

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI



FARKLILAŞTIRILMIŞ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARI VE
ÖZ-YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ÜMİT YAĞLI

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ZEKİ ARSAL

BOLU, OCAK - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Ümit YAĞLI tarafından hazırlanan “FARKLILAŞTIRILMIŞ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE ÖZ-YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 18/01/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU
Amasya Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU
VARDAR
Düzce Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 10/02/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %28 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 31.03.2015 tarih 2015/33 sayısı ile etik izin alınmıştır. Çalışmaların yürütülmesi için MEB'ından (28742244/480/2890245 sayılı araştırma izini onayı) gerekli izinler alınmıştır.

ÜMİT YAĞLI

ÖZET

**FARKLILAŞTIRILMIŞ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARI VE
ÖZ-YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ
DOKTORA TEZİ
ÜMİT YAĞLI
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ZEKİ ARSAL)
BOLU, OCAK-2023
(XVI + 147)**

Çalışmada, farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı ve öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma doğu Marmara bölgesinde yer alan BİLSEM'DE eğitim alan 13'ü deney, 9'u kontrol, Batı Karadeniz bölgesinde yer alan BİLSEM'DE eğitim alan 17'si deney, 18'i kontrol grubu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tamamı Wechsler çocuklar için zekâ testi tanımlanmıştır.

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları, Akademik Başarı Testi ve Öz-yeterlik Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçları ön test-son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Akademik Başarı Testi çalışma tamamlandıktan iki hafta sonra kalıcılık puanlarını ölçmek için tekrar uygulanmıştır. Deney gruplarında araştırmacı tarafından hazırlanan farklılaştırılmış İngilizce ders etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol gruplarında yapılan eğitime müdahale edilmemiştir. Uygulanan eğitimin etkililiğini sınamak için veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney-U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; Akademik başarı son test puanları açısından farklılaştırılmış İngilizce öğretimi yapılan deney grupları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmanın Akademik Başarı Testi kalıcılık puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark sağladığı bulunmuştur. Öz yeterlik algı puanları açısından ön test son test puanları arasında deney ve kontrol grupları için son testler lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik algı ölçeği son test puanları karşılaştırıldığında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılaştırma yaklaşımının İngilizce dersine uyarlanması öğrencilerin akademik başarı ve öz-yeterlik algılarına pozitif katkı sağladığı söylenebilir. BİLSEM'lerinde diğer ders uygulamaları için içerik, süreç, ürün ve eğitim ortamı farklılaştırması yapılabilir. Her düzeydeki farklı okul türlerinde farklılaştırma uygulamaları yaygınlaştırılabilir.

ANAHTAR KELİMELER: Farklılaştırılmış Öğretim, Üstün Zekâ ve Yetenek, Akademik Başarı, Kalıcılık, Öz-Yeterlik.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIFFERENTIATED ENGLISH TEACHING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS

PHD THESIS

ÜMIT YAĞLI

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

DEPARTMENT OF CURRICULUM & INSTRUCTION

(SUPERVISOR: PROF. DR. ZEKİ ARSAL)

BOLU, JANUARY 2023

(XVI + 147)

The aim of the study is to determine the effect of the differentiated English curriculum on the academic achievement and self-efficacy perceptions of gifted and talented students. The pretest-posttest control group design was used. The research was carried out with 13 experimental and 9 control group students in the eastern Marmara region, and 17 experimental and 18 control group students studying at the Science and Art Center located in the western Black Sea region. All the students were defined gifted by the Wechsler intelligence scale for children.

‘Academic Achievement Test’ and ‘Self-Efficacy Perception Scale’ are developed by the researcher and used to collect data. The measurement tools were applied to the experimental and control groups as a pre-test and post-test. The Academic Achievement test was given to the students two weeks later to measure retention scores. Differentiated English lesson activities were prepared by the researcher and taught to the experimental groups. Teaching in the control group was’t interfered. Wilcoxon Signed Rank Test and the Mann Whitney-U test were used to analyze the data.

According to the findings;

In terms of academic achievement post-test scores, there are significant differences between groups in favor of the experimental groups. There are significant differences between the academic achievement retention test scores in favor of the experimental groups. There are significant differences between pretest and posttest scores of the experimental and control groups in favor of the posttests for self-efficacy perceptions. When the self-efficacy perception scale post-test scores were compared, a significant difference was for the experimental groups. The adaptation of the differentiation approach to the English lesson contributes positively to the students' academic achievement and self-efficacy perceptions. Content, process, product and educational environment differentiation can be implemented for other course applications in BİLSEMs. Differentiation practices can be expanded in different types of schools at all levels.

KEYWORDS:Differentiated Instruction, Gifted and Talented, Academic Achievement, Retention, Self-Efficacy.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	xiii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xv
TEŞEKKÜR.....	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Sayıtlılar	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Üstün Yetenek ve Zekâ	10
2.1.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Tanımları	10
2.1.2. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri	11
2.1.3. Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi	12
2.1.4. Müfredat ve Öğretim.....	12
2.1.5. Program Yönetimi ve İdaresi	13
2.1.6. Program Tasarımı.....	13
2.1.7. Öğrenci Tanımlama.....	13
2.1.8. Rehberlik ve Danışmanlık.....	13

2.1.9. Profesyonel Gelişim	14
2.1.10. Program Değerlendirme	14
2.1.11. İçerik, Süreç, Ürün	14
2.2. Üstün Yetenekli Öğretiminde Kullanılan Modeller	14
2.2.1. Müfredat Daraltma	14
2.2.2. Maker Modeli	15
2.2.3. Paralel Müfredat Modeli	16
2.2.4. Üçlü Zenginleştirme Modeli	17
2.2.5. Otonom Öğrenci Modeli	17
2.2.6. Piramit Modeli	17
2.3. Zenginleştirme Nedir?	18
2.3.1. STEM Uygulamaları	19
2.4. Farklılaştırma Nedir?	20
2.4.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Özellikleri	21
2.4.2. Farklılaştırma İhtiyacı	23
2.4.3. Sınıfta Farklılaştırılmış Öğretimi Kullanmanın Gerekçesi	24
2.4.4. Farklılaştırılmış Bir Sınıfta İçerik, Süreç ve Ürün Düzenleme	24
2.4.4.1. İçerik Yoluyla Farklılaştırılmış Öğretim	26
2.4.4.2. Süreç Yoluyla Farklılaştırılmış Öğretim	28
2.4.4.3. Ürün Yoluyla Farklılaştırılmış Öğretim	29
2.4.4.4. Öğrenme Ortamını Düzenleyerek Öğretimi Farklılaştırma	30
2.5. Yabancı Dil Öğretimi	31
2.6. Öz-Yeterlik İnancı	32
2.6.1. Öz-Yeterliğin Kaynakları	33
2.7. Kademelendirilmiş Eğitim	33
2.8. İlgili Araştırmalar	34
2.8.1. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar ..	34
2.8.2. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	39
3. YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Yöntemi	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Çalışma Gruplarının Denklğine İlişkin Bilgiler	45
3.3.1. Temel Kabiliyetler Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	45

3.3.1.1. Temel Kabiliyetler Testi Puanlarına İlişkin Skewness ve Kurtosis Analizine İlişkin Bulgular	46
3.3.1.2. Temel Kabiliyetler Testi Puanlarına İlişkin Shapiro Wilk Analizine İlişkin Bulgular	47
3.3.1.3. Temel Kabiliyetler Testi Puanlarına İlişkin İlişkin Bulgular	47
3.3.2 Akademik Başarı Testi Ön-Test Puanlarına İlişkin Bulgular	48
3.3.2.1. Birinci Çalışma Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	49
3.3.2.2. İkinci Çalışma Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	49
3.3.3. Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular	50
3.3.3.1. Birinci Çalışma Grubu Öz-Yeterlik Algı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	50
3.3.3.2. İkinci Çalışma Grubu Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	50
3.4. Veri Toplama Araçları	51
3.4.1. CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) A1-A2 Düzey İngilizce Akademik Başarı Testi.....	51
3.4.2. CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) A1-A2 Düzeyine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği.....	54
3.5. Araştırma Süreci.....	59
3.5.1. Deney Grubunda Yapılan İşlemler.....	60
3.5.1.1. Uygulama 1.	61
3.5.1.2. Uygulama 2	63
3.5.2. Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler	64
3.6. Verilerin Analizi.....	64
4. BULGULAR.....	65
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.1.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I ABT Analiz Sonuçları.....	65
4.1.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II ABT Analiz Sonuçları	66
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.2.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I ABT Son Test Analiz Sonuçları.....	67
4.2.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II ABT Son Test Analiz Sonuçları..	67

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.3.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I ABT Kalıcılık Testi Analiz Sonuçları	68
4.3.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II ABT Analiz Sonuçları	69
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.4.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I ABT Analiz Sonuçları.....	70
4.4.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II ABT Kalıcılık Puanları Analiz Sonuçları	71
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	72
4.5.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Analiz Sonuçları	72
4.5.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Analiz Sonuçları	73
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.6.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Analiz Sonuçları	74
4.6.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II Öz-Yeterlik Algı Puanları Analiz Sonuçları	74
5. TARTIŞMA	75
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	75
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	76
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	76
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	77
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	78
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	79
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	81
6.1. Sonuçlar.....	81
6.2. Öneriler	82
6.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler.....	82
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	83
7. KAYNAKLAR.....	84

8. EKLER..... 87

EK 1 Akademik Başarı Testinde Yer Alan Soruların Konulara Göre Dağılımı	87
EK 2 Akademik Başarı Testinde Yer Alan Sorulara İlişkin Madde Analizi	
Sonuçları	88
EK 3 Akademik Başarı Testi.....	90
EK 3.1. Akademik Başarı Testi.....	91
EK 3.2. Akademik Başarı Testi.....	92
EK 3.3. Akademik Başarı Testi.....	93
EK 3.4. Akademik Başarı Testi.....	94
EK 3.5. Akademik Başarı Testi.....	95
EK 3.6. Akademik Başarı Testi.....	96
EK 4. Oral Placement Test (Konuşma Sınav Soruları).....	97
EK 5. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu	98
EK 6. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği	99
Ek 7: Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni	100
EK 8. Uygulama 1	101
EK 8.1. Uygulama 1 Okuma Bölümü	102
EK 8.2. Uygulama 1 Konuşma-Yazma Bölümü.....	103
Ek 9: Uygulama 2.....	104
Ek 10. Uygulama 3.....	109
Ek 10.1. Uygulama 3 Devamı	110
Ek 10.2. Uygulama 3 Devamı	111
Ek 10.3. Uygulama 3 Devamı	112
Ek 10.4. Uygulama 3 Devamı	113
Ek 10.5. Uygulama 3 Devamı	114
EK 11. Uygulama 4.....	115
EK 11.1. Uygulama 4 Devamı	116
EK 11.2. Uygulama 4 Devamı	117
EK 11.3. Uygulama 4 Çalışma Kağıdı 1.....	118
EK 11.4. Uygulama 4 Çalışma Kağıdı 2.....	119
EK 12: Uygulama 5-6	120
EK 12.1. Uygulama 5-6 Devamı.....	121
EK 12.2. Uygulama 5-6 Devamı.....	122

EK 12.3. Uygulama 5-6 Etkinlik 1	123
EK 12.4. Uygulama 5-6 Etkinlik 2	124
EK 13. Uygulama 7-8	125
EK 13.1. Uygulama 7-8 Devamı.....	126
EK 13.2. Uygulama 7-8 Devamı.....	127
EK 13.3. Uygulama 7-8 Çalışma Kâğıdı 1	128
EK 13.4. Uygulama 7-8 Çalışma Kâğıdı 1 Devamı.....	129
EK 13.5. Uygulama 7-8 Etkinlik Materyalleri.....	130
EK 13.6. Uygulama 7-8 Hikâye.....	131
EK 14. Uygulama 9.....	132
EK 14.1. Uygulama 9.....	133
EK 14.2. Uygulama 9.....	134
EK 14.3. Uygulama 9.....	135
EK 15. Uygulama 10.....	136
EK 15.1. Uygulama 10 Devamı	137
EK 15.2. Uygulama 10 Devamı	138
EK 15.3. Uygulama 10 Devamı	139
EK 16. Tier (Aşamalı Ödev)	140
EK 17: Tier (Aşamalı Ödev)	141
EK 18. Tier (Aşamalı Ödev)	142
EK 19. Etkinlik Örnekleri	143

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Piramit Modeli	18
Şekil 3.1. İngilizce öğrenmeye yönelik Öz-yeterlik algı ölçeğine ait alt boyutları ve maddeleri gösterir diyagram.....	59



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Üstün Zekalı Öğrencilerin Genel Özellikleri	12
Tablo 3.1. Araştırmanın deneysel deseni	43
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Deney I, Kontrol I ve Deney II, Kontrol II Gruplarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	44
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları	45
Tablo 3.4. Grupların Temel kabiliyetler testi puanları.....	45
Tablo 3.5. Temel kabiliyetler testi puanları Ç.K. ve B.K. Puanları tablosu.....	46
Tablo 3.6. TKT puanları dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan Shapiro Wilk testi puanları	47
Tablo 3.7. Çalışma grubu I için Temel Kabiliyetler testi puanlarının karşılaştırılması	47
Tablo 3.8. Çalışma grubu II için Temel Kabiliyetler Testi puanlarının karşılaştırılması	48
Tablo 3.9. Çalışma grubu I ABT ön test puanlarının karşılaştırılması	49
Tablo 3.10. Çalışma grubu II ABT ön test puanlarının karşılaştırılması	49
Tablo 3.11. Çalışma grubu I Öz-yeterlik algı ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması	50
Tablo 3.12. Çalışma grubu II Öz-yeterlik algı ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması	51
Tablo 3.13. Madde ayıricılık gücü indeksi.....	53
Tablo 3.14. Madde güçlük değerlerine göre nihai testteki madde dağılımı	53
Tablo 3.15. Başarı testine ilişkin analiz sonuçları.....	54
Tablo 3.16. İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algı ölçeği açıklayıcı faktör analizi sonuçları.....	56
Tablo 3.17. Doğrulamalı faktör analizi modeli uyum indeksleri.....	58
Tablo 4.1. Deney grubu I, kontrol grubu I ABT puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	65
Tablo 4.2. Deney grubu II, kontrol grubu II ABT puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	66
Tablo 4.3. Deney I, kontrol I gruplarının ABT son test puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları	67
Tablo 4.4. Deney II, kontrol II gruplarının ABT son-test puanlarının Mann Whitney-U testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.5. Deney I ve Kontrol I grupları ABT Son-test ve kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	69
Tablo 4.6. Deney II ve Kontrol II grupları ABT Son test ve kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları	70
Tablo 4.7. Deney I ve kontrol I grupları ABT kalıcılık testi puanlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	71
Tablo 4.8. Deney II ve kontrol II grupları ABT kalıcılık testi puanlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	71
Tablo 4.9. Deney I ve kontrol I grupları öz-yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	72

Tablo 4.10. Deney II ve kontrol II grupları Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Ön test ve Son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	73
Tablo 4.11. Deney I ve kontrol I grupları Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları.....	74
Tablo 4.12. Deney II ve kontrol II grupları Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları.....	74



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
CEFR	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
ITEMAN	: Item and Test Analysis Program- Madde ve Test Analiz Program
NAGC	: Amerikan Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Birliği
TKT	: Temel Kabiliyetler Testi
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitim Programı
ÜZYÖ	: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenci
WISC-R	: Wechsler Intelligence Scale for Children (Çocuklar için zekâ ölççeği)

TEŞEKKÜR

Çalışmamda bana yol gösteren, planlanmasından yazımına kadar her aşamasında derin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, bana her konuda rehberlik eden, desteğini ve yardımını esirgemeyen, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım tez danışmanım sayın Prof. Dr. Zeki ARSAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alarak değerli görüşleri ile araştırmanın şekillenmesini sağlayan, süreç boyunca yardım ve desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN ve Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine, öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ederim.

Çalışmalarım süresince bana destek olan eşim Ferda YAĞLI ve canım kızım Serra Nil'e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni destekleyen annem ve babama teşekkürlerimi sunarım.

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağında iletişimin temelinde dil vardır ve hem insan hem de toplum etkileşiminde önemli bir unsurdur. Türkiye’de yabancı dil olarak ağırlıklı olarak İngilizce öğretilmektedir. Ülke gelişiminde çağdaş seviyeyi yakalamak, dünyada yaşanan değişimleri ve teknolojiyi takip etmek, ekonomik, sosyal, kültürel, sanatsal ve spor faaliyetlerinde yer almak için İngilizce öğrenmeye ihtiyaç vardır. Okullardaki İngilizce öğretimindeki başarı, öğrencilerin hedeflerine ulaşmada onlara kolaylık sağlayacaktır.

Dai’ye (2016) göre öğrenme başkaları tarafından yaratılan bilginin öğretmenlerin yardımıyla kavranması davranışı olarak algılanır. Öğretmenin girdisi ile öğrencinin çıktısı arasında bir benzerlik vardır. Mehlinger’e (1995) göre pek çok öğretmen her çocuğa aynı materyali aynı biçimde öğretir ve her çocuğun performansını aynı standartlara göre ölçer. Bu yaklaşım bir bakıma adildir, hiçbir çocuğa özel ilgi gösterilmez veya adil olmayan avantaj sağlayan bir şey verilmez. Öğretmenler her çocuğa tek bir birey olarak davranmayı benimserler fakat bütün çocuklara aynı eğitimi verirler. Kendi akranlarından onları ayıran özellikler taşıyan üstün yetenekli öğrencilerin, başarılı olmaları ve tüm potansiyellerini kullanmaları farklılaştırılmış bir eğitim programı ile mümkün olabilecektir (Davaslıgil ve Zeana, 2004).

Demokrasilerde eşit haklara sahip olmak ve eşitlik temel bir kavramdır. Üstün yetenekli çocuklar için eşit fırsata sahip olmak onların becerilerinin ve kapasitelerinin göz ardı edilmesi anlamına gelebilir. Her çocuk ihtiyaçları doğrultusunda kapasitesine uygun eğitim alabilirse bu gerçek bir eşitlik anlamına gelebilir. Parlak bir resim yeteneğine sahip olan bir çocuk için onu yukarıya taşıyacak olan eğitim süreci sanatsal olmalıdır. Clark (2002) bireysel farkları dikkate almak nitelikli eğitimin için önemlidir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler çoğunlukla akranlarından daha erken dil yeterliliği geliştirirler (Lockwood, 1992). Dil gelişimi bireyseldir, bu bağlamda genellemeler yapmak mümkün olsa da bu

genellemeler her çocuk için geçerli kabul edilmeyebilir (Turan, 2001). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yaşlılarından daha karmaşık sözcük bilgisine sahiptirler ve konuşmalarında kullandıkları cümle yapıları karmaşıktır (Porter, 1999). Bu nedenle üstün yetenekliler için dil eğitiminde farklılaştırmaya ihtiyaç vardır.

Üstün yetenekli çocuklar diğerlerinden daha hızlı öğrenirler. Daha hızlı geliştikleri için üstün yetenekli çocuklar düşünce olarak yaşça daha büyük olan çocuklarla benzerlik gösterirler. Bazı araştırmalara göre üstün yetenekli çocuklar normal zekâyâ sahip akranlarına göre dengesiz bir gelişim göstermeye eğilimlidirler. Robinson'a (2007) göre bazı alanlarda daha hızlıdır ve bu alanlar çocuklar arasında da farklılık gösterebilir. Bütün çocukların ihtiyaçlarını ve yeteneklerini karşılayan, güçlü öğrenme ve keşfetme ihtiyaçlarını besleyen, onları zorlayan ve bilgiyi yönetmelerini sağlayan gerçek bir güven ortamı oluşturan eğitim-öğretim ortamlarında eğitim görmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Toplamları ileriye taşıyan bireyler sıra dışı özelliklere sahiptirler. Onlar için olması gereken eğitim-öğretim ortamı da olağan, rutin, ortalama bireyler için kurgulanmış eğitimden farklı olması gerekliliğidir. Bu bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan farklılaştırılmış, yüksek standartlarda eğitim hem bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri konusunda hem de toplumu bir üst seviyeye taşıyacak olan yeniliklerin keşfedilmesindeki en önemli araç olacaktır. Karaduman (2010), Öğrenme hızları normal zekâ düzeyine sahip öğrencilere göre farklılık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin çok daha hızlı bir şekilde, yeni ve karışık bilgiler öğrenmeleri bu öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Colombus grubu (1991) "üst düzey bilişsel beceriler ve duygusal açıdan eş zamanlı olmayan gelişim" olarak tanımlamıştır. Neisser ve diğerlerine (1996) göre, zekâ problem çözme ve öğrenme için önemli olan karmaşık fikirleri anlama, gerçek hayatta meydan okuma, nedenselliğin değişik biçimleri ile ilgilenme gibi bilişsel yetenekleri ifade etmektedir. Renzulli (1986) üstün yetenek için ortalama üstü genel veya özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon kavramlarını kullanmıştır. Marland Raporunda (1972) ifade edilen tanıma göre, herhangi bir alanda üst düzey kapasiteye sahip olan bireylerdir. Farklı zekâ alanlarından en az birinde sıra dışı başarı gösteren çocuklar üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanımlanmışlardır. Bu gruptaki bireyler normal sınıflarda eğitim aldıklarında topluma sağlayacakları katkı sınırlı olur.

Treffinger ve Feldhusen'ne (1996) göre çocuklar farklı zekâ ve yetenek seviyelerine sahiptirler. Zekâ kavramı daha akışkan ve çok boyutlu olduğundan üstün yeteneklilik kavramı da değişmiştir. Öğretim programları kendine özgü, kapalı programlar olmamalıdır. Öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim sağlayabilen açık sistemler olmalıdır. Gardner'a (1995) göre her birey farklıdır ve farklı düşünce yapılarına sahiptir. Bireylerin bu tür farklılıkları göz önüne alınırsa, eğitim o zaman daha etkili olur ve fayda sağlar. Eğitimde en etkili yaklaşımın, üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre içerik, öğretim ve öğrenme fırsatları seçmesinin gerekli olduğunu söylemektedir (Renzulli, 1998).

Tomlinson (2001) çocukların pek çok ortak özelliğe sahip olduğunu, ama aynı zamanda önemli farklılıklara da sahip olduklarını ifade etmiştir. Ona göre paylaştığımız ortak değerler bizi insan yapar, sahip olduğumuz farklılıklar ise bizi birey yapar. Farklılaştırma yapılmayan bir sınıfta, sadece tek tip ortalama bir eğitim vardır. Farklılaştırılmış eğitim sınıfında, öğretim ve öğrenme ortak özellikler üzerine kurulur fakat öğrenci farklılıkları da programın önemli unsurlarını oluşturur.

Belirli bir zamanda öğrencilere öğrenmesi için verilen bir içerik, öğrencilerin geçmiş öğrenmelerine, öğrenme stillerine ve isteklerine göre hazırlanmalıdır. Farklılaştırma en iyi eğitim uygulamalarını yansıtacak biçimde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Program ve öğretim akademik olarak çeşitlilik gösteren öğrencilere uygun olmadığı sürece, öğrencilerden elde edilen dönütler umut kırıcı olabilir (Garamon ve Weinstein, 1995). Herkese aynı programın uygulanması artık öğrencilerin çoğunun ihtiyaçlarını karşılamıyor (Forsten vd., 2002; McBride, 2004; McCoy ve Ketterlin-Geller, 2004; Tomlinson, 2002; Tomlinson ve Kalbfleisch, 1998; akt. Subban, 2006). Sıradışı yeteneklere sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için uygulanacak eğitim programının farklılaştırılması gerekir.

Tomlinson'a (2005) göre farklılaştırma, nicelden daha fazla nitel, içerik\süreç\ürün gibi çoklu yaklaşımlarla dolu, öğrenci merkezli, gruplama tekniklerinin karışımı, herkes için anlamlı öğrenme fırsatları sunan ve organik yani devam eden bir süreçtir. Heacox'a (2002) göre farklılaştırma; öğrenci ihtiyaçlarına, stillerine ve/veya ilgi alanlarına göre öğretim biçimini, seviyeyi ve hızı değiştirmektir. Öğretmenler içerik, süreç ve ürünü öğrencilerin özelliklerine göre

farklılaştırmalıdır. Bu özellikler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ilgi alanlarıdır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler çoğunlukla erken yaşlarda dil yeterliliğine sahip olurlar (Lockwood, 1992). Dil gelişimi bireyseldir, bu bağlamda genellemeler yapmak mümkün olsa da bu genellemeler her çocuk için geçerli kabul edilmeyebilir (Turan, 2001). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yaşlarından daha karmaşık sözcük bilgisine sahiptirler ve konuşmalarında kullandıkları cümle yapıları karmaşıktır (Porter, 1999). Bu nedenle üstün yetenekliler için dil eğitiminde farklılaştırmaya ihtiyaç vardır.

Yabancı dil öğretmek her ülkede eğitimin önemli bir başlığıdır. Öğrenciler öğrenme ortamlarına getirdikleri pek çok farklılıktan dolayı bir sınıfta yabancı dil öğrenirken ana dillerindeki farklılıklar, bilgi, geçmiş öğrenmeleri ve yetenek düzeyleri onların öğrenmelerini güçlü bir şekilde etkiler. Dolayısıyla sadece kültür ve çevre değil, öğrencilerde farklıdır. Öğrencilerin geldikleri çevre, kültür ve öğrenciler arası farklılıklar, geçmiş yaşantıları yeni bir dil öğrenmede önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciler bir sınıfta yabancı dil öğrenirken bilgi, geçmiş ve yetenek düzeyleri onların öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Bu yüzden yabancı dil öğretmek için öğretmenler her öğrencinin ihtiyacını bilmeli ve yeterli bir biçimde bu ihtiyaçları karşılamalıdır. Bu yüzden yabancı dil sınıflarında farklılaştırma stratejileri kullanılmalıdır. Öğretmenin amacı sınıf içinde öğretimi farklılaştırarak mümkün olduğunca çok öğrenciye ulaşmaktır. Eğitimciler farklılaştırılmış eğitimi günümüz sınıflarında temel bir beklenti olarak görmektedirler. Çünkü farklılaştırma ilgi çekici ve zorlayıcıdır. Farklılaştırılmış sınıflarda öğrenciler belirlenen hedef ve içeriklerle kendileri ile yarışır (Tomlinson, 2014).

Üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla yaşlarına göre daha erken zamanlarda dil yeterliliğine ulaşırlar. Üstün yetenekli öğrenenler dilin pek çok alanında, okuma ve edebi analizden yaratıcı yazı, şiir ve düz yazıya yaşlarına göre daha hızlı bir gelişim gösterebilirler. Tipik olarak dil öğrenimi, okuma becerileri ve düşük seviyeli soruları içeren aktif öğrenme ve sorgulamalara odaklanır (Lockwood, 1992). Böyle düşük seviyeli bir odaklanma üst düzey okuma becerilerine hazır olan üstün yetenekli öğrencilerin yabancı dilde okuma, açıklayıcı yazı, sözel iletişim, dilbilim ve sözcük gelişimi konusunda meydan okuma ve ileri düzey öğrenmelerinde başarısız olmalarına neden olur. Böylece dil becerisi tecrübesi, sözel becerileri olan öğrencilerin gelişimlerinin bütün seviyelerinde dil öğrenmede bir farklılaştırma ihtiyacı ortaya çıkar (Van Tassel-Baska, 1996).

Dünya çapında sürdürülen araştırmalara göre, her toplumda zekânın dağılımı bir can eğrisi şeklindedir. Çan eğrisinin bir ucundaki %10'luk dilimi de üstün zekâlılar oluşturmaktadır. Dünya nüfusuna bakıldığında üstün zekâlı çocukların oranının %2,5-3 oranında olduğu görülmektedir. Bu oran dünyada ülkelere göre değişmemektedir. Ülkemizde de nüfusuna göre %10'luk bir üstün zekâlılar grubu vardır. Bu üstün zekâlılar içerisinde %1'lik grubu teşkil eden, dahi ve mucitleri ortaya çıkaran ve onlara özel eğitim veren kurum ve kuruluşların sayısı oldukça azdır ve bu tür eğitim kurumları için kullanılabilecek yeterli eğitim programları azdır (Cevherkılıç, 2015). Türkiye'de üstün yetenekli bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi amacı ile Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır. Uzmanlar tarafından üstün yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) destek eğitimine alınmaktadır. Ancak günümüzde BİLSEM'lerin de yeterliliği sorgulanmaktadır. BİLSEM'lerde eğitim programı, fiziksel yapı, öğretmen yetiştirilmesi, proje çalışmaları konusunda önemli eksiklik ve sorunlar olduğu tespit edilmektedir (Kaya, 2013). Yeterli program desteği verilememekte, zenginleştirme, farklılaştırma ve destek eğitimleri sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu sebeplerle İngilizce dersi ile ilgili olarak literatür analizinde, programın farklılaştırılmasına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek güçlü programlara ihtiyaç vardır.

Üstün yetenekli-zekâlı öğrenenlerin eğitimi ve programı onların öğrenme kapasitelerine cevap vermelidir. Üstün yetenekli-zekâlı öğrenenler bir grup içinde bile değişkenlik gösterirler, onların hepsine hizmet edecek tek bir formül ya da şablon yoktur. Ama genel olarak üstün yetenekli-zekâlı öğrenenler için uygulanan program çok önemlidir. Bu program ve öğretim öğrenenler için anlamlı, zengin ve üst seviye olmalıdır (Tomlinson, 2005).

Yabancı dil eğitiminde okuma, yazma, konuşma veya dinlemenin nasıl öğretileceğine dair pek çok çalışma var olmasına karşın, yabancı dil öğrenmede farklılaştırma ile ilgili daha az araştırma bulunmaktadır. Burada problem her öğrenciye nasıl ulaşılacağı, her öğrencinin bireysel özelliklerine göre öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile bunun nasıl çözüleceğidir.

Ortalama üstü zekâyâ sahip bireylerin eğitiminde farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada kullanılan farklılaştırılmış İngilizce öğretim uygulamaları, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dil

becerilerinin gelişimine, dil becerilerini aktif olarak kullanabilmelerine, başarı düzeylerinin artmasına ve öz-yeterlik inançlarının gelişmesine katkı sağlayabilir. Yapılan öğretim uygulamaları ülkemizdeki üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin ihtiyaç duydukları program ve uygulamalarına farklı bir bakış açısı kazandırabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yapılan deneysel uygulamada, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) eğitim alan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış İngilizce öğretimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve İngilizce öğrenmede öz-yeterlik algılarına etkisini araştırmak hedeflenmektedir.

Sak (2011) Türkiye'de üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi alanında az sayıda üniversite ve kuruluşun çalışmalar yürüttüğünü, alt kademe eğitim seviyelerinde ise çok az uygulama olduğunu vurgu yapmıştır. Kök'e (2012) göre öğretmenlerinin birçoğu, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ezberci, testle değerlendirilen, öğretmen merkezli, yaratıcı ve eleştirel düşünme özgürlüğünün sağlanmadığı eğitim ortamlarından sıkıldığını belirtmektedir. Üstün zekâlı öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli özellikler, karmaşık bilgileri daha hızlı ve kolay bir şekilde kavrayabilmeleridir. Dil öğrenmede akranlarına göre dil gelişimleri hızlıdır, üst düzey dil becerilerine sahiptirler ve sözel yetenekleri oldukça gelişmiştir. Bu sebeplerle daha zorlayıcı bir eğitime ihtiyaç duyarlar.

Üstün zekâlı öğrenciler tekrarlardan uzak, onları zorlayan, içinde kendilerine uygun seçeneklerin bulunduğu bir eğitime ihtiyaç duyarlar. Ülkemizde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında eksiklikler olduğu, yapılan farklılaştırma çalışmalarının öğrenci ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılamadığı, eğitim süreçlerinin geleneksel yapıda sürdürüldüğü yapılan araştırmalarda da belirtilmiştir (Üşenti, 2013; Akkaş, 2014; Özyaprak, 2012).

Yabancı dil eğitimi alanında içerik, süreç ve ürün farklılaştırması anlamlı bir öğrenme süreci yürütülmesine hizmet eder (Sayı, 2013). Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, onları doğal ve anlamlı bir öğrenme fırsatı sağlayan görevlerle karşılaştırmak gerekmektedir (Richards ve Rodgers, 2001, Akt: Sayı, 2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farklılaştırılmış yabancı dil öğrenme ortamlarının hazırlanması, farklı etkinliklerin uygulanması ve uygulamada öğrencilere içerik, süreç ve ürün düzenlemeleriyle onların ihtiyaçlarını karşılayacak etkinliklerin yer alması çalışmayı farklı kılmaktadır. Türkiye'de Bilim

ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış uygulamaların sunulması önemli görülmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi için, Fen Bilgisi (Kaplan, 2016; Çalıkoğlu, 2013; Demir, 2013), Matematik (Akkaş, 2014; Altıntaş ve Özdemir, 2014; Karataş, 2013; Taş, 2013; Özyaprak, 2012; Şaldırak, 2012) alanında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırma çalışmaları literatürde yer almakta, ancak üstün zekâ ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırma yoluyla İngilizce eğitimi konu alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple yabancı dil eğitiminde farklılaştırma uygulamaları alanına katkı sunması açısından önemli görülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırma ile “Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının Üstün Zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısına ve öz-yeterlik algısına etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Problem cümlesine yanıt almak için aşağıdaki alt problemler cevap aranmıştır.

1.4. Alt Problemler

1. Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programı uygulanan deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programı uygulanan deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programı uygulanan deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programı uygulanan deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programı uygulanan deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz-yeterlik algı ön test -son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

6. Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programı uygulanan deney grupları ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz-yeterlik algı ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Kontrol altına alınamayan değişkenlerden deney ve kontrol grupları aynı oranda etkilenmektedir.
2. Doğu Marmara ve Batı Karadeniz bölgesinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin zekâ bölümlerinin değerlendirilmesinde Rehberlik Araştırma merkezlerinin yaptıkları test ve değerlendirmeleri geçerli olarak kabul etmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ortaokul beşinci sınıf Bilim ve Sanat Merkezine seçilmiş Wisc-R çocuklar için zekâ ölçeğinden belirli bir puanın üzerinde puan almış (57) öğrenci ile
2. İngilizce dersi öğretim programında yer alan A1-A2 düzey on yedi temel kazanım ile
3. Akademik başarı testi (dinleme, okuma, yazma, dil bilgisi, konuşma) puanları ile
4. Öz-yeterlik algı ölçeği puanları ile
5. Temel Kabiliyetler Testi: Kelimeler Testi, Resimler Testi, Kelime Gruplaması Testi alt boyutları ile
6. Araştırma 13 hafta, 39 ders saati ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuk: Konunun uzmanları tarafından genel zihinsel yetenek alanında akranlarına göre ortalama üstü performans gösterdiği tespit edilen, çocuklar için zekâ testinden (Wisc-R) belirli bir puan üzeri zekâ puanına sahip öğrenciler. Yaşıtlarına göre bir veya daha fazla alanda yüksek performans gösteren çocuklara denir.

Farklılaştırılmış Öğretim: Öğrenciler açısından hazır bulunuşluk, ilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerine uygun farklı seçenekler içeren eğitim programı (Heacox, 2002). Böylece bilgiyi almak için, fikirleri anlamlandırmak ve öğrendiğini ifade etmek için birden çok seçenekleri olur

Müdahale edilmeyen program: Bağımsız değişkene tabi tutulmayan, şartların olduğu gibi korunduğu gruptur.

Hızlandırma: Öğrenen hızına göre öğretimin düzenlenmesi.

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Farklı eğitim kademelerinde, örgün eğitim zamanları dışında tanınmış öğrencilerin eğitim alabildiği Özel Eğitim Kurumudur.

Akademik Başarı: Yabancı dil (dinleme, konuşma, okuma, yazma) akademik başarı testinden aldıkları puan

Öz-yeterlik: Yabancı dil öğrenme konusunda kendilerine olan inançtır

Aşamalı ödevler: Bir ders farklılaştırılırken en az üç farklı düzeyde öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir şekilde farklılaştırılması.

Bilgi: Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin temel olgular, terimler, kavramlar ve cevapları kapsayan en alt basamağı.

Farklılaştırma: Sınıfta bulunan öğrencilerin farklı öğrenim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla eğitim programında değişiklikler yapma işlemidir.

Zenginleştirme: Öğrencilerin çalışmakta oldukları konularla ilgili daha fazla derinlik ve kapsam imkânları sağlanarak etkinliklerin bu düzeyde yapılmasıdır. Bu etkinlikler genellikle her zaman yapılan etkinliklerden daha karmaşık olarak planlanır.

İçerik: öğrencilerin okulda öğrenmiş oldukları bilgilerdir.

Süreç: konu ile ilgili öğrenilmesi gerekenlerle ilgili takip edilen prosedürler ya da eylem adımları.

Ürün: öğrencinin konu ile ilgili öğrendiğini ortaya koyduğunu gösteren somut bir sonuç.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmayı ilgilendiren literatür ve alan ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Üstün Yetenek ve Zekâ

Üstün zekâlı veya yetenekli kelimeleri için pek çok farklı tanım ve ifade bulunabilir. Üstün zekâlılık ve yetenekliliği tanımlama arayışı geçen yüzyıl boyunca değişiklik göstermiştir. Geçmişte üstün zekâlılık ve yeteneklilik terimi, IQ ile yakından ilişkiliydi. Stanford Üniversitesinden Profesör, Lewis Terman “üstün zekâlı çocuk” kavramını ilk kullanan kişiydi. Daha önceden üstün zekâlı çocukların eğitimi gündemde olsa da Terman 1916’da ilk zekâ testini geliştirerek, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi alanının babası olarak düşünüldü. Zekâ Katsayı Testi ya da IQ Testi adını verdiği zekâ testi daha çok analitik becerilere ve hafızaya odaklandı. Bununla birlikte, yıllar süren araştırmalardan sonra Terman, IQ olarak üstünlüğü belirlerken, kişilik konusunda da yapılması gerekenler olduğu sonucuna vardı. Terman, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin akademik başarıya yönltilmesi kadar, sosyal ve duygusal güvene ihtiyacı olduğu kanısına vardı (National Association for Gifted Children [NAGC], 2005).

Terman’dan sonra pek çok araştırmacı üstün zekâlı ve yeteneklilik terimi için pek çok tanımlama yapmışlardır. Gardner tek tip “genel” zekâyâ karşı çıkmıştır ve günümüzde geçerliğini koruyan yedi çeşit zekâ türünden bahsetmiştir: dilsel, matematiksel, kinestetik, müziksel, kişilerarası, öze dönük ve uzamsal. Daha sonra doğacı zekâ türünü buna eklemiş ve bu zekâ türlerine yenilerinin eklenebileceğini ifade etmiştir (Gardner, 2003). Günümüzde varoluşsal zekâ araştırılmaktadır.

2.1.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Tanımları

Üstün zekâlılık veya yeteneği tanımlama arayışı geçen yüzyıl boyunca değişiklik göstermiştir. Geçmişte üstün zekâlılık ve yeteneklilik terimi, IQ ile yakından ilişkiliydi. Stanford Üniversitesi’nden Profesör Lewis Terman 1916’da ilk zekâ testini geliştirerek, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi alanının babası olarak düşünüldü. Bu Zekâ Katsayı Testi ya da IQ Testi adını verdi. Onun geliştirmiş olduğu zekâ testi, daha çok analitik becerilere ve hafızaya odaklandı. Bununla birlikte, yıllar süren araştırmalardan sonra Terman, IQ olarak üstünlüğü

belirlerken, kişilik konusunda da yapılması gerekenler olduğu sonucuna vardı. Terman, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin akademik başarıya yöneltmesi kadar, sosyal ve duygusal güvene ihtiyacı olduğu kanısına vardı (NAGC, 2005).

1971 Marland Kongre Raporunda, üstün zekâlı ve yetenekliler için altı alan belirlenmiştir. Bu belirlenen alanlar, genel yetenek, akademik yetenek, yaratıcı düşünme, liderlik, görsel ve sahne sanatları ve psiko-motor yetenek alanlarıdır (NAGC, 2005).

1972 başlarında Amerika Eğitim Şubesi “üstün ve yetenekli” kavramları için bir tanım geliştirmiştir. Bu tanım 1978 ve 1988’de yenilenmiştir. 1988 versiyonu şöyledir: “Üstün ve yetenekli” öğrenciler terimi entellektüel, sanatsal (görsel performans), liderlik veya belirli disiplinlerde çocukların ve gençlerin sıra dışı performans becerilerini kanıtlamaları halinde kendileri için kullanılabilir. Bu öğrenciler becerilerini geliştirebilmek için sıradan bir okulda verilen hizmet ve eğitimden daha fazlasına ihtiyaç duyarlar. Üstün ve yetenekli öğrencilerin mutlaka özel eğitime ihtiyacı vardır. Bu öğrenciler özel aktivite ve hizmetlere de ihtiyaç duymaktadır. Bu hizmetler mutlaka sıradan okullarda verilenlerden farklı olmalıdır (Davis, 2014).

Terman’dan sonra pek çok araştırmacı üstün zekâlı ve yeteneklilik terimi için sürekli değişen algılara yaptıkları katkıları yayımladılar. Howard Gardner yedi çeşit zekâ türünden bahsetmiştir: dilsel, matematiksel, kinestetik, müziksel, kişilerarası, öze dönük ve uzamsal. Daha sonra Gardner doğal zekâyı buna eklemiş ve halende bu zekâ türlerine yenilerinin eklenebileceğini ifade etmiştir (Gardner, 2003).

2.1.2. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün zekalılar fazlaca meraklı, sürekli sorular üreten, çabuk öğrenen ve kolay hatırlayan ve dünya hakkında yaşlılarından farklı düşünen çocuklardır (Smutney, 2000). Üstün çocuklar çok yönlüdürler ve kendiliğinden okumayı öğrenebilirler. Birçok araştırmacı üstün çocukların özellikleri ve üstün yetişkinlerin yüksek zekâ seviyeleri ve yetenekleri ile ilgili sayısız araştırma yapmıştır. Bazı baskın özellikler birçok kaynaktan derlenerek aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tabii ki bütün özelliklerin her üstün çocuk için geçerli olduğu söylenemez.

Tablo 2.1. Üstün zekâlı çocukların özellikleri

Sıra dışı dikkat	Erken ve çabuk öğrenme
Çocuklukta hızlı dil gelişimi	Üstün dil becerisi- akıcı sözel ifade, geniş dil bilgisi, kapsamlı gramer
Öğrenmeden hoşlanma	Yüksek hatırlama becerisi
Akademik açıdan üstünlük	Gözlem yapma isteği
Üstün mantık yeteneği ve problem çözme	Geniş hayal gücü, yaratıcılık
Yüksek enerji ve şevk	Sayı ve bulmacalarla fazlaca ilgili olma
Yenilikleri tercih etme	Meraklı ve sorgulayıcı olma
Geniş bir bakış açısına sahip olma	Soyut düşünebilme
Sözel, aritmetiksel sembollere hâkim olma	Üst düzey düşünme becerileri ve etkili stratejiler kullanma
Geniş ilgi alanları, iyi bilgilenme	Harika bir espri anlayışı
Araştırmacı olma	Yansıtan
Öğrendiklerini yeni durumlar için kullanabilme	Geniş farkındalık, daha yüksek öz farkındalık
İleri ilgi alanları	Çoklu beceriler (çoklu potansiyelli)
Yüksek kariyer hedefleri	Harekete geçirebilirlik, heyecan verme
Duygusal hassasiyet ve duyarlılık	Dikkatli bir hazır bulunuşluk ve ilgi
Yüksek entelektüel ve fiziksel aktivite seviyesi	Sebat etme, adanmışlık, güdülenme, ısrarcılık,
Yüksek konsantrasyon, uzun süreli dikkat yeteneği	Yardımsıver, işbirlikçi
Bağımsız, kendini yönetebilen, yalnız çalışabilen	Duyarlı
Benlik kavramı gelişmiş	Sevecen
Yaşlılarından büyüklerle zaman geçirme	Güçlü adalet, ahlâk ve empati yeteneği
Erken okuma öğrenen ve okumayı çok seven	

(Davis, 2013, s.59-60)

2.1.3. Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi

1998 yılında Amerikan Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Birliği'nin NAGC hazırladığı raporda, okul öncesinden 12. sınıfa kadar gerekli tüm standartları belirlemişlerdir. Son zamanlarda kullanılan pek çok program NAGC'nin standartlarını referans almaktadır. Üstün Yetenekli çocuklar ulusal birliğinin okul öncesi dönemden 12. sınıfa kadar belirlediği program standartları özet olarak aşağıda verilmiştir.

2.1.4. Müfredat ve Öğretim

Üstün yetenekli eğitimi, müfredat ve öğretim fırsatlarını üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına uyacak şekilde düzenlenmelidir. Üstün öğrencilerin yüksek seviyeli öğrenme hedeflerine ulaşmaları amacıyla müfredat ve öğretim düzenli olarak yeniden yapılandırılmalı ya da uyarlanmalıdır. Esnek bir öğretim planı hızlandırmaya izin vermelidir. Öğrencilerin öğrenme hızına ve becerilerine uygun, güçlü oldukları alanlarda hızlanmalarına imkân veren, öğrencilerin öğrenme fırsatlarına sınır koymayan stratejiler kullanılmalıdır. Program gerektiğinde ders ve sınıf atlamayı sağlamalıdır. Üstün yetenekli öğrenciler için olan öğrenme fırsatları

müfredatta tercih çeşitliliğini, öğretim stratejilerini kaynak malzemelerini kapsamalıdır (Davis, 2013).

2.1.5. Program Yönetimi ve İdaresi

Üstün yetenekli öğrenciler eğitim planlaması sistematik bir geliştirme, uygulama ve idare hizmetleri bütünüdür. Üstün yetenekli öğrencilere hizmet verecek personel eğitilmiş olmalıdır. Üstün yetenekli programı daha geniş bir eğitim programı ile iç içe bulunmalıdır. Üstün yetenekliler için hazırlanan bir programda kaynaklar ve malzemeler hazır bulunmalıdır (Davis, 2013).

2.1.6. Program Tasarımı

Uygun bir üstün yetenekliler programı geliştirmek felsefi, teorik ve deneysel destekler temele alınarak yapılmalıdır. İdeal olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçları merkeze alınarak hazırlanmalıdır. Program için uygun şekilde maddi destek sağlanmalıdır. Üstün yeteneklilerle ilgili yapılacak olan program sağlam ve öğretici bir temele dayanmalıdır. Üstün yetenekli programları, düzenli olup genel eğitimin gerektirdiği bir okul gününün parçası olarak yer almalıdır. Esnek gruplama üstün yetenekli eğitiminin temel bir parçasıdır. Esnek gruplama tüm içerik alanlarında ve tüm sınıf seviyelerinde uygulanabilir, böylece öğrenciler diğer üstün yetenekli öğrencilerle birlikte ve onlardan öğrenebilirler. Üstün yetenekliler programı için gerekli olan, var olan ve gelecekte okul programını düzenleyecek ve olana eklenecek olan politikalar oluşturulmalıdır (Davis, 2013).

2.1.7. Öğrenci Tanımlama

Davis'e (2013) göre üstün yeteneklilerin eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar vermek için adil ve kapsamlı bir süreç kullanılmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin farklı yeteneklerini ve güçlü yönlerini tespit etmek için kullanılan araçlar hazırlanmalıdır. Her öğrencinin güçlü yönleri ve ihtiyaçları değerlendirilmeli ve geliştirilebilmelidir. Tanımlama prosedürleri ve araçları, teoriler ve araştırmalar üzerine kurulmalıdır. İdeal olanı, değerlendirme verisinin birçok kaynaktan gelmesi ve farklı metodların uygulanmasıdır. Öğrenci yerleştirme bilgisinin güvenilir, geçerli, sayısal ve nitelikli ölçümler sonucunda oluşmasıdır.

2.1.8. Rehberlik ve Danışmanlık

Üstün yetenekliler eğitim programlaması, bu öğrencilerin sıra dışı sosyal-duygusal gelişimlerini fark etmeli, bunu desteklemek için planlar içermeli ve gelişimlerine cevap verebilecek bir rehberlik hizmeti alabilmelidir. Üstün yetenekli öğrenciler, kendi güçlü yönleri ve ihtiyaçlarına dair kariyer danışmanlığı

alabilmelidir. Risk altında olan öğrencilerin özellikle ilgiye, danışmanlığa, rehberliğe ve potansiyellerini fark etmek için desteğe ihtiyaçları vardır. Ek olarak üstün yetenekli öğrenciler, kendi farklılaşmış öğretim hizmetlerinin bir parçası olarak duyuşsal bir müfredata maruz bırakılmalı, kişisel/sosyal farkındalık ve uyum sağlama, akademik planlama ve meslek ile kariyer farkındalığı konularını içermelidir. Yeterli başarıyı yakalayamayanlar programdan çıkarılmamalıdır. Özel danışmanlık almalılar ve bu başarısızlığa neden olan problem ve meseleler mercek altına alınmalıdır (Davis, 2013).

2.1.9. Profesyonel Gelişim

Üstün yetenekli öğrenciler bu alanda uzmanlaşmış kişilerden hizmet alır. Bu kişiler farklılaştırılmış içerik konusunda uzmandır. Kapsamlı çalışan gelişimi programı, üstün yetenekli eğitiminde görev alan tüm okul çalışanları için sağlanmalıdır. Bu öğrencilerin eğitiminde sadece bu konuda eğitilmiş çalışanlar yer almalıdır. Okul personeli, üstün yetenekli öğrencilerin yararı için harcadıkları çabadan dolayı desteklenmelidir.

2.1.10. Program Değerlendirme

Program değerlendirme sağlanan eğitim hizmetlerinin sistematik olarak değerlendirilmesidir. Program değerlendirmenin bir amacı olmalı, yeterli olmalı ve çok pahalı olmamalıdır. Değerlendirme ustalıkla ve etik olarak yapılmalıdır. Değerlendirme sonuçları yazılı bir raporla sunulmalıdır, rapor açık olmalıdır.

2.1.11. İçerik, Süreç, Ürün

Üstün yetenekli öğrenciler için program planlamada üç anahtar kelime vardır. Bunlar, içerik, süreç ve üründür.

İçerik bilgi demektir. Süreç her zaman yaratıcılık ve düşünme becerileri ile ilişkilidir. Ürün kütüphane, araştırma, sanat ya da diğer projelerin gözle görülebilir sonucudur. İçerik süreç veya ürünü farklılaştırmak bütün çocukların ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve ilgilerini daha iyi karşılar (Kircher ve Inman, 2005).

2.2. Üstün Yetenekli Öğretiminde Kullanılan Modeller

2.2.1. Müfredat Daraltma

Müfredat daraltma, öğrenciler için zorlayıcı öğrenme ortamları ortaya çıkaran bir farklılaştırma stratejisidir. Müfredat daraltma ile ÜZYÖ kendileri için anlamlı olan etkinliklerle çalışma fırsatı bulabilirler. Sınıf düzeyleri için yazılmış ders kitapları, ÜZYÖ için genellikle kolaydır ve bu kitaplar çok sayıda tekrar ve gözden geçirme içerir (Reis vd.,1993). Müfredat daraltma, öğrencilerin hali hazırda

bildiklerini test etme imkânı tanır. Buda ileri düzey zenginleştirilmiş etkinlikler için zamandan tasarruf etmelerine yardımcı olur (Conklin ve Frei, 2015). Müfredat daraltma ile ilgili birçok araştırma Joseph Renzulli ve Sally Reis'e dayandırılmaktadır. Renzulli (1992) müfredat daraltmanın amacını, kendi yetenek ve beceri düzeylerine uygun bir hız ve düzeyde çalışmalarına imkân tanımak olarak tanımlamaktadır. Reis ve Renzulli (1992) müfredat daraltmayı zorlayıcı bir öğrenme yaratmak, temel eğitim programında öğretilmek istenen bilgilerin kazandırılması ve zenginleştirilmiş etkinlikler için zaman kazandırmak olarak tanımlamışlardır. Reis ve Renzulli müfredat daraltmayı zorlayıcı bir öğrenme yaratmak, temel eğitim programında öğretilmek istenilen bilgilerin kazandırılması ve ÜZYÖ'lere hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş etkinlikler için zaman kazandırmak olarak ifade etmektedirler. Onlara göre normal sınıflarda olan ÜZYÖ için üç temel ihtiyaç vardır. Öncelikle ÜZYÖ'lere ders konusu ile ilgili bildiklerini göstermeleri için fırsat verilmesi gerekliliğidir. İkincisi ders konusu ile ilgili halihazırda bildikleri için kredi kazanmalıdırlar. Son olarak, ÜZYÖ'ler sınıftaki zamanlarını onları zorlayabilecek zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış etkinliklerle geçirmeleridir (Reis, vd., 1992).

İleri düzey içerik sunabilmek için öğretmen zenginleştirmeyi ya da hızlandırmayı tercih edebilir. Hangi strateji seçildiyse, bu seçilen etkinlik türü uygun düzeyde zorluk derecesinde olacak şekilde ve aynı zamanda öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak tasarlanmalıdır (Reis vd., 1993).

Zenginleştirme ya da hızlandırmayı kullanmak öğrenci ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı yönündeki karara göre değişir. Birçok Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenci [ÜZYÖ], zenginleştirmenin yapıldığı zamanlarda gelişme gösterirler; çünkü zenginleştirme bu öğrencilere eğitim programında derinlemesine çalışma imkânı tanımaktadır (Conklin ve Frei, 2015). Zenginleştirme etkinlikleri öğrenme için daha fazla derinlik sağlar.

2.2.2. Maker Modeli

Maker ÜZYÖ için eğitim programlarının, nitelik ve nicelik olarak farklılaştırılması gerektiğini ifade eder. Maker genel olarak dört ana boyuta ayırmıştır. Bu boyutlar içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamlarıdır (Maker, 1982). ÜZYÖ'lerin özelliklerine göre normal öğretim programlarından farklı olarak, içerik soyut olmalı, karmaşık olmalı çeşitli başlıklarla zenginleştirilmelidir (Sak, 2013). ÜZYÖ'ler ileri düzeyde öğrenme kapasitesine sahip olduklarından, programlarında

taksonomik seviyeler dikkate alınarak alt seviye öğrenmelere az, soyut kavram ve genellemelere fazlaca yer verilmelidir. ÜZYÖ'ler her yıl tekrarlanan konulardan sıkılırlar. Programda normal müfredatın dışına çıkılmalı, derslerde disiplinler arası çalışmalara yer verilmelidir. Öğrencilerin farklı konular, kavramlar, problemler ve disiplinler arasındaki ilişkileri keşfetmelerine olanak sağlanmalıdır (Sak, 2013).

Müfredatın süreç boyutu, öğrencilerin keşfetme, araştırma yapmaları ve öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ile ilgilidir. Öğretim programlarında alt düzey beceriler yerine ileri düzey becerilerinin kullanımlarına ağırlık vermek, öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını artırır. Gerçek yaşamda sorunların çoğu zaman tek doğru çözümü yoktur. Eğitim-öğretim uygulamalarında yalnızca tek doğru yanıt olan problemlere yer verilmesi, öğrencilerin düşünme becerilerinin yalnızca tekil boyutta gelişmesine neden olabilir. ÜZYÖ için hazırlanan eğitim programları öğrencilerin akıl yürütmelerini teşvik eden kazanımlar içermelidir. Öğrenciler akıl yürütürken diğer öğrencilerin sorunu ele alış biçimlerini görerek onlardan da öğrenirler. (Sak, 2013).

Ürün, öğretimin sonucunda beklenen davranış olarak ifade edilebilir fakat içerik ve süreç boyutundan bağımsız olarak düşünülmemelidir. İçerik ve süreç ürünün oluşumunda aktif olarak rol oynar. ÜZYÖ'lerin geliştirdikleri ürünler en az iki tür değerlendirmeye alınmalıdır. Birincisi öğretmen ve alıcı kitle tarafından yapılmalı, ikincisi ise öğrencilerin kendileri tarafından öz-değerlendirme olarak yapılmalıdır (Sak, 2013).

2.2.3. Paralel Müfredat Modeli

Bu model dört boyuta sahiptir ve boyutlar bütünlük olarak ya da bağımsız olarak kullanılabilir. Genel müfredat bir ülkenin genel eğitim kazanımlarının temeli olarak düşünülebilir, paralel müfredat modelinin çıkış noktası ve temel kaynağıdır. Bağlantılar müfredatı öğrencilerin, bilgiler arası bağlantıları keşfetmelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Uygulamalar müfredatı öğrencileri çıraklık evresinden ustalık evresine taşımayı hedefler. Bunu öğrencilerin, disipline özgü bilgi ve becerileri disiplinde çalışan uzmanların çalışma biçimlerinde olduğu gibi kullanmaları yoluyla gerçekleştirmeye çalışır. Farkındalık Müfredatı öğrencilerin bir konu alanını derinlemesine araştırmalarına ve anlamalarına, kendi yaşamları ile ilişkilendirmelerine, disipline özgü yeteneklerini ve ilgilerini başka disipline özgü yetenekleri ve ilgileri ile karşılaştırarak kendilerini tanımalarına rehberlik etmektir (Sak, 2013).

2.2.4. Üçlü Zenginleştirme Modeli

Joseph Renzulli 1977 yılında üstün ve yetenekli öğrenciler için savunulabilir programlar geliştirme rehberi adlı kitabında yayınlamıştır. Üçlü model en iyi bilinen ve en fazla benimsenen müfredat modeli olmuştur. Bu modeli anlamak kolaydır, uygulamak basittir ve çok anlamlıdır. Üçlü model sadece ilkökul seviyesinde kullanılabilir. Öğrenciler üzerinde Tip I, II ve III zenginleştirme modeli bu sırayla uygulanır, yeri geldiğinde sırlama değiştirilebilir (Davis, 2013).

Tip I zenginleştirme, öğrencileri konulara, insanlara, yerlere ve olaylara, ilgi alanlarına, mesleklere ve olağan müfredatın parçası olmayan pek çok şeye maruz bırakır. Tip II zenginleştirme, okul öğrenme becerileri; analiz etme, sınıflama, planlama, değerlendirme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri; yazı, konuşma ve görsel iletişim becerileri; hayatın içindeki önemli olaylarla başa çıkma becerilerini içerir. Tip III zenginleştirme, gerçek problemlerin küçük grup araştırmalarından ibarettir. Tip III projeleri, öğrencilerin: belirli bir alanın içeriğini, kendilerine yön verdikleri öğrenme biçimlerini geliştirmeleri, planlama, kaynak kullanımı, zaman yönetimi, gelişimin değerlendirilmesi, özgüven ve başarılı olma hissi geliştirmeleri bakımından önemlidir (Davis, 2013).

2.2.5. Otonom Öğrenci Modeli

George Betts'in Otonom Öğrenci Modeli Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli ile benzeşmektedir. Her ikisi de neyin, hangi sırayla yapılacağını parlak öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ilerleterek açıklar. Betts modelinde öğrencilerin sorumlu ve bağımsız olmasını amaçlar. Buna Otonom öğrenci denir. Burada öğrencilere kendi eğitimleri ile ilgili daha fazla sorumluluk verilmektedir. Öğrencilerin kendilerini ve üstün yönlerini anlaması, benlik algılarını, sosyal becerilerini geliştirir. Konu alanlarında bilgi düzeylerini ilerletmeleri ve yaratıcılıkları ile diğer düşünme becerilerini de geliştirirler (Davis, 2013).

2.2.6. Piramit Modeli

Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları piramitte artan yetenek derecesine göre üç seviyede gösterilmektedir. Tablo 2'de gösterilen biçimiyle, en alt seviye de normal sınıflarda zenginleştirme, orta bölümünde özel sınıflar yer almaktadır. Piramit'in en üstünde özel okullar yer alır. Sayıca en az öğrencinin bulunduğu bu grupta en yüksek seviyede üstün yetenek ve yaratıcılık görülmektedir.



Şekil 2.1. Piramit Modeli (Cox vd., 1985)

2.3. Zenginleştirme Nedir?

Zenginleştirme, eğitim-öğretim sürecinde üst düzey ve karmaşık konuları kapsayan içerik düzenlemesidir. Saranlı'a (2017) göre zenginleştirme gibi uygulamaların işe koşulmasıyla, üstün yetenekli çocukların ileride yaşayabileceği akademik başarısızlık gibi sorunlar önlenabilir ve onların gerçek potansiyellerini kullanabilmelerine olanak sağlanabilir.

Üstün zekalıların öğrenme hızları ve kapasiteleri yüksektir. Kendilerinden daha yavaş öğrenen yaşıtları ile aynı öğretim ortamlarını paylaşmaları, normal öğrencilerin öğrenme hızlarına göre hazırlanmış olan eğitimi almaları, üstün zekalı çocukların zihinsel gelişimi için uygun olmayabilir (Çağlar, 2004). Üstün zekalıların zihinsel kapasitelerine ve öğrenme hızlarına uygun eğitim almaları onların kişisel gelişimi için çok önemlidir. Daha yoğun ve akranlarından daha hızlı bir eğitime maruz bırakılmaları, standart eğitim sürelerinden önce mezun olmaları hızlandırma uygulamaları sayesinde mümkündür. Hızlandırma eğitim kademelerinin her aşamasında uygulanabilmektedir.

Davis'e (2013) göre zenginleştirme stratejilerinde içerik ve süreç için hedefler vardır. İçerik, ileri düzey ve zenginleştirilmiş konu maddeleri anlamına gelir. Süreç, problem çözme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, kritik düşünme, planlama, çözümleme yapma, değerlendirme ve başka birçok düşünme becerisine işaret eder.

Özellikle üstün ve yetenekli öğrenciler için belirlenen zenginleştirme hedefleri şunlardır:

- Üstün öğrencinin ihtiyaçlarına uygun
- Yüksek zorlukta bir içerik
- Akademik motivasyon bakımından ilham verici olmak
- Çeşitli çalışma alanı ve kariyer durumlarına maruz bırakılma
- Üstün öğrencileri kendi bireysel ilgi alanlarına doğru motive etme
- Kütüphane ve bilgisayar becerilerini içeren, bireyin kendi seçtiği alanda derinlemesine araştırmalar
- Öğrencinin kendi benlik algısını geliştirmesine yardımcı olarak eğitim, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlara cevap verebilme
- Yüksek düşünme becerileri geliştirme
- Öğrenme ve bireysel gelişimi maksimum oranda artırırken sıkıntı ve hayal kırıklığını minimuma indirme.

Kaplan (1974) üstün yetenekli öğrencilerin öğretiminde birçok önemli süreç hedef ve öğrenme stratejisini ortaya koymuştur. Ona göre öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine yardımcı olmak için izlenmesi gereken öğretim stratejileri şunlardır: Güvenilirlik, merak, sebatkarlık, risk alma davranışı, bilgiye açlık, aktif katılım, düşündüklerini yansıtmaya ve uzun süre değerlendirme yapma.

2.3.1. STEM Uygulamaları

STEM, bilim (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematiğin (math) baş harflerinin kısaltmasıdır. STEM, akademik kavramların gerçek dünya dersleriyle birleştirildiği, öğrenmeye yönelik disiplinler arası bir yaklaşımdır. Öğrenciler bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik öğrenirken sınıf ve gerçek dünya arasında bağlantı kuran uygulamalar ile karşılaşır. Bu alanlarda donanımlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan STEM, okul öncesi dönemden lisansüstü öğrenime kadar gerek müfredat içinde gerekse müfredat dışında ayrı olarak uygulanabilen bir yaklaşımdır. Bu bağlamda STEM, dört farklı disiplindeki temel kavramlara ve bu disiplinlerdeki becerilere odaklanmaktadır. Bu açıdan STEM hem farklı disiplinleri birleştirmesi hem de beceri gelişimine önem vermesi açısından önemlidir. STEM günümüzde teknolojiye ilerlemek ve gelişmiş ekonomiye sahip olmak isteyen birçok ülkenin eğitim stratejisinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Çepni, 2017).

2.4. Farklılaştırma Nedir?

Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin daha iyi öğrenmesi ve çeşitli olanaklar sağlaması nedeniyle son yıllarda eğitimcilerin dikkatini çeken bir konudur. Farklılaştırılmış öğretim öğrenme-öğretme süreci boyunca, farklı öğrencilerin bulunduğu bir gruba, eğitimcilerin hedeflerine ulaşmada yardım eden bir eğitim stratejisidir.

Literatürde farklılaştırılmış öğretimin çeşitli tanımları bulunmaktadır; pek çok tanımda, öğrencilerin çeşitli arka plan bilgileri, dil, kültür, hazır bulunuşluk, öğrenme tercihleri, ilgi alanları, ihtiyaçları ve öğrenme profilleri gibi başlıklara özel bir vurgu yapılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, bir öğretim stratejisi olarak değil, öğretme ve öğrenme için bir yaklaşım olarak görülebilir. Bu tür bir yaklaşımın, aynı sınıf ortamında akademik olarak farklı olan öğrencilerle kullanılması amaçlanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim, içerik, süreç ve üründe düzenleme veya değişiklikler yaparak öğrenen performansını artırmaya çalışır (Heacox, 2012; Rock vd., 2008; Tomlinson vd., 2003).

Pham'a (2012) göre farklılaştırma, “öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeyi, öğretimi düzenlemeyi, öğrenmede iş birliği ve özerkliği uygulamayı ve öğrenmeyi geliştirmek için öğretim ve uygulamayı bütünleştirmeyi” içeren bir yaklaşımdır. Pham “öğrenci hazır bulunuşluğuna dayalı akademik başarıyı en üst düzeye çıkarmak” için bu tür bir yaklaşımın çeşitli öğretim yöntem ve etkinliklerini, çeşitli değerlendirme prosedürlerini ve devam eden bir ihtiyaç analizini içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Bilim adamları tarafından verilen tanım, uyarlamalar yapmaya, öğrencilerin ihtiyaçlarını ele almaya ve tüm öğrenciler için öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmaya odaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, farklılaştırılmış öğretim, sınıf içinde her öğrenci için yüksek performans vadeden, grup çalışmalarında onlara öğrenme fırsatları sunan, bunun için program kaynak ve etkinliklerin dinamik olarak değiştirilebildiği bir yaklaşımdır (Tomlinson vd., 2003).

Eğitim sürecinde üstün yetenek ve zekâ kavramlarının çok fazla yer alması, eğitim programları için farklı arayışları da beraberinde getirmiştir.

Toplumda ve okullardaki değişim, günümüz sınıflarındaki öğretmenlerin öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinde, ilgilerinde ve öğrenme profillerindeki farklılıkları görmezden gelen değil, aksine bu farklılıkları dikkate alan sınıf içi uygulamalar geliştirmek zorundadırlar. Bu tür uygulamaların anlamı program ve

öğretimin farklılaştırılması anlamına gelmektedir. Farklılaştırma, sınıftaki her bir öğrenci için öğrencilerin bireysel olarak farklı ihtiyaçlarını ve küçük öğrenci gruplarının öğrenme fırsatlarını maksimuma çıkaran, program, öğretim yöntemleri, kaynaklar, öğrenme aktiviteleri ve öğrenci çıktılarında değişiklik yapmada öğretmenin aktif olarak rol aldığı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Bearne, 1996; Tomlinson, 1999).

2.4.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Özellikleri

Tomlinson vd. (2003), farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere çeşitli hazır bulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına, öğrenme gereksinimlerine ve tercih edilen öğrenme biçimlerine uygun sınıf öğretimi sağlamakla karakterize edilir. Bu şekilde, öğrenciler de etkili öğrenme deneyimleme fırsatları bulabilirler. Pham (2012) öğrencilerin öğrenmesi ve performansı üzerinde büyük etkisi olduğu için öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel gelişim ve hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulandığında, öğrencinin öğrenmesini desteklemek ve öğretme-öğrenme süreci boyunca akademik performansı geliştirmek için dikkatli, bilinçli karar verme kritik önem taşır. Subban (2006), kültürel, sosyal ve akademik olarak farklı öğrenci topluluklarına uygulandığında, farklılaştırmanın zaman içinde onların ihtiyaçlarına cevap verdiğini belirtmiştir. Öğrenci çeşitliliğinin fazla olduğu sınıf ortamında, farklılaştırılmış öğretim aynı öğrenme ortamında öğrenenler arasında öğrenmeyi teşvik eder. Smit ve Humpert (2012) farklılaştırılmış bir sınıfın özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir; öğrencilerin farklılıklarına büyük önem verilir, biçimlendirici değerlendirme sonraki öğretim, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme süreci boyunca iş birliği içinde çalışması ve öğretmenlerin içerik, süreç ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uygun ayarlamalar yapabilmesi için farklılaştırılmış öğretim merkezi bir role sahiptir.

Kalbfleisch (1998), farklılaştırılmış sınıfların “öğrencilerin değişen hazır bulunuşluk düzeylerine, farklı ilgi alanlarına ve değişen öğrenme profillerine duyarlı” olduğunu vurgulamıştır (akt. Lawrence-Brown, 2004). Lawrence-Brown (2004) farklılaştırılmış bir sınıf ortamında, çeşitli yöntem ve destekleyici uygulamalardan, dengeli ve zorlayıcı bir meydan okumadan bütün öğrenciler yararlandığını ifade etmektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekliler için program ve eğitim öğrencilerin öğrenme kapasitelerine cevap vermelidir. Bir topluluk olarak üstün zekâlı öğrenenler önemli

ölçüde farklılar gösterdiği için, program ve öğretim için grubun tamamına hizmet edecek tek bir şablon ve formül yoktur (Tomlinson, 2005). Örneğin dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, Asperger sendromu, sağırılık vb. öğrenme problemleri olan çok zeki öğrenciler var. Bazıları yaşlarına göre daha olgun ve daha bağımsız iş yapma becerilerine sahip iken bazıları yaşlarına göre beklenen olgunluğun çok altında olabilmektedir. Bazı üstün zekâlı öğrenciler öğrenme yaklaşımlarına göre standartlardan, beklenenden çok farklı ve ıraksak olabilmektedir. Bazıları daha yakınsak ve uysaldırlar. Irk, kültür ve cinsiyet öğrencilerin gelişimi ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleyen değişkenlerdir (Rogers, 2002; Tomlinson vd., 2002).

Bir sınıfta üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için faydalı olan uygulamalar, önemli ölçüde diğer öğrenciler içinde faydalı olur (Tomlinson, 1996). Her öğrencinin kaliteli fikirler ve süreçler ile sürekli biçimde meşgul olmasını sağlamak için, program (öğrenciler ne öğrenecek) ve öğretim (öğrenciler nasıl öğrenecek) beraber yürütülmelidir (Tomlinson, 2005).

Farklılaştırılmış bir sınıf, farklı öğrenme seçenekleri sunan farklı okuma derecelerinde, ilgilerde ve öğrenme profillerinde faydalar sunan bir yaklaşımdır. Bu farklılaştırılmış sınıfların öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşıladığı anlamına gelir (Tomlinson, 1995). İçerik süreç veya ürün farklılaştırılarak bütün öğrencilerin ihtiyaçları, yetenekleri ve ilgileri daha iyi karşılanır (Kircher ve Inman, 2005).

Üstün zekâlı ve yetenekliler için program ve eğitim öğrencilerin öğrenme kapasitelerine cevap vermelidir. Bir topluluk olarak üstün zekâlı öğrenenler önemli ölçüde farklılar gösterdiği için, program ve öğretim için grubun tamamına hizmet edecek tek bir şablon ve formül yoktur (Tomlinson, 2005). Örneğin dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, Asperger sendromu, sağırılık vb. öğrenme problemleri olan çok zeki öğrenciler var. Bazıları yaşlarına göre daha olgun ve daha bağımsız iş yapma becerilerine sahip iken bazıları yaşlarına göre beklenen olgunluğun çok altında olabilmektedir. Bazı üstün zekâlı öğrenciler öğrenme yaklaşımlarına göre standartlardan, beklenenden çok farklı ve ıraksak olabilmektedir. Bazıları daha yakınsak ve uysaldırlar. Irk, kültür ve cinsiyet öğrencilerin gelişimi ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleyen karıştırıcı değişkenlerdir (Rogers, 2002; Tomlinson vd., 2002).

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim hem okulu kolay bulan öğrenciler hem de öğrenme sürecinde zorluk çeken öğrenciler için büyük bir öneme sahiptir. Daha basit bir ifadeyle ve farklılaştırılmış öğretim bakış açısından sınıf, tüm

öğrencilerin- zorlayıcı ve ileri düzeydeki öğrencilerde dahil- akademik başarı konusunda günlük olarak fayda sağladıkları bir öğrenme ortamıdır.

2.4.2. Farklılaştırma İhtiyacı

Farklılaştırma ihtiyacı; özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, İngilizce öğrenenler ve üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle ilgilidir (Conklin ve Frei, 2015). Farklılaştırma, öğretimin hızlandırılması, derinlemesine çalışma, ileri düzey içerik ve içeriğin çeşitliliğinin öğrenci farklılıklarına cevap verebilecek bir nitelik taşıması anlamına gelir (NAGC, 1994). Öğrenciler, öğrenebilecekleri önemli beceriler ve içerik aynı kalmakla beraber çok farklı yollardan öğrenebilirler. Öğrenciler aynı hedefe farklı yollardan ulaşabilirler (Tomlinson, 1999).

Farklılaştırılmış bir sınıfta, öğrenciler konu alanlarını farklı şekillerde keşfederler. Öğretmen içeriğin öğrenilmesi için farklı süreç etkinlikleri tasarlayacaktır. Belki öğretmen ne öğrendiklerini göstermeleri için çok çeşitli fırsatlara yer verecektir. Etkinlikler ve sonuç ürünleri, anlam kazandırıcıdır ve öğrencilerin bireysel düzeylerine uygundur. Bu öğrencilerin içeriği anlamalarına yardım eder. Öğrenciler birçok farklı yoldan neler öğrendiklerini gösterme şansına sahip olurlar (Conklin ve Frei, 2015).

Conklin ve Frei'ye göre ders gerçek anlamda farklılaştırılmışsa düşük ya da üstün yetenekli olduğuna bakılmaksızın, her çocuğun eğitim programıyla ve stratejilerle ihtiyacının karşılandığı anlamına gelir. Tomlinson'a göre, Farklılaştırılmış bir sınıf, farklı öğrenme seçenekleri sunan farklı okuma derecelerinde, ilgilerde ve öğrenme profillerinde faydalar sunan bir yaklaşımdır. Bu farklılaştırılmış sınıflar, bir sınıftaki farklı düzeyde bulunan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına karşılamaya yönelik olarak tasarlandığı anlamına gelir (Tomlinson, 1995).

Eğitim açısından bakıldığında sınıf içi farklılaştırma bütün çocukların ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve ilgilerini daha iyi karşılama bakımından önemlidir (Kircher ve Inman, 2005, s.10). Önemli ölçüde, sınıfta üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için faydalı olan uygulamalar diğer öğrenciler içinde faydalı olur (Tomlinson, 1996). Her öğrencinin kaliteli fikirler ve süreçler ile sürekli biçimde meşgul olmasını sağlamak için, program (öğrenciler ne öğrenecek) ve öğretim (öğrenciler nasıl öğrenecek) beraber yürütülmelidir (Tomlinson, 2005).

2.4.3. Sınıfta Farklılaştırılmış Öğretimi Kullanmanın Gerekçesi

Her şeyden önce, günümüz sınıflarında kültürel, sosyal ve akademik olarak çeşitlilik gösteren öğrenci toplulukları vardır. Bu nedenle, sınıflar, başarısız ve başarılı öğrenenler, ilk dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler, farklı kültürlerden ve sosyoekonomik geçmişlerden gelen öğrenciler, farklı cinsel yönelimlerden gelen öğrenciler, motive olmuş ve motive olmayan öğrenciler ve çeşitli ilgi ve öğrenme biçimlerine sahip öğrenciler aynı ortamda eğitim alıyor olabilirler (Sapon-Shevin, 2000,2001).

Bugünün öğrenci topluluklarının özelliklerine hitap etmeyi amaçlayan bir sınıf öğretimi kullanmanın mevcut ihtiyacına ek olarak, okulların öğrencilerin okuma sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olma çabaları ve normal sınıflarda okuma yazma öğretimi geliştirmeye yönelik eylemler belirlenmiştir (Allington, 2003). Öğretmenler okullarda müfredat, materyaller ve değerlendirme üzerinde ayarlamalar yapma, tüm öğrencilerin yüksek kaliteli öğrenime erişimini sağlama sorumluluğuna sahiptir. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretim, öğretme görevini ve okulların zorlu ve çeşitli bir sınıf bağlamında tüm öğrencilere ulaşma çabalarını desteklemek ve yönlendirmek için kullanışlıdır. Böylece “öğrenciler çeşitli hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenmeye uygun öğretim olabilirler (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

2.4.4. Farklılaştırılmış Bir Sınıfta İçerik, Süreç ve Ürün Düzenleme

Pham (2012) tarafından belirtildiği gibi, farklılaştırılmış öğretim içeriği, süreci ve ürünü değiştirmeyi gerektirir. Bu üç alanda değişiklikler yapmak, öğrencilerin öğrenmesini destekleyebilir ve geliştirebilir, çünkü öğrenciler öğretimin temel yönlerini en etkili şekilde kavrar ve öğrenci performansı doğru bir şekilde değerlendirilir.

Farklılaştırma yaklaşımında, tüm öğrencilerin yerleşik öğrenme hedefleriyle hem bir bütün olarak sınıfın hem de bireysel öğrencilerin öğrenimini ilerletmek için gerekli ilerleme hızı ve diğer desteklere katılmak için hazırlanmış olmalarıdır (Tomlinson, 2017).

Bigge ve Shermis'e (2004) göre, amaçlanan içerik öğrenciler için zorlayıcı ancak kontrol edilebilir olmalıdır. Aksi takdirde, öğrenciler geride kalabilir ve cesaretleri kırılabilir. Bu nedenle, öğrencilerin gelişimsel ilerlemelerini ve gelişim aralıklarını ayarlayarak içeriği değiştirmek önemlidir. Ek olarak, Pham (2012)

“içerik değişikliğinin istenen öğrenme çıktıları için öğretimin temel boyutlarını vurgulaması gerektiğini” belirtmiştir.

Heacox (2012) öğretmenlerin en önemli kavramlara, süreçlere ve becerilere odaklanarak öğretimi farklılaştırdığı konusunda hemfikirdir. Heacox, öğretmenlerin ön değerlendirme yapıldığında içeriği farklılaştırdıklarında, öğrencileri hazır bulunuşluk durumlarına göre uygun etkinliklerle eşleştirmek için öğrencilerin beceri ve bilgilerini öğrenebilirler, öğrencilere konuları daha derinlemesine keşfetmeleri için konular hakkında seçenekler sunabilirler ve öğrencilere mevcut anlama düzeylerine uygun temel ve gelişmiş kaynaklar sağlayabilirler.

Pham (2012) süreci değiştirmenin, öğrencilerin yeni öğrenmeyi elde etmelerine yardımcı olmayı amaçlayan farklı etkinlikler, görevler, öğretim teknikleri ve stratejileri kullanmayı içerdiğine işaret etmiştir. İdeal olarak, öğretmenler, öğrencilerin kolaydan zora ve/veya somuttan soyuta geçebilmeleri için öğretimi mantıklı bir sırayla planlamalıdır. Pham (2012) “öğretim sürecini değiştirmenin temel amacının, her bir dersi akademik olarak zenginleştirilmiş bir bağlamda öğrenciler için anlamlı ve uygulanabilir kılmak olduğunu” belirtmiştir. Heacox (2012) farklılaştırılmış bir öğretim modelinde öğrencilerimizin öğrenme profillerinin ve tercihlerinin öğretmenlerin öğretimlerini yürütme biçimlerine yansıdığını ileri sürmüştür. Bu açıdan süreç, “görevlere daha fazla karmaşıklık veya soyutlama ekleyerek, öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye dahil ederek veya onlardan öğrenmelerini istediğiniz yolların çeşitliliğini artırarak” farklılaştırılabilir (Heacox, 2012).

Öğretim ürününün düzenlenmesi, öğrencilerin yeni öğrenme kazanımlarını çeşitli biçimlerde göstermelerine izin vermekle ilgilidir. Pham (2012) farklı ödev biçimlerinin kullanılmasının anahtar önemde olduğunu, çünkü öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya koyarak gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenler değerlendirme süreci için, öğrencilere öğrendiklerini yansıtan ve her gün gerçekleştirmelerine olanak sağlayan değerlendirme prosedürleri kullanmalıdırlar. Değerlendirme yapıldıktan sonra, daha fazla ilerlemeden önce tüm öğrencilere etkili geri bildirim sağlanmalıdır. Heacox (2012) etkili bir değerlendirme için: Ürünler, öğrencilerin öğrendiklerini uygulayıp yansıtabilmelidirler. Öğrendiklerini kullanırken gösterirler ve yeni düşünce veya fikirleri ortaya çıkarabilirler.

Yabancı dil öğrenirken, öğrencilerinin hedef dili kullanma konusunda kendilerini güvende hissetmemeleri genel bir sorundur. Yabancı dili kullanırken fikirlerini, duygularını ve düşüncelerini aktarmakta zorlanırlar. Genellikle, konuşma sırasında konuşulan dili anlamamanın, sınıf dışında etraflarındaki diğer kişilerle etkileşim kurmak için dili kullanmaktan çok daha kolay olduğunu söylerler.

Genellikle, sınıfta İngilizce dilini iletişimsel amaçlarla kullanabilen çok az öğrenci vardır, ancak bunlar yetkin konuşmacı değildirler. İletişim ortamlarında kendilerinin ve ailelerinin hakkındaki bilgilerini işlevsel olarak kullanabilirler. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasının, sınıfta mevcut olan çeşitli İngilizce yeterlilik seviyelerinin başarılması ve dil öğrenenlerin belirtilen standardı gerçekleştirebilmelerine yardımcı olmada kilit rol oynayacağını söylemektedirler (Ortega vd., 2018).

Levy (2008) sınıf ortamında içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını farklılaştırmak, öğrencileri gruplara ayırmak için, öğretimin başlarında bir envanter, öğrenme stilleri anketi, gözlem, görüşme ve öğrencilerin çalışmalarını kontrol ederek, öğrencilerin dört dil becerisindeki yeterlik düzeylerini belirlemede kullanmıştır Öğrencileri gruplara ayırma kriterleri, eğitim sürecince onların ilgi alanları, hazır bulunuşluk seviyeleri ve öğrenme profillerine göre ortaya çıkacaktır. Değişiklikler yaparak öğrencinin öğrenmesini destekleyecek ve geliştireceğiz çünkü öğrenciler öğretimin önemli noktalarını en etkili şekilde kavrayacaklardır (Pham, 2012).

2.4.4.1. İçerik Yoluyla Farklılaştırılmış Öğretim

Sağlanan girdinin zorlayıcı, ancak tüm öğrenciler için başarılabilir olması gerekir. Girdi eğer bu özelliklere sahip değilse, öğrenenler öğrenme sürecinde geride kalacak ve kendilerini motivasyonsuz hissedeceklerdir (Bigge ve Shemis, 2004). Bu anahtar kavramı akılda tutarak, öğrencilerin başarması amaçlanan en ilgili ve temel bileşenlerine özel vurgu yaparak girdiyi farklılaştırılmalıdır (Theisen, 2002). Öğrencilere seçenekler sunmak, onların ihtiyaçlarını karşılama çabalarımızda kilit rol oynayacaktır. Ayrıca, öğrencilerimizin standardı gerçekleştirmek için gereken bilgi ve becerileri elde etmek için daha fazla zamana ve daha fazla uygulamaya ihtiyaçları varsa, öğretimimiz esnek kalacak ve onların ihtiyaçlarına göre tasarlanacaktır.

Öğrencilere çeşitli öğrenme materyallerini tanıtmak için belirli bir kavram veya beceriyi öğretmeyi, pekiştirmeyi veya genişletmeyi amaçlayan bir malzeme veya etkinlikler koleksiyonunu içeren bir sınıftan oluşan öğrenme merkezi yaklaşımı kullanılmalıdır (Theisen, 2002). Öğrencilere film merkezi, tarihi etkinlik merkezi, biyografi merkezi, gezi merkezi, eğlence merkezi ve söyleşi merkezinden oluşan çeşitli öğrenme merkezlerinden seçim yaptırılabilir. Her merkezde öğrenciler hikâye içeren bir pasajı hem okuyabilir hem de dinleyebilir.

Öğrenme merkezi etkinliklerinden biri, öğrencilerin ya okuma parçasındaki ya da dinleme parçasındaki ana fikirleri ve temel ayrıntıları not etmelerini içerir. Bundan sonra, öğrenciler önemli notlarını paylaşmak üzere üç kişilik gruplara ayrılacaktır. Yine öğrencilerden ilgilerini çeken başka bir öğrenim merkezi seçmeleri istenecektir. Onlara farklı bir girdi deneyimi sağlayan yeni bir öğrenim merkezi seçmeleri gerekecek; bu, eğer ilk aktivitede bir okuma parçası içeren bir öğrenme merkezi seçerlerse, şimdi bir dinleme parçası olan bir öğrenme merkezine geçmeleri gerektiği anlamına gelir. Yeni öğrenim merkezlerinde öğrencilerin ayrıca okuma metninin temel bilgileri hakkında not almaları gerekecektir. Notlarını tekrar paylaşacakları yeni gruplara atanacaklar. Öğrenciler iki farklı öğrenme merkezini deneyimledikten sonra, kendilerini daha rahat hissettikleri öğrenme merkezini seçmelerini isteyeceğiz.

Son olarak, öğrenciler; ilgilerine ve tercih ettikleri öğrenme stillerine göre yeni öğrenim merkezi seçmeye teşvik edileceklerdir. Başka bir deyişle, her öğrencinin nihai öğrenme merkezi, kendisini daha rahat hissettiği bildirilen merkez olacaktır. Bu öğrenme deneyimini tamamlamak için çıkış bileti stratejisi kullanılacaktır. Öğrencilerin üzerinde çalıştıkları son pasajın içeriğini özetleyen iki ila dört cümle yazmaları gerekecektir; bu, onların ana fikri dinlemelerini, belirli ayrıntıları dinlemelerini, notları paylaşmalarını, pasaj içeriğinin önemli noktalarını tartışmalarını ve mini bir özet metni yazmalarını gerektirir. Sözü edilen öğrenme merkezlerinde öğrenciler, girdileri okumak ve dinlemek, özet yazmak için gerekli becerileri kullanmak ve işbirlikli öğrenmeye katılmak için birçok fırsatla karşılaşabileceklerdir. Bu oldukça önemlidir, çünkü öğrenme merkezleri tüm öğrenciler için farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri sağlamayı amaçlar (Watts vd., 2012).

2.4.4.2. Süreç Yoluyla Farklılaştırılmış Öğretim

Pham (2012) tarafından belirtildiği gibi, farklılaştırılmış bir sınıfta süreci değiştirmek, çeşitli etkinlikler, teknikler ve öğretim stratejileri kullanmayı ve kolaydan zor anlama seviyelerine kadar öğretimi düzenlemeyi içerir. Bunlar, öğrencilerin anlamı kavramalarını ve öğretim sürecine katılmalarına yardımcı olur. Bunu akılda tutarak, öğrencilerin öğrenme merkezlerinde öğrendiklerini grup çalışması ile genişletilmesi ile ilgileniyoruz. Öğrencileri eşleştirmek için kullanacağımız kriterler, uygulanan envanterde bulduğumuz farklı öğrenme stillerine dayalı olacaktır.

Ayrıca, başka bir kriter de öğrencileri tercih ettikleri öğrenim merkezine göre eşleştirmek olacaktır (öğrencilerin ilgi alanlarına göre gruplandırma). Her bir gruba, grubun tercih ettiği öğrenme merkezinde ele alınan metni özetler nitelikte anahtar cümleler içeren bir taslak vereceğiz. Bundan sonra, gruplar dinledikleri veya okudukları metnin bir özetini tamamlamak ve öğrenme merkezlerine ne zaman katıldıkları hakkında notlar yazmak için taslak oluşturmaları gerekecektir. Her bir çift daha sonra önemli notlarının önceki aktiviteden düzenledikleri özette olup olmadığını tartışacaktır. Sözlü olarak, her bir çift tamamladıkları özetleri tüm sınıfa rapor edecektir.

Öğrencilerimize yukarıda yaptırdığımız etkinlikler, öğrencilerimizin öğrenme ve ihtiyaçlarının biçimlendirici değerlendirmesini yapmamıza yardımcı olur. Bu sayede öğrencilerimizin özetleme becerileri ile okuma ve konuşma düzeyleri açısından nerede oldukları hakkında daha bir fikre sahip olabiliriz. Böylece, öğretimimizi öğrencilerimizin belirlenen ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde düzenleyebiliriz. Öğretimin bu noktasında öğrencilerin ön bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olacağımız gibi, dil becerilerini geliştirmelerine ve özetlemeyi öğrenip geliştirmelerini yardımcı olacağız (Levy, 2008). Süreçteki düzenlemeler, öğrenme etkinliklerine daha fazla karmaşıklık eklemeyi, öğrencileri yaratıcı düşünmeye dahil etmeyi ve öğrencilerin öğrenmeyi deneyimleme yollarının çeşitliliğini artırmayı içerecektir (Heacox, 2012). Süreci farklılaştırmak için, yani öğrenirlerken öğrencilerin becerileri uygulama seçenekleri sunan, yeni ürünler deneme ve öğrenirken çeşitli kaynaklarla çalışma seçenekleri sunan farklılaştırılmış bir menü tasarlanabilir (Theisen, 2002).

Bu menü, öğrencilerimizin derste daha önce bir özet üzerinde çalışırken yaşadıkları yaygın sorunları içerir. Öğrencilerin özet yazmaya ve sunmaya daha iyi

hazırlanmaları için, zayıf alanlarını geliştirmeye yönelik pratik yapmalarını sağlayan en az üç seçim yapmaları gerekecektir. Bu aktivitede öğrenciler, etkili bir şekilde bir özet yazabilir ve daha önce hedeflenen kazanımı kısmen başarabilmek için neye ihtiyaç duyduklarını seçme konusunda bir özerklik duygusuna sahip olacaklardır. Ayrıca kendi öğrenmelerinden sorumlu olma özgürlüğüne sahip olacaklardır.

2.4.4.3. Ürün Yoluyla Farklılaştırılmış Öğretim

Öğrencilerin farklı ödevler yapmalarına izin verilecektir. Ödevler, öğrencilerin ne öğrendiklerini ve kazandıkları yeni bilgi ve becerileri pratik durumlara nasıl uygulayabileceklerini yansıtacaktır (Pham, 2012). Ürünü farklılaştırmak için öğrenciler, yazılı veya sözlü bir bilginin içeriğini çeşitli şekillerde özetleyen bir çalışma için teşvik edilecektir. Nihai ürünleri, öğrenme seviyelerini gösterecek, öğrencilerin öğrenme stillerini ve yeteneklerini yansıtacak ve öğrencileri zorlu işleri üstlenmeye teşvik edecektir. Öğrencilerin ürünleri çeşitlilik, yaratıcılık ve öğrendiklerini kullanmayı içerecektir (Heacox, 2012; Levy, 2008; Thiesen, 2002).

Öğrenciler, dinledikleri veya yazılı bir metni özetlemeyi seçebilirler. Her iki durumda, ders boyunca uyguladıkları strateji ve becerileri kullanmaları gerekecektir. Ürünlerin farklılaştırılmasında Bloom'un Taksonomisi ve Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi uygulanacaktır. Bu bağlamda öğrenciler şu yollardan biriyle bir özet ortaya koyabilirler: rol yapma, şarkı oluşturma, kolaj yapma, konuşma hazırlama, multimedya sunumu hazırlama ve hikâye oluşturma. Öğrencilerin ürün ortaya koyarken seçtikleri bilgi kaynağından ana fikirleri ve temel ayrıntıları ifade etmeleri gerekecektir.

Örneğin, bir öğrenci bir belgesel hakkında kolaj yapmayı seçerse, ana noktaları ve kritik detayları temsil eden resim veya çizimleri içeren bir çalışma sunacaktır. Öğrenci, özeti sözlü olarak paylaşmasına yardımcı olacak anahtar kelimeleri eklemeye teşvik edilecektir. Bu nedenle öğrencilere özeti tüm sınıfa sunulmasına destek olması görsel araçlar ve anahtar kelimeler verilecektir. Diğer bir seçenekte, küçük bir grup öğrencinin bir metnin özetine dayalı olarak bir senaryo hazırlayıp bunu bir oyun olarak canlandırmaktır. Ardından, özetlenmiş bilgi kaynaklarından ana fikirleri ve önemli detayları bir araya getiren bir performans sunacaklar.

Ürünü farklılaştırmanın başka bir yolu da konuşma hazırlamaktır; burada öğrenciler özetlerini bir konuşma şeklinde sunarlar. Bir konuşmada özetleri sunarken göz teması kurmaları ve net bir şekilde duyulabilir bir ses kullanmaları gerekecektir. Öğrencilerin nihai ürünlerine not vermek için bir puanlama anahtarı hazırlanmalıdır. Öğrencilerin beklentilerimizi açıkça anladığından emin olmalıyız. Heacox'un (2012) ifade ettiği gibi, bir dereceli puanlama anahtarının kriterleri açık ve kısa olmalı, ancak öğrencilerin kullandığı dil sadece bu konu ile ilgili olmalı, yüksek beklentileri yansımali, olumlu ifadeler olarak yazılmalı ve çabayı teşvik etmeli ve sınır koymamalıdır.

2.4.4.4. Öğrenme Ortamını Düzenleyerek Öğretimi Farklılaştırma

Öğrencilerimizin derse katılabilmeleri ve dersten en iyi şekilde yararlanabilmeleri için fiziksel öğrenme ortamını öğrencilerimiz için çekici ve yararlı hale getirmeye çalışmalıyız. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretim için bir sınıf ortamı hazırlamak amacıyla, öğrencilerin bireysel çalışma, iş birliği, ikili çalışma, grup çalışması ve tüm sınıf eğitimi dahil olmak üzere çeşitli öğrenme fırsatlarına daha iyi katılmalarını sağlamak için oturma düzenlerinde değişikliklere ihtiyaç vardır. Nitekim, farklılaştırılmış bir öğretim bakış açısından, tüm öğrenciler aynı şekilde öğrenmezler, bu nedenle öğrencilerin yeni öğrenmelerini anlamlandırmalarına yardımcı olmak için farklı öğretim yöntemlerine ihtiyaç vardır (Thiesen, 2002; Pham, 2012). Gibson (2010), öğrencilerin rehberle uygulama yapma ve doğrudan öğretim (gerekirse) için küçük grupların oluşturulması gerektiğini öne sürmüştür. Günlük sınıf oturumları, tüm sınıf ve küçük grup eğitimi için kısa dakika süreleri içermelidir. Öğrenciler sıralarında yalnız çalıştıklarında bağımsız yapılan çalışmalar tamamlanmalıdır.

Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretme-öğrenme alanını düzenlemek ve birkaç öğrenci çalışma alanı oluşturmak çok önemlidir. Örneğin, öğrencilerin özet yapmalarına yardımcı olmayı amaçlayan öğrenme etkinliklerini daha etkili bir şekilde yürütmek için, küçük grup ve öğretmen liderliğindeki öğretim için sınıfta bir veya iki alana ihtiyaç duyulacaktır. Öğretmen liderliğinde, açık, öğrenci odaklı, farklılaştırılmış ve ihtiyaçlara özel öğretim, bu ortamda gerçekleşir” (Gibson, 2010). Ayrıca, öğrencilerin bir araya geldiği ve iş birliği içinde çalıştığı iş istasyonları için alanlara ihtiyaç duyulacaktır. Eğitim başlamadan önce sınıfta birkaç küçük grup/partner çalışma alanı oluşturmalıyız. Bunu yapmak için, daha büyük masa alanları oluşturmak için sıraları bir araya getirebilir veya bazen

öğrencilerin de yerde çalışmasını sağlayabiliriz. Öğrencilerin yazma görevleri için sert yüzeylere ihtiyaçları varsa, onlara pano sağlanmalıdır. Öğrencilerin okuma, dinleme ve not alma gibi etkinlikler üzerinde bağımsız olarak çalışmalarını gerektiğinde, bağımsız çalışmalarını tamamlamak için belirlenen alanı kullanacaklardır.

Farklılaştırılmış bir sınıf ortamında, öğretmenler, öğrencilerin ev ödevlerine sınıfta başlamalarına izin vermelidirler. Bu, öğrencilere hala sınıftayken erişilebilir bir destek sağlayacaktır. Bu şekilde öğrencilerin ödevlerini evde kolaylıkla ve güvenle tamamlamaları daha olasıdır. Tasarlanan ödevler, öğrencilere daha önce öğretim boyunca öğretilen ve uygulanan içeriğin temel bileşenleri üzerinde daha fazla uygulama ve pekiştirme sağlamayı amaçlayacaktır (Gibson, 2010). Bunlara ek olarak, günlük öğretim uygulamasını sorunsuz bir şekilde yürütmemize yardımcı olmak için sınıfta başka uygulamalar da yapılabilir: sınıfı gruplara ayırmak için kullanılan prosedürleri tartışabilir ve uygulayabiliriz. İş birliği, katılım, ikili/grup çalışması, fikir paylaşımı ve dikkatle dinleme için beklenen davranışları tartışmalıyız.

Hepimizin farklı öğrendiği gerçeğinden yola çıkarak, tüm öğrenciler için farklı, anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamak üzere tasarlanmış öğrenme etkinlikleri hakkında da öğrencilerimizle konuşabiliriz. Farklı öğrenme etkinlikleri, tüm öğrencilerin aynı hedefi veya standardı gerçekleştirmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır; örneğin, yukarıda vurgulandığı gibi kısa bir röportaj, belgesel, kitap, film, tartışmayı özetleyebilmek. Öğrencilerin bir görevi tamamlamak için ihtiyaç duydukları şeyi elde etmek için etrafta dolaşarak değerli zamanlarını boşa harcamamaları için malzeme ve kaynaklara erişebilecekleri iş istasyonlarının kullanımı yoluyla uygun grup çalışması için düzenlemeler yapabiliriz. Öğrencilerin bir sonraki derste tamamlamaları gerekebilir diye çalışmalarını koyabilecekleri kutular kullanabiliriz. Son olarak, yönergeleri ve öğrencilerin çalışma örneklerini yayınlamak için bülten tahtalarını kullanmalıyız (Heacox, 2012).

2.5. Yabancı Dil Öğretimi

İngilizceyi birinci dilleri olarak konuşmayan üstün yetenekli çocuklara dil becerileri öğretimi nispeten yeni ortaya çıkan bir görüştür. Bazı öğrenciler İngilizce öğrenmede ve sözel becerilerde hızlı bir şekilde sıra dışı derinlik ve üstünlük sergilerler. Ve sonrasında dil becerilerinde bir ya da daha fazla alanda üst seviyede performans sergilemeye devam ederler (Kitano ve Espinosa, 1995; Malave, 1994).

Sınıf içinde:

- ✓ Dil öğretimini tamamlayan, sorgulama tabanlı, disiplinler arası üniteler geliştirip kullanılmalı.
- ✓ Okuma, tartışma ve yazma için öğrencilere karmaşık konular, problemler ve konular sunulmalıdır.
- ✓ Okuma ve yazma için özendirici olmalı ve bol zaman verilmeli
- ✓ Müfredat içinde okuma, yazma ve sunum kullanılmalı
- ✓ Aynı ilgi alanlarına sahip sözel üstün yetenekli öğrencilerden tartışma ve projeler için edebiyat grubu oluşturulmalı
- ✓ Öykü, açıklayıcı yazı, şiir, tartışma ve raporlama gibi alanlarda sürece dayalı yazma öğretimi geliştirilmeli
- ✓ Dil bilgisi, yazım ve söz dizimi gerçek yazmanın içinde öğretilmeli
- ✓ Öğrencilere tartışma, performans sergileme, gazetecilik, derinlemesine araştırma, köşe yazısı gibi fırsatlar sağlanmalı
- ✓ Derinlemesine sanatsal dil çalışmalarına zaman yaratmak için programı yoğunlaştırılmalı
- ✓ Okuma ve tartışma materyali olarak klasik ve sıra dışı çağdaş edebiyatı kullan. Bunları sesli olarak bütün yaşlardan öğrencilere yüksek sesle oku.

Okulda;

- ✓ Öğrencilerin özgür hissedip öğrenmeyle ilgilenecekleri ve yazma ve tartışmada düşüncelerini paylaşacakları bir ortam oluşturulmalı.
- ✓ İlk olarak yabancı dil öğretmenlerinin kendilerinin de istekli okuyan ve yazan oldukları (Kolloff, 2002), ve pek çok alanda profesyonel yazarların misafir konuşmacı ve mentör olarak dâhil olduğu rol modeller sağlanmalıdır.

Bu çalışma farklılaştırma konusunu, üstün zekalı ve yetenekli öğrencileri kapsayacak etkili farklılaştırma uygulamalarının yabancı dil eğitiminde işe koşulmasını inceleyecektir (Conklin ve Frei, 2015).

2.6. Öz-Yeterlik İnancı

Öz-yeterlik inancı ile dil becerileri arasında doğrusal bir ilişki vardır. Yeterlik; bilişsel, sosyal, duyuşsal ve davranışsal alt becerilerin içinde olduğu, sayısız amaca hizmet etmek için etkili bir şekilde düzenlenmesi ve organize edilmesi gereken genel bir beceridir (Bandura, 1997). Bandura'ya göre algılanan öz-yeterlik, yalnızca korkularını ve engellemeleri azaltmakla kalmaz, aynı zamanda

nihai başarı çabasını etkiler. Yeterlik, insanların bir işi gerçekleştirmede çaba düzeylerini ve engeller karşısında başarı için ısrar derecelerini belirler. Yeterlilik beklentileri ne kadar güçlüyse, o kadar çok çabalarlar. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler zor görev almaktan çekinmezler. Düşük öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler ise zor bir görevle karşılaştıklarında çekingen davranır, göreve odaklanmakta zorlanır veya çabuk vazgeçerler (Ritter vd., 2001). Bu durum öğrencilerin öğrenmeye dönük çabalarını olumsuz etkileyebilir. Zimmerman vd. (1992) çalışmalarında yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencileri, bilişüstü becerileri kullanma konusunda diğer öğrencilere göre çok daha başarılı bulmuşlardır.

Alt becerilere sahip olma, onları davranışlarla birleştirebilme ve zor durumlarda gerçekleştirebilme arasında belirgin bir fark vardır. İnsanlar gerekli beceriye sahip ve nasıl iyi yapılacağını tamamen bilmelerine rağmen, optimal performans göstermede sık sık başarısız olurlar (Schwartz ve Gottman, 1976).

2.6.1. Öz-Yeterliğin Kaynakları

İnsanların yeterlik inançları gelişimini etkileyen dört ana kaynak vardır. Güçlü yeterlik algısı yaratmanın en etkili yolu uzmanlık becerileridir. Başarı bir kişinin yeterlik inancını güçlendirir. Özellikle yeterlik hissi sağlam bir şekilde oluşturulmamışsa başarısızlık bunu sarsar. Olumlu inanç geliştirme ve güçlendirmenin bir başka yolu, yakın çevrede bulunan rol modellerdir. Sürekli çaba gösteren kendisine benzer insanların başardığını görmek, gözlem yapan kişinin inançlarını artırır. Yüksek çabaya rağmen diğerlerinin başarısız olduğunu görmek, gözlem yapan kişinin kendi yeterlik yargısını azaltır ve çabalarını zayıflatır. Başarmak için insanların inançlarını güçlendirmenin üçüncü yolu sahip oldukları inançlar konusunda sosyal iknadır. İnsanlar yeteneklerini yargılamak kısmen bedensel ve duygusal durumlarına güvenirlir. Ayrıca ruh hali insanların kişisel yeterlik yargılarını etkiler. Pozitif ruh hali algılanan öz-yeterliği artırır, umutsuz, morali bozuk ruh hali bu algıyı azaltır (Bandura, 1994).

2.7. Kademelendirilmiş Eğitim

Tomlinson (1999), öğrencilerin aynı hedefe varmak için farklı yollar kullanabileceklerini söylemiştir. Buna göre öğrenciler aynı dersi alabilirler, ancak ders içindeki etkinlikler ders boyunca farklı olabilir. Kademelendirilmiş etkinlikler öğretmene farklı yetenek düzeylerindeki öğrencilerin aynı sınıfta, birlikte öğrenmelerine imkân tanır. Öğrenciler aynı ders hedefleri üzerinde çalışırken, öğretmen farklı düzeydeki eğitim ihtiyacı olan öğrencilere eğitimsel destek sağlar.

Kademelandirilmiş etkinlikleri kullanarak, öğretmen bir konu üzerinde farklı yetenek düzeylerindeki öğrenciler için farklı etkinlikler uygular. Bu, hangi düzeyde olursa olsunlar bütün öğrencilerin bilgi düzeylerini artırır (Conklin ve Frei, 2016).

Kademelandirilmiş öğretim, öğretmenlere bütün öğrencilerin aynı geçmiş deneyimlere sahip olduğunu ve aynı yetenek düzeyinde olduklarını varsayan geleneksel eğitim uygulamalarını yeniden organize etme fırsatı sunar (Kingore, 2006). Kademelandirilmiş etkinliklerle öğrenciler öğrenmeye motive olurlar; çünkü onlara kendi yetenek düzeylerinde ve öğrenme stillerini göz önüne bulduran ödevler verilir. Kademelandirilmiş etkinlikler, öğretmen tarafından öğrencilerine sunulacak eğitimsel uygulamaları ve destekleri onların ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda bir düzene koymasını imkân tanır. Kademelandirilmiş etkinlikler öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde bitirilebilme özelliğine sahip olduğundan onlardaki özsaygı ve motivasyonun olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta, kademelandirilmiş etkinlikler öğrencilerin hali hazırda sahip oldukları bilgilerin ötesine geçebilecek öğretimsel fırsatlar içerir (Conklin ve Frei, 2016).

Sıklıkla öğrencilere, onları o ödevleri yapmaktan vazgeçmelerine neden olan sıkı ve zorlayıcı ya da tam tersi çok kolay ödevler verilir. Okula gelen her öğrenci farklı hazır olma, ilgi ve öğrenme profiline sahiptir. Bu da şu anlama gelir ki “bir boy herkese uyar” öğretim modeli sürekli gelişme göstermeye çalışan bir öğretmen için anlamlı değildir (Tomlinson, 1995).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümünde farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bilgiç (2021) yaptığı çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde farklılaştırılmış matematik öğretiminin başarı üzerine etkisini incelemiştir. 1985-2020 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışı alinyazında yer almış 31 araştırmayı incelemiştir. Çalışma sonucunda farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminde etkili bir strateji olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Çelik (2021) üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilere görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırma yaklaşımını incelemiştir. Farklılaştırma yapmak için Millî Eğitim Bakanlığının bilim ve sanat merkezleri için hazırladığı Bilsem Etkinlik

Kitabındaki görsel sanatlar dersi konularından olan ‘Göç ve Mültecilik’ konusu seçilip, konu ile ilgili içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı açısından birtakım farklılaştırmalar yapılmıştır. İçerik farklılaştırması için Yetenekler Sınırsızdır Modelinin (Carol Schlichter) kazanımlarına yer verilmiştir. Süreç farklılaştırmasında öğretmenlerin kullanacağı stratejiler, temel beceriler, araştırma becerilerine ve ürünlere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Görsel Sanatlar dersi başarı puanlarında ve yaratıcılık puanlarında anlamlı artış olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Çoban (2020) 7. sınıf yabancı dil dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında son testler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde ettiği sonuçlardan hem farklılaştırılmış öğretimin hem de müdahale edilmeyen eğitimin, öğretim de akademik başarı arttırmada etkili olduğunu, fakat farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, müdahale edilmeyen öğretim programından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırması sonucunda yabancı dil öğretiminde akademik başarının arttırılması için farklılaştırılmış öğretimin kullanılabileceği önerisini getirmiştir.

Polat (2017) yaptığı araştırmada, kaygı düzeyi ve akademik öz-yeterlik inancının akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma için lisans düzeyinde turizm eğitimi verilen bir yüksek öğretim kurumunda yüz yüze görüşme yaparak 256 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırmasında akademik başarının, akademik öz-yeterlik inancı ve kaygı alt boyutlarından olan başarısızlık hissi ile anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca akademik başarı üzerinde, akademik öz-yeterlik inancının daha büyük yordama gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaplan (2016) farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle işlenen Fen bilimleri dersinin öğrencilerin Akademik başarılarına, kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmasının sonunda öğrencilere uygulanan Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Kavramsal Anlama Testlerinin tamamında son testler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Farklılaştırılmış Fen bilimleri ders uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını, bilimsel süreç becerilerini ve kavramsal anlamalarını arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Akkaş (2014) Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme başarı testi, yaratıcı düşünme testi son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaptığı çalışmada farklılaştırılmış problem çözme öğretimi yapılan deney grubu ile kontrol grubunun tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Altıntaş ve Özdemir (2014) üstün zekâlı öğrenciler için matematik öğretiminde yeni bir farklılaştırma yaklaşımını geliştirme uygulanması adlı çalışma yürütmüştür. Araştırması sonucunda deney grubu öğrencilerinin başarı ve yaratıcılık puanları arasında yüksek ve anlamlı bir artış gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yapılan projelerin yaratıcı, başarılı, faydalı, öğrenci düzeylerine uygun olduğunu ve farklı zekâ türlerine hitap ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler araştırma kapsamında yapılan projelerin sosyal ve matematiksel becerileri geliştirici, eğlenceli, öğretici ve kişiyi kendi öğrenmesinden sorumlu tutan tarzda projeler olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında yapılan derslerin diğer derslere göre daha ilgi çekici, öğretici, eğlenceli olduğunu ve kendilerine hem sosyal hem de akademik beceriler kazandırdığını ifade etmektedirler.

Atalay (2014) farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi adlı çalışma yürütmüştür. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik, bilişsel ve duyuşsal beklentilerini karşılayacak bir program geliştirmiş, uygulamış ve etkinliği sınamıştır. Araştırma sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli bireylere yönelik yapılan farklılaştırma, öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal bilgiler dersine olan tutumlarını, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde artırmıştır.

Çalıkoğlu (2014) üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış fen eğitiminin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutum değişkenlerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, farklılaştırmanın üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri değişkenleri için etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum değişkeni için deney grubu lehine anlamlı bir farka ulaşılmamıştır.

Erdoğan (2014) bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış Fen ve teknoloji öğretiminin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanıp uygulanan farklılaştırılmış programın, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ve yaratıcı düşünme düzeylerini anlamlı derecede arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2013) Fen Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi adlı çalışması sonucunda, öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılık puanlarının deney grubu lehine yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Karataş (2013) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişiyeye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisini araştırmıştır. Çalışmasında ilköğretim 5. Sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı öğrenciler için Matematik dersindeki “kesirler” konusunda farklılaştırma uygulamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak hazırlanan programın, öğrencilerin başarılarını, yaratıcılıklarını, matematik dersine olan tutumlarını ve akademik benlik durumlarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sayı (2013) yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış eğitim yaparak, üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisini araştırmıştır. İlköğretim 5.sınıf düzeyinde üstün zekâlı öğrenciler için İngilizce dersindeki bir ünite de farklılaştırma uygulamıştır. Çalışmasında 5. Sınıf düzeyinde eğitimine devam eden 24 üstün zekâlı öğrenci yer almıştır. Elde ettiği araştırma bulgularına göre farklılaştırılmış öğretim, üstün zekâlı öğrencilerin başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Taş (2013) farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin biliş üstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisini sınamak için bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada deney grubunun matematik akademik başarıları ile kontrol grubunun matematik akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmada deney grubu ile kontrol grubu Bilişüstü Yeti Testi puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Üşenti (2013) farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme ve yazma becerilerine yönelik olarak dili kullanma, yaratıcı yazma, öyküleyici yazma ve betimsel yazma becerilerine,

bilişsel beceri gelişimine ve başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamaları, öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerini, başarı düzeylerini ve yazma becerilerini anlamlı düzeyde olumlu olarak etkilemiştir.

Özyaprak (2012) tarafından, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin eriş, tutum ve yaratıcılığa etkisi adlı çalışma yürütülmüştür. Çalışma bulgularına göre hazırlanan farklılaştırılmış Matematik programı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarılarını, yaratıcı düşünme düzeylerini ve matematiğe karşı tutumlarını anlamlı düzeyde artırmıştır.

Şaldırdak (2012) farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmacı veri toplamak için Matematik Başarı Testi geliştirip kullanılmıştır. Araştırmacının elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik başarısına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akçayoğlu (2011) strateji temelli dil öğretiminin üstün yetenekli öğrencilere İngilizce öğretmedeki rolünü belirlenmek için bir eylem araştırması yapmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin İngilizce dersine bakış açıları, kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve İngilizce seviyeleri belirlenmiştir. Öğrencilere yedi ay boyunca strateji temelli dil öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda strateji temelli dil öğretiminin etkili ve faydalı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu tür eğitimlerin faydalı, yardımcı ve zevkli tasarımlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Bulut (2010) üstün zekâlı çocuklar için erken yaşta İngilizce öğretiminde çoklu zekâ kuramıyla zenginleştirilmiş bir programın ne gibi katkılar sağlayacağını incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda üstün zekâlı öğrencilere yabancı dil olarak İngilizce derslerinin zenginleştirilmiş bir programla sunulmasının gerektiği ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır.

Yabaş (2008) farklılaştırılmış öğretim tasarımını merkeze alarak, bu tasarımın öğrencilerin akademik başarıları, biliş üstü becerileri ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, başarı testi puanlarında deney grubu lehine son test puanlarında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi soruları gruplanarak incelendiğinde de geçerli olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada biliş üstü beceri puanlarına göre son-test lehine anlamlı farklılık olduğunu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Son olarak deney grubunun öz-

yeterlik algısı puanlarında son-test lehinde anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.8.2. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

O'Dell (2022) düşük gelir düzeyine sahip öğrencilere eğitim veren okullarda öz-yeterlik, farklılaştırılmış eğitim ve üstün yetenekli eğitimi arasındaki ilişki adlı iki değişkenli korelasyonel bir çalışma yürütmüş, Güney Karolina'daki öğretmenler için öz-yeterlik, farklılaştırılmış eğitim, üstün zekâlıların eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemi dört ilçeden 108 öğretmen oluşturmuştur. Bandura'nın öz-yeterlik teorisi ve Tomlinson'ın farklılaştırılmış öğretim modeli, öğretmenlerin algıları ve farklılaştırılmış eğitimin kullanım sıklığı araştırılmıştır. İki değişkenli doğrusal regresyon analizleri sonucunda, üstün zekâ algısının öğretmenlerin öz yeterlilik duygusunu yordamadığını, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algılarını yordamadığını ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını uygulama sıklığını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ramli ve Yusoff (2020) çalışmalarında, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ve bunun farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, Malezya'nın doğu kıyı bölgesinde eğitim veren 428 öğretmenden çevrimiçi bir anket kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği (TSES) ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması envanterleri olmak üzere iki set envanter, bu çalışmanın amacına uyacak şekilde uyarlanmış ve değiştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin mükemmel olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları aynı zamanda öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları arasında önemli bir pozitif ilişkinin var olduğunu göstermektedir.

Kfoury (2016) normal okullarda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde yeterlik ve farklılaştırılmış eğitim arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma verileri ilkokul, ortaokul, lise ve meslek okullarından 341 öğretmenden elde edilmiş ve çoklu regresyon yapılmıştır. Öğretmen yeterlikleri için “Yeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Kontrol değişkeni olarak öğretmenlerin hizmet süreleri kullanılmıştır. Normal sınıflarda üstün zekâlı öğrenciler için eğitimi farklılaştırmada ana belirleyici faktör öğretmenlerin istekliliğidir. Çalışmada öğretmen öz yeterliği istatistiksel olarak içsel faktör olarak anlamlı bulunsu da

normal sınıflarda üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlerin istekliliğinin belirleyici olmasıdır.

Alikoski (2015) “Yabancı dil sınıflarında farklılaştırma: öğretmen bakış açısı, uygulamaları ve tecrübeleri” adlı çalışmasında, öğretmenlerin günlük çalışmalarında başvurabilecekleri, farklılaştırmanın verimli, yabancı dil dersinde farklılaştırma konusunda bilgilendirme ve anlamayı artırmak hedeflenmektedir. Başka bir ifadeyle bu çalışmanın ana sorusu, yabancı dil derslerindeki farklılaştırma nasıl olmalı ve nasıl olabilir? Nasıl olmalı sorusu için literatüre, nasıl olabilir sorusu için elde edilen verilerden öğretmen bakış açısı, uygulamaları ve tecrübelerine başvurulacaktır. Daha iyi anlamak için nitel fenomenoloji seçilmiş ve böylelikle altı kapsamlı okuldaki İngilizce ve İsveç’çe öğretmenlerinin farklılaştırma konusunda bakış açıları, uygulamaları deneyimleri ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilere nitel içerik analizi ve tematik analizler yapılmıştır. Katılımcılarım tamamı yenilikçi yöntemler kullanarak bütün gruba ve bireysel olarak, öğretimlerini birkaç değişik biçimde farklılaştırıyorlar; materyal, metot, değerlendirme, öğrenme ortamı, esnek gruplama. En iyi uygulamalar, kitaplar, proaktif uygulamalar, sınıf asistanları ve bölünmüş derslerdir. Hazır bulunuşluklarına göre farklılaştırma en çok tercih edilen farklılaştırmadır. Bir öğretmen, öğrencilerin öz yeterliklerini desteklemek, öğrenme stillerine, ilgilerine, motivasyonel ihtiyaçlarına ve hazır bulunuşluklarına göre farklılaştırmanın önemini vurgulamıştır. Diğer bir öğretmen, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını desteklemek ve buna göre farklılaştırma yapmanın önemini vurgulamıştır. Genel olarak araştırmaya katılanlar, daha çok ilgi alanlarına göre farklılaştırmanın, daha çeşitli yöntemler uygulama ve gruplamaya, ürünlerde çeşitliliğe ve bütün öğrencilerde yüksek beklentilere izin verdiğini belirtmiştir.

Kamarulzaman vd., (2015) Malezya-PERMATApintar üstün zekâlı ve yetenekliler merkezinde yaptıkları çalışma ile, İngilizce öğretmenleri arasında yabancı dil sınıflarında farklılaştırma uygulamasını ve bunun Malezyalı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dil öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Üç İngilizce öğretmeni, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış dersler sağlama deneyimlerini araştıran bu niteliksel çalışmaya katılmıştır. Bu çalışma, farklılaştırılmış yabancı dil dersleri verilmesine rağmen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce performanslarının beklendiği gibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma aynı zamanda İngilizce öğretmenlerinin

farklılaştırılmış öğretme ve öğrenme için ders hazırlama ve uygulamada zorluklarla karşılaştığını ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler arasında farklılaştırılmış öğretme ve öğrenmenin daha iyi uygulanabilmesi açısından, yabancı dil sınıfları için farklılaştırılmış bir ders hazırlamaya yönelik bir kılavuza ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Xanthou (2015) “Farklılaştırılmış eğitim ile İngilizce öğretimi” adlı çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanım düzeylerini incelemek için bir çalışma yapmıştır. Nitel ve nicel araştırmayı beraber yürütmüştür. 100 katılımcı anketi cevaplamış, 6 İngilizce öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenleri içerik ile ilişkili öğretim ve değerlendirmelerini yapılandırırken, öğrencilerin ilgi alanlarını, öğrenme stillerini (bunlar farklılaştırılmış öğretimin ana prensipleridir) dikkate almamayı tercih ediyorlar. Öğretimi yapılandırırken ve farklılaştırma stratejileri kullanırken, öğretmenlerin inançları arasındaki ilişki orta veya yüksek düzeyde bulunmuştur. Çalışmaya katılımcıların belirttiği başarılı bir farklılaştırma için en önemli kısıtlayıcı etken, ders hazırlamadaki zaman eksikliği ve hizmet öncesi veya çalışırken ki eğitim eksiklikleridir. İlkokullarda farklılaştırılmış eğitim uygulamaya başlamak, çalışanların sürekli gelişimi ve uygun ortamların yaratılması, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması, resmi programın daraltılması gibi tavsiyelerde bulunulmuştur. Eğitilen öğretmenler, öğretim ve farklılaştırma uygulamalarında daha esnek olacaklar ve öğrenci başarısı üzerine olumlu etkiye sahip olacaktır.

Burkett (2013) “Farklılaştırılmış öğretim konusunda öğretmen algısı ve öğretim uygulamaları üzerine etkisi” adlı çalışmasında; öğretmenler öğretim uygulamalarını farklılaştırmanın etkisini nasıl anlayıp-algıladıklarını anlamak faydalı olur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ve bunların öğretim uygulamalarına etkisi ile ilgili algıyı keşfetmek için bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada 11 ilkokul öğrencisi ile görüşme yapılmıştır. Veri analizinden şu temalara ulaşılmıştır.

1. Etkili bir sınıf için farklılaştırılmış öğretim gereklidir.
2. Farklılaştırılmış öğretim doğal olarak ortaya çıkar.
3. Mesleki gelişim farklılaştırılmış öğretimi etkiler.
4. Erken dönem okula başlama farklılaştırılmış öğretimi etkiler.
5. Hizmet öncesi mesleki gelişim farklılaştırılmış öğretimi etkiler.

6. Farklılaştırılmış öğretim yaygındır.

7. Sınıf ortamı öğrenmeye yardım eder, katkı sağlar.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler şu farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanmaktadırlar: Esnek gruplama, katmanlı dersler, edebiyat daireleri, müfredatın sıkıştırılması. Sonuç olarak bu çalışma, öğrenme yaklaşımı olarak farklılaştırılmış öğretimi desteklemektedir fakat öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullanmada mesleki gelişimlerinin etkisi olduğu vurgulanmaktadır.

Caldwell (2012) “Normal sınıflarda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri eğitmek; yeterlik, tutum ve eğitimin farklılaştırılması” adlı nicel çalışmasında, üstün öğrencilere yönelik hangi değişken, öğretmenlerin öz yeterlikleri mi yoksa öğretmenlerin tutumları mı, üstün zekâlı öğrenciler için öğretimi farklılaştırmayı istekli olmayı daha iyi açıklar sorusuna yanıt aramıştır. 3 ile 8. sınıf arası öğrencilerin derslerine giren 341 öğretmenden veri toplanmıştır ve çoklu regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenleri tutumlarını ölçmek için, “öğrencilerin değişken ihtiyaçları ile ilgili uygulamalar” anketi, öğretmenlerin öz yeterliklerini ölçmek için “öğretmenlik yeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırma yapmaya istekli olmalarını, Heacox (2002) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından uyarlanan “Eğitim uygulamaları araştırma” aracı ile ölçülmüştür. Öğretmenlik tecrübeleri kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Normal sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin. Üstün yetenekli öğrenciler için öğretimi farklılaştırma konusunda, öz yeterlik inançları tutumlarından daha önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmıştır.

Merriman (2012) üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinin öz-yeterliklerini geliştirmek için en iyi uygulamaları belgelemek için çalışma yapmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin kendine güvenen, meraklı, hayat boyu öğrenen kişiler olmaları için gerekli olan öğrenmelerini genişletip, öz yeterliklerini geliştirmek için, eğitimcilerle yapılan görüşmelerin ortaya çıkardığı stratejileri, ilkökul öğretmenleri sınıflarında kullanabilirler. Literatüre göre mükemmeliyetçilik, üstün yetenekli öğrencileri başarısızlık korkusuyla, akademik öz-yeterliklerin azalmasına sebep olabilir. İlkokul eğitiminde en önemli anahtar nasıl öğreneceğini öğrenmektir. Öğretmenler üstün zekâlı bir öğrenciye akademik öz yeterlik yolculuğunda yardım edebilirler.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırma gerçek deneysel bir desen olan ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Deneysel çalışma aynı anda iki farklı ilde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırma sürecinde birinci çalışma grubu Marmara bölgesinin doğusunda yer alan bir ildeki BİLSEM’de, ikinci çalışma grubu ise Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir ildeki BİLSEM’de bulunmaktadır. Her iki ildeki çalışma gruplarında, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın deneysel deseni

Gruplar	Ön-Test	Deneysel İşlem	Son-Test	Kalıcılık
Deney 1	T ₁ T ₂	Farklılaştırılmış İngilizce Öğretim Programı	T ₁ T ₂	T ₂
Kontrol 1	T ₁ T ₂	Bilim ve Sanat Merkezi İngilizce Öğretim Etkinlikleri	T ₁ T ₂	T ₂
Deney 2	T ₁ T ₂	Farklılaştırılmış İngilizce Öğretim Programı	T ₁ T ₂	T ₂
Deney 2	T ₁ T ₂	Bilim ve Sanat Merkezi İngilizce Öğretim Etkinlikleri	T ₁ T ₂	T ₂

Tablo 3.1’e göre katılımcılara uygulanan testler şu şekilde sembollerle ifade edilmiştir.

T₁= CEFR A1-A2 düzeyine göre İngilizce öğrenmeye yönelik öz yeterlik algı ölçeği

T₂= CEFR A1-A2 düzey İngilizce kazanımlarını içeren dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi başarı testi

Araştırmanın deney grubunda uygulanan farklılaştırılmış İngilizce öğretim programı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. BİLSEM İngilizce öğretmenlerine araştırmacı tarafından yeterli eğitim verilmiş, etkinlikler ve programın uygulama süreci BİLSEM İngilizce öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney ve

kontrol gruplarına araştırmacı tarafından hazırlanan CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) A1-A2 Düzeyine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) A1-A2 Düzey İngilizce Kazanımlarını İçeren Dinleme, Okuma, Yazma ve Dil bilgisi bölümlerinden oluşan başarı testi, ön-test, son-test, kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma gruplarını, Marmara bölgesinin doğusunda yer alan bir il ile Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir ildeki Bilim ve Sanat Merkezlerine ortaokullardan seçilmiş, bu merkezlerde eğitim alan üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanımlanmış, ortaokula devam eden beşinci sınıf öğrencileri oluşmaktadır. Çalışmaya WISC-R Ölçeğinden 130 ve üzeri zekâ bölümü puanına sahip öğrenciler katılmıştır. Çalışma gruplarında bulunan öğrenciler, genel zihinsel alanda üstün zekâlı olarak tanımlanmış ve eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden öğrencilerdir. Çalışmaya katılan öğrenciler; Marmara bölgesinin doğusunda bulunan ildeki (BİLSEM) öğrencileri Deney grubu I, Kontrol grubu I; Batı Karadeniz bölgesinde yer alan ildeki (BİLSEM) öğrencileri Deney grubu II, Kontrol grubu II olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin deney I, kontrol I ve deney II, kontrol II gruplarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Grup	N	%
Deney I	13	22.8
Kontrol I	9	15.8
Deney II	17	29.8
Kontrol II	18	31.6
Toplam	57	100

Çalışma gruplarında bulunan öğrencilerden 22'si Marmara bölgesinin doğusunda bulunan BİLSEM'ne devam eden ortaokul beşinci sınıf olup, yansız atama yoluyla 13'ü Deney I grubuna, 9'u kontrol I grubuna atanmıştır. Batı Karadeniz bölgesinde bulunan ildeki BİLSEM'ne devam eden 35 öğrencinin 17'si Deney II grubuna, 18'i Kontrol II grubuna yansız atama yoluyla atanmıştır.

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
Deney I	5	8.78	8	14.01	13	22.81
Kontrol I	2	3.52	7	12.29	9	15.79
Deney II	10	17.55	7	12.29	17	29.82
Kontrol II	10	17.55	8	14.01	18	31.58
Toplam	27	47.4	30	52.6	57	100

Araştırmaya katılan öğrencilerden BİLSEM I öğrencilerinin cinsiyetlere göre gruplardaki sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir:

Deney grubu I ; 5 kız (% 8.78) ve 8 erkek (% 14.01)

Kontrol grubu I ; 2 kız (% 3.52) ve 7 erkek öğrenci (% 12.29)

Araştırmaya katılan öğrencilerden BİLSEM II öğrencilerinin cinsiyetlere göre gruplardaki sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir:

Deney grubu II ; 10 kız (% 17.55) ve 7 erkek (% 12.29)

Kontrol grubu II ; 10 kız (% 17.55) ve 8 erkek öğrenci (% 14.01)'den oluşmaktadır.

3.3. Çalışma Gruplarının Denkliğine İlişkin Bilgiler

Araştırmada yer alan grupların denkliğini sağlamak amacıyla Temel Kabiliyetler Testi (7-11 yaş) üç alt testi (Kelimeler Testi, Resimler Testi, Kelime Gruplaması Testi) puanları kullanılarak veri setinde aykırı değer olup olmadığına bakmak için düzeltilmiş ortalama puanlarına, verilerin normalden sapıp saptığına bakmak için eğiklik ve basıklık değerlerine, gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına Mann Whitney-U testi yapılarak bakılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Temel Kabiliyetler Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukları belirlemede Kullanılan Temel Kabiliyetler Testi (7-11) üç alt test toplam puanlarının gruplara göre ortalama ve düzeltilmiş ortalama puan dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.4. Grupların temel kabiliyetler testi puanları

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama	Medyan	SS
D 1	13	62.693	62.769	63.000	2.626
K 1	9	63.111	63.123	64.000	3.257
D 2	17	62.000	62.167	63.000	3.791
K 2	18	62.167	62.074	62.000	3.240
	57	62.386	62.464	63.000	3.233

Düzeltilmiş ortalama, veri setinde aykırı değer olduğu durumlarda daha anlamlı yorumlar yapabilmemizi sağladığı için dikkate alınması gereken bir istatistiktir. SPSS programında düzeltilmiş ortalama hesabı yapılırken en küçük %5'teki ve en büyük %5'teki değerler dikkate alınmadan ortalama hesaplanır. Ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerlerinin birbirine yakın olması aykırı değer olmadığını gösterir (Durmuş vd., 2013). Tablo 3.4'te yer alan verilere göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ortalama puanları ile düzeltilmiş ortalama değerleri birbirine yakındır ve aykırı değer bulunmamaktadır. Tabloda yer alan verilere göre gruplar arasında fark olmadığı, deneysel işlem öncesi temel kabiliyetler testi puanlarına göre grupların denk olduğu söylenebilir.

3.3.1.1. Temel Kabiliyetler Testi Puanlarına İlişkin Skewness ve Kurtosis Analizine İlişkin Bulgular

Pek çok normallik değerlendirmesi, Skewness ve Kurtosis değerlerinin incelenmesi ile başlar. Skewness ve Kurtosis değerleri 0 değeri alması veya 0'a yakınlığı değerlerin normal dağıldığını gösterir ve +1.0 ve -1.0'dan büyük ya da küçük olan değerler normal dağılan veriler olarak kabul edilir (Gamst vd., 2008). Temel Kabiliyetler Testi puanları Skewness (Çarpıklık katsayısı) Kurtosis (Basıklık katsayısı) değerlerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.5. Temel kabiliyetler testi puanları Ç.K. ve B.K. puanları tablosu

N	Skewness (Çarpıklık katsayısı)	Kurtosis (Basıklık)
22	- .373	.310
35	- .485	.026

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı üzere, her iki uygulama grubu için elde edilen analiz sonuçlarının +1.0 ve -1.0 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdikleri söylenebilir.

3.3.1.2. Temel Kabiliyetler Testi Puanlarına İlişkin Shapiro Wilk Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 3.6. TKT puanları dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan Shapiro Wilk testi puanları

TKT	Çalışma Grubu I	Çalışma Grubu II
N	22	35
$\bar{X}$	62.863	62.085
ss	2.833	3.467
Z	.760	1.219
p	.094	.435

Birinci çalışma grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Temel Kabiliyetler Testinden aldıkları puanların Shapiro Wilk testi sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir. Uygulama öncesi birinci çalışma grubu öğrencilerinin TKT puanlarına göre ($Z = .760$ ve $p > .05$) olduğundan normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği ve normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir.

İkinci çalışma grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Temel Kabiliyetler Testinden aldıkları puanların Shapiro Wilk testi sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir. Buna göre deneysel uygulama öncesi ikinci çalışma grubu öğrencilerinin TKT puanlarına göre ($Z = 1.219$ ve $p > .05$ olduğundan) normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği ve normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir.

3.3.1.3. Temel Kabiliyetler Testi Puanlarına İlişkin İlişkin Bulgular

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukları belirlemede Kullanılan Temel Kabiliyetler Testi (7-11) sonuçlarına göre TKT testi puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çalışma grubu I ve çalışma grubu II için Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.7. Çalışma grubu I için temel kabiliyetler testi puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney I	13	11.46	149.00	58.00	-1.278	.973
Kontrol I	9	11.56	104.00			

Deney grubu I öğrencileri ile Kontrol grubu I öğrencilerinin uygulama öncesi Temel Kabiliyetler Testinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir. Temel Kabiliyetler Test (TKT) puanları analiz sonuçlarına göre uygulama öncesi deney I grubu ile kontrol I grubu öğrencilerinin

TKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($U=58.00$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin TKT test puanlarının birbirinden farklı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerinin düzeylerinin denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.8. Çalışma grubu II için temel kabiliyetler testi puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Deney II	17	18.68	317.50	141.500	-.382	.703
Kontrol II	18	17.36	312.50			

Deney grubu II öğrencileri ile kontrol grubu II öğrencilerinin uygulama öncesi Temel Kabiliyetler Testinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir. Buna göre deneysel uygulama öncesi deney grubu II ile kontrol grubu II öğrencilerinin Temel Kabiliyetler Test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($U=141.500$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin TKT test puanlarının birbirinden farklı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, uygulama öncesi deney II ve kontrol grubu II öğrencilerinin düzeylerinin denk olduğunu gösterir.

3.3.2 Akademik Başarı Testi Ön-Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Akademik Başarı Testi (ABT), deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beşinci sınıf düzeyinde A1-A2 seviyesi dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin gerekli kazanımlar yönünden durumlarını, ön öğrenmelerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Öğrencilerin ikinci dönem başında, öğretim etkinliklerine başlanılmadan daha önceden aldıkları İngilizce öğretimi kazanımları açısından durumlarını belirlemek için Akademik Başarı Testi uygulanmıştır (EK 2). Grupların denklikleri ile ilgili yapılan karşılaştırmalarda bu testten elde edilen puanlar kullanılmıştır. Grupların ABT ön test puanları arasında bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.1. Birinci Çalışma Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda çalışma grubu I için elde edilen ABT ön test puanlarının analizleri yer almaktadır ve buna ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Çalışma grubu I ABT ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney I	13	10.00	139.00	39.00	-1.311	.19
Kontrol I	9	13.67	123.00			

Tablo 3.9’da verilen bulgulara göre çalışma grubu I için ABT puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gözlenen 39.00 “U” değeri .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($U=39.00$, $p> .05$). Bu durumda deney I kontrol I grubunun İngilizce akademik başarılarını ölçen ABT puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ve birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3.2.2. İkinci Çalışma Grubu Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda çalışma grubu II için elde edilen ABT ön test puanlarının analizleri yer almaktadır ve buna ilişkin test sonuçları tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Çalışma grubu II ABT ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney II	17	19.06	324.00	135.00	-.596	.551
Kontrol II	18	17.00	306.00			

Tablo 3.10’daki analiz sonuçlarına göre grupların İngilizce akademik başarılarını ölçen ABT puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gözlenen 135.00 “U” değeri .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($U=135.00$, $p> .05$). Bu sonuca göre deney II kontrol II grubunun İngilizce akademik başarılarını ölçen ABT puanları açısından birbirine denk olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

3.3.3. Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Öz-yeterlik algı ölçeği, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beşinci sınıf düzeyinde A1-A2 seviyesi dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine göre öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Öğrencilerin ikinci dönem başında, öğretim etkinliklerine başlanılmadan daha önceden aldıkları İngilizce öğretimi kazanımları açısından durumlarını belirlemek için öz-yeterlik algı ölçeği uygulanmıştır (EK 6). Grupların denklikleri ile ilgili yapılan karşılaştırmalarda öz-yeterlik algı ölçeği puanları da kullanılmıştır. Grupların Öz-yeterlik algı ölçeği ön test ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.3.3.1. Birinci Çalışma Grubu Öz-Yeterlik Algı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu I ile kontrol grubu I Öz-yeterlik algı ölçeği ön test puanları arasında bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Çalışma grubu I öz-yeterlik algı ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney I	13	12.27	159.50	48.50	- .669	.504
Kontrol I	9	10.39	93.50			

Tablo 3.11’deki veri analizi sonuçlarına göre, grupların İngilizce Öz-yeterlik puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gözlenen 48.50 “U” değeri .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($U=135.00$, $p> .05$). Bu durumda deney I kontrol I grubunun İngilizce Öz-yeterlik algı puanları açısından birbirine denk olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

3.3.3.2. İkinci Çalışma Grubu Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu II ile kontrol grubu II Öz-yeterlik algı ölçeği ön test puanları arasında bir fark olup olmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Çalışma grubu II öz-yeterlik algı ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Deney II	17	18.26	310.50	148.50	- .149	.882
Kontrol II	18	17.75	319.50			

Tablo 3.12'daki analiz sonuçlarına göre grupların İngilizce Öz-yeterlik puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda gözlenen 148.50 “U” değeri .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($U=148.50$, $p> .05$). Bu durumda deney II kontrol II grubunun İngilizce Öz-yeterlik algı puanları açısından birbirine denk olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

Yukarıda verilen analiz sonuçlarına göre gruplar arası fark olmadığı sonucuna ulaşıldıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının seçimi yansız atama yoluyla belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan verilerini toplama araçları,

1. CEFR A1-A2 düzey İngilizce Akademik Başarı Testi.
2. CEFR A1-A2 düzeyine göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği.

Ölçme araçları ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) A1-A2 Düzey İngilizce Akademik Başarı Testi

Ölçme aracı çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce akademik başarısını (dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi) tespit etmek için geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak akademik başarı testi, yoklanacak kazanımların belirlenmesi, soruların yazılması, uzman görüşü alınması (üç İngilizce öğretmeni ve iki yabancı dil İngilizce okutmanı), soruların redaksiyonu, deneme uygulaması, soruların seçilmesi ve nihai testin oluşturulması adımları izlenerek geliştirilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanan ölçme aracı, farklılaştırılmış İngilizce öğretim etkinlikleri kapsamında belirlenen kazanımları ölçmek için dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi bölümlerinden

oluşacak şekilde tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Başarı testi Bilim Sanat Merkezlerinde öğrenim gören 5. Sınıf öğrencilerinin İngilizce A1/A2 seviyesindeki uygulamada yer alacak olan kazanımlar dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu amaçla alan yazın taranmış, Diller için Avrupa Ortak Başvuru metni A1 ve A2 düzey temel kazanımlarından yararlanılmıştır ve A1 ve A2 düzey için on yedi temel kazanım belirlenmiştir. Ölçme aracının gramer dil bilgisi bölümünü on yedi kazanım için hazırlanan otuz üç sorudan oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek için okuma bölümünde üç okuma parçası yer almaktadır. Bu üç okuma parçası her iki düzeyde kazanımları içermekte ve on beş sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek için hazırlanan dinleme bölümünde her iki seviye kazanımları içeren üç adet dinleme çalışması bulunmaktadır ve sekiz sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için hazırlanan bölüm iki farklı seviyede iki çalışmadan oluşmaktadır. Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için hazırlanan bölümünde, iki farklı düzey kazanımlarını eşit sayıda temsil eden on sorudan oluşmaktadır. Kapsam geçerliğini sağlaması ölçme aracında yer alan soruların öğretimi yapılan konuları belli oranlarda temsil etmesine dikkat edilmiştir. Dilbilgisi kazanımlarını ölçmek için seçilen soruların konulara göre dağılımı için belirtke tablosu hazırlanmıştır (EK 1).

Deneme uygulaması yapılmadan önce ölçme aracında yer alan maddelerin kapsam geçerliği için alanında eğitim veren üç İngilizce öğretmeni, üniversitede eğitim veren iki İngilizce okutmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak test son hali hazırlanmıştır. İlk uygulamada testte 74 soru yer almıştır. Testin deneme uygulaması 134 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Uygulanan taslak akademik başarı testine ait veriler uygun formatta veri kaybı açısından dikkatlice kontrol edilerek Wordpad ortamına aktarılmış ve ITEMAN madde ve test analizi için hazır hale getirilmiş ve gerekli analizler yapılmıştır. Toplanan veriler üzerinden, aritmetik ortalama 30.13 ve standart sapma 12.02 olarak bulunmuştur. Teste bulunan madde sayısı, bu maddelere ait varyanslar ve testin geneline ait varyanslar kullanılarak hesaplanan Cronbach's alpha (α) güvenilirlik katsayısı 0.93 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda madde güçlük indeksi değerleri (P_{jx}) .27 ile .93 arasında değişen 56 sorudan oluşan akademik başarı testi son formu oluşturulmuştur. Oluşturulan A1-A2 Düzey İngilizce Akademik Başarı Testi EK 3'te verilmiştir.

Ölçme aracının madde ayırıcılık gücü için kabul edilebilir değerler Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Madde ayırıcılık gücü indeksi

Madde Ayırt Etme İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
.40 ve üstü	Çok iyi, ayırt edici bir madde Olduğu gibi teste alınabilir
.30 - .39	Oldukça iyi bir madde Düzeltilme yapmadan kullanılabilir
.20 - .29	Gözden geçirilmesi gereken madde Düzeltildikten sonra teste alınabilir
.19 ve altı	Çok zayıf bir madde Testten çıkarılmalı

(Tekin, 2003, s.249)

Tablo 3.14'te Akademik başarı testinde yer alan soruların madde güçlük değerleri verilmiştir.

Tablo 3.14. Madde güçlük değerlerine göre nihai testteki madde dağılımı

Güçlük Değeri	Madde Sayısı	Madde Numaraları	Açıklama
$.40 \leq p$ ve üzeri	55	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56	Zor madde
$.30 \leq .39$	1	50	Orta madde

Yukarıdaki Tablo 3.14'e göre testte yer alan 1 sorunun madde ayırıcılık gücü indeksi (R_{jx}) .30 ile .39 arasında, kalan 55 sorunun madde ayırıcılık gücü indeksi (R_{jx}) değeri .40 ve üzerindedir. Analiz işlemlerinden sonra 56 sorudan oluşan akademik başarı testi elde edilmiştir (Ek 2).

Elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla Kuder Richardson-20 (KR-20) katsayısı kullanılmıştır. Kehoe (1995), 50 soruya kadar çoktan seçmeli testler için KR-20 güvenirlik katsayısının .50; 50 sorunun üzerindeki testler için bu katsayının .80 olması gerektiğini belirtmiştir. KR-20 katsayısı hesaplama formülü aşağıda verilmiştir.

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

$$KR_{20} = \frac{56}{56-1} \left[1 - \frac{33,029 \cdot 22,971}{144,350^2} \right]$$

$$KR_{20} = .98$$

Çalışma neticesinde oluşturulan başarı testinin KR-20 değerinin .98 olduğu ve yüksek güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür (Tablo 3.15).

Tablo 3.15. Başarı testine ilişkin analiz sonuçları

Sayı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Ortalama Güçlük	Güvenirlik
(N)	($\bar{X}$)	(St)	(P)	KR-20
134	30.13	12.02	.54	.98

Bu çalışmada BİLSEM İlkokul 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin A1-A2 düzey İngilizce dersindeki akademik başarılarını ölçmek üzere geçerli ve güvenilir bir test geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sonuç olarak, geliştirilen akademik başarı testi A1-A2 düzey İngilizce dersi kazanımları için ölçme aracı olarak geçerli ve yüksek güvenirlik seviyesine sahip bir testtir. Bu alanda çalışma yapan araştırmacılar için ön test-son test olarak kullanabilecekleri bir ölçme aracı olması bakımından önemlidir.

Geliştirilen test dil bilgisi (33 soru), okuma (15 soru), dinleme (8 soru) üzerinden değerlendirilmiştir. Yazma becerileri birinci bölüm (8 puan), yazma becerileri ikinci bölüm (7 puan) ve konuşma bölümü on soru (20 puan) olarak değerlendirilmiştir.

3.4.2. CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) A1-A2 Düzeyine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği

Bu çalışmada amaç, ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, A1A2 seviyesine göre İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmektir. Yabancı dil eğitimi, öz-yeterlik, İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçekleri taranmış, öz-yeterlik alanları tespit edilmiştir. Avrupa Birliği Dil Portfolyosu kriterleri A1A2 seviye dil yeterlikleri temele alınarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeterliklerini yansıtan 31 madde yazılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Görüş için başvuru uzmanlar; bir ölçme değerlendirme uzmanı, iki program geliştirme uzmanı, üç İngilizce öğretmeni, iki İngilizce okutman ve iki psikolojik

danışma ve rehberlik uzmanı olmak üzere toplam on kişidir. Ölçek ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlandığı için uzman kanısı doğrultusunda ölçekte negatif ve soru biçiminde ifadeler yer verilmemiştir. Oluşturulan taslak formda sekiz dinleme, sekiz konuşma, sekiz okuma ve yedi yazma becerisine yönelik toplam otuz bir madde yer almıştır. Taslak formda yazılı maddelerin hangi beceri için maddeler olduğuna dair bir başlık ya da ifade yer almamıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yeterli ayırt ediciliğe sahip olduğu ifade edilen, 1- Hiç uymuyor, 2 - Az uyuyor, 3 - Biraz uyuyor, 4 - Uyuyor, 5 - Tamamen uyuyor şeklinde beşli dereceleme biçiminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşleri alındıktan sonra elde edilen öz-yeterlik algısı ile ilgili maddeler deneme formu haline getirilmiştir. Deneme formu okulların bulundukları yerler göz önüne alınarak Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir ilde üç farklı ortaokulda öğrenim gören 424 öğrenciye uygulanmıştır. 34 öğrencinin verdiği cevaplarda tutarsızlık tespit edilmiş ve 390 öğrencinin verdiği cevaplar ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Comrey ve Lee (1992) örneklem büyüklüğü 50 olan analizlerin çok zayıf, 100 olanların zayıf, 200 olanlar orta, 300 olanlar iyi, 500 olanlar çok iyi ve 1000 olanlar ise mükemmel olarak nitelendirilmiştir.

Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.94 ve Bartlett testi sonucu (Chi- Square 4557.40 $p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Bakılan bu değerler verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin temel bileşenlerinin dağıldığı faktör yapılarını incelemek ve boyutları görmek için açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Son olarak ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Anket çalışmalarında alt boyutların geçerliliğinin doğrulanması son derece önemlidir. Ölçeğin dört boyutlu olduğuna yönelik modelin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Hazırlanan taslak ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen veriler üzerinde öncelikle maksimum olabilirlik yöntemi ile açıklayıcı faktör analizi yapılarak, öz değeri 1.00'ın üstündeki maddelerin dört boyuta toplandığı görülmüştür. Yapılan analizde; a) birinci faktörün %33.963, b) ikinci faktörün %7.945, c) üçüncü faktörün %6.637, d) dördüncü faktörün %6.228 oranında ortak

varyansa katkı yaptığı görülmüştür. Bu dört boyut toplam varyansın %54.773'sini açıklamaktadır. Açıklayıcı faktör analizinde hiçbir boyutta faktör yükü vermeyen ya da birden fazla boyutta benzer faktör yükü veren 14 madde elenmiştir. Ölçekte yer alan 17 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.485 ile 0.746 arasında değişmektedir. 31 maddeyle yapılan deneme uygulaması 17 maddeye düşürülerek ölçeğin son formu oluşturulmuştur.

Ölçek, “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerin faktör yükleri sırasıyla .61 ile .74; .49 ile .75; .53 ile .72; .55 ile .75 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırası ile; dinleme boyutu için .76, konuşma boyutu için .66, okuma boyutu için .69, yazma boyutu için .77, ölçeğin bütünü için .88 olarak bulunmuştur. Bulgulara ilişkin detaylar Tablo 3.16’de verilmiştir.

Tablo 3.16. İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algı ölçeği
açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M1	.737			
M2	.647			
M4	.623			
M6	.617			
M8	.613			
M31		.745		
M30		.737		
M29		.691		
M27		.551		
M20			.723	
M19			.710	
M21			.534	
M24			.533	
M14				.746
M13				.732
M12				.503
M10				.485

Ölçeğin yapı geçerliği çalışması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını geçerli kabul edebilmek için modele ait uyum indekslerinin yeterlilik göstermesi gerekmektedir. Uyum indeksleri içinde en genel uyum istatistiği olan ki-kare (X^2) uyumu anlamlılık testini verir. Elde edilen sonuç X^2 dağılımı olarak hesaplanır. Bu hesaplamada verinin çok değişkenli istatistiklerin genel varsayımı olan “çok değişkenli normallik” varsayımına uyup uymadığına bakılır (Chou ve Bentler, 1995).

GFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve örneklem genişliğine çok duyarlı olduğu için büyük verilerde daha küçük değerler verir. GFI değeri 1.0'a ne kadar yakın olursa uyum o kadar iyi demektir. AGFI ise örneklem genişliği dikkate alınarak dzeltiľmiř olan bir GFI değeridir. N'in özellikle büyük olduğu durumlarda AGFI daha temsili bir uyum indeksidir.

AGFI değerleri de doğal olarak 0 ve 1 arasında değişir ve bu değer "1" değerine ne kadar yakınsa model uyumu o kadar iyi olur.

GFI ve AGFI dışında, gözlenen değişkenler arasındaki kovaryansla modelde önerilen parametreler arasındaki kovaryans matrisi arasındaki farkın, diğer bir deyişle hatanın, derecesi temelinde geliştirmiş olan mutlak uyum indeksleri de kullanılmaktadır. Bunların başında yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) indeksleri gelir. GIF ve AGFI'nin tersine "0" yakın değerler vermesi (gözlenen ve üretilen matrisler arasında minimum hata olması) istenir. .05'e eşit ya da daha küçük olan değerler mükemmel bir uyuma tekabül eder. .08 ve altındaki değerler de model karmaşıklığı dikkate alınarak kabul edilir değerler olarak görülebilir.

Artmalı uyum indeksleri ise modelin uyumunu ya da yeterliğini genellikle, bağımsızlık modeli ya da yokluk modeli (null) olarak adlandırılan ve değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayan temel bir modelle karşılaştırarak verir. Artmalı uyum indekslerinin başında Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) gelir. CFI, bağımsızlık modelinin (gizli değişkenler arasında ilişkinin olmadığını ngren model) rettiği kovaryans matrisi ile önerilen modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırır ve ikisi arasındaki oranı yansıtan "0" ile "1" arasında bir değer verir. Değerler "1" değerine yaklařtıķķa modelin daha iyi bir uyum verdiği kabul edilir. 0,90 ve üzerindeki değerler iyi uyum olarak değerlendirilir.

Yine CFI benzer şeklide NFI değerleri "0" ile "1" arasında değişir ve 0,95 ve üzeri mükemmel uyuma karşılık gelir.

Uyum iyiliği indeksleri için; NFI, RFI ve IFI indekslerinin .90'dan büyük değerlerde olması yeterli düzeyde uyumun olduğu; değerlerin 0'a yaklaşmasının kötü, 1'e yaklaşmasının mükemmel uyum gösterdiği; RMSEA'nın ise .05'ten küçük olmasının iyi bir fit değeri, .08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyuma; ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının ise 5'in altında olmasının

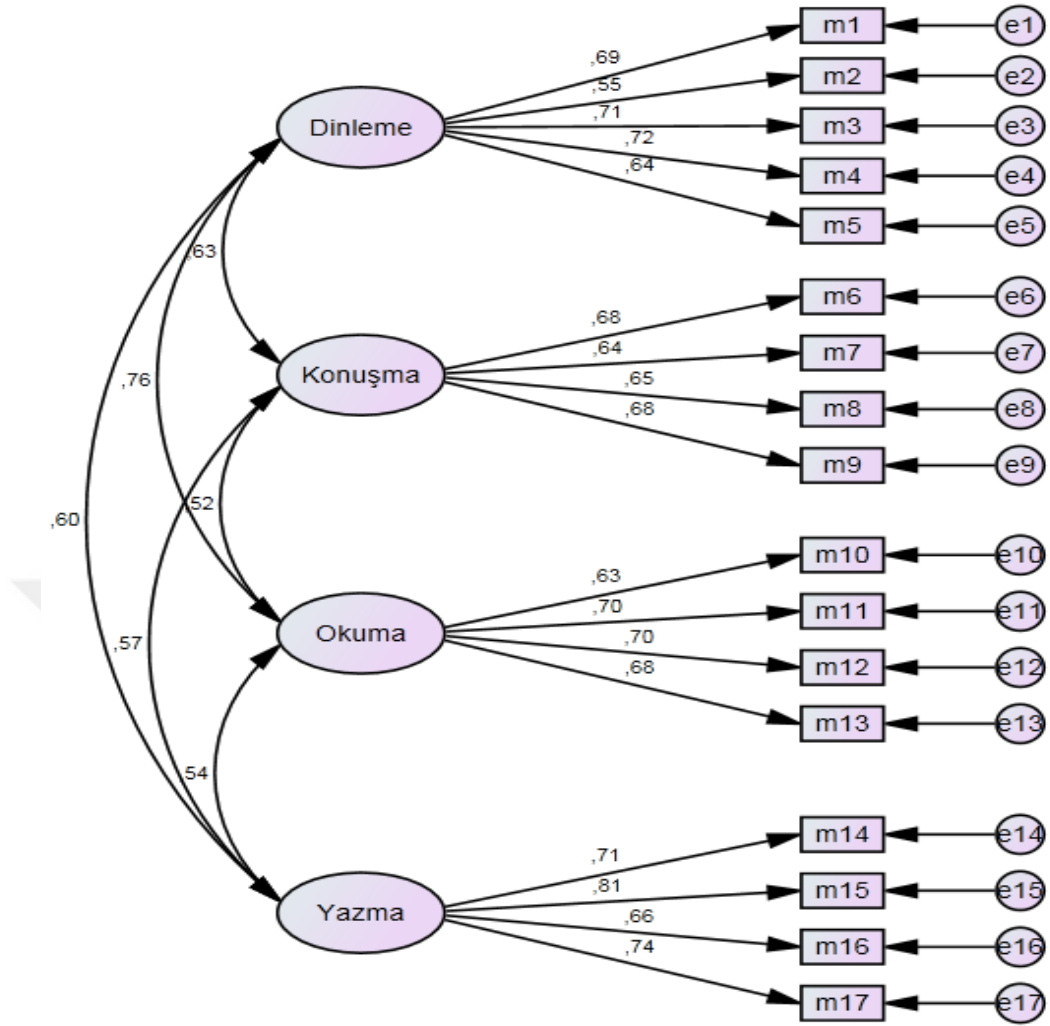
iyi uyumu gösterdiği belirtilmektedir (Schumacher ve Lomax, 2004; Waller, 2005; Tabachnick ve Fidel, 2007).

Tablo 3.17. Doğrulayıcı faktör analizi modeli uyum indeksleri

X ²	sd	GFI	AGFI	RMSEA	CFI	NFI	RFI	RMR	IFI
211.86	113	.94	.92	.047	.95	.89	.87	.067	.95

Doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksleri incelendiğinde; ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($211.86/113=1.875$) 5'in altında yeterli düzeyde bir değerde; RMSEA= .047 ve RMR= .067 olarak hesaplanmıştır. Chou ve Bendler (1999), RMSEA'nın .05'ten küçük olmasının iyi bir fit değeri, kabul edilebilir seviyenin .08'den küçük olması gerektiğini ifade ettiğinden, kurulan modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise, Comparative Fit Index CFI=.95, Goodness-of-fit statistic GFI=.94, Incremental fit indices IFI=.95 olduğu görülmüştür. Geleneksel olarak çok maddeli bir ölçekte eşik noktası GFI için .90 olarak tavsiye edilir (Miles ve Shevlin, 1998). GFI, AGFI, CFI, NFI, RFI ve IFI gibi uyum indekslerinde geleneksel olarak .90 ve üzeri değerlerin iyi uyum göstergesi olduğunu belirtmektedir (Bentler ve Bonnet, 1980; Miles ve Shevlin, 1998). Bu ölçütlere göre Şekil 3.1'de verilen İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik Algı ölçeğinin maddelerinin ilgili dört alt boyuta ilişkin yapılarla olan modellerin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı sonuçlarına göre ölçeğin tümü için hesaplanan değer .89'dur. Bu değerler dinleme boyutu için .79, konuşma boyutu için .76, okuma boyutu için .77, yazma boyutu için .89'dur.

Bu değerleri gösterir diyagram aşağıda verilmiştir.



Şekil 3.1. İngilizce öğrenmeye yönelik Öz-yeterlik algı ölçeğine ait alt boyutları ve maddeleri gösterir diyagram

3.5. Araştırma Süreci

Araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma yapılacak grupları oluşturmak için Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan öğrenci ve velileri için BİLSEM müdürü ile bir toplantı gerçekleştirilmiş ve çalışmanın amacı ve içeriği konusunda öğrenci ve veliler bilgilendirilmiştir. Çalışma için veli izni doğrultusunda öğrencilerin gönüllü katılımı temelinde çalışma yürütülmüştür ve gruplar oluşturulmuştur.

Bu çalışmaya başlamadan önce araştırmacı Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde, Özel Eğitim Hizmetleri ve Araştırma Merkezi bünyesinde, üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanılanmış, ilköğretim dört ve beşinci sınıfta okuyan 20 öğrenciden oluşan bir gruba gönüllü olarak farklılaştırılmış İngilizce öğretimi uygulamıştır. Bu uygulama 11 hafta sürmüştür.

Burada kazanılan deneyim doktora tez çalışması deneysel uygulaması için araştırmacıya bu alandaki eksikliği tespit etme fırsatı vermiştir.

Farklılaştırılmış yabancı dil öğretimi konusunda kaynaklar ve materyaller incelenmiştir. Milli eğitim Bakanlığı İngilizce dersi beşinci sınıf kazanımları ve CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) A1A2 seviye kazanımlar incelenmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda (EK 1) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi için araştırmada kullanılacak uygulama etkinliklerinin hazırlanmasına geçilmiştir.

Çalışma gruplarına İngilizce öğrenmeye yönelik öz yeterlik algı ölçeği ve akademik başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının denkliklerinin sağlanmasında kullanılmak üzere üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezi seçimlerinde kullanılan Temel Kabiliyetler Testi (7-11 yaş) dil ile ilgili üç alt boyutu olan (kelimeler testi, resimler testi, kelime gruplaması testi) yetkili bir uzman gözetiminde öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma haftada 3 etkinlik saati olmak üzere bir hafta ön testlerin uygulanması, 10 hafta deneysel işlem ve bir hafta son testlerin uygulanması ile 12 hafta sürmüştür. Bütün gruplara iki hafta sonra akademik başarı testi kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Deney gruplarında bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış İngilizce öğretim uygulamaları uygulanırken, kontrol gruplarındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney ve kontrol grubunda öğretmen denkliğini sağlamak amacıyla eğitim öğretim faaliyetleri Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Deney grupları için öğretmenlere araştırmacı tarafından eğitim verilmiş ve süreç boyunda etkinlikler takip edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulama tamamlandıktan sonra araştırmanın veri toplama A1-A2 Düzeyine göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği, A1-A2 Düzey İngilizce Akademik Başarı Testi son test olarak uygulanmıştır. Uygulama tamamlandıktan iki hafta sonra başarı testi kalıcılık durumlarını ölçmek için tekrar uygulanmıştır.

3.5.1. Deney Grubunda Yapılan İşlemler

Deney grubunda yer alan öğrenciler için 20 kısa hikâyeden oluşan, öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap edecek okuma seti hazırlanmış ve

öğrencilere uygulama başında verilmiştir. Ne kadar, nasıl ve hangi zamanda okuyabilecekleri konusunda özgür bırakılmışlardır. Kısa hikâyeler konu alanları: cep telefonları, bilgisayarlar, internet, elektrikli arabalar, okullar, dersler, aile, meslekler, bebek bakıcılığı, spor, yeme içme, yön tarifi, hayvanlar, coğrafi özellikler, uzay, su tasarrufu, Oscar ödülleri başlığı altında oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerine yapılan uygulama ile ilgi bilgi verilmiş, deney grubundaki etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmış ve BİLSEM İngilizce öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

3.5.1.1. Uygulama 1.

Bu çalışma içerik ve ürün farklılaştırma ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Kaynak araç ve gereçler: Ders planına uygun olarak kullanılmak üzere hazırlanan dört adet çalışma kâğıdı. (Ek. 9)

Kazanımlar:

Öğrencilerin hayali karakter yaratıp öğrendikleri kazanımlarını kullanmalarına yardım etmek

Değişik soru formlarını ve zamanları kullanmalarını geliştirmek

Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek

Giriş bölümü: Bu derste öğrenciler para ve dergilere kaygısız bir bakış kazanacaklar. Öğrenciler kendilerine son derece zengin bir gelecek yaratıp, sırayla muhabir olarak ‘Rich’ adlı dergi için görüşme (röportaj) yapıp bunu dergi için yazacaklardır

1. Dikkati çekme: Tahtaya bugünün tarihi yılı 2035 ile değiştirerek yazılır. Sınıftaki öğrencilere gerçekten yılın 2035 olduğunu hayal etmelerini söylenir. Şimdi 2035’te kaç yaşında olduklarını hesaplamalarını size veya arkadaşlarına söylemeleri istenir. Şimdi bu yaşta olmalarının yanında son derece zengin olduklarını söylenir. Ve onlara bu kadar zengin olmalarına yol açan hangi mesleği yaptıklarını sorulur.

2. Sunum: Çalışma kâğıtlarını dağıtmadan önce kendilerini hayali zengin bir gelecekte düşünmelerine yardım edecek, onları cesaretlendirecek konu ve 1. Çalışma kâğıdında olan sorular sorulur. Onları aileleri (Are you married? When did you get married?), çocukları, nerede yaşadıkları, hangi ulaşım araçlarına sahip

oldukları, nereleri gezip gördükleri, sahip oldukları en değerli şeyin ne olduğu, zenginlik hakkındaki fikirlerinin ne olduğu Konusunda düşünmelerini sağlanır.

3. Konrollü uygulama: 1.Çalışma kağıdını dağıtılır ve bilgileri ayrı ayrı doldurmalarını sağlanır. 10 dakika ile sınırlı süre verilir. Öğrencilere “how long?” kelimesinin how many years/months etc” olduğunu açıklanır. Çalışma kâğıdı 1 adları yazıldıktan sonra toplanır.

Öğrencilere her birinin bir muhabir ‘journalist’ olduklarını ve ‘RICH’ adlı dergide çalıştıklarını hayal etmeleri söylenir. Zengin bir kişiyle röportaj yapacaklarını fakat öncelikle o kişiye soracakları soruları hazırlamaları istenir. Muhtemel soruları ortaya çıkarmaları konusunda yardım edilebilir.

2. çalışma kâğıdı dağıtılır ve (eşli de çalışabilirler) sorularını hazırlamaları istenir.

7 dakika zaman verilip erken bitirenlerden ‘opinion’ başlığı altında daha fazla soru yazmalarını istenebilir. Soru başlıklarını tahtaya yazılır “you, work, family, home, travel and transport, possessions, opinions.

Herkesin adını yazdığından emin olarak çalışmalarını toplanır.

Öğrencileri karşılıklı 2 sıra halinde birbirlerinin yüzlerini görecektik şekilde yerleşmelerini sağlanır. Eğer sıra, masalar hareket etmiyor ise ayakta da durabilirler. Sol taraftakiler muhabir ve karşı taraftakilerin de söyleşi yapmak için bekleyen zengin kişiler olduğunu söylenir. Zengin grubuna çalışma kâğıdı 1, muhabir grubuna çalışma kâğıdı 2 geri verilir. Eğer sayılar eşleşmiyor ise son iki muhabir 1 kişi ile söyleşi yapabilir. Öğrencilerden eşlerin verdiği cevapları not etmelerini istenir. Erken bitirenlere daha farklı sorular bulmalarını konusunda cesaretlendirilirler.

Öğrencilerin rolleri değiştirilip aynı aktiviteyi tekrarlanır. Aynı şekilde zengin kişilere çalışma kâğıdı 1 muhabirlere çalışma kâğıdı 2’yi geri verilir. Eğer sayıları eşit değil ise bu defa en sonda bulunan bir muhabir iki zengin kişi ile görüşme yapabilir.

4. Serbest uygulama: tamamlanınca bütün öğrenciler muhabir olarak “RICH” dergisi için sorulara aldıkları cevap notlarına göre makalelerini yazarlar. (Düşük seviyede İngilizce bilenler) bu iş için çalışma kâğıdı 3’ü kullanabilirlerken

iyi İngilizce bilenler kendi öykülerini yazabilirler. Gerekğinde düzeltme veya yardım edilebilir.

5. Dönüt & değerlendirme: Tamamlanan makaleleri herkesin okuması için tahtaya asılır. Öğrencilere belirli sayıda küçük post it verilip, üzerlerine olumlu yorumlar yazmalarını istenir (ör. This is funny! I like this a lot. This is a great!.....). Dergi için yazılan bu makalelerden en beğendiklerinin üzerlerine yapıştırmalarını istenir.

3.5.1.2. Uygulama 2.

Uygulama sürecinde bir haftalık dersler için “to be present”, to be past”, question words” “prepositions” kazanımlarına yönelik etkinlikler düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Etkinlik tasarımı “Talking about photographs” başlığı altında öğrencilerin fotoğraflar hakkında soru sorup cevap vermelerine yardım etmek, öğrencilerin dinleme, konuşma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için içerik farklılaştırması yapılmıştır. (Ek. 10)

1. Öğretmen öğrencilere göstermek için, gerekirse çoğaltıp öğrencilere vermek için, sınıfa kendisine ait 3-4 fotoğraf getirir. Birinci çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtır ve fotoğraflardaki ortak noktayı sorar. Öğrencilerin ikiyeşerli olarak çalışmalarını yapmalarını sağlar ve fotoğraflar hakkında kendisine sorular sormalarını ister. Gramer bakımından doğru soruları cevaplar, düzeltmeler yapar ve dönüt verir. Öğrencilere telefon, kimlik kartları, evcil hayvanlarının fotoğraflarını çıkarmalarını ister (bu daha önceden öğrencilerden istenebilir). İkili veya küçük gruplarla öğrenciler hazırladıkları soruları kullanarak fotoğrafları hakkında konuşurlar. Eşler ve gruplar karıştırılarak farklı insan ve fotoğraflar hakkında konuşmaları sağlanır.

2. Öğrencilerden ikinci çalışma kâğıdındaki fotoğrafa bakmaları istenir nerede ve ne zaman çekildiğini tahmin etmeleri istenir. Fotoğraftaki yer hakkındaki açıklamayı okumaları istenir. Onlara açıklamanın bazı yerlerinin doğru olmadığı açıklanır. Düzeltmek için öğretmeni dinlerler. Öğretmen kendi versiyonu olan açıklamayı okur. Öğrenciler kelime bilgisini eşleştirme alıştırmaları ile genişletirler.

3. Öğrencilere sorular sorulmadan önce yeterli zaman verilir. Öğrenciler ikili veya küçük gruplar içinde soru sorup cevap verirler. Öğrenciler sınıfta veya ödev olarak

sevdikleri bir fotoğraf hakkında açıklama yazarlar. Öğretmen bunları sergiler ve öğrencilerden fotoğraflar ile açıklamaları eşleştirmelerini ister.

3.5.2. Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler

Kontrol grubunda eğitim öğretim faaliyetleri Bilim Sanat Merkezi İngilizce öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. 5. sınıf öğretim programı, Avrupa dilleri için ortak başvuru metninde belirlenen düzeylerden A1 ve A2 seviyelerini sunduktan sonra B1 eşik seviyesine kadar İngilizce öğretimi sağlamaktadır. Beşinci sınıfın sonunda öğrencilerin özellikle üretimsel dil becerileri anlamında A2 seviyesinin yeterliklerini yerine getirmeleri hedeflenmiştir. İngilizce dersi kazanımlarının, farklılaştırılmış İngilizce öğretim uygulamalarında yer alan kazanımlarla paralel olmasına özen gösterilmiş, kritik kazanımlar için iş birliği yapılmıştır. Kontrol grubunda içerik, süreç ve ürün açısından bir farklılaştırmaya gidilmemiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Yapılan deneysel çalışmaların sonucunda elde edilen verilerin analizleri parametrik olmayan testler kullanılarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu için ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif testler olarak önerilen ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U-testi kullanılır (Büyüköztürk, 2006).

Deney ve kontrol grubuna ait grup içinde ön test, son test ve kalıcılık puanları arasındaki farkı belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Denek sayısı az olan verilerin “normallik” varsayımını karşılamadığı durumlarda, ilişkili iki örneklem için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılır (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada istatistiklerin sınanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, ölçme araçları ile toplanan veriler uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular tablo haline getirilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile kontrol gruplarındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin uygulandığı deney gruplarının uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı testi puanları ile, kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I ABT Analiz Sonuçları

Çalışma grubu I için deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik başarı testi puanlarının analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney grubu I, kontrol grubu I ABT puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Grup	Son test-Ön test	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney 1	Negatif sıra	0	.00	00	-3.183	.001
	Pozitif sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	0	-	-		
Kontrol 1	Negatif sıra	1	9.00	9.00	-1.599	.110
	Pozitif sıra	8	4.50	36.00		
	Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası akademik başarı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-3.183$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani akademik başarı son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara

göre yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II ABT Analiz Sonuçları

Çalışma grubu II için deneysel işlem öncesi ve sonrası ABT puanlarının analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney grubu II, kontrol grubu II ABT puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Grup	Son test-Ön test	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney II	Negatif sıra	0	.00	.00	-3.624	.000
	Pozitif sıra	17	9.00	153.00		
	Eşit	0	-	-		
Kontrol II	Negatif sıra	5	7.40	37.00	-1.871	.061
	Pozitif sıra	12	9.67	116.00		
	Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası akademik başarı puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-3.624$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani akademik başarı son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın kontrol grubunda ise öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamaları dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir ($z=-1.871$, $p>.05$). Müdahale edilmeyen gruptaki İngilizce eğitiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce başarısında son-testlerde artış olduğu, ancak artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı testi son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programı uygulanan gruplar ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrasında yapılan akademik başarı testinden aldıkları puanların anlamlı bir fark

gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.2.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I ABT Son Test Analiz Sonuçları

Deney I ve kontrol I grupları ABT son-test puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney I, kontrol I gruplarının ABT son test Mann Whitney-U testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney I	13	14.27	185.50	22.50	-2.411	.014
Kontrol I	9	7.50	67.50			

Deney I öğrencileri ile kontrol I öğrencilerinin uygulama sonrası Akademik Başarı son-testinden aldıkları puanların sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir. Deneyisel uygulama sonrası iki grubun puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=22.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney I grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı son-test puanlarının, kontrol I grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II ABT Son Test Analiz Sonuçları

Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney II grubu ile kontrol II grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin uygulandığı deney II grubunun uygulama sonrası akademik başarı puanlarıyla, kontrol II grubunun uygulama sonrası akademik başarı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney grubu II, kontrol grubu II gruplarının ABT son test puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney II	17	25.59	435.00	24.00	-4.263	.000
Kontrol II	18	10.83	195.00			

Deney II öğrencileri ile kontrol II öğrencilerinin uygulama sonrası akademik başarı son-testinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir. Buna göre deneysel uygulama sonrası deney II grubu ile kontrol II grubu öğrencilerinin Akademik Başarı son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=24.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın deney II grubunda bulunan öğrencilerin lehinde olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile kontrol gruplarındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı testi son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin uygulandığı deney grupları akademik başarı son-test ve kalıcılık testi puanları ve kontrol gruplarının akademik başarı son-test ve kalıcılık testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.3.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I ABT Kalıcılık Testi Analiz Sonuçları

Deney I ve kontrol I grupları ABT kalıcılık testi puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney I ve kontrol I grupları ABT son test ve kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Grup	Kalıcılık testi-Son test	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney 1	Negatif sıra	10	5.50	55.00	-2.848	.004
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	3	-	-		
Kontrol 1	Negatif sıra	7	4.64	32.50	-1.188	.235
	Pozitif sıra	2	6.25	12.50		
	Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan deney I öğrencilerinin İngilizce akademik başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($z = -2.848$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani son-test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, kalıcılık testi puanları son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş göstermiştir.

Araştırmanın kontrol grubunda ise öğrencilerinin başarı testinden aldıkları son-test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($z = -1.188$, $p > .05$). Farklılaştırma uygulanmayan grupta elde edilen son-test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, kalıcılık açısından elde edilen test puanlarında istatistik olarak anlamlı bir düşüşün olmadığı görülmektedir. Bu açıdan geleneksel eğitimde özellikle iki haftalık süre sonunda elde edilen kazanımlarda, başarı ve kalıcılık ilişkisi açısından istatistiksel olarak aşağı yönlü anlamlı bir değişimin olmaması olumlu olarak değerlendirilebilir.

4.3.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II ABT Analiz Sonuçları

Grupların ABT kalıcılık testi puanlarının gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney II ve kontrol II grupları ABT Son test ve kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Grup	Kalıcılık testi-Son test	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney II	Negatif sıra	16	8.50	136.00	-3.529	.000
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	1	-	-		
Kontrol II	Negatif sıra	9	6.28	56.50	-2.252	.801
	Pozitif sıra	5	9.70	48.50		
	Eşit	4	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.6'ya göre deney grubu öğrencilerinin İngilizce akademik başarı son-test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -3.529$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani son-test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Kalıcılığın sağlanması konusunda yapılan uygulamaların etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın kontrol grubunda ise öğrencilerinin İngilizce akademik başarı son-test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($z = -2.252$, $p > .05$). Farklılaştırma uygulanmayan grupta elde edilen son-test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, kalıcılık açısından elde edilen test puanlarında istatistik olarak anlamlı bir düşüşün olmadığı söylenebilir.

Deneyssel uygulamalarda son test puanlarının kalıcılık puanlarından daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Deney ve kontrol grupların kalıcılık test puanlarının farklarının anlamlı olup olmadığını bakmak için Mann Whitney-U testi sonuçlarını incelemek faydalı olabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney grupları ile kontrol grupları ABT kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Deney grubunun uygulama sonrası ABT kalıcılık puanlarıyla, kontrol grubunun uygulama sonrası ABT kalıcılık puanları Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir.

4.4.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I ABT Analiz Sonuçları

ABT kalıcılık test puanlarının gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7. Deney I ve kontrol I grupları ABT kalıcılık testi puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney I	13	14.92	194.00	14.00	-2.981	.003
Kontrol I	9	6.56	59.00			

Deney I grubu ile kontrol grubu uygulama sonrası ABT kalıcılık testinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiş sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir. Deneysel uygulama sonrası gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=14.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney I grubunda bulunan öğrencilerin ABT kalıcılık test puanlarının, kontrol I grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek ve anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretim uygulamalarının akademik başarının kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

4.4.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II ABT Kalıcılık Puanları Analiz Sonuçları

Deney II grubunun uygulama sonrası ABT kalıcılık puanlarıyla, kontrol II grubunun uygulama sonrası ABT kalıcılık puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney-U testi bulguları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney II ve kontrol II grupları ABT kalıcılık testi puanlarının Mann Whitney-U testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney II	17	25.32	430.50	28.50	-4.114	.000
Kontrol II	18	11.08	199.50			

Deney II grubu öğrencileri ile kontrol II grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık testinden aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir. Buna göre gruplar arasında Akademik Başarı Kalıcılık Test puanları bakımından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=28.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık test puanlarının, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz-yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı deney grupları öz-yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.5.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Analiz Sonuçları

Deney I grubu ile kontrol I grubunun uygulama öncesi ve sonrası öz-yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.9. Deney I ve kontrol I grupları öz-yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Grup	Son test-Ön test	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney I	Negatif sıra	0	0	0	-3.183	.001
	Pozitif sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	0	-	-		
Kontrol I	Negatif sıra	9	1.00	1.00	-2.549	.011
	Pozitif sıra	5	5.50	44.00		
	Eşit	4	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmada yer alan deney I grubu öğrencilerinin İngilizce Öz-Yeterlik algı ölçeğinden aldıkları ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -3.183$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanları lehinedir.

Tablo 4.9 incelendiğinde kontrol I grubu öğrencilerinin İngilizce Öz-Yeterlik algı ölçeğinden aldıkları ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($z = -2.549$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında, fark pozitif sıralar, yani son-test puanları lehinde olduğu görülmektedir.

4.5.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Analiz Sonuçları

Deney II grubu ile kontrol II grubunun uygulama öncesi ve sonrası öz-yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney II ve kontrol II grupları öz-yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Grup	Son test-Ön test	N	S.O.	S.T.	z	p
Deney II	Negatif sıra	0	0	0	-3.623	.000
	Pozitif sıra	17	9.00	153.00		
	Eşit	0	-	-		
Kontrol II	Negatif sıra	4	4.25	17.00	-2.818	.005
	Pozitif sıra	13	10.46	136.00		
	Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.10 incelendiğinde deney II grubu öğrencilerinin İngilizce Öz-Yeterlik algı ölçeğinden aldıkları ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -3.623$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında, bu fark pozitif sıralar, yani son-test puanları lehinde olduğu ve öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın kontrol grubunda öğrencilerinin İngilizce Öz-yeterlik algı ölçeğinden aldıkları ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -2.818$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında pozitif sıralar, yani son-test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirdiği ve bu artışın istatistik olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz-yeterlik algı ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklindedir. Deney ve kontrol gruplarının öz yeterlik algı son test puanlarının anlamlı açısından bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.6.1. Deney Grubu I, Kontrol Grubu I Öz-Yeterlik Algı Ölçeği Analiz Sonuçları

Deney I ve Kontrol I grupları öz-yeterlik algı ölçeği puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları şöyledir.

Tablo 4.11. Deney I ve kontrol I grupları öz-yeterlik algı ölçeği son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney 1	13	14.96	194.50	13.50	-3.012	.003
Kontrol I	9	6.50	58.50			

Deney I grubu ile Kontrol I grubunun uygulama sonrası ÖYAÖ test aldıkları puanları Mann Whitney U- analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir. Buna göre deneysel uygulama sonrası gruplar arası ÖYAÖ son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=13.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında, Deney I grubunda bulunan öğrencilerin ÖYAÖ son-test puanlarının, Kontrol I grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.6.2. Deney Grubu II, Kontrol Grubu II Öz-Yeterlik Algı Puanları Analiz Sonuçları

Deney II ve Kontrol II grupları öz-yeterlik algı ölçeği puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları şöyledir.

Tablo 4.12. Deney II ve kontrol II grupları öz-yeterlik algı ölçeği son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Deney II	17	25.97	441.50	17.50	-4.485	.000
Kontrol II	18	10.47	188.50			

Tablo 4.12 incelendiğinde deneysel uygulama sonrası deney II grubu ile kontrol II grubu öğrencilerinin ÖYAÖ son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=17.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında, Deney II grubunda bulunan öğrencilerin ÖYAÖ son-test puanlarının, Kontrol II grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile kontrol gruplarındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindedir.

Uygulama sonunda deney grupları lehine anlamlı bir sonuç ortaya çıktığı görülmektedir. Uygulanan farklılaştırılmış İngilizce öğretim uygulamaları, deney I ve deney II grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının kontrol I ve kontrol II gruplarında bulunan öğrencilerin akademik başarı puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark görülmesinin, süreç sonunda başarılı olmalarının nedeni olabilir. Araştırma sürecinde kontrol grupları için üstün zekâ ve yeteneklilere yönelik yürütülen İngilizce eğitiminin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alan, farklı ilgi alanlarına göre içerik düzenlemelerine izin veren, yöntem ve uygulamaların kullanılmamış olmasının etkisi olabilir. Araştırmanın Kontrol I ve kontrol II gruplarında ise öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Conklin (2007)’e göre bazı öğrenciler farklı kültürlerden gelip aynı eğitim ortamlarını paylaşırlar, geçmiş deneyimleri ve ilgi alanları ve duyuşsal özellikleri farklı olabilmektedir.

Alikoski (2015) öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgi alanlarına göre daha çeşitli yöntemler uygulamanın, ürünlerde çeşitliliğe olanak tanımasından dolayı, farklılaştırma yapmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Uygulanan farklılaştırılmış İngilizce eğitiminin deney gruplarının akademik başarılarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Yabaş ve Altun (2009) yaptıkları farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin ders başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer sonuçlara Sayı (2013) yabancı dil, Üşenti (2013) Türkçe öğretimi, Atalay (2014) Sosyal Bilgiler öğretimi, Çalıkoğlu (2014) Fen öğretimi, Karataş (2013) Matematik öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmalarda ulaşılmıştır.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı testi son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindedir.

Burada deney ve kontrol grupları için akademik başarı son test puanları karşılaştırılmıştır. Uygulama sonunda grupların son test puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre deney gruplarında yapılan farklılaştırılmış İngilizce öğretim uygulamasının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce akademik başarısını artırmada etkili olduğu, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı ve başarı düzeylerini yükseltmede etkili olduğu söylenebilir. Farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin akademik başarıyı artırdığı bulgusuna benzer sonuçlar, Karaduman (2010), Şentürk ve Sarı (2018), Akçayoğlu (2011), Bulut (2010) ve Sayı’nın (2013) yaptığı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Diğer derslerde farklılaştırılmış eğitim uygulamaları yapılmış ve elde edilen sonuçlar bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Altıntaş (2014), Özyaprak (2012), Şaldırdak (2012), Akkaş (2014) Matematik alanında, Erdoğan (2014) Fen Bilgisi alanında yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç ve ürün öğrenci özellikleri dikkate alınarak ve onlara farklı seçenekler sunacak biçimde tasarlandığı için akademik başarılarının artması üzerinde bir etkisi olmuş olabilir.

Yüksek başarı yakalamak için daha önceki öğrenmeleri dikkate alınmalıdır. Yeni öğrenmeleri önceden bildiklerinin üzerine inşa etmeleri sağlarsa, farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanarak özellikle dil öğretiminde hedeflenen başarıyı yakalamada etkili olabilir. Yani farklılaştırılmış İngilizce eğitimi alan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ön bilgilerinin üzerine yeni deneyimlerle yeni bilgiler eklemiş olabilirler.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada üçüncü alt problem ‘Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindedir.

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Kalıcılık test puanları, son test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşüş göstermiştir. Bu sonuçtan, yapılan uygulamanın İngilizce başarısını artırmada etkili, fakat kalıcılığı sağlamada etkili olmadığı söylenebilir.

Farklılaştırma uygulanmayan grupta elde edilen son test kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu açıdan müdahale edilmeyen gruplarda yapılan İngilizce öğretimi için başarı ve kalıcılık ilişkisi açısından istatistiksel olarak aşağı yönlü anlamlı bir değişimin olmaması olumlu olarak değerlendirilebilir.

Deneyisel uygulama sonrası yapılan analiz sonuçlarına göre, son test puanları kalıcılık puanlarından daha yüksektir ve bu beklenen bir sonuçtur. Kalıcılık test puanları farklarının anlamlı olup olmadığına bakmak için deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi sonuçlarını incelemek faydalı olabilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindedir.

Araştırma sonucunda deney I ve deney II grubunda bulunan öğrencilerin ABT kalıcılık test puanlarının, kontrol I ve kontrol II grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek ve istatistik olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarının kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

Ogunkunle ve Henrietta (2014) yaptıkları deneyisel çalışmada, farklılaştırılmış eğitimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde, deney grubu lehine hatırlama, akılda tutma becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Buradan hareketle, akılda tutma ve hatırlama gibi alanlarda eğitimsel açıdan farklılaştırılmış eğitim uygulanmasının faydalı olabileceği söylenebilir. Demir ve Gürol (2015) yaptıkları çalışmada farklılaştırma uygulamaları için öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğunu gösteren bir bulgu olarak da değerlendirilebilir. Araştırmalara göre farklılaştırılmış öğretim yapılan sınıflardaki öğrenciler tek tip bir yaklaşımla öğretim yapılan sınıflardaki öğrencilerden daha iyi çıktılar ortaya

koyarlar (Gayfer, 1991). Öğrencilere karmaşık, zorlayıcı ve zengin içerik, farklı düzeylerde ürün ortaya koyma olanağı sağladığı için, üstün zekâlı öğrencilerin eğitim süreçlerinde farklılaştırmanın kullanılması uygun olabilir.

Her iki uygulama grubunda elde edilen kalıcılık testi puanlarının analizleri sunucunda, kalıcılık test puanları sonuçları deney grupları için anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kontrol grupları için istatistik açıdan bir fark ortaya koymamıştır. Üçüncü alt problemin test edilmesinde kontrol grupları için grup içi son test-kalıcılık test puanlarında istatistik olarak anlamlı bir düşüş gözlenmemiştir. Deney gruplarında son test- kalıcılık test puanları için son testler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları kalıcılık puanları karşılaştırıldığında deney grupları için ortaya çıkan sonuçların, farklılaştırılmış İngilizce eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığını sağlamada kontrol grubunda yapılan eğitime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz-yeterlik algı ön test -son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindedir.

Araştırmada yer alan birinci ve ikinci çalışma gruplarında yer alan deney grupları için İngilizce Öz-Yeterlik algı son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farklılaştırılmış İngilizce eğitiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Uygulama sürecinde kullanılan farklılaştırma araçları öğrencilere hazır bulunuşluk düzeylerine uygun, ilgi ve yeterlikleriyle ilgili çalışma olanağı sunabilir. Öğrenciler, içerik, süreç ve ürün farklılaştırması gibi birden çok seçenek ve seviyede kendilerini ifade etme olanağı bulabilirler. Buda öğrencilerin yüksek öz-yeterlik geliştirmelerine yardım edebilir. Yüksek öz-yeterlilik duygusu, bilişsel açıdan bir yeterlilik oluşturarak akademik konulara hâkim olmalarına katkıda bulunur (Zimmerman vd., 1992).

Merriman (2012) üstün yetenekli öğrencilerin kendine güvenen, meraklı, hayat boyu öğrenen kişiler olmaları için gerekli olan öğrenmelerini genişletip, öz yeterliklerini geliştirmek için öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları stratejilerin önemli olduğunu belirtmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin kullanıldığı başarılı

uygulamalar, öğrencilerin öğrenme için daha yüksek öz-yeterlik duygusu, etkileşim ve istek geliştirmelerini sağlar (Hillier, 2011). Kesitsel, boylamsal ve deneysel çalışmaların genel bulguları, kişisel yeterliğe olan inançların akademik faaliyetlerde çaba ve ısrarı artırdığını göstermede oldukça tutarlıdır (Multon vd., 1991).

Araştırmanın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik algı ölçeğinden aldıkları puan analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunduğunu görülmektedir ve farkın son test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirdiği söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin daha önceden yabancı dil öğrenme alanında yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir. Kontrol grupları içinde bulunan öğrencilerin yabancı dil yeterlikleri yüksek olabilir. Öğrencilerin kendi eğitimlerine devam ettikleri okul ortamlarında dil eğitimi konusunda yeterli ve etkili çalışmalar yapıyor olabilir. Öğrencilerin bir kısmı yabancı dil eğitiminin daha yoğun yapıldığı özel eğitim kurumlarında okuyor olabilirler. Öğrenciler okul dışında yabancı dil konusunda destek alıyor olabilirler. Kontrol gruplarında yapılan etkinlikler ve eğitim süreci tek tipte olsa da erken yaştaki öğrencilerin öz yeterlik gelişimi için pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının uygulandığı deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin öz-yeterlik algı ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindedir.

Deney ve kontrol grupları öz-yeterlik algı son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin istatistik olarak anlamlı düzeyde daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterliğin kaynağının öğrencilerin başarı deneyimleri olduğu söylenebilir. Akademik başarı için pek çok değişken etkili olabilir. Bu çalışmada Akademik başarı test puanları deney grupları için anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2017) yaptığı çalışmada akademik başarının, akademik öz-yeterlik inancı ve kaygı düzeyinin alt boyutlarından olan başarısızlık hissi ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çavdar ve Şahan (2019) yaptıkları çalışmada İlköğretim 4.

sınıf öğrencilerinde matematik dersinde öz-yeterlilik algı düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sert ve Traş (2019) Ergenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Öz-Yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, Öz-yeterlik bakımından, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerden daha yüksek puanlar alabildiğini ifade etmektedirler. Aydın (2010) Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz-Yeterlilik ve Sınav Kaygısı' adlı çalışmada, akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Chen (2007) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretimin öğrenenlerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğunu, düşük seviyedeki öğrenenlerin çabalarında artış ve motivasyonlarında gelişmenin umut verici olduğunu belirtmektedir. Duman (2007) yaptığı çalışma ile öz-yeterlik algı puanlarının, İngilizce dersi akademik başarılarını yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Akengin vd. (2014) coğrafya dersi için öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadaki bulgular, İngilizce dersinde dil becerilerini geliştirmeye ve yabancı dile karşı öz-yeterlik algılarını artırmaya yönelik olarak hazırlanan farklılaştırılmış İngilizce öğretim uygulamalarının, akademik başarıyı artırma ve kalıcılık sağlamada, yabancı dil öz-yeterliklerini artırmada etkili olabileceğini göstermektedir.

Deney gruplarında bulunan öğrencilerin Öz-Yeterlik Algı Ölçeği son test puanlarının, kontrol gruplarında bulunan öğrencilere göre yüksek ve anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, deneysel uygulamanın üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirmede etkili olduğu düşünülebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; Farklılaştırılmış İngilizce öğretim programının Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısına ve öz-yeterlik algısına etkisi nedir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problemin cevabını bulmak amacıyla veriler, akademik başarı testi ön test, son test ve kalıcılık; öz-yeterlik algı ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin öneriler aşağıda açıklanmıştır.

6.1. Sonuçlar

1. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında ABT ön test- son test puanları için son test lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu fark her iki çalışma grubunda deney grubu lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın kontrol gruplarında ABT ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
2. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; ABT son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan kontrol gruplarında son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
3. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; akademik başarı testi son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradaki fark deney grupları son test puanları lehinedir. Araştırmanın kontrol gruplarında son test- kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
4. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; ABT kalıcılık puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grupları için ABT kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
5. Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında; öğrencilerin öz-yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın kontrol gruplarında öğrencilerinin İngilizce Öz-yeterlik algı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında; öğrencilerin öz-yeterlik algı ölçeği son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim uygulamaları için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Yabancı dil eğitiminde üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için potansiyel ve becerilerini geliştirmeye yönelik farklılaştırılmış yabancı dil programları hazırlanabilir.
2. Yabancı dil eğitiminde üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi için özelliklerine uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
3. Yabancı dil eğitiminde, öğrencilerin ön bilgilerine göre ve esnek bir yapıda, farklı hazır bulunuşluk düzeylerine uygun, her öğrenci için farklı deneyimler içeren farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri hazırlanmalıdır.
4. Ülkemizde öğrencilerin destek eğitimi aldığı BİLSEM'lerinde diğer ders uygulamaları içinde içerik, süreç, ürün ve eğitim ortamı farklılaştırması yapılmalıdır.
5. Farklılaştırma her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde kullanması ve gelişimi için önemlidir. Üstün zekalı veya normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim programlarından, tek tip öğretim yaklaşımlarına göre daha fazla fayda sağladığı gerçeğinden hareketle, her düzeyde ve farklı okul türlerinde farklılaştırma uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.
6. Eğitim ve değerlendirme sürecinde farklı düzeylerde eğitim ve değerlendirme yapılmalıdır. Ödevlendirme için katmanlı, farklı zorluk ve meydan okuma seviyeleri olan çalışmalar tercih edilmelidir.
7. Eğitim öğretim süreci çeşitli boyutlarda farklılaştırılırken öğrencilerin öz-yeterlik inancını geliştirmeye dönük, öğrencileri zorlayan fakat başarabilecekleri zorluk seviyelerine sahip etkinlik ve kazanımlara yer verilmelidir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının farklılaştırılması uygulamalarının etkililiği diğer dersler için araştırılabilir.
2. Farklılaştırılmış öğretim sistematik bir şekilde ve farklı disiplinlerde uygulanabilir.
3. Farklılaştırma uygulamaları normal zekâ düzeyinde öğretim yapan okul türlerinde ve farklı disiplinlerde uygulanabilir.
4. Yabancı dil eğitimi, öğrenme etkinlikleri, okumalar, materyaller, öğrencilerin ihtiyaçlarını, hazır bulunuşluk düzeylerini ve yeterliliklerini daha iyi yansıtan değerlendirmeleri içeren kademeli derslerden oluşabilir.
5. Öz-yeterlik algısının diğer derslerle olan ilişkisi araştırılabilir.
6. Üstün yetenekliler eğitim programlaması, bu öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini dikkate alan bir rehberlik hizmeti sağlayacak biçimde tasarlanabilir.
7. Esnek gruplama tüm içerik alanlarında ve tüm sınıf seviyelerinde uygulanabilir, böylece öğrenciler diğer üstün yetenekli öğrencilerle birlikte eğitim alarak onlardan öğrenebilirler.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır)

- Altıntaş, E. ve Özdemir, A. Ş. (2016). The Effect of the Developed Differentiation Approach on the Achievements of the Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(61), 0-0.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Bireyler İçin Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilecek Öğretim Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 339-358.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior* 4(71-81).
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme, Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bearne, E. (Ed.). (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Bentler, P.M., Bonnet, D.C. (1980), Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures, *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588-606.
- Chen, Y.H. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: college EFL learners' perspectives on tiered performance tasks*. (UMI No: 3292290). Unpublished doctorate dissertation, The University of New Orleans.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey. Prentice Hall.
- Clarke, J. (2004). *Differentiation*. *Greenfield School Website*. Retrieved March 26, 2007, from <http://www.greenfield.durham.sch.uk/differentiation.htm>.
- Colombus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conklin, W. ve Frei, S. (2015). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması*. İstanbul. Özgür yayınları.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün zekâlı çocukların özellikleri.*, Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. (M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, Ed.)Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dai, D. Y. (2016). "Envisioning A New Century of Gifted Education" içinde Ambrose, D., Sterberg, R. J. (Ed.). (2016). *Giftedness and Talent in 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Davis, D. A., (2014). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi*. İstanbul. Özgür Yayınları.
- Delisle, R. (1991). *Gifted students and social studies. Handbook of research on social studies teaching and learning* (J. P.Shaver Ed.). McMillian Publishing Company.
- Forsten, C., Grant, J.,ve Hollas, B. (2002). *Differentiated Instruction. Different Strategies for Different Learners*. Crystal Springs Books.
- Gamst, G., S. Meyers, S. L., Guarino ,A. J. (2008). *Analysis of Variance Designs: A Conceptual and Computational Approach with SPSS and SAS*. Cambridge University Press.

- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Paper presented at the American Educational Research Association.
- Gregory, G., ve Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size does not fit all*. Corwin Press, Inc.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grads 3-12*. Free Spirit Publishing Co.
- Hu, L.T. ve Bentler, P.M. (1999), Cut off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Kingore, B. (2006). *Tiered instruction: Beginning the process. Teaching for high potential (Winter)*. Retrieved September 3, 2006, from the NAGC Website: <http://www.nagc.org/CMS400Min/index.aspx?id=1488>
- Kirchner, j., ve Inman, T. (2005). Differentiation tips for teachers: Practical strategies for the classroom, Part I: Preassessment. *The Challenge* No. 14, 10-11. Retrieved October 10, 2006, from <http://www.wku.edu/gifted/Challenge14.pdf>
- Lockwood, A. (1992). The defacto curriculum? *. Focus in change*, 6, 3-7
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols.. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2:G36)
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: One-strategy-fits-all doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.
- McCoy, J. D., Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95.
- Mehlinger, H. (1995). *School reform in the information age*. Bloomington: Indiana University, Center for Excellence in Education.
- Miles, J., Shevlin, M. (1998), Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 25, 85-90.
- National Association for Gifted Children. (1994). *Differentiation of curriculum an instruction* (Position paper). Retrieved August 28, 2006, from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=387>
- National Association for Gifted Children. (2005a). *The History of Gifted and Talented Education*. Retrieved August 26, 2006, from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=607>
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Urbina, S. (1996). Intelligence: Knows and Unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-102.
- Ogunkunle, R., Onwunedo, H., (2018). The Effect of Differentiated Instructional Strategies of Student's Retention in Geometry in FCT Senior Secondary Schools. *Global Journal of Educational Research*, 13.
- Petras, K. (1995). *The Whole World book of Quotations*. Addison-Wesley.
- Ramli, R., Yusoff, N. M. (2020). Self-efficacy and Differentiated Instruction: A Study among Malaysian School Teachers. *Universal Journal of Educational Research* 8(4): 1252-1260
- Renzulli, J.S. (1994). *hwhools for talent developement: A practical plan for total school improvement*. Creative Learning Press.
- Rezulli, J. S., ve Reis, S.M. (1996). *The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., s.136-154). Allyn & Bacon.

- Robinson, M. N. (2007). Early bloom-early rot?. *Gifted education communicator*, 38(4), 11-15.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-229.
- Schwartz, R. M., Gottman, J. M. (1976). Toward a task analysis of assertive behavior. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 44(6), 910.
- Şentürk, C.ve 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.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (16. Baskı)*. Yargı Yayınevi.
- Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating Instruction for advanced learners in the mixedability middle school classroom*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No: ED389141).
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.*: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD Publications.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Virginia, ISBN 0-87120-917-9 • Retail PDF ISBN 1-4166-0095-7
- Tomlinson, C. A. (2002). Different Learners Different Lessons. *Instructor*, 112(2), 21-25.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice?. *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A., ve Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Van Tassel-Baska, J., Johnson, D., ve Boyce, L.N., (Eds.) (1996). *Developing verbal talent*. Allyn ve Bacon, 365.
- Whibley, V. (1998). A template for a differentiated educational program. *Gifted Child Today Magazine*, 21(6).
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. ÖSYM Yayınları.

8. EKLER

EK 1 Akademik Başarı Testinde Yer Alan Soruların Konulara Göre Dağılımı

Testte yer alan konular	Soru Sayısı
1. To be present	**
2. Possesive adjectives	***
3. Possesive nouns	**
4. Definite / indefinite articles	**
5. There is – There are	**
6. Simple Present Tense	***
7. Simple Past Tense “To be”	**
8. Would like	*
9. Comperatives	*
10. Frequency adverbs	**
11. Prepositions of place and time (in, on, at, , by, next to, opposite, behind, in front of)	***
12. Present Continuous Tense	**
13. Simple Past Tense	*
14. Question words	***
15. Can	*
16. Have got / Has got	**
17. Going to future	*

EK 2 Akademik Başarı Testinde Yer Alan Sorulara İlişkin Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde No</i>	<i>P_j Madde Güçlük İndeksi</i>	<i>R_{jx} Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi</i>
1	0.933	0.536
2	0.866	0.472
3	0.582	0.46
4	0.896	0.428
5	0.836	0.454
6	0.269	0.711
7	0.440	0.502
8	0.784	0.489
9	0.769	0.587
10	0.799	0.697
11	0.836	0.439
12	0.821	0.608
13	0.582	0.535
14	0.604	0.558
15	0.56	0.547
16	0.53	0.554
17	0.604	0.475
18	0.567	0.768
19	0.627	0.662
20	0.418	0.685
21	0.59	0.641
22	0.53	0.728
23	0.5	0.712
24	0.851	0.619
25	0.537	0.633
26	0.478	0.605
27	0.396	0.66
28	0.299	0.632
29	0.403	0.761
30	0.425	0.686
31	0.433	0.604
32	0.448	0.674
33	0.537	0.671
34	0.507	0.463
35	0.388	0.446
36	0.321	0.549
37	0.448	0.492
38	0.373	0.488
39	0.321	0.672
40	0.515	0.541
41	0.403	0.711
42	0.388	0.565
43	0.567	0.744
44	0.552	0.706
45	0.403	0.523

46	0.455	0.508
47	0.664	0.551
48	0.455	0.677
49	0.515	0.659
50	0.388	0.367
51	0.522	0.541
52	0.507	0.558
53	0.507	0.771
54	0.328	0.482
55	0.373	0.513
56	0.478	0.709



EK 3 Akademik Başarı Testi

u test CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) A1-A2 Düzey İngilizce Kazanımlarını
çeren Dinleme, Okuma, Yazma ve Grammar Bölümlerinden Oluşmaktadır.

Adı / Soyadı :

Sınıfı :

Cinsiyeti: Erkek () Kız: ()

Dinleme Becerileri 1.

1. Greta is from _____.
a) Germany c) Argentina
b) England d) Italy
2. Pablo is from _____.
a) Germany c) Argentina
b) England d) Italy
3. _____ introduces Greta to Pablo.
a) - c) Greta
b) Sumi d) Pablo

Dinleme Becerileri 2.

1. Andi would like a _____.
a) Cheese burger c) Double cheese burger
b) Burger d) Double burger
2. Andi would like a _____.
a) Cola c) Water
b) An apple juice d) An orange juice

Dinleme Becerileri 3.

1. Which film are Mario and Tamara going to see?
a) Mr and Mrs Jones c) Robot 2075
b) War Games d) Midnight Moon
2. What kind of film do they want to see?
a) Action film c) Horror film
b) Science fiction film d) Romantic film
3. Where do they want to meet?
a) At the cinema c) At the train station
b) At home d) At the bus stop

EK 3.1. Akademik Başarı Testi

Okuma becerileri 1. The School Library

The Maine School LIBRARY
Reading for the future

OPENING HOURS		THURSDAY	09:00 - 17:00
MONDAY	09:00 - 17:00	FRIDAY	08:00 - 15:00
TUESDAY	09:00 - 17:00	SATURDAY	09:00 - 12:00
WEDNESDAY	09:00 - 20:00	SUNDAY	CLOSED

LIBRARY RULES

All students must have a library card.

Computers are for schoolwork only.

No food or drink in the library.

No running or shouting in the library.

Mobile phones must be off.

Students can borrow 3 books at one time.

Thank you!

- What can you do on the library computers?
 - Do schoolwork
 - Listen to music
 - Talk on the mobile phone
 - Play computer games
- What day is the library closed?
 - Saturday
 - Monday
 - Friday
 - Sunday
- What time does the library open on Saturday?
 - 12:00
 - 9:00
 - 8:00
 - 15:00
- How many books can you borrow at one time?
 - 2 books
 - 3 books
 - 4 books
 - 5 books
- What do students do in the library?
 - Study
 - Talk on the mobile phone
 - running and shouting
 - eat and drink

EK 3.3. Akademik Başarı Testi

Okuma becerileri 3.
My City

Liverpool

Discover the best music, sport and culture in the UK





Liverpool MUSIC

The Beatles Story The world-famous 1960s music group came from Liverpool. Find out about The Beatles at the 'The Beatles Story' attraction. Open every day except Dec 25 and 26.

	Adult:	£15.95
	Student / Senior:	£12.00
	Child:	£7.00
	Child under five:	Free

Visit the **Liverpool Museum**. Learn all about the history and culture of Liverpool.

Free entry!
Open daily 10 a.m. - 5 p.m.

Liverpool SPORT

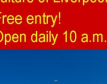
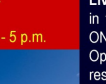
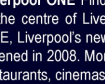
Liverpool FC This city loves football. Visit Anfield football stadium, home to Liverpool's favourite football team, and take a tour.

Closed on weekends.

Adults:	£15.00
Under-16s and students:	£9.00
Child under five:	Free

Liverpool SHOPPING

Liverpool ONE Find the best shopping in the centre of Liverpool at Liverpool ONE, Liverpool's new shopping centre. Opened in 2008. More than 160 shops, restaurants, cinemas and cafés.

LIVERPOOL MUSEUM

Yazma Becerileri 1.

Introducing yourself on a blog

(Sosyal bir paylaşım sitesinde kendinizi tanıtan 30 kelimelik bir mesaj yazınız.) What is your name? How old are you? Where are you from? What class are you in? What sports do you like? Do you have any hobbies? Do you have any pets?

[illegible]

Yazma Becerileri 2.

1. How much is it for adults to take an Anfield stadium tour?
a) Free c) £ 15:00
b) £ 7.00 d) £ 9:00
2. How much is it to visit Liverpool museum?
a) Free c) £ 15.95
b) £ 12.00 d) £ 7:00
3. How many shops are there at Liverpool ONE?
a) 2008 c) 25
b) 26 d) more than 160
4. Liverpool FC play their games at.....
a) Liverpool ONE c) the Liverpool museum
b) Anfield Football stadium d) the new shopping centre
5. The Beatles were a famous rock group in
a) 1960s c) 1970s
b) 1980s d) 2008
6. You can't find in Liverpool ONE.....
a) Restaurants c) Cinemas
b) Cafés d) Museum

Check your writing: punctuation – capital letters

(Yazıdaki Noktalama- Büyük harfleri kontrol ediniz)

Re-write the sentences with the correct punctuation.

(Doğru Noktalama-Büyük harfleri kullanarak yeniden yazınız)

1.

Hello. I'm isra and I'm from thailand. I'm 14 years old and I live in bangkok. I like listening to music and watching DVDs in my free time. I'm short and I've got long, straight, black hair and brown eyes. Nice to meet you!
(3 adet hata var)

[illegible]

2.

Ciao! I'm gino and I'm italian. I live in pisa, near the sea. I'm 13 and I love playing tennis and listening to music. My favourite singer is rihanna – she's an amazing singer. I've got light brown hair and blue eyes. Talk to you soon!

(4 adet hata var)

[illegible]

EK 3.4. Akademik Başarı Testi

6

Grammar

1. I _____ from France.

- a) is
- b) are
- c) am
- d) be

2. This is my friend. _____ name is Peter.

- a) Her
- b) Our
- c) Yours
- d) His

3. Mike is _____.

- a) my sister's friend
- b) friend my sister
- c) friend from my sister
- d) my sister friend's

4. My brother is _____ artist.

- a) the
- b) an
- c) a
- d) —

5. _____ 20 desks in the classroom.

- a) This is
- b) There is
- c) They are
- d) There are

6. Paul _____ romantic films.

- a) likes not
- b) don't like
- c) doesn't like
- d) isn't likes

7. She _____ at school last week.

- a) didn't be
- b) weren't
- c) wasn't
- d) isn't

8. _____ a piece of cake? No, thank you.

- a) Do you like
- b) Would you like
- c) Want you
- d) Are you like

9. The living room is _____ than the bedroom.

- a) more big
- b) more bigger
- c) biggest
- d) bigger

10. Jane is a vegetarian. She _____ meat.

- a) sometimes eats
- b) never eats
- c) often eats
- d) usually eats

11. The car park is _____ to the restaurant.

- a) next
- b) opposite
- c) behind
- d) in front

12. Sue _____ shopping every day.

- a) is going
- b) go
- c) going
- d) goes

13. Yesterday my teacher _____ in a very good mood.

- a. is
- b. are
- c. was
- d. were

14. The story _____ have an ending yet.

- a. does'not
- b. don't
- c. doesn't
- d. does'nt

EK 3.5. Akademik Başarı Testi

7

15. The horse _____ quickly to the barn.
 a. is running
 b. running
 c. run
 d. to run
16. Sophie _____ to the football game with her yesterday.
 a. go
 b. goes
 c. went
 d. gone
17. Right now the girl _____ waiting for her turn.
 a. am
 b. is
 c. are
 d. were
18. _____? No, he isn't.
 a. Are they teachers?
 b. Are you from Italy?
 c. Is Mr Banning a teacher?
 d. Is this your phone?
19. _____ is the school? It's 50 years old.
 a. How many years
 b. How much years
 c. What years
 d. How old
20. _____? I'm from Italy.
 a. Where are you from?
 b. Where you are from?
 c. Where from you are?
 d. From where you are?
21. _____'s your name?
 Thomas.
 a. How
 b. Who
 c. What
 d. Where
22. What is _____?
 a. job Mary
 b. Mary job
 c. Mary's job
 d. job's Mary
23. I'd like _____ omelette, please.
 a. —
 b. a
 c. an
 d. two
24. When do you play tennis? _____ Mondays.
 a. On
 b. In
 c. At
 d. By
25. _____ two airports in the city.
 a. It is
 b. There is
 c. There are
 d. This is
26. She was born _____ 1979.
 a. in
 b. at
 c. on
 d. from
27. Sorry, I _____ you at the moment.
 a. can't help
 b. don't can help
 c. can't helping
 d. can't helps
28. We _____ got Drama on Wednesday?
 a) have
 b) has
 c) Do
 d) Does

EK 3.6. Akademik Başarı Testi

8

29. Have you got a pencil?

- a. My name is Robert.
- b. Yes, I have got a pencil.
- c. I'm from Spain.
- d. Yes, you has got.

30. Where is _____ book?

- a. I
- b. You
- c. We
- d. My

31. She goes to school with _____ brother.

- a. You
- b. Her
- c. Me
- d. They

32. Carlos is an excellent student. He _____ goes to school.

- a. Never
- b. Sometimes
- c. Not
- d. Always

33. What _____ do after school today?

- a. are you going to
- b. are you
- c. do you
- d. you

TEST BİTMİŞTİR İLGİNİZE TEŞEKKÜR EDERİM

EK 4. Oral Placement Test (Konuşma Sınav Soruları)

QUESTIONS		Corresponding 'can do' statements (Goals)	LEVEL		
			zayıf	orta	iyi
1	What's your name? How do you spell your surname?	I can spell my name			
2	Where are you from?	I can say countries and nationaties			
3	What do you do? Are you a student?	I can talk about jobs			
4	Tell me about your family.	I can talk about families			
5	What do you do every day? What time do you get up / start school?	I can talk about my daily routine			
6	Tell me about something you can do well. (Can you swim? Can you cook?)	I can talk about things I can do			
7	What do you do in your free time? How often do you usually see your friends? (What do you do together?)	I can talk about my free time activities say when I do them			
8	Where do you live? Tell me about your home.	Talk about homes			
9	What are you going to do at the weekend?	I can talk about hopes and future plans			
10	Have you been to an English-speaking country? Tell me about your visit. (OR Tell me about an interesting place you have been to.)	I can talk about experiences, trips and past events			

EK 5. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu

ADI SOYADI	Soru	0	1	2	TOTAL
	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	9				
	10				
	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	9				
	10				

EK 6. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği

CEFR (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni) A1-A2 DÜZEYİNE GÖRE İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

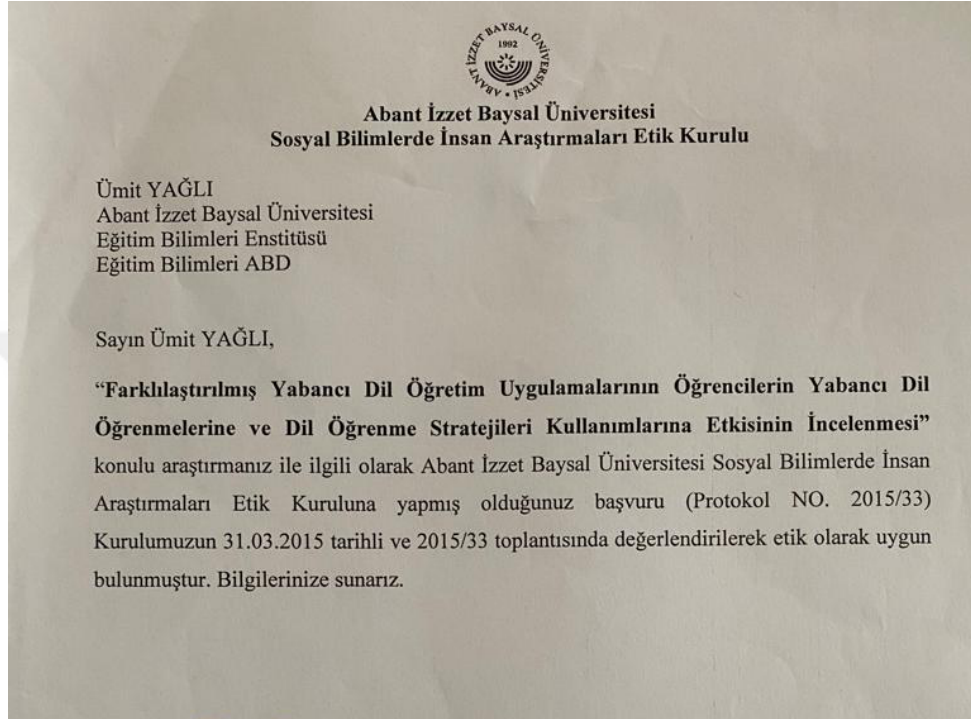
Bu ölçeğin amacı sizin İngilizce öğrenmeye yönelik öz yeterlik inancınızı belirlemektir. Ölçek; **dinleme**, **konuşma**, **okuma** ve **yazma** gibi temel dil becerileriyle ilgili 17 maddeden oluşmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz ve **sizin için uygun olan dereceyi** çarpıyla işaretleyiniz.

1 2 3 4 5

Hiç Uymuyor Az Uyuyor Biraz Uyuyor Uyuyor Tamamen Uyuyor

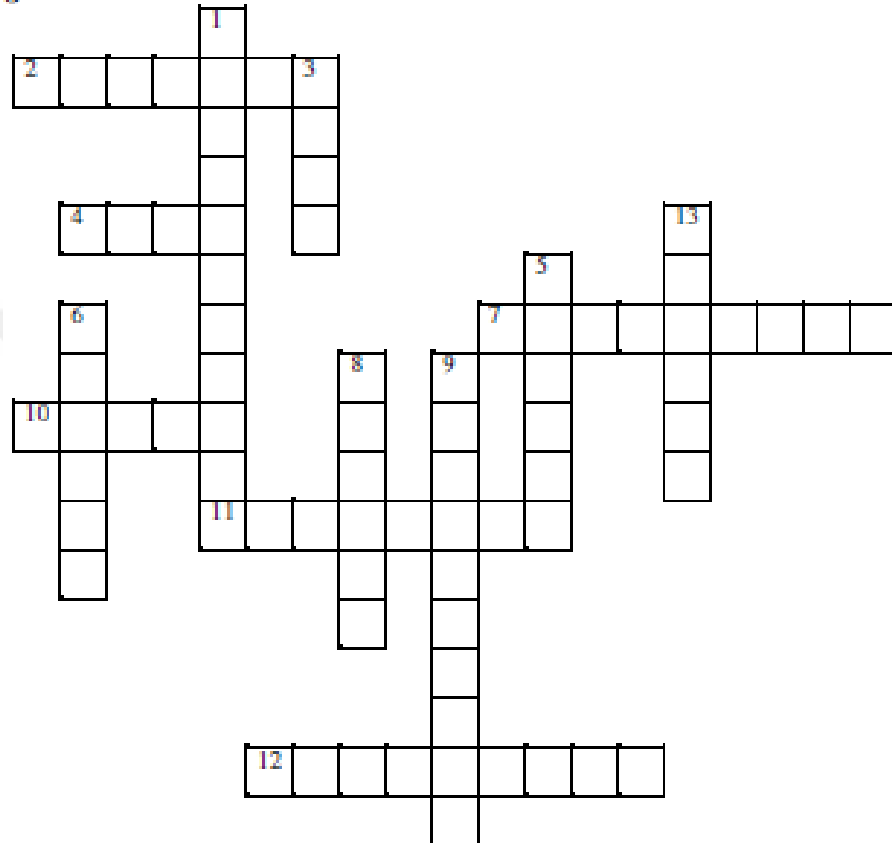
İngilizce olarak...	Dinleme	1	2	3	4	5
1. Yavaş yavaş konuşulduğunda emir ve rica ifadelerini anlayabilirim.						
2. Bana anlatılan bir oyunu anlayabilirim.						
3. Yavaşça anlatılan hava durumunu anlayabilirim.						
4. Birinin günlük yaptığı işlerle ilgili konuşmasını anlayabilirim.						
5. Günlük konuşmalarda sık geçen kelimeleri anlayabilirim.						
İngilizce olarak...	Konuşma	1	2	3	4	5
6. Alışveriş yaparken ne istediğimi söyleyip fiyatını sorabilirim.						
7. Biriyle konuşurken anlamadığımda açıklama yapmasını isteyebilirim.						
8. Bir turiste gitmek istediği yeri tarif edebilirim.						
9. Birisiyle buluşma/görüşme ayarlayabilirim.						
İngilizce olarak...	Okuma	1	2	3	4	5
10. Alışveriş merkezi, havaalanı, istasyon vb. yerlerdeki levhaları, işaretleri, uyarıları anlayabilirim.						
11. Okuduğum metindeki zaman ifadelerini (bugün, yarın vb.) anlayabilirim.						
12. Gönderilen basit kısa mesajları (SMS ve e-mail) okuduğumda anlayabilirim.						
13. Yazılmış bir hikayenin başlığını okuyarak içeriğini tahmin edebilirim.						
İngilizce olarak...	Yazma	1	2	3	4	5
14. Basit cümlelerle (aile, okul, hobiler) kendimi yazılı olarak tanıtabilirim.						
15. Başımdan geçen bir olayı yazılı olarak ifade edebilirim.						
16. Bir metne uygun başlık yazabilirim.						
17. Günlük yazabilirim.						

Ek 7: Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni



EK 8. Uygulama 1

JOBS WORD PUZZLE



Across

2. Who takes care of teeth?
4. Who cooks in a restaurant or hotel?
7. This person helps to keep us safe.
10. Who flies planes?
11. This person reports the news on radio or TV.
12. Someone who works or is trained in science

Down

1. Who fights fires?
3. What does a taxi driver drive?
5. This person treats patients at the hospital.
6. Who works in a restaurant, but is not a cook?
8. Where does a teacher work?
9. Where does a waiter work?
13. Football

EK 8.1. Uygulama 1 Okuma Bölümü

Albert Einstein – Person of the Century

Albert Einstein's got so important theories in our lives,
His discoveries made everything from television to garage door openers to DVD
players possible.

Einstein was one of the most brilliant scientists of all time.

He was named "Person of the Century" in 1999 by TIME Magazine.

Albert Einstein was born in Germany in 1879. He has one younger sister.
His grandmother calls him "thick" which means "not very smart." Einstein couldn't
talk until he was four years old. He likes to repeat words and sentences over and
over until he is about seven. Albert Einstein learns to read at age of nine. He loves
learning, he doesn't like school. He is the classic "absent-minded professor."

He loves classical music and plays the piano and violin.

Einstein writes his first scientific paper when he is sixteen.

Einstein becomes famous after publishing his theory of relativity in 1915. He
receives the Nobel Prize for physics in 1921.

Lionel Messi

Lionel Andrés Messi was born on June 24, 1987 in Argentina.

Everyone knows him now as the best football player in the world.

Messi grows up playing football. His career nearly ends when doctors find
out he suffers from a growth hormone deficiency. Luckily, agents from Barcelona
see his talent and in 2000, he moves to Spain.

Lionel starts breaking records. He plays his first game for Barcelona in the
2004-05 season. He becomes the youngest footballer ever to play a La Liga game
and the youngest to score a goal. Messi has an amazing career ahead of him. Many
football experts compare him to the legendary Pele and Maradona. His skills on the
ball, ability to get past defenders and his goal-scoring are breathtaking. Top soccer
coach Arsene Wenger said Messi is "like a PlayStation".

EK 8.2. Uygulama 1 Konuşma-Yazma Bölümü

What do you know about Einstein or Messi?

Would you like to meet Einstein or Messi?

What would you like to know about Einstein or Messi and why?

How similar is their childhood?

!!!!!!!Aşağıdaki görevlerden sadece birisini yapınız!!!!!!!

EINSTEIN or MESSI POSTER: Make a poster showing the different stages of the life of Einstein or Messi. Show your poster to your classmates in the next lesson. Do you all find out similar things?

(Einstein veya Messi'nin hayatlarının farklı bölümlerini gösteren bir poster yapınız. Bir sonraki derste bu posteri arkadaşlarınıza gösteriniz. Hepiniz benzer şeylermi öğrenmişsiniz?)

MAGAZINE ARTICLE: Write a magazine article about Einstein or Messi. Include an imaginary interview with him. Write about what he does every day.

Read what you write to your classmates in the next lesson. Give each other feedback on your articles.

(Bir dergi için Einstein veya Messi hakkında bir yazı yazınız. Onlarla hayali bir röportaj yapın. Hergün neler yaptıklarını yazın.

Bir sonraki derste yazdıklarınızı sınıf arkadaşlarınıza okuyunuz. Birbirinize yazılar hakkında dönüt veriniz)

LETTER: Write a letter to Einstein or Messi. Ask him three questions about his life. Tell him how important he is in today's world. Read your letter to your partner(s) in your next lesson.

(Einstein veya Messi'ye bir mektup yazınız. Hayatları hakkında onlara 3 soru sorunuz. Onlara bugünün dünyasında ne kadar önemli bir yerleri olduğunu söyleyiniz. Bir sonraki derste yazdıklarınızı arkadaşlarınıza okuyunuz.)

Ek 9: Uygulama 2

It's 12.00 O'clock! A speaking lesson with no materials.

Topic: It's 12 o'clock

Aims:

- To practise the present continuous
- To practice the simple past tense
- To practice the simple future tense
- To practise grammar in a safe environment

Level: Elementary and above.

Introduction

This is a drawing and speaking activity that is fun to use with primary classes to revise the present continuous form. It is easy to set up and requires no preparation or materials, except a board and a board pen. Students will need a piece of paper and a pencil. This version practises the present continuous form but other versions can practise other tenses. Children like it because it allows them to practise grammar in a safe environment. By repeating the same question and answer a number of times students become more confident and make fewer and fewer errors. They also like it because the drawing adds an element of fun to the activity and allows students who might be good at drawing but less good at English, to excel.

Procedure

Preparation

- On the board, draw a simple background scene such as a park with some gardens, a river and a few trees. As you build up the picture, elicit the vocabulary from the students by asking a few simple questions.

What's this place? What am I drawing now?

- Add a simple stick drawing (of yourself) in the scene. You should be "doing" something (e.g. sitting by the river eating a banana). Label the picture of yourself with your name. Point to it and say "This is me. It's 12 o'clock and I am sitting by the river, eating a banana."

- Give each student a piece of paper and a pencil and tell them to copy the picture on the board. Give them a limited time of about 4 minutes. They should include the stick drawing of the teacher.
- Tell the students to add a drawing of themselves and label it. They should be in a specific place and doing something. Explain that if necessary they can add other elements to the picture. Explain that students shouldn't show their picture to anybody.
- Write these two questions and answers on the board. If possible elicit the answers.

It's 12 o'clock in the park. Where are you? And what are you doing? I'm sitting by the river. I'm eating a banana.

- Explain that students should walk around the classroom speaking to their classmates. They should ask and answer the question on the board. Each time a student answers, they should draw that student in the picture, doing the action. Then they should label the student.
- The activity finishes when each student has drawn and labeled all of their classmates in their picture; all doing different things in different parts of the picture.

Extension

- Students can do a follow up writing activity. They should start with the following:
It's 12 o'clock on Saturday and everybody is in the park. Everybody is doing something.

The teacher is sitting by the river eating a banana.

I am

... is

- Display pictures and texts around the classroom.

Other versions

- Change It's 12 o'clock in the park for Last Saturday at 12 o'clock ... and change the tense to the past continuous.
- Change It's 12 o'clock in the park for Next Saturday ... and change the tense to the future continuous.
- For older students, make the activity a "scene of the crime" activity, with each student being a potential witness to a crime that has occurred in the park. You will

need to change the question to Where were you and what were you doing when (somebody stole the bike)?

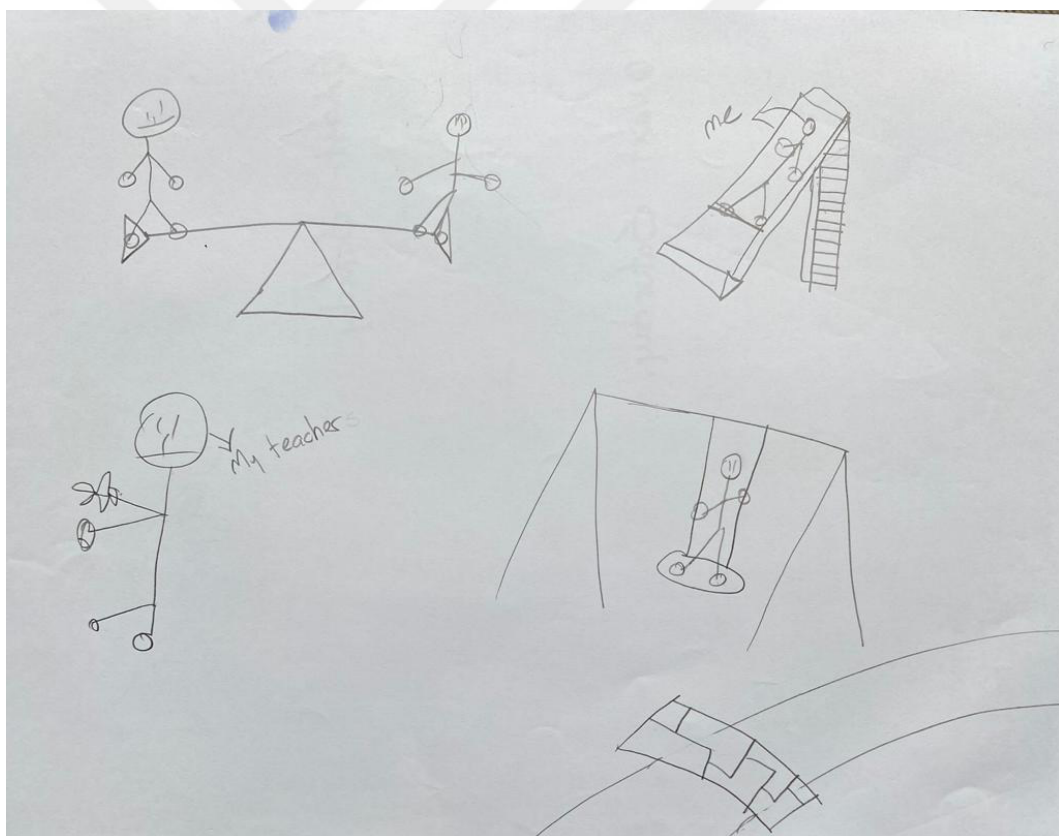


• It's twelve o'clock on Saturday and everybody is in the park. Everybody is doing something. The teacher is standing by the river and eating banana. I'm finishing Scorpion and I'm freezing him because he was very hot. Burke is working with diamond please.

• It's twelve o'clock in the park for last Saturday. I was finishing Scorpion and I was freezing him. Burke was working with diamond please.

• It's 12 o'clock in the park for next Saturday. I'll finish Scorpion. I'll freezing him. Burke will work with diamond please.

- It's twelve o'clock on Saturday and every body is in the park. Every body is doing something. The teacher is standing by the river and eating banana. I'm finishing Scorpion and I'm freezing him, because he ~~was~~ very hot. Burak is working with diamond picaxe.
- It's twelve o'clock in the park for last saturday. I was finishing Scorpion and I was freezing him, Burak was working with diamond pi
- It's 12 o'clock in the park for next saturday I'll finish Scorpion. I'll freezing him. Burak will work with diamond picaxe.



Now

It's twelve o'clock on Saturday and every body is in the park.

Every body is doing something.

The teacher is standing by the river and eating banana.

I'm sleeping on the slide.

Last Saturday

It's twelve o'clock in the park for last Saturday. The teacher was standing by the river and ^{eating} ~~ate~~ banana. I was sleeping on the slide.

Next Saturday.

It's twelve o'clock in the park for next Saturday. The teacher will stand by the river and eat banana. I will sleep on the slide.

Ek 10. Uygulama 3

The monkey and the crocodile

Content: reading

Knowledge of new words

Spelling of new words

Literacy Analysis: The monkey and the crocodile which is taken from “the Panchatantra Fable” the story is about two friends The monkey & the crocodile in which crocodile betrayed his friend monkey and lost his friendship forever.

General aims:

1. To enable the students to speak and write correct English
2. To enable the students to read the lesson with correct pronunciation
3. To develop the vocabulary of the students

Instructional objectives

In the end of the lesson, the students will be able to acquire the following objectives

Knowledge

The students will be able to recall the meaning of difficult words used in the lesson.

The students will be able to recognise the various parts of speech of the passage

Understanding

The students will be able to identify the correct pronunciation of difficult words of the lesson.

The students will be able to discriminate between adverbs and adjectives used in the lesson

Ek 10.1. Uygulama 3 Devamı

Application

The students will be able to construct the sentences of the difficult words

The students will be able to use adverbs & adjectives in their own sentences

Skill

The students will be able to develop their reading & writing skills

The students will be able to evaluate themselves

Instructional teaching aids

Transparencies

a) the meaning of difficult words

b) developing the home assignment

Previous Knowledge Testing

The teacher will ask the following questions

Where do you live?

Where do crocodiles live?

How do you make friends?

Announcement of the topic

After the students answer the questions the teacher will announce the topic “The monkey and the crocodile” which is taken from “the Panchatantra

Presentation

The teacher will deliver the lesson to the students with the active participation of the students

Model reading

The teacher will read the story with correct pronunciation & intonation

Pronunciation drills

The teacher will ask the following questions

Find out the adverbs in the passage?

Explain the meaning of the following words?

Home assignment

Make your own puzzle using the words in the passage and the word list

Ek 10.2. Uygulama 3 Devamı

THE MONKEY AND THE CROCODILE

Once upon a time there lived a monkey named Chatura, on an apple tree by the side of a river. The tree was always full of fruits, which were as sweet as nectar. He was happily passing his days jumping from one tree to another and eating apples from the tree.

One day a crocodile named Lalchi swam near the bank of the river to rest under the monkey's tree. Lalchi was very tired and hungry. He asked Chatura "Do you know where I can get some food?"

Chatura said, "I have plenty of red – rose apples in my tree. Would you like to try some?" He threw some down to the crocodile. The crocodile was so hungry that he ate up all the apples even though crocodiles don't eat fruit. He loved the sweet fruit and asked whether he could have some more. "Of course", replied Chatura generously, throwing down more fruit. The crocodile ate them and thanked the monkey for his kindness and went home.

Lalchi started coming on shore every day. As the crocodiles can't climb the tree, so Chatura would always pluck apples for him. Soon they became good friends. Both of them started spending time with each other. One day, Chatura plucked lot more apples. Lalchi asked Chatura "Can I take some apples for my wife?" Chatura happily gave the fruits to him. Lalchi took the fruits cheerfully to his wife and also recounted the whole story to her.

After eating the fruits, Lalchi's wife was overjoyed and said to her husband, "Dear, if these fruits are so tasty, then the monkey who eats these fruits must be very tasty. Why don't you bring the heart of this monkey for my meals?" The crocodile was astonished to hear such words from his wife. He replied, "The monkey is my friend. It would not be fair to take his heart". His wife was greedy and pleaded with her husband that she would like to eat the monkey's heart, as anyone who eats such tasty fruits must have a heart filled with nectar. Lalchi was angered and did not agree to deceive his friend. But she then insisted on not eating anything till he brought her his friend's heart.

Lalchi was left with no other option, but to bring monkey's heart for his wife. He was

afraid that how could he ask for such thing from his friend. He started making plans for killing his friend. Chatura was waiting for his dear friend for the daily meeting. Reaching ashore, Lalchi invited Chatura to his home. He said, "My wife and I invite you to our home for a dinner. My wife is very angry with me for not having invited you earlier". He stated that his wife is anxious to meet such a nice friend.

Poor Chatura didn't know about the plan and believed the story of his friend. He asked Lalchi "I accept your invitation, but how will I go with you? I don't know how to swim?" The crocodile replied, "Don't worry. Come and sit on my back. I'll take you to my house." The monkey happily sat on the back of the crocodile and they started their journey. Suddenly, Lalchi entered in the deep waters with an intention to kill his friend. Chatura got scared to see water all around and asked his friend to move slowly.

Lalchi thought that now he could reveal his real intentions to the monkey, as it was impossible for him to escape from the middle of the river. The crocodile foolishly said to the monkey, "I am taking you to my home to please my wife. She wants to eat your heart. She says that since you eat tasty apples every day, your heart must be very tasty than those apples."

Chatura was horrified to hear these words. He had never expected this type of a request from a friend. What could he do to save himself? He thought quickly and said, "Oh dear! Why didn't you tell me earlier? It would be my pleasure to offer my heart to your charming wife. But I have left my heart behind on the apple tree. In order to serve my heart to your wife, I have to go back to get my heart."

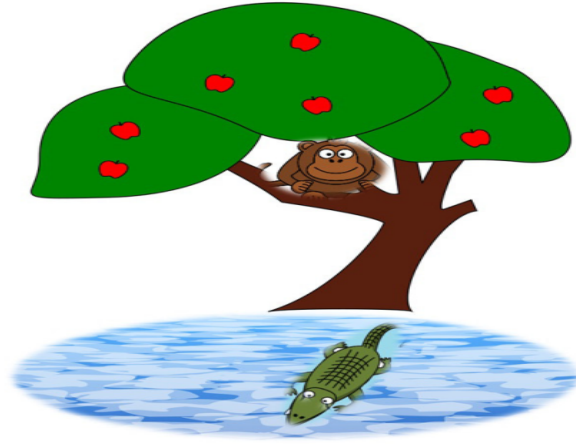
The foolish Lalchi swiftly then swam back to the tree where Chatura lived. On reaching the bank Chatura quickly jumped off his friend's back and climbed up the tree. Lalchi waited impatiently for the monkey to bring his heart. He asked "What is the delay? Get your heart. My wife will be very happy."

Chatura laughed and answered, "My dear foolish friend. You've deceived me as a friend. Can anyone take out his heart from the body and keep it separately on the

Ek 10.3. Uygulama 3 Devamı

tree. My heart is inside me, come up here and get it if you can. It was all a trick to save my life and teach a lesson to an unfaithful friend like you. Now go away and don't ever come back." The monkey saved his life by remaining calm and acting quickly.

The crocodile was ashamed for his act. He had lost a good friend. A tear fell down his cheek as he swam back to his wife.



The Monkey and the Crocodile

1. On which tree did Chatura live?

2. Who was hungry and asked for food from Chatura?

3. What did the crocodile's wife demanded from her husband for the meals?

4. What plan did Lalchi made to take Chatura to his home?

5. How Chatura saved himself from being killed?

6. What is the moral of the story?

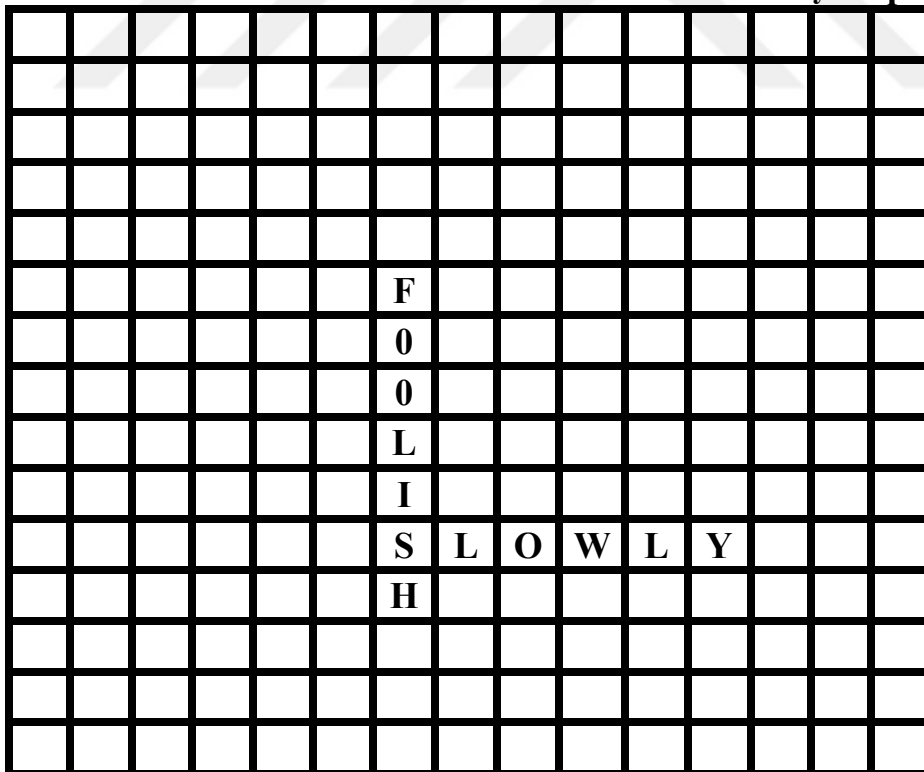
Ek 10.4. Uygulama 3 Devamı

Vocabulary Activity	
Write the antonyms for the vocabulary words from the article.	
1. Happy	_____
2. Deep	_____
3. Foolish	_____
4. Horrified	_____
5. Impossible	_____
6. Sweet	_____
7. Friend	_____
8. Quickly	_____
9. Greedy	_____
10. Kindness	_____

NAME : _____
 DATE : _____

CROSSWORD

***Use the 20 vocabulary on page 6**



Ek 10.5. Uygulama 3 Devamı

Completing a Character Map

TIER 1 ASSIGNMENT (Complex and Abstract) HIGH	TIER 2 ASSIGNMENT (Somewhat Complex & Concrete) MIDDLE	TIER 3 ASSIGNMENT (Very Concrete) LOW
-Clues the author gives us about the characters(yazarın bize adı geçen karakterler ile ilgili verdiği ipuçları) -Why the author gives these clues(yazar bize neden ip uçları verir) -The author's bottom line about these characters (bu masaldan çıkaracağımız sonuç)	-What the characters say or do(karakterler ne ne söyleyip ne yapıyor) -What the characters really mean to say or do -What goals do the characters have(karakterlerin amacı ne) -What the characters would like us to know about him or her(karakterler bizim onlar için neyi bilmemizi ister) -What changes the characters went through (karakter değişim veya gelişimleri)	-How the characters look (karakterlerin görünüşü) -What the characters say -How the characters think or act (karakterlerin düşünce ve hareketleri) -The most important thing to know about the characters (karakterlerin en önemli özellikleri)

*To complete a character map use the other side of the paper

EK 11. Uygulama 4

Topic: Card games

Aims:

- - To help students talk about (and play!) card games
- - To develop students' reading skills
- - To expand students' vocabulary
- - To develop students' writing skills

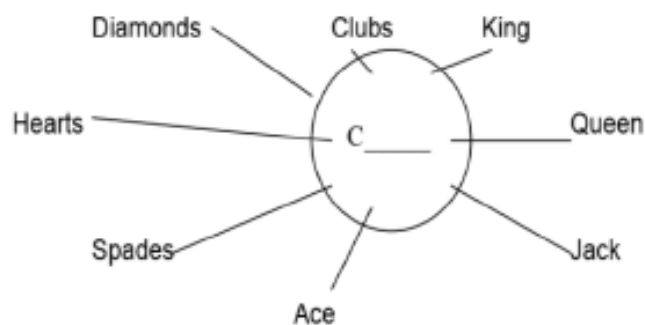
Introduction

What card games do you know? Do you like playing games? In this lesson, students read about how to play a card game called 'Snap'. They practise expressions for playing games and then have the chance to write instructions for a game. You need at least one pack of playing cards for this lesson.

Procedure

Lead in

- Draw the following diagram on the board and ask the students to tell you the missing word (cards). Give clues if necessary, e.g., 'You use these to play games with. You play poker with these...'



- Show the students a pack of cards. Can they identify the different suits (diamonds, hearts, spades, clubs)? Can they identify the picture cards (ace, King, Queen, Jack)?

EK 11.1. Uygulama 4 Devamı

- Show different cards and say the name, for example 'The ten of hearts, the ace of spades, etc'. Ask students to tell you the names of different cards and focus on the correct weak form pronunciation of 'of' (/əv/).

Task 1: A description of a card game.

- Ask students to tell you about any card games that they know. Tell them that they are going to read about a card game called 'Snap'. Do they know this game? Hand out Task 1 and ask students to do question A in pairs.
- Ask students to read the 'Snap instructions' text quickly to find the answer to question B. Set a two-minute time limit.

Answers Task 1 A: two - players shout 'Snap!' when they see two cards with the same number or picture, four - there are four suits, five – up to five people can play Snap

Answers Task 1 B: The players have to shout 'Snap!' when they see two cards of the same number or picture.

- Hand out Task 2. Ask students to look at the 'Snap instructions' in Task 1 and match the words in italics in the text with the definitions in Task 2, question A. students can work individually then compare answers in pairs.
- Ask students to cover the text before they do question B. They should try to choose the correct preposition then look back at the text to check their answers.
- Students can do question C in pairs then discuss the answers as a class. Ask the students to repeat the expressions after you and focus on intonation by encouraging them to exaggerate the rising and falling (up and down) tone of these expressions and to say them with feeling.
- Students play Snap in small groups. Each group needs a pack of cards. Encourage them to read the instructions again and have a practice round before they start playing. You could demonstrate the game to the class first by playing Snap with a small group as the others watch. Help as necessary as students play. Insist on English. Encourage students to say the name of

EK 11.2. Uygulama 4 Devamı

- each card, 'ten of hearts' etc. as they put the card on the pile to maximise English use.
- Invite students to tell you card games (and other games) and make a list on the board. With weaker students you could vote to choose one game and write instructions for that game as a class. A stronger class could write instructio individually or in pairs.

- **a:** Improvise if you don't have playing cards. You can use any sets of cards (e.g., flashcards) with matching pictures, words or numbers.

-

- *Answers Task 2 A: 1 clockwise, 2 face down, 3 face up, 4 shout, 5 shuffle, 6 out, 7 deal, 8 pile, 9 goes first, 10 one at a time*

Answers Task 2B: 2 on, 3 of, 4 in, 5 at, 6 at

Answers Task 2C: 2,3,4,5,6,7,11,13,14 (1- computer, 8 and 9 – a board game, 10 - a console game, 12- football)

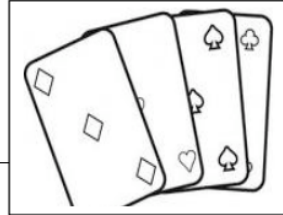
EK 11.3. Uygulama 4 Çalışma Kağıdı 1

Card games

Task 1: A description of a card game.

A) Read 'Snap basics'. What do these numbers refer to?

one you need one deck of cards
 two _____
 four _____
 five _____



Snap basics:

The game: Snap is a game for up to five players. You need one deck of cards to play. Players have to pay attention and shout 'Snap!' when they see two cards with the same number or picture. The winner is the player with all the cards at the end of the game. This game is very noisy and very fast!

The cards: There are four suits: hearts, diamonds, spades and clubs. The highest cards are aces, then Kings, Queens, Jacks, 10s and so on down to 3s and 2s.

B) Read 'Snap instructions'. Why is the game noisy?

Snap instructions:

- 1 *Shuffle* the cards.
- 2 One person *deals* each player an approximately equal number of cards, *clockwise*, *one at a time* and *face down*. Use all the cards in the deck.
- 3 Each player puts their *pile of cards* face down in front of them. Players must not look at their cards.
- 4 The player on the left of the dealer *goes first*. He or she places the top card from their pile *face up* in the centre of the table and says the name of the card, for example, 'The three of diamonds.'
- 5 The next player places the top card from their pile face up on top of the previous cards and says the name of the card, for example, 'The Jack of clubs'.
- 6 The game continues in the same way in a clockwise direction until a card number or picture is repeated. If a player places a card on the pile that has the same number or picture as the previous card, any player can *shout* 'Snap!', and quickly put his or her hand on the pile and take the cards. This is the noisy part!
- 7 If two or more people shout 'Snap!' at the same time, the person with their hand on the cards first wins the cards. This person adds the cards to their pile and the game continues.
- 8 When a player uses all the cards in their pile, they are *out*. The player with all the cards at the end of the game is the winner. Play again?

EK 11.4. Uygulama 4 Çalışma Kağıdı 2

Task 2: Vocabulary, play and write.

A) Look at the words and expression in *italics* in the instructions. Can you write them next to the correct definition?

	1 Moving in the direction of clock hands
	2 With the image covered
	3 With the image showing
	4 Say in a loud voice
<i>shuffle</i>	5 Mix the cards
	6 Eliminated
	7 Gives out
	8 A number of cards on top of each other
	9 Starts
	10 One, then another, then another...

B) Circle the correct preposition to complete these extracts from the instructions.

- 1 Players must not look *at in of on* their cards.
- 2 The player *at in of on* the left of the dealer goes first.
- 3 The three *at in of on* diamonds
- 4 The game continues *at in of on* the same way
- 5 If two or more people shout 'Snap!' *at in of on* the same time
- 6 The player with all the cards *at in of on* the end of the game is the winner

C) Which of these expressions can you use in a card game? When could you use the other expressions?

- 1 Click on the icon.
- 2 Don't look at my cards!
- 3 No cheating!
- 4 I can see your cards!
- 5 I'm out.
- 6 I've won!
- 7 It's your turn to play/deal/shuffle.
- 8 Move your counter.
- 9 Pass the dice please.
- 10 Press the green button.
- 11 The queen of diamonds
- 12 Two nil!
- 13 Snap!
- 14 Whose turn is it?

D) Are you ready to play Snap? Read the instructions again and play a game of Snap. Use some expressions from exercise C.

E) Make a list of games with a partner. Can you write instructions for a game?

EK 12: Uygulama 5-6

All about me

Topic: Personal interests, likes and dislikes

Aims:

- To help students focus on fluency when speaking
- To develop students' communication skills
- To develop students' listening skills

Introduction

This lesson provides students with a live listening on the topic of the teacher's personal interests and opinions. The students then use this as a model to chat about similar topics with their classmates using basic tenses and a variety of structures.

• Procedure

- Write up three sentences on the board about yourself. Use or adapt the following: *I've got an older sister. Last week I went ice-skating. I really like going swimming.*
- Tell students that these sentences are about you. Elicit questions they need to ask to find out more about these facts, e.g., *How old is your sister? What's her name? Who did you go ice-skating with? Did you fall over? How often do you go swimming? How many lengths do usually you swim? etc.* Write up the questions on the board. Invite students to ask you these, and other, questions. Answer their questions and explain that if a question is very personal you can respond with *I'd rather not answer that question.* You could drill this response as students may need to use it later in the lesson.
- Elicit *Me too* and *Me neither* by asking students if they have a sister or brother (or dog, cat...) and then responding appropriately.
- Ask what you can say if someone tells you something very surprising, e.g., *Really? No way! You're joking!* You could practise this language by telling students a few 'surprising' things, e.g., *I got married in Las Vegas. My dog has only got 3 legs. etc* and have them respond appropriately.

EK 12.1. Uygulama 5-6 Devamı

- Project a copy of **worksheet 1** onto the board (or hand out copies). Tell the students that they are going to listen to you completing the sentences with your ideas. They shouldn't write anything yet. All they have to do is listen and ask you questions or give a response after each sentence. Draw their attention to the useful language at the bottom of worksheet 1 and ask them to use these prompts to ask you questions or give a response. Explain that they can ask you anything they like but that if a question is very personal you might respond with *I'd rather not answer that question*.
- Read out your finished sentences one by one (prepare these before hand unless you're very good at thinking on your feet) and invite volunteers to put up their hands to ask you questions. Pick 'volunteers' if necessary by choosing names in order from the register.
- Feed in quick corrections and language as necessary. You could also make notes of any common errors for a class correction session later.
- Switch off the projected text (or have students turn over their worksheets) and ask students to work in pairs and make notes of anything that you said about yourself. Set a time limit of 2 minutes to keep this task snappy. Ask 2 or 3 pairs to read their notes to the class and ask others if they agree and whether they can add anything.
- Hand out work **worksheet 1** (or have students turn over their papers) and give students about 5 minutes (or longer if necessary) to complete the sentences with *their* ideas. Discourage them from reading what their classmates have written as they are going to talk about their sentences later.
- Set up the classroom so that the students are in two rows facing each other. Ideally do this with two lines of face-to-face chairs but have students standing if you can't move the furniture. With an uneven number have a student as a 'listener' at one end of a row.

EK 12.2. Uygulama 5-6 Devamı

- Students now have one minute to talk to the person directly facing them about *the first sentence only*. They should take turns to read out their finished sentences to each other and ask follow up questions or respond as they did previously with the teacher. Remind students that they can respond *I'd rather not answer that question* if asked about something too personal. Make sure they don't go on to the next sentence and stop them after one minute (or sooner if they are running out of things to say) by raising your arm and shouting 'Stop!'.
- Have students all move one place to the left so that they are now facing a different person (and there is a new 'listener' with uneven numbers). Repeat as before with new pairs talking about the second sentence. Monitor and encourage students to keep speaking English if necessary. Stop them again after about a minute. Continue in the same way with the rest of the sentences or until students run out of steam. With a **very small class** you can do this activity as a group. Individuals take turns to read their completed sentences and the others chip in with responses and questions. Split students into two or more groups with a **very large class**.
- **Handout worksheet 2.** Have students work in pairs to make notes on anything they can remember about the various people they spoke to. Don't worry if they can't remember much at this stage.
- Put pairs together to make groups of 4. Students continue to pool their information and add to their notes.
- Ask each group to feedback to the class by saying two things about a classmate. E.g., 'Sara has Sugar puffs for breakfast. She's going to her cousin's party next week'.
- If you want to focus on grammar you could ask students to identify various tenses in their sentences (present simple, past simple, present perfect, future) or structures (should, have to, superlatives) before moving onto more explicit grammar work.

EK 12.3. Uygulama 5-6 Etkinlik 1

- As an extension activity students could make ‘All about our class’ posters for a wall display. Have students work in small groups to write up their pooled information. They could bring in photographs of themselves and/or take images from the Internet or magazines to illustrate their writing.

All about me

Worksheet 1

1) Complete the sentences:

At the weekends.....

For breakfast I.....

Yesterday I.....

When I'm older I think I'll.....

Next week I.....

I listen to music when.....

I've never.....

Learning English is.....

The best day of the week is.....

At home I have to.....

When I was little.....

I don't really like.....

People my age.....

I reckon that parents should.....

The best sport is.....

2) Now ask questions. Here is some useful language:

Where do you...?
When do you...?
Why?

Who?
What.....?
How....?

Really?
Me too
Me neither

EK 12.4. Uygulama 5-6 Etkinlik 2

NAME/SURNAME:

Worksheet 2

Can you remember what your classmates said? Make notes with a partner.

Name	Information

EK 13. Uygulama 7-8

Topic: Carnival in Brazil and a diamond theft

Aims:

- To develop extended listening and prediction skills in young learners using a short story
- To reinforce the use of the simple past tense **Level:** Primary

Introduction

Stories are a highly adaptable teaching tool and can be used in a variety of ways to teach a variety of skills. This particular lesson focuses on extended listening skills and getting students to actively participate in the storytelling process, allowing them to use their prediction skills in a creative and fun way.

It isn't always necessary or desirable to do a more formal learning activity after telling a story in class, as storytelling activities are a good way of letting students simply enjoy listening and learning English. However, there are also some follow-up activities that concentrate on different aspects of language in the story. An interactive online exercise is also available on the LearnEnglish site.

Procedure

Pre-reading task:

- Write 'Carnival Crime' on the board and tell the students that you are going to tell them a story called 'Carnival Crime'.
- Then ask the students if they know what a carnival is and ask them questions about carnivals to capture their interest such as:
 - o 'Do we have a carnival in our country?'
 - o 'When do we have our carnival?'
 - o 'What do people wear during carnival?'
 - o 'What do people do during carnival?'
 - o 'What other countries have carnivals?'

EK 13.1. Uygulama 7-8 Devamı

- Then tell the students that the carnival in the story is in Brazil and ask the students if they know where Brazil is, and if there is a map of the world in the class, get a student to point to Brazil on the map and elicit from the students everything they know about Brazil. It would also be helpful to show the students pictures of Brazil and the Rio Carnival either on the Internet or in books such as a world Atlas or a picture dictionary

Story-telling activity

- First of all explain to the students that you are going to tell them a story but that you need them to help you and all that they have to do is to listen and answer some simple questions when you ask them.
- This story telling activity involves the teacher taking the main role as the principal storyteller with the students acting as secondary storytellers.
- You can follow the story telling script on **Worksheet A** word for word and use the story telling cards as visual prompts to help you tell the story.

- **Tip:** I recommend that you read the story a few times yourself until you can remember it and then tell the story in your own words stopping in the same way to get student input. Telling the story in your own words as opposed to reading word for word from the text will make the story seem more real and authentic to the students.

- Now start telling the story using the story telling script and the story cards, which you will need to cut out before class.

- **Tip:** Before a story telling activity it is often a good idea to do something to change the mood of the class and to create a special time for story telling, such as to put on a special story telling hat or coat, or to play some music or have the class say a short story-telling time rhyme.

EK 13.2. Uygulama 7-8 Devamı

- **Student story-telling task**

- Once you have told the story once get the students as a class to tell the story back to you using the pictures on the board to help them.
- Then give the students **Worksheet B** and see if they can join up the pictures of the story in the correct order and re-tell the story in pairs.

Follow up task 1

Use the drawing activity from **Worksheet C** to get students to create and describe their own carnival costumes. Ask students to follow these instructions.

- First of all draw a head and a neck of a person wearing a carnival costume.
Draw a carnival mask on the face of the person.
- Now fold your paper and pass it to the person on your right.
- Now draw the arms and top half of the costume.
- Now fold your paper and pass it to the person on your right.
- Now draw the legs of the person wearing the costume.
- Now fold your paper and pass it to the person on your right.
- Now draw the shoes of the person wearing the carnival costume.
- Now fold your paper and pass it to the person on your right.

The students then unfold their costumes and in small pairs or groups describe their costumes to each other and take a vote on the silliest costume. Students can then write a short description of their costume, which they can pin on the wall together with their costume.

EK 13.3. Uygulama 7-8 Çalışma Kâğıdı 1

Storytelling: Carnival Crime

Worksheet A

Story telling Script

Instructions for teachers and questions to ask the students are in *Italics*.

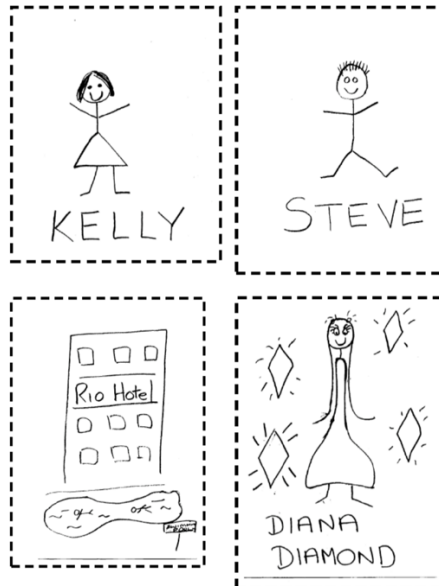
- Kelly was excited.
(Stick the picture of Kelly on the board and ask the students to describe Kelly to you. What does Kelly look like? Why do you think she was excited?)
- Kelly was on holiday with her family in a fantastic place – Rio in Brazil. The hotel was wonderful.
(What was the hotel like?) (Stick the picture of the hotel on the board)
- Kelly's brother Steve was excited too.
(Stick the picture of Steve on the board and ask the students to describe Steve to you)
- It was carnival time in Rio and that night there was a big party in the street. Everyone had wonderful clothes in different colours.
(What colours were the clothes. What were the clothes like?)
- Kelly and Steve wanted to go to the party but they didn't have any carnival clothes.
"Let's go to a shop and buy some costumes," said Steve.
So they went out of the hotel and into the shopping centre.
All the shops had fantastic clothes. They went into a big shop.
Kelly put on a costume – "Ha ha, you look terrible!" said Steve.
(What was the costume like?)
- Steve put on a costume – "That's good! You look like a clown!" said Kelly.
(What kind of costume did Steve put on?)
- Finally Kelly and Steve bought costumes. Now Kelly and Steve were ready for the party!
(What costumes did Kelly and Steve buy?)
- Kelly and Steve went back to the hotel. When they arrived they saw a woman.
(What was the woman wearing? What did she look like?)

EK 13.4. Uygulama 7-8 Çalışma Kâğıdı 1 Devamı

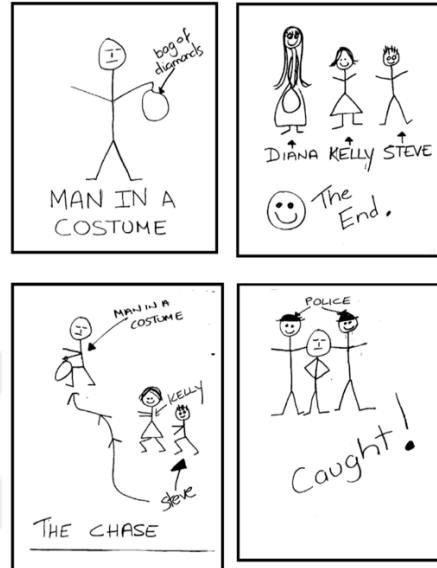
- The woman was wearing diamonds on her fingers, on her shoes, on her clothes and in her hair. "Wow!" said Steve, "Look at her! Who is she?"
(Who was the woman?)
"That's Diana Diamond - the famous film star," said the manager.
"The diamonds are famous - they cost thousands of pounds!"
(Stick a picture of Diana Diamond on the Board)
- Kelly and Steve went to get ready for the party. At eight o'clock they went to the restaurant with their mum and dad to have dinner.
(What did they have to eat?)
- Suddenly Kelly and Steve heard someone screaming.
(Who was screaming and why?)
- "Oh! My diamonds, my diamonds - they are gone! Gone!" Diana Diamond ran into the room.
"My diamonds are stolen!" she screamed.
Kelly and Steve went out of the hotel. They saw a man running away with the diamonds.
The man was wearing a costume.
(What kind of costume was the man wearing?)
(Stick the picture of the man on the board)
- In the street there were thousands of people wearing colourful costumes. Everybody was dancing and singing. The music was very loud.
"Quick!" shouted Kelly, "After him!"
Kelly and Steve ran after the man in the costume. It was difficult to see him because of the party in the street.
"There he is!" shouted Steve. "He's going towards the mountain!"
The man in the costume ran faster and faster. Kelly and Steve ran faster too.
(Stick the picture of Kelly and Steve chasing the man on the board)
- Suddenly the man stopped running and fell to the ground.
(What did Kelly and Steve do?)
- Kelly and Steve sat on the man. The police arrived and took the man away to prison and Kelly and Steve took the diamonds back to the hotel and gave them back to Diana Diamond.
(Stick the pictures of the policemen taking away the thief and of Kelly and Steve giving the Diamonds back to Diana Diamond)
- "Oh thank you, thank you," she said.
"My wonderful diamonds - I have them back again. You must come to my extra special carnival party." It was the best carnival party ever.
(What was Diana Diamond's carnival party like?)

EK 13.5. Uygulama 7-8 Etkinlik Materyalleri

Story cards

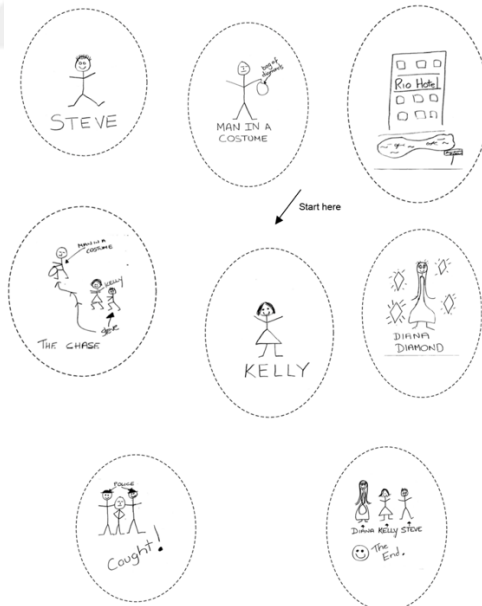


Story cards



Worksheet B

Join up the pictures to tell the story.



Worksheet C

Draw a carnival costume

Head and neck	
Carnival mask	
Arms and body	
Top half of costume	
Leg	
Trousers or skirt	
Feet	
Shoes	

EK 13.6. Uygulama 7-8 Hikâye

Worksheet D

Carnival Crime

Kelly was excited. She was on holiday with her family in a fantastic place – Rio in Brazil. The hotel was wonderful. There was a swimming pool and a garden, and it was near the beach! Kelly's brother Steve was excited too. It was carnival time in Rio and that night there was a big party in the street. Everyone had wonderful clothes in different colours – green, blue, red, purple, and even gold and silver.

Kelly and Steve wanted to go to the party but they didn't have any carnival clothes. "Let's go to a shop and buy some costumes," said Steve. So they went out of the hotel and into the shopping centre. All the shops had fantastic clothes. They went into a big shop. Kelly put on a costume – there was a special jacket, a short skirt, a blue T-shirt, white boots and a cowboy hat. She looked in the mirror.

"Ha ha, you look terrible!" said Steve.

Steve put on a costume – a pair of red and yellow trousers, a green and red spotty shirt, blue shoes, a silly hat and a red nose.

"That's good! You look like a clown!" said Kelly. Kelly bought a gold-coloured dress and silver shoes, and Steve bought a superman costume. Now they were ready for the party!

They went back to the hotel. When they arrived they saw a tall, elegant woman in a black dress. She was wearing diamonds on her fingers, on her shoes, on her clothes and in her hair. "Wow!" said Steve, "Look at her! Who is she?"

"That's Diana Diamond - the famous film star," said the manager.

"The diamonds are famous - they cost thousands of pounds!"

Kelly and Steve went to get ready for the party. At eight o'clock they went to the restaurant with their mum and dad to have dinner. They had steak, chips and salad, and then an enormous ice-cream. Suddenly they heard someone screaming.

"Oh! My diamonds, my diamonds - they are gone! Gone!"

Diana Diamond ran into the room. "My diamonds are stolen!" she screamed.

Kelly and Steve went out of the hotel. They saw a man running away with the diamonds. The man had a black cat costume. In the street there were thousands of people wearing colourful costumes. Everybody was dancing and singing. The music was very loud. "Quick!" shouted Kelly, "After him!"

Kelly and Steve ran after the black cat. It was difficult to see him because of the party in the street. "There he is!" shouted Steve. "He's going towards the mountain!"

The black cat ran faster and faster. Kelly and Steve ran faster too. Suddenly the black cat stopped. The man fell to the ground. Kelly and Steve sat on the man. The police arrived and took him away to prison. Kelly and Steve took the diamonds back to the hotel and gave them back to Diana Diamond. "Oh thank you, thank you," she said. "My wonderful diamonds - I have them back again. You must come to my extra special carnival party on the roof of the hotel." So they went to the carnival party and watched the fireworks from the roof of the hotel. It was the best carnival party ever.

EK 14. Uygulama 9

Çalışma Kağıdı 1

You

It is 2035 and you are extremely rich. Complete this information about your life.
Use your imagination!

You

Name.....

Age

Work

Job?

How

long.....

Money?

Family

Single/married/divorced?

When married/divorced?.....

Children? How many?

Home

Where?.....

How long?.....

Transport and travel

Car/plane/helicopter/boat/motorbike/...?.....

Usually travel by?

Places visited?

Possessions

Most valuable possession?

.....

Why?.....

Opinion

Good and bad things about being rich?

.....

.....

Does money make you happy? Why/why

not?.....

.....

EK 14.1. Uygulama 9

Çalışma Kâğıdı 2

Journalist

Now imagine you are a journalist. You want to interview someone for 'Rich!!' magazine. Prepare your questions:

You

What's your ...name?.....

How old...are you?.....

Work

What do you ...do?.....

How long have you been a.....

How much money
 ▶

Family

Are you married or

When did you get

Have you got any

How many?.....

Home

Where do you

How long have you lived in

Transport and travel

Have you got a car/plane/helicopter/boat

How do you usually

Which places have you

Possessions

What's your most valuable

Why is it valuable?.....

Opinion

What are the good and bad things about

Does money make you

Why? / Why not?

EK 14.2. Uygulama 9

Çalışma Kâğıdı 3

Magazine

Use your interview notes to write the magazine article.

RICH !!

The interview. This week we spoke

to.....

.....is years old and

.....

..... has been a

.....for.....years.

.....is extremely rich and has about.....

dollars/euros/.....

.....has been married/divorced/single since.....and

.....has/hasn't got children

.....has

been living in for years.

.....has got a boat/ a car/ a helicopter/ a plane and

.....usually travels by.....

.....has visited

.....'s most valuable possession is

.....because.....

.....says that the good things about being rich are

.....

but the bad things about being rich are says that

money.....because.....

.....

.....

EK 14.3. Uygulama 9

Çalışma Kâğıdı 4

Magazine

Use your interview notes to write the magazine article.

RICH !!

[illegible]

EK 15. Uygulama 10

Uygulama sürecinde bir haftalık dersler için “to be present”, to be past”, question words” “prepositions” kazanımlarına yönelik etkinlikler düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Etkinlik tasarımı “Talking about photographs” başlığı altında öğrencilerin fotoğraflar hakkında soru sorup cevap vermelerine yardım etmek, öğrencilerin dinleme, konuşma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için içerik farklılaştırması yapılmıştır.

1. Öğretmen öğrencilere göstermek için, gerekirse çoğaltıp öğrencilere vermek için, sınıfa kendisine ait 3-4 fotoğraf getirir. Birinci çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtır ve fotoğraflardaki ortak noktayı sorar. Öğrencilerin ikiyeşli olarak çalışmalarını yapmalarını sağlar ve fotoğraflar hakkında kendisine sorular sormalarını ister. Gramer bakımından doğru soruları cevaplar, düzeltmeler yapar ve dönüt verir. Öğrencilere telefon, kimlik kartları, evcil hayvanlarının fotoğraflarını çıkarmalarını ister (bu daha önceden öğrencilerden istenebilir). İkili veya küçük gruplarla öğrenciler hazırladıkları soruları kullanarak fotoğrafları hakkında konuşurlar. Eşler ve gruplar karıştırılarak farklı insan ve fotoğraflar hakkında konuşmaları sağlanır.

2. Öğrencilerden ikinci çalışma kâğıdındaki fotoğrafa bakmaları istenir nerede ve ne zaman çekildiğini tahmin etmeleri istenir. Fotoğraftaki yer hakkındaki açıklamayı okumaları istenir. Onlara açıklamanın bazı yerlerinin doğru olmadığı açıklanır. Düzeltmek için öğretmeni dinlerler. Öğretmen kendi versiyonu olan açıklamayı okur. Öğrenciler kelime bilgisini eşleştirme alıştırmaları ile genişletirler.

3. Öğrencilere sorular sorulmadan önce yeterli zaman verilir. Öğrenciler ikili veya küçük gruplar içinde soru sorup cevap verirler. Öğrenciler sınıfta veya ödev olarak sevdikleri bir fotoğraf hakkında açıklama yazarlar. Öğretmen bunları sergiler ve öğrencilerden fotoğraflar ile açıklamaları eşleştirmelerini ister.

EK 15.1. Uygulama 10 Devamı

Task 1: Questions about photographs

A) Here are some typical questions that people ask about photographs. Can you complete the questions with the correct word? (More than one option may be possible.)

Who Where Where What's What
 What What Who What When

- 1 When/Where was it taken?
- 2 _____ are they?
- 3 _____ was it taken?
- 4 _____ is this?
- 5 _____ is she doing?
- 6 _____ are they doing?
- 7 _____ took the picture?
- 8 _____ this?
- 9 _____ do you keep the photo?
- 10 _____ kind of camera have you got?

B) Ask your teacher about his or her photographs.

C) Have you got any photographs with you? Ask and answer questions about your photographs with a partner.

EK 15.2. Uygulama 10 Devamı

Task 2: Describing a photograph.

A) Listen to your teacher and correct the wrong information in your description.



A favourite photo

One of my favourite photos is of my daughter and her friend in the snow in Ereğli.

My cousin took the photo last February. My daughter Serra and her friend are playing in the park before school. It looks like they are making a snowman. I remember that it snowed all day that day. It often snows in Ereğli!

My sister said that she was really sad because she wasn't wearing gloves. Serra and her friend didn't want to go to school because they were having so much fun. I think Serra was about four or five when this photograph was taken.

I keep this photo on my living room wall in a frame called 'Snow in Ereğli'.

B) Match the underlined sections of the text with the words and expression that have a similar meaning below

1. very	
2. shows	is of
3. such a good time	
4. The photograph was taken by my sister	
5. I think	

C) Which questions from 'Task 1: Questions about photographs' are answered in each paragraph?

EK 15.3. Uygulama 10 Devamı

Task 3: Prepositions, discussion and writing

A) Where can you keep photos? Complete the expressions with the correct preposition.

as in by on

1	a wall, Facebook, Instagram, my computer, my mobile, the table
2	an album, a frame, my purse/wallet, my bedroom/office
3	my bed, my computer
4	a screen saver

B) Discuss these question with a partner:

Where do you keep photos?

Do you like looking at other people's pictures?

When do you usually take photos?

Is photography art?

Have you got any embarrassing photographs of yourself?

C) Write a description of one of your favourite photographs.

EK 16. Tier (Aşamalı Ödev)

TIER 1 ASSIGNMENT (Complex and Abstract)	TIER 2 ASSIGNMENT (Somewhat Complex & Concrete)	TIER 3 ASSIGNMENT (Very Concrete)
Your group works for a business training institute. Your task is to write two role-play scenarios for students to use as a practice when dealing with a variety of customers in a car store. You are to set up each scenario and for each one, write a practice conversation between a “challenging” client and a vendor. These conversations would be used by business school students to practice appropriate interactions between a challenging client and a vendor. The conversations should encourage and persuade. Submit a written copy and be ready to present one conversation, without notes, as a model for the class.	Your group comprises the “Rules Committee” for a car company in Turkey. You have been assigned to write a small section of the car handbook that explains the instructions. For this handout, write a brief general statement about the use of the car. Then write rules discussing the do’s and don’t about the cars. Turn in a typed copy of the descriptions for publication in the school handbook. Also create a poster with the guidelines, and be ready to present it to the class.	You work for an add agency whose job is to create a mini catalog and a sales ad for one of the big car stores in Ereğli. Using magazine pictures, drawings and/or pictures from the Internet, create a mini-catalog. Describe each item using models from previous readings. Price the cars in euros. Type the descriptions and neatly arrange the catalog to make it appealing to customers. Also create an ad promoting at least one of these cars which is on sale. Be creative in your design, and be ready to present both the catalog and the ad to the class.

EK 17: Tier (Aşamalı Ödev)

FORM YOUR OWN FAMILY TREE



TIER 1 ASSIGNMENT (Complex and Abstract)	TIER 2 ASSIGNMENT (Somewhat Complex & Concrete)	TIER 3 ASSIGNMENT (Very Concrete)
		

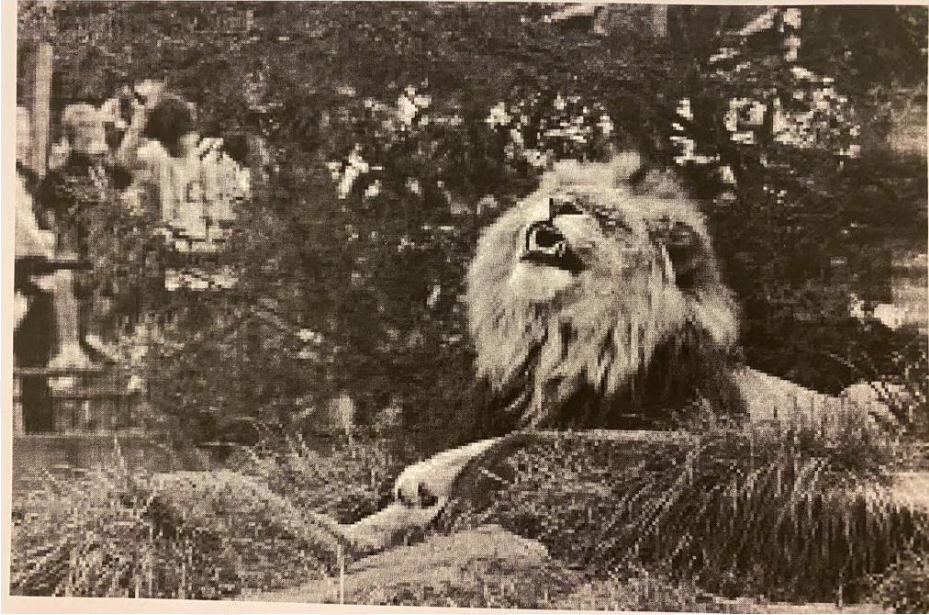
EK 18. Tier (Aşamalı Ödev)

GLOBAL WARMING

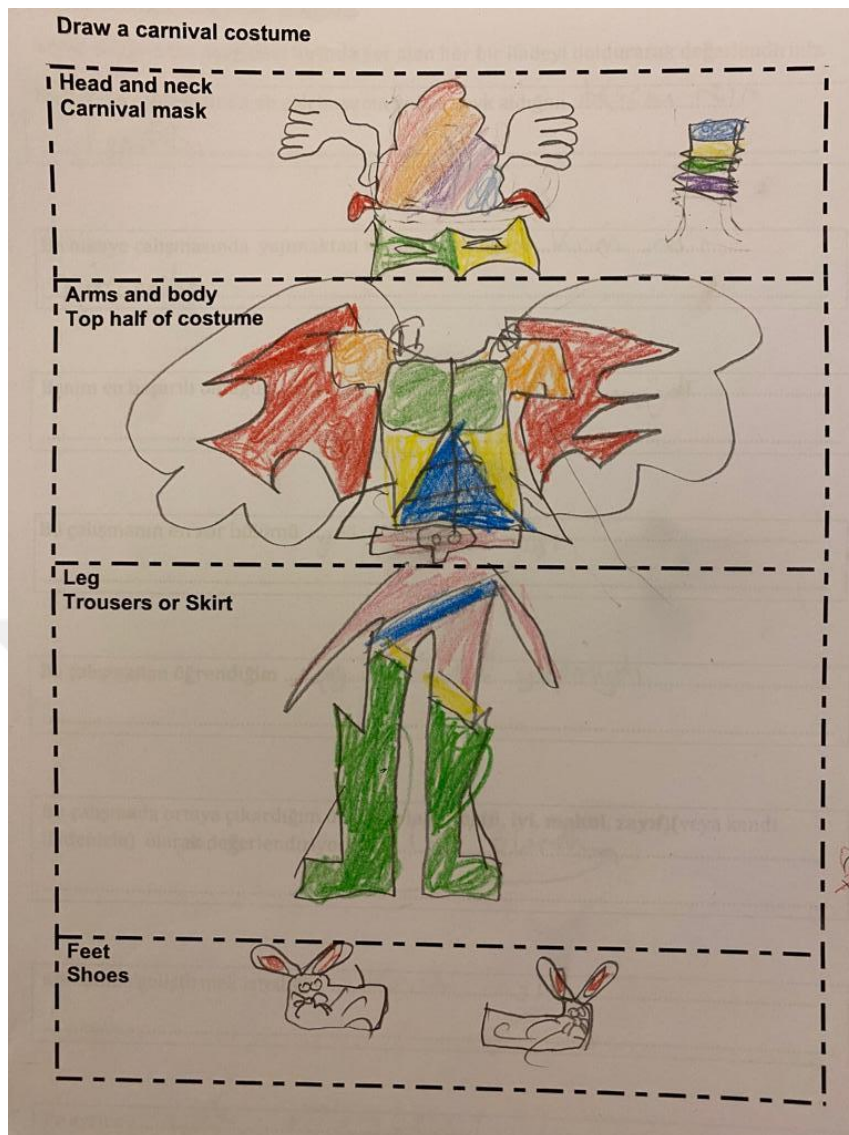
Tier one: Write a public service announcement using jingles, slogans, or art to convey why global warming is a problem and what people can do to prevent it. ('küresel ısınma bir sorun mudur ve insanlar bunu önlemek için ne yapabilir' bunu halka iletme için jingle, slogan, ya da sanat kullanarak bir kamu hizmeti duyurusu yazınız.)

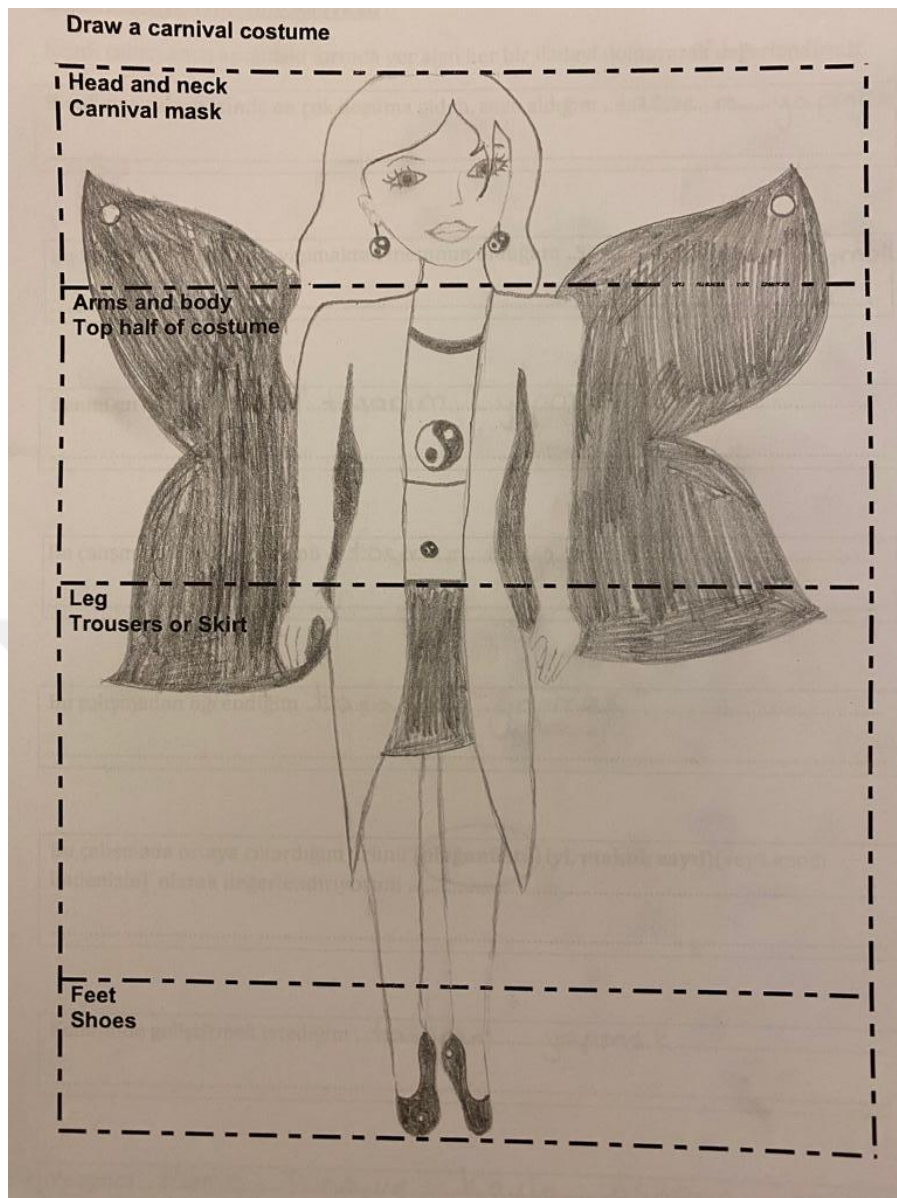
Tier two: conduct a survey of peer awareness and understanding of global warming. Design a limited number of questions and decide how to report their results such as with charts or in a newscast. (Küresel ısınmanın anlaşılması için akran bilinci araştırması yapın. Belirli sayıda soru hazırlayın ve sonuçlarını grafik veya bir haber yayınında nasıl rapor edileceğine karar verin ve ifade edin.)

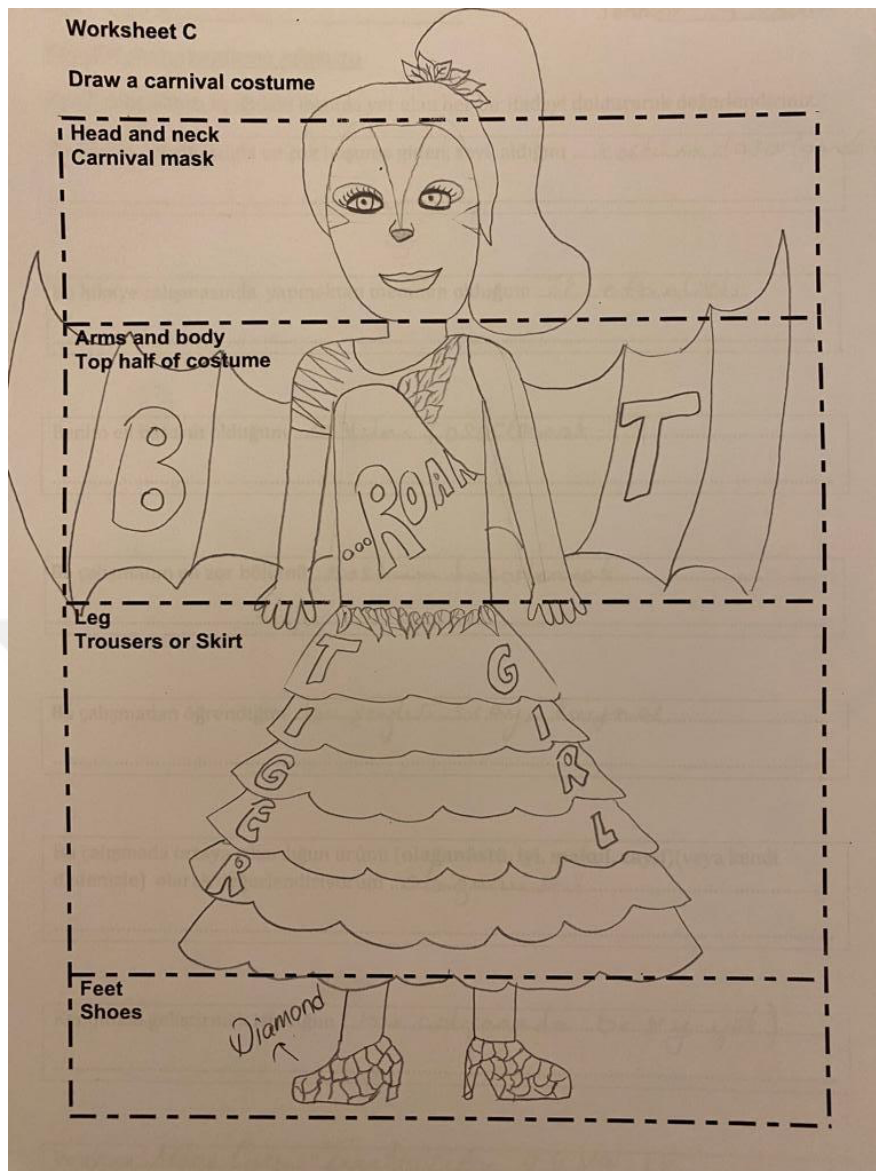
Tier three: debate the issue about the seriousness of global warming, each side expressing a different viewpoint. They must provide credible evidence to support their opinions and arguments. (Farklı bakış açılarını ifade ederek küresel ısınmanın ne kadar ciddi olduğunu tartışınız. Görüş ve argümanlarınızı desteklemek için inandırıcı kanıtlar sağlaması gereklidir.)

EK 19. Etkinlik Örnekleri

I took this photo in the zoo. It is a lion.
It is little scary and little exciting too.
The lion's teeth are very big and sharp. The lion
is very strong. It is so impressive.







Worksheet C

Rainbow Thief

Draw a carnival costume

Head and neck
Carnival maskArms and body
Top half of costumeLeg
Trousers or SkirtFeet
Shoes