18. 19. 20)			x	12
	Students will be able to answer questions about abilities. (C 1. 4. 7. 16.)				
	Students will be able to talk about their own and others' possessions. (C 9. 10. 11. 14)				
Total					28

Ek- 18c Belirtke Tablosu – 4. Sınıf İngilizce, 2. Ünite (Free Time) Sınavı

Unit	Objectives	Remembering	Applying	Number of Questions
Free Time	Students will be able to understand the general information in an oral text about likes and dislikes (A1-2-3-4) Students will be able to engage in simple conversations about likes and dislikes. (B-1-2-3-4)	X		8
	Students will be able to express likes and dislikes. (C-1-3-5-7-20) Students will be able to ask for clarification in conversations. (C-2-6-10-16-9) Students will be able to ask questions about likes and dislikes. (C-17-4-8-18-13) Students will be able to answer questions about likes and dislikes. (C-11-12-14-19-15)		X	20
Total				28

Ek-19 Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul İngilizce Derslerinde Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretimin Farklı Değişkenler Açısından Öğrenme Sürecine Etkisinin İncelenmesi." adıyla, 18/09/2023-12/01/2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul 4. Sınıf İngilizce dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dersi başarılarına, derse yönelik tutumlarına, İngilizce dersi öz yeterlik algılarına ve sosyal becerilerine etkisini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Başarı testi / İngilizce Tutum Ölçeği/ Farklılaştırılmış Öğretim Uygulaması/ Görüşme / Gözlem / Öz Yeterlik Ölçeği / Sosyal Beceri Ölçeği / Sınıf İldirni Envanteri şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerder kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağımı söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : İmren AKMAZ GENÇ

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına için veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz!)

...../...../.....

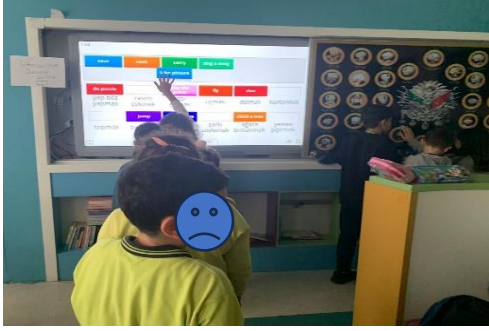
İsim-Soy isim imza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

Ek-20 Uygulamaya Yönelik Fotoğraflar

Etkileşimli Tahta Merkezi



Kağıt Merkezi



Oyun Merkezi (İkili)



Video Merkezi



El İşi Merkezi



Bireysel Çalışma



Grup Çalışması



Oyun Merkezi (Grup)



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İmren AKMAZ GENÇ

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD
Eğitim Programları ve Öğretim
Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Mesleki Deneyim

Çalıştığı Kurumlar : 50. Yıl İbrahim Gümüş Ortaokulu
Atatürk İlkokulu
Ayşe Melahat İlkokulu
Alanya Bilim ve Sanat Merkezi

İletişim

E-posta Adresi:

İNTİHAL RAPORU

4. SINIF İNGİLİZCE DERSLERİNDE UYGULANAN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

ORJİNALLIK RAPORU

% 13	% 9	% 11	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	% 1
4	ejercongress.org İnternet Kaynağı	<% 1
5	dspace.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	Muhammed Doğukan Balçın. "Fen, mühendislik ve girişimcilik temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin mühendisliğin doğası anlayışları, girişimcilik becerileri, kariyer ve yetenek gelişimi öz-yeterliklerine etkisi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
9	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

İmren AKMAZ GENÇ