

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM UYGULAMALARININ
ÇOKLU BÜTÜNCÜL YAKLAŞIMLA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS

BURCU GÜRGEN AKICI

**GAZİANTEP
MAYIS, 2023**

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ ÇOKLU BÜTÜNCÜL
YAKLAŞIMLA DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS

BURCU GÜRGEN AKICI

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Veli BATDI

GAZİANTEP
MAYIS, 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Burcu GÜRGEN AKICI
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri ABD - Öğretim programları
ve Öğretim Bilim Dalı
Tezin Başlığı : Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının
Çoklu Bütüncül Yaklaşımla Değerlendirilmesi
Tezin Savunma Tarihi : 17/05/2023

Bu tezin yüksek lisans olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Veli BATDI
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans/ doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Doç. Dr. Veli BATDI (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Yunus DOĞAN

Doç. Dr. Mehmet BAŞARAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı
Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakça da belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Burcu GÜRGEN AKICI

Öğrenci Numarası:212604111027

Tezin Savunma Tarihi: 17/05/2023

ÖNSÖZ

Mevlana'nında dediği gibi “Katre olma, kendini deniz haline getir. Mademki denizi özlüyorsun, katreliğini yok et gitsin.” Biz deryaya damla olmaya niyet ettik baktık hepsi bir damla önümüz derya. Farklılaştırılmış öğretim adına umut ettiğimiz herşeyi tek bir çalışmada gerçekleştirmiş olmanın sevinci ile hazırlanan tezimde her daim bilgi ve tecrübesiyle yanımda olan, ne zaman ihtiyacım olsa bir telefon kadar yakın olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Veli BATDI'ya sonsuz teşekkürler. Yine çalışmamda bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, görüşleriyle çalışmama yön veren değerli bilim insanı Prof. Dr. Bayram BIÇAK'a teşekkürü bir borç bilirim. Kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını çalışmamda ilham kaynağı olan, bu konuda bana destek olup görüşlerini ve bilgilerini sunan değerli bilim insanları Prof. Dr. Mehmet Akif Sözer ve Prof. Dr. Hakan Dedeoğlu hocalarıma çok teşekkür ederim.

Gerek ders sürecimde gerekse tez çalışmamda her daim yanımda olan ve görüşleriyle bana yol gösteren Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU ve Doç. Dr. Mehmet BAŞARAN hocalarıma, çok teşekkür ederim. Çalışmaya uzman görüşleriyle destek veren Doç. Dr. Durmuş BURAK hocamıza, değerli meslektaşlarıma, uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen Şehit Yasemin Tekin Ortaokulu, Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu ve Mimar Sinan Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine, yine uygulama sürecinde her türlü fedakârlığı gösteren değerli sınıf öğretmeni arkadaşlarıma ve Şehit Oğuzhan Tekerek İlkokulu idaresine teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli eşim A. Kürşat AKICI'ya, her daim gülen gözlerle bana bakan çocuklarım İclal Ada ve Giray Ege'ye ve hiçbir zaman vazgeçmediğim için kendime teşekkür ederim.

“Hayallerinizin son kullanma tarihi yok. Derin bir nefes alın ve yeniden deneyin.

Asla vazgeçmeyin.”

Burcu GÜRGEN AKICI

Mayıs, 2023

ÖZET

FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÇOKLU BÜTÜNCÜL YAKLAŞIMLA DEĞERLENDİRİLMESİ

GÜRGEN AKICI, Burcu
Yüksek Lisans Tezi,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Öğretim programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr., Veli BATDI
Mayıs-2023, 274 Sayfa

Bu çalışmanın temel amacı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisinin Çoklu Bütüncül Yaklaşım (ÇBY) çerçevesinde incelenmesidir. Alana Batdı (2016) tarafından kazandırılan ÇBY; ön bütüncül bilgi, son bütüncül bilgi ve bütüncül bilgi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Amaca hizmet etmesi adına ön bütüncül bilgilere ulaşmak ve alandaki eksikliğin belirlenmesi için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisine yönelik çalışmalara dayalı olarak meta analitik ve meta tematik analiz gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda meta analiz ile farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş, yapılan analizler sonucu uygulamaların akademik başarı üzerindeki etkisi olumlu yönde ve geniş düzeyde olarak belirlenmiştir ($g=0,800$). Ön bütüncül bilgi aşamasında gerçekleştirilen bir diğer analiz ise nitel boyutta katılımcı görüşü içeren çalışmalarla yürütülen meta tematik analizdir. Bu doğrultuda alanda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda katılımcı görüşleri analiz edilmiş “içerik, süreç, ürün” boyutuna etkisine ilişkin temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın ikinci aşaması olan son bütüncül bilgi aşamasında nicel verilere ulaşmak adına Statik grup karşılaştırma ön test son test desen kullanılmıştır. Sonuç olarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi olumlu yönde ve orta düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir ($g=0.541$). Nitel veriler için olgu bilim deseni tercih edilmiş ve araştırmaya katılan on iki öğrenci ve hazırlanan programı uygulayan iki öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme tekniklerine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. ÇBY kapsamında ön bütüncül bilgiler ve son bütüncül bilgilerin sentezlenmesi sonucu bütüncül bilgilere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bütün aşamalarında elde edilen verilerin birbirini desteklediği ve tamamladığı belirlenmiş ve bütüncül bir bakış açısına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: farklılaştırılmış öğretim, meta analiz, meta tematik, öğrenme

ABSTRACT

EVALUATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTIONAL PRACTICES THROUGH THE MULTIPLE-COMPLEMENTARY APPROACH

GÜRGEN AKICI, Burcu

Master Thesis,

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Division

Supervisor Assoc. Dr. Veli BATDI

May, 2023, 274 Pages

The main purpose of this study is to examine the effectiveness of differentiated teaching practices within the framework of Multiple-Complementary Approach (MCA) the MCA introduced by Batdı (2016). It is carried out in three stages: pre-complementary information, post-complementary information and holistic information. Meta-analytical and meta-thematic analysis was carried out based on studies on the effectiveness of differentiated teaching practices on academic achievement in order to reach pre-complementary information and identify the deficiencies in the field. In this direction, the effect of differentiated instructional practices on students' academic achievements was examined with meta-analysis, and as a result of the analysis, the effect of the practices on academic success was determined to be positive and at a large level ($g=0.800$). Another analysis carried out at the pre-complementary information stage is the meta-thematic analysis, which is carried out with studies that include participatory views in the qualitative dimension. In this direction, in the studies carried out on the effectiveness of differentiated teaching practices in the field, the views of the participants were analyzed and themes related to the effect on the dimension of "content, process, product" were formed. In the last holistic information stage, which is the second stage of the study, for quantitative data, static group comparison pretest-posttest design which is one of the intervention research methods, was used. It was determined that the effect of differentiated teaching practices on the pre-test and post-test application with experimental and control groups on the academic achievement of the students was positive and moderately effective ($g=0.541$). Phenomenology design was preferred for qualitative data, and semi-structured interviews were conducted with twelve students participating in the research and two teachers applying the prepared program. It was determined that the interviews about the assessment techniques used in differentiated teaching practices were positive. As a result of synthesizing pre-complementary information and post-complementary information within the scope of MCA, holistic information was obtained. As a result of the research, it was determined that the data obtained at all stages supported and complemented each other, and a holistic perspective was reached.

Keywords: differentiated instruction, meta-analysis, meta-thematic, learning

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme.....	10
2.1.1. Öğrenme Yaklaşımları	12
2.1.1.1. Davranışçı öğrenme yaklaşımı.....	13
2.1.1.2. Bilişsel öğrenme yaklaşımları	13

2.1.1.3. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı	15
2.2. Çoklu Zekâ Kuramı.....	15
2.3. Bloom Taksonomisi	20
2.3.1. Bilişsel Giriş Davranışları	21
2.4. Kapsayıcı Eğitim.....	24
2.5. Farklılaştırılmış Öğretim.....	29
2.5.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Tarihi	32
2.5.2. Farklılaştırılmış Öğretim İlkeleri	33
2.5.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Özellikleri	35
2.5.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenci Özellikleri	38
2.5.4.1. Öğrenci tipleri	38
2.5.4.2. Öğrenme stilleri.....	40
2.5.4.3. Bireysel farklılıklar	42
2.5.5. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğeleri	45
2.5.6. Farklılaştırılmış Öğretimde Planlama ve Öğrenme Süreci	47
2.5.7. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	49
2.5.8. Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme-Değerlendirme	58
2.5.8.1. Süreç değerlendirme.....	60
2.5.8.1.1. Ön değerlendirme amacıyla kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri	60
2.5.8.1.2. İzleme amacıyla kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri.....	62
2.5.8.2. Ürün Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Değerlendirme Teknikleri	63
2.5.8.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Diğer Ölçme-Değerlendirme Teknikleri	65
2.6. İlgili Araştırmalar.....	68
2.6.1. Ulusal araştırmalar	68
2.6.2. Uluslararası araştırmalar	70

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Ön Bütüncül Bilgi Aşaması	75
3.1.2. Meta-Analiz Süreci	76

3.1.2.1. Meta-analizde etki büyüklüğü.....	77
3.1.2.2. Meta-analizde heterojenite ve q değeri	78
3.1.2.3. Yayın yanlılığı.....	78
3.1.2.4. Meta-analizde yöntemin istatistiksel seçimi.	79
3.1.2.5. Meta-analizde uygulama aşamaları.....	81
3.1.2.5.1. Konuyu ve çalışmanın amacını belirlemek	81
3.1.2.5.2. Literatür taraması	81
3.1.2.5.3. Çalışmanın kodlanması	82
3.1.2.5.4. Etki büyüklüğü indeksinin bulunması.....	82
3.1.2.5.5. İstatistiksel analizlerin yapılması	82
3.1.2.5.6. Sonuçlar ve yorumlar	83
3.1.2.6. Veri toplama süreci	83
3.1.2.6.1. Dâhil edilme kriterleri	84
3.1.2.6.2. Hariç tutulma kriterleri.....	84
3.1.2.6.3. Bağımlı değişkenler	85
3.1.2.7. Verilerin analizi.....	85
3.1.3. Meta-Tematik Analiz Süreci	86
3.1.3.1. Meta-tematik verilerin toplanması.	88
3.1.3.2. Verilerin analizi.....	90
3.1.3.3. Meta-tematik analizde geçerlik ve güvenirlik.....	90
3.2. Son Bütüncül Bilgi Aşaması	91
3.2.1. Çalışma Grubu	92
3.2.2. Veri Toplama Süreci	93
3.2.2.1. Nicel veri toplama araçları	93
3.2.2.1.1. Başarı testi.....	93
3.2.2.2. Nitel veri toplama araçları.....	96
3.2.2.2.1. Görüşme formu	97
3.2.3. Verilerin Çözümlemesi	98
3.2.3.1. Nicel verilerin çözümlemesi	98
3.2.3.2. Nitel verilerin çözümlemesi	99
3.3. Bütüncül Bilgi Aşaması	101

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ön Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Bulgular	103
4.1.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Doküman Analizi Odaklı Meta-Analitik Bulguları	103
4.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Doküman Analizi Odaklı Meta-Tematik Analiz Bulguları.....	108
4.1.2.1. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının içeriğin farklılaştırılmasına ilişkin çözümlemeler	110
4.1.2.2. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sürecin farklılaştırılmasına ilişkin çözümlemeler	115
4.1.2.3. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ürünün farklılaştırılmasına ilişkin çözümlemeler	123
4.2. Son Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Bulgular	129
4.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular	129
4.2.2. Nitel boyutta farklılaştırılmış öğretimin değerlendirme sürecine ilişkin katılımcı görüşlerine dayalı bulgular	131

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Ön Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Tartışma	143
5.1.1 Meta analize ilişkin tartışma	143
5.1.2. Meta tematik analize ilişkin tartışma	144
5.2. Son bütüncül bilgi aşasına ilişkin tartışma.....	146
5.3. Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Tartışma	148

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	151
6.1.1. Ön Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Sonuç	152
6.1.1.1 Meta analize dayalı sonuç	152
6.1.1.2. Meta tematik analize dayalı sonuç	155

6.1.2. Son Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin sonuç.....	157
6.1.3. Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin sonuç.....	158
6.2. Öneriler	158
KAYNAKÇA.....	161
EKLER.....	180
ÖZGEÇMİŞ.....	258
VITAE.....	258



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Çalışma grubuna ilişkin ön test puanları.....	94
Tablo 3.2. Madde ayırıcılık gücü indeksine (r_j) göre madde analizi sonuçları.....	97
Tablo 4.1. Meta analize dâhil edilen akademik başarıya ilişkin çalışmaların etki modellerine göre homojen dağılım değeri, ortalama etki büyüklüğü ve güven aralıkları.....	105
Tablo 4.2. Moderatör analizlerine göre çalışmaların genel etki büyüklükleri.....	107
Tablo 4.3. Akademik başarı testi ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Taksonomiler gelişimine genel bir bakış.....	23
Şekil 2.2. Gerçekle yüzleşme kartları.....	63
Şekil 2.3. Yumruk yapma tekniği örneği.....	64
Şekil 3.1. Ön bütüncül bilgiye ulaşmada tümevarım şeması.....	74
Şekil 3.2. Çoklu bütüncül yaklaşım.....	74
Şekil 3.3. Çalışmaların dengeli dağıldığı huni grafiği (funnel plot).....	79
Şekil 3.4. Meta analiz ve meta tematik analize dâhil edilen çalışmalara ait Prisma Akış Diyagramı.....	90
Şekil 4.1. Normal FunnelPlot.....	106
Şekil 4.2. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içerik boyutunda etkisi...	111
Şekil 4.3. İçerik farklılaştırmaya yönelik sankey diyagramı.....	116
Şekil 4.4. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının süreç boyutunda etkisi...	117
Şekil 4.5. Süreci farklılaştırmaya yönelik sankey diyagramı.....	123
Şekil 4.6. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ürün boyutunda etkisi.....	125
Şekil 4.7. Ürünün farklılaştırmaya yönelik sankey diyagramı.....	129
Şekil 4.8. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutuna ilişkin çözümlemeler.....	133
Şekil 4.9. Değerlendirme boyutuna yönelik sankey diyagramı.....	139
Şekil 4.10. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin çözümlemeler.....	140
Şekil 4.11. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirmenin kaygı durumu üzerinde etkisine ilişkin çözümlemeler.....	142

KISALTMALAR

ÇBY:	Çoklu Bütüncül Yaklaşım
TDK:	Türk Dil Kurumu
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
PİCTES:	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNİCEF:	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNDP:	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
AB:	Avrupa Birliği
RAFT:	Role-Audience- Format- Topic
BİLSEM:	Bilim Ve Sanat Merkezi

EKLER LİSTESİ

		Sayfa
EK 1.	Belirtke tablosu.....	181
EK 2.	Çoktan seçmeli soruların kazanımlara göre dağılımları.....	182
EK 3.	Başarı testi uzman görüşü.....	183
EK 4.	Başarı testi.....	196
EK 5.	Görüşme formu.....	207
EK 6.	Süreci farklılaştırmaya yönelik sankey diyagramı.....	208
EK 7.	TAP Test analysis programı madde analiz sonuçları.....	209
EK 8.	Başarı testi maddelerine ilişkin tap istatistiksel sonuçları.....	210
EK 9.	Nitel veri analizinde ATLAS.ti ekran görüntüsü.....	211
EK 10.	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını temel alan ve farklı düzeylerde yapılan ulusal araştırmalar.....	212
EK 11.	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını temel alan ve farklı düzeylerde yapılan uluslararası araştırmalar.....	223
EK 12.	Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun hazırlanmış ders planları.....	227

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilimsel açıdan bakıldığında dünyaya gelen bir bireyin genetik açıdan ebeveynlerine benzemesi kesin olsa da aslında her çocuk önce kendine benzer. Kendi gibidir, olması gerektiği gibi, olmak istediği gibi. Bu nedenle dünyaya gelen her birey kendine has özellikleriyle, farklılıkları, avantajlı veya dezavantajlı yönleriyle gelir. Hatta aynı ebeveyne sahip kardeşlerin dahi birçok açıdan birbirinden farklılaştığını gözlemlenebilmektedir. Atalarımız bu durum için “beş parmağın beşi bir değil” derken bireyler arasındaki farklılıklara dikkat çekmişlerdir. Ashton (2018) bireylerin kardeşleriyle olan benzerlikleri, yaşadıkları çevre ve büyüme durumları üzerine yaptığı araştırmalarda tek yumurta ikizi olup genetik ve görünüş olarak birbirinin aynısı olan kardeşlerin dahi yetiştirme tarzları, yetiştikleri çevre gibi faktörlerle özelliklerinin farklılaştığını belirlemiştir. Kuzgun ve Deryakulu’na (2020) göre Wille (1979) çocukların sahip olduğu bireysel farklılıklara etki eden sebepler arasında genetik, yaşanılan çevre ve deneyimlere ek olarak aldıkları eğitiminde etkili olduğu gerçeğini eklemiştir. Burada bahsi geçen sebeplerin karşılıklı olarak gerçekleştiği bireylerin yaşanılan çevre, deneyimler ve eğitimden etkilendiği gibi yaşadığı çevre ve eğitim sistemini etkilediği gerçeği de unutulmamalıdır. Eğitim dünyaya gelen her birey için kendini gerçekleştirebilmesi, her açıdan dengeli ve sağlıklı bir olarak yetişmesi için önemlidir. Her çocuk yaşamak ve yaşadığı topluma faydalı olabilmek adına iyi planlanmış, adaletli, herkes için erişim hakkı sağlanmış ve bireysel özelliklerinin dikkate aldığı bir eğitimi hak etmektedir. Bireylerin mevcut potansiyellerini yukarıya taşıyabilmeleri, kendini gerçekleştirebilmek ve yaşadığı topluma fayda sağlayabilmek adına vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Bu doğrultuda her bireyin eğitime eşit koşullarda ve

eşit bir şekilde ulaşabilmesi sağlanmalıdır. Bir diğer ifadeyle eğitim toplumların ekonomik, sosyal, kültürel, toplumsal ve bireysel özellikler gibi faktörlerden etkilenmeksizin tüm bireylere eşit başarı ve gelecek sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır (Eğitim Reformu Girişimi, 2014). Burada eşit eğitimden kasıt mevcut eğitim sistemine dâhil olan bireylerin akranlarına göre avantajlı ya da dezavantajlı özellikleri göz önüne alınarak bireye özgü eğitim anlayışının benimsenmesidir. Amaç eşit başarı ve eşit gelecek sağlamak ise bu yalnız ve ancak bireylerin her türlü bireysel farklılığı göz önüne alınarak planlanmış bir eğitim ile gerçekleştirilebilir.

Fakat bazı durumlarda istenilen hedeflere ulaşmakta zorluk yaşanmaktadır. Bireylerin yaşadıkları zorluklar kendisiyle alakalı olabileceği gibi içine doğduğu aile, bulunduğu çevre, bulunduğu ülkenin sosyo-ekonomik, kültürel ve politik durumu, ülkelerin eğitim anlayışları ve sistemleri de bu zorluklara sebep olabilmektedir. Öcal (2015) bireylerin dezavantajlı olduğu yönlerini yoksulluk, engellilik, mülteci olma, sokak çocukları ve suça sürüklenme, bağımlılıklar, süregen hastalığa sahip olma, parçalanmış aileler ve çocuk gelinler olarak sınıflandırırken; Freire (1991) fiziksel ve mental yetersizliklerinden kaynaklı öğrenme sürecine dâhil olamayan, aynı zamanda eğitim hakkı elinden alınmış “ezilen tabaka” olarak sınıflandırmıştır. Gürgür ve Rakap (2021) ise yaşadığı yer, gelir durumu, etnik kökeni, kadın ya da erkek olmanın dezavantaj olduğunu ifade ederken, Taneri (2019) göç ve benzeri durumlar sebebiyle nüfus hareketliliğine maruz kalmış olmanın yarattığı dezavantajlardan söz etmektedir. Öğretim süreçlerinde bireylerin sahip oldukları dezavantajların yanında onları diğer bireylerden ayıran ve avantajlı kılan özellikleri de aynı derece öneme sahiptir. Bireylerin ilgi duydukları alanlar, yetenekleri, zekâ alanları ve düzeyleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve tercihleri, öğrenme ihtiyaçları, bireysel farklılıkları gibi birçok özelliği onları diğer bireylere göre avantajlı kılan özellikleridir. Bu doğrultuda bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, bireysel farklılıklarına, ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmiş kendi tercihlerini yapabildikleri gibi öğrenme yollarını kendilerinin belirlediği, potansiyellerini yukarıya taşıdıkları, onları diğer bireylere kıyasla dezavantajlı kılan özelliklerinin fark edilip mevcut duruma göre planlama yapılabilen mevcut öğrenme anlayışında farklı daha kapsayıcı bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut öğretim programlarının her bireyin ihtiyacına yönelik olmaması, bu nedenle programın içeriğinin ve öğrenme süreçlerinin farklılaştırılması öğrenmenin kalitesi açısından önemlidir (Lawrence-Brown, 2004: 36). Günümüz toplumlarında teknolojinin de gelişmesiyle birlikte eğitim öğretim ortamlarında uygun

koşullar sağlanmalı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine uyum sağlamaları için bireylerin ilgilerine, gereksinimlerine uygun öğrenme ortamları gerekli olmaktadır (Batdı, 2018). Geleneksel öğretim yöntemleri ile tüm bireylerin gerek bireysel farklılıklarına göre öğretim imkânı sunmak gerekse öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, her öğrenciye ulaşmak pek mümkün olmamaktadır. Gözütok'a (2007) göre bireysel olarak bilgiye ulaşan, öğrenme stillerini ve düşünme biçimlerini potansiyelinin üzerinde kullanan aynı zamanda takım halinde çalışabilen bireyler yetiştirmek öğrencinin merkezde olduğu yaklaşımlarla mümkündür. Bu noktada farklılaştırılmış öğretim uygulamaları bireylerin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin göz önünde bulundurularak öğretimin planlamasına imkân sağlamaktadır. Ayrıca mevcut çalışma farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içerik, süreç, ürün ve değerlendirme unsurlarının bütüncül bir anlayışla ele alan, çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında yürütülen çalışma derinlemesine, ayrıntılı ve öğrenene dair bütüncül bilgi edinmek amacıyla tasarlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu tarih boyunca düşünmeye, düşünmeyi öğrenmeye ve öğrendiklerini pratikte uygulayıp yapıp ettiği iş üzerine tekrar düşünmeye ve yeni deneyimlerinden tekrar öğrenmeye uzanan bir döngü ile günümüz insanın düşünme yapısına ulaşmıştır. Bu sayede insanlık tarihini daha uygar düzeye ulaştırmış ve ulaştırmaya da devam etmektedir. Görünen o ki geleceğin beyinleri kendini daha fazla düşünmeye, düşünmeyi düşünmeye, öğrenmeye, anlamaya ve edindiği bilgiler doğrultusunda daha fazla yorumla çıkarımlarda bulunmaya adayacaktır (Saban, 2014; Duman, 2015). Dolayısıyla tüm bu düşünme süreçleri beraberinde öğrenme kavramını getirmektedir. Öğrenmeye ilişkin farklı çalışmalar yapıldıkça insan denilen canlının çok yönlü ve birbirinden benzersiz, çeşitli özelliklere sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Tüm bu bireysel farklılıkların kalıtsal olduğu gibi bireylerin içerisine doğdukları küresel anlamda toplum yerel anlamda coğrafya ile de ilişkili olarak farklılık gösterdiği gerçeği bu bireylerin eğitim süreçlerine de yansımaktadır. Bu farklılıkları eğitim anlayışına yansıtmak kadar farklılıkları kabul etmek, saygı duymak ve toplumların farklılıklarla birlikte yaşama konusunda çaba göstermesi de geliştirilmesi gereken bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal açıdan farklılıkların kabul görmesi bazı değerlere sahip olmaktan geçiyorsa eğitimde de farklılıkların kabul edilip süreç

dâhil edilmesi de kapsayıcılığı gerektirmektedir. Ballard (1995) kapsayıcı eğitim tanımını yaparken özel gereksinimli bireyler için özel eğitim öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen bir süreç olmadığını özellikle vurgulayarak tanımlamıştır. Aynı zamanda Graham (2020) bireylerin eğitime erişim engellerinin kaldırılarak tüm öğrencilerin yaşlılarıyla öğrendiği, deneyimler kazandığı ve herkesin demokratik eğitim sürecine dâhil olduğu bir hak ve eğitim sistemi olarak tanımlayarak tanımlarında yalnızca özel gereksinimli bireylerin değil tüm bireylerin içerisine dâhil olduğu bir süreci ifade etmiştir. Yine Hodkinson (2020) kapsayıcı eğitim tanımında tüm öğrencilere yönelik olma ve genel eğitim ortamında yani farklılığı olan bireyi ayrıştırarak değil kendi sınıf ortamında yapılan gerçekleştirilen bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Tüm bu tanımlar 1995 ve sonrasında kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim engellerini kaldırmak adına bireysel farklılıklara yönelik olarak tüm öğrencileri ve mevcut eğitim ortamlarını kapsar şekilde tanımlandığını göstermektedir.

Bir öğretmenin sınıf ortamına girdiğinde dikkatini çeken en önemli özellik mevcut sınıf kademesinde boy, kilo gibi fiziksel özellikler, davranış olarak devinimsel özellikler ve öğrenme boyutunda zihinsel özellikler açısından birbirinden farklı bireylerin olduğu gerçeğidir. Alanında uzman bir eğitimci sınıfına girdiği ilk andan itibaren ve bireyle vakit geçirip onları daha yakından tanımaya başladığında, onların her açıdan birbirinden farklı ve ayırt edici özellikleri olduğunu fark eder. Öğretmenin öğrenme sürecini başlatmadan önce bu süreçte kendine yol gösterecek, rehberlik edecek bir öğretim programına ihtiyacı vardır. Öğretim programı kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlar bulunsa da Bobbit (2017), öğretim programını bireylerin gerçek yaşam becerilerini geliştirme ve yetişkin olabilmek adına gereken her türlü beceriyi ve deneyimleri içerisinde barındıran program olarak tanımlamıştır. Öğretim programları alanında program geliştirme adına çok sayıda çalışma yapmış olan Tyler; 1948 yılında öğretim programı için eğitim alanında yapılmış tüm bilimsel ve kuramsal çalışmaların bilgi birikimine dayalı olarak belirlenmiş amaç ve öğrenci yaşantıları olduğunu ifade etmiştir (Kürüm Yapıcıoğlu, 2022). Fakat bir öğretmen sınıfa girdiğinden gerek fiziksel gerekse bilişsel ve duyuşsal olarak farklı gelişim özellikleri gösteren çok sayıda birey ile karşılaşmaktadır. Bu bağlamda herkesin farklı şekillerde öğrendiği farklı ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve yeteneklerinin olduğu bir öğrenme ortamında tüm öğrenciler için aynı hedefe ulaştıran fakat tek tip yöntem ve stratejilerle oluşturulmuş öğretim programlarıyla süreci yürütmeye çalışmak oldukça anlamsızdır (Gregory ve Chapman, 2020). Bu nedenle öğretim programlarının bireylerin öğrenme ihtiyaçları,

ilgi ve istekleri doğrultusunda farklılaştırılması gerektiğini belirten Gregory ve Chapman (2020) öğretmenlerin günümüz sınıf ortamlarında çeşitli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde planlamalar yapmaları gerektiğini savunmaktadır. Çünkü her öğrencinin eğitim öğretimden beklentileri, konuya ilişkin ihtiyaç ve ilgileri aynı doğrultuda değildir. Bu doğrultuda öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten onların her türlü ihtiyacına, ilgi ve yeteneklerine cevap verebilen avantajlı olduğu kadar dezavantajlı yönlerini de kucaklar şekilde kapsayıcı aynı zamanda içerik, ürün, süreç, değerlendirme ve öğrenme ortamı açısından da farklılaştırılmış bir programın benimsenmesi gerekmektedir. Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı Tomlinson'a (2005) göre bireylerin öğrenme potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan bunu yaparken öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profillerini dikkate alarak onların daha iyi öğrendiklerini savunan bir öğretim felsefesidir. Heacox'a (2002) göre öğretim programına ve hedeflere bağlı, öğrencilerin çeşitli ihtiyaç, öğrenme stilleri ve profilleri, ilgi alanları ve öğrenme tercihlerini merkeze alan, aynı zamanda kullanılan çeşitli değerlendirme teknikleri ile adil bir süreç oluşturmak adına geliştirilen bir öğretim yaklaşımıdır.

Sonuç olarak kuramsal çerçeve oluşturmak adına yapılan alan yazın incelemesine dayalı olarak bireysel farklılıklara yönelik farkındalığın da artmasından kaynaklı olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının köklü temellere dayandığı, özellikle son yıllarda çok sayıda çalışmaya konu teşkil ettiği görülmektedir. Fakat yine alan yazın taraması göstermektedir ki farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarına ilişkin tek boyutlu çalışmalar yapıldığı, uygulamaların etkisi üzerine çok yönlü yöntemsel süreçler içeren, geniş ve bütüncül bir anlayışa sahip, farklı alt boyutlarda gerçekleştirilen, bu yönüyle de özgün bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisi, çok yönlü ve bütüncül bir yaklaşım ile alandaki mevcut çalışmalar doğrultusunda, ulaşılan veriler üzerinden ortak etkisi, yine alandaki katılımcı görüşü içeren çalışmalar üzerinden süreç, içerik ve ürün anlayışı incelenecek olup, sonrasında hazırlanan farklılaştırılmış öğretim programı ile uygulamanın etkisi ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin analizi gerçekleştirilecektir. Tüm bu süreçlerin sonunda bütüncül bilgiye ulaşılması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Mevcut çalışmanın temel amacı Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının etkisinin Çoklu Bütüncül Yaklaşım (ÇBY) çerçevesinde incelenmesidir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ÇBY bağlamında incelenmesi çerçevesinde sırasıyla aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranacaktır:

Birinci aşama: Ön-bütüncül bilgiye ulaşmak amacıyla;

- a. Meta-analitik incelemelerle farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü/etkisi nedir?
- b. Meta-tematik inceleme kapsamında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılmasına ilişkin etkisi nedir?

İkinci aşama: Son-bütüncül bilgiye ulaşmak için;

- a. Sosyal Bilgiler öğretim programında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğrencilerin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b. Sosyal Bilgiler öğretim programında kullanılan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının değerlendirme sürecine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?

Üçüncü aşama: Bütüncül bilgiye ulaşmak için;

- a. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları kapsamında, ön ve son bütüncül bilgilerin birleştirilmesinin ardından elde edilen genel sonuçlar birbirini tamamlayıcı/birleştirici nitelikte midir?
- b. Ulaşılan sonuçlar bağlamında konuya ilişkin öneriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazını incelemesine dayalı olarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların yöntem bakımından tek boyutta yürütüldüğü tespit edilmiştir (Chen, 2007; Yabaş ,2008; Luster, 2008; Butler ve Lowe, 2010; Durrett, 2010; Valiande ve Tarman, 2011; Tulbure, 2011; Scott, 2012; Smit ve Humpert, 2012; Demir, 2013; Osuafor ve Okigbo, 2013; Taş, 2013; Gomaa, 2014; Muthomi ve Mbugua, 2014; Pierre, 2014; Umar, 2014; AlShareef, 2015; Kaplan, 2016; Ekinci, 2016; Lockley vd., 2017; Danou, 2017; Firwana, 2017; Salar, 2018; Yenmez ve Özpınar, 2017; Hall, 2018; Tüfekçi, 2018; Kara, 2019; Magableh ve Abdullah, 2019; Türegün Çoban, 2020; Bağrıyanık, 2020; Canque, 2021; Saleh, 2021; Özen, Çelik ve Bayram, 2022). Mevcut çalışmada olduğu gibi çeşitli ve farklı

yöntemlerin bir arada kullanıldığı, elde edilen bulguların bütüncül bir şekilde incelendiği ve yorumlandığı çalışmalara rastlanmamıştır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin istenilen ayrıntılı analiz, değerlendirme ve bütüncül sonuçlara ulaşmak adına mevcut çalışmada Batdı (2016) tarafından ilk kez tanımlanan ve alana kazandırılan ÇBY'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının geniş kapsamda ve tüm yönleriyle incelenmesine, zengin veri içeriğine sahip çok yönlü bir araştırma imkânı sağlanarak alan yazına olumlu katkı sağlanması düşünülmektedir. ÇBY doğrultusunda yürütülecek olan farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerine etkisini araştırmayı amaçlayan çalışma dâhil edilme kriterleri kapsamında nicel boyutta meta analiz nitel boyutta ise meta tematik analiz verilerine dayalı olarak çok yönlü inceleme imkânı sunduğundan dolayı özgün ve orijinal nitelikteki bu çalışmanın, gelecekte yapılmak istenen çalışmalara da yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmada, aşağıda bahsi geçen sayıtlılar doğrultusunda hareket edilmiştir:

1. Mevcut araştırma, ÇBY'nin bütün aşamalarına uygun gerçekleştirilmiştir.
2. ÇBY kapsamında meta analize dâhil edilecek çalışmalar nicel araştırma yöntemlerine uygundur.
3. ÇBY kapsamında meta tematik analize dâhil edilecek çalışmalar nitel araştırma yöntemlerine uygundur.
4. Deney grubunda kullanılan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hakkında gerçekleştirilen alan yazın taraması ve uzman görüşü yeterlidir.
5. Araştırmada geliştirilen ve kullanılan başarı testi geçerli ve güveniliridir.
6. Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere her iki gruptaki öğrenciler araştırmacı tarafından kontrol altına alınamayan değişkenlerden eşit oranda etkilenmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Kullanılan mevcut ÇBY'nin genel sınırlılıklarıyla,
2. ÇBY doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisini inceleyen meta-analiz sürecine dâhil edilecek nicel boyutlu çalışmaların seçilme kriterleri ile,

3. ÇBY doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılmasına ilişkin etkisini inceleyen meta tematik analiz sürecine dâhil edilecek nitel boyutlu çalışmaların seçilme kriterleri ile,
4. ÇBY kapsamında deneysel uygulamanın yapılacağı 2022-2023 eğitim öğretim yılı Osmaniye Merkez Şehit Oğuzhan Tekerek İlkokulu 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersiyle,
5. Deney grubuna uygulanacak olan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve kontrol grubuna uygulanacak geleneksel yöntem ile,
6. araştırmanın gerçekleştiği öğrencilere dayalı olarak deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çoklu bütüncül yaklaşım: üç aşamadan oluşan yaklaşım bilimsel çalışmalarda farklı yöntem ve analiz programlarını kullanarak elde edilen verilerin bütüncül biçimde yorumlanmasını ve sonuca ulaşılmasını ifade etmektedir (Batdı, 2016a).

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulaması: Bireylerin öğrenme potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan bunu yaparken öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profillerini dikkate alarak onların daha iyi öğrendiklerini savunan bir öğretim felsefesidir (Tomlinson,2005).

Meta-analiz: Belirli bir konu, alan ya da tema hakkında benzer özellikleri göz önüne alınarak ve kriterlere tabi tutularak gruplanması ve sahip oldukları nicel verilerin bütün olarak değerlendirilmesi olarak ifade edilebilmektedir (Hedges ve Olkin, 1985; Olkin, 1996; Walter ve Janat, 1999; Dinçer, 2021).

Meta-tematik analiz: Konu ile ilgili araştırmalardan elde edilen ham veriler üzerinden tema ve kodlar oluşturma, çeşitli çalışmaların bulgu ve verilerini bütünleştirerek kapsamlı sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir nitel veri analizidir (Batdı, 2019b).

Sosyal Bilgiler öğretim programı: Çeşitli öğrenme alanlarıyla, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak belirlenmiş kazanımlara ulaşılmasını hedefleyen, birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerini; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlayan sosyal bilimlere ait öğretim programıdır (MEB, 2018).

Geleneksel yöntem: İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programına uyumlu olarak 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ve MEB'in belirlediği öğretim programı

doğrultusunda belirlenen öğretim yöntem ve teknikleri kapsamında gerçekleştirilen işleyiştir.

Bütüncül bakış açısı, verilerin analizi ile kapsamlı, geçerli ve güvenli bulgular ve sonuçlar elde edilmesini sağlayan değerlendirmelerdir.

Tek boyutlu çalışma, tercih edilen araştırma yöntemi açısından değerlendirildiğinde nitel ya da nicel olma bakımından yalnızca birine dayalı gerçekleştirilen çalışmaları ifade etmektedir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme

Öğrenme, tarih boyunca öğrenme faaliyetini gerçekleştiren bireylerin sosyo-ekonomik, politik, toplumsal, bilişsel, psikolojik, duygusal özellikleri, yaşadıkları coğrafya ve dâhil oldukları toplumların tarihi yapısı göz önüne alınarak çok farklı felsefe ve yaklaşımlarla düzenlenmiş, bilimsel çalışmalar sonucunda çok sayıda temele dayandırılarak şekillenmiştir. Bu bağlamda öğrenmenin hem felsefi hem de bilimsel alt yapıları düşünüldüğünde bireylerin tek ve sabit bir anlayışla öğrenmediği görülmekte bu nedenle de öğrenme kavramını tek bir tanımla ifade etmenin doğru olmadığını düşünmekteyiz. Nitekim Shuell (1988) öğrenmenin tanımına ilişkin çalışmalarında kavramın teorisyenler ve uygulayıcılar açısından herkes tarafından kabul edilmiş bir tanımının olmadığına ilişkin görüş bildirmektedir.

Kelime anlamı olarak Türk Dil Kurumu (2022) tarafından “öğrenmek işi” olarak tanımlanan öğrenme, Schunk (2009) tarafından bireylerin öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasite ve yetenekleri doğrultusunda sergiledikleri her türlü kalıcı davranış biçimi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Ekici (2001) tarafından tekrar ve deneyimler sonucu meydana gelen kalıcı ve sürekli davranış değişikliğini süreçle dayalı olarak tanımlanırken Ekici’nin (2001) aktardığı Hergenhahn ve Olson öğrenmeyi, hastalık yorgunluk ve herhangi bir ilacın etkisinde olmadan bireyin doğrudan yaşantıları sonucu edindiği kalıcı davranış değişikliğini ifade eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Her iki tanımında ortak özelliğinin deneyimlere dayalı ve kalıcı olması ve tüm bunların süreç içerisinde gerçekleşmesidir diyebiliriz. Aynı bu iki tanımda doğrudan davranışlar üzerine yapılmış ve tanımlardan anlaşılacağı gibi öğrenmenin göstergesi olarak davranışa dönüşmüş olması esas alınmıştır. Öte yandan

Gagne öğrenmeyi çevresel değişikliklere bağlı olarak bireyin sadece davranışlarında değil aynı zamanda duygu, düşünce ve ifadesinde de meydana gelen değişimler olarak tanımlarken Ausubel öğrenmek işine bireyin anlamlandırma süreci olarak bakarak bireyin elde ettiği anlamları paylaşma olarak açıklamıştır (Ekici 2001, Özden 2000, Saban 2014). Bilimsel çalışmaların artması sonucu öğrenme kavramına olan bakış açıları da değişime uğramış ve bu doğrultuda Ekici (2001) öğrenmenin yalnızca davranışsal bir süreç olmadığını bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve beyin temelli (nörofizyolojik) bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrenmenin göstergesinin yalnızca davranış olmadığı Ormrod'un yapmış olduğu çalışmalar sonucunda hem zihinsel çağrışımlardan hem de bireyin önceden edindiği bilgilerle ilişki kurduğu bilişsel bir süreçten oluştuğu düşüncesi ile desteklenmiştir (Ekici 2001, Özden 2000, Saban 2014, Sönmez 2000).

Öğrenmenin tanımı arttıkça öğrenme sürecine ilişkin bakış açıları da değişmekte bireyin nasıl öğrendiğine ilişkin merak ve yaklaşımlarda bu doğrultuda artmaktadır. Öğrenme işinin ham maddesi insana ilişkin hem fizyolojik ve psikolojik hem de sosyal araştırmaların artması beraberinde bireyin “insan nasıl öğrenir?” sorusuna çok daha fazla zaman ve emek harcanmasına sebep olmuştur. 1900'lü yıllarda insan davranışlarının öğrenme göstergesi olduğuna ilişkin görüşler halen devam ederken bu yılların ortalarına doğru bireylerin duyu organları aracılığıyla çevrelerinden edindikleri bilgileri deneyimleri aracılığıyla davranışa dönüştürdüğü ve bu öğrenmelerin her birey tarafından farklı düzeyde gerçekleştiği görüşü ortaya çıkmıştır (Kaya ve Akçin, 2002). Burada dikkat çeken öğrenme göstergesi halen davranış olarak algılansa da ilk olarak öğrenmede bireysel farklılıkların olduğunun fark edilmeye başlanmasıdır. Ekici (2001) sistematik şekilde çalışmaların ilk olarak 1960'larda yapılmaya başlandığını ifade ederek bu tarihlerden itibaren çok sayıda öğrenme tanımı yapıldığı ifade etmiştir. Bu bağlamda ön plana çıkan iki isim Dunn ve Butler'dır. Ekici'ye (2001) göre Dunn öğrenmeyi bir örüntü olarak tanımlarken bu örüntü içerisinde bireysel farklılıklara dayalı olarak bireylerin çevreyi nasıl algıladıkları ve içerisinde bulundukları çevre ile nasıl etkileşime girdikleri göz önüne alınarak bireylerin verdikleri tepkiler üzerinden tanımlamıştır. Yine Ekici'ye (2001) göre Butler öğrenmeyi bireysel farklılıklara ve bireylerin duyu organlarına bağlı olarak gerçekleşen, bireylerin ayırt edici ve gözlemlenebilen davranışları olarak tanımlamıştır. Tüm tanımlar göz önüne alındığında öğrenmeyi, bireylerin duyu organlarına, yaşantılarına, bireysel farklılıklarına, içinde bulundukları toplumların

sosyo-ekonomik, sosyo-politik özelliklerine bağlı olarak çevreleriyle etkileşimleri sonucunda edindikleri her türlü bilgiyi önceki yaşantıları ile ilişkilendirerek yapılandırdıkları bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve nörofizyolojik bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Tüm bu tanımlar beraberinde öğrenmeye ilişkin farklı paradigmlar, felsefeler ve yaklaşımları da beraberinde getirmektedir.

2.1.1. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme kavramının tanımı, kavramın tarihsel gelişim süreci içerisinde bu konuda yapılan araştırmalar arttıkça değişim göstermiştir. Bilginin yığılarak ilerleyen bir yapısı olduğu düşünüldüğünde bu tanımın daha çok kez değişip dönüşüme uğrayacağı gerçeği kaçınılmazdır (Fidan, 1986). Kavramın tanımında en sık karşımıza çıkan bu eylemin bir süreç olduğu gerçeği öğrenme ve öğretme süreci olarak karşımıza çıkmakta ve beraberinden çok sayıda teori ve yaklaşımı da getirmektedir. Öğrenme açısından yaklaşımlar bireyin öğrenme işini nasıl algıladığı ile yakından ilişkili iken bireylerin hem amacını hem de sürecini kapsar niteliktedir. Biggs'e (2001) göre bu süreçte yalnızca öğrenen özellikleri değil aynı zamanda öğrenen ile öğrenilen şey arasındaki ilişkide dikkate alınmalıdır. Yine Biggs'e (2001) göre Schmeck ve Ramsden'in görüşlerine dayanarak öğrenen hedef ilişkisi yaklaşımın belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda bireysel farklılıklar bize bireylerin nasıl öğreneceği konusunda tercihlerini kısmen açıklarken aynı zamanda bireylerin öğrenilecek olan bilgiye ve ulaşılmak istenen hedefe karşı ilgi, tutum ve ilişkileri de onların tercih ettiği yaklaşımı belirlemede oldukça önemlidir. Tüm bu tanımlar bize aslında bireyin kısmen neyi öğreneceğine, doğrudan ise nasıl öğreneceğine kendisinin karar verdiğini ve bu doğrultuda sürecin tamamen bireye göre planlanması gerektiğini de göstermektedir.

Öğrenme sürecinin tarihsel gelişimi içerisinde insan her açıdan daha yakından incelenmiş ve böylece insanın öğrenme sürecine ilişki çok çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunlar en bilindikleri olan ve mevcut çalışmaya konu olan Farklılaştırılmış Öğretim 'in de temellerini oluşturan yaklaşımlar aşağıda mevcut kavramsal temelleri destekler şekilde ifade edilmiştir.

2.1.1.1. Davranışçı öğrenme yaklaşımı

1900'lü yılların başında insana ve öğrenmeye ilişkin çok sayıda teori bilim dünyası içerisinde kendine yer bulmaya çalışırken, bu süreçte ne Darwin'in uyum ve evrim çalışmaları ne de yapısalcılık, işlevselcilik kadar ön plana çıkamamıştır. İşlevselciler olaylara farklı açılardan bakmaya çalışırken insana ve öğrenmeye ilişkin farklı görüşler geliştirebiliyor ve süreci daha geniş bir açıdan değerlendirebiliyorlardı (Schunk, 2009). O dönemde Dewey (1900) sürece daha gerçekçi yaklaşarak okullarda uygulanabilen gerçek yaşama uyarlanabilen çalışmalara yönelmiştir. Bu süreçte özellikle psikolojinin insan davranışları üzerine daha deneysel ve gözlemlenebilir çalışmalar yürütmesi ve bunu gerekli görerek öğrenmeye ilişkin en temel göstergenin gözlemlenebilen davranışlar olduğunu ileri süren John B. Watson, psikoloji bilimini insan davranışları üzerine araştırmalar yapmaya teşvik etmiştir (Schunk, 2009). Davranışçı öğrenme yaklaşımları incelendiğinde mevcut öğrenme tanımlarını en çok destekleyen Skinner'in operant koşullanmasıdır. Fakat davranışçı yaklaşım Thorndike'nin bağlantıcılık teorisi, Pavlov'un klasik koşullanması, Wilson'un davranışçılık ve Guthrie'nin bitişik koşullanma teorilerinden bağımsız düşünülemez (Mayer, 2003; Schunk, 2009). Tüm bu teorisyenler öğrenmeyi uyarıcı-tepki ilişkisi bağlamında açıklamış ve öğrenmeyi bu ilişki sonucunda ortaya çıkan davranış değişikliği olarak tanımlamışlardır (Mayer, 2003; Schunk, 2009; Engin Deniz ve ark., 2021).

Davranışçı yaklaşımın temelini oluşturan klasik koşullanmada uyarıcıda tepkide kontrol altındadır. Bu sayede bireyde tepkiye sebep olan uyarıcı önceden bilindiğinden bireyde meydana gelecek tepkide doğrudan tahmin edilebilmektedir. Fakat Edimsel (operant) koşullanma klasik koşullanmanın aksine bireyde meydana gelen davranışa sebep olan uyarıcının her zaman tahmin edilemeyeceğini bu nedenle bireyin içten gelen uyarıcılarla da davranış sergileyebileceğini savunmaktadır (Selçuk, 2001). Akman ve Erden'e (1997) göre özellikle öğrencinin kendi hızında ilerlemesine izin veren edimsel koşullanma bu yönüyle mevcut araştırmaya konu olan yaklaşımında temellerini oluşturmaktadır.

2.1.1.2. Bilişsel öğrenme yaklaşımları

Öğrenme öğretme sürecinde ön plana çıkan bir diğer öğrenme yaklaşımı Bilişsel öğrenme teorisi/yaklaşımıdır. 1930'da Piaget tarafından Bilişsel Gelişim

Kuramı ile bireylerin bebeklikten yetişkinliğe bilişsel gelişimleri incelenmiş zeka, dengeleme, adaptasyon, uyum, şema ve örgütlenme gibi birçok kavram tanımlanarak bireylerin çevresini nasıl algıladıkları ve öğrendikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca kuramın temel ilkeleri günümüzde geçerliliğini korumaktadır (Engin Deniz ve ark., 2021). Bu doğrultuda Piaget'e (1984) göre birey davranışçı kuramın tanımının aksine öğrenme sürecinde pasif alıcı değil, aktiftir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımını Schunk'e (2009) göre Shuell, bireylerin çevreyle olan ilişkisi sonucunda meydana gelen olaylara nasıl tepki verdiği, öğrenilen bilginin kodlanması, önceki bilgilerle ilişkilendirilip gerek duyulduğunda nasıl geri çağırılacağını kısaca bilginin depolanma ve kullanılmasını incelemektedir. Temelinde bireylerin bilgiyi işleyen taraf olduğu, öğrenmenin zihinde gerçekleştiği bu nedenle öğrenme işinin zihinsel bir süreç olduğu savunulmaktadır (Mayer, 2003). Kavram öğrenme, problem çözme, öz düzenleme gibi birçok üst bilişsel beceriyi bir arada sağlayan bilişsel öğrenme yaklaşımı bu yönüyle daha başarılı bir akademik performans hedeflemektedir (Mayer, 2003; Schunk, 2009; Engin Deniz ve ark., 2021). Öte yandan bilişsel öğrenme aynı zamanda öğrenme öğretme sürecinde psikolojik tip teorisini de destekler nitelikte çalışmalar yapmış ve bu açıdan kapsamlı bir kuramsal çerçeve oluşmasına zemin hazırlamıştır (Saban,2014). Saban'a (2014) göre Jung bireylerin davranışlarının algılama ve yargılamak üzere iki düzeyde meydana geldiğini; bireylerin duyu ve sezgileriyle algılarken, mantık ve duyguları aracılığı ile de yargıladıklarını ifade etmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak bireyleri algılama ve yargılama özelliklerine göre farklı tipler olarak sınıflandıran görüş mevcut çalışmanın öğrenciyi yakından tanıma, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap veren bir öğrenme planı ve sınıf iklimi oluşturma gibi birçok bileşenine de temel oluşturmaktadır.

Mevcut araştırmaya konu olan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı ve Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı çalışmalarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda Piaget'in gelişim kuramına göre birey çevresiyle etkileşimi sonucu algıladıklarını kavramsallaştırmakta ve bu sayede bu kavramsallaştırmaları birleştirerek öğrenmektedir (Gregory ve Chapman, 2020). Sözer'e (2002) göre Vygotsky'nin çalışmalarında üzerinde durduğu yakınsal gelişim alanı teorisi bireyin gerçek gelişim düzeyi ile yetişkinlikteki veya akranlarıyla işbirliği halindeyken gerçekleştireceği potansiyel gelişimi arasındaki mesafe yine Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ile yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda birey kendi kendine

öğrenirken aynı zamanda akranlarıyla veya kendisini yakından tanıyan bir yetişkin ile çok daha aktif ve etkili öğrenebilmektedir.

2.1.1.3. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı

Temelleri Schunk (2009) ile Ekici ve Güven'e (2020) göre bilişsel öğrenme kuramında Piaget ve Vygotsky'nin insan gelişimi üzerine yaptığı çalışmalara dayanan *yapılandırmacılık*, Bruning ve ark.'a (2004) göre bireylerin algıladıkları ve anlamlandırdıklarından çok daha fazlasını öğrendiklerine ilişkin bir felsefi ve fizyolojik düşünceyi ifade etmektedir. Bu doğrultuda “ne öğretelim?” den ziyade “nasıl öğretelim?” sorusuna cevap arayan yaklaşım, davranışçı kuramın aksine ürüne odaklı amaç belirlemek yerine sürece odaklanmakta bu sayede bireylerin bilginin transferi ve yapılandırması kendisi tarafından sağlanmakta, böylece bireyler bilgiyi kendine sunulduğu şekilde değil kendi yapılandırdıkları şekilde öğrenebilmektedir (Yaşar,1998; Koç ve Demirel, 2002; Şaşan, 2002).bu yaklaşıma göre bireylerin hazır bulunuşlukları oldukça önemlidir. Bireylerin sahip olduğu önbilgiler öğrenmenin temelini oluşturduğundan bireyin yeni edineceği bilgi önceki öğrenmeleriyle yapılandırılarak kalıcı hale gelmektedir. Eğer yeni öğrenilen bireyin zihninde her hangi bir şemayla uyumuyor ya da önceki bilgilerle çatışıyorsa birey bu durumda bilgiyi yapılandırır ve gerekiyorsa yeni bir şema oluşturarak zihinsel süreci tamamlar (Schunk, 2009; Mayer, 2003; Ekici ve Güven, 2020).

2.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Doğadaki her canlı kendi yaşamını devam ettirmek, tehlikeler karşında güvende olmak, fizyolojik ihtiyaçlarını giderme yolunda becerilere sahip olmak ve aynı zamanda hayatını daha kaliteli sürdürebilmek adına birçok yetenek ve donanımla dünyaya gelmektedir. Bireyler sahip oldukları tüm bu beceriler ile hem hayatta kalabilmekte hem de mevcut hayatını daha kaliteli bir şekilde sürdürebilmektedir. Tüm bunları yaparken sahip olduğu en önemli özelliği bireyin bilişsel becerileridir. Birey sahip olduğu bu beceriler ile kendi ve için e dâhil olduğu toplumun ihtiyaçlarına da katkı sağlayabilmekte artan gereksinimlerini karşılayabilmektedir. Öğrenmenin tanımını yaparken öğrenmenin, yaşantılar sonucu oluşan kalıcı davranış değişiklikleri olduğundan bahsetmiştik (Ekici, 2001; Schunk,2009; Bacanlı, 2004) ayrıca Gagne ve Ausubel tarafından öğrenmenin bireyde yalnızca davranış değişikliğine değil aynı zamanda duygu, düşünce ve zihin yapısında da değişikliklere neden olduğu ifade

edilmektedir (Ekici 2001, Özden 2000, Saban 2014). 1960 yıllarından itibaren psikoloji biliminin felsefeden bağımsızlaşarak Wundt tarafından ilk psikoloji laboratuvarının kurulması ile yetişkin bireyler üzerine deneysel çalışmalar yapılmaya başlanmış ve bu süreçte bireylerin öğrenme ve problem çözme becerileri yönünden farklılıklar gösterdiği gerçeği fark edilmiştir (Ekici,2001; Kuzgun ve Deryakulu,2020). Bireysel farklılıkların çok sayıda nedeni olabileceği gibi bunlardan tespit etmek açısından kolay fakat anlamlandırmak açısından en zor olanı zekâdır. Kuzgun'a (2020) göre Galton zekâyı bireylerin öğrenme gücü olarak açıklarken, Binet 1961 yılında Galton'un tanımına ek olarak bireylerin algılama ve tepki hızı ile bellek alanı gibi basit zihinsel öğeler üzerinden tanımlanan farklılık olarak ifade etmiştir. Ayrıca yine Kuzgun'a (2020) göre Piaget bireylerin çevre ile etkileşimi sonucunda dengeye ulaşma yeteneği olarak tanımlamıştır (Kuzgun ve Deryakulu,2020). Tüm bu tanımlara dayalı olarak araştırmacılar aynı zamanda zekânın tespit edilebilir ve ölçülebilir yapıda bir farklılık olduğunu savunmakta ve bunu tek boyutlu olarak gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda A. Binnet ve arkadaşları tarafından 1904 yılında ilköğretim öğrencilerinin zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla bir test oluşturulmuş ilk denemede başarısız olan test daha sonra geliştirilerek uygulanmaya başlanmıştır. Bu girişim aynı zamanda zekânın objektif olarak ölçülebileceğini ve tek bir sayısal veriyle ifade edilebileceği düşüncesi oluşturmuştur (Gardner,1993; Kuzgun ve Deryakulu,2020). Gardner yapmış olduğu çalışmalar sonucunda zekânın herhangi bir test aracılığı ile tek bir sayısal veriyle ifade edilebilecek tek boyutlu bir özellik olmadığı konusunda görüş bildirmiş ve zekâyı karmaşık problemleri çözebilme ve çok sayıda kültürlerde değer bulabilecek bir ürün ortaya koyabilme potansiyeli olarak tanımlamıştır (Gardner,2004). Bu bağlamda Gardner'ın zekânın tek boyutlu olmadığına ilişkin görüşleri Kuzgun ve Deryakulu'na (2020) göre Spearman'ın İki Faktör Kuramı, Thorndike'nin Zekâ anlayışı, Thurstone'un Grup Faktör Kuramı, Guilford'ın Çok Faktör Kuramı, Cattell'in Zekâ anlayışı ve son olarak Sternberg'in Zeka anlayışı ile ilgili görüşleriyle doğrudan desteklenmektedir. Tüm bu görüşler çerçevesinde zekânın çok yönlü olduğu, geliştirilebilir ve iyileştirilebilir olması Gardner'ın kuramının eğitim alanında kabul görmesini sağlamıştır (Güler ve Özdemir 2004).

Çoklu zekâ kuramının amacı bireylerin eğitim süreçlerinde ne yapabildiklerinden çok neler yapabileceklerine dair potansiyellerini açıklamaktır. Bu amaçla Gardner (2004) temelleri Spearman, Thorndike, Guilford, Sternberg'e dayanan

zekâ anlayışı üzerinden yeni farklı zekâ alanı belirlemiş ve sekizinci olarak doğa zekâsını eklemiştir. (Gardner, 2004; Hamurcu 2006; Kuzgun ve Deryakulu,2020). Gardner'ın (2004) çalışmaları sonucunda ulaştığı sekiz zekâ alanı temel özellik ve göstergeleri ile aşağıda açıklanmıştır.

1. Sözel-dil zekâsı: Temelleri bireyin öz güvenine ve öz yeterliliklerine dayanan bu zekâ alanı Armstrong'a (2009) göre sözcükleri yazılı ve sözlü olarak kullanabilme becerisidir. Bu beceriye sahip bireyler sözcükleri etkili bir şekilde kullanabilmekte, sözlü olarak düşünüp düşüncelerini sözcüklerle ifade edebilmekte, dildeki karmaşık yapıları ve kavramları anlayabilmektedir. Ayrıca bu zekâ alanına sahip bireyler ikna kabiliyeti yüksek, sunum becerileri gelişmiş kişiler olarak tanınırlar (Armstrong, 1994; Yavuz, 2001; Saban 2002,2020; Gardner 2004; Selçuk vd. 2004).

Sözel-dil zekâ, dili etkili bir şekilde kullanabilmeyi, kelimelerle düşünebilmeyi, karmaşık yapıdaki anlamları kavrayabilme, ikna edebilmeyi, farklı yapıların farkında olmak kadar yeni yapılar da oluşturabilmeyi, çeşitli kalıptaki yapıları kullanabilmeyi sağlayan bir becerisidir. Temelinde inşaların kendileriyle olan yeterliliklerine ve öz güvenine dayalı olan sözel dil zekâsı, Yavuz'a (2001) göre bireylerin iletişim kurmadaki ilk basamağı ve kendini ifade edebilme becerisini kullanabilmeyi ifade etmektedir. Dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerisinde barındıran sözel dil zekâsına sahip bireyler interaktif iletişim becerlerinin tümünü kullanarak daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilirler (Yavuz, 2001;Saban 2002,2010,2020).

2. Mantıksal-matematiksel zekâ: Armstrong'a (2009) göre sayıları etkin bir şekilde kullanma ve güçlü bir muhakeme yeteneği olarak tanımlanan bu zekâ alanına sahip bireyler soyut kavramları kavrayabilme, tümdengelim ve tümevarım becerilerine sahip, matematiksel terimlere hâkim, neden-sonuç ilişkisi konusunda başarılı, akıl ve zekâ oyunları, bilgisayar oyunları gibi oyunlarda başarılı bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu zekâ alanına dâhil bireyler aynı zamanda sayısal yönü ağır basan fizik, kimya, biyoloji konularına da ilgili, bu konularda da başarılıdırlar (Armstrong, 1994; Yavuz, 2001;Saban 2002,2010; Gardner 2004; Selçuk vd. 2004).

3.Görsel-uzamsal zekâ: Görsel açıdan algıları yüksek düzeyde açık olan bu bireyler görsel ayırt etme, fark etme konusunda yetenekli, hayal kurmayı seven ve zihinlerinde tasarladıklarını doğrudan çizimlerle aktarabilen, okuma esnasında görsellere oldukça dikkat eden resim ve çizimler yapmayı seven, ince motor kas becerileri gelişmiş kişiler olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda görsel hafızaları oldukça gelişmiş olan bu bireyler yön bulma, adres tarif etme, kroki ya da harita

oluşturma konusunda oldukça başarılıdır (Armstrong, 1994; Yavuz, 2001;Saban 2002,2010; Gardner 2004; Selçuk vd. 2004).

4. Müziksel-ritmik zekâ: Araştırmacılar bazı zekâ alanlarının bireylerde diğer zekâ alanlarından çok daha önce geliştiğini ifade etmektedir. Müziksel–ritmik zekâ, içerisinde barındırdığı ritim duygusu ile bu zekâ alanlarından bir olarak karşımıza çıkmaktadır (Başaran, 2004). Bu zekâ alanına sahip bireyler dinleme ve algılama konusunda başarılı oldukları gibi ayrıca sunum ve sergileme konusunda da oldukça başarılıdırlar (Phillips, 2010). Gardner (2011) yapmış olduğu çalışmalarda bu zekâ alanının çoğunlukla kalıtsal olduğunu ve bu bireylerin en üst düzeylere kadar yükselebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca müziksel–ritmik zekâ alanına sahip bireylerin bir çoğu herhangi bir enstrümanı kolaylıkla çalabilir, ezgilerin söz ve ritimlerini kolaylıkla hatırlayabilir, her türlü müziğe eşlik edebilir, konuşma, yazma, okuma esnasında elleriyle ritim tutarak sürece eşlik edebilir ve en önemlisi ortaya özgün bir eser koyabilirler (Armstrong, 1994; Yavuz, 2001;Saban 2002,2010; Gardner 2004,2011; Selçuk vd. 2004).

5. Bedensel-kinestetik zekâ: Gardner (2011) bu zekâ alanını bireylerin bedenlerini hem ifade etme sergileme hem de amaca ulaşmak için ustaca kullanma yeteneği olarak tanımlarken; Philips (2010) bireylerin vücut hareketlerini ve aynı zamanda diğer nesneleri kontrollü ve ustaca kullanabilme yeteneği olarak ifade etmiştir. Bedensel-Kinestetik zekâ alanına sahip bireyler spor faaliyetlerinden zevk alan, jest ve mimiklerini çok etkili kullandıkları kadar beden dillerini de kontrol edebilen, konuşurken el ve vücut hareketleriyle ifadelerini güçlendiren, uzun süre sabit kalma konusunda sıkıntı yaşadıklarından hareket halinde olma ihtiyacı duyan, nesneleri ayrıştırırmayı sonrasında da tekrar bir araya getirerek birleştirmeyi seven kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Armstrong, 1994; Yavuz, 2001;Saban, 2002, 2010; Gardner 2004,2011; Selçuk vd. 2004).

6. Kişilerarası-sosyal zekâ: İnsan denilen canlıyı diğer canlı türlerinden ayıran bir özellikte insanın sosyalleşme ihtiyacıdır. Bu özelliğiyle insan doğadaki diğer tüm canlılarla bir bağ kurma, iletişime geçme sosyalleşme, onların duygu ve ihtiyaçlarını anlama halindedir. Kişilerarası-Sosyal zekâ alanına sahip bireylerde gözlemlenen davranışlar özgüvenlerinin yüksek oluşu, iletişim becerilerinin güçlü olmasında kaynaklı arkadaş çevrelerinin de geniş olmasıdır. Ayrıca duygudaşlık yeteneklerinin de gelişmiş olduğu bu kişiler kişilerle bağ kurma konusunda oldukça yeteneklidirler. Organizasyon düzenleme, grupla çalışma gibi konularda da başarılı

olan bu bireyler hem sözlü hem de sözsüz iletişim becerilerine sahiptirler (Saban, 2002, 2010; Gardner 2004,2011; Selçuk vd. 2004).

7. İçsel-öze dönük Zekâ: Kendi iç dünyasına yönelik farkındalığının yüksek olduğu bu zekâ alanına sahip bireyler Gardner (2006) tarafından kendi duygu yapılarının bilincinde, duyguları ayırt edebilen, kendini tanıdığı için davranışlarını yönlendirebilen kişiler olarak tanımlanmıştır. Kendilerini oldukça iyi tanıyan bu bireyler bu sayede içsel durumlarını analiz ederek olumlu ve olumsuz duygularını kontrol edebilir, güçlü ve zayıf yönlerini bildiklerinden planlarını ona göre şekillendirebilir, neyi yapmak isteyip neyi yapmak istemediklerine karar verebilirler (Saban, 2010).

Ayrıca içe kapanık bir yapıda olduklarından birçok faaliyette olduğu gibi akademik anlamda da yalnız çalışmayı tercih edebilen bu bireyler sosyal bir grup içerisinde liderlik özellikleri de sergileyebilirler. Kendilerini tanıdıkları için gerçekçi hedefler belirleyen bu bireyler başarısızlıklarından ders çıkarır ve çoğu zaman kararlarını alırken kimseye danışmazlar.

8. Doğacı zekâ: Günümüz insanının hayatı her ne kadar teknoloji ve dijital bir yaşamla çevrelenmiş olsa da yapısı gereği evrenin ve içinde yaşadığı habitatın bir parçasıdır. Bu yönüyle kendini doğadan soyutlaması mümkün olmasa da bazı bireylerde dünyaya ve doğaya karşı daha fazla ilgi ve merak bulunmaktadır. Bu zekâ alanına sahip bireyler doğanın kendine sunduğu işaret ve sembolleri algılayabilen, doğanın düzen ve dengesi içerisinde uyum sağlayabilen, yaşayan canlılara karşı duyarlı ve onları tanımaya istekli, doğanın dengesi içerisinde tüm canlıların özelliklerini ayırt etmeye heveslidir. Ayrıca düzen ve denge içerisinde doğaya karşı her türlü eyleminde etkin rol alan bir zekâyâ sahiptirler. Saban'a (2010) göre Gardner doğacı zekâsı gelişmiş bireyleri doğal olana, sağlıklı çevreye ilgi duyan, doğanın bir parçası olan canlı cansız her türlü varlığı özellikleri açısından ayırt edebilen ve tüm bu özelliklerini yine doğa için etkin bir şekilde kullanan kişi olarak tanımlamıştır.

9. Varoluşçu zekâ: İlk olarak sekiz zekâ alanıyla kuramını ifade eden Gardner, 2006 yılında yapmış olduğu çalışmada bireylerin tüm bu zekâ alanları dışında teoloji, felsefe ve tasavvuf ile ilgili bir zekâ alanının olduğunu belirterek bireylerin, kavramsallaştırma ve insanın var olma amacı üzerine daha derin düşünceleri, varoluşa dair duyarlılık kapasitesinin yüksek olduğu bireyleri ifade eden dokuzuncu bir zekâ alanını eklemiştir. Bu zekâ alanına göre; birey Neden yaşıyoruz? Neden ölüyoruz? Nereden geliyoruz? Bize ne olacak? Aşk nedir? Neden savaşıyoruz? gibi çok daha

derin anlamlar içeren sorulara cevap arama eğilimindedir (Gardner, 2006). Varoluşçu zekâ alanına sahip bireyler varoluşa karşı tatmin edici cevaplar arama eğilimindedir. Fakat tarih boyunca her ne kadar bu zekâ alanına sahip birçok düşünür, dini lider, antropolog, arkeolog olsa da henüz beyinde böyle bir alanın varlığına dair yeterli delil bulunmamaktadır (Gardner, 2006; Philips, 2010).

2.3. Bloom Taksonomisi

Sözer'e (2022) göre mevcut araştırmaya konu olan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının dayandığı temellerden biri de Bloom Taksonomisidir. Bundaki en temel amaç farklılaştırılmış bir öğretim programında, öğrencilerin bireylerin hazırbulunuşluk, ilgi, zekâ ve yeteneklerine göre mevcut durumlarından alınıp potansiyelleri doğrultusunda daha üst seviyeye çıkarılmak istenmesidir. Bu açıdan öğrencilerin farklılaştırılmış süreci tasarlarken taksonomiye uygun hedefler belirlemeleri oldukça önem arz etmektedir. Sönmez'e (2017) göre Bloom öğrenme sürecinde oluşturulacak içeriğin öğrenenlerin zihinsel ve duygusal özelliklerine uygun olması gerektiğini vurgulayarak bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş davranışları sınıflandırmaktadır. Bunlardan ilki olan bilişsel giriş davranışları öğrenenin içeriğe ilişkin ön bilgileridir. Bireyin öğreneceği üniteye ilişkin kavramlara, şekil ve sembollere dair ön bilgileri bilişsel giriş davranışlarını oluşturmaktadır. Ayrıca bu aşamada yanlış öğrenmeler, kavramlara ilişkin yanlış bilgilerinde tespiti oldukça önemlidir. Bir diğer giriş davranışı duyuşaldır. Bu aşama öğrenenin okula, öğrenme ortamına, öğrenilecek olan ünite içeriğine, öğrenmeye karşı tutumu, bireyin ilgisi ve tüm bu bahsi geçen bileşenlere karşı olumlu yaklaşımı oldukça önemlidir. Hem öğretim programı geliştirme hem de öğretim sürecinin planlanmasında öğrenenlerin giriş davranışları oldukça önemlidir. Fakat içeriğe dair ön bilgisi olmayan ya da olumsuz yönde tutum sahibi ya da içeriğe ilgi duymayan bireylerin öğrenemeyeceği gibi bir yanılgının da olmaması gerekmektedir. Bloom'a göre öğretmenlerin bir diğer görevi de olumsuz giriş davranışlarına göre eksik ve yetersizlikleri gidermeye yönelik planlama yapmaktır. Bu doğrultuda öğrenciler içeriği oluştururken, öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarını göz önüne alarak aşamalara ayırmalıdır. Aşamalara göre sınıflamadaki en temel hedef öğrenenlerin açısından inceleme fırsatı sunmak, değerlendirme sürecine yardımcı olarak değerlendirmeye yön verebilmektir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Bu amaç doğrultusunda 1956 yılında B. Samuel Bloom günümüzde hala kendi adıyla bilinen bir sınıflama ortaya koymuş, içeriğe

ilişkin hedefleri kolaydan zora, basitten karmaşığa olacak şekilde sınıflandırmıştır (Anderson, 2002; Küçükahmet, 2005). Sönmez'e (2017) göre sınıflamayı yaparken Aristokratik taksonomiden esinlenen Bloom, bu taksonomilerde kullanılan karmaşık kuralların sınıflandırma sistemini eğitim içeriklerini düzenlemede kullanmıştır. Yine Sönmez (2017) tarafından "istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve aşamalı bir şekilde sıralanması" olarak ifade edilen taksonomi Bloom'un hem eğitim hedeflerini hem de eğitim çıktıları sınıflayabileceği yapıda bir imkân sunmaktadır. Başlangıçta hem bilişsel hem de duyuşsal giriş davranışlarını sınıflayan Bloom sonrasında daha çok bilişsel giriş davranışları üzerine sınıflama yapmıştır. Aşağıda Bilişsel giriş davranışlarının Bloom ve arkadaşları tarafından yayınlanan "The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain" kitabından Sönmez'in (2017) aktardığına göre taksonomi başmaklarının tanım ve içerikleri ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

2.3.1. Bilişsel Giriş Davranışları

Bilgi (Knowledge): Bilişsel öğrenme yaklaşımına dayalı olarak gerektiğinde bilginin geri çağırılması ve davranışların ona göre şekillenmesine dayalı olan bilgi aşaması temelinde bilginin geri çağırılmasına dayanmaktadır. Bunlar Sönmez'in(2017) Bloom ve arkadaşları tarafından yayınlanan "The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain" kitabından aktardığına göre "*özel (spesifik) bilgiler, terminoloji bilgisi, özel gerçeklerin bilgisi, bir alana özel olan anlam ve yolların bilgisi, uzlaşım bilgisi, eğilimler ve takip edilenler bilgisi, sınıflama ve gruplandırmalar bilgisi, ölçütler bilgisi, yöntem bilgisi, evrensel ve belli bir alanı özetleyenler bilgi, genellemeler ve prensipler bilgisi, teori ve yapılar bilgisi*" olarak tanımlanabilmektedir.

Kavrama (Comprehension): Öğrenenin bilgi basamağında verilen bilgiye ilişkin anladığını gösteren aşamadır. Öğrenen bu basamakta bilgiyi başka bir dilde ifade edebilir, önceki bilgileriyle ilişkilendirerek yorumlayabilir ve bilgiyle ilgili tahminlerde bulunabilmektedir.

Uygulama (Application): Bilgi ve kavrama basamaklarında bireyin bilgi ve kavrama basamaklarında edindikleri beceri, metot, teori ve yeterliliklerin kullanılarak problemi tanımlayabilme ve çözme, prensipleri uygulama, bilgiyi kullanabilme

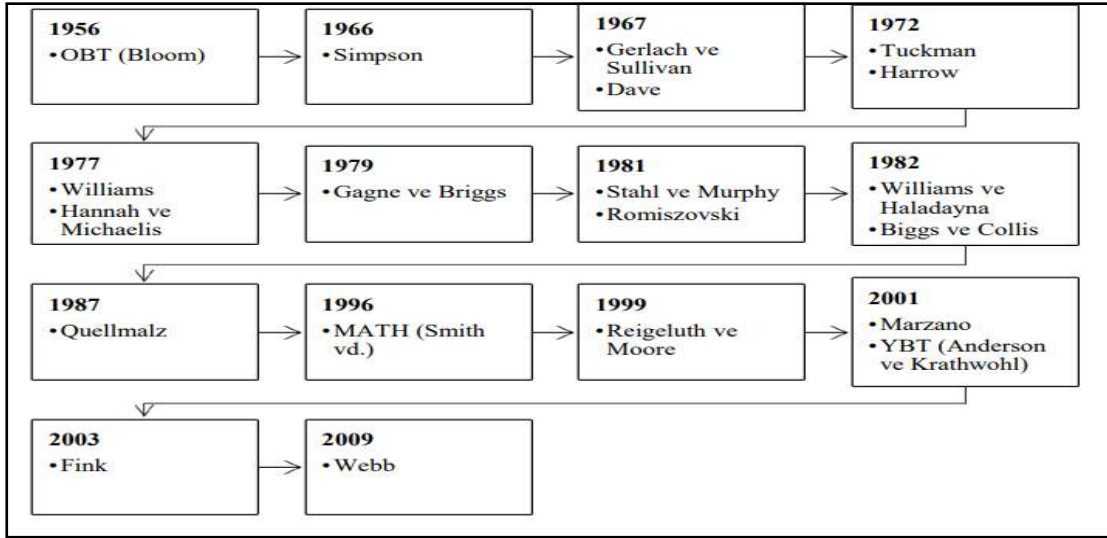
becerisine sahip olma ve bu becerileri sergileyebilme basamağı olarak tanımlanabilmektedir.

Analiz (Analysis): TDK'ya (2022) göre çözümleme olarak ifade edilen analiz kelimesi bu aşamada bilgi açısından tasarlanmış ve bilgiyi ayrıştırarak parçalara ayırma sonra bu parçalardan ilişki kurma yoluna giderek bütüne ulaşır biçimde bilginin tamamını görme olarak tanımlanabilir. Birey bu basamakta bilgiye ilişkin analizi üç farklı düzeyde gerçekleştirir. Birinci aşamada bilgiye ilişkin süreçteki unsurları sınıflayan birey sonraki aşamada bu unsurlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Son olarak bütünü daha net görebilmek adına sınıflanmış ve özellikleri fark edilmiş unsurları da kendi içerisinde analiz ederek bilgiyi yapılandırır.

Sentez (Syntesis): Bireyin analiz basamağında ayrıntılı bir şekilde ayrıştırdığı bilgi parçalarını daha anlamlı daha anlaşılır ve özgün bir bütün haline getirir. Bu aşamada bireyin ortaya bir ürün koyması beklenmektedir.

Değerlendirme (Evaluation): Bu aşamada bireyden diğer beş basamakta yaptıkları zihinsel işlemlerin ayrıntılı olarak değerlendirmesi istenir. Birey özellikle değerlendirme aşamasında analizini ve sentezini yapmış olduğu bilginin yararlı bulduklarını ya da gerekli bulmadıklarını fark etmesi ya da az yararlıdan daha yararlıya doğru bir derecelendirme yapması beklenir. Birey bunu bireysel bir yargılama sürecine bağlı kalarak gerçekleştirmektedir.

Bloom tarafından 1956'da bilişsel giriş davranışlarının taksonomik olarak sınıflandırılması ve sıralanmasını amaçlayan çalışması zaman içerisinde gerek öğrencileri gerekse meslektaşları tarafından hem taksonominin gelişmesi hem de eğitim sistemindeki değişim ve gelişmelere uyarlanabilmesi adına çok defa revize edilmiştir (Bümen, 2010). Aşağıda yer alan (Şekil 2.1) Bloom taksonomisinin yıllar içerisindeki değişimini ayrıntılı şekilde göstermektedir.



Şekil 2.1. *Taksonomiler gelişimine genel bir bakış* (Yüksel, 2007; Sönmez, 2017).

Bloom taksonomisi kendi içerisinde sabit bir hiyerarşi içerisinde hazırlanmış, basamakların net şekilde kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa sıralandığı, bu sıralama içerisinde daha az karmaşık olan basamağın daha karmaşık basamağa net bir şekilde ön koşul bilgiler içerdiği bir yapıda hazırlanmıştır. Ayrıca Bloom'un taksonomisinde hedefler cümle olarak ifade edilirken ad-eylemsi (fiilimsi) kuralıyla ifade edilmektedir bu durum taksonomiye eğitimcilerin hedefleri ifade etmede zorlanmasına sıralamayı hep tek boyutlu (dikey) olarak tasarlamasına sebebiyet vermektedir (Demirel, 1999; Krathwohl, 2002; Sönmez, 2001; Bümen, 2010). Bu çelişki günümüzde kullanılan Yenilenmiş Taksonomi ile ortadan kaldırılarak ad (bilgi boyutu) ve eylemsi içeren hedefler (bilişsel süreç boyutu) iki ayrı boyutta isimlendirilmiş ayrıca bilgi boyutunda oluşturulan hedefler hem dikey hem de yatay eksende sınıflandırılmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2014). Yenilenmiş taksonomide ayrıca hiyerarşik yapıda oluşturulan basamakların adları ve sıralamaları da farklılaşmaktadır. Bu bağlamda orijinalinde “bilgi” basamağı “hatırlama”, “kavrama” basamağı “anlama”, “analiz” basamağı “çözümleme”, “sentez” basamağı “yaratma” anını almıştır. Ayrıca “uygulama” ve “değerlendirme” basamaklarının ismi değişmezken “değerlendirme” ve “sentez” basamaklarının yerleri değişmiştir (Krathwohl, 2002). Bu bağlamda orijinal taksonomide uygulama basamağının alt düzeyleri bulunmazken yenilenmiş taksonomide “yürütme” ve “gerçekleştirme” olmak üzere iki hazırlık aşaması ifade edilmiştir. Bu durum ilk kez karşılaşılan problemleri çözmeyi gerektiren hedefler için oldukça kolaylaştırıcı bir ayrıntı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bümen, 2010).

2.4. Kapsayıcı Eğitim

Bireysel farklılıkların kalıtsal olduğu gibi bireylerin içerisine doğdukları küresel anlamda toplum yerel anlamda coğrafya ile de ilişkili olarak farklılık gösterdiği gerçeği bu bireylerin eğitim süreçlerine de yansımaktadır. Bu farklılıkları eğitim anlayışına yansıtmak kadar farklılıkları kabul etmek, saygı duymak ve toplumların farklılıklarla birlikte yaşama konusunda çaba göstermesi de geliştirilmesi gereken bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal açıdan farklılıkların kabul görmesi bazı değerlere sahip olmaktan geçiyorsa eğitimde de farklılıkların kabul edilip sürece dâhil edilmesi de kapsayıcılığı gerektirmektedir. Kapsayıcılık genel anlamda eğitim öğretim süreçlerine dâhil edilen bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır (Dedeoğlu,2022). Dedeoğlu'na (2022) göre kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme stilleri, ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda demokratik eğitim hakkına erişebildiği, erişilebilir eğitim ortamlarına katılımlarının sağlandığı ve alanında uzman kişiler tarafından desteklendiği bir “anlayış”tır. Ballard (1995) kapsayıcı eğitim tanımını yaparken özellikle özel gereksinimli bireyler için özel eğitim öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen bir süreç olmadığını özellikle vurgulayarak tanımlamıştır. Aynı zamanda Graham (2020) bireylerin eğitime erişim engellerinin kaldırılarak tüm öğrencilerin yaşlarıyla öğrendiği, deneyimler kazandığı ve herkesin demokratik eğitim sürecine dâhil olduğu bir hak ve eğitim sistemi olarak tanımlayarak tanımlarında yalnızca özel gereksinimli bireylerin değil tüm bireylerin içerisine dâhil olduğu bir süreç olarak ifade etmiştir. Yine Hodgkinson (2020) kapsayıcı eğitim tanımında tüm öğrencilere yönelik olma ve genel eğitim ortamında yani farklılığı olan bireyi ayırıştırarak değil kendi sınıf ortamında yapılan gerçekleştirilen bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Tüm bu tanımlar 1995 ve sonrasında kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim engellerini kaldırmak adına bireysel farklılıklara yönelik olarak tüm öğrencileri ve mevcut eğitim ortamlarını kapsar şekilde tanımlandığını göstermektedir. Yılmaz ve Ataman (2022) kapsayıcılık kavramının yabancı kaynaklardan çeviriler yapılırken “kaynaştırma veya bütünleştirme” kelimeleri ile sıkça karıştırıldığını bu sebepten kaynaklı olarak tanımlanırken kavramın odağından uzaklaştığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda “kaynaştırma veya bütünleştirme” kavramı için daha az kısıtlanmış öğrenme ortamlarında özel eğitime ihtiyacı olan normal bireylerin gelişim gösteren akranlarıyla bir arada almış oldukları eğitim olarak ifade edilmektedir (Kargın, 2004). Fakat kapsayıcı eğitim Ballard (1995) ,Graham (2020), Hodgkinson

(2020) tanımlarında da olduğu gibi özel eğitim ihtiyacı olan bireylere değil tüm öğrencilere yönelik, daha az kısıtlanmış değil mevcut sınıf ve öğrenme ortamında, özel eğitim öğretmeni tarafından değil mevcut sınıf öğretmeni aracılığıyla gerçekleştirilen bir süreci ifade eden anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitimde bireysel farklılıkları bir sorun olarak değil aksine olağan bir durum olarak karşılanarak, bu çeşitlilik anlayışla karşılamaktadır. Dedeoğlu (2022) kapsayıcı eğitimin “*çeşitlilik, katılım, aidiyet, adalet ve hak*” temelli bir kavram olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda Ainscow (2020) ve Spandagou (2020) bireylerin kalıtsal özelliklerinin yanında etnik köken, engel durumu, sosyo-ekonomik düzeyleri, dil, din ve coğrafya gibi özelliklerin çeşitlilik; tüm bu bireysel farklılıklara göre uyarlanan öğretim programlarına bireylerin dâhil edilmesine katılım olarak ifade etmişlerdir. Thomas ve ark. (2005) tüm öğrencilerin eşit ortamlarda demokratik bir şekilde yararlanması gerektiğini *adalet* ve düzenlenen kapsayıcı öğrenme ortamlarından bireylerin tıpkı ücretsiz ve zorunlu eğitim hakkına ulaşması gibi ulaşabilir olmasını da *hak* olarak tanımlamışlardır. Aidiyet kavramı ise Stamper ve Masterson (2002) tarafından bireyin kendini örgütün bir parçası olarak görme durumu şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrencinin; bireysel farklılıklarına, ilgi, gereksinim ve hazır bulunuşluklarına göre planlanmış bir ortamda ve öğrenme sürecinde bulunması, farklılıklarının olağan karşılandığı bir sistemin içerisine dâhil olması bireyde aidiyet duygusunu da beslemektedir. Özellikle aidiyet algısı Bloom’un duyuşsal giriş davranışları kapsamında da bireyin akademik başarısını arttıran temel öğelerden biridir (Sarı, 2013).

Bu konuda UNESCO (2020) yayınlamış olduğu bildiride küresel anlamda tüm çocukların bir arada eğitim alması konusundaki ısrarını yineleyerek bireysel farklılıklara cevap veren ve bu kapsamda her çocuğa hitap eden öğretim yöntemlerin kullanılarak kapsayıcı bir eğitim anlayışının desteklenmesini ve böylece tüm çocukların eğitim açısından desteklenebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı duyma boyutunda bir değer oluşturulması gerekliliğini ifade eden UNESCO (2003) bu sayede bu bilincin küresel anlamda yayılıp desteklenebileceğini belirtmektedir. Diğer taraftan ülkelerin eğitime ayırdığı bütçelerin kısıtlılığı ve eğitimin maliyetli bir iş olduğu düşünüldüğünde kapsayıcı bir eğitim anlayışıyla mevcut sınıf ortamlarında çeşitli öğelerin farklılaştırılarak sunulmasının daha az maliyetli olabileceğini ifade etmektedir (UNESCO, 2003). İnsanı merkeze alan eğitim felsefemizin hümanizm olması da göz önünde

bulundurulduğunda insan yaşamına adil bir şekilde önem verme, bireylerin aidiyet algısına hitap etme, eşit eğitim hakkı ve demokratik eğitimi ve eğitime erişimi destekleme, bireysel farklılıkların farkında olma ve bu yönde gerekli değerlerin aktarımı için de ortam sağlama, çeşitliliği öğrenmeye bir kaynak olarak görme, okul-aile-çocuk birlikteliğini sağlama, yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda sosyal açıdan da bireyleri destekleme ve nihayetinde küresel anlamda barış ve birlikteliği sağlamak adına kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim sistemine entegre edilmesi oldukça önem arz etmektedir (UNICEF, 2012)

Kapsayıcı eğitim anlayışı temelinde İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne dayanmakta bu bağlamda *“Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, gelir durumu/mülkiyet, doğuş veya herhangi bir ayrım gözetmeksizin bu bildirge ile ilan olunan bütün haklardan ve özgürlüklerden yararlanabilir.”* ifadesinden yola çıkılarak bireylerin hak ve özgürlüklerine ilişkin kapsam açıklanmaktadır. Yine aynı bildirgeye dayanarak *“Herkes eğitim hakkına sahiptir.”* ifadesi ile bireylerin eğitim hakkına ilişkin kesin kapsam belirtilmiştir. Hem toplumsal eşitliğe hem de eğitim hakkına ilişkin bu bildirgeler 27 Mayıs 1949 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile Resmî Gazete’de yayınlanarak eşitlik ve adalet ön plana çıkarılmıştır. Bu süreci Birleşmiş Milletlerin yayınlamış olduğu 1971,1975 ve 1982 belgeler takip etmiş bu belgelerde engelli bireylere yönelik eğitim ve toplumsal fırsatlardan eşit yararlanmaya ilişkin kararlar alınmıştır. Aynı şekilde 1989 yılında ise İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde yer alan tanım çocuklar için düzenlenerek çocuk haklarına vurgu yapılmıştır. Çocukların bireysel farklılıklarını her açıdan kucaklayan bu belge çocukların eğitim hakkına ilişkin önemli açıklamalarda içermektedir (Dede, 1996; Taneri, 2019).

Kapsayıcı eğitime ilişkin en önemli gelişme 1990 yılında düzenlenen “Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı” kapsamında gerçekleşmiştir. Özellikle engelli bireylerin eğitime ilişkin yapılan görüşmeler hem çocuk hem de yetişkin eğitimindeki temel gereksinimlere dayalı görüşmeler ile erken çocukluk eğitime dair yapılan çalışmalar oldukça ses getirmiştir (Dede, 1996). Yapılan tüm görüşmeler ve alınan kararlar 1994 yılında Salamanca Bildiri ile yayınlanmış, bu bildiriye göre Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatını (UNESCO), Birleşmiş Milletler Çocuklar Fonunu (UNICEF), Birleşmiş Milletler Gelişim Programını (UNDP) ve Dünya Bankasının her açıdan kapsayıcı eğitimi destekledikleri görülmektedir (Dede, 1996). Sonrasında “herkes için eğitim” sloganıyla başlatılan bu hareketlilik 2000

yılında tekrar gözden geçirilerek 2015 yılına kadar uygulanması planlanan hedefler bazı hedefler belirlemiştir. “*Dakar Eylem Çerçevesi*” kapsamında belirlenen hedefler şu şekildedir: “*Erken çocukluk bakımı ve eğitimi, Evrensel ilköğretim / Temel eğitim, Genç ve yetişkin beceriler, Yetişkin okuryazarlığı, Cinsiyet eşitliği, Eğitimde kalite*”(UNESCO, 2000; Erçetin ve Arifoğlu, 2016).

Bu kapsamda belirlenen hedeflerin çıktıları raporlaştırılmakta ve her yıl hedeflere ilişki veriler paylaşılmaktadır (Erçetin ve Arifoğlu, 2016). 2000 yılından itibaren yapılan çalışmalarda kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde bireyler “dezavantajlı gruplar” olarak nitelendirilmekte, ifadenin değişmesi ile kapsayıcılık açısından da daha geniş bir kesimi kapsamaktadır (Yılmaz Ataman, 2022). Bu ifadeden yola çıkarak 1940’larda yalnızca engelli bireyleri ifade eden anlayış 1990 da hem özel gereksinimli bireyleri hem de çocuk ve yetişkinlerin gereksinimlerine yönelik eğitim anlayışına dönüşmüş 2000’li yıllara gelindiğinde ise bireyi her açıdan destekleyen, tüm dezavantajlarını göz önüne alarak planlanan bir anlayışa dönüşmüştür. Bu durum aynı zamanda çeşitli sebeplerden dolayı (savaşı, göç, etnik köken) dışlanmış ve ayrımcılığa maruz kalmış bireylerinde eğitime ilişkin kararların uygulamaya geçirilmesini ifade etmektedir. 2015 yılında UNESCO tarafından Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi yayınlanmış ve bu çerçeveye göre tüm bireylere sunulması gereken eğitim “*kapsayıcı ve adaletli kaliteli bir eğitimin tüm çocuklara sağlanması ve çocuklar için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi*” şeklinde tanımlanmıştır (Erçetin ve Arifoğlu, 2016; Yılmaz Ataman, 2022).

Ülkemizde ise kapsayıcı eğitim anlayışına ilişkin olarak küresel anlamda yapılan tüm çalışmalar 1980’li yıllarda resmi olarak ele alınmış, 1982 anayasasında “*Herkes dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.*” ifadesiyle her alanda eşitlik vurgusu yapılmıştır. 1983 yılında yayınlanan “*2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası*” ile ilk kez özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almalarını ifade eden yasa ile 2010 yılına kadar “*kaynaştırma, bütünleştirme, entegrasyon*” olarak yer almıştır. 2010 yılından sonra yapılan düzenlemeler ile kapsayıcı eğitim olarak ifade edilmeye başlayan anlayış her iki kavramın da kullanılmaya devam etmesiyle varlığını sürdürmektedir (ERG Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan ve Türkiye’den Örnekler Raporu, 2011; Akçamete vd., 2012).

Kapsayıcı eğitimi öğrencinin avantajlı olduğu özellikler dışında gerekli kılan bir diğer yönü ise öğrenciyi dezavantajlı duruma düşüren özellikleridir. Bunların başında ülkemizde sosyolojik araştırmalara sıkça konu olan göç meselesidir. Bu durum Bozan'un (2014) yapmış olduğu çalışmaya göre 1923 yılında Kurtuluş Savaşı ve onun beraberinde gelen nüfus hareketliliği ile başlamış özellikle 1950'li yıllarda sanayileşmenin artması ile kırsaldan kente göç ile devam etmiştir. Yine çalışmanın verilerine göre o yıllarda %80'i kırsalda yaşayan bireyler hızla az gelişmiş ya da gelişmiş bölgelere doğru göç etmişlerdir. Bu durum demografik değişimin yanında sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik ve eğitim açısından değişimlere sebep olmuş beraberinde her açıdan olduğu gibi eğitim açısından da bazı problemleri beraberinde getirmiştir (Balcıoğlu, 2005; Bozan, 2014). Göç ile birlikte yaşadığı alana göre daha gelişmiş bir coğrafyaya göç eden bu kişiler beraberinde dil, kültür, inanış gibi özelliklerini de taşımış olduklarından gittikleri yerlere uyum sağlama konusunda çoğu zaman başarısız olmuşlardır (Sencer, 1970). Bu durumun göç eden bireylerin eğitimine de doğrudan yansıdığı düşünüldüğünde kapsayıcılığı gerektiren dezavantajlı özellikleri olarak ifade edilebilmektedir. Aynı şekilde 1950-1990 yılları arasında bu sefer tarımda makineleşmenin artması ile kırsalda meydana gelen işsizlik göçü hızlandırmış ve insanlar kentlere iş bulma umuduyla hareketlilik göstermiştir. Ayrıca 1980'li yıllarda ülkenin siyasi durumu ve artan terör olayları da göçün bir diğer sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozan, 2014).

2000'li yıllara gelindiğinde küresel anlamda meydana gelen politik sorunlar ile yaşanan savaşlar ülkemizin hali hazırda yaşadığı iç göç sorununa bir de dış göç problemini eklemiş ve yabancı uyruklu çok sayıda birey ülkemize giriş yapmıştır. Beraberinde tıpkı iç göçte olduğu gibi sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik, dil, inanç gibi özelliklerini de yanında getiren bu bireyler toplumun içerisinde entegre olarak yaşamlarını sürdürmektedir. Şimşek'in (2019) yapmış olduğu çalışmaya göre 29 Nisan 2011 yılında Türkiye'ye giriş yapan Suriyeli mültecilerin sayısı 3.5 milyonu aşmış bunun yanında çeşitli ülkelerden gelen göçmenler de göz önüne alındığında 4.4.2014 tarih ve 6854 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında 4 milyondan fazla mültecinin ülkemizde barındığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda 2016 yılında MEB ve AB arasında "*Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİCTES)*" projesi başlatılmış, bu proje kapsamında Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemi içerisinde akranlarıyla birlikte eğitim almaları sağlanmıştır (Saklan ve Karakütük, 2022). PİCTES kapsamında 2021-2022 öğretim

yılında 5-18 yaş arası 855 bin 136 çocuk okullaşarak Türk eğitim sistemimize entegre olmuştur (3RP, 2022). Kapsayıcı eğitimin gerekliliği açısından bu rakam eğitim sistemimize entegre olan 855 bin 136 dezavantajlı birey olarak ifade edilebilir.

Bu kapsamda özel ihtiyaç sahibi bireyler çıkarılan 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında “*Uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerden; refakatsiz çocuk, engelli, yaşlı, hamile, beraberinde çocuğu olan yalnız anne ya da baba veya işkence, cinsel saldırı ya da diğer ciddi psikolojik, bedensel ya da cinsel şiddete maruz kalmış kişi*” olarak tanımlanmış bu bireylerin içinde bulundukları durum tanımlanarak dezavantaj oluşturacak özellikleri de kısmen ifade edilmiştir.

Gelişen dünya ve değişen şartlarda göz önüne alındığında kapsayıcı eğitim anlayışının kapsadığı avantajlı ve dezavantajlı durumlarda değişmiş ve uygulama konusunda uyulması gereken ilkeler ve kapsayıcılığın bileşenleri de tekrardan yorumlanmıştır. Yılmaz ve Karasu (2018) kapsayıcı eğitimi erişim, destek ve katılım olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ifade ederek bu bileşenlerin öğrenciyi merkeze alarak bireyselleştirilmiş program ile aidiyeti sağlamasını ve sosyalleşme becerilerini desteklemesini eğitimi verecek olan öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerinin sağlanmasını ve tüm sürecin titizlikle takibinin ve değerlendirilmesinin yapılmasını ifade etmektedir.

2.5. Farklılaştırılmış Öğretim

Bir öğretmenin sınıf ortamına girdiğinde dikkatini çeken en önemli özellik mevcut sınıf kademesinde boy, kilo gibi fiziksel özellikler, davranış olarak devinimsel özellikler ve öğrenme açısından zihinsel özellikler açısından birbirinden farklı bireylerin olduğu gerçeğidir. Alanında uzman bir eğitimci sınıfına girdiği ilk andan itibaren ve bireyle vakit geçirip onları daha yakından tanımaya başladığında, onların her açıdan birbirinden farklı ve ayırt edici özellikleri olduğunu fark eder. Öğretmenin öğrenme sürecini başlatmadan önce bu süreçte kendine yol gösterecek, rehberlik edecek bir öğretim programına ihtiyacı vardır. Öğretim programı kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlar bulunsa da Bobbit (2017), öğretim programını bireylerin gerçek yaşam becerilerini geliştirme ve yetişkin olabilmek adına gereken her türlü beceriyi ve deneyimleri içerisinde barındıran program olarak tanımlamıştır. Yine Bobbit’e (2017) göre bireyler yetişkin olma yolunda bir yarış halindedir ve yetişkin olabilmek için

kazanılması gereken tüm beceriler bir yarış alanıdır. Özdemir' e (2012) göre eğitimcilere yol gösteren sistemli ve düzenli bir mekanizma olarak tanımlanan öğretim programları birçok alan uzmanı tarafından da aynı anlama gelen yol, rehber, fabrika, kural, pusula kavramlarıyla eş değer görülerek tanımlanmıştır (Aykaç ve Çelik, 2014; Gültekin, 2013; Semerci ve Özçelik, 2018). Öğretim programları alanında program geliştirme adına çok sayıda çalışma yapmış olan Tyler 1948 yılında öğretim programı için eğitim alanında yapılmış tüm bilimsel ve kuramsal çalışmaların bilgi birikimine dayalı olarak belirlenmiş amaç ve öğrenci yaşantıları olduğunu ifade etmiştir (Kürüm Yapıcıoğlu, 2022). English (1992) okul ve okul sistemi içinde öğretmenlerin öğrencilere kazandıracakları içerik ve bu içeriğe ilişkin tüm yöntemleri içeren dokümanlar olarak tanımlarken Ornstein ve Hunkins (2009) öğrenciye kazandırılacak olan hedefe ilişkin içeriğe ait özgün bilgi, kuram ve ilkeleri tanımlayan çalışma alanı olarak ifade etmiştir.

Fakat başta da belirttiğimiz gibi bir öğretmen sınıfa girdiğinden gerek fiziksel gerekse bilişsel ve duyuşsal olarak farklı gelişim özellikleri gösteren çok sayıda birey ile karşılaşmaktadır. Bu bağlamda herkesin farklı şekillerde öğrendiği farklı ilgilerinin beğenilerinin ve yeteneklerinin olduğu bir öğrenme ortamında tüm öğrenciler için aynı hedefe ulaştıran fakat tek tip yöntem ve stratejilerle oluşturulmuş öğretim programlarıyla süreci yürütmeye çalışmak oldukça anlamsızdır (Gregory ve Chapman, 2020). Bu nedenle öğretim programlarının bireylerin öğrenme ihtiyaçları, ilgi ve istekleri doğrultusunda farklılaştırılması gerektiğini belirten Gregory ve Chapman (2020) öğretmenlerin günümüz sınıf ortamlarında çeşitli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde planlamalar yapmaları gerektiğini savunmaktadır. Çünkü her öğrencinin eğitim öğretimden beklentileri, konuya ilişkin ihtiyaç ve ilgileri aynı doğrultuda değildir.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızla kabul gören ve eğitim sistemimizin felsefi temellerini oluşturan Hürmanizm'dir. İnsanın her alanda olduğu gibi eğitim alanında da merkeze alan hürmanizm eğitimi etkileyen önemli bir düşünce akımı olarak karşımıza çıkmakta; herkese eğitim, eğitime eşit ulaşım hakkı ve fırsat eşitliği, eğitimin yaygınlaştırılması, evrensel değerlerin eğitime entegrasyonu gibi bir çok anlayışı da içinde barındırmaktadır (Yüksel, 2022). Bu bağlamda her bireyin eğitime ulaşma hakkı olduğu ve akışta kalarak hiçbir öğrencinin geride bırakılmaması gerektiği ve öğrenme süreci içerisinde bireye daha fazla yer vermek gerektiği gerçeği bu düşünce akımıyla daha da benimsenmiştir. Hem öğretim programlarının tek tip

olmaması görüşü hem de eğitim sistemimizin dayandırıldığı felsefi düşüncenin insanı merkeze alan yapısı gereği günümüz sınıflarında sunulan eğitim ve öğretimin farklılaştırılması gerekliliğini göstermektedir. Gregory ve Chapman (2020) öğretmenlerin mevcut sınıflarında öğretimin farklılaştırılması gerektiği gerçeğini anlamalarını ve kabul etmelerinin gerekliliğini yapmış olduğu çalışmalarda vurgulamakta, Tomlinson ve Imbeau (2011) ise işbirlikçi çalışma ortamı isteyen, akademik başarı elde etmek istediği gibi aynı zamanda bu ortamı sağlayan, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi alanları ve öğrenme profillerini hesaba katarak onların potansiyelini en üst seviyeye çıkarmak isteyen ve son olarak öğrencilerinin kendi öğrenmelerini sağlayacak en iyi öğrenme yolunu bulmaları için imkânlar sağlamak isteyen bir öğretmenin öğretimde farklılaştırma yoluna gitmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Tüm bu gereklilikler çerçevesinde farklılaştırılmış öğretim alan teorisyenleri tarafından bir felsefe, uyarlama stratejisi, organizasyon stratejisi, yaklaşım ya da bir sınıf yönetim modeli olarak tanımlanmaktadır. Mevcut çalışma boyunca bir yaklaşım olarak kabul edilecek olan farklılaştırılmış öğretimi bir yaklaşım olarak kabul edilme sebebi alan taraması sonucu ulaşılan tanımlar ve çalışmalardan kaynaklı olarak kendi içerisinde çok çeşitli öğreti stratejileri ve ölçme-değerlendirme teknikleri barındırarak çok kapsamlı bir yapıda olmasıdır. Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı Tomlinson’a (2005) göre bireylerin öğrenme potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan bunu yaparken öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profillerini dikkate alarak onların daha iyi öğrendiklerini savunan bir öğretim felsefesidir. Heacox’a (2002) göre öğretim programına ve hedeflere bağlı, öğrencilerin çeşitli ihtiyaç, öğrenme stilleri ve profilleri, ilgi alanları ve öğrenme tercihlerini merkeze alan, aynı zamanda kullanılan çeşitli değerlendirme teknikleri ile adil bir süreç oluşturmak adına geliştirilen bir öğretim yaklaşımıdır. Bu bağlamda daha fazla öğrenciye ulaşılacağı gibi benzer öğrenme ihtiyacı olan bireylerin birlikte çalışmasına da imkân sağlanacaktır. Tomlinson (1999) yayınlamış olduğu “ The differentiated Classroom” adlı kitabında öğretim programlarında farklılaştırılacak öğelerin içerik, süreç ve ürün olduğunu belirtmiş ve bu doğrultuda Yabaş ve Altun (2009) yapmış oldukları çalışmada farklılaştırılmış öğretimin içerikte hedeflenen bilginin anlamlandırması ve yapılandırılması sağladığını, ürün oluşturmada esneklik ve işlevsellik sağlayarak farklı yollar sunduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretim öğrenme ortamlarında içeriğin, sürecin veya ürünün;

bireylerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre planlandığı, tüm öğrencilere eşit fırsatların sunulmasıyla seviyelerine uygun, potansiyellerini en üst seviyeye ulaştırmayı amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Tomlinson, 1999; Gregory & Chapman, 2002; Algozzine & Anderson, 2007).

Bloom'un “*öğrenemeyen öğrenci yoktur...*” anlayışından yola çıkarak tüm öğrencilerin öğrenmesini amaç edinen farklılaştırılmış öğretim temelde Piaget'in bilişsel gelişim kuramından Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanına ve Gardner'ın çoklu zekâ kuramından Bloom'un taksonomisine, beyin temelli öğretim araştırmalarından yapılandırmacılık felsefesine kadar çok yönlü ve karmaşık birçok anlayışa dayanmaktadır (Gregory & Chapman, 2007; Valiande ve Tarman,2011).

2.5.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Tarihi

Eğitim tarihine bakıldığında bulunduğu dönemin ve çevrenin beklentileri doğrultusunda tek tip insan yetiştirme ihtiyacına dayanan sanayi tipi eğitim anlayışının hâkim olduğu görülmektedir. Toplumlar yüzyıllarca aynı hedefe aynı yolla ulaşan geleneksel eğitim anlayışıyla toplumlarının ihtiyacı olan bireyler yetiştirmiş bunu yaparken bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını, ilgi ve beklentilerini, en önemlisi de bireysel farklılıklarını göz ardı etmişlerdir. İlk olarak 1950'li yıllarda Amerika'da öğrenciler yeteneklerine göre gruplandırılarak eğitim almış olsalar da Wasburne tarafından bireylerin kendi yetenekleri doğrultusunda bireysel çalışabilecekleri alanlarında yaratılması gerektiğini ifade etmiştir (Çam, 2013), 1960'lı yıllarda psikoloji alanında “insan nasıl öğrenir?” sorusuna yönelik çalışmaların artması ve Wundt tarafından psikoloji laboratuvarı kurularak yetişkin bireyler üzerinde deneysel çalışılması sonucu bireysel farklılıklar görülmüş ve artık eğitim başka bir anlayışla şekillenmeye başlamıştır (Ekici,2001; Kuzgun ve Deryakulu,2020; Gülay, 2021). Tüm bu çalışmalar beraberinde farklılaştırılmış öğretimi getirmiş bu sayede kuramsallaşan farklılaştırılmış öğretim 1970'lerde grup çalışmaları ve yetenek odaklı olarak devam etmiştir. Ardından yapılandırmacılığın popülerliğinin artması ile yine o yıllarda öğretim programlarında da farklılaştırma yapılmaya başlanmıştır (Gülay,2021).

1980'li yıllara gelindiğinde özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma kapsamında özel alt sınıflarda eğitimlerine devam ederken, üstün yetenekli bireyler okul dışı öğrenme ortamlarında yetenekleri doğrultusunda eğitimlerine devam

etmişlerdir (Çam,2013). İlk kez Tomlinson (1995) tarafından tanımlanarak ortaya koyulan bu öğretim yaklaşımı günümüzde birçok ülkede öğretim programı kapsamında yer almaktadır. Ülkemizde uzun yıllardır varlığını sürdüren özel altsınıf ve birleştirilmiş sınıf uygulamaları bireysel farklılıklara dayalı öğretimin en belirgin örneklerindendir (Çam, 2013; Avcı & Yüksel, 2018). Son olarak ülkemizde 1994 yılında kurulan BİLSEM okullarının MEB (2022) tarafından yayınlanan kılavuz doğrultusunda tespit ettiği üstün yetenekli bireylere görsel, müzikal ve genel zihinsel yetenek alanlarında uygulamış olduğu öğretim programıyla farklılaştırılmış öğretime örnek teşkil etmektedir.

2.5.2. Farklılaştırılmış Öğretim İlkeleri

Sözer'e (2022) göre Vygotsky'nin 1978'de yapmış olduğu çalışmada sosyal gelişim yapılandırmacı öğrenme teorisinin ilkelerine göre;

- Öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen iki taraflı sosyal etkileşim söz konusudur.
- Birey öğrenme sürecinde kendisine yol gösterip rehberlik edecek daha bilgili bir öğreticiye ihtiyaç duyar.
- Birey kendisine rehberlik edecek olan öğretici ile başarılı olabileceği bir proje veya görev üzerine çalışırken daha başarılı olur ve daha etkili bir öğrenme gerçekleşir.

Bu bağlamda Farklılaştırılmış öğretiminin de temellerinden birini oluşturan sosyal gelişim yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı belli ilke ve kurallar çerçevesinde programlanmaktadır. Aşağıda farklılaştırılmış öğretime ilişkin ilkeler Heacox (2002); Tomlinson (1999, 2000, 2014); Tomlinson & Imbeau (2010,2011) ve Tomlinson & McTighe (2006) Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı'na ilişkin yapmış oldukları çalışmalara dayanarak oluşturulmuştur.

- Güçlü bir sınıf topluluğu beraberinde o topluluğa bağlı diğer grup öğrenmelerini de teşvik etmekte ve desteklemektedir. Bu doğrultuda topluluğun rehberi olan öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerle işbirliği yapar. Sürecin her aşamasına dâhil ve aktif olan öğrenci öğretmenden aldığı

dönütler ile kendi öğrenmelerini yapılandırır ve kendini tanıyarak öğrenmesine şekil verir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik görevler üzerinde akranlarıyla çalışmasını destekleyen zaman ve alanları da içerisinde barındırmalıdır.

- Hazırlanan program uygulanacağı sınıfa özgüdür. Öğretmen mevcut sınıfta bulunan öğrencilerinin bireysel farklılıklarına göre programı oluşturur. Nitelikli program öğrenme profillerine, öğrenme stillerine ve bireysel farklılıklara göre tasarlanmış içeriğin, sürecin ve ürünün mevcut şartlara göre farklılaştırıldığı programdır. Öğretmen farklılaştırma aşamasında mevcut çeşitliliğin bir ya da bir kaçını kılavuz olarak program öğelerini farklılaştırır. Bireylerin potansiyelleri doğrultusunda içeriği ve süreci farklılaştırır ürün hazırlama ve sunma süreçlerinde esneklik sağlar.
- Öğrencilere potansiyelleri doğrultusunda ulaşılabilir hedefler sunulur ayrıca iş birliği yapılacaksa grup içerisinde yeterlilikler açısından denge sağlanmalıdır. Bu açıdan sınıfını çok iyi tanıyan öğretmenlerden hem sınıf düzeyine hem de bireysel kabiliyetlere uygun planlamalar yapmaları beklenir. Bu bağlamda hazır bulunuşluklarına ve yeteneklerine uygun hedefler belirlenmeli ve değerlendirme bireysel yapılmalıdır.
- Öğrenme hedefi tüm öğrenciler için geçerli olmalı, geride öğrenci bırakılmamalıdır. Programın sonunda tüm öğrencilerden temel noktaları öğrenmesi kendi potansiyelleri doğrultusunda daha karmaşık bilgilere ulaşması için çaba gösterilir.
- Etkili öğrenme için gerekli yapı ve açıklık adına sınıf ortamları esnek olmalıdır. Aynı zamanda sınıf yönetimi ve çalışma esnekliğini de ifade eden bu ilke sınıf ortamı, malzeme, süre gibi birçok unsurda esnek davranılması gerektiğini ifade eder. Tercihlerin çoğu zaman öğrencilere bırakıldı bir öğrenme sürecinde bazen süre, malzeme, öğrenme ortamı seçimi öğretmende yapabilir. Bazı öğrenciler grupla çalışırken bazıları bireysel çalışmak isteyebilir. Çoğu öğrenci verilen görevleri eş zamanlı bitirse de bazı grup ve öğrenciler ek süre isteyebilir. Bu aşamada rehber olan öğretmen tüm süreç açısından bu esnekliği ve dengeyi sağlayabilmelidir.
- Değerlendirme öğrenmenin ayrılmaz bir ögesi olduğundan farklılaştırılmış öğretimde sürecin başında, öğretim esnasında ve sonunda olmak üzere her

aşamada yapılmalıdır. Sürecin başında öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve bireysel farklılıkları açısından bilgi veren değerlendirme süreç esnasında eğitim öğretimin seyrini gösterir. Ayrıca süreç içerisinde gerçekleştiren değerlendirmeler duyarlı öğretim ile ilgili bilgi sahibi olmamızı sağlar. Sürec sonunda değerlendirmeler uygulanan programın etkisi ve hedefe ulaşılıp ulaşılmadığı ile ilgili fikir sahibi olmamız açısından oldukça önemlidir.

2.5.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Özellikleri

Bir öğretmenin sınıfında etkili bir öğretim sağlayabilmesi, hem öğretim programı doğrultusunda hedefe ulaşım hem de öğrencilerini gerçek yaşama adapte edecek ihtiyacı olan becerileri kazandırması adına sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler Özpolat (2020) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır;

Bilgelik: Kendini tanıyan ve bilen bir öğretmenin özelliği olarak karşımıza çıkan bilgelik kişinin kendi eksikliklerini bilmesi, olumlu ve olumsuz özelliklerini tanıması, hangi konularda bilgi sahibi olup hangi konularda kendini geliştirmesi gerektiğine dair karar vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Böylece öğretmen hem mesleki hem de insan olarak örnek alınacak doğrultuda kendini geliştirip tamamlayabilmektedir.

Aydınlatan olmak: Bir öğretmenin görevini icra etmek adına ulaştığı her coğrafyaya bilgi, kişilik özellikleri ve daha birçok açıdan ışık götürmesi, gittiği coğrafyalardaki insanları her konuda aydınlatan olmasını ifade etmektedir.

Tamamlayan olmak: Bir öğretmenin sahip olması gereken bir diğer özellikte sürekli değişim ve gelişim içerisinde olarak yeniliklere açık olmaktır. Böylece kendini sürekli geliştiren ve yenileyen öğretmen eğitim verdiği öğrencilerini de her açıdan destekleyip tamamlayabilecektir.

Öngörülü olmak: Bu özellik öğretmenin öğrenme sürecinde kullandığı yöntem, teknik ve değerlendirme esnasında karşılaşılabileceği her türlü duruma, olası sonuç ve inançları kapsamaktadır. Öğretmenin öngörüsü bilimsel temellere dayanmalı ve planlı olmak adına öğretmenler bu öngörülere göre hareket etmelidir.

Bilgili olmak: Etkili bir öğretim sağlamak adına bilgi ve beceri bakımından tam donanımlı olmak bir öğretmenin sahip olması gereken bir diğer özelliktir. Lakin çağımızın bilgi çağı olduğu düşünüldüğünde ve bilginin sınırsız olduğu düşünüldüğünde her türlü bilgiye sahip olmak imkânsız görünmektedir. Bu nedenle

öğretmen mesleki ve özel alan bilgisine, genel kültür bilgilerine sahip olmalı kendini mesleğiyle ilgili bilgiler ile donatmalıdır.

Adanmışlık: Her birey kendi yaşamını idame ettirmek adına bir iş ve meslek alanında çalışmaktadır. Fakat bazı durumlarda maddi kazançtan ziyade manevi haz ve doyum daha ön plandadır. Altun (2017) adanmış öğretmenliği bir tutku olarak tanımlamakta ve etkili bir öğretimin tutku ile sağlanabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca Mart (2013) öğretmenlikte adanmışlığı mesleğin gerekliliklerini etkili bir şekilde yerine getirme ve süreç içerisinde mesleki değerlere yakışır ilişkiler kurma olarak tanımlamaktadır.

Özgüven: Etkili bir öğretim sağlamak adına sahip olunması gereken bir diğer özellik de mesleki yaşamından etkili kararlar alabilen, uygulayabilen, aldığı kararları eyleme dönüştürebilen, zor durumlar karşısında gelişim ve değişim göstererek süreçle baş edebilen öğretmen olmaktır. Cesaret bir bireyin özgüvenli olduğunun en etkili kanıtıdır.

Açık fikirli olmak: Öğretmen hem kendi düşüncelerini açıkça söyleyebilen aynı zamanda öğrencilerinin de fikirlerini açıkça söyleyebilmeleri adına ortamlar yaratan kişidir. Bu özelliğiyle öğretmen eleştirilere karşı açık ve esnekte davranabilmelidir.

Beklenti oluşturmak: Bireyler söylediklerimizden çok yaptıklarımızı gözlemler ve ona göre davranırlar. Bu nedenle bir öğretmen etkili bir öğretim gerçekleştirmek istiyorsa öncelikle hedeflenen amaç ile ilgili en iyi performans öğretmen tarafından sergilenerek model oluşturmalıdır.

İlham vermek: Bir öğretmeni etkili kılan bir diğer özellik ilham kaynağı olmasıdır. Öğrencilerine öğrenme, düşünme, araştırma ve yeni fikirler, ürünler ortaya koyma sürecinde itici güç olan öğretmen hem ilham veren hem de mesleki unsurlarından ilham alan kişidir.

Değişime açık olmak: Etkili bir öğretmen mesleki hayatı ve mevcut öğrenme süreci içerisinde karşılaştığı durumlara karşı esnek davranabilmeli, değişime direnmek, karşı çıkmak ve yok saymak yerine değişimi kucaklayabilmelidir.

Fark yaratmak: Bir öğretmenin nihai görevi yürürlükteki öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşmanın yanında öğrencileri üzerinde gelecek yaşantılarına da etki eden yaşantı, bilgi ve becerilerle donatarak fark yaratmaktır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini yalnızca öğrenci yaşantısına dokunmak olarak görememeli öğretmenlerin

aynı zamanda toplumları da etkilediği unutulmamalıdır. Bu bağlamda etkili öğretmen hem öğrenci hem de toplumda fark yaratabilmelidir.

Yansıtımlar yaratmak: meslek yaşamı boyunca öğretmenlerin yaşantılarından ders çıkararak ileriye dönük planlamalar yapmaları gerekmektedir. Bu yansıtıcı düşünme becerisini aynı zamanda öğrencilere de kazandırması gerektiğini bilen öğretmenler, öğrencilerini küresel yaşama ve bu yaşamın getirdiği değişimlere hazırlamış olurlar.

Meslektaşlarıyla iş birliği: Etkili öğretmenler içerisine dâhil olduğu örgütün diğer paydaşlarıyla etkili bir şekilde çalışıp, birlikte hareket edebilmelidir.

Tevazu: Turan Özpolat'ın (2020) aktarımına göre Stuart alçak gönüllülüğün bir öğretmende olması gereken en önemli özelliklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle öğretmen daha iyi bir eğitimci haline gelir onu daha akılcı kılacağından hayal kırıklığı ve performans düşüklüğünü de önlemiş olur.

Öncelik anlayışı: Etkili öğretmen öğretim sürecini planlarken yapılacak tüm iş ve işlemleri öncelik sırasına koyabilmelidir.

Uyum, ahenk, denge: Öğretmeni başarılı kılan bir diğer özellik uyum, ahenk ve dengedir. Öğretmenler yapmış oldukları her türlü davranış, öğrenme sürecinde kullandıkları yöntem ve teknik konusunda dengeli olmalıdır.

Bu bağlamda etkili bir öğretme süreci için tüm öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler vardır. Yukarıda büyük bir çoğunluğu açıklanan bu özelliklere ek olarak hem etkili bir öğrenme sağlamak hem de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında her öğrencinin öğrenebilmesini hedeflemek adına farklılaştırılmış sınıf ortamlarında farklılaştırılmış programı uygulayacak olan öğretmeninde sahip olması gereken özellikler vardır. Glass'a (2009) göre farklılaştırılmış bir programı sınıf ortamında uygulayan öğretmen;

- Mevcut sınıfındaki öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkındadır.
- Öğrencilerinin ilgi alanlarını tanır.
- Hazırbulunuşluk düzeyini tespit etmede başarılıdır.
- Öğrencilerinin öğrenme stillerini tanır ve onlara kendilerini gösterecek alanlar sağlar.
- Öğrenci ihtiyaçlarının farkındadır ve bu ihtiyaçları karşılayacak öğrenmeler sağlar.
- Öğrencilerin farklılıklarını anlar tüm bu farklılıklara yanıt verir.

Tomlinson (1999) ise farklılaştırılmış bir sınıf oluşturan öğretmenler için;

- Öğretmen gerekli konuların farkındadır ve buna odaklanır.
- Öğrenci farklılıklarına katılım sağlar.
- Değerlendirme ve öğrenme sürecini birbirinden bağımsız düşünmez.
- Öğretmen içeriği, süreci ve ürünü nasıl farklılaştıracağını bilir.
- Tüm öğrencilerinin sürece dâhil olması için çalışır.
- Grup ve bireysel çalışma alanlarında dengeyi sağlar.
- Hangi durumlarda esnek davranması gerektiğini bilir.
- Öğrencileriyle işbirliği içerisinde çalışır.

2.5.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenci Özellikleri

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını diğer yaklaşımlardan üstün kılan bir diğer ayırt edici özelliği program dâhilinde farklılaştırılan her türlü ögenin öğrenci özelliklerine göre düzenlenmesidir. Tomlinson'nın (1999,2005) hem farklılaştırılmış öğretimi tanımlarken hem de farklılaştırılan unsurları ifade ederken vurguladığı en temel unsurlar öğrenci hazır bulunuşlukları, ilgi alanları ve bireysel farklılıkları olmuştur. Yine Tomlinson'nın (1999) programın farklılaştırılacak öğelerini ifade ederken kullandığı içerik, süreç ve ürüne ek olarak, öğrenme ortamı ve süreç boyunca kullanılacak ölçme - değerlendirme tekniklerinin belirlenmesinde de yine öğrenci ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

Bu doğrultuda düşünüldüğünde sınıfının yapısını ve öğrencilerini çok iyi tanıdığını ifade eden bir öğretmenin öğrencisinin hangi Tip Teorisine uyduğunu, hangi öğrenme stiline göre öğrendiğini yani öğrenme tercihlerini ve o öğrenciyi diğerlerinden ayıran bireysel farklılıkları açıkça ifade ediyor olması gerekmektedir.

2.5.4.1. Öğrenci tipleri

Saban'a (2014) göre Jung insan davranışlarının iki ana temele dayandığını, bunların “algılama” ve “yargılama” olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeye göre bireyler çevrelerinde olup bitenleri duyuları ya da sezgileriyle algılar, mantıkları ve duygularıyla yargılayarak davranışa dönüştürürler. Bazı bireylerin algılama aşamasında duyuları bazılarının ise sezgileri baskın çıkmakta yine yargılama aşamasında ise bazı bireylerde mantık ön plandayken bazıları için duyguları ön

plandadır. Ayrıca tüm algılama ve yargılama mekanizmasını dengeli kullanabilen bireylerde mevcut olabilmektedir. Bu bağlamda tip teorisi bireyler açısından tam bir yargıya varmak yerine onların bu bilişsel süreçleri hakkında tahminde bulunabilmeyi sağlamaktadır (Saban,2014). Psikolojik tip teorisi öğrenme sürecine sekiz farklı tip tanımla yansıtmaktadır (Mamchur, 1996). Sekiz farklı tip teorisi Mamchur'a (1996) göre şunlardır;

Dışa dönük – İçe dönük tipler: Yaparak yaşayarak öğrenmeyi seven dışa dönük tip öğrenciler işbirlikçi çalışmaya yatkındır. Sesli düşünen, doğru ya da yanlış düşüncelerini sesli bir şekilde dile getirebilen bu öğrenciler öğrenmeye ilişkin hatalarını bu şekilde düzeltmeye meyillidirler. Öğrenme sürecinde çok çeşitli aktivite ve etkinliklerden hoşlandıkları gibi öğrenme esnasında öğretmenlerinden ve akranlarından dönütler almaktan hoşlanırlar. İçe dönük tip öğrenciler ise tam tersi düşüncelerini dile getirmek yerine sınıf ortamındaki konuşmaları dinleyerek bilgilerini süzgeçten geçirir ve doğrularlar. Duygusal açıdan hassa olan içe dönük tipler bireysel çalışmayı tercih ederken aynı zamanda içsel motivasyona göre güdülenirler.

Duyusal – Sezgisel tipler: Duyusal tip öğrenciler yeni bilgiye karşı temkinli yaklaşarak belli bir plana göre öğrenmeyi tercih ederler. Bu tip öğrenciler için sürecin tamamının somut olması önemlidir. Bilgiye karşı şüphecî yaklaşan duyusal tip öğrenciler ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda da yine hassas davranırlar. Sezgisel tip öğrenci ise daha soyut konu (teoriler, kuramlar, hipotezler) ve öğrenme ortamlarını benimseyen, öğrenme esnasında ayrıntılara takılmayan tiplerdir. Bu tip öğrenciler öğrenme- öğretme sürecinde çeşitlilik istediğinden çabuk sıkılabilirler.

Düşünen – Duygusal tipler: düşünen tip öğrenciler mevcut kurallara karşı duyarlı ve adaletli tiplerdir. Mantıksal olarak iyi kurgulanmış öğrenme ortamlarında en iyi şekilde öğrenebilirler. Duygusal tipler ise birbiriyle uyumlu bir sınıf ortamını tercih ederken çevrelerine ve insanlara karşı duyarlı olan bu tip öğrenciler işbirlikçi çalışma ortamında oldukça başarılıdırlar.

Yargısal – algısal tipler: Güçlü bir iş etiğine sahip yargısal tip öğrenciler mantıklı şekilde planlanmış programlarda öğrenirken zamanlama ve düzen konusunda oldukça hassastırlar. Diğer taraftan en önemli özellikleri merak olan algısal tipler ise plana dayalı öğrenme süreçlerine çok bağlı kalamamakla birlikte planlanmış etkinliklerde öğretmen desteğine ihtiyaç duymaktadırlar.

2.5.4.2. Öğrenme stilleri

Öğrenme stilleri bireylerin çevresel uyarıcılara karşı bilişsel süreçlerinin (algılama, işleme, düzenleme, anlamlandırma) nasıl işlediğine karşı ortaya atılmış bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Şimşek, 2020). Rita Dunn’un öğrenme stilleri üzerine çokça araştırma yaptığını ifade eden Boydak (2015), Dunn tarafında öğrenme stillerini bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenirken, bilgiyi hatırlarken ya da kullanırken uyguladığı bilişsel işlemlerin birbirinden farklı ve özgün olduğu yönünde tanımlamıştır. Yine Boydak (2015) öğrenme stillerimizin doğuştan gelen karakteristik bir özelliğimiz olduğunu, yaşamımızın her alanında davranışlarımızı etkilediğini ifade etmiştir.

Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu’na (2020) göre Asch ve Witkin’nin “alan bağımlı / bağımsız” , Kolb’un “ uyarıcı/ayrıştırıcı/birleştirici/ özümseyici”, Honey ve Mumford’un eylemci/yansıtıcı/kuramcı/yararçı”, Kagan ve arkadaşlarının “girişken/yansıtıcı”, Holzman ve Gardner’ın “düzleştirici/keskinleştirici”, Guilford’un “ birleştirici/ayrıştırıcı”, Gregorc’un “somut/soyut/sıralı/tesadüfi”, Kaufman’ın “özümseyici/buluşçu”, Kirton’un “uyarlayıcı/yenilikçi”, Pasc ve Scott’un “bütüncül/sıralayıcı”, Riechmann ve Grasha’ın “çekingen/katılımcı/yarışmacı/kubaşık/bağımlı/bağımsız”, Riding ve Cheema’nın “bütüncül/çözümleyici/sözelci/imgeci” olmak üzere alanda çok sayıda öğrenme stili olmasına karşın Boydak’a (2015) göre en çok bilinen öğrenme stili “görsel/işitsel/kinesitetik” olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca çok sayıdaki bu öğrenme stilini üç ana öğrenme stili altında toplamak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini tasarlarırken zorlanmasının da önüne geçmiş olacaktır (Oral ve Avanoğlu, 2011).

Görsel öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilginin görsel bir şekilde sunulduğu, eğitime dair araç gereç ve materyallerin sıkça kullanıldığı ortamlarda daha iyi öğrenmektedirler. Sınıf ortamlarında kullanılan teknolojik araç gereçlere karşıda ilgili olan bu öğrenciler daha çok yazılı ödevlerden hoşlanmaktadır (Demir, 2010).

Boydak’a (2015) göre görsel öğrenme stiline sahip bireyler okuduklarını ve gördüklerini daha iyi hatırlar, resimli ve görsel materyallerden hoşlanırlar. Ayrıca planlı ve programlı çalışmayı seven bu bireylerin en güçlü özellikleri görsel hafızalarıdır. Yine Boydak (2015) yapmış olduğu çalışmada kalabalık ve dağınık sınıf

ortamlarında bu bireylerin kendilerini rahat hissetmemelerini, yalnızca sözlü olarak ifade edilen bilgileri kısa sürede unutmalarını ve görsel materyalle desteklenmeyen derslerde çabuk sıkılmalarını görsel öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf yönleri olarak ifade etmektedir.

İşitsel öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler bilginin sözel olarak sunulduğu, işitsel materyallerin ağırlıklı olarak kullanıldığı ortamlarda etkili öğrenme gerçekleştirirken, sınıfta dinleyerek öğrendikleri gibi düşüncelerini sesli şekilde dile getirir ve değerlendirmeleri de yine sözlü olarak gerçekleştirirler (Oral ve Avanoğlu, 2011). Aşkın'a (2006) göre bu stilde öğrenen öğrencilerin en belirgin özelliklerini işiterek, dinleyerek ve tartışarak öğrenme olarak ifade ederken Yetişir (2007) ilişkiler kurma, konular arası bağlantılar oluşturma becerilerinin ön planda olduğunu ifade etmektedir.

Boydak'a (2015) göre uzun konuşmalar yapabilen bu kişiler konuşurken yazma becerisine de sahiptirler, ayrıca müzik ve çeşitli ritim ve melodilerle çalışmalar yapmaları öğrenmeleri için avantaj sağlarken; bu öğrenme stiline sahip bireyler için gürültü ortamlarda konsantrasyon sağlamaları ve yalnızca görsel materyaller üzerinden öğrenme gerçekleştirilmesi öğrenmelerini zorlaştırabilmekte bu durum dezavantajlı özellik olarak ifade edilmektedir.

Kinestetik öğrenme stili: Diğer adıyla devinimsel öğrenme stiline sahip öğrenciler sınıf ortamında görsel ve teknolojik materyallerin bolca kullanıldığı fakat sadece görmek amaçlı değil dokunabildikleri, kullanabildikleri üç boyutlu materyallerle yaparak yaşayarak öğrenen bireylerdir. Dokunabildikleri her türlü materyalle deneyler tasarlayabilen, görsel sunumlar hazırlayabilen bu bireyler gösteri ve rol yapma gibi tekniklerde oldukça başarılıdır (Demir, 2010). Uğur (2008) bu stilde öğrenen bireylerin hareketlerle öğrenmeyi birleştirdikleri, çevrelerine karşı tüm duyularını kullanarak anlamlandırdıklarını ve fiziksel olayları daha iyi hatırladıklarını ifade etmektedir. Boydak (2015) bu bireylerin avantajlı yönlerini oyun oynamaya, eğlenmeye meyilli, yaparak yaşayarak öğrenen, sportif faaliyetlerden hoşlanan, kendini beden diliyle rahatlıkla ifade edebilen bireyler olarak tanımlarken, dezavantajlı yönlerini görsel ve işitsel sunulan bilgileri almakta zorlanma, yazı yazmakta ve okumakta güçlük çekme olarak ifade etmiştir.

2.5.4.3. Bireysel farklılıklar

Etrafımıza baktığımızda çevremizde bulunan insanların birçok yönden farklı olduğunu görürüz. Bu durum yalnızca bizim değil biliminde dikkatini çekmekte ve bu konuda oldukça çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. İlk etapta fiziksel farklılıklar dikkat çekerken aslında bireylerin zihinsel, psikoloji, toplumsal ve kültürel açıdan da birbirlerinden oldukça farklı oldukları gözlemlenmektedir (Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, 2020). Uysal (2005) yapmış olduğu çalışmada bireylerin bireysel farklılıklarının gözlemlenen ilk özelliğinin fiziksel farklar olduğu görüşünü ifade etmektedir. Bu açıdan insanların doğuştan getirdiği genlerle nesilden nesile aktardığı bireysel farklılıklar o kişiler için ayırt edici özellik olurken diğer taraftan eğitim, toplum, çevre gibi faktörlerin diğer farklılıkları açığa çıkardığını ifade etmektedir. Yine Uysal (2005) bu duruma Platon'un "Devlet" tasarısında vurguladığı gibi bireylerin doğuştan gelen bu farklılıklarının gözlemlenerek devlet içerisinde sahip oldukları niteliklere göre görev almaları gerektiğini, nitekim Osmanlı Devleti'nde de " devşirme sistemi"nin bu düşünce bağlamında yürütüldüğünü ifade etmektedir. Bu görüş ve uygulamalardan yola çıkarak toplumların yüz yıllar önce bile bireysel farklılıkları göz önünde alarak her alanda düzenlemeler yaptıklarını, bireylerin sahip oldukları ilgi, beceri ve zekâlarına göre yönlendirildikleri ifade edilebilmektedir.

Zamanla bireylerin sadece gözlemlenebilir farklılıklarının dışında gelişimsel farklılıkları üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Ülgen(1997) her bireyin gelişimsel özelliklerinin kendine özgü olduğuna vurgu yaparak; bireylerin gelişim hızlarından yetenek düzeylerine, bilme ve öğrenme stillerinden, ihtiyaç ve motivasyon seviyelerine, tutum ve karakter özelliklerine, yaratıcılıklarından öğrenme becerilerine, algılama ve hatırlama yeteneklerine kadar bir çok alanda farklılık gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu farklılıkları anlayabilmek adına Ülgen(1997) bireylerin yalnızca fiziksel gelişimlerinin değil psiko-seksüel ve psiko-sosyal gelişimlerinin de açıklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Demirel (2017) ise bireysel farklılıkları üç boyutta sınıflandırarak bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak farklılıklar içerdiğini ve bu farklılıklara kalıtımın yanında çevresel faktörlerinde etki ettiğini ifade etmektedir. Ayrıca yine Demirel'e (2017) göre öğrencilerin derse karşı tutumları, dil öğrenme becerileri, sanata karşı tutum ve yaklaşımları, her hangi bir konuda yapılan etkinliğe karşı keyif alıp almamaları bile bireysel farklılıklardandır.

Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak mevcut çalışmada farklılaştırılmış bir program hazırlarken dikkate alınması gereken en temel bireysel farklılıkların öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri, öğrenme stilleri, öğrenci tipleri ve bilişsel yetenekleri olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenme stilleri ve öğrenci tip teorileri ayrı bir başlık altında ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.

Bireysel farklılıklardan dikkat çeken en temel farklılıklardan biri olan hazırbulunuşluk; Tomlinson ve Allan'a (2000) göre bireyin bir bilgiyi ya da beceriyi öğrenmeden önce bilgiye ve beceriye ilişkin tüm bildiklerinin başlangıçtaki seviyesini ifade etmektedir. Şahin'e (2022) göre literatürde ilk defa E. Lee Thorndike tarafından kullanılan hazır bulunuşluk kavramının Thorndike tarafından öğrenmenin üç ilkesinden biri olduğunu ifade ederek bireylerin her açıdan (*tutum, yaklaşım, bilgi düzeyi*) öğrenmeye yatkınlığı olarak aktarmıştır.

Bir diğer tanımıyla Demirel (2020) hazır bulunuşluğu, öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve etkili olabilmesi için sahip olunan yeterlilikler olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireylerin programa başlamadan önce sahip oldukları önbilgi, beceri ve tutumların tamamı ise hazırbulunuşluk düzeyi olarak ifade etmektedir.

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen bir diğer farklılık ilgidir. Demirel (2020) bireylerin öğrenmeye iten onları harekete geçiren hazır olma durumu olarak tanımlarken; Aşıroğlu (2016), Özer ve Yılmaz (2016) ve Tomlinson (2009) ilgiyi bireylerin öğrenme süreci içerisinde gerçekleşen her türlü etkinlik, görev ve sorumluluğa ve ortaya çıkacak ürüne dair gösterdikleri merak, sevgi ve yakınlığı ifade etmişleridir. Bireylerin öğrenilecek olan bilgiye ilişkin tutumları ve yaklaşımları aynı zamanda bilgiyi öğrenme stilini de belirleyeceğinden öğretmenlerin ilgileri belirlemek adına daha fazla performans harcamaları gerekmektedir.

Bireylerin öğrenme performanslarını etkileyen bir diğer farklılık ise bireylerin sahip oldukları bilişsel yeteneklerdir. Bireylerin problem çözme ve ortaya ürün koyabilme performansları olarak tanımlanabilen bilişsel yetenek Tomlinson'a (2009) göre her bireyde farklı düzeyde ve biçimde gelişmekte ve kendini göstermektedir. Daha öncede ifade edildiği gibi Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı bireylerin bilişsel yeteneklerine dayalı olarak geliştirilmiş bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel anlamda amacının bireylerin bilişsel yetenek düzeyleri ve buna dayalı öğrenme tercihleri göz önünde bulundurularak bireysel farklılıklara göre öğrenmeler oluşturmaktır.

Bilişsel yeteneklerin öğrenme sürecinin başında belirlenmesinin hem öğretmenler hem de okul yönetimi açısından oldukça avantajlı olduğunu vurgulayan Alp ve Diri (2003) bireylerin bilişsel yetenek profillerinin belirlenmesi mevcut ve ileriye dönük yetenek ve başarı potansiyellerini belirlemede yardımcı olacağı gibi bireylerin test sonuçlarından aldıkları ve görece yüksek puanlara dayalı olarak üstün yetenekli olma durumlarını da ortaya koyabilmektedir. Tüm bunları farkında olan öğretmenin sınıfındaki farklı bilişsel yetenek düzeylerindeki bireye yönelik planlamalar yapması, mevcut potansiyellerinin üzerine çıkaracak öğretim gerçekleştirilmesi ayrıca önem taşımaktadır. Ayrıca yaşlılarına göre geri kalmış bireylerinde saptanmasına olanak sağlayan bilişsel yetenek belirleme süreçleri bu bireyler içinde önlem alma konusunda uyarıcı olabilmektedir. Alp ve Diri'ye (2003) göre okul yönetimleri açısından öğrenme sürecinde belirli aralıklarla tekrarlanan bilişsel yeteneklerin belirlenme ve değerlendirme süreçleri öğretim programının değerlendirilmesine de imkân sağlayabilmektedir. Bilişsel yetenek düzeylerinin belirlenmesinde çeşitli bilim insanları tarafından geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan yetenek testleri olsa da (Stanford-Binet, WISC-R) henüz ülkemizde her türlü yaş grubu ve kademedede kullanılan ve standardize edilmiş test bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerinin bilişsel yeteneklerinin belirlenmesinde sınıfını çok iyi tanıyan tecrübeli öğretmenlere ihtiyaç duyulmakta ve onların süreç içerisindeki gözlemleri oldukça önem arz etmektedir.

Belirli bir yaşa, fiziksel ve bilişsel olgunluğa erişmiş her birey zamanı geldiğinde eğitim sisteminin içerisine dâhil olmakta ve içerisine dâhil olduğu sistemin koşullarına, ülkenin sosyo-politik ve ekonomik anlayışına, o ülkede yaşayan bireylerin yaşam tarzından inançlarına kadar birçok faktörün göz önüne alınarak oluşturulmuş öğretim programıyla potansiyelini en üst düzeye taşıyabilmektedir. Böylece içerisinde bulundukları toplumlara nitelikli bireyler olarak katılması planlanan bu bireylerin sahip oldukları bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların eğitime yansması oldukça önemlidir.

Bilimsel araştırmalardaki ilerlemeler, davranış bilimine ilişkin yeni buluşlar ve tüm bunlarla paralel olarak bireylerin hem gündelik hem de eğitim ihtiyaçlarındaki farklılaşmalar öğrenme süreçleri tasarlanırken farklı zorunlulukları gerekli kılmaktadır. İlk başta öğretim programlarının yeniden düzenlemesi gerekliliğini gündeme getiren bu durum çağın gerektirdiği yeni davranış ve kazanımların nasıl daha kolay kazandırılabilceği konusunda yeni arayışları ortaya çıkarmaktadır. Her ne

kadar öğretim programları öğretmenler için yol gösterici bir doküman olsa da burada dikkat edilmesi gereken en önemli konu öğretmenin mevcut sınıfında var olan tüm bireysel farklılıkları sürece dâhil ederek planlama yapabiliyor olmasıdır. Bloom'un da belirttiği gibi her açıdan nitelikli toplumlar yaratmak ve çağa uyum sağlayacak becerilere sahip olan bireyler yetiştirebilmek adına toplumların daha ilk çocukluk çağlarında planlı ve programlı eğitim sağlaması gerekmektedir (Kurt ve Ekici, 2020). Hazırlanması gereken öğretim programları her öğrencinin öğrenmesine fırsat sağlayacak, var olan öğrenme potansiyellerini yukarıya taşıyacak, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak mevcut yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmeli ve planlamalıdır. Yine Kurt ve Ekici'ye (2020) göre ancak bu yönde yapılacak planlamalar ile öğretmenler mevcut öğrencilerinde öğrenme başarıları sağlayabilir ve eğitimde *öğrenme güçlüğü* olgusunu ortadan kaldırabilir.

2.5.5. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğeleri

Bireylerin daha etkili öğrenmeler sağlamaları onların zenginleştirilmiş içerik ve öğrenme ortamları karşılaşmaları ve onları öğrenmeye sevk edecek öğrenme süreçlerinin tasarlanması ile mümkündür (Tomlinson, 2014). Bu sebeple öğretmenler öğretim programları çerçevesinde kazandırılması düşünülen kazanımlara ait temel beceri, ilke ve kavramları en iyi şekilde bilmeli ve belirlediği öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış imkânlar sunabilmedir (Tomlinson, 2014). Gregory ve Chapman' a (2020) göre farklılaştırılmış bir öğretim uygulaması kazanımlar, içerik, hatırlama, farklılaştırma, uygulama/uyarlama ve değerlendirme olmak üzere altı aşamadan oluşurken Tomlinson' a (1999) göre bu uygulama içerik, süreç, ürün değerlendirme ve öğrenme ortamlarının farklılaştırılması ile elde edilen bir planlamayı gerektirmektedir. Gregory ve Chapman (2020) kazanımları öğretim programı doğrultusunda belirlenen kazanımlar, soru ve değerlendirme teknikleri olarak, içeriği öğretilecek bilgi ve beceriler olarak, hatırlamayı ise dikkat çekme ve hazırbulunuşluğu belirleme olarak tanımlamaktadır. Ayrıca farklılaştırma aşaması öğrencinin bireysel ya da grupla mı öğreneceği, gezi, gösteri, istasyonlar, merkezler gibi stratejilerin hangisiyle öğreneğinin belirlendiği aşamadır. Diğer yandan uygulama aşamasında belirlenen bu stratejilerin nasıl uygulanacağı belirlenirken öğrenme performanslarına dayalı olarak görev planlaması yapılmaktadır. Değerlendirme aşaması ise bireylerin süreç içerisinde ve sonunda hangi tekniklerle değerlendirileceklerine ilişkin kararın verildiği aşamadır.

Tomlinson'a (1999) göre ise içeriği farklılaştırma; öğretilecek olan bilginin ve becerilerin zorluk seviyelerine ve karmaşıklığına göre düzenlemesini ifade etmektedir. Bu aşamada öğretmenlerin çeşitli zorluk seviyesine ve konunun karmaşıklığına yönelik ve bu seviyeleri daha üste çekebilmeye yönelik öğretim materyallerini de farklılaştırmak durumundadır (Chien, 2012; Tomlinson, 1999). Yine bu aşamada hazırbulunuşluğu düşük düzeyde olan bireyler için daha az karmaşık içerik sunulurken hazırbulunuşluk düzeyi yüksek bireyler için zorluk derecesi arttırılarak daha karmaşık bilgiler tasarlanabilmektedir. Diğer taraftan ilgi alanlarına göre içerik farklılaştırılırken farklı örnekler, materyaller sunulabilmektedir. Öğrenme stillerine göre düzenlemeler yapılacağı gibi öğrenme hızı düşük olan bireyler için esnek zamanlama imkânı sunulurken öğrenme hızı yüksek bireyler için bu aşamada ek görev ve sorumluluklarda planlanabilmektedir. Yine içerik aşamasında kültürel farklılıklara yönelik olarak farklı ve çeşitli örneklerle içerik aşaması planlanıp farklılaştırılabilir (Gregory & Chapman, 2002; Heacox, 2002; Tomlinson, 2014).

Farklılaştırılmış bir öğretimin en önemli öğelerinden biri de süreçtir. Tomlinson (2014) bireyleri öğrenmeye sevk edecek tüm planlamaların yapıldığı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme ihtiyaçlarına dayalı olarak belirlenen tüm yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenip işe koşulduğu, uygulanması planlanan değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı kısaca öğrenmeye dair tüm aktivitelerin ve etkinliklerin planlandığı aşama olarak tanımlanabilmektedir.

Özbal (2016) farklılaştırılmış öğretimde planlamanın bireysel farklılıklara göre yapılması gerektiğini ifade ederken; Demirkaya (2018) ve Karadağ (2010) etkili bir öğrenme sürecinin planlana bilmesi adına öğretmenlerin öğrencilerinin ön bilgileri, ilgi ve yeteneklerinin, beceriler ve öğrenme ihtiyaçlarının yakından tanınması gerektiğini ifade etmektedir. Farklılaştırılmış öğretim planlarken öğretmenler bu bilgilere doğrudan öğrencilerini gözlemleyerek, görüşerek ulaşabileceği gibi öğrenci dosyalarından ya da aile görüşmelerinden de elde edebilmektedir (Karadağ, 2010, Demirkaya, 2018). Öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanıması içerik, süreç ve ürün öğelerinden hangisini ya da kaçını farklılaştırması gerektiğine karar vermesini sağlayacağı gibi süreci farklılaştırma aşamasında hangi stratejileri kullanacağına karar vermesinde de oldukça etkili olacaktır. Yine kazandırılmak istenilen içeriğin zorluk seviyesinin belirlenmesi, daha yüzeysel ya da derinlemesine bilgi verilecek durumların veya öğrencilerin öğrenmelerinin planlaması, öğrencilerin ön bilgilerine uyumlu

olarak çok yönlü ve ileri düzeyde etkinliklerin planlanması da yine sürece ilişkin yapılan planlamaya dayanmaktadır (Tomlinson, 1999).

Bu ögenin farklılaştırılması planlanırken farklı zekâ alanlarına yönelik olarak bağımsız ve bireysel çalışmalar farklı merkezlerden faydalanırken, ilgilere yönelik çeşitli görevler planlanabilir. Ayrıca öğrenme stillerine göre bireysel ya da grup olarak laboratuvar çalışmalarından drama ve rol oynamaya çeşitli etkinliklere yer verilebilmektedir. Öğrenme hızları düşük öğrencilere süreç içerisinde esnek zaman tanınırken öğrenme hızı yüksek bireyler için daha karmaşık etkinlikler uygulamalardan faydalanabilmektedir. Kültürel farklılıkların dikkate alındığı bir öğrenme sürecinde ise bireysel ya da grup çalışmaları aracılığı ile uygulamalı araştırmalar sunulabilir bu sayede sürece bireysel farklılıklar dâhil edilebilir (Gregory & Chapman, 2002; Grassi & Barker, 2010; Heacox, 2002; Tomlinson, 2014; Tomlinson & Strickland, 2005).

Farklılaştırılmış öğretimde ürün ise tüm bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak bireylerin öğrenmelerini gözlemlemede kullanılan bir diğer öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Tomlinson'a (2014) göre ürün farklılaştırma bireylerin çeşitli materyaller kullanarak ve kullanmasına imkân sunularak öğrendiklerini göstermesidir. Materyal çeşitlendirme bireylerin bireysel farklılıklarına, sosyoekonomik düzeylerine, öğrenme hızlarına, hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırılırken amaç, ortaya çıkması beklenen ürünün karmaşıklığını arttırmaktır (Durrett, 2010, Heacox, 2002; Tomlinson, 2014; Tomlinson & Strickland, 2005). Bu aşamada bireyin ortaya koyduğu ürün sözel, yazılı veya görsel çalışmalar olabileceği gibi müziksel, bedensel performanslar olarak da gözlemlenebilmektedir. Ürün farklılaştırılırken bireye kendi yeterlilikleri doğrultusunda seçim yapma imkânı sunulabileceği gibi öğretmen tarafından öğrencinin sahip olduğu özelliklere dayalı olarak da ürün belirlenebilmektedir. Bu aşamada ürünü tamamlamaya yönelik süre ise tamamen öğrencinin performansına dayalı olarak esnek zamanlamayla planlanmaktadır.

2.5.6. Farklılaştırılmış Öğretimde Planlama ve Öğrenme Süreci

Bireysel farklılıkların bireylerin öğrenmelerini etkilediği ve bu nedenle de farklılaştırmış öğretimde planlama yaparken bireylerin ilgi, öğrenme profilleri ve stilleri, yetenek ve ihtiyaçları, hazırbulunuşlukları göz önüne alınarak içerik, süreç ve ürün farklılaştırılması planlanmalıdır (Tomlinson, 1999; Senemoğlu, 2013; Özbal,

2016). Öğrenme planlanırken aynı zamanda öğretimin değerlendirilmesi aşamasında kullanılacak değerlendirme tekniklerine ve bir sonraki dersin nasıl planlanacağına da karar verilmelidir (Tomlinson, 2014).

Bu aşamada öğretmenin öğretimi gerçekleştireceği sınıftaki öğrencileri tanıyor olması, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olması ve tüm planlamayı öğrenciye yönelik tasarlaması oldukça önemlidir. Tomlinson (1999), Gregory ve Chapman (2020) ve Fox ve Hoffman'a (2011) göre etkili bir plan hazırlamak için;

- Öğretim yılına ait çalışma planı incelenerek farklılaştırılmış öğretim uygulanacak günler belirlenmeli,
- Plan her bir öğrenme alanının tamamını kapsayacak şekilde farklılaştırılmalı,
- Öğrenci özelliklerine bağlı olarak neyin (içerik, süreç, ürün) neden farklılaştırılacağına karar verilmeli,
- Öğretim esnasında ve sonunda kullanılması düşünülen değerlendirme tekniklerine karar verilmeli,
- Bireysel ve grup değerlendirmelerine yönelik esaslar belirlenmeli,
- Öğretimin gerçekleştirileceği süre öğrenci hızına göre planlanmalı,
- Günlük ders planları öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre hazırlanmalı ve çizelgeler kullanılmalı,
- Hazırlanan farklılaştırılmış öğretim planları diğer öğretmenlerle paylaşarak görüşleri alınmalıdır.

Tüm bu ilkeler doğrultusunda öğretmenin farklılaştırma konusundaki düşüncelerinin net olması oldukça önemlidir. Ayrıca Gregory ve Chapman (2020) farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ve değerlendirme tekniklerine karar verirken öğretmenlerin takip etmesi gereken aşamaları şu şekilde özetlemektedir.

- Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi
- Konuya ilişkin tüm kavram ve becerilerin tanımlanması
- İçeriği etkili hale getirme
- Kazandırma
- Uygulama ve uyarılama
- Değerlendirme

2.5.7. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, yaklaşımın kuramsal ve felsefi temelleri kadar kendi içerisinde barındırdığı çok sayıda yöntem ve strateji ile de dikkat çekmektedir. Aynı zamanda birçok alternatif strateji ile de birlikte kullanılan bu stratejiler grup ve bireysel uygulanabileceği gibi bireylere kendi öğrenme yollarını seçebilme, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda faaliyet belirleyebilme, kendi hızlarında ilerleyebilme imkânı sunması açısından da oldukça avantaj sağlamaktadır. Bu uygulamaların çoğu bireylerin kendi iradeleriyle seçebilecekleri öğrenme etkinlikleri olabileceği gibi öğrenme ihtiyacına dönük olarak önceden belirlenen alanlardan da oluşabilmektedir. Farklılaştırılmış bir öğretim planında hangi stratejinin kullanılacağını planlamak öğretmenin görevi olduğundan bu aşama da öğretmenin öğrencilerini çok iyi tanıyor olması ve süreç içerisinde rehberlik edebiliyor olması da ayrıca önemlidir.

1. İstasyon: Kendi öğrenmesini yönettiği gibi aynı zamanda arkadaşının da öğrenmesini sağlayan bu öğretim stratejisi 4 – 5 kişilik gruplardan oluşan bir iş birlikli öğrenme stratejisi olarak tanımlanabilir (Tomlinson, 1999). Bilinenin aksine bu öğretim stratejisinde bireyin öğretimin başında belirlenen istasyonda kalma zorunluğu ve her istasyonu sırasıyla ziyaret ederek görev tamamlama zorunluğu yoktur. Bu açıdan oluşturulan grupların esnek olması, bireyin başka bir istasyona ilgisi ve öğrenme ihtiyacı doğrultusunda geçebilmesi, orada kalması veya bir süre sonra kendi istasyonuna geri dönebilmesi doğrultusunda imkân sağlayan bu strateji bireylere daha esnek seçme hakkı vermesi konusunda oldukça etkilidir (Tok, 2009; Tomlinson, 2014; Mirzaoglu & Özcan, 2016). Tomlinson’a (2014) göre çoğu zaman öğretmen bazı durumlarda da hem öğretmen hem öğrenci tarafından belirlenen istasyonlar oluşturulurken kolaydan zora, basitten karmaşığa, yüzeysel bilgidan daha karmaşık bilgi ve becerilere doğru bir sıralama izlenmelidir. Bireyler öğrenme eksikleri ve ihtiyaçları doğrultusundan kademelere ayrılmış bu istasyonlara öğretmen tarafından yönlendirilirken, öğretmen etkinliklerin yönergelerini önceden hazırlar ve öğrencileri yönlendirir (Tomlinson, 2014; Avcı, 2022). Daha çok konu öğretiminden sonra tercih edilen bu öğretim stratejisi öğrencilerin ön bilgi düzeylerine göre istasyonlara dağıtıldıktan sonra yalnızca konuya ilişkin hiç bilgisi olmayan öğrencilerden oluşan

istasyonda konu anlatımı yapılacak şekilde de planlanabilir. Bu durumda ilk istasyonun konuya ilişkin hiç bilgisi olmayan öğrencilerden oluşturulması ve son istasyona kadar kademeli olarak ön bilgi düzeyinin artırılması gerekmektedir (Avcı, 2022).

Daha çok karmaşık konu ve kavramların, üst düzey becerilerin öğretimi ve uygulaması üzerine planlanan İstasyon öğretim stratejisi bu yönüyle öz düzenleme, problem çözme gibi bilişsel becerilerin kazandırılmasında da oldukça etkilidir (Özer & Yılmaz, 2016; Mirzaoglu & Özcan, 2016). Bireylere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme imkânı sunan strateji aynı zamanda bireylerin yarım kalan etkinliği tamamlama, öğrendiklerini akranlarına öğretme ve iş birlikli çalışma becerilerini de desteklemektedir (Tok, 2009). Tüm bu süreci planlarken öğretmen yönergeleri uygulamada açık ve net olmalı ayrıca seçtiği etkinliklerle ilgi ve motivasyonu arttırmalıdır. Öğrenci – öğretmen, öğrenci – öğrenci arasındaki iletişimde pozitif yönde güçlenmesini destekleyen bu strateji farklı bilgi düzeylerine ve çeşitli materyallere dayalı olarak hazırlanan görev ve etkinlikler sonucunda ortaya çeşitli ürünler çıkarabilmektedir (Tomlinson, 1999, 2014).

2. Merkezler: Asıl amacı derinlemesine bilgi öğretmek olan fakat bazı durumlarda yeni bilginin öğretiminde de kullanılabilen Merkezler bireylerin ilgileri doğrultusunda çalışmalar yapabilecekleri bu sayede farklılaştırılmış materyallerle yine ilgilerine yönelik ürünler ortaya koyabilecekleri bir öğretim stratejidir (Avcı, 2022). İlgi ve öğrenme olmak üzere iki ayrı boyutta planlanabilen merkezler aynı konunun farklı merkezlerde öğrenilmesini sağlamaktadır. İlgi merkezlerinde; bireyler öğretmen tarafından önceden tespit edilen ilgi alanlarına göre hazırlanan merkezlerde planlanan etkinlikleri kendilerine sunulan yönergeler doğrultusunda tamamlarken; öğretmenler bu aşamada materyal ve bilgi desteği sağlayarak öğrencilerine rehberlik ederler. Burada asıl amaç bireyin ilgileri doğrultusunda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmesidir. Hazırlanan merkezlerin ilgi çekici olması ve motivasyon sağlaması oldukça önemlidir (Tomlinson, 1999; Avcı ve Yüksel, 2018). Öğrenme merkezleri ise bireylerin beceri ve kavram öğrenmelerine yönelik olup daha geniş kapsamlı çalışmalara yapabildikleri, daha çok materyaller kullanarak ürün ortaya koyabildikleri merkezleri içermektedir (Tomlinson, 2014; Avcı ve Yüksel, 2018; Özer ve Yılmaz, 2016).

Merkezler bireylere grupla iş birliği içinde çalışma imkânı sunarken bu durum öğretmenin zamanı daha etkili kullanarak her bir ilgi/öğrenme merkeziyle ayrı ayrı

ilgilenebilme imkânı da sağlamaktadır. Ayrıca öğretmene gözlem yapabilme ve bu sayede sürecin her aşamasında değerlendirme imkânı da sağlamakta olan merkezler öğretim stratejisi yapısı gereği daha çok okul öncesi ve ilköğretim kademeleri için uygundur (Demirkaya, 2018; Avcı, 2022). Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme imkânı sunan ilgi/öğrenme merkezleri aynı zamanda bireylere disiplinler arası çalışma imkânı sunarken iletişim, işbirliği ve problem çözme becerilerinin gelişmesine de imkân sağlamaktadır (Gregory ve Chapman, 2020).

3. Ajandalar: Bireylerin öğrenme hızlarına dayalı olarak planlanan bu öğretim stratejisinde öğrencilerin yapması gereken etkinlikler listelenirken, öğrencilerden 2-3 hafta gibi bir süre içerisinde belirlenen görevleri sırasıyla yerine getirmeleri beklenmektedir (Tomlinson, 2014). Bazı görevler ortak olabileceği gibi bazı görevler bireysel planlanabilir ve bu sayede hem grupla hem de bireysel olarak çalışma becerileri de değerlendirilebilmektedir. Görevi tamamlama süresi planlanırken öğrencinin öğrenme hızı; ajandaya yazılacak etkinlik belirlenirken ise öğrencinin öğrenme ihtiyacı göz önünde bulundurulur. Bu doğrultuda ajandalar, daha çok öğrenme hızı düşük veya çok yüksek öğrenciler ile konuya ilişkin daha fazla öğrenme ihtiyacı olan öğrenciler için düşünülebilir (Avcı, 2022).

Ajandalar oluşturulurken etkinlikler kademeli olarak (basitten- karmaşığa, kolaydan-zora) belirlenmeli, yönergeler açık ve net sunulmalı, ürünün sunum şekli aynı zamanda planlanmalı ve süre konusunda öğrencinin özellikleri ve fikri göz önünde bulundurulmalıdır (Tomlinson, 1999; Avcı, 2022).

4. Öğrenme Sözleşmeleri: Ajandaların aksine öğrenme sorumluluğunun tamamen öğrenciye verildiği, öğrenme ihtiyacı doğrultusunda öğrenme hedeflerinin, öğrenme ortamının (sınıf içi veya sınıf dışı), sürenin, materyal ve ürün seçiminin, yöntemin ve sunum şeklinin öğrenci tarafından belirlendiği öğretim stratejisidir (Tomlinson, 1999; Demirkaya, 2018; Avcı, 2022). Bu aşamada öğrencinin kendini tanıması ve öğrenme sorumluluklarını üstlenmesi oldukça önemlidir. Daha çok öğrenme ihtiyacı yüksek olan ve öğrenme esnasında daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için kullanılan bu öğretim stratejisi aynı zamanda öğretmenin o öğrenciyle daha yakından ilgilenebilmesine imkân sağlamaktadır (Tomlinson, 1999).

5. Katlı Öğretim (Kademelendirilmiş Öğretim): Geleneksel öğretim çoğu zaman sınıf içindeki ortalama öğrenme düzeylerine gerçekleştirilirken (Gülay, 2021) farklılaştırılmış öğretim alt ve üst düzey öğrencilerinde öğrenme ihtiyaçlarını

karşılacak düzeyde planlama yapma imkânı sunmaktadır. Bu öğretim stratejisine göre tüm öğrenciler için önceden belirlenmiş ortak hedefler doğrultusunda farklı kademelere ayrılmış etkinlikler, süreçler ve ürünler planlanarak öğretimin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Tomlinson, 1999; Heacox, 2002; Gülay, 2021; Avcı, 2022). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme profilleri, öğrenme stilleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınırken aynı zamanda bireylerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilme, akışta kalma gibi ihtiyaçları da karşılanmış olmaktadır. Bireyi mevcut düzeyinin üzerine çıkarma amacıyla planlanan katlı öğretimde gruplar bir sonraki kademeye geçme imkânı sağlayacak şekilde esnek planlanmaktadır. Genelde alt-orta-üst öğrenme düzeyi olarak planlanan katlı öğretim sınıfın öğrenme ihtiyacına göre artırılabilir ve ayrıca kademeli olarak zorlaşan etkinliklerle süreç planlanabilir (Avcı, 2022).

6. Karmaşık Öğretim: Özellikle grup çalışmaları esnasında her öğrencinin grup içerisinde parlaması, kendini ifade edebilmesi ve yeteneklerini kullanarak performans sergileyebilmesi oldukça zordur. Özellikle öğrencilerin akademik başarıları arasındaki fark düşünülürse farklı yeteneklere ve zekâ alanlarına sahip bireylerin belirli düzeye akademik başarı gerektiren (sayısal ve sözel dersler) derslerde, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin bulunduğu bir grup çalışmasında performans gösterebilmesi imkânsız gibi görünmektedir (Avcı, 2022). Böyle durumlarda karmaşık öğretim temel alınarak planlanmış bir farklılaştırılmış ders planı ile akademik yönden düşük fakat zekâ ve yetenekler doğrultusunda farklı öğrencilerinde kendilerini göstermeleri, grup içerisinde görev almaları, sürece katkı sağlamaları, ürün oluşturmaları ve sunmaları, en önemlisi akranları arasında parlamaları sağlanabilir.

Temelinde çoklu zekâ kuramına dayanan farklılaştırılmış öğretim (Gregory ve Chapman, 2020; Valiande ve Tarman, 2011) karmaşık öğretim stratejisi aracılığıyla farklı zeka türlerine sahip bireylerin grup içerisinde görev üstlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu öğretim stratejisinde öğretmen öğrencisinin önceden gözlem yoluyla belirlediği zekâ alanına hitap edecek grup içi görevini etkinliğin başında belirleyerek o işi, görevi grup çalışması esnasında o bireyin yapmasını sağlar. Bu sayede her birey eşit öğrenme hakkına ulaşabildiği gibi bireyin grupta kabul görmesi ve düşüncelerinin önemsinmesi sağlanmış olur (Tomlinson, 1999, 2014). Bu yönüyle bireylerde saygı duyma, demokrasi gibi becerilerin gelişmesi amaçlanırken bireylerin kendini değerli bulma duygusu da desteklenmiş olur.

7. Yörüngeler: Farklılaştırılmış bir öğretim programı içerisinde planlanan tüm etkinliklere ek olarak öğrencilerin özellikle konuya ilişkin ilgi alanları doğrultusunda bireysel araştırmalar yaparak sunumlar hazırladıkları bir öğretim tekniğidir. Öğrenciler kendi seçtikleri bir konu üzerine gerçekleştirdikleri genellikle 3-6 hafta süren bir sonucunda sunum hazırladıkları ve bu sayede de öğrenmelerine ek destek sağladıkları projelerden oluşur (Tomlinson,1999; Özer & Yılmaz, 2016). Bu aşamada öğretmen bireyin ilgi alanını tanımasına yardımcı olurken, bireysel bir araştırmanın nasıl yapılacağına, aşamalarına, hangi kaynakları kullanabileceğine, sunum tekniklerine katkı sağlayarak rehberlik eder (Tomlinson, 1999). Bu bağlamda yörünge çalışmaları farklılaştırılmış öğretimin içerisinde sürecin farklılaştırılmasına dayalı bir öğretim stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

8. Giriş Noktaları: Temellerinin çoklu zekâ kuramına dolayısıyla bireylerin bilişsel farklılıklarına dayanan giriş noktaları Gardner' a (1993) göre farklı bilişsel yeteneklere sahip öğrencilerin öğrenmelerinde kullanılan bir strateji olarak tanımlanabilmektedir. Tomlinson'a (1999) göre öğrencilerin bilişsel farklılıklarına göre farklı öğrenme içerikleri ve bu doğrultuda farklı materyaller aracılığıyla ürün çeşitliliğinin sağlandığı bir öğretim stratejisi olan giriş noktaları ile hem öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve tercihleri karşılanırken aynı zamanda programa ilişkin hem süreç hem de ürün anlamında farklılaştırma gerçekleşmektedir. Öğrenme tercihleri öğrenciye bırakılacağından esnek bir sınıf ortamı oluşur ve kazanımlar gerçekleştirilir aynı zamanda ürünlerde bu sayede farklılaştırılmış olur (Kaplan, 2016).

Gardner'a (1993) göre öğrencilerin bilişsel farklılıklarına göre beş farklı giriş noktası kullanılabilir.

1. Anlatımsal giriş noktaları; kavram ve içeriğin hikâyeler yoluyla aktarıldığı, bilginin anlatım tekniği ile aktarıldığı giriş noktasıdır.
2. Deneyimsel giriş noktaları; çeşitli malzeme ve materyallerle uygulamaya yönelik olan giriş noktasıdır.
3. Estetik giriş noktası; kavram ve konuya ilişkin duyuşsal özelliklerin ön planda olduğu giriş noktasıdır.
4. Mantıksal-Nicel giriş noktaları; daha çok bilimsel yaklaşımla tasarlanmış tümden gelim metoduna dayanan ve kavramlara ilişkin nicel verilerin ön planda olduğu giriş noktasıdır.
5. Temel giriş noktaları ise kavram konuya ilişkin daha derin ifadelerin yer aldığı felsefe ve terimlerin kullanıldığı giriş noktasıdır.

Bu aşamada öğretmenlerin sınıfının öğrenme profillerini ve bilişsel farklılıklarını çok iyi tespit etmesi ve programı farklılaştırırken giriş noktalarından hangisini ya da hangilerini kullanacağını çok iyi planlamalıdır.

9. Öykü Temelli Öğrenme: Adından da anlaşılacağı üzere öğrenmenin çıkış noktasının içerisinde bir problem durumu olan ve öğretmen tarafından dersin içeriğine uygun olarak tasarlanmış bir öyküden alan Öykü Temelli Öğrenme öğrencilerin dersin başında anlatılan öyküden yola çıkarak bilgiye kendilerinin ulaştığı bir öğretim stratejisidir (Avcı,2022). Konu alanını daha çok gelenekler, kültür miras, deneyimler, yaşam ve bilimsel görüşlerden alan öykü temelli öğrenme eğitsel içerik açısından bağlam, eğitsel süreç açısından ise şekil olarak karşımıza çıkmaktadır (Güney, 2019). Bu açıdan bakıldığında içeriği anlamlı bir bütün olarak sunabilme imkânı veren bu strateji bireylerin öykü aracılığıyla anlatılmak istenen kavrama, olguya, olaya ve kazanıma somut olarak dâhil olmasını sağlamaktadır. Creswell'e (2007) göre öykü temelli anlayış ile bireyler mevcut zamanda anlatılan öyküde geçen zamanı deneyimleme fırsatı yakalayabilmektedir. Öğrenciler aktarılan öykü çevresinde öğretmen tarafından tasarlanmış projeler, görsel sanat etkinlikleri, drama, rol yapma gibi birçok yöntem ve teknik kullanılırken bireylerin işbirlikli öğrenme problem çözme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlanmaktadır. Öğretmenin iyi bir yol gösterici olması ve bireyleri bireysel farklılıkalrı doğrultusunda bilgiye ulaşmaları konusunda desteklemesi oldukça önemlidir.

10. Sorun Temelli Öğrenme: Dewey 'e göre eğitimin önemli hedeflerinden biri de bireylerin yaratıcılığı, araştırmacı ve doğal öğrenme içgüdülerini harekete geçirerek kazanımların gerçekleştirilmesidir (Semerci, 2005). Bunu gerçekleştirirken bireyin öğrenmeye isteki olması oldukça önemlidir. Bireylerin kazandırılmak istenen bilgiye, kazanıma karşı istek duyması aynı zamanda kazanımın gerçek hayatta ne işe yarayacağı ile de yakından ilişkilidir. Bu sebeple farklılaştırılmış bir öğretim programı hazırlamak isteyen bir öğretmen aynı zamanda kazanımın ve kazanıma giden yolun günlük hayatta işlevsel olması konusunda da net ve açık olmalıdır. Bu bağlamda hazırlanan bir farklılaştırılmış öğretim programında günlük hayattan ilgi uyandıran sorunlar, problemler aracılığı ile öğrencilerin araştırma, bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma gibi becerilerinin işe koşulduğu ve geliştirildiği işlevsel planlamalar yapılması gerekmektedir (Tomlinson, 1999). Bu sayede problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri desteklenebilmekte (Özer ve Yılmaz, 2016) derse aktif katılım sağlanabilmektedir.

11. Tercih Panoları: Sınıf içerisinde öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda seçim yapabilecekleri içeriğe uygun olarak öğretmen tarafından önceden hazırlanmış etkinlik, proje ve görevlerden oluşan bir panodur. Bu panoda bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluklarına, ilgilerine ve bireysel farklılıklarına yönelik hazırlanmış etkinliklerden öğrenci seçin yapabilmekte ve yine sınıfta bulunan materyaller aracılığı ile ortaya bir ürün çıkarmaktadır (Tomlinson, 1999). Bu sayede hem süreç hem de ürün çeşitliliği sağlanmış olurken bireyler kendi tercihlerini yapabildiklerinden motivasyon bakımından da olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir. Ayrıca bu öğrenme stratejisi öğrencilere hem bireysel hem de grupta çalışabilme imkânı sunabilmektedir.

12. Okuma Çemberi: Bazen bireylerde okuma kültürü oluşturma amacıyla öğrenim yaşantıları boyunca çok fazla çaba sarf etmek gerekebilmektedir. Oysaki bireylere ilgi alanlarına dair seçimler yapmalarını sağlayacak ortamlar sunmak, okuma materyallerine yönelik çeşitli sunumlar planlatabilmek, edinilenleri paylaşabilecekleri ve bu sayede akranlarına da öğrendiklerini anlatabilecekleri ortamlar sunmak kitap okuma alışkanlığı kazandırmada oldukça önemlidir. Bu amaçla farklılaştırılmış öğretim kapsamında kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik tasarlanan, ülkemiz eğitim anlayışı içerisinde okullarımızda sosyal kulüp çalışması olarak bir dönem yürütülen Kitap Kulübü uygulamasının farklılaştırılmış öğretim programlarındaki karşılığı okuma çemberleridir (Avcı ve Yüksel, 2018; Avcı, 2022). Öncelikle öğrencinin ilgisi doğrultusunda kitap türünün (roman, hikaye, şiir...vb.) seçimi ile başlanan bu uygulama ile bireyler ister grup ister bireysel olarak okumalarını gerçekleştirdikten sonra mevcut metinler üzerinde tartışmalar ve fikir alışverişlerinde bulunur. Ardından hazırladıkları sunumlarla kitap diğer gruplara tanıtılır. Buradaki asıl amaç bireylerin akranlarının bilişsel şemalarına katkı sağlamaktır (Avcı, Baysal, Gül & Yüksel, 2013). Bu öğrenme stratejisi aynı anda içerik, süreç ve ürün farklılaştırılmasına imkân sağlaması açısından oldukça önem arz etmektedir.

13. Ayrılıp Birleşme: Bir çeşit grupta öğrenme tekniği olan ayrılıp birleşme tekniği cinsiyet, öğrenme hızı, sosyal statüsü farklı 3 ile 7 kişilik heterojen gruplardan oluşan öğrencilerin öğrendikleri öğrenirken de öğretmeyi hedefledikleri bir tekniktir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005). Asıl amacı bireylerin birbirleriyle etkileşimini sağlayarak öğrenmelerini sağlamak olan ayrılıp birleşme tekniği, sürecin ve ürünün ilgilere göre farklılaştırılmasını sağlamaktadır. Öğrenciler kendi gruplarında belirlenen konu hakkında fikir alışverişinde bulunduktan sonra diğer gruplara giderek

görüş alabilir, kendi öğrenme ihtiyacına destek olacak şekilde yeni bilgiler edinebilir. Ardından kendi grubuna geri dönen öğrenci öğrendiği yeni bilgileri grubundaki diğer öğrenciler paylaşır. Bu stratejinin öğrenciler kazandırdığı becerilerin başında eleştirel düşünme iken hoşgörü, sabır, işbirlikli çalışma, sorumluluk gibi becerileri kazanmasında da yardımcı olmaktadır.

14. Grup Araştırması: Bilimsel araştırma basamaklarının öğretmen tarafından yönergeleri doğrultusunda uygulandığı, bireylerin ilgileri doğrultusunda belirlenen konu çerçevesinde öğretmen tarafından kendilerine atanan kısımla ilgili araştırmalar yaptıkları, yapılan bu araştırmaları birleştirerek raporlaştırdıkları ve yine seçimleri doğrultusunda diğer öğrencilere sunum yaptıkları bir öğretim stratejisidir (Tomlinson, 1999). Bu doğrultuda hem bireyse hem grup çalışması ile sorumluluk alma becerisi desteklenirken öğrenciler işbirlikli çalışma becerisini de kazanmış olurlar. Bu stratejide bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına ve kazanıma yönelik olarak araştırma onularının öğretmen tarafından belirlenmesi önemlidir (Avcı & Yüksel, 2018).

15. Öğrenci Ürün Dosyaları: Lambdin ve Walker'a göre asıl amacı öğrencilerin süreç içerisindeki ilerlemelerini gözlemlemek olan ürün dosyaları aynı zamanda hem öğrencinin hem de velilerin gelişimi gözlemlemesine, aynı zamanda öğrenmelerin belgelenmesine imkân tanımaktadır (Orakçı, 2020). Bu sayede öğrencinin öğrenmesine ilişkin objektif kararlar alınabilmekte ve uygun dönütler sağlanabilmektedir. Öğrencilerin süreç içerisindeki hedeflere yönelik gelişimlerinin somut göstergesi olan ürün dosyaları (Demirel, 2008) bireylerin sorumluluk duygusunun gelişimine katkı sağlarken aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimini de desteklemektedir (Demirkaya, 2018). Bu aşamada öğretmen bir üniteyi ya da bir yılı farklılaştırılmış öğretim programı kapsamında planlayabilir ya da hedefe yönelik planladığı farklılaştırılmış programlar kapsamında ortaya çıkan ürünlerden oluşan bir öğrenci ürün dosyası oluşturabilir. Farklılaştırılmış program bitiminde bu ürün dosyaları aracılığıyla süreci objektif bir şekilde değerlendirme imkânı bulabilir.

16. Program Sıkıştırma: Hazırbulunuşluk düzeyi mevcut sınıfına nazaran oldukça yüksek olan, konuyu tamamen bilen ya da mevcut sınıf kademesinde üstün yetenekli olarak nitelendirilmiş bireylerin eğitimlerinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim stratejisidir. Bu aşamada öğretmen bireylerin konuyu tamamen ya da kısmen bilip bilmediklerini tespit etmek amacıyla konuya ilişkin bir ön test uygulamalı, ön test puanları yüksek öğrencilere tekrardan konunun detaylı denendiği başka bir test uygulayarak öğrencinin tamamen bilip bilmediğinden emin olmalıdır (Avcı, 2002). Bu

bağlamda konunun tamamen bilindiğine dair somut verilere sahip olan öğretmen sınıfındaki bu öğrencilere ilgi ve zekâ alanlarını da göz önüne alarak derinlemesine öğrenme gerçekleştirmek adına ek görevler verebilmektedir.

17. RAFT: İngilizce karşılıkları role-audience- format- topic kelimelerinin baş harflerinden oluşan bu stratejinin Türkçe karşılığı rol- seyirci-biçim-konu olarak ifade edilmektedir. Bu stratejiye göre öğrenciler farklı bakış açılarını, hayal etme, yaratma, fikir oluşturma ve iletişim becerilerini kullanarak ezberlenmiş formatın dışında etkinlikler oluşturmaktadır. Tamamen öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu strateji ile bireylerin açık uçlu çok sayıda faaliyeti gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır (ART, 2022). RAFT stratejisi ilk ögesi olan rol aşamasında öğrenciden politikacı, belediye başkanı, düşünür, yazar, bilim adamı, seyyah gibi rollere bürünmesi istenirken, seyirci aşamasında oluşturacağı ürünün hedef kitesinin belirlenmesi istenir. Hedef kitle öğrenciler, aile, halk, ziyaretçiler olarak tasarlanabilmektedir. Biçim aşamasında öğrencinin istenen rol çerçevesinde hedef kitleye hitap edeceği aracın tespiti yapılır. Burada seçim öğrencinin ilgi, yetenek, bireysel farklılık gibi özelliklerine göre bazen öğretmen tarafından belirlenirken bazen de öğrencinin tercihine bırakılabilir. Biçim şarkı, resim, şiir, makale, poster ya da afiş hazırlama olabileceği gibi belgesel veya röportaj olarak da belirlenebilir. Konu aşamasında öğretmen hedefe yönelik ünite konularını kullanabileceği gibi öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik tercihlerde sunabilmektedir.

18. Teryüz Edilmiş Sınıf (The Flipped Classroom): 21. yy sanayiden teknolojiye pek çok alanda gelişimin ve değişim yaşandığı, her alanda teknolojiden faydalanılarak insan gücüne doğan ihtiyacın teknolojik gelişmelerle karşılandığı bir dönem olarak yaşanmaya devam etmektedir. Teknolojinin hayatımızın her evresinde bu denli kullanılması zamanla sınıf ortamlarımıza, öğretim planlamalarımıza hatta çoğu zaman öğretimin teknoloji ile sağlanmasına sebep olmuştur. Tersyüz edilmiş sınıflar stratejisi de teknolojinin eğitim hayatına yansımalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu stratejiye göre harmanlanmış eğitim ortamlarından en az birinin çevrim içi ortamda gerçekleşmesi, öğretim programının kalan kısmının yüzyüze sürdürülmesi hedeflenmektedir (Staker ve Horn, 2012). Bu sayede öğrenme ortamları arasında kolay geçişler sağlayan tersyüz öğrenme bireylere grup çalışmaları yapmada, projeler tasarlayıp uygulamada esnek öğrenme ortamları sağlayabilmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin kendi hızında ilerleme, esnek zaman yönetimi, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, ilgi, öğrenme ihtiyaçları ve bireysel

farklılıklarına göre seçimler yapabilme gibi ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda Tersyüz edilmiş sınıflar stratejisi oldukça etkili bir yol olarak ifade edilebilmektedir. Ayrıca tersyüz edilmiş sınıflarda konu anlatımlarının çevirim içi gerçekleştirilebiliyor olması; grup çalışmalarının, merkezler ve istasyon stratejilerinin uygulanmasının yüzyüze yapılacak olması da farklılaştırılmış öğretim planının uygulanabilirliğini olumlu yönde desteklemektedir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta tersyüz öğrenme platformunda öğretmen tarafından hazırlanan konu anlatımı materyallerinin öğrenciye görelilik ilkesine uygun tasarlanması, öğrencinin ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenmesidir (Avcı, 2022). Öğretmen farklı bilişsel düzeydeki ve öğrenme ihtiyacına sahip bireylere kullanılan platform üzerinden farklı içerikler hazırlayabileceği gibi öğrencilere ilgi alanlarına yönelik içerikler de sunabilmelidir. Diğer taraftan konu öğretimini sınıf ortamında gerçekleştiren öğretmen uygulamaya yönelik tüm çalışmaları çevrimiçi tasarlayabilir öğrencilerin ürün çeşitliliğini bu platformlar üzerinden takip edip değerlendirebilir.

2.5.8. Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme-Değerlendirme

20. yüzyılda temel okuma ve cebir bilgileri yeterli görülmekteyken günümüzde bireylerin yaşadıkları çağa ayak uydurmaları adına çok daha çeşitli becerilere ihtiyaç duyulmakta, teknolojik aletlerin kullanımı ve üst düzey bilişsel performans gerektiren durumların çözümü zorunluluk haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında 20. Yüzyılın eğitim sisteminin günümüz şartları için yetersiz kaldığı tespit edilmiş ve eğitimde düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler sınıf ortamları, öğretim programları, eğitim yönetimi, sınıf yönetimi alanlarında olduğu gibi eğitimde ölçme değerlendirme anlayışında da gerçekleşmiştir (Bıçak, Bahar, Nartgün ve Durmuş, 2015). Bu değişim eğitimde kullanılacak ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin 21. Yüzyıl yeterliliklerine uygun becerileri ölçecek ve değerlendirecek boyutta olmasını beraberinde getirmiştir. Aynı zamanda günümüz eğitim öğretiminde kullanılan ölçme araçlarının teknik olarak yeterli, uygulama açısından pratik ve değerlendirme açısından da adil olması gerekmektedir (Gürel, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlerin günümüz eğitim sistemi içerisinde kullanması gereken ölçme değerlendirme tekniğine doğru karar vermesi bu açıdan da hem geleneksel hem de çağdaş/alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini yakından tanıması gerekmektedir.

Eğitim sistemleri içerisinde değerlendirme bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan öğretim programları doğrultusundan belirlenen becerilerin ne derece kazanıldığını belirleyebilmek amacıyla sürecin sonunda yapıldığı gibi öğretim programını planlarken sürecin başında, öğretim programını değerlendirmek için süreç içerisinde de gerçekleştirilmektedir (Gürel, 2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında da değerlendirme içerik, süreç ve ürün kadar önemli en az bu üç öge kadar üzerine düşünülmesi ve doğru karar verilmesi gereken aynı zamanda içerik, süreç ve ürün gibi öğretim boyunca çeşitlendirilmesi gereken bir öğedir. Çünkü farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme öğretim programını hazırlamada ve düzenlemede kullanılırken aynı zamanda programın her aşamasında değerlendirmeyi eğlenceli hale getirmek zorundadır (Avcı, 2022). Bu nedenle stresten uzak, mutlu öğrenme ortamı oluşturmada farklılaştırılmış öğretim ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmak oldukça önemlidir. Genel anlamda ölçme değerlendirme Demirel (2020); Bıçak ve ark. (2015) ve Gürel'e (2019) göre öğretimin başında öğrenci özelliklerini tanılamak, bireysel farklılıkları açığa çıkarmak ve bilişsel düzeyleri belirlemek amacıyla, öğretim sürecinde öğrencinin izlenmesini sağlamak, programı biçimlendirmek, öğrencinin hedefe ne derece uzak olduğunu tespit etmek amacıyla biçimlendirici değerlendirme olarak ve öğretimin sonunda öğrencinin programda belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığını, ne düzeyde ulaştığını tespit etmek amacıyla üç farklı aşamada gerçekleştirilir. Bunlar başlık halinde;

1. Tanımlayıcı değerlendirme
2. Biçimlendirici değerlendirme
3. Düzey belirleyici değerlendirme olarak ifade edilmektedir.

Bu üç değerlendirme basamağının ilk ikisinde yani tanımlama ve biçimlendirme aşamalarında öğrenciye herhangi bir not veya değer atanmazken son aşamada gerçekleştirilen değerlendirmede öğrencinin hedefe ulaşp ulaşmadığı sayısal değerlerle ya da yeterli/yetersiz, geliştirilmeli/iyi/çok iyi gibi ifadelerle nitelendirilmektedir. Bu mantıktan yola çıkarak farklılaştırılmış öğretim programları değerlendirme süreç ve ürün değerlendirme olarak iki aşamada gerçekleştirilirken süreç değerlendirme, ön değerlendirme ve izleme olarak iki aşamada gerçekleştirilmektedir (Gregory ve Chapman, 2020; Avcı, 2022).

2.5.8.1. Süreç değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında değerlendirme iki aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalardan ilki olan süreç değerlendirmede kullanılan tekniklere ilişkin bilgi bu bölümde açıklanmıştır.

2.5.8.1.1. Ön değerlendirme amacıyla kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri

Öğretimin başında gerçekleştirilen bu ölçme değerlendirme teknikleri henüz öğretime başlamadan ve programı planlamadan önce öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Burada temel amaç öğrencinin ihtiyacı olan bilgi ve öğrenme ortamlarının tespit edilmesi ve bu sayede en çok ihtiyaç duyulan hedeflerin belirlenerek planlama yapılmasını sağlamaktır (Gürel, 2019). Bu aşamada öğretmenler öğrencilerin ilgi, yetenek, bireysel farklılıkları ve beceriler öğrenmeye etki eden bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini de tespit etme imkânına sahiptirler (Demirel, 2020). Bu durum farklılaştırılmış öğretimde süreç değerlendirmenin içerisinde yer aldığı gibi ön değerlendirmeler farklılaştırılmış öğretimde süreç değerlendirmesinin ilk aşamasını oluşturmaktadır (Avcı, 2022). Bireylere ön değerlendirme yapmanın amaçları doğrultusunda eksik ve yanlış öğrenmeler tespit edilip düzeltileceği gibi aynı zamanda konuya ilişkin bilgi düzeylerinin tespiti ile zaman kaybı da önlenmiş olacaktır. Aynı zamanda derse girişte eğlenceli bir etkinlik olarak düşünülen bu teknikler derse karşı ilgiyi ve motivasyonu da arttıracaktır.

1. Duvar yazıları: Bu tekniğe göre öğretmenden sınıfın bir köşesine üzerinde “Bildiklerimiz”, “Öğrendiklerimiz” ve “Daha sonra ne öğrenmek isteriz” yazılarını astığı ve her öğrencinin bireysel olarak kendini değerlendirerek yazdığı kâğıtları asabilecekleri bir pano hazırlar. Bu aşamadan öğrenciye bilip bilmedikleri konusunda karara varması için yeterli süre tanınmanın önemini ifade eden Gregory ve Chapman (2020) öğretmenlerin bu sayede öğrencilerin hazırbulunuşluklarının, öğrenme ihtiyaçlarının ve ilgilerinin tespit edilebileceğini ifade etmektedir.

2. Evet –Hayır kartları: Bu tekniğe göre öğretmen tarafından hazırlanan ve bir yüzünde “EVET” diğer yüzünde ise “HAYIR” yazan kartlar öğrencilere dağıtılır. Öğretmen konuya ilişkin ön bilgileri tespit etmek adına öğrencilere çeşitli sorular yönlendirir ve öğrencilerden sorulan soruların cevabını biliyorlarsa “EVET”, cevaba

dair herhangi bir bilgileri yoksa “HAYIR” yazan tarafı göstermelerini ister. Bu aşamada aralıklı olarak evet yazan tarafı gösteren öğrencilerden cevabı istemesi öğrencilerin sorulan sorulara daha objektif ve doğru değerlendirme yapmasını sağlayacaktır (Avcı, 2022). Ayrıca bu teknik iki ayrı kart hazırlanarak (birinde “EVET” diğ erinde “HAYIR”) sadece öğretmen tarafında öğrencilere gösterilir ve öğretmen öğrencilerinden parmaklarını kullanarak işaret yoluyla cevabını göstermesini ister (Gregory ve Chapman, 2020). Burada öğrencilerin parmak hareketlerindeki tereddüttü gözlemleyen öğretmen öğrencinin verdiği cevapta objektif ve doğru olup olmadığı tespitine varabilir.

3. Köşe kapmaca: Öğretmen sınıfın çeşitli köşelerine “hiç bilmiyorum”, “az biliyorum”, “ biliyorum”, “nasıl olduğunu bilmiyorum”, “bazılarını açıklayabiliyorum” ve “açıklayabiliyorum” ifadelerinden tamamını ya da “hiç bilmiyorum”, “az biliyorum”, “ biliyorum” ifadelerini yazarak öğrencilerden sordukları sorulara karşı öz değerlendirmeleri sonucunda ön bilgi düzeyleriyle ilgili köşeye gitmeleri istenir (Gregory ve Chapman, 2020). Bu sayede eğlenceli bir etkinlikle ön bilgileri tespit eden öğretmen öğrencilerin objektif ve doğru cevap verdiklerini sınamak adına onlardan köşelerde bulunan kâğıtlara cevapları yazmalarını isteyebilir.

4. Kutu yapma: Kutu yapma tekniğı öğretmenin yönergesi doğrultusunda öğrencilerin kâğıtlara önce büyük sonra büyük karenin içine küçük bir kare çizmesini istemesiyle başlar. Öğretmen öğrencilerinden büyük kutun içerisine neleri bildiklerini, küçük kutunun içerisine ise ne öğrenmek istediklerini yazmalarını ya da resmetmeleri ister (Gregory ve Chapman, 2020). Bu sayede hem hazırbulunuşluklar tespit edilebildiğı gibi aynı zamanda ilgi ve öğrenme ihtiyaçları da tespit edilebilmektedir. Ayrıca bu teknikte bildiklerini veya öğrenmek istediklerini resimle çizerek de anlatabileceklerinden tüm öğrenciler için uygun bir teknik olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan öğrencilere dış kutuya yazdıkları ile iç kutuya yazdıklarını ilişkilendirmeleri ve “bunun bu konuyla ne ilgisi var?” sorusuna cevap vermeleri istenerek daha karmaşık düzeyde bilgileri de açığa çıkartılabilir (Gregory ve Chapman, 2020).

5. Anketler: Bu teknikte öğrencinin konuya ilişkin bireysel farklılıklarını, ilgilerini, zekâ alanlarını, öğrenme ihtiyaçlarını ve bilgi düzeylerini belirlemek adına çeşitli sorulardan oluşan anketler hazırlanır. Anketler üçlü likert tipi olabileceğı gibi kısa cevap veya işaretlemelerden oluşan formatta da hazırlanabilmektedir.

2.5.8.1.2. İzleme amacıyla kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri

Etkili bir biçimde planlanmış bir öğretim programı içerisinde öğrencilerin öğrenmelerine yön verecek onların eksikleri tespit edip düzeltme imkânı sağlayacak ve aynı zamanda motivasyonlarını arttıracak yerinde ve zamanında verilen dönüt ve düzeltmeler, geri bildirimler içermelidir. Gürel'e (2019) göre öğrenme ve öğretme arasındaki bağı güçlendiren geribildirimler, Demirel'e (2008) göre öğretim uygulamalarının geliştirilmesi içinde bir denetleme mekanizması oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim çerçevesinde yapılan ve öğrencinin izlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu değerlendirmeler öğrenciyi tanıma, onların süreçten beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama, yeniden planlama imkânı ile uygun destek ve öğrenmeleri sağlama açısından oldukça önemlidir (Demirkaya, 2018). Gregory ve Chapman (2020) süreç içerisinde izleme amaçlı yapılan değerlendirmelerin öğretmen tarafından farklı teknikler kullanılarak yapılabileceği gibi akran ve öz değerlendirme şeklinde de yapılabileceğini ifade etmektedir. Aşağıda süreç esnasında kullanılan izleme tekniklerini açıklanmıştır (Gregory ve Chapman, 2020).

1. Başparmakla Gösterme: Tekniğe göre öğrencilerden başparmaklarını kullanarak konuya ilişkin öğrenmelerde hangi düzeyde olduğunu göstermeleri istenir. Başparmağı yukarı doğru kaldıran öğrenci konuyu çok iyi bildiğini, yana yatık kaldıran öğrencinin biraz bilgi sahibi olduğunu, başparmağını aşağı doğru indiren öğrencinin düşük düzeyde bilgi sahibi olduğunu ifade edebiliriz. Bu sayede öğrenciler öğrenme düzeylerini öz değerlendirmeye dayalı olarak düşük-orta-yüksek olarak derecelendirebilirler.

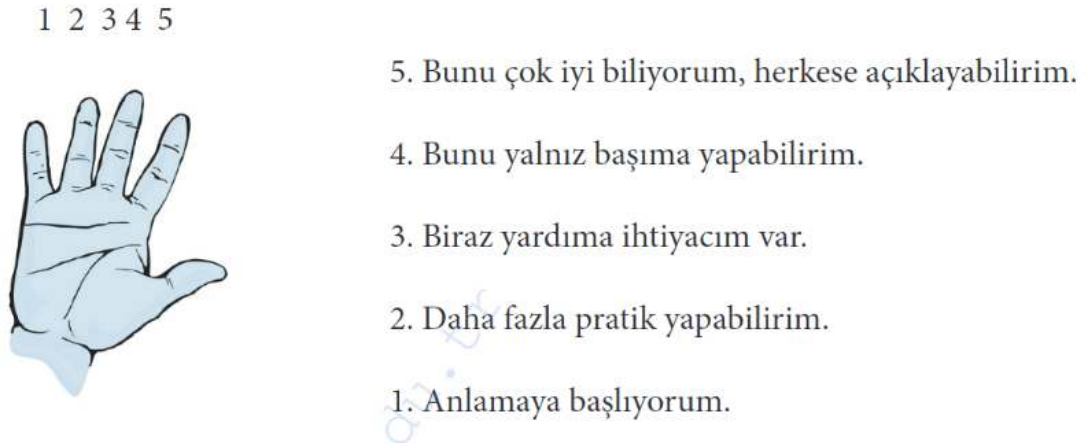
2. En yukarıya ulaşma: Tekniğe göre öğrenciden kolunu dört farklı düzeyi temsil edecek şekilde belirli açılar oluşturarak havaya kaldırmaları istenir. Kolun tamamen vücuda paralel olduğu konum çok düşük düzeyde öğrenmeyi ifade ederken 45 derecelik açı düşük düzey, 90 derecelik açı orta düzey ve 180 derecelik (tamamen yukarıyı gösteren) açı yüksek düzeyde öğrenmeyi ifade etmektedir. Burada amaç kolun en yukarı kalkacağı düzeyde öğrenmenin sağlanarak en yukarıya ulaşmasını gerçekleştirmektir.

3. Gerçekle yüzleşme: Öğrencilere Şekil 2.2'de yer alan duygu kartları dağıtılır ve öğrenmenin neresinde olduğunu belirlemek adına öğrencilere duygularla ifade edecekleri sorular yöneltilir. Öğrenci sorulara cevap olarak ilişkili kartı kaldırır. Amaç öğrencinin Şekil 2.2'de yer alan mutlu surata ulaşmasını sağlamaktır.



Şekil 2.2. Gerçekle yüzleşme kartları (Gregory ve Chaman, 2020).

4. Yumruk yapma: Öğrencilerden ellerini yumruk yaparak havaya kaldırmaları istenir. Ardından öğretmen Şekil 2.3'deki değerlendirmeleri okuyarak öğrencilerden okunan yönergeye sahip olma durumlarına göre parmaklarını açmalarını, sahip olmadıkları yönergede ise artık durmalarını devam etmemelerini ister. Öz değerlendirme yapmalarını sağlayan bu teknik öğrencilerin verilen araştırma konusunda sahip olduğu kaynak düzeyini belirlemede, çalışmaya, projeye başlamaya hazır olup olmama düzeyini belirlemede de kullanılabilir. Şekil 2.3'de yumruk yapma tekniğine ilişkin değerlendirme yönerge örneği gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Yumruk yapma tekniği örneği (Gregory ve Chaman, 2020).

2.5.8.2. Ürün Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Hazırlanan öğretim programının etkisini, öğretimin hedefe ulaşp ulaşmadığını ya da ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek amacıyla çıktıların değerlendirilmesi önemlidir. Bu amaçla farklılaştırılmış bir öğretim uygulandıktan sonra ürün

değerlendirmesi yapılmalı ve bir sonraki planlama veya farklılaştırmaya karar verilmelidir. Aşağıda farklılaştırılmış öğretim sonunda ürün değerlendirmesi amacıyla kullanılan bazı tekniklerin açıklamaları verilmiştir (Gregory ve Chapman, 2020).

1. Genel final: Farklılaştırılmış öğretim programı hazırlanırken içerik, süreç ve ürün farklılaştırıldığı gibi gerekli durumlarda öğrenme ortamları da farklılaştırılabilmektedir. Sınıf içi, sınıf dışı veya çevrim içi olarak planlanabilen öğrenme ortamları ürün değerlendirme aşamasında da geçerlidir. Öğretmen değerlendirmeyi sınıf içinde yapabileceği gibi çevrim içi test veya oyunlarla Web2 araçlarını kullanarak da gerçekleştirebilmektedir. Değerlendirmenin yapılabileceği bir diğer ortam da sınıf dışı ortamlardır. Bazı kaynaklarda “Büyük Final” olarak da kullanılan bu teknikte değerlendirme öğrencilere dağıtılan formlar aracılığıyla sınıf dışında gerçekleştirilir (Avcı, 2022). Bu teknikte amaç öğrencilerin bireysel ya da grup olarak yapmış oldukları çalışmalara yönelik düşüncelerini ve duyguları aktarmalarını sağlamaktır. Duyguları ifade etmek için öğrencilerden metaforlar kullanmaları veya duygu durumu ile ilişkili şarkı ve çizimler yapmaları istenebilir.

2. Daha fazla fikir: Öğrencilere “*Ne ile başladım?, Ne istedim?, Öğrendiklerim, Gelecek sefer için öneriler, Merak ettiklerim, Sevdiklerim, Sevmediklerim, Tahminlerim, Öngörülerim, Tavsiyelerim, Favorilerim*” ifadelerinden oluşan bir veri tablosu hazırlanarak öğretim sürecinin sonunda bu tabloyu doldurmaları istenir. Öğretmen burada bulunan başlıklardan bazılarını seçebileceği gibi tamamını da değerlendirme amaçlı tablosuna ekleyebilir. Bu teknikte temel amaç bireylerin öz değerlendirmelerini yapmalarıdır. Ayrıca öğrenci gözüyle süreci değerlendirme imkânı sunduğundan bir sonraki öğretim programı için kılavuz olma ve öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, onları yakından tanıma imkânı da sunmaktadır.

3. Döngüsel yansıma: Öğrenme çıktılarını değerlendirmek için sınıf son kez gruplara ayrılır ve sınıf içerisinde belirli noktalarda oluşturulan bölgelerde konunun farklı özelliklerine ilişkin bırakılan kâğıtlara grup halinde, döngüsel bir şekilde dolaşarak öğrendiklerini yazarlar. Tüm gruplar döngüyü tamamladıklarında hangi bölgede yer alıyorsa o kâğıtta yazan bilgileri arkadaşlarına okurlar. Bu esnada öğretmen sürecin sonunda yanlış ya da eksik öğrenmeleri tespit edebildiği gibi bir sonraki planlamayı bu doğrultuda gerçekleştirebilir.

4. Kâğıt döngüsü: Bu teknikte öğrenciler değerlendirme için son kez gruplara ayrılır ve grup ile çalışma için hazırlanır. Bu sefer öğrenci grupları sabit öğrendiklerini

yazmaları için önceden konu alt başlıkları bulunan kâğıtlar döngüseldir. Oluşturulan gruplardan beyin fırtınası stratejisini kullanarak kendilerine gelen alt başlığa ilişkin öğrendiklerini yazmaları istenir. Ardından kâğıt diğer gruplara geçerek döngü tamamlanır.

5. Konuşma halkası: Öğrenciler üçer kişilik gruplara ayrıldıktan sonra A, B, C olarak isimlendirilirler. Burada amaç konu alt başlığına ilişkin A kişisinden başlayarak C kişisine doğru döngüsel bir şekilde görüş ve fikir üretmelerini sağlamaktır. Konu alt başlığına ilişkin yeni fikir ve görüş kalmayana kadar devam ettirilen teknik öğretmenin gözlem yoluyla hedefe ilişkin bilişsel ve duyuşsal becerileri de tanımlamasını sağlar.

6. Kurabiye: Öğrencinin hazırbulunuşluğunu tespit etmede kullanılan “EVET-HAYIR” tekniğinin ürün değerlendirme amacıyla kullanılan versiyonudur. Bu teknikte öğrencilere kurabiye şeklinde kartlar dağıtılır ve bir yüzüne “BİLİYORUM” diğer yüzüne “BİLMİYORUM” yazılan bu kartlarla öğrenciler öğretmenin konuya ilişkin sorduğu sorulara kartın uygun yüzünü kaldırarak cevap vermesini ister.

2.5.8.3. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Diğer Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

Gerek eğitim sistemleri gerekse farklılaştırılmış öğretimin temellinin dayandığı paradigmlar ve yaklaşımlar göz önüne alındığında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kendine has değerlendirme teknikleri dışında davranışçı yaklaşım, yapısalcı yaklaşım, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, sosyal yapısalcı yaklaşım, kapsayıcı eğitime ait ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri de kullanılabilir. Ayrıca oluşumu gereği daha otantik ve karmaşık becerilerin kazanılmasına imkân veren yapısından kaynaklı olarak otantik ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına da imkân vermektedir (Gregory ve Chapman, 2020). Aynı zamanda öğretimin planlanması aşamasında mevcut çalışmada da olduğu gibi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının süreç ve ürün değerlendirme teknikleri ile alternatif ürün değerlendirme tekniklerine ek olarak mevcut konunun kazanımlarına yönelik başarı testi hazırlanarak ön test ve son test uygulamaları yapılabilir. Bu sayede sistemin beklediği puanlama da gerçekleştirilmiş olacaktır.

Aşağıda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çıktılarını değerlendirebilmek adına bazı alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir.

1. Akran değerlendirme: Grup çalışmaların sıklıkla kullanıldığı farklılaştırılmış bir öğretim programında gruplarda yer alan bireylerin çalışma durumlarını yine grup üyeleri ve sınıftaki diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesini merkeze alan bir yaklaşımdır. Cihanoğlu'na (2008) göre aynı amaç ve ürün etrafında çalışan bireylerin çalışma arkadaşlarına dönütler verdiği değerlendirme aşaması öğrencilerde çalışmalarını karşılaştırma, eleştirel bakış açısı oluşturma, öz değerlendirme sağlama ve kendi bakış açılarını oluşturma açısından oldukça önemlidir (Gömleksiz & Koç, 2012). Bu amaca hizmet etmesi adına öğretmen tarafından hazırlanmış akran değerlendirme formları objektif değerlendirme sağlamak adına oldukça etkilidir.

2. Öz değerlendirme: İster grupla çalışılsın ister bireysel olarak öğrenme süreçlerinde her birey kendi öğrenmelerinden sorumludur. Bu amaca hizmet etmesi adına bireylerin kendi öğrenmelerini değerlendirdikleri, kendilerine eleştirel ve yansıtıcı düşünerek yaklaştıkları bu sayede de öğrenme eksiklerinin ve ihtiyaçlarının farkına vardıkları öz değerlendirme tekniği öğrenme çıktılarının tespitinde oldukça önemlidir (Demirel, 2008). Amaca hizmet etmesi adına öz değerlendirme formları kullanılır.

3. Küçük grup tartışması: Genellikle 4-6 kişilik öğrenci gruplarından oluşan bu teknikte öğrenciler belirlenen konu başlıkları etrafında tartışarak fikir belirtirler. Kendi aralarında tartışarak karara veren öğrenciler fikirleri açıklamak için kendi aralarından bir sözcü seçerler. Zaman ve materyal açısından ekonomik olan bu değerlendirme yönteminin (Karaağaçlı, 2005) konunun kazanımları çerçevesinde ilerliyor olması oldukça önemlidir. Ayrıca tartışma süreci ve oluşan fikirler ile grup içerisindeki davranışları ve sergilenen becerileri değerlendirmek adına öğretmen tarafından hazırlanan tartışma değerlendirme formu kullanılmalıdır (Yılmaz ve Sünbül, 2003). Bu sayede hem öğrenciler hem de öğretmen objektif ve adaletli bir değerlendirme yapabilir.

4. Ürün dosyaları: Çeşitli kaynaklarda portfolyo, kişisel gelişim dosyası veya ürün seçki dosyası en genel anlamda öğrencilerin tema ya da yıl boyunca yapmış oldukları çalışmaların belirli bir sıra ve düzen içerisinde bir araya getirildiği bu sayede değerlendirme zamanında öğrencinin süreç içerisindeki performansının değerlendirilebildiği bir tekniktir (Bahar ve ark.,2015). Bir ürün dosyası bütünlük, tertip düzen/ kurallara uygunluk ve kazanıma uygunluk açısından yansıtma özellikleri bakımından değerlendirilir.

5. Performans değerlendirme: Öğrencilerin öğrenmelerine ve düzeylerine ilişkin bilgi edinmemizi sağlayan performans değerlendirmeler bireysel olabileceği gibi grupla da gerçekleştirilen makale yazma, deney yapma, bilimsel rapor hazırlama, proje hazırlayıp raporlaştırma gibi daha karmaşık ve üst düzey becerilerin değerlendirilmesini sağlamaktadır (Demirel, 2008; Bahar ve ark., 2015; Demirkaya, 2018).

6. Proje: Bir çok etkinliğe ve göreve kıyasla çok daha karmaşık ve üst düzey beceriler gerektiren projeler öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bilimsel düşünme becerileri ve bilimsel süreçleri kullanmayı amaçlamaktadır (Bahar ve ark.,2015). Hem bireysel hem de grupla gerçekleştirilebilecek olan projeler aynı zamanda süreci ve ürünü değerlendirme imkânı sağladığından farklılaştırılmış öğretimde sıkça kullanılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim programı dâhilinde verilmesi planlanan projeler öğrencinin öğrenme ihtiyaçları, ilgi ve bireysel farklılıkları ile öğrencinin görüşleri doğrultusunda belirlenmeli, yine projenin tamamlanma süresi öğrencinin kendi hızında ilerlemesine imkân verecek şekilde esnek olarak planlanmalıdır.

7. Sergi: Öğrencilerin konu, ünite ve ya yıl boyunca yapmış oldukları her türlü sanatsal ve görsel ürünlerinin diğer akranlarıyla paylaşıldığı tekniktir. Sergiler bireysel ve grup performanlarının değerlendirmesine imkân sağlamaktadır.

8. Sunum: Öğrencilerin yazılı, görsel, sanatsal, müzikli ya da tiyatral her türlü performanslarını sergiledikleri tekniktir. Fox ve Hoffman'a (2011) göre sunumlar sözlü, gösteri performanları ya da oyun şeklinde gerçekleştirilebilmektedir.

9. Rubrik: Yukarıda bahsi geçen ve öğrenme çıktılarının değerlendirmesine hizmet eden tekniklerin tamamı kendi içerisinde belirli kurallar, aşamalar ve yönergeler içermektedir. Bu nedenler Demirel'e (2008) göre ortaya koyulan her türlü ürün derecelendirilmiş ölçekler ve kontrol listeli kullanılarak değerlendirilmeli ve puanlanmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin performanslarını sayısal değerler ile tanılamak amacıyla belirli bir sistematığe sahip puanlama anahtarları kullanırlar (Bahar ve ark., 2015). Nitko'ya (2004) göre derecelendirilmiş bu puanlama anahtarları bütüncül ve analitik olmak üzere iki farklı türde uygulanabilmektedir.

- Bütüncül (holistik) puanlama anahtarı; ürünü bütün olarak ele alan ve oluşum sürecindeki aşamalarını ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeden puanlama yapılmasını sağlayan puanlama anahtarıdır (Bahar ve ark., 2015).

- Analitik (tahlilli) puanlama anahtarı ise ortaya koyulan ürünün oluşum aşamasındaki tüm uygulama basamaklarının gruplanarak her bir aşamanın kendi içerisinde gerçekleştirilmesi gereken performans ve becerileri ayrı ayrı puanlama imkânı veren dereceli puanlama anahtarıdır. Her aşamanın kendi içerisinde alt becerilerinin de değerlendirmesine imkân sağlayan bu teknik daha objektif ve adaletli değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır (Bahar ve ark., 2015).

2.6. İlgili Araştırmalar

Öncesinde kapsayıcı eğitim çerçevesinde sonrasında ise Tomlinson'ın (1995) yapmış olduğu “How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms” adlı çalışması ile başlayan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin çalışmalar 2000 yılından itibaren gerek ulusal gerekse uluslararası literatürde çok sayıda çalışmayla karşılaşılmaktadır. Her biri farklı araştırma anlayışı ve veri toplama yöntemine sahip bu çalışmalar farklı sınıf kademelerine veya farklı branşlardan öğretmenlere yönelik tasarlanmıştır. Ülkemizde Öğretme'nin (2001) yılında yapmış olduğu “*The effect of differentiated physics instruction on 9th grade gifted learners*” çalışma ile başladığı düşünülen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ve uygulamalarına ilişkin günümüze kadar çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Mevcut çalışmaya ilişkin literatür taramasına dayalı ilgili çalışmalar kendi içerisinde amaç, yöntem, veri toplama aracı ve uygulandığı sınıf kademesine göre EK 10'da verilmiştir.

2.6.1. Ulusal araştırmalar

Literatürdeki mevcut çalışmalar incelendiğinde çok sayıda çalışmanın (Yabaş, 2008; Taş, 2013; Demir, 2013; Kaplan, 2016; Özer, 2016; Durmuş, 2017; Şentürk, 2017; Salar, 2018; Tüfekçi, 2018; Avcı, 2018; Bayrakgöl, 2019; Kara, 2019; Türegün Çoban, 2020; Bağrıyanık, 2020; Üçarkuş, 2020; Ermiş, 2021; Meşe, 2021; Özen, Çelik ve Bayram, 2022) ortak amaç olarak farklı disiplinlere yönelik akademik başarıya etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Akademik başarıya ek olarak farklılaştırılmış öğretimin özellikle becerilerin kazandırılması konusundaki etkili yapısı gereği bazı çalışmalarda (Yabaş, 2008; Karadağ, 2010; Taş, 2013; Kaplan, 2016; Avcı, 2018; Çoban, 2019; Leblebiciler, 2020; Türegün Çoban, 2020; Üçarkuş, 2020; Ermiş, 2021; Meşe, 2021; Özen, Çelik ve Bayram, 2022) okuma, yazma ve dinleme becerilerine ayrıca 21. yüzyıl becerilerinden bilişüstü beceriler, bilimsel

beceriler, girişimcilik becerileri, muhakeme becerisi, öz düzenleme, problem çözme becerilerini kazandırmaya yönelik olma amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca literatürde ulusal alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde yalnızca Kozikoğlu ve Bekler (2018) ile Zoraloğlu ve Şahin'in (2022) farklı branşlardan öğretmenlerle çalışarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve kullanım düzeylerini araştıran çalışmaya rastlanırken, Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim algıları ve uygulamalarına yönelik yalnızca iki çalışmaya ulaşılmıştır (Koç, 2016; Demirkaya, 2018). Farklılaştırılmış öğretim planları hazırlarken kullanılan bir çok teknik ve strateji yapısı gereği daha çok okul öncesi ve ilköğretim kademeleri için uygunken (Avcı,2022) literatür taramasına göre İlköğretim kademesine yönelik olarak sınırlı sayıda (Akça,&Üşenti, 2013; Akıllı vd., 2017; Akkaş, 2014; Atalay, 2014; Beler, 2010; Camcı,&Erdoğan, 2014; Çalıkoğlu, 2014; Demir, 2013; Demirkaya, 2018; Durmuş, 2017; Ekinci, 2016; Kaplan,&Sayı, 2013; Karadağ, 2010; Korkut, 2017; Kurnaz,&Arslantaş, 2018; Özçelik, 2017; Özparak, 2012; Şaldırdak, 2012; Şentürk, 2017; Zoraloğlu, 2016; Ekinci,&Bal, 2019; Göl, 2021; Gürkan, 2019) çalışmaya rastlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında mevcut tezin araştırma örneklemini farklılaştırılmış öğretim literatürüne katkı sağlayacağı belirtilebilir.

Araştırmanın yapıldığı yöntem açısından bakıldığında çalışmaların büyük bir çoğunluğunun (Yabaş, 2008; Demir,2013; Taş,2013); Özer,2016; Kaplan,2016; Ekinci,2016; Şentürk,2017; Salar, 2018; Tüfekçi,2018; Aras,2018; Uğurel,2018; Avcı,2018; Bayrakgöl,2019; Çoban,2019; Kara,2019; Türegün Çoban,2020; Bağrıyanık,2020; Üçarkuş,2020; Ermiş,2021; Göl,2021; Meşe,2021; Ekinci ve Bal,2019; Özer ve Yılmaz,2018; Özen, Çelik ve Bayram,2022) deneysel yöntemlerle gerçekleştirildiği söylenebilir. Ayrıca ulusal literatürde üç adet eylem araştırmasına (Karadağ,2010; Akdemir,2019; Gürkan, 2019) rastlanmış olup bir adet (Koç, 2016) fenomenoloji (olgu bilim) çalışmasına rastlanmıştır. Karma yaklaşım kullanılan (Belir, 2010; Durmuş, 2017; Demirkaya, 2018; Leblebiciler, 2020; Şaban, 2020) çalışmalara ek olarak özel durum çalışmasına örnek (Özkanoglu, 2015; Şahin & Keser, 2016; Ürek, 2017; Zoraloğlu,2016; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017b; Gülay, 2021) çalışmalar mevcuttur. Mevcut literatür çok sayıda karma, nicel ve nitel yaklaşımın farklı tekniklerine dayalı araştırma yöntemlerini barındırmakla birlikte 2000 yılından bu yana ulusal alanda yapılmış çalışmalar yöntem açısından incelendiğinde meta analiz, tematik analiz ve çoklu bütüncül yaklaşıma ilişkin

herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında mevcut tez sahip olduğu yöntem açısından da literatüre katkı sağlamaktadır.

2.6.2. Uluslararası araştırmalar

Mevcut çalışmanın literatür taraması kapsamında uluslararası araştırmalar da incelenmiş ve EK 11’de çalışma, amaç, yöntem, veri toplama araçları, araştırmaya konu olan örneklem/ uygulandığı kademe ve araştırma sonucunda ulaşılan önemli sonuçlara yer verilmiştir. Bu alanda yapılmış en önemli çalışmalar şüphesiz Tomlinson (1995, 1999, 2000, 2009, 2014) ve yine Tomlinson ve Allan (2000), Tomlinson ve İmbeau (2010), Tomlinson ve McTighe (2006) çalışmalarıdır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin yapılmış ve yapılması planlanan her türlü araştırma için kaynak niteliğinde olan çalışmalar literatürdeki çalışmalara ışık tutmaktadır. Uluslararası çalışmalar yıl bazında incelendiğinde 2000’li yıllardan itibaren bilim insanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamaları konusunda çalışmalar yaptıkları görülmektedir. ablo 2.2 incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin kullanılma durumuna ve algıya ilişkin tarama modeli (Valiande ve Tarman,2011; Smit ve Humpert,2012; Durrett, 2010; Lockley vd., 2017) , uygulamaların etkisini tespit etmek amacıyla deneysel yöntemler (Scott, 2012; Butler ve Lowe, 2010; Luster,2008) ve hem nicel hem de nitel boyutta veri elde edilmesine dayanan karma yaklaşım (Siam ve Al-Natour, 2016; Robinson, Maldonado ve Whaley, 2014; Chamberlin ve Powers, 2010; Gray, 2008; Hilyard, 2004; Siam ve Al-Natour, 2016) araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Brevik, Gunnulfsen ve Renzulli (2018); MorrisonThomas (2016); Chen (2007) araştırmalarında özel durum yöntemini kullanırken Ellis,Ellis,Huemann ve Stolarik (2007) aksiyon araştırması ile mevcut problem durumunu tasarlamıştır. Uluslararası literatürde ulusal literatürde olduğu gibi meta analize, meta tematik analize veya çoklu bütüncül yaklaşıma dayalı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Uluslararası literatüre dayalı ulaşılan çalışmalarda dikkat çeken bir diğer özellik çalışmaya konu olan çalışma grubudur. Uluslararası çalışmalar incelendiğinde (Valiande ve Tarman, 2011; Smit ve Humpert, 2012; Siam ve Al-Natour, 2016; Robinson, Maldonado ve Whaley, 2014; Brevik, Gunnulfsen ve Renzulli, 2018; Gray, 2008; Hilyard, 2004; MorrisonThomas, 2016; Siam ve Al-Natour, 2016)daha çok öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kullanımı ve uygulamalara yönelik algıları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalara ek olarak Lockley vd. (2017) tarafından yapılan çalışma üniversitelerde çalışan öğretim görevlilerinin farklılaştırılmış öğretim

yaklaşımı kapsamında farklılaştırılmış uygulamalara ilişkin görüşlerine yönelik tek çalışmadır. Öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar ise (Chen, 2007; Ellis,Ellis,Huemann ve Stolarik,2007; Luster, 2008; Butler ve Lowe,2010; Chamberlin ve Powers, 2010; Durrett, 2010; Scott, 2012) olarak ifade edilebilir.



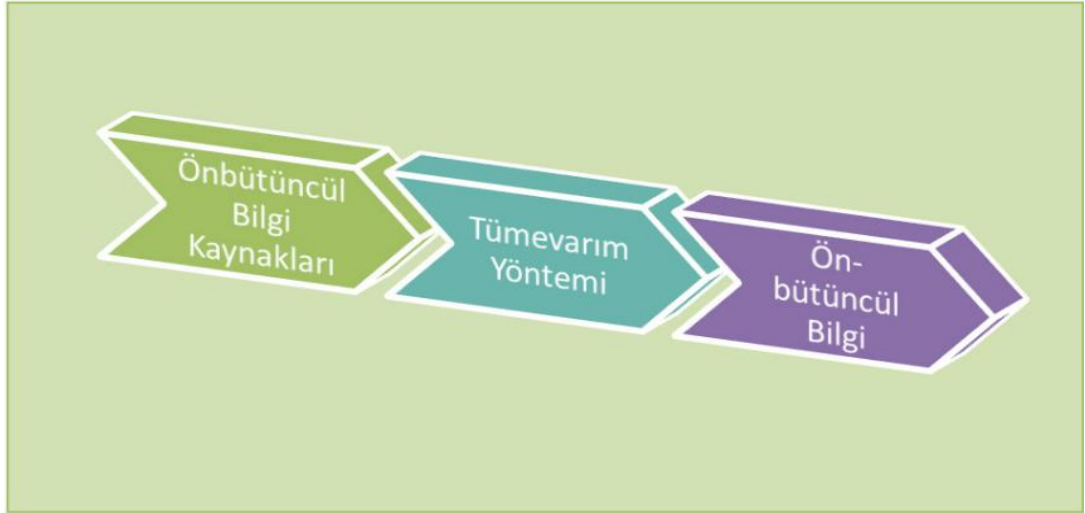
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulamaların öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme sürecine etkisini ve akademik başarılarına katkısını incelemek amacıyla veri çeşitliliği sağlanarak ve çeşitli analiz yöntemlerini bir arada kullanarak sonuçların bütünleştirilmesini sağlayan Çoklu Bütüncül Yaklaşım [ÇBY] çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde ÇBY'nin de uygulama aşamalarını ifade eden ön bütüncül bilgi, son bütüncül bilgi ve bütüncül bilgi aşamalarına ilişkin çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları ve verilerin analizine dayalı (Batdı, 2016a) bilgiler aktarılacaktır.

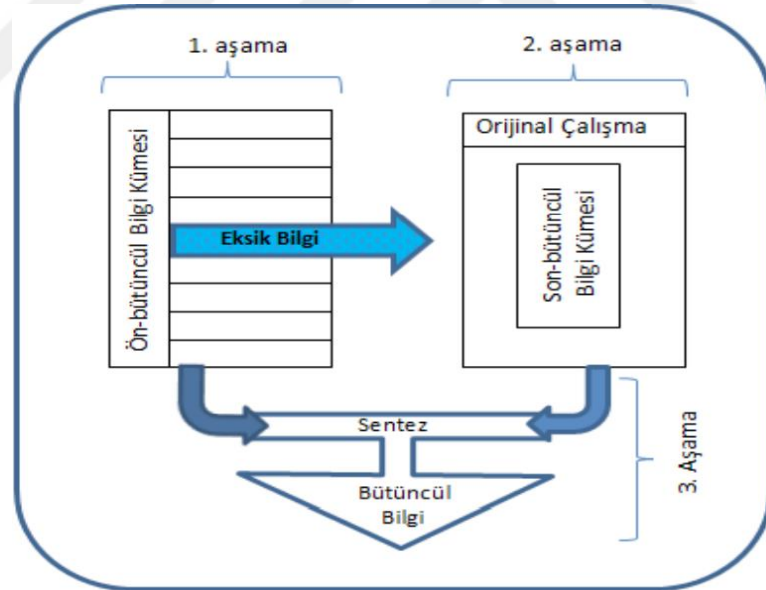
Alana Batdı (2016a.) tarafından kazandırılan ÇBY farklı analiz programları (Meta-analiz, Maxqda, Nvivo, SPSS) aracılığıyla elde edilen nitel ve nicel verilerin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Ayrıca belirli bir konuyu birden fazla bakış açısıyla incelememizi sağlayan bu yaklaşım belirlenen konuya ilişkin alanyazınındaki eksikliği tespit ederek çalışma sürecine dâhil edilen farklı veri toplama ve analiz yöntemleriyle mevcut çalışmaya da orijinallik kazandırmaktır (Batdı, 2016a.) Temelinde karma yöntemin (mixedmethod) yani nitel ve nicel verilerin ve analiz yöntemlerinin bir arada kullanıldığı ve böylece her iki boyutta da birbirlerinin eksik yönlerini tamamlar şekilde tasarlanan çalışmaların özgünlüğü ve güvenilirliğine dayanan(Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Krathwohl, 1993; Teddlie ve Tashakkori, 2009; Cresswell ve Cresswell, 2017) ÇBY, bu yönüyle daha güçlü, sağlam ve geçerli bulgu ve sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Ayrıca farklı bakış açıları üzerine kurulmuş birbirinden üstün değil birbirini tamamalar niteliklere sahip nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin mevcut gerçeğe farklı bakış açılarından bakma imkânı sunuyor olması ve bu durumun bir avantaj olarak alınıp araştırmaların her iki

yöntemide araştırmalarında etkili ve yaratıcı kullanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) dolayısıyla mevcut çalışmada etkili ve bütüncül bir şekilde kullanılacak olan nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin çalışmanın perspektifini genişleterek zenginlik kazandıracak, bu sayede geçerlilik ve güvenilirliğin en üst düzeyde sağlanabileceği gerçeği ÇBY açısından oldukça kabul edilir bir ifadedir (Batdı, 2016a). Öte yandan Lamont ve Swidler'ın (2014) alana ilişkin yapmış oldukları çalışmalarda göstermektedir ki çoklu bakış açısına sahip araştırmalar son yıllarda bilim insanları tarafından sıklıkla kullanılmakta özellikle sosyal bilgiler alanında çalışan araştırmacılar tarafından desteklenmektedir. Fakat çoklu bütüncül yaklaşım klasik anlamada alanda tanımlanan karma yöntemden (mixedmethod) çok daha fazlasını ifade etmektedir. Alandaki diğerk araştırmalara dayalı nitel ve nicel verileri kapsayan ve karma araştırma yöntemiyle yürütölmüş tek bir çalışmaya kıyasla çok daha büyük örneklemele çalışma imkânı sağlamakta tek bir araştırmanın bu yönüyle örneklem büyüklüğü fazla fakat nitel boyutundan daha küçük örneklemden veriler sunan bir çalışmaya kıyasla daha geniş ve bütüncül bilgiler elde etmemizi sağlamaktadır. Bu yönüyle birden fazla aşaması olan ve sonuçları ayrıntılı olarak açıklamamızı sağlayan yaklaşım bütüncül bir çıkarımda bulunmamıza imkân sağlaması yönüyle “çoklu/çoğulcu metodoloji” yerine “çoklu bütüncül metodoloji” olarak adlandırılmıştır (Batdı, 2016a). ÇBY aynı zamanda bilgiye bir bütün olarak yaklaşan “tümevarım” anlayışıyla yapılandırmacı yaklaşıma da dayanmaktadır (Batdı, 2016a). Ekici ve Güven'e (2020) göre bilişsel öğrenme kuramında Piaget, Bruner, Vygotsky, J. Dewey, Gestalt ve Glasersfeld'in öncü oldukları, insan gelişimi üzerine yaptığı çalışmalara dayanan *yapılandırmacılık*, bireylerin algıladıkları ve anlamlandırdıklarından çok daha fazlasını tümevarım anlayışıyla öğrendiklerine ilişkin bir felsefi ve fizyolojik düşünceyi ifade etmektedir. Ayrıca Gestalt Yaklaşımına göre bireyin öğrenme sonucunda elde ettiği bilginin, bilgiyi oluşturan parçalarından daha anlamlı ve holistik (her yönüyle gelişim ve denge sağlayan) (Miller, 2005) bir bütüncül bir yapıda olması da bu açıdan yaklaşımın temellerini oldukça destekleyicidir. Bu yönüyle ÇBY'da bilgiyi farklı aşamalarda parçadan bütüne yapılandırarak bir önceki aşamayla arasında sürdürülebilir, dengeli ve bütüncül bilgiye ulaşmayı sağlamaktadır. Tümevarımsal bilgiye ulaşma anlayışı her aşamanın kendi içerisinde de geçerli olup ÇBY'nin geneli içinde geçerlidir. Bu doğrultuda ÇBY'nin ilk aşamasını oluşturan ön bütüncül bilgiye dayalı kaynak ve bilgi arasındaki tümevarım anlayışı Şekil 3.1.' de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Ön bütüncül bilgiye ulaşmada tümevarım şeması (Batdı, 2016a.)

Bu yönüyle ÇBY'nin dayandığı temellere bağlı olarak yaklaşımın tamamını kapsayan tümevarıma dayalı bilgi bütünlüğü Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Çoklu bütüncül yaklaşım (Batdı, 2016a.)

Şekil 3.2'de de görüldüğü gibi üç farklı aşamadan oluşan ÇBY tümevarım anlayışına dayalı olarak ön bütüncül, son bütüncül ve bütüncül bilgi aşamalarını içermektedir. Ayrıca literatüre dayalı olarak nicel ve nitel yöntemleri birleştirmenin çok sayıda fayda olduğu görülmektedir (Creswell,1999; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Schroder, 2012). Nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesiyle mevcut durumun,

olgunun çeşitli yönleri açıklanmış olur, bütüncül bakış açısı sağlayan bu durum aynı zamanda daha bilinçli eğitim politikaları oluşturmamıza katkı sağlamaktadır (Davies, 2000). Aşağıda ÇBY'e hizmet eden alt basamaklar ayrıntılı olarak ifade edilecektir.

3.1. Ön Bütüncül Bilgi Aşaması

ÇBY'nin ilk aşaması literatürde yer alan çalışmalar doğrultusunda meta analiz, meta tematik analiz ile doküman incelemesine dayalı gerçekleştirilen ön bütüncül bilgi aşamasıdır. Doküman analizine dayalı olarak ulaşılan çalışmalar üzerinden meta analiz ve meta tematik analiz sürecinde ulaşılan araştırmaların analizi ve alana ilişkin eksiklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Batdı, 2018). Bu aşamada doküman analizinin tercih sebebi meta analize ve meta tematik analize dâhil edilecek çalışmaların geçerlilik ve güvenilirliğinin tespit edilmesidir. Bu bağlamda doküman analizi için, hem nicel hem de nitel araştırmalarla sıklıkla kullanılan, her türlü yazılı ve görsel malzemelerin toplanıp incelenmesine dayanan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Sönmez ve Gülderen Alacapınar, 2019). Verilerin ayrıştırılmasına, çözümlenmesine ve sonrasında bütünleştirilmesine imkân tanıyan doküman analizi oldukça sistemli bir süreci ifade etmektedir. Bu yönüyle nicel araştırmalar üzerinden sayısal verilere, nitel araştırmalar üzerinden ise sözel verilere sistematik bir şekilde ulaşmayı sağlayan doküman analizi yazılı ve görsel kaynakları ifade ettiği gibi aynı zamanda film, video gibi kaynaklarında incelenmesine araştırmaya dâhil edilmesine imkân sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Sönmez ve Gülderen Alacapınar, 2019). Aslan'a (2019) göre birincil kaynaklara ek olarak doktora ve yüksek lisans tezleri, hakemli ve bilimsel dergilerde yayınlanan çalışmalarda ikincil kaynak olarak doküman incelemesine dâhil edilebilmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı doküman incelemesi sonucunda elde ettiği nicel veriler ışığında meta analiz, nitel veriler doğrultusunda da meta tematik analiz gerçekleştirebilir. Bu geçerli ve güvenilir analizler için araştırmacının neyi, neden, niçin ve nerede arayacağını bilmeli dokümanların kültür yapısına göre analizlerini gerçekleştirmelidir (Sönmez ve Gülderen Alacapınar, 2019).

Doküman analizine dayalı olarak ÇBY'nin ön bütüncül bilgi aşamasını gerçekleştirmek adına meta analiz ve meta tematik analiz ile Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı uygulamaların etkisini belirlemek için ulusal ve uluslararası veri tabanları üzerinden “farklılaştırılmış öğretim uygulamaları/ differentiated instructional practices” anahtar kelimelerinden faydalanılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Bu

amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi ProQuest Dissertations&Theses Global aracılığıyla tezlere, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Google Scholar, Science Direct, Taylor & Francis Online veri tabanlarından ise konuya ilişkin yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar doğrultusunda meta analiz için ayrı, meta tematik analiz için ayrı dâhil edilme kriterleri doğrultusunda ön bütüncül bilgi aşaması için gerekli dokümanlara ulaşılmıştır. Bu aşamada ulaşılan dokümanlar analize tabi tutularak belirlen kriterler doğrultusunda meta analiz mi yoksa meta tematik analiz mi yapılacağına karar verilmiştir. Aşağıda ön bütüncül bilginin alt aşamaları ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

3.1.2. Meta-Analiz Süreci

İlk olarak sağlık bilimleri alanında ilacın etkisini belirlemek adına olasılık oranlarının hesaplanması adına kullanılan meta analiz alandan elde edilen verilerden tek bir veri elde etmeye yönelik bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Sarier, 2013; Dinçer, 2021). Bu açıdan bakıldığında çok sayıda çalışmaya ya da mevcut çalışmanın yeniden analizine imkân sağlayan meta analiz zamanla diğer bilim alanlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim bilimleri alanında da yapılan nicel boyutlu çalışmaların fazlalığı düşünüldüğünde çok sayıda çalışma arasından istenilen bilgiye ulaşmakta gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Bu bağlamda ortak özelliklere sahip çalışmaların verileri üzerinden ortak bir sonuca ulaşmak isteği daha geniş çaplı analizler gerektirmektedir. Meta analiz, belirli bir konu, alan ya da tema hakkında benzer özellikleri göz önüne alınarak ve kriterlere tabi tutularak gruplanması ve sahip oldukları nicel verilerin bütün olarak değerlendirilmesi olarak ifade edilebilmektedir (Dinçer, 2021). Borenstein, Hedges, Higgins, ve Rothstein' a (2009) göre birbirinden bağımsız ve habersiz farklı evrenleri temsil eden örneklem gruplarıyla aynı amaca yönelik çalışmalar gerçekleştiren araştırmacıların ulaştığı sonuçlar tek bir araştırmaymışçasına tasarlanarak onların elde ettiği veriler doğrultusunda çıkarımlarda bulunmamızı sağlamaktadır. Bu görüş Glass (1976) tarafından mevcut konuya ilişkin araştırma yapan bilim insanlarının zaman, mekân, şartlar bakımından birbirinden habersiz ve farklı oluşturdukları veri setlerine dayalı olarak ulaştıkları bulgular üzerinden bir araya getirme, inceleme ve yeniden analiz ederek tek bir sonuca ulaşma işlemi olarak tanımlanarak desteklenmektedir. Bilimsel çalışmaların birbirini desteklemeyen sonuçları ve tutarsızlıklarını görmemizi sağlayan meta analiz,

araştırmaların örnekleme dayalı heterojenliği görmemizi sağlamaktadır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004).

Bu aşamada ÇBY kapsamında meta analize dâhil edilmesi uygun görülen çalışmaların kontrol ve deney gruplarına sahip deneysel veya yarı deneysel olarak tasarlanmış doğal olarak ön test ve son test verilerine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca ortak bir etki büyüklüğü hesaplayabilmek adına alanda yer alan ve konuya ilişkin yapılan nicel boyutlu çalışmaların örneklem büyüklüğü (n), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (ss) verilerine sahip olması gerekmektedir.

3.1.2.1. Meta-analizde etki büyüklüğü

Fizik kurallarına göre bir cisme etki eden her durum paralelinde bir tepkiyi de beraberinde getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında davranışçı yaklaşıma göre öğrenme etki tepki doğrultusunda açıklanmıştır. Yine bu doğrultuda yapılan araştırmalara göre öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen her davranışın, etkinliğin, bilginin yani kısaca tepkinin öğrencide olumlu veya olumsuz yansımaları yani tepkisini görmekteyiz (Dinçer, 2021). Yapılan çalışmaların tasarımı bu etki büyüklüğünü belirlemeye yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında meta analiz için çalışmaların etki büyüklüğü önem arz etmektedir. İlk olarak 1988 yılında J. Cohen tarafından ifade edilen etki büyüklüğü Cohen' s "d" ve Hedge' s "g" katsayılarını kullanarak hesaplanmaktadır. Günümüzde her ne kadar bilgisayar destekli yazılımlar kullanılsa da temelinde matematiksel işlemlere dayanan etki büyüklüğü çeşitli matematiksel formüller kullanılarak hesaplanmaktadır. Bu hesaplama bize deney ve kontrol grupları arasındaki ilişkiyi tanımlamamıza yardımcı olmaktadır. Eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmaların bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki etki büyüklüğünü belirlemek adına yapıldığı düşünüldüğünde bağımlı değişken (akademik başarı, tutum, algı) ile bağımsız değişken (metod, teknik, strateji) arasındaki ilişki bize araştırmanın amacına uygunluğu hakkında bilgi vermektedir. Mevcut araştırmada bağımlı değişken sosyal bilgiler dersi kültür ve miras konusuna ait kazanımlara ilişkin öğrencilerin akademik başarıları iken bağımsız değişkenimiz kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış olan farklılaştırılmış öğretim programındaki uygulamalardır. Cohen bu hesaplama ile ilgili olarak kendi oranlarını ve tanımlarını belirlemiş "0,20- 0, 50 küçük; 0, 50- 0,80 orta; 0,80 ve üzeri geniş düzeyde etki" olarak ifade etmiştir (Cohen, 1992). Etki büyüklüğüne ilişkin bir diğer tanımlama

Thalheimer ve Cook (2002) tarafından aritmetik ortalamaya dayalı olarak hesaplanarak ifade edilmiştir. Thalheimer ve Cook' a (2002) göre:

$0,15 \leq \text{etki büyüklüğü değeri} < 0,15$ ise;	Önemsiz düzeyde etkiye sahiptir.
$0,15 \leq \text{etki büyüklüğü değeri} < 0,40$ ise;	Küçük düzeyde etkiye sahiptir.
$0,40 \leq \text{etki büyüklüğü değeri} < 0,75$ ise;	Orta düzeyde etkiye sahiptir.
$0,75 \leq \text{etki büyüklüğü değeri} < 1,10$ ise;	Geniş düzeyde etkiye sahiptir.
$1,10 \leq \text{etki büyüklüğü değeri} < 1,45$ ise;	Çok geniş düzeyde etkiye sahiptir.
$1,45 \leq \text{etki büyüklüğü değeri}$ ise	Mükemmel düzeyde etkiye sahiptir”

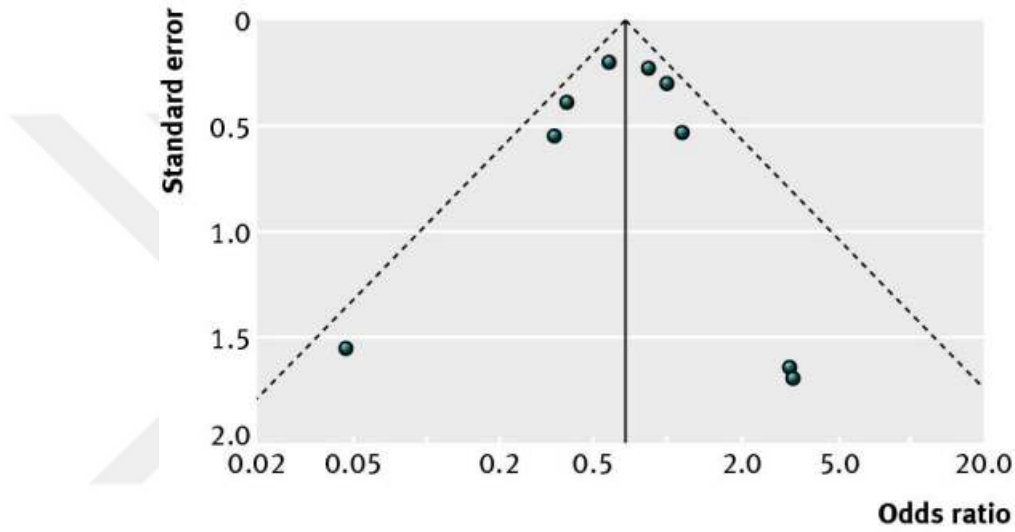
3.1.2.2. Meta-analizde heterojenite ve q değeri

Meta analize dâhil edilen çalışmalara dayalı olarak en az iki grup arasındaki anlamlı farklılığı ifade eden kavram heterojenlik yani p değeridir. P değerine ilişkin olarak referans değer <0.05 olarak belirlenmiş olup p değerinin 0.05 'ten küçük olması durumunda değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır yorumu yapılmaktadır (Hedges ve Olkin, 1985). Meta analiz açısından düşünüldüğünde bireysel yapılmış çalışmalara ait grupların heterojen olup olmaması analiz sonucunda ulaşılan p değerinin 0.05 den küçük olmasına bağlıdır. Bu bağlamda bizlere yapılan meta analiz sonucunda daha güvenilir sonuç veren değer Q testi (heterojenlik testi)dir ve bu test k-1 serbestlik değeri ile ki-kare dağılımını gösteren istatistik olarak yorumlanmaktadır (Gavaghan, Moore ve McQay, 2000). Q değeri bize elde edilen tabloda yer alan iki etki modelinden (sabit ya da rastgele etki modelleri) hangisini kullanarak yorum yapmamız gerektiği konusunda da bilgi vermektedir (Feinstein, 1996).

3.1.2.3. Yayın yanlılığı

Bu analiz yönteminin bilim insanları tarafından en çok eleştirilen kısmı analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığı yapılarak dâhil edildiği düşüncesidir. Bu durum bazen sınırlı sayıda çalışmanın analize dâhil edilmesinden bazen de tamamı aynı yönde sonuç yargılarına sahip çalışmaların analize dâhil edilmesinden kaynaklanmaktadır (Üstün, Eryılmaz, 2014; Dinçer, 2021). Bazı durumlarda yalnızca istatistiksel anlamlı farklılık bulunan çalışmaların analize dâhil edilmesiyle (Batdı, 2018) ortaya çıkan yayın yanlılığı analize çok yüksek etki büyüklüğü olan çalışmaların dâhil edilmesiyle de yaşanmaktadır. Akçayır (2018) yayın yanlılığının varlığını tespit edebilmek ve önüne geçebilmek adına bazı testler yapılabileceğini ifade ederken Dinçer (2021) henüz analiz aşamasına geçmeden doküman incelemesi

aşamasında yayın yanlılığının önlenebileceğini ileri sürmektedir. Dinçer'e (2021) göre araştırmaların analize dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerinin çok iyi bir şekilde belirlenmesi ile analiz sonrası karşılaşılan yayın yanlılığının engellenebileceğini ifade etmektedir. Yayın yanlılığını test etmek adına yapılacak bir diğer uygulama huni grafiği (funnel plot) testidir. Bu teste göre grafikte yer alan çalışmalar etki büyüklüğü ekseninde her iki yönde de dengeli dağılmak zorundadır. Şekil 3.3'de dengeli dağılım gösteren ve dolayısıyla yayın yanlılığı olmadığı yönünde yorumlanabilen bir huni grafiği gösterilmektedir.



Şekil 3.3. Çalışmaların dengeli dağıldığı huni grafiği (funnel plot) (Sedgwick,2013).

Yayın yanlılığını test etmemizi sağlayan daha ayrıntılı bilgi veren bir diğer yöntem Egger testidir. Egger testi grafikteki olası asimetriyi test ederek p değeri üzerinden bize yayın yanlılığı ile ilgili bilgi vermektedir (Card, 2012). Bu test ile standartlaştırılmış etki büyüklüğüne dair çıkarımda bulunabilmek adına araştırmaların etki büyüklüklerine dayalı duyarlılıklarını kullanarak yanlılığa engel olmak amaçlanmaktadır (Batdı, 2018).

3.1.2.4. Meta-analizde yöntemin istatistiksel seçimi.

Meta analizin, belirli bir konu, alan ya da tema hakkında benzer özellikleri göz önüne alınarak ve kriterlere tabi tutularak gruplanması ve sahip oldukları nicel verilerin bütün olarak değerlendirilmesi olarak ifade edildiğinde (Dinçer, 2021) analize dâhil edilen çok sayıda çalışmanın varlığından söz edilmektedir. Bu durum

analize dâhil edilen farklı özelliklere sahip çalışmalar için ortak bir istatistik belirleme işini zorlaştırmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı öncelikle ortak etki büyüklüğünü hesaplayacağı çalışmaların heterojen ya da homojen olma durumuna karar vermeli ardından analiz sonucunda elde ettiği verilere dayanarak hangi modele dayalı bulguları yorumlayacağına karar vermelidir. Genel anlamda iki farklı etki modeli bulunmaktadır.

Sabit etkiler modeli (SEM): Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların huni grafiği ve/veya Egger testi sonuçlarına göre homojen olduğuna karar verildiği durumlarda kullanılır. Yani araştırmaya dâhil edilen çalışmaların evren büyüklüklerinin aynı ve standart sapmalarının ise sıfıra eşit olduğu durumlarda sabit etkiler modeli tercih edilmelidir (Sutton ve ark., 2000, Dinçer, 2021). Bu durumda heterojenlik testinin anlamlı çıkmadığı ve varyansın olmadığı durumlarda araştırmacı sabit etkiler modelini tercih etmelidir (Yıldız, 2002; Ayaz, 2014).

Rastgele etkiler modeli (REM): Her ne kadar analize dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri doküman incelemesi aşamasında belirlense de çoğu durumda analize dâhil edilmesi planlanan çalışmalar evren ve örneklem büyüklüğü açısından sabit tutulamamaktadır. Evren büyüklüğünün ve araştırmalara ait standart sapmaların sabit tutulmadığı ayrıca huni grafiğine ve Egger testine dayalı olarak heterojen olduğuna karar verildiği durumlarda rastgele etkiler modeli tercih edilmektedir (Dinçer, 2021). Bu durumda analize dâhil edilen çalışma sayısının arttırılması ve varyansın çalışmalar üzerindeki etkisini azaltacağından REM daha güvenilir sonuçlar verecektir (Bakioğlu ve Göktaş, 2018). Diğer yandan eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda evren ve standart sapma açısından denge sağlansa dahi araştırmaların veri toplama araçları birbirinden farklı olduğu için analiz aşamasında tam anlamıyla verim elde etmek adına REM'in kullanılması daha uygun olacaktır (Dinçer,2021). Fakat bu model çalışmaların heterojenliğiyle yakından ilişkili olduğu için ulaşılan bulgulara dayalı olarak Moderatör Analizi gerektirebilmektir. Moderatör analizi, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiye etki eden diğer faktörlerin kontrol altına alınarak analizi gerçekleştirmektir (Dinçer, 2021). Bu doğrultuda eğitim bilimleri alanında yapılmış çalışmalarla gerçekleştirilen meta analizlerde moderatör analizinin gerektiği durumlarda ders, konu, uygulama süresi(ders saati, hafta, ay), çalışmanın türü (tez, makale), sınıf, araştırma yılı gibi iki değişken arasındaki ilişkiye etki edebilecek diğer faktörler kontrol altında tutularak yeniden analiz gerçekleştirilebilmektedir.

3.1.2.5. Meta-analizde uygulama aşamaları

Bilimsel alanda yapılan tüm çalışmalarda olduğu gibi meta analizde de belirli uygulama aşamaları bulunmaktadır. Araştırmacılara ortak etki büyüklüğü hesaplama konusunda sonuçlara ulaşma açısından kolaylık sağlayan altı aşama aşağıda sırasıyla ifade edilmiştir (Şahin, 2005).

3.1.2.5.1. Konuyu ve çalışmanın amacını belirlemek

Bilimsel anlamda bir çalışma yapılması planlandığında öncelikle konunun belirlenmesi ve konuya ilişkin amacın açık ve net bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Araştırmacı konuyu belirleme aşamasında yapmış olduğu literatür taramasına dayalı olarak daha önce sınırlı alanda çalışılmış bir konuyu tespit etmeye çalışırken meta analiz yapmayı düşünen bir araştırmacı aksine çalışmayı planladığı konu ile ilgili öncesinde daha fazla çalışılmış olmasını beklemelidir. Çünkü meta analiz “*en az iki çalışma için uygulanır*” dese bile yayın yanlılığının önüne geçmek ve çalışmanın güvenilirliğini sağlamak adına çok sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulacaktır (Dinçer, 2021). Bu nedenle belirlenecek konunun alanda çokça çalışılmış olması meta analiz açısından olumlu bir özelliktir. Araştırmacının konu belirlerken dikkat etmesi gereken bir diğer durum araştırmaya dâhil edilecek konuya ilişkin yapılan çalışmaların deneysel olması ve bağımlı-bağımsız değişkene ilişkin etki verileri içermesidir. Diğer taraftan araştırmacı çalışmaya karar verdiği konu ile ilgili doğru tasarlanmış bir problem cümlesine sahip olmalıdır. Detaylı düşünülmüş bir problem aynı zamanda ilerleyen aşamalarda araştırmanın güvenilirliğine de etki edeceğinden bu aşamada konuya ilişkin çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmelidir (Bucak, 2020).

3.1.2.5.2. Literatür taraması

Araştırmacı konuyu belirledikten sonra yapması gereken ilk iş konuya ilişkin anahtar kelimeleri belirleyerek ilgili çalışmaların taranmasıdır. Bu konuda araştırmacının mevcut çok sayıda veri tabanı üzerinden doğru anahtar kelimelerle tarama yapması gerekmektedir. Bu konuda Proquest ve Ulusal Tez Merkezi bu güne kadar yapılmış tezlere ulaşmamızı sağlarken Google Akademik ulusal ve uluslararası tüm makalelere ulaşma imkânı sunmaktadır. Bu aşamada araştırmacının dikkat etmesi gereken iki durum söz konusudur. Birinci durum literatür taraması esnasında konuya ilişkin sınırlı sayıda çalışmaya ulaşmış olmaktır ki böyle bir durum karşısında araştırmacının konuyu değiştirmesi zaman kaybının önüne geçecektir (Dinçer, 2021).

İkinci durum ise konuya ilişkin geçmiş zamanlarda yapılmış bir meta analiz çalışmasına rastlanmasıdır. Bu durumda araştırmacının bu çalışmayı inceleyerek hangi yıllar arasındaki çalışmaları analize dâhil ettiğini belirlemeli gerekiyorsa bu yıllardan sonra yapılan çalışmalara yoğunlaşmalıdır. Her iki durumda da zaman kaybının önüne geçilmiş ve alana katkı sağlanmış olacaktır.

3.1.2.5.3. Çalışmanın kodlanması

Literatür taramasının ardından bütün çalışmaların analize dâhil edilmesi hem yanlışlık hem de güvenilirlik açısından doğru değildir. Bu nedenle çalışmaların belirli kriterlere göre kodlanmalıdır. Kodlama için araştırmacı bir Excell sayfasına oluşturacağı tablo aracılığı ile araştırmanın yazar ve yılı ya da tez numarası, değişkenleri, t testi sonuçları, örneklem büyüklüğü gibi bilgilerini yazarak kodlamayı gerçekleştirebilmektedir. Burada kodlama işleminin araştırma konusuna ilişkin temaya göre yapılması gerekmektedir (Dinçer, 2021). Bu aşamada ayrıca hazırlanan listeye araştırmaların sahip olduğu deney grubuna ve kontrol grubuna ait bilgiler ile ön test- son test puanlarının eklenmesi sonraki aşamada araştırmacıya kolaylık sağlayacaktır. Moderatör analizi gerektiği durumlarda göz önüne alındığında listeye çalışmanın ders, konu, sınıf kademesi, uygulama süresi gibi bilgilerde eklenerek kodlama gerçekleştirilebilir

3.1.2.5.4. Etki büyüklüğü indeksinin bulunması

Bir önceki aşamada oluşturulan kodlamaya ilişkin hazırlanan liste üzerinden yazılım için gerekli bilgilerin ilgili yazılıma (mevcut çalışma için CMA programı) yüklenmesi ile otomatik olarak ya da formül aracılığı ile manuel olarak etki büyüklüğünün hesaplandığı aşamadır. Bu sayede analize dâhil edilen çalışmalar çerçevesinde meydana gelen veya gelmesi mümkün olan büyüklüğünün hesaplanması sağlanacaktır. Böylece çok sayıda çalışmanın ortak etki büyüklüğü tek bir sayıyla ifade edilir duruma getirilecektir (Camnalbur, 2008; Ellis, 2010).

3.1.2.5.5. İstatistiksel analizlerin yapılması

Bu aşamada araştırmacı mevcut çalışmaları sonucunda ulaştığı veriler üzerinde hangi etki modeline göre yorumlama yapacağını belirlemelidir. Araştırmacının seçeceği istatistik türüne analize dâhil ettiği çalışmaların homojenlik ve heterojenlik durumlarının belirlediği düşünüldüğünde araştırmacının bu aşamada ulaştığı veriler üzerinden yayın yanlışlığı olup olmadığı ve veri setinin homojen/heterojen olup

olmadığına karar vermesi gerekmektedir. Yayın yanlılığının olmadığı ve çalışmaların evreninin farklı olduğu ve böylece heterojen yapıda olduğu belirlenen durumlar için REM, evrenin sabit çalışmaların ise homojen olduğu durumlar için ise SEM tercih edilmelidir (Tutal, 2009; Dinçer, 2021; Yıldız, 2002; Ayaz, 2014).

3.1.2.5.6. Sonuçlar ve yorumlar

Tüm aşamalar tamamlandıktan sonra her bilimsel çalışmada olduğu gibi meta analizde de yapılan analizlerin sonuçlarına dayalı olarak yorumlamalar yapılmalı bu yorumlar raporlaştırılarak okuyuculara iletilmelidir. Yorumlama ve raporlaştırma kısmına geçmeden önce araştırmacı son kontrollerini yapmalı analizin doğruluğuna etki eden çalışmaları ayıklayarak (etki büyüklüğü çok düşük ya da çok yüksek olan çalışmalar) analizi tekrarlamalıdır. Tüm işlemler ve son kontrollerin ardından okuyucu için raporlaştırma ve sonraki araştırmacılar için yol gösterici olan öneriler aşamasını tamamlamalıdır (Şahin, 2005; Dinçer, 2021).

3.1.2.6. Veri toplama süreci

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında gerçekleştirilecek olan hem nicel boyutta meta analiz hem de nitel boyutta meta tematik analiz için gerekli verilerin toplanması gerekmektedir. Bu amaçla konusunu belirleyen araştırmacının ilk yapması gereken anahtar kelimeler aracılığı ile mevcut farklı veri tabanları üzerinden taramalar gerçekleştirmesi gerekmektedir. ÇBY yönelik olarak ön bütüncül bilgi aşamasında meta analiz için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisi konusu bağlamında ulusal ve uluslararası veri tabanlarından aramalar gerçekleştirilmiştir. Aramalar “farklılaştırılmış öğretim uygulamaları/ differentiated instructional practices” anahtar kelimeleri ile Türkçe ve İngilizce olarak gerçekleştirilmiş, aramaları sınırlandırmak ve yalnızca ilgili çalışmalara ulaşabilmek adına anahtar sözcüklere ek olarak sözcüklere “the effectiveness of.”, “the effect of”, “the impact of”, “ the effects” sözcükleri eklenmiştir. Mevcut çalışmaya ulusal çapta yüksek lisans ve doktora tezleri için YÖK Ulusal Tez Merkezi, uluslararası tezlere ulaşmak için ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanları kullanılmıştır. Ayrıca TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Google Scholar, Taylor & Francis Online, Science Direct veri tabanlarından gerekli araştırmalara ulaşılmıştır. Konu ile ilişkili olarak güncel çalışmalara ulaşabilmek adına literatür taraması son kez 27 Şubat 2022 tarihinde gerçekleştirilerek sonlandırılmıştır. Çeşitli veri tabanlarında

gerçekleştirilen tarama sonucunda 1210 çalışmaya ulaşılmıştır. Dublikasyonlar nedeniyle $N_{MA}=125$, ilgisiz konu başlığı gerekçesiyle $N_{MA}= 625$, dâhil edilme kriterlerine uygun olmayan özetler gerekçesiyle $N_{MA}= 210$ çalışma araştırma sürecinin dışında bırakılmıştır. Dâhil edilme kriterlerine dayalı olarak (Şekil 3.4) gerçekleştirilen inceleme sonucu uygunluk ve nitelik açısından tam değerlendirilen metin sayısı $N_{MA}=250$ olarak belirlenmiştir. Nitelik açısından değerlendirilen bu çalışmalardan yeterli dijital veri içermeyen, bilimsel ve içerik açısından yetersiz bulunan çalışmalarda çıkarıldığında $N_{MA}=45$ çalışmanın meta analize dâhil edilmesine karar verilmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin Prisma Akış Diyagramı Şekil 3.4'te akıratılmıştır.

3.1.2.6.1. Dâhil edilme kriterleri

ÇBY'de ön bütüncül bilgi aşaması kapsamında gerçekleştirilen meta analiz için analize dâhil edilecek araştırmaların sahip olması gereken bazı kriterler bulunmaktadır.

- Çalışmaların yapılmış olma yılı 2005- 2023 olmalı,
- Deney grubuna farklılaştırılmış öğretim uygulanmalı,
- Farklılaştırılmış öğretim uygulamasında ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olmalı,
- Bağımsız değişkenin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, bağımlı değişkenin akademik başarı olduğu çalışmalar olmalı,
- Çalışma içerisinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), örneklem büyüklüğü (n) ve standart sapma (SS) verilerini bulundurmaktadır. Ayrıca yukarıdaki tüm bu kriterleri sağlayan çalışmanın kaliteli ve nitelikli olması, kendi içinde geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması da yine analize dâhil edilme konusunda önemli kriterlerdendir.

3.1.2.6.2. Hariç tutulma kriterleri

Okuyucuların kaliteli bir meta analizde araştırmacıdan cevabını bekledikleri bir diğer konuda veri tabanında bulunan çok sayıda çalışmanın neden bazılarının analize dâhil edilmediğidir. Bu doğrultuda analize dâhil edilme kriterleri kadar hariç tutulma kriterleri de oldukça önemlidir. Mevcut çalışmada belirlenen kriterleri

karşılamayan ve içerisinde betimsel istatistiksel değerleri bulundurmayan çalışmalar analizin dışında tutulmuştur. Bunlara ek olarak;

- Belirlenen yıllar dışında kalan çalışmalar,
- Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı dışında diğer değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar,
- Kontrol gruplu deneysel desen kullanmayan ve ön test – son test uygulanmamış olan çalışmalar,
- Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları dışında aynı çalışmada farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejinin de etkisini araştıran çalışmalar,
- Betimsel istatistik verilerini barındırmayan çalışmalar mevcut araştırma kapsamında analiz dışında tutulmuştur. Ayrıca tüm kriterleri sağlamasına rağmen nitelikli olmayan kendi içinde geçerlilik ve güvenilirlik açısından şüphe uyandıran çalışmalar da analiz kapsamına alınmamıştır.

3.1.2.6.3. Bağımlı değişkenler

Diğer adıyla neden değişkeni olan bağımsız değişken sonucu etkileyip etkilemediğinin araştırıldığı değişkendir (Sönmez ve Gülderen Alacapınar). Meta analiz çalışmalarında genel olarak bağımsız değişkenler çalışmaların yapıldığı yıl, çalışma türü, uygulanan öğretim kademesi, uygulanan ve üzerine çalışılan konu alanları ve uygulamanın yapıldığı süre bağımsız değişken olarak kabul edilmektedir. ÇBY kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada meta analiz incelemesine dâhil edilen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi bağımlı değişken olarak kabul edilmektedir.

3.1.2.7. Verilerin analizi

ÇBY kapsamında gerçekleştirilen mevcut çalışmanın meta analizi doğrultusundan literatür taraması ve doküman analizine yönelik oluşturulan veri seti bilgisayar destekli yazılım programı olan Comprehensive Meta Analysis (CMA) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan analiz sonuçları Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflandırılmasına göre yorumlanmıştır. Yayın yanlılığını önlemek amacıyla Rosenthal'ın (1979) güvenli N sayısı hesaplanmıştır. Ayrıca yayın yanlılığı için funnel plot incelenmiş, Egger testi uygulanmıştır. Meta analizde istatistik etki modellerinden çalışmaların heterojenliğine göre sabit etkiler ya da rastgele etkiler modeli kullanılabilir. Mevcut çalışmada tercih edilen

istatistik etki modeli rastgele etkiler modeli olarak belirlenmiştir istatistiksel veriler .05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır.

3.1.3. Meta-Tematik Analiz Süreci

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında ön bütüncül bilgi aşamasına hizmet etmesi adına kullanılan bir diğer analiz süreci de meta tematik analizdir. ÇBY kapsamında araştırmanın çok boyutlu yapısını güçlendirmek ve güvenilirliği arttıracak veri zenginliğini sağlamak adına literatür taramasına dayalı doküman incelemesi sonucunda farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya etkisini araştıran ve nitel boyutta yürütülmüş, içerisinde ham görüşme kaydı verileri bulunan çalışmalar analize dâhil edilmiştir. Ulaşılan çalışmalardaki nitel veriler bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan ATLAS.ti programından faydalanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiş olup içerik analizi, her türlü doküman üzerinden nesnel ve sistematik bir süreç içerisinde gerçekleştirilen bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu doğrultuda öncesinde meta tematik analize dâhil edilmesine karar verilen araştırmalar ayrıntılı bir şekilde okunarak konuya ve araştırmaya ilişkin kavram ve temalar belirlenmiştir. Ayrıca mevcut çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için çalışmalardan ulaşılan kodlara ilişkin görüşme kayıtlarından doğrudan alıntılar yapılarak çalışmada kullanılmıştır. Yine veri kodlayıcılarına yönelik uyum değerleri incelenerek güvenilirlik ifade edilmiştir (Batdı, 2018).

Belge ve doküman incelemesine dayalı sözel ve niteliksel içerikli inceleme sürecini ifade eden meta tematik analiz konu ile ilgili araştırmalardan elde edilen ham veriler üzerinden tema ve kodlar oluşturma, çeşitli çalışmaların bulgu ve verilerini bütünleştirerek kapsamlı sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Batdı, 2019b). Meta tematik analizi diğer analiz yöntemleri gibi kendi içinde sistematik bir süreci ifade ettiğinden farklı çalışmalarda yer alan tema ve kodlar ortak bir düzlemde yeniden kodlanıp temalaştırılarak bütüncül bir bakış açısıyla analiz gerçekleşmektedir. Bu bağlamda meta tematik analiz için “*temaların temalaştırılması, kodların kodlanması*” diyebilir (Batdı, 2019b). Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta analize dâhil edilecek araştırmalardaki katılımcı görüşlerinin hiçbir şekilde işlenmemiş, doğrudan araştırmaya aktarılmış olmasıdır. Bu tema ve kodların yeniden incelenerek oluşturulması ve anlamlı kılınması adına önemli bir kriterdir (Batdı, 2019b). Yine Batdı’ya (2019b) göre meta tematik analiz süreci araştırmalardan kavram, tema ve

kodların ayrıştırılması ve yeniden tema ve kodlar oluşturularak anlamlı bütünlüğün sağlanması olmak üzere iki aşaması bulunmaktadır. Batdı (2019b) meta tematik analiz sürecinde izlenmesi gereken basamakları sekiz başlık altından ifade etmektedir.

Araştırma probleminin belirlenmesi aşamasında literatür taramasına dayalı olarak meta tematik analize uygun, deneysel nitelikli, öğrenme süreçlerinde uygulanabilen etkinliklere dayalı ve katılımcı görüşü içeren konunun (kavram, yöntem, teknik, olgu ve olay) belirlenerek konuya ilişkin problem durumunun tanımlanması gerekmektedir. Veri zenginliği elde etmek adına tercih edilecek konunun literatürde sıklıkla çalışılmış olması görüşme kayıtlarına dair ham verilere ulaşmada araştırmacıya kolaylık sağlayacaktır.

Probleme ilişkin kuramsal çerçevenin oluşturulması aşamasında araştırmacı belirlediği konuya ilişkin neyi nasıl araştıracağına karar vermeli ve problem durumunu ayrıntılı ve net bir şekilde tanımlamalıdır.

Araştırma sorularının hazırlanması aşamasında araştırmacının konuya ilişkin belirlediği problem durumu ile ilişkili olarak hipotezlerini ortaya koyması alt amaç ve soruları açık ve net bir şekilde tanımlaması gerekmektedir.

Evren ve örneklem seçimi tamamen literatür taramasına dayalı yürütülen meta tematik analiz için önemli aşamalardan biridir. Araştırmacı bu aşamada belirlediği anahtar kelimelerle mevcut veri tabanlarında taramalar gerçekleştirerek çalışmasını oluşturan nitel boyutta gerçekleştirilmiş araştırmalara ulaşır.

Veri toplama aşamasında araştırmacı geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak adına zengin veri setlerine ulaşmak durumundadır. Analiz için kullanmayı planladığı çalışmalar, okunabilir, nitelikli ve kaliteli olmalı, dâhil edilme kriterlerine uygun çalışmalar olmalıdır.

Verileri gözden geçirme, araştırmacının ilgili literatürü tararken karşılaştığı bilgi yığınının sıyrılıp yalnızca ihtiyacı olan verilere ulaşmasını sağlayan aşamadır. Bu aşamada hem meta tematik analizin doğasına hem de belirlenen dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine uygun çalışmalar tespit edilmelidir. Araştırmacı hem işini kolaylaştırmak hem de veri toplama sürecini raporlaştırabilmek adına PRISMA akış diyagramını kullanmayı tercih edebilir.

Verileri kategorilere göre kodlama, nitel boyutta yürütülmüş ham görüşme kayıtlarına sahip ve analiz için uygun çalışmaların farklı kodlama yöntemlerine dayalı olarak yeniden kodlanmasına dayanan aşamadır. Araştırmacı kodlama aşamasında önceden oluşturduğu kod listelerine dayalı kodlama gerçekleştirebileceği gibi veri

setlerini okurken açık kodlama yaparak da ilerleyebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mevcut çalışma veri setleri okunurken oluşturulan kodlama sisteminde ilerlemiş ve gerekli kodlara ulaşılmıştır.

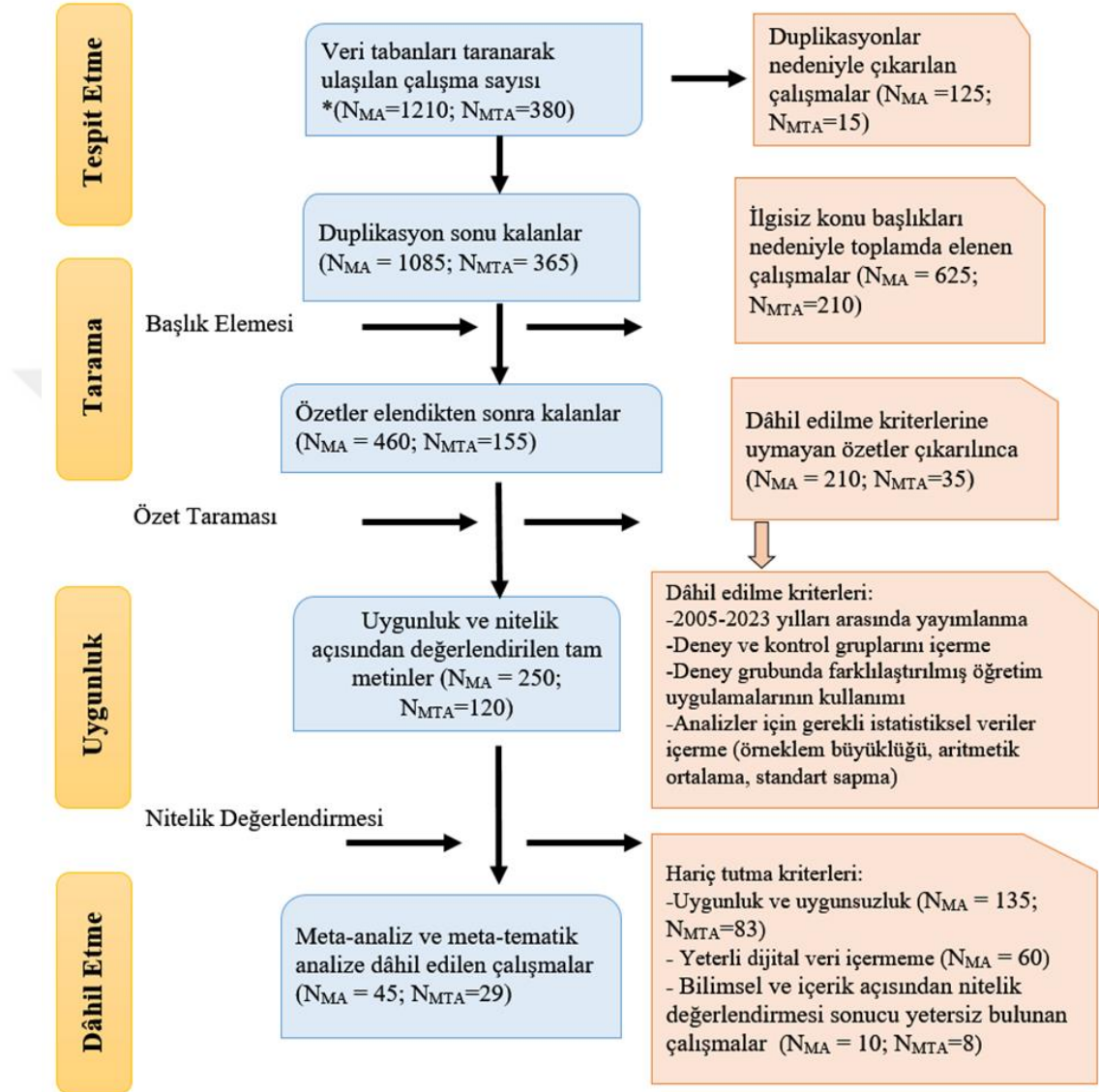
Veri kaynaklarının, ortamın ve etkinliklerin tanımlarını oluşturma, araştırmacının ulaştığı her çalışmaya ve veriye dair liste oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacı veri setine ait tüm özellikleri açık ve net bir biçimde tanımlamalı ve her adımını raporlaştırmalıdır. Bu aşamada kullanılacak olan PRISMA akış şeması kayıt altına alınan özelliklerin görselleştirilerek okuyucuya aktarılmasına yardımcı olmaktadır (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, ve Prisma Group, 2009). Ayrıca tema oluşturma ve hipotezleri test etme aşamasında araştırmacıdan ham katılımcı görüşleri üzerinden yapmış olduğu kod çıkarma işleminin ardından kodları gruplandırarak uygun temaların altında toplaması ve raporlaştırması beklenmektedir. Ulaşılan tema ve kodlar artık araştırmacının hipotezi niteliğinde olduğundan, araştırma problemi ile uyumlu olmalıdır.

Verilerin raporlanması ve sonuçlandırılması, araştırmanın son aşamasını oluşturmaktadır. Ulaşılan kod ve temalar kaynağından alıntılarda yapılarak ister düz yazı istenirse şekli ve şemalar kullanılarak okuyucuya aktarılmalıdır. Bu aşamada okuyucunun dikkatini çekmek adına görsellerin kullanılması daha yararlı olacaktır.

3.1.3.1. Meta-tematik verilerin toplanması.

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında ön bütüncül bilgi basamağına veri kümesi oluşturabilmek adına meta tematik analiz için araştırmacının yapması gereken ilk iş konuyu belirledikten sonra çeşitli veri tabanları üzerinden taramalar gerçekleştirmek ve uygun araştırmalara ulaşarak veri setini oluşturmaktır. Mevcut çalışma kapsamında çeşitli veri tabanlarında “farklılaştırılmış öğretim uygulamaları/ differentiated instructional practices” kelimeleri İngilizce ve Türkçe olarak taranmıştır. Amaca hizmet eden çalışmalara YÖK Ulusal Tez Merkezi, uluslararası tezlere ProQuest Dissertations & Theses Global, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Google Scholar, Taylor & Francis Online, ScienceDirect veri tabanları üzerinden ise alanda yapılmış diğer çalışmalara ulaşılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucu $N_{MTA}=380$ çalışmaya ulaşılmış bu araştırmaların yalnızca $N_{MTA}=120$ tanesinin konuyla ilişkili olduğu kesinleşmiştir. Doküman incelemesine dayalı olarak araştırmaların farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda nitel boyutta veriler içeren çalışmalar dâhil edilme ve

hariç tutulma kriterleri ve nitelikli olma açısından değerlendirilerek meta tematik analiz sürecine dâhil edilmiştir. Dâhil edilme kriterlerine uyan $N_{MTA}=29$ çalışmaya ilişkin PRISMA akış diyagramı Şekil 3.4’de ayrıntılı olarak aktarılmıştır.



Şekil 3.4. Meta analiz ve Meta tematik analize dâhil edilen çalışmalara ait Prisma Akış Diyagramı

Dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerini karşılayan ve meta analize dâhil edilebilecek kalite ve nitelikteki $N_{MTA}=29$ çalışma ATLAS.ti nitel veri analiz programı kullanılarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Analizlere ilişkin nitel veri analiz programı ATLAS.ti ekran görüntüsü EK9’da aktarılmıştır.

3.1.3.2. Verilerin analizi

Çoklu bütüncül yaklaşım ön bütüncül bilgi kapsamında meta tematik analiz için uygun görülen çalışmalar içerik analizi doğrultusunda analiz edilerek kod ve temaların oluşturulması süreçlerini içermektedir. Benzer özellikteki veri setinin belirli temalar etrafında birleştirilerek yorumlanmasına imkân veren içerik analizi, Yıldırım ve Şimşek'in (2008) "*içerik analizi süreçleri*" benimsenerek dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada veriler kodlanırken ikinci aşamada temalar geliştirilmiş ardından kod ve temalar organize edilerek son olarak kod ve temaların anlamlı bir şekilde yorumlanmasına dayalı bulgular tanımlanmıştır. Veri setinin kodlanması açık kodlama şeklinde gerçekleştirilmiş olup araştırmacının çalışmasına ilişkin kavram ve temalarına bağlı kalınarak analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda literatür taraması esnasında ulaşılan ve analize dâhil edilen doktora ve yüksek lisans tezleri sahip oldukları tez numarasına, makaleler ise makaleye ulaşılan veri tabanı ismine ek olarak numaralarla ilişkilendirilmiştir. Alıntılar aktarılırken ilgili çalışmada alıntının gerçekleştirildiği sayfa numaraları yine alıntıyı aktarırken kullanılmıştır. Alıntıların yapıldığı katılımcı görüşlerine hiçbir şekilde müdahale edilmemiş araştırmada olduğu gibi doğrudan mevcut çalışmaya aktarılmıştır. Mevcut çalışma kapsamında yapılan alıntılar tezlerden yapıldıysa başında tez numarası olacak şekilde sayfa numarası ile birlikte "123456, s:147" kısaltmasıyla, eğer makale ise alıntının yapıldığı veri tabanının isim baş harflerinin kısaltması ve sayfa numarası ile "DP1, s:15"; "GS2, s: 16"; "SD, s: 17" ve "TF, s:18" olarak ifade edilmiştir. Kısaltmalar;

"123456" = Nolu tez	s.147 = Sayfa numarası 147
DP 1, = DergiPark 1 numaralı makale	s.15 = Sayfa numarası 15
GS 2, = Google Scholar 2 numaralı çalışma	s.16 = Sayfa numarası 16
SD 3, = ScienceDirect 3 numaralı çalışma	s.17 = Sayfa numarası 17
TF 4, = Taylor & FrancisOnline 4 numaralı çalışma	s.18 = Sayfa numarası 18

şeklinde gösterilmiştir.

3.1.3.3. Meta-tematik analizde geçerlik ve güvenilirlik

Her nitel çalışmada olduğu gibi meta tematik analiz süreci belli aşamalar içermektedir. Bu doğrultuda diğer tüm nitel araştırmalarda olduğu gibi meta tematik analizin de her aşamasında geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması ve okuyucuya aktarılması gerekmektedir. Problemin belirlenmesi, kuramsal çerçevesinin hazırlanması ardından alt amaçların belirlenerek evren ve örneklemin tespit

edilmesinin ardından verileri toplama, analiz etme ve yorumlama aşamaları kendi içinde belli kriterler taşımakla birlikte okuyucuya kanıtlanabilir nitelikte olmalıdır. Meta tematik analiz de bahsi geçen aşamalarda güvenilirlik oldukça önemli olduğu için gerçekleştirilen her aşamanın kayıt altına alınması gerekmektedir (Batdı, 2019b). Bu amaçla kullanılacak PRISMA akış diyagramı okuyucuya açık ve net bir şekilde analize dâhil edilecek çalışmaların güvenilirliğini görsel olarak sunmaktadır. Diğer taraftan kodlama aşamasında araştırmacı açık ya da analitik kodlama yaparak veri setine geniş bakış açısı ile yaklaşarak en küçük veri parçasını dahi yorumlama imkânı bulmaktadır (Batdı, 2019b). Ayrıca meta tematik çalışmalarda olay ve olguların açık bir şekilde betimlenerek *betimsel geçerliliğinin*, konuya ilişkin kavramsal yapı ve katılımcı görüşlerinin araştırmacının bulgularıyla örtüşmesi sağlanarak *kuramsal geçerliliğinin*, veri setinden araştırmacı tarafından ulaşılan bulguların yine araştırmacı tarafından yorumlanması ile *yorumlayıcı geçerliliğinin* ve tüm bu geçerlilik türleri doğrultusunda ulaşılan sonuçların benzer durum, olay, olgu ve grupları temsil edecek şekilde genellenmesi *genellenebilirlik geçerliliğini* gerektirmektedir (Batdı, 2019b). Diğer taraftan çalışma inanılır, aktarılabilir ve kanıtlanabilir bulgular içermeli böylece güvenilirliği sağlanmalıdır (Shenton, 2004). Tüm bunlar doğrultusundan mevcut çalışmada ilk olarak konu belirlenerek yapılan literatür taramasına dayalı olarak problem durumu ve alt amaçlar belirlenmiş, ardından literatür taramasına dayalı kuramsal çerçeve oluşturularak doküman incelemesine dayalı analiz için gerekli kendi içerisinde geçerlilik ve güvenilirliği ispatlanmış nitelikli ve kaliteli çalışmalara ulaşılmıştır. Mevcut çalışma içerisinde tüm bu aşamalar PRISMA diyagramı ile görselleştirilerek okuyucuya aktarılmıştır. Ardından Açık kodlama tekniği ile nitel bulgulara sahip veri setinde kodlama gerçekleştirilmiş, ulaşılan kodlara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan çalışmaya aktarılmıştır. Son aşamada içeriğin kavramsal çerçevesine bağlı kalınarak bulgular yorumlanmıştır.

3.2. Son Bütüncül Bilgi Aşaması

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen mevcut çalışmanın ikinci aşaması son bütüncül bilgi aşamasıdır. Bu aşamada ön bütüncül bilgi aşamasında gerçekleştirilen literatür taraması ve analizlere dayalı olarak tespit edilen eksikliği tamamlamak adına hem nicel hem nitel yönlü tasarlanan araştırma gerçekleştirilmektedir (Batdı, 2016a). Araştırmacı tarafından ön bütüncül bilgi aşaması tamamlanmış, ardından literatürdeki eksiliği tamamlamak adına elde edilen

verilere dayalı olarak eksikliği gidermek için son bütüncül bilgi aşaması planlanmıştır (Batdı, 2016a, 2018).

Amaca uygun olarak yeni bir çalışma tasarlanmış çalışmanın deneysel boyutu değişkenler arasındaki neden ve sonucu belirleyebilmek adına Statik grup karşılaştırma ön test son test desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Mevcut iki grubun karşılaştırılmasına dayanan statik grup karşılaştırma ön test son test desen, deneysel müdahelenin öncesinde bağımlı değişkenin gruptaki mevcut durumunu belirlemek amacıyla ön test uygulanmasına dayanmaktadır. Bu sayede ön test puanlarının istatistiğine göre deney ve kontrol grubu belirlenmektedir (Şen ve Yıldırım,2022). Deneysel boyuta ek olarak olgu bilim desenine dayalı nitel verilere ulaşılarak son bütüncül bilgi aşaması gerçekleştirilmiştir. Bir sorgulama stratejisi olan olgu bilim deseni farkındalığımızın olduğunu fakat hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanan ve bu olguyla ilişkili yaşantı ve deneyimlerini, olguya yükledikleri derin anlamları ortaya çıkaran bir desen olarak tanımlanabilir (Kocabıyık,2016; Creswell ve Poth,2016; Yıldırım ve Şimşek,2008). Birinci aşamada nicel veri setine ulaşmak adına gerçekleştirilen literatür taramasına dayalı ilköğretim 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine dayalı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisine ilişkin çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu amaçla son bütüncül bilgi aşamasının deneysel boyutuna ilişkin nicel verilere ulaşabilmek adına deney ve kontrol gruplarına uygulanmak için Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarı testi oluşturulmuştur.

3.2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçsal (monografik) örneklem seçimi ile Osmaniye merkezde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir okul olan Şehit Oğuzhan Tekerek İlkokulu'nun 4. Sınıfa devam eden dört ayrı şubesinden oluşmaktadır.

Çalışmada deney ve kontrol grupları, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanına ilişkin başarı testinden elde edilen ön test puanlarına, dolayısıyla bilişsel giriş özelliklerinin denkliğine göre belirlenmiştir. Öğrencilere ait ön test puanlarına ilişkin veriler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubuna ilişkin ön test puanları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öntest	Deney	27	42.93	18.31	1.576	.121
	Kontrol	29	35.69	16.03		

Tablo 3.1'deki analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubunun öntest puanının $X_{\text{deney}} = 42.93 \pm 18.31$, kontrol grubunun öntest puanının ise $X_{\text{kontrol}} = 35.69 \pm 16.03$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre; her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi (.121, $p > 0.05$) sonucuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu nedenle gruplara ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, deney ve kontrol grubu olmasına karar verilen grupların birbirleri ile homojenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel boyutuna veri toplamak amacıyla deneysel uygulamanın ardından gerçekleştirilen görüşmeler için maksimum çeşitlilik örneklemesine dayalı olarak son test puanları görece yüksek-orta ve düşük her deney grubundan 6 öğrenci olacak şekilde toplamda 12 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Veri Toplama Süreci

Çoklu Bütüncül Yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen çalışmada araştırmanın veri toplama sürecine ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler bu bölümde aktarılacaktır.

3.2.2.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın veri setlerinden biri nicel verilere dayalı bilgilerden oluşmaktadır. Bu amaçla ön test ve son test olarak uygulanan ve öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmemizi sağlayan başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır.

3.2.2.1.1. Başarı testi

Eğitim sürecine ilişkin kararlar almak, süreci planlayıp yeniden yapılandırmak adına gerçekleştirilen faaliyetler ölçme değerlendirmeye dayanmaktadır. Eğitim süreci içerisinde çok farklı amaçlarla kullanılan ve çoğu zaman tüm sorumluluğun öğretmenlere ait olduğu ölçme değerlendirme aynı zamanda çok çeşitli tekniklerle

uygulanabilmektedir (Bıçak, Bahar, Nartgün ve Durmuş, 2015). Ayrıca oluşturulacak testin amaca uygunluğu son derece önemlidir (Çetin, 2019). Dolayısıyla çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla başarı testi geliştirilmiştir (EK 4). Ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi, test geliştirme adımlarının tümü sırasıyla takip edilerek ve alan taramasına dayalı olarak eksik belirlenmiş ve Sosyal bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanına dayalı olarak 4.sınıf kademesinde gerçekleştirilmesine karar verilmiş. Amacı belirlenen test için kapsamı belirlemek amacıyla konuya ilişkin 4.sınıf Sosyal Bilgiler kitabı ayrıntılı olarak incelenmiştir. E-müfredatta yer alan öğretim programı çerçevesinde kazanımlar ve 2022-2023 4. Sınıf Sosyal Bilgiler yıllık planında yer alan kazanımların işleneceği süre ve kazanıma ayrılan ders saati ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu aşamada resmi program dışında uygulamadaki programın dikkate alınması gerektiğinden (Çetin,2019) başarı testine ilişkin kazanımlar dört adetle sınırlandırılmıştır.

Kapsamın belirlenmesinin ardından kazanımlara ilişkin belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosu daha sistematik ve ayrıntılı planlamayı sağlarken aynı zamanda oluşturulacak testin kapsam geçerliliğini desteklemek adına doğru bir kanıttır (Çetin,2019). Bu nedenle başarı testine konu olan dört kazanıma ilişkin Yenilenmiş Bloom Taksonominin bilişsel boyutuna dayalı olarak EK-1’de yer alan belirtke tablosu oluşturulmuş ve ardından tabloya ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu aşamada eğitimde ölçme değerlendirme alanında profesör ve yine eğitimde ölçme değerlendirme alanında uzman bir doçent ile eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir profesör, iki doçent ile bir öğretim görevlisi, Sosyal bilgiler öğretimi alanında uzman iki doçent ve bir dil bilimci tarafından toplamda dokuz uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda EK-1’de yer alan belirtke tablosu oluşturularak başarı testi kazanımların taksonomik dağılımına göre gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada çok sayıda uzmandan görüş alınması kazanımların toksonomide yer alan bilişsel alana uygunluğu açısından doğabilecek şüpheleri de ortadan kaldırmıştır.

Belirtke tablosunun kesinleşmesinin ardından başarı testini oluşturacak olan maddelerin yazımı gerçekleştirilmiştir. Daha kapsamlı ve karmaşık kazanımlara ilişkin soru sayısı fazla olacak şekilde hazırlanan başarı testinde 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabından (2022) ve MEB kazanım değerlendirme testlerinden yararlanılmıştır. Bu aşamada ölçülecek özelliğin doğasına da bağlı kalarak çoktan seçmeli soruların

hazırlanmasına karar verilmiş, bu amaçla 32 maddeden (4 seçenekli) sorular hazırlanmıştır. Yine bu aşamada maddelerin kapsam bakımından geçerliliğini belirlemek ve güvenilirliğini sağlamak önemli olduğundan (Büyüköztürk,2007) hazırlanan maddelerin uygunluğuna ilişkin ölçme değerlendirme alanında uzman bir profesör ve yine alanında uzman üç akademisyenden görüş istemek adına EK-3’de bulunan madde yazma formu oluşturulmuştur. Uzmanlardan oluşturulan maddelerin belirtke tablosunda karar verilen bilişsel alanla uygunluğu konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan dilin açıklığı ve doğru ifade edilmiş olması bakımından da değerlendirdikleri başarı testine ilişkin alınan görüşler doğrultusunda üç madde testten çıkarılarak 29 maddelik başarı testinin ön uygulamasına karar verilmiştir. Kazanımlara göre soru dağılımları EK 2’de ifade edilmektedir.

Ardından belirlenen kurallar çerçevesinde test formu oluşturularak madde analizleri ve güvenilirliği hesaplamak amacıyla deneme başarı testinin kazanımları ve temanın tamamına ilişkin konuları daha önceden öğrenmiş öğrenci gruplarına uygulanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda test, Osmaniye il merkezinde yer alan sosyo ekonomik düzeyleri ve akademik başarıları (düşük, orta, yüksek) açısından farklı üç ortaokulda Mimar Sinan Ortaokulu (125), Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu (117) ve Şehit Yasemin Tekin Ortaokulu (110) olmak üzere toplam 352 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulamasına dâhil edilen okullar sonuçların tüm ili temsil edebileceği biçimde, sosyoekonomik ve akademik başarı düzeyleri açısından amaçlı olarak seçilmiştir. Her maddeye ilişkin güçlük indeksi (p_j) ve madde ayırıcılık indeksi (r_j) hesaplanmış, uygulama sonucunda ulaşılan cevaplara ilişkin TAP “TAP: Test Analysis Program (version 2007a)” analizi sonuçları Tablo 3.2.’de aktratılmıştır.

Tablo 3.2. *Madde Ayırıcılık Gücü İndeksine (r_j) Göre Madde Analizi Sonuçları*

Madde Ayırıcılık			
Güçü İndeksi (r_j)	Madde	Madde	Maddenin
Değeri	Sayısı	Numarası	Değerlendirilmesi
(Disc. Index)			
0.30-1.00	29	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,	Madde oldukça iyi işlemlenmektedir. Testte olduğu gibi kullanılabilir.

20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32.			
0.20-0.29	Madde düzeltilmek suretiyle kullanılabilir.		
0-0.19	3	2, 4, 25.	Madde hiç kullanılmamalı veya tamamen düzeltilmelidir.
Toplam	32		

Tablo 3.2'ye bıldığında TAP analizi sonuçlarına göre 32 maddeden 29'u ayırt edicilik yönünden oldukça iyi işlemektedir. Analiz sonucunda 29 madde testte doğrudan kullanılabilir nitelikte iken 3 madde düzeltilmek şartıyla teste kullanılabilir olarak belirlenmiştir. Bu 3 maddeye (2,4,25) ilişkin kullanılacak başarı testi maddelerinden çıkarılması kararı alınarak nihai testin 29 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. 29 maddelik haliyle kesinleştirilen test bu haliyle KR20 (Alpha) değeri 0,866, KR21 değeri ise 0,856 olarak hesaplanmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0,521 olarak tespit edilen test Turgut ve Baykul'a (2010) göre kolay bir testtir. TAP analizlerine ilişkin olarak madde analiz sonuçları ile başarı testi maddeleri TAP istatistiksel sonuçları EK 7 ve EK 8'de ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

Başarı testi öntest ve son test uygulamaları 4 hafta arayla gerçekleştirilmiştir. Dört haftalık uygulama sürecinde amaca hizmet etmesi adına Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanına ait dört ayrı kazanıma yönelik dört ayrı farklılaştırılmış öğretim planı hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılan planlar EK 12'de ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

3.2.2.2. Nitel veri toplama araçları

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında ulaşılması hedeflenen bir diğer veri araştırmanında nitel veri setini oluşturacak olan görüşme kayıtlarıdır. Bu bölümde araştırmanın nitel boyutunu tamamlamak adına kullanılan görüşme formuna ilişkin bilgiler aktarılmıştır.

3.2.2.2.1. Görüşme formu

Araştırmalarda nitel boyutta veri toplamak adına çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri ve en etkili olanı şüphesiz görüşme tekniğidir. Patton (2002) görüşmenin önemini;

“Doğrudan gözlemlemeyeceğimiz şeyleri onlardan öğrenmek için insanlarla görüşme yaparız. Duyguları, düşünceleri ve niyetleri gözlemleyemeyiz. Daha önceki bir noktada meydana gelen davranışları gözlemleyemeyiz. Bir gözlemcinin varlığını engelleyen durumları gözlemleyemeyiz. İnsanların dünyayı nasıl düzenlediklerini ve dünyada olup bitenlere yükledikleri anlamları gözlemleyemeyiz. İnsanlara bu şeyler hakkında sorular sormalıyız. Görüşmenin amacı, diğer kişinin bakış açısına girmemize izin vermektir.”

cümleleriyle ifade etmektedir. Bu nedenle görüşme araştırmalarda nitel boyutlu veri toplamak adına önem arz etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2008) görüşmeyi bireylerin konuya, olaya, duruma ve olguya ilişkin gözlemlenmesi mümkün olmayan daha soyut fakat araştırma için önem arz eden yaklaşımlarına, duygu ve düşüncelerine ulaşmamızı sağlayan bir araştırma tekniği olarak ifade ederken aynı zamanda gözlemlenmesi mümkün olmayan ama çalışmalar için önem arz eden verilere ulaşmamızı sağlayan yönüne dikkat çekmektedir. Seidman ise görüşmeyi bireylerin davranış ve yaklaşımlarının nasıl gerçekleştiğini sebepleriyle açıklamamıza imkân veren aynı zamanda olay, durum ve olguya ilişkin bakış açılarını bütüncül bir şekilde açıklamamızı sağlayan bir teknik olarak ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tanımlar doğrultusunda çalışmalarda gözlemlenemeyen davranış, yaklaşım ve tutumların en doğru şekilde ifade edilebilmesi adına görüşme doğru bir teknik seçimidir. Bu doğrultuda araştırmacı istenilen verilere ulaşmak adına üç farklı görüşme tekniğinden birini tercih ederek veri setini oluşturabilmektedir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2008) göre önceden hazırlanan ve katılımcıların araştırmanın sunduğu seçenek doğrultusunda seçim yapabildiği bu yönüyle de daha sınırlandırılmış cevapların alındığı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcının daha esnek ve özgür cevaplar verebildiği açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmamış görüşmeler ve son olarak önceden hazırlanan sorular üzerinden görüşmenin seyrine göre seçme ve ayrıntılı açıklayabilme hakkının tanındığı aynı zamanda görüşme esnasında tamamlayıcı maddelerin de eklene bildiği yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilebilir.

Bu doğrultuda mevcut çalışmada araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış, görüşmenin seyrine göre daha ayrıntılı bilgi toplanmasına imkân veren tamamlayıcı

maddelerinde olduğu yarı esnek nitelikte yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (EK-5). İlk olarak öğrenci ve öğretmenlerin uygulamanın değerlendirme boyutuna ilişkin bilgilerine ulaşmamızı sağlayacak ayrı ayrı soru listesi oluşturulmuştur. Yeterli sayıda uzman görüşünün ardından değerlendirmeye ilişkin görüşlere en doğru şekilde ulaşılabilir sorular belirlenmiş ve ardından mevcut yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşmelerin uygulamanın gerçekleştiği deney grubunda yer alan iki öğretmene ve yine deney grubunda yer alan, son test puanları görece yüksek, orta ve düşük öğrencilerden maksimum çeşitliliğe dayalı olarak yeterli sayıda olacak şekilde uygulanmasına karar verilmiştir. Görüşme formlarına görüşmeye katılacak bireylerin kendilerini rahat ve emin hissetmeleri adına gerekli açıklamaların yer aldığı yönergeler eklenmiş, görüşme kayıtlarının yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı bu nedenle kimliklerin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirme sağlanmıştır.

3.2.3. Verilerin Çözümlemesi

Bilimsel bir çalışmanın bir diğer önemli basamağı ulaşılan verilerin, araştırmacının mevcut veri setinde yer alan bilgilerin çözümlemesi analiz edilmesi aşamasıdır. Bu bölümde Çoklu bütüncül yaklaşımın son bütüncül bilgi basamağı için toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlemesi işlemine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.2.3.1. Nicel verilerin çözümlemesi

Son bütüncül bilgi aşamasına ilişkin elde edilen nicel verilerin çözümlemesinde SPSS23 istatistik paket programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasına yönelik başarı testinin analizleri “TAP: Test Analysis 80 Program (versiyon2007a)” ile gerçekleştirilmiş olup, deney ve kontrol gruplarına ait ön test sonuçlarına dayalı istatistikler için yine SPSS23 analiz sonuçlarından yararlanılmıştır.

Gerçekleştirilen analizlerde puanların normal dağılıp dağılmadığını anlamak adına Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testlerine bakılmış, veri sayısı 29 ve 29’dan fazla olan veriler için gerçekleştirilen Kolmogorov- Smirnov testinin kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca Kolmogorov- Smirnov bağımsız örneklemeler için t testi uygulanmıştır.

3.2.3.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Bu aşamanın bir diğer veri setini nitel boyutta veriler oluşturmaktadır. Bundan dolayı araştırmaya ilişkin nitel verilerin analizinde ATLAS.ti nitel veri analiz programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizine göre analiz edilmiş analiz sonucunda ulaşılan kodlar WiseMapping zihin haritalama düzenleyicisi kullanılarak modellenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda oluşturulan veri setlerinden elde edilen verilerin daha ayrıntılı incelenmesine dayanan içerik analizi verilere ait kavram, kategori ve temalara ulaşılmasını sağlayarak verilerin içeriklerinin kapsamlı ve sistematik bir şekilde ayrıştırılmasını sağlamaktadır (Bengtsson, 2016; Huberman ve Miles, 2019). Yine içerik analizi bize betimsel analize kıyasla daha derinlemesine işlem yapmamızı ve daha ayrıntılı bilgileri fark etmemizi sağlamaktadır. Veriler analiz edilerek kod ve temalar çevresinde gruplandırılır ve okuyucuların anlayacağı şekilde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Daha kapsamlı ve detaylı bir analiz süreci sunan içerik analizi (Batdı, 2013) Linchtman tarafından literatürde “3C” olarak ifade edilmektedir. Coddin(kodlama), Categorizing(kategorileştirme) ve Consept(tema) sözcüklerinden oluşan 3C modeli nitel verilerin analizi ve okuyucuya sunulması aşamasında tercih edilen bir analiz yöntemidir. İçerik analizi amaçların ve konuya ilişkin kavramların açık ve net bir şekilde belirlenmesinden sonra kodlama işleminin gerçekleştirildiği, kodlama planına sadık kalarak uygun temalar çerçevesinde organize edildiği ve verilerin analizi aşamasında yüzde ve sıklık gibi değerlere vurgu yaparak yorumlandığı sistematik bir süreçten meydana gelmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Mevcut çalışmada aynı zamanda verilerin sıklığına dayalı yorumlamanın yanı sıra verilerin birbiriyle ilişkili olma açısından durumuna ilişkinde yorumlama yapmamıza imkân sağlayan Sankey Diyagramı kullanılmıştır. Sankey Diyagramı nitel verilerin analiz sonuçlarında elde edilen kodların akışını okuyucuya görselleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Riehmann ve ark. (2005) Sankey Diyagramını, karmaşık bilgilerin ve bir dizi verinin parametreler kullanılarak veriler arası akışın yorumlanmasına imkân sağlayan akış görseli olarak tanımlamaktadır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda mevcut çalışmadan ilk olarak literatür taramasına dayalı olarak farklılaştırılmış öğretim ve uygulamalarına ilişkin tüm kavramsal çerçeve ayrıntılı olarak tespit edilmiştir. Analizi gerçekleştirilen görüşme kayıtları ATLAS.ti nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Yüklemelerin ardından

kavramsal çerçeve doğrultusunda amaca uygun olarak tüm görüşme kayıtları ayrıntılı ve dikkatli bir şekilde okunarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. İlk kodlamaların ardından oluşan kod listesi detaylı bir şekilde incelenmiş ve ilk kategorileştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Belirli kategorilerle ilişkilendirilen kodlar “değerlendirme” öğrenme alanıyla ilişkilendirilerek kod-tema işlemi tamamlanmıştır.

Bu aşamada araştırmacının güvenilirliği ve inandırıcılığı sağlaması gerektiğinden bilimsel bir araştırmanın iki önemli ögesi olan geçerlilik ve güvenilirlik sorunlarının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu sorun aynı zamanda nitel araştırmaların nicel araştırma gerçekleştirenler tarafından eleştirildiği en önemli noktadır. Bilindiği üzere gerekli düzenlemeler yapıp gereken önlemler alındığı takdirde geçerlilik ve güvenilirlik probleminin önüne geçilebilmektedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre “*iç geçerlilik*” veri toplama araçları ve toplanan verilerden, araştırmacının rolüne kadar tüm etkenlerin kontrol altında tutulmasını, elde edilen bilgilerle uyuşmasını ve gerçeği yansıtmasını ifade ederken, “*dış geçerlilik*” ulaşılan tüm bulguların gerçek hayatla uyumluluğunu ve genellenebilirliğini ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda genellenebilirlik, görece nicel araştırmalara göre zor bir durum olarak karşımıza çıksa da yapılan analizler sonucu elde edilen kodların, ilişkilendirilen temaların oluşturulma aşamalarının açık ve net aktarılması, sonuçların anlaşılır ifade edilmesi, okuyucuların yapılan çalışmayı anlaması ve diğer araştırmacılara aynı şartlar altında benzer çalışmalar yapabilmelerini sağlamak durumu kolay hale getirir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle hem genele hem de özele ilişkin bilgilere ulaşılması ve ulaşılan bulguların açık, net ve anlaşılır olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yine Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre yapılan araştırmanın detaylı betimleme özelliğine sahip olması dış geçerlilik açısından önemlidir. Bu nedenle mevcut çalışmada yapılan görüşmelere ilişkin görüşme kayıtları üzerinde her hangi bir düzenleme yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. Bulgular kısmında kodlara ilişkin alıntılarda ilişkili olduğu kod ile doğrudan alıntı olacak şekilde aktarılmıştır.

Son bütüncül bilgi aşamasında görüşme yapılan öğrenciler maksimum çeşitlilik örneklemesine dayalı olarak belirlenmiş bu sayede farklılaştırılmış öğretim uygulamasının değerlendirme aşamasına ilişkin farklı görüşlere başvurarak çeşitli yönlerden incelenmesi sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre maksimum çeşitlilik örneklemesi olguya, duruma ve olaya ilişkin farklı ve benzer yönlerini ortaya koymak, böylece olgu, olay veya durumu bütün yönleriyle incelemektir. Bu nedenle deneysel uygulamanın ardından gerçekleştirilen görüşmeler için maksimum çeşitlilik

örneklemesine dayalı olarak son test puanları görece yüksek-orta ve düşük her deney grubundan 6 öğrenci olacak şekilde toplamda 12 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak adına her iki deney grubunda dördü yüksek, dördü orta ve dördü düşük son test puanına sahip on iki öğrenciden üç farklı başarı düzeyinde öğrenci belirlenmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler bulgular kısmında tırnak içerisinde ve italik olarak, görüşme yapılan öğrenciye ilişkin bilgiler gizlilik açısından kodlanarak gösterilmiştir. Katılımcılara ilişkin görüşme kayıtları herhangi bir müdahale yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. Örneğin; görüşme kaydının başında “E3_Y, K1_O” şeklinde belirtilmiştir. Kısaltmalara ilişkin bilgiler şöyledir:

K1,2,3,4= Kız öğrenci 1,2,3, Y= Yüksek düzey son test puanı

O= Orta düzey son test puanı

E1,2,3,4= Erkek Öğrenci 1,2,3,4 D= Düşük düzey son test puanı

Tüm bunlara ek olarak analiz sürecinde ulaşılan kod ve ilişkilendirdikleri temaların uzman görüşüne başvurularak teyidinin sağlanması da “dış geçerlilik” adına gerçekleştirilen başka bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu aşamada verilerin toplanmasından, analiz sürecine, ulaşılan kodlar ve ilişkilendirildikleri temalara kadar olan tüm aşamalar alanında uzman kişiler tarafından incelenmiş ve uygunluğu teyit edilmiştir.

3.3. Bütüncül Bilgi Aşaması

Mevcut çalışmada benimsenen yaklaşım olan çoklu bütüncül yaklaşımın ön bütüncül ve son bütüncül bilgi aşamasında ulaşılan verilerin analizleri sonucunda bütüncül bilgiye ulaşıldığı bölüm Bütüncül Bilgi Aşaması’dır. Bu aşamada asıl amaç kendinden önce gerçekleştirilen ilk ve ikinci aşama verilerini bütünleştirmek, bu bilgilerin birleştirildiği sonuçlara dikkat çekmektir (Batdı, 2018). Yine Batdı’ya (2016a) göre bir çalışmanın çoklu bütüncül yaklaşım doğrultusunda yürütülmesi araştırma sürecine pozitif yönde katkı sağlarken, elde edilen sonuçların nitelikli ve çok yönlü değerlendirilmesini, bu yönüyle de alana katkı sağladığı gibi diğer araştırmacılar için farklı bakış açıları geliştirmektedir. Çünkü bir konunun tek bir yaklaşımla açıklanmaya çalışılması tek başına etkili ve nitelikli incelemeye imkân vermemektedir(Ekiz, 2009). Bu doğrultuda mevcut çalışmanın son bütüncül bilgi aşamasında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ön bütüncül bilgi aşamasında alanda daha önce yapılan çalışmalara ilişkin kapsamlı analizler gerçekleştirilirken aynı zamanda literatürde konuya ilişkin eksiklik tespit edilmiş, son bütüncül bilgi

aşamasında eksikliği gidermek adına deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Bütüncül bilgi aşamasında her iki aşamaya ilişkin ulaşılan bilgiler bütünleştirilerek ortak sonuçlara dikkat çekilmiştir. Bu durum konuya ilişkin boyutların tamamına açıklık getirmek adına oldukça önemlidir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında değerlendirilen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisine ilişkin ön bütüncül bilgi ve son bütüncül bilgi bulguları ifade edilecektir. Ön bütüncül bilgi aşamasına ilişkin meta analiz ve meta tematik analiz bulguları, son bütüncül bilgi aşamasına ilişkin deneysel süreci ifade eden nicel ve nitel bulgular bu bölümde aktarılmıştır.

4.1. Ön Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Bulgular

Mevcut araştırmanın ilk aşaması olan ön bütüncül bilgi aşaması doküman analizine dayalı olarak meta analiz ve meta tematik analiz bulgularından oluşmaktadır. Bu bölümde meta analiz ve meta tematik bulgular aktarılmıştır.

4.1.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Doküman Analizi Odaklı Meta-Analitik Bulguları

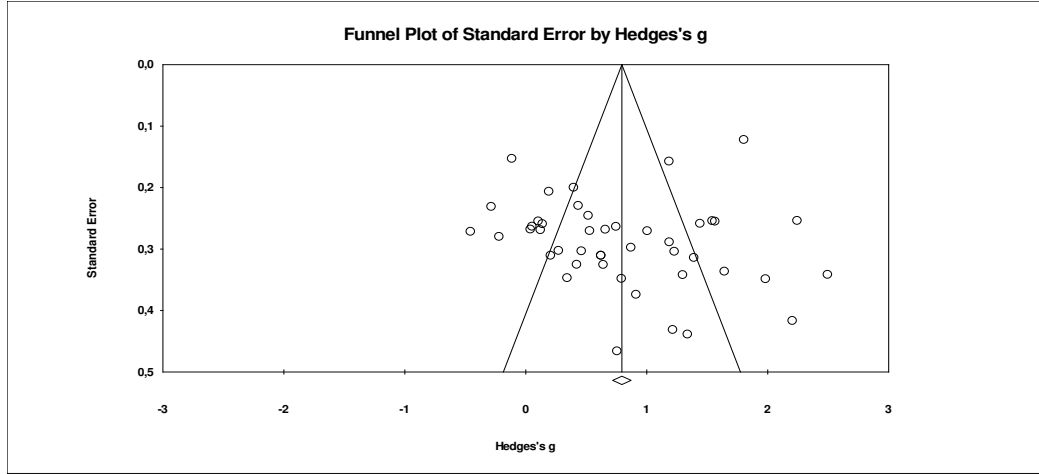
Çoklu bütüncül yaklaşım kendi içerisinde belirli veri toplama aşamalarına sahip bir yaklaşım olduğundan mevcut araştırmanın da ilk aşamasını ön bütüncül bilgi aşaması oluşturmaktadır. Ön bütüncül bilgi aşamasının da ilk basamağı literatür taraması ile ulaşılan çalışmalar üzerinden doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirilen meta analiz oluşturmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmaya veri seti oluşturabilmek adına Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkisini tespit etmek adına ulusal ve uluslararası literatürde yer alan 45 çalışmadan elden edilen verilen Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Meta Analize Dâhil Edilen Akademik Başarıya İlişkin Çalışmaların Etki Modellerine Göre Homojen Dağılım Değeri, Ortalama Etki Büyüklüğü ve Güven Aralıkları*

Model Türü	n	Z	p	Q	g	I ²	%95 Güven Aralığı	
							Alt Sınır	Üst Sınır
SEM	45	20,433	0,000	353,558	0,794	87,555	0,718	0,871
REM	45	7,101	0,000		0,800		0,579	1,021

Tablo 4.1’de yer alan veriler meta analize dâhil edilen n=45 çalışmaya ait homojen dağılım değeri, güven aralığı ve akademik başarı üzerindeki etkisini ifade etmektedir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin meta analiz verileri rastgele etkiler modeline (REM) göre analiz edildiğinde SE=0,113 standart hata ile etki büyüklüğü g=0,800 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen etki büyüklüğünün %95 güven aralığı üst sınırdaki 1,021 ve alt sınırı 0,579 olarak belirlenmiştir. Bulgulara dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü değeri (g=0,800) Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre $0,75 \leq g=0,80 < 1,10$ olduğundan “Geniş düzeyde etkiye sahiptir.” şeklinde ifade edilmektedir. Bu durum aynı zamanda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkiye sahip olduğu yönünde yorumlanabilir.

CMA analiz programı aynı zamanda analize dâhil edilen çalışmaların geçerlilik ve güvenilirliğine dair de bazı veriler hesaplamakta ve sunmaktadır. Bu doğrultuda meta analize dâhil edilen çalışmaların uygunluğunu belirlemek adına etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği incelenmelidir. Çalışmaların normal dağılımına ilişkin grafik Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. *Normal FunnelPlot*

Şekil 4.1’de analize dâhil edilen çalışmalara ait Huni Saçılım Grafiği (FunnelPlot) verilmiştir. Huni saçılım grafiği analize dâhil çalışmaların etki büyüklüklerini bir arada göstererek görsel bir özet halinde sunarken aynı zamanda da dağılımları üzerinden yayın yanlılığı olasılığını da yorumlamaya imkân vermektedir (Cooper ve diğ., 2009). Yayın yanlılığı, negatif yönde ve istatistiksel anlamlılık bulunmayan çalışmalar yerine pozitif yönde anlamlı farklılık bulunan çalışmaların yayımlanması eğilimini ifade etmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009; Rothstein, Sutton & Borenstein, 2005). Bu çalışmada yayın yanlılığı iki farklı türde test edilmiştir. Grafik incelendiğinde analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin huni içi ve çevresinde ortalama etki büyüklüğünün etrafında orantılı ve simetrik olarak dağıldığı görülmektedir. Analize dâhil edilen çalışmaların Huni Saçılım Grafiğinde ki dağılıma bakıldığında orantılı ve simetrik olarak dağılmış olması bize yayın yanlılığı olmadığına ilişkin bilgi vermektedir. Yayın yanlılığını test etmek için kullanılacak bir diğer yöntem Egger testi’dir. Egger testi oluşturulan grafik üzerinden olası asimetriyi test eder ve p değeri üzerinden yayın yanlılığı hakkında bilgi verir (Card,2012). Bu doğrultuda gerçekleştirilen Egger testi sonucuna göre $p=0,84$ olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel olarak ulaşılan p değerinin anlamlı olmaması analize dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. Her iki yayın yanlılığı test etme verilerine göre yayın yanlılığının olmaması analize dâhil edilen çalışmalar doğrultusunda ulaşılan etki büyüklüğünün güvenilir olduğunu göstermektedir.

SEM ve REM analizlerine dayalı göstergelerin yer aldığı Tablo 4.1’de dikkate alınması gereken bir başka değer I kare ($I^2=87,55$) değeridir. Bu değer bize her ne

kadar yayın yanlılığı bulunmasa da analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğünün arttırılması yönünde ya da analize dâhil edilen çalışmaların moderatörlere göre yeniden analizi yönünde bilgi vermektedir. Higgins, Thompson, Deesk ve Altman'ın (2003) I^2 değeri için (%25, %50, %75) belirledikleri referans değerleri düşük, orta ve yüksek heterojenliği ifade etmektedir. Analize dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine dayalı olarak meta analiz koşullarını karşılayan n=45 adet çalışma analize dâhil edilmiştir. Bu çalışmalar literatürde yer alan ve dâhil edilme kriterlerini karşılayan çalışmaların tamamıdır. Analize dâhil edilenler analiz için yeterli gereklilikleri sağlasa da $I^2 \geq 50,00$ olmasından dolayı bu çalışmada moderatör analizi gerçekleştirilmiştir.

Moderatör analizi için Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisine ilişkin çalışmalar öğretim kademesi, uygulama süresi, ders alanları ve örneklem büyüklüğü olmak üzere dört ayrı moderatör değişkenine ayrılarak analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. *Moderatör Analizlerine Göre Çalışmaların Genel Etki Büyüklükleri*

Md	Değişken	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı				Test of null		Heterojenlik		
		N	ES	Alt sınır	Üst sınır	Z	P	Q	df	P
Öğretim Kademesi	İlköğretim 1. kademe	8	0,67	0,16	1,20	2,57	,010			
	İlköğretim 2. kademe	24	0,99	0,71	1,27	6,87	,000			
	Orta öğretim	5	0,91	0,32	1,50	3,02	,003			
	Lisans	8	0,21	0,32	0,56	1,19	,236			
	Gruplar arası	45	0,70	0,51	0,90	7,21	,000			
	Toplam							12,21	3	0,007
Uygulama Süresi	1-4 hafta	15	0,67	0,22	1,11	2,94	,003			
	5-6 hafta	13	0,84	0,39	1,28	3,72	,000			
	7-8 hafta	6	1,02	0,49	1,55	3,82	,000			
	9 ve üzeri	11	0,81	0,42	1,91	4,17	,000			
	Gruplar arası	45	0,81	0,59	1,04	7,30	,000	1,05	3	0,788
	Toplam									
Ders Alanları	Fen Bilimleri	12	0,41	0,07	0,76	2,83	,017			
	Matematik	15	0,81	0,42	1,21	4,01	,000			
	Sosyal Bilgiler	3	0,43	0,05	0,81	2,19	,029			

Örneklem Büyüklüğü	Yabancı Dil	15	1,14	0,79	1,50	6,38	,000			
	Gruplar arası									
	Toplam	45	0,70	0,52	0,89	7,50	,000	10,99	3	0,012
	Büyük	5	1,10	0,28	1,93	2,59	,010			
	Küçük	20	0,94	0,69	1,18	7,63	,000			
	Orta	20	0,58	0,28	0,89	3,74	,000			
	Gruplar arası									
Toplam	45	0,82	0,63	1,00	8,68	,000	3,70	2	0,157	

Tablo 4.2’de öğretim kademesi değişkenine göre sunulan verilere bakıldığında gruplar arası toplam homojenlik testi değerinin $Q_B = 12,21$ olduğu ve serbestlik derecesinin $df = 3$ olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna göre χ^2 kritik tablosunda %95 güven aralığına göre 3 serbestlik derecesi ile karşılı gelen değer 7,815 olarak belirtilmektedir. 3 serbestlik derecesi ile Q_B istatistiksel değeri ($Q_B = 12,11$, $p = 0,007$) kritik değer olan $\chi^2_{0,95} = 7,815$ değerinden büyük olduğu için etki büyüklükleri arasında homojen bir yapı oluşturmadığı söylenebilmektedir. Diğer yandan öğrenim kademesi değişkenine yönelik akademik başarı üzerinde etkisi $g = 0,70$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenim kademesine göre akademik başarı düzeyi üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Moderatöre dâhil bir diğer değişken uygulama sürecidir. Uygulama süreci değişkenine göre ulaşılan verilere bakıldığında $Q_B = 1,05$ olarak belirlendiği ve serbestlik derecesinin $df = 3$ olduğu görülmektedir. Ki kare kritik tablosuna dayalı olarak %95 güven aralığında 3 serbestlik değeri derecesine karşılık gelen değer 7,815 olduğundan 3 serbestlik derecesinin Q_B istatistiksel değeri ($Q_B = 1,05$, $p = 0,788$) kritik değer $\chi^2_{0,95} = 7,815$ değerinden küçük olduğundan analize dâhil çalışmaların uygulama süreci değişkenine göre homojen bir yapıya sahip olduğu şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca uygulama süreci değişkenine yönelik akademik başarı üzerinde etkisi $g = 0,81$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının uygulama süresine göre akademik başarı üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Ders alanları değişkenine göre ulaşılan veriler incelendiğinde $Q_B = 10,99$ olarak belirlendiği ve serbestlik derecesinin $df = 3$ olduğu görülmektedir. Ki kare kritik tablosuna dayalı olarak %95 güven aralığında 3 serbestlik değeri derecesine karşılık gelen değer 7,815 olduğundan 3 serbestlik derecesinin Q_B istatistiksel değeri ($Q_B = 10,99$, $p = 0,012$) kritik değer $\chi^2_{0,95} = 7,815$ değerinden büyüktür. Bu nedenle etki

büyüklikleri arasında homojen bir yapı oluşturmadığı yönünde ifade edilebilir. Ayrıca ders alanlarına göre akademik başarı $g=0,70$ olarak hesaplanması farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ders alanlarına göre akademik başarı üzerinde orta düzeyde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Son olarak analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklükleri moderatör olarak belirlenmiş ve $Q_B=3,70$ olarak belirlenirken serbestlik derecesinin $df=2$ olarak hesaplanmıştır. Kritik tabloda ki kare değerine göre %95 aralığında 2 serbestlik değeri derecesine karşılık gelen değer 5,991 olduğundan, 2 serbestlik derecesinin Q_B istatistiksel değeri ($Q_B=3,70$, $p=0,157$) kritik değer $\chi^2_{0,95}=5,991$ değerinden küçük olduğu görülmektedir. Bu durumda örneklem büyüklüğüne dayalı etki büyüklükleri homojen bir yapı oluşturmaktadır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının örneklem büyüklüğüne dayalı akademik başarıya etkisi $g=0,82$ olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama örneklem büyüklüğünün farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında akademik başarı üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Moderatör analizi aynı zamanda araştırmanın son bütüncül bilgi aşamasında uygulanacak olan deneysel uygulamanın çalışma grubunun belirlenmesi açısından da önemlidir. Tablo 4.2'ye göre öğrenme alanları değerlendirildiğinde, alanyazında az sayıda Sosyal Bilgiler dersine yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisini araştıran çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri 3.sınıf öğrencilerine yönelik olup (Beler ve Avcı, 2011) diğerleri ikinci kademeye yönelik tasarlanan çalışmalardan oluşmaktadır (Akdemir, 2019; Çetintaş, 2019; Uçarkuş ve Yeşibursa, 2022). Ayrıca ilköğretim birinci kademeye yönelik gerçekleştirilen ve çalışma grubunu 4.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışmaların üstün yetenekli öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir (Atalay, 2014; Korkut, 2017). Bu doğrultuda moderatör analizi ve alan yazın incelemesine dayalı olarak çalışma grubunun ilköğretim birinci kademe 4.sınıf öğrencilerden orta örneklemli bir gruptan oluşmasına, 4 hafta süresince uygulanmasına ve ders alanının Sosyal Bilgiler olmasına karar verilmiştir.

4.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Doküman Analizi Odaklı Meta-Tematik Analiz Bulguları

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen çalışmanın ön bütüncül bilgi aşamasında gerçekleştirilen bir diğer boyutu nitel verilerin tematik analizine dayalı meta tematik analiz boyutudur. Bu aşamada analize dâhil edilme kriterlerini

karşılayan 29 adet nitel yönlü çalışma ATLAS.ti nitel veri analiz programı kullanılarak kodlanmış ve yine program aracılığı ile kod gruplamaları gerçekleştirilerek kategorilere ayrılmıştır. Analiz sonucunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin katılımcı görüşlerinden yola çıkarak ulaşılan kodlar “içerik, süreç, ürün” temaları altında birleştirilmiştir. Analiz sürecinde ulaşılan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılması kod ve temaların içeriğini güçlendirmektedir. Bu aşamada da katılımcı görüşlerine müdahale edilmemiş doğrudan çalışmaya aktarılmıştır. Araştırmada iç tutarlılığı desteklemek adına veri setlerinin alanında uzman ve yetkin başka bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanması ve ulaşılan ilk kodlarla karşılaştırılması kullanılan bir yöntemdir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmanın tek araştırmacı tarafından yürütüldüğü durumlarda aynı araştırmacının bir süre sonra tekrar kodlama işlemini gerçekleştirilerek ve ilk kodlama ile son kodlama arasında karşılaştırmalar yapılarak da kod benzerliğini ortaya koyabilir. Bu amaçla Miles ve Huberman (1994) modelinde yer alan iç tutarlılık formülü kullanılmıştır. İlk kodlamada toplamda 66 koda ulaşılmışken, bir süre sonra gerçekleştirilen ikinci kodlamada 71 koda ulaşılmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) iç tutarlılık formülüne dayanarak gerçekleştirilen hesaplamalar sonucunda Güvenirlik katsayısı (Δ)= 92,9 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) ve Patton’a (2002) göre araştırmacılar arasındaki kod benzerliğinin güçlü sayılabilmesi için en az %80 olması gerekmektedir. Mevcut çalışmada ulaşılan kodların güvenirlik kat sayısının Δ = 92,9 olarak belirlenmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlamanın benzerlik oranlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca meta tematik analiz bulguları son btüncül bilgi aşamasında nitel boyutta araştırılması gereken olgunun tespitine yönelikte bilgi vermektedir. Bu aşamada Tomlinson’a (1999) göre farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre öğretimin farklılaştırılmasına yönelik içerik, süreç ve ürün farklılaştırma temel alınırken Gregory ve Chapman’a (2020) göre içerik, süreç ve ürünün yanında öğretim ortamının hatta değerlendirme tekniklerinin de farklılaştırılması temel alınmaktadır. Bu bağlamda analize dâhil edilen nitel boyutlu çalışmalar içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılmasına yönelik iken mevcut çalışma değerlendirme olgusuna yönelerek değerlendirme tekniklerinin farklılaştırılmasına ilişkin verilere ulaşmayı hedeflemiştir.

4.1.2.1. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının içeriğin farklılaştırılmasına ilişkin çözümlemeler

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisi “İÇERİK” teması kapsamında değerlendirilmiş ve gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcı görüşlerine dayalı olarak 14 koda ulaşılmıştır. İçerik temasına ilişkin ulaşılan kodlar Şekil 4.2’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.2. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içerik boyutunda etkisi

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında ilk aşama olan ön bütüncül bilgi aşamasına yönelik olarak analize dâhil edilen çalışmalar farklılaştırılmış öğretimin içerik farklılaştırması boyutunda değerlendirilmiş ve bu kapsamda “*esnek planlama, derinlemesine öğrenme, akademik başarıya katkı, medya okuryazarlığına katkı, ön bilgileri harekete geçirme, kendi öğrenme yollarını belirleme, hazırbulunuşluklara göre planlayabilme, BT okuryazarlığı, disiplinler arası transfer, öğrenci düzeyine hitap etme, öğrenme ihtiyaçlarını karşılama, seçim yapabilme, kronoloji bilgisi kazandırma, ilgi alanlarına uygun seçim yapma*” olmak üzere toplamda on dört koda ulaşılmıştır. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içerik temasına ilişkin ulaşılan kodlar ve bu kodlara kaynak olan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

a. Esnek Planlama

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının meta tematik analizine dayalı çözümlemelerde elde edilen kodlardan biri öğretmenlere planlama aşamasında esneklik sağlamasıdır. Esnek planlama olarak kodlanan analizlere 456504, s.96: “Her

çalışma için A; B; C planları hazırlıyorum. Çünkü hazırladığım plan işlemezse hemen diğer alternatifte geçiyorum." ifadesi kaynak olarak belirtilmektedir.

b. Derinlemesine Öğrenme

Analizlerde ulaşılan diğer bir kod öğrencilerin tercih edilen içeriğe dayalı olarak derinlemesine öğrenmeler gerçekleştirdikleri ifadelerdir. Bu doğrultuda ulaşılan koda kaynaklık etmesi adına PQDTG 25, s.94: *"For second language learners and students with special needs, the reading materials are given to them in chunks so that the learners have time to process the information thoroughly."* ve DP4, s.140: *"Çünkü daha önceki İngilizce derslerinde üstün körü eğitim almıştık. Soru sorma yok, cevap alma yok. Burada video ve karşılıklı diyaloglarla daha güzel oldu. Sormak istediğim soruları sorup cevaplarını aldım."* ifadeleri gösterilebilmektedir.

c. Akademik Başarıya Katkı

Ulaşılan bir diğer kod akademik başarıya katkı kodudur. Bu koda PQDTG 21, s.141: *"I believe that black male students will perform better academically and behaviorally if they were offered content or topics of interest."* ifadesinden ulaşılrken 471803, s.267: *"...bu durum öğrencilerin ikinci dönemki yazılı notlarına da yansdı. Öğrendiklerini unutmadıkları için başarıları da arttı."* ifadesinden de anlaşılabileceği gibi içeriğin farklılaştırılmasının akademik başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

ç. Medya Okuryazarlığına Katkı

Çalışmaların analizi esnasında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içeriğe bağlı olarak medya okuryazarlığı becerisinin kazandırılması ve gelişmesi üzerinde de etkili olduğu görülmüş ve bu durum 471803, s.289: *"Okulda yaptığımız etkinlikleri Facebook'ta paylaştım. Arkadaşlarım beğendi. Çalışmalarımızı başka insanlara duyurmamız güzeldi."* ifadesiyle belirtilmiştir.

d. Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının meta tematik analizine ilişkin ulaşılan bir diğer kod ön bilgilerin harekete geçirilmesi kodudur. Bu koda referans olarak 263174, s.323: *"...öğreciler kendi aralarında tartışarak, bilimsel düşünerek, var olan bilgilerini ön bilgileriyle ilişkilendirdiler bu süreçte."* ; *"Zeynep le küresel*

ısınmayla ilgili bir kampanya başlatmıştık. Oradan bildiğim bilgileri kullandığım için hoşuma gitti özellikle.” gösterilebilmektedir.

e. Kendi Öğrenme Yollarını Belirleme

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının hedeflediği bir diğer beceri bireylerin kendilerine sunulan farklılaştırılmış içerikler yoluyla kendi öğrenme yollarını belirlemelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda analiz edilen çalışmalarda ulaşılan bir diğer kod “kendi öğrenme yollarını belirleme” kodudur. Bu koda referans olarak PQDTG 26, s.85: *“It’s because some of us have our own way of learning.”* olarak gösterilebilmektedir.

f. Hazırbulunuşluklara Göre Planlayabilme

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ilk aşaması öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerinin tespitiyle başladığından öğrencilerinin içeriğe ilişkin hazırbulunuşlukları oldukça önem arz etmektedir. Bu doğrultuda analize dâhil edilen katılımcıların görüşlerinden ve uygulamayı gerçekleştiren araştırmacıların kayıtlarından ulaşılan bir diğer kod “hazırbulunuşluklara göre planlayabilme” kodudur. Bu koda ilişkin 399829, s.64: *“I have some students who are really good at fine motor skills and cognitively, but there are some who did not have school experience before and grew up with their grandparents. These students need more time to learn some core skills”* ifadeleri referans gösterilebilirken 426504, s.63: *“Dersin başında voleybolla ve parmak pasla ilgili sorular sordum öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etmek için.”* ifadeside yine hazırbulunuşluklara göre planlamaya örnek teşkil etmektedir.

g. BT Okuryazarlığı

Analize dâhil çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında tercih edilen içeriğin öğrencilere kazandırdığı bir diğer becerinin BT okuryazarlığı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ulaşılan BT okuryazarlığı koduna ilişkin olarak 471803, s.290: *“Etkinliklerimizi yaparken teknolojik araçlardan yararlandık. Bilgisayardan yararlandık, projeksiyondan yararlandık. Ses araçlarından yararlandık. Mikroskoptan yararlandık. Teknolojik araçlar daha iyi öğrenmemizi sağladı.”* ve GS 13, s. 13: *“I also used the computer outside of social media.”* ifadeleri referans olarak gösterilebilmektedir.

h. Disiplinlerarası Transfer

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında tercih edilen içeriklerin ve bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin uygulama gerçekleştirilen dersin dışında diğer derslerde de etkili öğrenmeler sağladığı görülmüş ve analiz edilen çalışmalarda “disiplinlerarası transfer” koduna ulaşılmıştır. Bu koda kaynaklık etmesi amacıyla SD 12, s.1397: *“What we learn at Turkish courses usually helps us at Social Sciences course. Recently when we have come to the board for the presentation at Social Sciences course, using the speaking techniques we have learnt at Turkish course, I have recently made very effective presentations. Related to writing, I can write more accurately and orderly on my notebook at all courses.”* ifadesi gösterilebilmektedir.

ı. Öğrenci Düzeyine Hitap Etme

Analizler sonucunda ulaşılan diğer bir kod “öğrenci düzeyine hitap etme” kodudur. Koda ilişkin olarak 426504, s.97: *“Çünkü hem öğrencilerin düzeylerine göre hareketler yaptırmak istiyorum hem zevk alsınlar istiyorum konuyla ilgili oyunlar oynatıyorum”*; 399829, s.68: *“I have some students who come directly from home and some children who come with nursery experience. This might cause a big gap between them.”* ifadeleri referans olarak gösterilebilir.

i. Öğrenme İhtiyaçlarını Karşılama

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının amaçlarından biri de öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktır. Analize dâhil edilen çalışmalarda uygulamaları gerçekleştiren dersin öğretmenlerin görüşme kayıtlarına dayalı olarak bu durum bir başka kod olarak belirlenmiş ve PQDTG 25, s.93: *“...creates a personalized learning experience for each student to individualize and differentiate instruction in order to meet the needs of all students in the areas that are most critical.”* ile PQDTG 25, s.89: *“Identifying the needs of individual students is the best strategy.”* ile desteklenmiştir.

j. Seçim Yapabilme

farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında farklılaştırılan içeriğe dayalı olarak öğrenciler kendi çalışma yollarını belirleme hakkına sahip olduklarından analiz sonucunda çalışmalarda “seçim yapabilme” koduna ulaşılmıştır. Koda referans olarak PQDTG 27, s.80: *“...there are however times when groups do not succeed, they do not succeed at all, and we prefer to work individually.”*; 426504, s.37: *“Grupları kendilerinin belirlemelerini istedim.”* gösterilebilir.

k. Kronoloji Bilgisi Kazandırma

Tercih edilen içeriğin farklılaştırılmış öğretim uygulanan derse yönelik olarak bireylere kronoloji bilgisi kazandırdığı sonucuna ulaşılmış ve katılımcı görüşlerine dayalı olarak “kronoloji bilgisi kazandırma” koduna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 634324, s.148: “İşlediğimiz konuda günümüzden geçmişe sıralamakta zorlanıyordum. Öğretmenimin bana o sıralamayı anlattı şimdi daha iyi anlıyorum.” ifadesinin tercih edilen içeriğin farklılaştırılması yoluyla kronoloji bilgisi kazandırdığı söylenebilir.

l. İlgili Alanlarına Uygun Seçim Yapma

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen meta tematik analiz sonucunda oluşturulan içerik temasına ilişkin ulaşılan son kod “ilgi alanlarına uygun seçim yapma” kodudur. Bu koda ilişkin olarak 471803, s.247: “Bu gün herkes ilgi duyduğu merkeze gitti.”; 620096, s.132: “Also, I wanted to group them according to their interests.” katılımcı ifadeleri öğrencilerin ilgi duydukları içeriklere göre seçim yapabildiklerini göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında içeriğin farklılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen meta tematik analiz sonucunda 14 koda ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar analize dâhil edilen 29 çalışmada yer alan katılımcı görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiş ve her bir koda ilişkin katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılarla kodun varlığına yönelik referans sağlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan nitel verilere yönelik gerçekleştirilen bir diğer analiz kodları kendi aralarında karşılaştırmaya yöneliktir ki bu ulaşılan kodların birbiriyle ilişkili olma durumunu ifade edebilmemizi sağlamaktadır. Bu amaçla kodlar arası ilişkiyi görselleştirmek amacıyla mevcut çalışmada Sankey Diyagramı kullanılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında içeriğin farklılaştırılmasına yönelik ulaşılan kodların birbiriyle ilişkisini gösteren diyagram Şekil 4.3’de aktarılmıştır.



Şekil 4.3. İçerik Farklılaştırmaya Yönelik Sankey Diyagramı

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında içeriğin farklılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen meta tematik analize dayalı olarak gerçekleştirilen kodlama sonrasında ulaşılan 14 kodun birbiriyle ilişki durumuna bakılmış ve oluşturulan sankey diyagramı verilerine göre yalnızca “BT okuryazarlığı” ile “medya okuryazarlığı” kodları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Kodlar arasındaki ilişkiye yönelik GS 13, s.13: “*I also used the computer outside of social media.*” ifadesinde hem BT okuryazarlığına hem de medya okuryazarlığına yönelik görüş belirtildiğini ifade edebiliriz. Her iki kod arasında belirlenen ilişki dışında diğer kodlar arasında doğrudan ya da dolaylı olarak bir ilişki belirlenmemiştir.

4.1.2.2. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sürecin farklılaştırılmasına ilişkin çözümlemeler

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisinin analiz edildiği diğer bir boyut süreçtir. Analiz sonucunda ulaşılan kodlar “SÜREÇ” teması kapsamında değerlendirilmiş ve gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcı görüşlerine dayalı olarak 38 koda ulaşılmıştır. Süreç temasına ilişkin ulaşılan kodlar Şekil 4.4’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.4. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının süreç boyutunda etkisi

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında ilk aşama olan ön bütüncül bilgi aşamasına yönelik olarak analize dâhil edilen çalışmalar farklılaştırılmış öğretimin sürecin farklılaştırması açısından analiz edilmiş ve bu kapsamda “*akışta kalma, akran öğretimine imkân sağlama, aktif katılım sağlama, arkadaş edinmeye katkı, bakış açısını geliştirme, bireysel araştırma duygusu kazandırma, cesareti arttırma, olumlu tutum geliştirme, dikkat çekme tekniklerinde çeşitlilik, düşünmeyi prensip edindirme, eleştirel bakış açısı kazandırma, saygı, gayretli olma, heyecan uyandırması, iletişim becerilerine katkı, öğretmen rehberliği, kendi hızında ilerleme imkânı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma, kendini tanıma imkânı sunması, motivasyonu arttırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğretmene karşı olumlu tutum, öz düzenleme, paylaşmayı öğrenme, potansiyeli yukarıya taşıma, problem çözme becerilerini geliştirme, sınıf dışı uygulamalar, eğlenceli hale getirmesi, yeniden planlamaya imkân verme, öğrenciyi tanıma, yaparak yaşayarak öğrenme, yardımlaşma, yaratıcı düşünme, yeni deneyimler edinme, yeni kavramlar öğrenme, zaman yönetimi, zekâ alanlarına katkı, aile faktörü*” olarak belirlenmiştir. Bu kodlara ilişkin analize dâhil edilen çalışmalardan gerçekleştirilen alıntılara çalışmalarda en sık rastlanan kodlar, koda ait başlığın altında ve daha az sıklıkla rastlanan kodlara ilişkin alıntılar ise paragraf halinde aşağıda aktarılmıştır.

a. Eğlenceli Hale Getirmesi

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının meta tematik analizine dayalı tüm çalışmaların ortak kodu niteliğinde olan “eğlenceli hale getirmesi” kodu en fazla sıklığa sahip kod olarak belirlenmiştir. Bu koda referans olacak bazı alıntılar SD 12, s.1397: “*Previously, in fact, I got a bit bored before the activities. But once we started to do these activities, I started to have more fun. It became more entertaining.*”; 347373, s.61: “*...Derslerimiz çok eğlenceli geçti. Hayatımda en zevkli matematik dersini işledim.*”; 620096, s.149: “*Everybody participated in the lesson. We enjoyed it a lot and didn't sleep.*”; 456623, s.71: “*Hem eğlenceli hem de çok öğretici.*”; 430674, s.103: “*Öğrendiğimi düşünüyorum. Çünkü birçok farklı kelime, kelime hafızama girdi ve kullanması oldukça eğlenceli oldu.*”; 426504, s.65: “*Bugün beden dersinde çok eğlendim. Voleybolu bilmesem de çok eğlendim ve mutlu oldum.*” olarak gösterilebilir.

b. Olumlu Tutum Geliştirme

Meta tematik analiz doğrultusunda çalışmalarda belirlenen ve sıklığı en yüksek ikinci kod öğrencilerin sürecin farklılaştırılmasına dayalı olarak derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine yönelik “olumlu tutum geliştirme” kodudur. Bu koda kaynak olarak 803371, s.105: “*Farklılaştırılmış öğretim çok eğlenceli ve çok öğreticiydi. Farklılaştırılmış öğretim bana ve arkadaşlarıma matematiği daha çok sevdirmişti.*”; 580371, s.105: “*matematik dersi benim için artık çok farklı bir yere sahip.*”; 430674, s.106: “*Yabancı dil derslerine zevk alarak katılmıyordum. Ama bu dersteeki etkinlikler beni etkiledi ve İngilizce dersine katılmama yardımcı oldu.*”; 263134, s.342: “*Türkçe dersini seviyordum. Şimdi daha çok sevmeye başladım.*” ifadeleri gösterilebilir.

c. Aktif Katılım Sağlama

Araştırmanın farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının süreç temasına yönelik bir diğer kodu “aktif katılım sağlama” kodudur. Çalışmalar içerisinde koda ilişkin görüşlere sıklıkla rastlanılan bu koda ilişkin kaynak olarak 471803, s.245: “*Derse katılmakta, ilk başlarda isteksiz ve çekingen davranan öğrencilerin, ilerleyen derslerde kendilerine ilişkin özgüvenlerinin artarak, derse daha etkin olarak katılmaya başladıkları görülmüştür.*”; GS 13, s.14: “*I participated more actively in the course together with the layered curriculum activities.*”; 655785, s.108: “*Derslere katılımımı fazlalaştırmamı sağladı.*” ifadeleri gösterilebilir.

ç. Yaparak Yaşayarak Öğrenme

Analize dâhil edilen çalışmalarda en sık karşılaşılan bir diğer kod “yaparak yaşayarak öğrenme” kodudur. Çalışmalarda ulaşılan katılımcı görüşlerine dayalı olarak koda ilişkin 513386, s.76: “*İnsanın yaşayarak öğrendiği şey daha çok aklında kalacağı için olumlu yönü daha fazladır.*”; GS 13, s.13: “*We have reinforced what we have learned by doing practice.*”; 643324, s.171: “*Rol oynama da anlaşmamıza daha çok yardımcı oluyor. Mesela şimdi biz birinin hayatını yaşarken onun hayatını daha hızlı öğreniriz.*” ifadeleri referans olarak kabul edilmiştir.

d. İletişim Becerilerine Katkı

Meta tematik süreçte ulaşılan kodlardan bir diğeri farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının süreç farklılaştırılmasına dayalı olarak iletişim becerilerine katkısıdır. Bu koda yönelik 263134, s.225: “*Az öncede dediğim gibi arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle daha rahat iletişim kurabiliyorum.*” katılımcı görüşü kaynak olarak gösterilebilir.

e. Motivasyonu Arttırma

Çalışmalarda en sık rastlanılan bir diğer kod farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında sürecin farklılaştırılmasına yönelik “motivasyonu arttırma” kodudur. Koda referans olarak TF 1, s.18: “*Some students are not willing to work and as a teacher you want to know what they are doing and whether they understand the theory.*” ; 430674, s.108: “*Evet. Çünkü dersler eğlenceli ve zevkli idi. Boğmadı, tamamen canlı idi. Zevkli metotlar uygulandı. Dersten kopulmadan ders işlendi. Herkes daima dersle ilgili idi.*” ifadeleri gösterilebilir.

f. Akışta Kalma

Nitel boyutta meta tematik kapsamında sürecin farklılaştırılmasına yönelik elde edilen bir diğer kod “akışta kalma” kodudur. Koda kaynak olması adına 426504, s.65: “*Gerçekten ders keyifli geçti. Keşke biraz daha uzun sürseydi. İki ders biraz az geldi ama çok güzel bir ders, iyi ki bu okuldayım*”; 471803, s.285: “*Hasta olduğum gün bile okula geldim. Bu dersi kaçırmak istemiyordum. Fen bilimleri dersini çok sevmeye başladım.*” ve 586183, s.101: “*Ders çok güzel geçti. Ders hemen geçti ve her şeyi daha kolay bir şekilde grupça yaptık*” ifadeleri kullanılabilir.

g. Akran Öğretimine İmkân Sağlama

Çalışmada süreç temasına ilişkin sıklıkla rastlanan bir diğer kod “akran öğretimine imkân sağlama” kodudur. Koda ilişkin olarak 399829, s.84: “*Sometimes it is easier for a child to learn from his/her friend rather than me; they can understand each other’s language.*”; 655785, s.117: “*Zaten ben böyle bir konuyu başkasına anlatınca daha iyi anlıyorum. Arkadaşıma da anlattıkça kendim mesela daha iyi anlamaya çalışıyorum mesela bilemediğim bir konu varsa ikimiz birden böyle üstünden geçerek konuyu çözmeye çalışıyorum.*” ifadeleri referans olarak gösterilebilir.

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında araştırmanın nitel boyutunu oluşturan meta tematik analizde süreç temasına ilişkin diğer kodlar ve katılımcı görüşlerinden elde edilen alıntılar şu şekildedir. “yeni kavramlar öğrenme” koduna ilişkin 643324, s.145: “*Papirüs, parşömen ve hiyeroglif gibi bilmediğimiz şeyleri öğrendik.*”; “kendini tanıma imkânı sunması” koduna ilişkin 643324, s.146: “*Yeteneklerimizi gördüğümüz bir uygulamaydı.*”; “potansiyeli yukarıya taşıma” koduna ilişkin 263134, s.174: “*Okuma merkezi benim okumamın daha çok gelişmesini, daha hızlı*

okuyabilmeyi öğretti...” görüşleri kaynak olabilirken, “cesareti arttırma” koduna 430674, s.109: “*Çok mutlu, rahat, eğlenceli hissettim. Derse katılmak ve hep birlikte etkinlik yapma çabalarımız hoşuma gitti. Hata yapmaktan korkmadan rahatça düşüncelerimi söyleyebildim.*”; “arkadaş edinmeye katkı” koduna 426504, s.90: “*Daha çok kaynaştık. İşte erkek arkadaşlarımızla aramız iyi değildi. Aramız düzeldi.*”; “kendi hızında ilerleme imkânı” koduna ilişkin 620096, s.133: “*This semester, I have very strong students and students who need extra time or help while learning.*” görüşleri referans gösterilebilir. Ayrıca “öğrenmeyi kolaylaştırma” kodu için 580371, s.150: “*... öğrenmemi kolaylaştırdı çünkü herkesin seviyesine göre etkinlikler oluyor.*”; “sınıf dışı uygulamalar” için 593733, s.44: “*Bu gezinin sonunda ise ben şunu anladım. Okul dört duvarla kaplı çatısı olan bir yer değildir. Okul her yerdir.*”; “yeni deneyimler edinme” kodu için 426504, s.47: “*Ben normalde futboldan başka branş yok sanıyordum ama dersimizi Feray öğretmenle işleyince diğer branşların olduğunu anladım.*” referans gösterilebilirken “eleştirel bakış açısı kazandırma” için 263134, s.175: “*Konuşmada daha çok metinle ilgili tartışma oluyor, konusuyla ilgili tartışıyoruz, içeriğiyle ilgili sorular yönelterek tartışıyoruz...*”; “öğretmen rehberliği” için 456623, s.66: “*Öğretmenin gruplara yeterli rehberliği sağladığını düşünüyorum.*”; “saygı” kodu için PQDTG 27, s.91: “*I try and get them to understand they are loved and they have to respect adults that is part of growing up.*” referans gösterilebilir.

Mevcut çalışmada nitel boyutlu meta tematik analize dayalı gerçekleştirilen ve süreç teması altında gruplandırılan kodlardan bir diğeri “yardımlaşma” kodudur. Yardımlaşma koduna ilişkin GS 13, s.14: “*These activities contributed a lot to the classroom environment, because we got help from each other from time to time while doing the activities.*” Kaynak gösterilebilir. Bir diğeri kod olan “zaman yönetimi” için 430674, s.112: “*Derste bizleri kontrol etmesi sayesinde boşa zaman harcamadık.*”; “paylaşmayı öğrenme” için 435217, s.94: “*Sınıfta paylaşım içerisinde olmaları için uğraşıyorum. Birbirlerinden arkadaşlık, dostluk öğrensinler diye uğraşıyorum*”; “yeniden planlamaya imkân verme” için 456504, s.73: “*Yaptığımız kayma adım çalışmasında öğrencilerin tam olarak yapamadıklarını gördüm. Grupların arasını biraz daha açsam iyi olurdu.*”; “bireysel araştırma duygusu kazandırma” için 263134, s.228: “*Merak diyeyim daha çok. Araştırmayı sevmiyordum, bu etkinlikler sayesinde araştırma yapmayı da sevmeye başladım.*”; “gayretli olma” kodu için PQDTG, s.83: “*Some children struggle more than others, it just depends on the material given to*

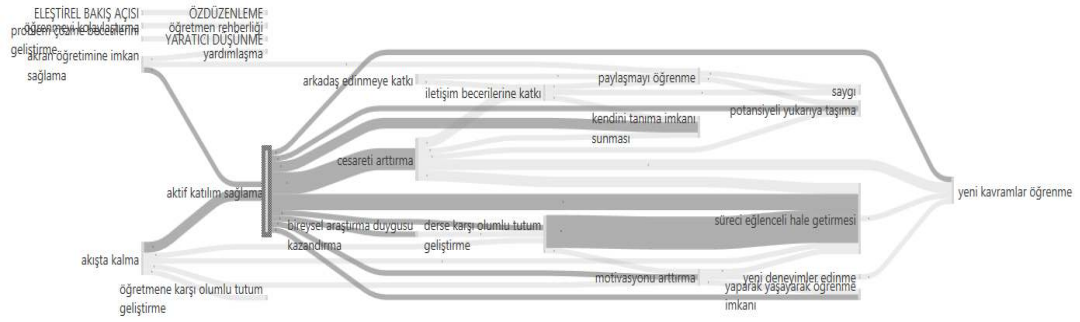
students.”; “öğretmene karşı olumlu tutum” kodu için 430674, s.113: “*Kesinlikle yeterli. Kırmadan, incitmeden ve aşağılayıcı tavırlar kullanılmadığı için rahat bir ders işleniyordu. Tamamen pozitif. İticilik yerine çekicilik. Boğulma, sıkılma yerine tamamen canlı ve heyecanlı dinç bir ders.*”; “yaratıcı düşünme” için 593733, s.42: “*Orada tam hatırlamıyorum adını, ama orada etrafta böyle yapraklar vardı. Çubuklar vardı. Dallar vardı. Onları kullanmıştık. Burada daha çok doğal çevreye yönelik materyaller kullanıyor olmak benim çok hoşuma gitti.*” kodları referans gösterilebilir.

Çalışmalarda “bakış açısını geliştirme” koduna ilişkin görüş şu şekilde ifade edilmiştir 593733, s.45: “*Evet, farklı yönergelerle ders çalışınca karşımıza çıkabilen farklı soruları öğrendik.*”. Ayrıca “düşünmeyi prensip edindirme” koduna ilişkin 655785, s.113: “*Daha çok böyle bilim anında bir şey keşfetme anında çok büyük isteklerim var... onlar gibi olmak istiyorum.*” görüşü ile öğrencilerin düşünmeyi prensip haline getirdikleri söylenebilir. Aynı zamanda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dayalı çalışmaların analizlerinde bireylerin problem çözme becerilerine yönelik katılımcı görüşlerine de rastlanmış ve “problem çözme becerilerini geliştirme” koduna ulaşılmıştır. Ulaşılan kod bağlamında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında süreç farklılaştırılması ile bireylerde problem çözme becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşılabilir. Bu koda referans olarak 263134, s.221: “*Konuşma merkezinde küresel ısınmayla ilgili bir etkinlik vardı. Onunla ilgili okuduk, konuştuk, tartıştık. Onunla ilgili bir kompozisyon hazırladık. Bu sorunları çözmek için neler yapabiliriz?*” gösterilebilir. Ulaşılan diğer bir kod uygulamalar esnasında sürecin farklılaştırılmasına dayalı olarak öğretmenlerin dikkat çekme tekniklerinde de çeşitlilik sağladıklarına yönelik görüşlerdi. Bu görüşler doğrultusunda “dikkat çekme tekniklerinde çeşitlilik” koduna erişilmiş ve bu koda ilişkin 586183, s.108: “*Bugün yapılan ilk giriş etkinliği özellikle dikkatimi çekti. Bu etkinlik çocukların dikkatini çekme ve toplamada mükemmel bir etkinlik oldu*” görüşü referans olarak alınmıştır.

Süreç farklılaştırmanın heyecan uyandırması, çalışmaların analizinde karşılaşılan bir diğer “heyecan uyandırması” koduna dönüşmüş ve bu koda ilişkin 263134, s.138: “*Bu gün çok heyecanlıydım. Çünkü...*” kaynak olarak gösterilebilir. Ayrıca çok sayıda çalışmada özellikle de öğrenci günlüklerine heyecan uyandırmaya ilişkin ifadelere rastlanmıştır. Bu durum sürecin farklılaştırılmasının öğrencilerde ortak duygulara sebep verdiği yönünde yorumlanabilir. Ulaşılan bir diğer kod “öğrenciyi tanıma” kodudur. Koda ilişkin olarak 471803, s.280: “*Öğrencilerim kendi yeteneklerinin farkında değillerdi. Ama ben de onların yeteneklerinin farkında*

değilmiyim.” referans gösterilebilirken bu ifade aynı zamanda süreç farklılaştırmanın öğrencinin kendi bireysel farklılıklarının da farkına vardığını göstermektedir. Süreç teması kapsamında ulaşılan son iki kod diğer kodlar içerisinde sıklığı en az olan kodlardır. Kod listesine eklenerek kategoriye dâhil edilme sebebi hem farklılaştırılmış öğretimin doğası gereği zekâ alanlarıyla olan ilişkisi hem de çalışmalarda süreç ilişkin görüşlerde az sayıda aile vurgusunun olmasına dikkat çekmektir. Kodlardan biri olan “zekâ alanlarına katkı” koduna ilişkin olarak 655785, s.109: “*Düşüncemizi geliştiriyor, zihnimizi geliştiriyor, onun için.*” ve 454413, s.48: “*Zekâyı geliştirdiği için çok güzeldi.*” görüşleri kaynak olarak gösterilebilir. Son olarak “aile faktörü” koduna ilişkin 399829, s.70: “*They come from different families. Some parents want the school to teach everything; on the other hand, some parents deal with their children more.*” görüşü ile yine 399829, s.70 çalışmasından alınan “*Students’ families affect how they behave, understand, and their capabilities. If the parents are conscious about child development, then these children’s readiness become different from the others.*” görüşler öğrencilerin sahip oldukları ebeveynlerin bireysel farklılıkları belirlemede ve süreci farklılaştırmada önemli rol oynadıklarını gösterebilir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında sürecin farklılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen meta tematik analiz sonucunda 38 koda ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar analize dâhil edilen 29 çalışmada yer alan katılımcı görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiş ve her bir koda ilişkin katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılarla kodun varlığına yönelik referans sağlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan nitel verilere yönelik gerçekleştirilen bir diğer analiz kodları kendi aralarında karşılaştırmaya yöneliktir ki bu ulaşılan kodların birbiriyle ilişkili olma durumunu ifade edebilmemizi sağlamaktadır. Bu amaçla kodlar arası ilişkiyi görselleştirmek amacıyla mevcut çalışmada Sankey Diyagramı kullanılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında sürecin farklılaştırılmasına yönelik ulaşılan kodların birbiriyle ilişkisini gösteren diyagram Şekil 4.5’de (Bkz EK 6) aktarılmıştır.



Şekil 4.5. Süreci Farklılaştırmaya Yönelik Sankey Diyagramı (EK 6)

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında içeriğin farklılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen meta tematik analize dayalı olarak gerçekleştirilen kodlama sonrasında ulaşılan 38 kodun birbiriyle ilişki durumuna bakılmış ve oluşturulan sankey diyagramı verilerine göre kodlar arasında çok sayıda doğrudan ilişki olduğu görülmüştür. Sankey diyagramında yorumlama kodun ilişki sıklığı üzerinden ve buna bağlı olarak diyagramda yer alan yerleşimlerin kalın veya ince durumuna göre yapıldığından en güçlü ilişkinin “olumlu tutum geliştirme” ile “eğlenceli hale getirmesi” arasındadır. Bu doğrultuda öğrenci görüşlerine dayalı meta tematik analiz göstermiştir ki; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında sürecin dersi eğlenceli hale getirdiği gibi aynı zamanda da derse karşı pozitif yönde öğrenci tutumlarını etkilemektedir. Bu ilişkiye referans olarak 347373, s.61: “*Derslerimiz çok eğlenceli geçti. Hayatımda en zevkli matematik dersini işledim.*”; 426504, s.78 “*Çok mutlu hissediyorum çok ama çok eğlenceli geçiyor. Beden eğitimi dersinde çok şey yapıyoruz... Bu ders olduğu için çok mutluyum*” ifadeleri gösterilebilir. Diyagram incelendiğinde bir diğer güçlü ilişkinin “aktif katılım sağlama” ile “cesareti artırma” arasında olduğu görülmektedir. Bu ilişki öğrenci görüşlerinden de yola çıkarak öğrencilerin aktif olarak katıldığı etkinliklerde daha cesaretli olduğu yönünde yorum yapmamızı sağlayabilmektedir. Bu ilişkiye kaynak olarak 471803, s.245: “*Derse katılmakta, ilk başlarda isteksiz ve çekingen davranan öğrencilerin, ilerleyen derslerde kendilerine ilişkin özgüvenlerinin artarak, derse daha etkin olarak katılmaya başladıkları görülmüştür.*” ifadesi gösterilebilir. Aynı zamanda derse aktif katılan öğrencilerin dersin daha eğlenceli geçtiğine ilişkin görüşleri diyagramda yer alan her iki kod arasındaki ilişkiyi de güçlendirmiştir. Bu doğrultuda süreç

farklılaştırmaya ilişkin oluşturulan sankey diyagramında bir diğer güçlü ilişki “aktif katılım sağlama” ile “eğlenceli hale getirmesi” arasında oluşmuştur. 430674, s.108: *“Derse katıldığım zaman kendimi hemen öğrenmiş hissediyorum. Hocamızın yaptırdığı aktiviteler beni eğlendirdi ve daha çabuk kavradım.”* ifadesi mevcut ilişkiye kaynak gösterilebilir.

4.1.2.3. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ürünün farklılaştırılmasına ilişkin çözümlemeler

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik nitel verilere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen meta tematik analizin bir diğer boyutu ürün farklılaştırılmasıdır. Bu doğrultuda kalıcılığı arttırma, iş birlikli çalışma, hatalardan ders çıkarma, gözleme dayalı değerlendirme, etkili öğrenmeler sağlama, eleştirilere açıklık, dönüt sağlama, ürün çeşitliliği, performans çeşitliliği, bireysel çalışmaya uygunluk, bilginin önemi ve işlevselliği, başarıyı tatma, akran değerlendirmesine imkân verme olmak üzere toplamda on üç koda ulaşılmış, kodlara ilişkin görsel Şekil 4.6’da aktarılmıştır.



Şekil 4.6. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ürün boyutunda etkisi

a. Kalıcılığı Arttırma

Analize dâhil edilen çalışmalar doğrultusunda ürün boyutuna ilişkin ulaşılan kodlardan ilki öğrencilerin ürün farklılaştırılmasına dayalı olarak daha kalıcı öğrenmeler elde ettikleri yönünde görüş bildirdikleri “kalıcılığı arttırma” kodudur. Bu koda ilişkin olarak 513386, s.76: *“...daha kalıcı oldu, hani bir okuyup anlamak var*

bir de yapmak var yaptığımız daha çok aklımızda kalıyor.”; 430674, s.102: “Evet. Hala aklımda bütün konuşmalar. Doğru bir yöntemle öğretildiği için, akılda kalıyor, öğreniyoruz.” ifadeleri öğrencilerin farklılaştırılan öğretim süreçlerinde ortaya koydukları çeşitli ürünlere dayalı olarak daha kalıcı öğrenmeler sağladıkları görülebilmektedir.

b. İşbirlikli Çalışma

Ulaşılan kodlardan bir diğeri “işbirlikli çalışma” kodudur. Mevcut kod ürün temasına ilişkin en fazla sıklıkta ulaşılan kodlardan birisidir. Analize dâhil edilen çalışmaların tamamına yakınından elde edilen bu kod farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının işbirlikli çalışmaya imkân verdiğinin göstergesi olabilir. Koda ilişkin 263134, s.138: *“Farklı arkadaşlarıyla birlikte çalışma olanağı buldular.”; 471803, s.249: “Gruplarda çok güzel yardımlaşma ve işbirliği vardı” ve 471803, s.249: “Herkes gruplarda sürekli bir şeyleri tartışıyor, araştırıyor ve proje üretiyordu.” ifadeleri öğrencilerin akranlarıyla bir arada ve işbirliği içinde çalıştıklarına referans gösterilebilir.*

c. Hatalardan Ders Çıkarma

Hatalardan ders çıkarma etkili bir öğrenme sürecinin önemli parçalarından biridir. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları analiz edildiğinde farklılaştırılmış ürünlere yönelik gerçekleştirilen değerlendirme aşamalarında öğrencilerin hatalarından ders çıkardıkları görülmektedir. Analiz sonucunda ulaşılan kodlardan biri olan “hatalardan ders çıkarma” koduna ilişkin GS 13, s.13: *“Thanks to the application step, we were able to see and evaluate the screen output of the programs we wrote and find our mistakes easily.” ile 643324, s.174: “Zamanları ve kronolojiyi çok karıştırıyordum. Mesela Yeni Çağ’la Yakın Çağ’ı karıştırmıştım sonra ama etkinliklerle daha rahat anladım. Sıralamada bir kere hata yaptım sonra hep doğrusunu yaptım.” ifadeleri kaynak olarak gösterilebilir.*

ç. Gözleme Dayalı Değerlendirme

Analizler ulaşılan bir diğeri kod ürün farklılaştırılması sonucunda planı uygulayan öğretmenin gözleme dayalı değerlendirme yapabilmesine imkân sağlayan görüşlerinden kaynaklı ulaşılan “gözleme dayalı değerlendirme” kodudur. 263134, s.323: *“Öğrencilerin farklı bakış açılarını daha yakından görmeme olanak sağladı.”*

ve yine aynı çalışmada geçen s.208: “Evet görselleri ve ses tonunu biraz daha etkili bir biçimde ayarlayabilirdi arkadaşınız. Belki konuşurken arkadaşlarıyla göz teması kurabilirdi,...” ifadeleri ürüne dayalı olarak gözleme dayalı değerlendirmeler yapılabileceğini gösterebilmektedir.

d. Etkili Öğrenmeler Sağlama

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ürün boyutunda ni ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda katılımcı görüşlerine dayalı olarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında ürün farklılaştırmanın kalıcılığı arttırarak akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden bir diğer durum ürün farklılaştırmanın etkili öğrenmeler sağladığı yönündedir. Kalıcı öğrenmeler sağlandığı gibi etkili öğrenmelerinde gerçekleştiği çalışmalardaki görüşlerden anlaşılmaktadır. 701922, s.101: “*I improved in making sentences. I couldn’t put the words together in my mind. I couldn’t express my thoughts in English. But now I think I improved.*” ve 430674, s.108: “*Evet, kolaylaştırdı. Derste daha fazla konuşmak ve diyalogları sesli okumak öğrenmemi kolaylaştırdı. Diğer derslerden daha kolay ve zevk alarak öğrendim.*” görüşüne dayalı olarak öğrencilerin etkili öğrenmeler sağladıkları söylenebilir.

e. Eleştirilere Açıklık

Ürün farklılaştırılması aynı zamanda farklılaştırılmış öğretimin doğası gereği değerlendirme aşamasında eleştirilere açık olmayı da gerektirmektedir. Bu durum katılımcı görüşlerine 263134, s.237: “*Arkadaşlarımın hatalarını bulup onu not almayı, sonrada düzeltmesi gerektiğini öğrendim. Bunu da arkadaşlarım güzel bir tepkiyle karşıladılar.*” şeklinde yansımaktadır. 263134, s.226: “*Arkadaşlarımızla bir konu hakkında tartışıyorduk. Tartışmalara daha açık oldum.*” ifadeleri de öğrencilerin grup tartışmalarında fikirlerine yönelik eleştirilere açık olduklarını gösterebilmektedir.

f. Ürün Çeşitliliği

Analizler sonucu ulaşılan diğer bir kod “ürün çeşitliliği” kodudur. Analizler öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik ürünler ortaya koyduklarını gösteren katılımcı görüşlerine şahsp olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda koda ilişkin olarak 399829, s.88: “*For young children, gender can affect their preferences. According to my own experience, a girl might not want to learn songs about cars. This is the same for the boys, too. Boys want to have more active games.*” ifadesi kaynak olarak gösterilebilmektedir.

g. Bireysel Çalışmaya Uygunluk

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ürün farklılaştırma boyutunda grupla/işbirlikli çalışmaya olanak sağladığı gibi tercihe göre bireysel çalışma imkânı da vermektedir. 263134, s.170: “...bazen ben tek başıma çalışmayı seviyorum. O yüzden o da biraz daha iyi oldu.” ifadeleri bu koda referans gösterilebilir.

h. Başarıyı Tatma

Ulaşılan bir diğer kod “başarıyı tatma” kodudur. Tüm bireysel farklılıklara, öğrencinin dezavantajlı yönlerine rağmen farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öğrencilere başarıyı deneyimleme imkânı sunmaktadır. Bu koda kaynak olarak DP 5, s.140: “İngilizceyi öğrenmeye başlıyormuşum gibi hissettim.” görüşme kaydı gösterilebilir.

ı. Akran Değerlendirmesine İmkan Verme

Meta tematik analizi kapsamında ulaşılan kodlardan biri de ürün farklılaştırma sonucunda akran değerlendirmesine imkân sağlamasıdır. Bu kod analiz kapsamında sıklığı en yüksek kodlardan biri olup 236134, s.263: “Düzeltilmekte çok zevkli. Arkadaşlarımla onları daha çok düzeltmesine yardım olduğum için mutlu olduk.” ifadesiyle açıklanabilir. Ayrıca 435217, s.94: “Bu çocuğa hem sorumluluk veriyor, hem ben bitirdim ben okutabilirim, ben gösterebilirim diyebilmek için yetkinlik düzeyi veriyor” öğretmen görüşü de bu kodu destekleyebilmektedir.

i. Dönüt Sağlama

Ürün farklılaştırmanın etkisine ilişkin ulaşılan diğer bir kod öğrencilere anında dönüt düzeltme imkânı sağlaması, bu sayede ortaya çıkarılacak ürünün kalitesinin ve öğrenmede etkisi sağlanabilmedir. Analizde öğretmenlerin rehber olarak görev ve sorumluluk aldığı, ürünün ortaya çıkarılacağı süreç içerisinde gerekli dönütleri verebildiği görülmüştür. Bu koda 430674, s.113: “Anlamadığım yerleri benden önce hocamın fark ettiği zamanlar oluyor ve beni yönlendiriyor ve bu çok hoşuma gidiyor. Anlaşılmadığı zamanlar herkesin ilgisini derse çekmek için bir açıklama yapıyor ve herkesin anlamadığı noktayı tek tek dinlemesi, ilgilenmesi ve benim için en önemlisi anlamadığım an onun benden...” kaynak olarak gösterilebilir.

j. Performans Çeşitliliği

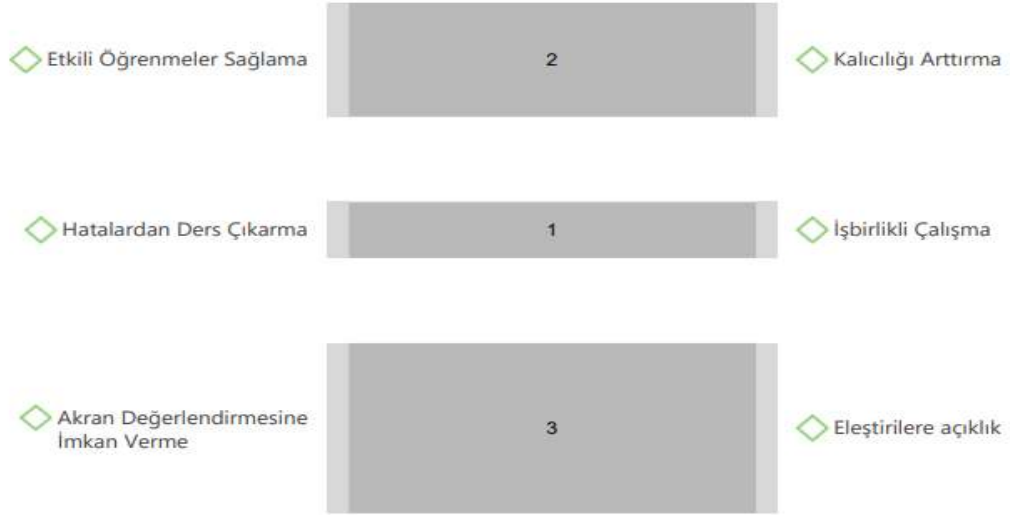
Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının doğası gereği öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme hızları göz önüne alınarak hazırlanan programlarda öğrencilerin ürün boyutunda da kendi hızlarına, bireysel farklılıklarına, ilgi ve yeteneklerine göre performans sergilemeleri gerekmektedir. Bu nedenle analizle dâhilinde ulaşılan bir diğer kod “performans çeşitliliğidir”. Bu koda ilişkin öğretmen görüşüne göre PQDTG

26, s.87: *“Because you are in third grade does not mean you are performing at that level. Some are performing below grade level, high or are right at grade level.”* ifade edilebilir. Ayrıca DP 5, p. 279: *“Mesela kinestetik gruptaki öğrencilerimin aslında biz normal dersimizi yaparken dersle çok ilgili olmadıklarını fark ediyordum. Ama etkinliklerde kesip biçerken, yapıştırma yaparken sorulara isteyerek katıldıklarını, arkadaşlarıyla tartıştıklarını gördüm [...] İşte bu şekilde bütün öğrencilerin ilgilerine dokunulabildiği için ve kendi seviyelerinde olduğu için bütün öğrenciler aktif bir şekilde katılır ve öğrenciler zevkle öğrenir diyebilirim.”* ifadeleri de bu koda kaynak gösterilebilmektedir.

k. Bilginin Önemi ve İşlevselliği

Öğrencilerin “ne?” öğreneceğini bilmesi kadar “ne için?” öğrendiğini, öğrendiği bilgiyi “nasıl?” ve “nerede?” kullanacağını bilmesi, etkili öğrenmeler sağlamada oldukça önemlidir. Bilginin gerekliliği, önemi ve işlevi analize dâhil edilen çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan bir ifadedir. Bu ifadeye dayalı olarak elde edilen “bilginin önemi ve işlevi” koduna yönelik 263134, s.123: *“Keşke yazmanın bu kadar önemli olduğunu daha önce birileri anlatsaydı.”*; 655785, s.109: *“Bence güzel bir şey. Çalışmamızı ve gelişmemizi sağlıyorsunuz, bu çok güzel bir şey. Güzel olacağını ve daha iyi şeylere yarayacağını düşünüyorum.”* görüşleri referans gösterilebilir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında ürünün farklılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen meta tematik analiz sonucunda 13 koda ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar analize dâhil edilen 29 çalışmada yer alan katılımcı görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiş ve her bir koda ilişkin katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılarla kodun varlığına yönelik referans sağlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan nitel verilere yönelik gerçekleştirilen bir diğer analiz kodları kendi aralarında karşılaştırmaya yöneliktir ki bu ulaşılan kodların birbiriyle ilişkili olma durumunu ifade edebilmemizi sağlamaktadır. Bu amaçla kodlar arası ilişkiyi görselleştirmek amacıyla mevcut çalışmada Sankey Diyagramı kullanılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında ürünün farklılaştırılmasına yönelik ulaşılan kodların birbiriyle ilişkisini gösteren diyagram Şekil 4.7’de aktarılmıştır.



Şekil 4.7. Ürünün Farklılaştırmaya Yönelik Sankey Diyagramı

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen meta tematik analiz kapsamında ürün farklılaştırılmasına dayalı analizler gerçekleştirilmiş ulaşılan kodların birbiriyle olan ilişkisi Şekil 4.7’de aktarılmıştır. Bu doğrultuda “etkili öğrenmeler sağlama” ile “kalıcılığı arttırma”; “hatalardan ders çıkarma” ile “işbirlikli çalışma”; “akran değerlendirmesine imkân verme” ile “eleştirilere açıklık” kodları arasında güçlü ilişkiler belirlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında ürün farklılaştırmasının etkili öğrenmeler sağladığı görüşünü bildiren öğrenciler aynı zamanda etkili öğrenmeye bağlı olarak kalıcılığında arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu ilişkiye referans olarak 430674, s.108: “*Evet, kolaylaştırdı. Derste daha fazla konuşmak ve diyalogları sesli okumak öğrenmemi kolaylaştırdı. Diğer derslerden daha kolay ve zevk alarak öğrendim.*” gösterilebilir. Aynı zamanda ürün farklılaştırma işbirlikli çalışmaya imkân verdiğinden öğrenciler gerek ürünü ortaya koyma sürecinde gerekse akran ve öz değerlendirme sonucundan hatalarından ders çıkardıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu ilişkiye kaynak olarak 263134, s.226: “*...başta eleştirmeyi bilmedikleri için tartışmalar yaşandı. Sonra öğrendiler... bir daha öyle tartışma ortamları olmadı. Son çalışmada hiç olmadı. Birbirlerini iyi anladılar çünkü. Ve ilk başta yaptıkları yanlışlarında çoğu kalmadı.yani grup olarak nasıl çalışacaklarını, en başta onu öğrendiler.*” görüşü gösterilebilir. Diyagrama dayalı olarak aralarında ilişki bulunan bir diğer kod “akran değerlendirmesine imkân verme” ve “eleştirilere açıklık” kodlarıdır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamasında ürün farklılaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen etkinlikler

sonunda kendi ürünlerini değerlendirdikleri gibi akranlarının yapmış olduğu çalışmaları da değerlendiren öğrencilerin sürecin sonunda kazandığı en emel becerilerden biri eleştirilere açıklık olmuştur. İki kod arasındaki ilişkiye yönelik 263134, s.210: “...Özlem arkadaşımız slaydı sundu. Sunduktan sonra bazı arkadaşlarımız Özlem’i eleştirdi. Hakan kalkıp yazıları okuması yerine anlatması gerektiğini söyledi. Yazıları okurken hızlı okuduğunu ve slaytta fazla resim olmadığını söyledi. Ben de buna katılıyorum. Fakat resimler gayet yeterli bence. Ama arkadaşlarımızın eleştirmesi hoşuma gitti.” ifadeleri referans olarak gösterilebilmektedir.

4.2. Son Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Bulgular

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen çalışmanın son bütüncül bilgi aşamasını oluşturan bu bölümde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik deneysel uygulamalar ve sonrasında elde edilen nicel verilere ve uygulama sonrasında öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere dayalı nitel verilere ilişkin çözümlemelere yer verilmiştir.

4.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında yürütülen çalışmada literatür taramasına ve ön bütüncül bilgi aşamasında elde edilen verilere dayalı olarak tespit edilen eksikliği gidermek amacıyla deneysel bir uygulama tasarlanmıştır. Bu bölümde tasarlanan deneysel uygulama ve sonrasında ulaşılan nicel verilere yer verilmiştir. Öğrencilere uygulama öncesinde başarı testi (ön test) uygulanmış ve ardından farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda hazırlanan ders planları dört hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen öğretim sonucunda her iki gruba da uygulama bitiminde başarı testi tekrar uygulanarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde etkisine ilişkin nicel verilere ulaşılmıştır. Başarı testi sonucunda ulaşılan nicel veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Mevcut verilere ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını karşılaştırabilmek adına bağımsız gruplara t-test uygulanmıştır. Ardından son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit edebilmek adına Kolmogorov- Smimov testi kullanılarak belirlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim

uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde etkisine ilişkin deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. *Akademik Başarı Testi Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	
Öntest	Deney	27	42.93	18.31	1.576	.121	ES
	Kontrol	29	35.69	16.03			
Sontest	Deney	27	53.46	15.37	2.052	0,045	0.541
	Kontrol	29	44.31	18.11			

Tablo 4.3 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ilişkin olarak veriler görülmektedir. Deney grubuna ait ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}_{\text{deney}} = 42.93$; Standart sapması $Ss=18.31$ olarak belirlenirken son test puanlarının ortalaması $\bar{X}_{\text{deney}} = 53.46$; Standart sapması $Ss=15.37$ olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubuna ait ön test puan ortalamaları $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 35.69$; Standart sapması $Ss=16.03$ olarak hesaplanırken yine kontrol grubuna ait son test puanlarının ortalaması $\bar{X}_{\text{kontrol}} = 44.31$ ve Standart sapması $Ss=18.11$ olarak belirlenmiştir.

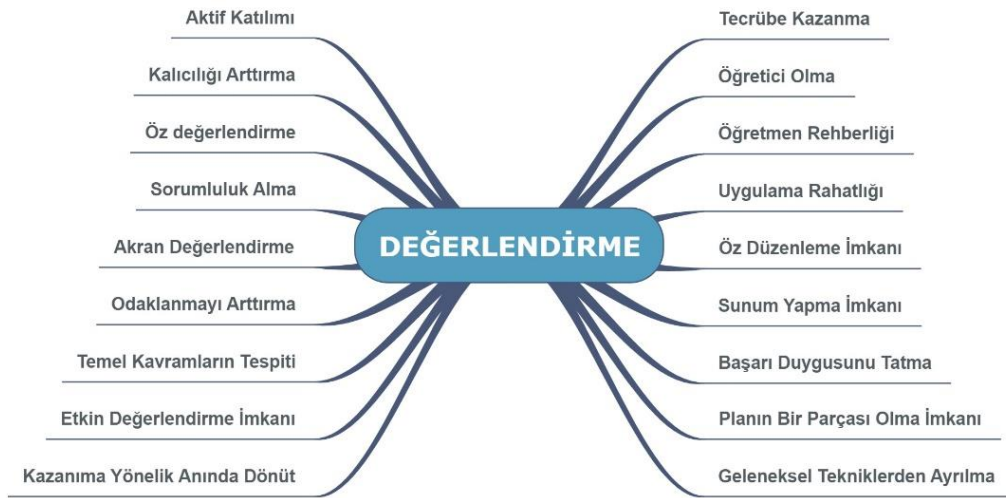
Analizler doğrultusunda ön test puanlarına ilişkin olarak $p_{\text{öntest}} = .121$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarına ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmemiştir ($p < .05$). Ayrıca analizler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına ilişkin son test puanlarına göre $p_{\text{sontest}} = .045$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılığı yorumlayabilmek adına t_{sontest} ve p_{sontest} değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Analizlerde $t_{\text{sontest}}=2.052(p < .05)$ ve $p_{\text{sontest}} = .045$ ($p < .05$) olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p=.05$ değerinden küçük olması, deney grubundaki öğrencilerin başarı testi son test puanları ile kontrol grubundaki başarı testi son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda araştırmanın denencesi deney grubu lehine doğrulanmıştır.

Gerçekleştirilen analizler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde etkisine ilişkin değerlendirme yapmamızı sağlayan değer “etki büyüklüğü” değeridir. Analizler sonucunda gerçekleştirilen hesaplamalara göre $ES=0.541$ olarak hesaplanmıştır. Bulgulara dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü

değeri (ES=0,541) Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre $0,40 \leq 0,541 < 0,75$ ise; orta düzeyde etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Nitel boyutta farklılaştırılmış öğretimin değerlendirme sürecine ilişkin katılımcı görüşlerine dayalı bulgular

Bu bölümde çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında yürütülen çalışmanın son bütüncül bilgi aşamasına veri sağlamak adına gerçekleştirilen deneysel çalışmanın ardından farklılaştırılmış öğretimin değerlendirme boyutuna ilişkin nitel verilere ulaşmak adına uygulamayı gerçekleştiren iki öğretmen ve deney grubunda yer alan on iki öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesine dayalı olarak öğrenciler başarı testi son test puanlarına göre düşük, orta ve yüksek test puanına sahip öğrencilerden tercih edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin deneysel boyutuna ilişkin olarak gerçekleştirilen içerik analizine dayalı tematik analize göre ulaşılan tema ve kodlar Şekil 4.8’de verilmiştir. Kodlara referans sağlaması adına görüşme kayıtlarından doğrudan alıntılar devamında başlıklar halinde aktarılmıştır.



Şekil 4.8. *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutuna ilişkin çözümlemeler*

Şekil 4.8’de de görüldüğü üzere gerçekleştirilen analizler sonucunda on sekiz koda ulaşılmıştır. Bu kodlar “akran değerlendirme, aktif katılımı, başarı duygusunu tatma, tecrübe kazanma, etkin değerlendirme imkânı, geleneksel tekniklerden ayrılma, kalıcılığı arttırma, kazanıma yönelik anında dönüt, odaklanmayı arttırma, öğretici

olma, öğretmen rehberliği, öz değerlendirme, öz düzenleme imkânı, planın bir parçası olma imkânı, sorumluluk alma, sunum yapma imkânı, temel kavramların tespiti, uygulama rahatlığı” olarak belirlenmiştir.

a. Akran Değerlendirme

Son bütüncül bilgi aşamasının nitel boyutuna ilişkin ulaşılan ilk kod “akran değerlendirme” kodudur. Öğretmen ve öğrencilere gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik olarak değerlendirme boyutuna ilişkin görev ve sorumluluklarında farklılık olup olmadığı sorulmuş ve gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda uygulamanın değerlendirme aşamasında akran değerlendirmesinin öğrenciler tarafından en sık verilen cevap olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

K2_a “...arkadaşlarımı değerlendirdim.”

E3_a “Beraber her bir kişi arkadaşlarını değerlendirdi.”

E4_a “ ben daha önce hiç arkadaşlarımı değerlendirmemiştim. Bana bu farklı geldi mesela.”

K4_y “Öğretmen gibi değerlendirdim.”

E4_o “Birde arkadaşlarımızın yaptıklarını değerlendirdik. Onların eksiklerini bulmak güzeldi.”

Ayrıca farklılaştırılmış öğretim uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme tekniklerine dayalı olarak öğrenci görev ve sorumluluklarının farklılığına ilişkin öğretmen görüşlerinden olan **Ö1** “Diğer yandan arkadaşlarını da değerlendirdiler.” ifadesiyle farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akran değerlendirmesine olanak sağladığı görüşünü desteklemektedir.

b. Aktif Öğrenci Katılımı

Gerçekleştirilen görüşmelerde karşılaşılan bir diğer kod öğrencilerin değerlendirme boyutunda daha aktif olduklarına yönelik görüşleridir. Daha önceki derslere yönelik gerçekleştirilen değerlendirmelerle farklılaştırılmış öğretim uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirmeleri karşılaştıran öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ait değerlendirme tekniklerinin tamamında daha aktif olduklarını belirtmişlerdir. Aktif katılım koduna ilişkin örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Ö1 “Başrolde çocuklar vardı. Değerlendirme tamamen onların kontrolündeydi.”

K1_a “Aktif hissettim normalde öğretmenimiz değerlendirirdi ama şimdi biz kendimizi değerlendirdik.”

E3_a “*Beraber her bir kişi arkadaşlarını değerlendirdi.*”

K2_y “*Kendim daha aktiftim. Normalde öğretmenimiz öğretiyor.*”

E1_y “*Değerlendirme yaparken aktiftim. Neyi bilip bilmediğime kendim karar verdim.*”

K2_o “*Kendim daha aktiftim. Aktif oldum*”

E4_o “*Öğretmenimiz yapıyordu normalde bu defa biz yaptık*” ifadeleri ile değerlendirme boyutunda aktif olduklarını belirtmişlerdir.

c. Başarı Duygusunu Tatma

Deney grubunda bireysel farklılıklar açısından, ilgi ve yetenekler bakımında ayrıca akademik başarı yönünden hatta kültürel farklılıklar açısından heterojen bir sınıf ortamı bulunduğundan her türlü öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayan ve farklılıkları açısından kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları avantajı yönleri kadar dezavantajlı yönleri olan bireylerinde başarı duygusunu yaşamalarını amaçlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bir diğer kod “başarı duygusunu tatma” kodu olmuştur. Öğrencilerden **K2_a** “*...zordu ama başardık*” ifadeleriyle bu kodu desteklemektedir.

d. Değerlendirmede Tecrübe Kazanma

Son bütüncül bilgi aşamasında öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ulaşılan nitel verilere ilişkin ulaşılan bir diğer kod dört hafta on iki ders saati gerçekleştirilen uygulama sonucunda öz değerlendirme gerekse akran değerlendirme de zamanla tecrübe kazanmış olmalarıdır. Bu durumu **Ö1** “*İkinci plandan itibaren değerlendirme konusunda daha bilinçlilerdi. Bu nedenle hem değerlendirirken hem de eleştirirken daha sorumlu davrandılar.*” ifadesiyle belirtmiştir.

e. Etkin Değerlendirme İmkânı

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlere “Deney uygulaması sürecinde diğer derslerinizden farklı olarak değerlendirme açısından farklı gördüğünüz hususlar nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden **Ö1** “*Öncelikle her dersin başında değerlendirme yapıyor olmak çok etkili bir deneyimdi.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu görüş doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme tekniklerinin dersin başında öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, ön bilgileri tespit etmede etkili olduğu söylenebilir.

f. Geleneksel Tekniklerden Ayrılma

Öğrencilere “İşlemiş olduğumuz Sosyal Bilgiler dersinin değerlendirme açısından farklı olduğunu düşünüyor musun? Sana farklı gelen yönlerini açıklayabilir misin?” sorusu yöneltilmiş ve deney grubundaki öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasında kullandıkları değerlendirme tekniklerini daha önce geleneksel yöntemle gerçekleştirilen değerlendirme teknikleriyle karşılaştırdıkları görülmüştür. Bu bağlamda ulaşılan “geleneksel tekniklerden ayrılma” koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir.

K1_a “Çünkü her zaman yaptığımız sınavlar gibi değil. Cevap verirken doğru veya yanlış olsa da kaygılanmadık... öteki sınavlar gibi değildi.”

E3_a “Diğer derslerde sınavlar yapıyoruz ama bu derste biz kendimizi değerlendirdik.”

K3_o “Sınıf öğretmenimiz ile yaptığımız derste sınavlar vardı.”

K3_y “Çünkü normal derslerimizde bir dönem boyunca bekliyoruz. Bu derste sınavımız olmadı”

K2_o “Kendim daha aktifim. Aktif oldum”

E4_o “Öğretmenimiz yapıyordu normalde bu defa biz yaptık” ifadeleri ile farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ait değerlendirme tekniklerinin geleneksel tekniklerden farklı olduğunu belirtmişlerdir.

g. Kalıcılığı Arttırma

Ön bütüncül bilgi aşamasında gerçekleştirilen meta tematik analizlerde de olduğu gibi değerlendirme boyutunda da öğrenci görüşlerinden kalıcılığı arttırmaya yönelik ifadelere ulaşılmıştır. Öğrenciler ifadelerinde değerlendirme yöntemlerini hala hatırladıklarını, değerlendirme tekniklerine yönelik kazanımlara ilişkin gerekli beceri ve bilgilerin kalıcı olduğunu ifade ederek,

K1_a “Akılda kalıcı.”

E1_y “Akılda kalıydı.”

K2_y “Öğretici, eğlendirici, kalıcı.”

K3_y “...derslerde daha çok eğlendik ve daha çok aklımızda kalıcı olur.”

K3_o “Kendim daha aktifim. Aktif oldum”

K2_o “Öğretici, akılda kalıcı...”

h. Kazanıma Yönelik Anında Dönüt

Analizler sonunca ulaşılan bir diğer kod kazanımlara yönelik anında dönüt sağlama imkânıdır. Bu koda **Ö1** “... her planın sonunda ilerlemeyi görmek güzeldi.” görüşü referans gösterilebilir.

ı. Odaklanmayı Arttırma

Uygulama sonrasında öğrenci görüşleri incelendiğinde ulaşılan diğer bir kod “odaklanmayı artırma” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin değerlendirme boyutunda görev ve sorumlulukları farklılaştığından boyuta ilişkin sorumluluk duyguları da olumlu şekillenmiştir. Bu koda referans olarak gösterilecek örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

E2a “*Daha dikkatli dinliyor ve izliyoruz.*”

K2o “*Benim görevimden dolayı onları dikkatli izledim, dinledim.*”

i. Öğretici Olma

Öğrencilere “İşlemiş olduğumuz Sosyal Bilgiler dersinin değerlendirme açısından farklı olduğunu düşünüyor musun? Sana farklı gelen yönlerini açıklayabilir misin?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin daha öğretici olduğuna ilişkin ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda oluşturulan “öğretici olma” koduna ilişkin;

K2y “*Öğretici, eğlendirici, kalıcı.*”

E1a “*Daha öğreticiydi.*”

K1a “*...öğretici.*”

E1o “*öğreticiydi, kalıcıydı*”

j. Öğretmen Rehberliği

Analizlerde öğrencinin daha aktif olduğuna ilişkin koda ek olarak değerlendirme boyutunda öğretmenin rehber olarak görev aldığı belirlenmiş ve bu kod aşağıdaki ifadelerle desteklenmektedir.

Ö1 “*nasıl yapılacağına ilişkin rehberlik ettim.*”

K2a “*...Sınıf öğretmenimiz bize hep yardım etti*”

k. Öz Değerlendirme

Araştırma kapsamında öğrenci görüşmelerinde elde edilen nitel veriler doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutuna ilişkin ifadeler incelendiğinde ön plana çıkan bir diğer kod “öz değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Bu koda ilişkin referans olarak;

Ö1 “*...kendilerini değerlendirdiler.*”

Ö2 “*öz değerlendirme yapıldı. Geleneksel yöntemle göre bu tekniklerle bireysel değerlendirme yapıldı*”

K1a “*Kendi kendimi değerlendirdim. Normalde öğretmenimiz değerlendirirdi ama şimdi biz kendimizi değerlendirdik.*”

K2a “*Evet ben kendimi değerlendirdim.*”

E1_o “*değerlendirme yaparken daha aktiftim. Neyi bilip bilmediğime kendim değerlendirdim.*” ifadeleri ile değerlendirme boyutunda aktif olduklarını belirtmişlerdir.

l. Öz Düzenleme İmkânı

Öz düzenlemenin, bireylerin kendi öğrenmelerine ilişkin dezavantajların, eksiklerin ve ihtiyaçların yine kendisi tarafından belirlendiği, duygu ve motivasyonların kendisi tarafından belirlendiği bir süreç olarak kabul edildiğinde öğrencilerin neyi bilip bilmediklerini kendilerini belirlediği süreçlerde mevcut çalışmada “öz düzenleme imkânı” olarak kodlanmıştır. Bu koda yönelik olarak;

Ö1 “*Bi kere kendi öğrenmeleri üzerine düşündüler.*”

Ö2 “*Neleri bilip bilmediklerini kendileri tespit etti.*”

E4_o “*Ben yapabildiklerimi ve yapamadıklarımı gördüm.*” ifadeleri referans gösterilebilir.

m. Planın Bir Parçası Olma İmkânı

Geçekleştirilen analizler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutuna ilişkin olarak öğrencilere planın bir parçası olma imkânı sağlamıştır. Bu koda ilişkin **Ö1** “*Ayrıca planın bir parçası olduklarını düşündükleri için daha dikkatli ve sorumlu davrandılar.*” ifadesi kaynak olarak gösterilebilmektedir.

n. Sorumluluk Alma

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerek öğretmenlere gerekse öğrencilere görev ve sorumluluklarında farklılaşma olup olmadıkları sorulmuş öğrencilerin ifadelerinden değerlendirme boyutunda daha sorumlu davrandıkları anlaşılmıştır. Hem kendilerini hem akranlarını değerlendirme imkânı bulan öğrencilerin ifadelerinden “sorumluluk alma” koduna ulaşılmış ve koda ilişkin olarak;

Ö2 “*Sorumluluklarına daha düşkün oldular.*”

E4_o “*Evet öyle düşünüyorum. Çünkü herkesin sorumlulukları farklıydı. Üç grup vardı. Ben hem kendimi değerlendirdim hem arkadaşlarımı öğretmen gibi değerlendirdik.*”

K2_o “*...sorumluluk aldım.*” ifadeleri referans gösterilebilir.

o. Sunum Yapma İmkânı

Öğrencilerin değerlendirme boyutunda özellikle arkadaşlarını değerlendirme imkânı buldukları aşama ürüne ilişkin performanslarını sergiledikleri ve sunum yapabildikleri aşamadır. Bu aşamada **E4_a** “*Hazırladığımız her şeyi sunduk*” ifadeleri değerlendirme boyutunda sunum yapma imkânı sağladığını göstermektedir.

ö. Temel Kavramların Tespiti

Geçekleştirilen analizler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutuna ilişkin olarak ön bilgilerin tespiti aşamasında temel kavramların varlığının belirlememize de imkân sağlamaktadır. Bu koda ilişkin **Ö1** *“Temanın sahip olduğu kavramları bilip bilmediklerini tespit etmek çok iyiydi.”* Görüşü kaynak olabilmektedir.

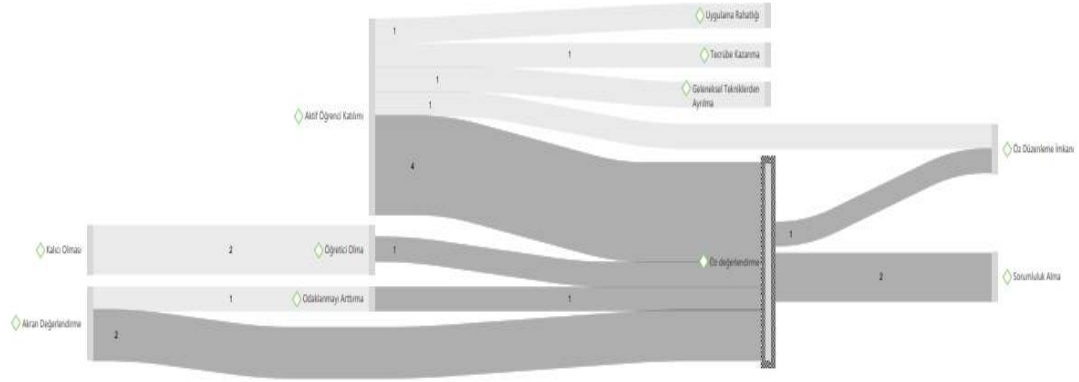
p. Uygulama Rahatlığı

Deneyisel uygulama sonrasında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler sonucunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme tekniklerinin uygulanmasına ilişkin kolaylığı dile getirmiştir. Öğretmenlerin uygulama rahatlığına ilişkin;

Ö1 “Kullandığımız tekniklerin uygulanması çok rahattı.”

Ö2 “Bu tekniklerin uygulanması daha kolaydı, eğlenceli ve ekonomikti.” ifadeleri referans olarak gösterilebilir.

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen analizler doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirme tekniklerine yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda 18 koda ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar analize dâhil edilen on iki öğrenci ve iki öğretmen ait görüşmelerde yer alan katılımcı görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiş ve her bir koda ilişkin katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılarla kodun varlığına yönelik referans sağlanmıştır. Bu doğrultuda son bütüncül bilgi aşamasında ulaşılan nitel verilere yönelik gerçekleştirilen bir diğer analiz kodları kendi aralarında karşılaştırmaya yönelik olmuştur. Bu bize ulaşılan kodların birbiriyle ilişkili olma durumunu ifade edebilmemizi sağlamaktadır. Bu amaçla kodlar arası ilişkiyi görselleştirmek amacıyla mevcut çalışmada Sankey Diyagramı kullanılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında ürünün farklılaştırılmasına yönelik ulaşılan kodların birbiriyle ilişkisini gösteren diyagram Şekil 4.9’da aktarılmıştır.



Şekil 4.9. Değerlendirme Boyutuna Yönelik Sankey Diyagramı

Son bütüncül bilgi aşamasında ulaşılan nitel verilere ait kodların karşılaştırılmasına dayalı oluşturulan Sankey diyagramına göre analiz sonucu ulaşılan on sekiz koddan onunun birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki Şekil 4.9’da gösterilmiştir. Diyagramın kodlar arası ilişkileri ifade eden yerleşimlerine bakıldığında en güçlü ilişkinin öz değerlendirme ve akran değerlendirme kodlarına yönelik olduğu görülmektedir. Diyagrama göre katılımcılar öz değerlendirme koduyla “kalıcı olma, öğretici olma, odaklanmayı arttırma, aktif öğrenci katılımı” ile “öz düzenleme ve sorumluluk alma” kodlarını yakından ilişkili görmüşlerdir. Yerleşime referans olması amacıyla; Ö2 “*Geleneksele göre bu tekniklerde bireysel değerlendirmeler yapıldı. Neleri bilip bilmediklerine kendileri karar verdiler. Sorumluluklarına daha düşkün oldular...*” ifadeleri gösterilebilir. Ayrıca katılımcıların görüşlerine dayalı olarak yerleşimler arasındaki diğer bir güçlü ilişki akran değerlendirme kodu ile sorumluluk alma koduna yöneliktir. Bu ilişkiye kaynak olarak K2o “*Evet farklılaştı. Kendi kendimi değerlendirdim. Bilmediğimi kendim değerlendirdim. Arkadaşlarımı da değerlendirdim hem. Kendimi daha aktif hissettim. Sorumluluk aldım çok. Aktif oldum.*” gösterilebilir.

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisine ilişkin gerçekleştirilen deneysel çalışmanın ardından deney grubunda uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla değerlendirme boyutuna ilişkin “Değerlendirme aşamasında öğrenme ortamına ilişkin olumlu/olumsuz düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden değerlendirme sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerine dayalı tematik analizde

ulaşılan kodlar “Değerlendirmenin olumlu/olumsuz yönleri” teması altında kategorileştirilmiş, oluşturulan tema ve kodlar Şekil 4.10’da görselleştirilmiştir.



Şekil 4.10. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirilmesinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin çözümlemeler

Gerçekleştirilen görüşmelerin analizine dayalı olarak oluşturulan değerlendirilmesinin olumlu/olumsuz yönleri temasında olumlu üç, olumsuz üç olmak üzere toplamda altı koda ulaşılmıştır. Temaya ilişkin olumlu kodlar “ ekonomiklik, uygulama rahatlığı, eğlenceli olma” iken olumsuz kodlar “sınıf mevcudu, gürültü, zaman alma” olarak belirlenmiştir. Aşağıda kodlara ilişkin alıntılar referans olması amacıyla ilişkilendirilmiştir.

Ekonomiklik, kodu değerlendirme boyutuna ilişkin olumlu kodlardan ilki olarak belirlenmiştir. Bu koda ilişkin Ö2 “ ve ekonomikti.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıdan görüşünü açıklaması istenmiş ve Ö2 “Her yönden ekonomikti. Hazırlarken çok zaman almıyor. Uygularken mesela dersin başında kartlarla vesaire hemen soruları soruyorsunuz onlar kartları gösteriyor bir kaç dakikada bitiyor. Ayrıca fazla maliyeti de yok. Sonra mesela parmaklarını kullandılar.” ifadeleriyle ekonomik olma durumunu ifade etmiştir.

Uygulama rahatlığı, kodu analiz sonucunda ulaşılan bir diğer kod olarak belirlenmiştir. Bu koda ilişkin Ö1 “Kullandığımız tekniklerin her birinin uygulaması çok rahattı.” ifadelerini kullanırken Ö2 “Bu tekniklerin uygulaması daha rahat.” ifadelerini kullanmıştır.

Eğlenceli olma, kodu gerek öğretmenlerde gerekse öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde en sık rastlanan kod olarak karşımıza çıktığı gibi öğretmenlerin değerlendirme boyutuna ilişkin olumlu yönlerini ifade ederken de

kullandığı görüşlerden biri olmuştur. Bu koda ilişkin olarak Ö2 “*Bu tekniklerle dersler daha eğlenceliydi.*” ifadesini kullanmıştır.

Sınıf mevcudu, olumsuz yönlerini ifade etmeleri istendiğinde ulaşılan bir diğer kod olarak belirlenmiştir. Öğretmenler kalabalık sınıflarda uygulama zorluğunu ifade ederek mevcudun daha az olduğu gruplarda çok daha etkili ve planlı uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcudu ve sınıf boyutuna dikkat çeken öğretmenler bu koda ilişkin olarak Ö1 “*Fakat sınıfımızın boyutundan ve mevcudumuzdan kaynaklı olarak sınıfça, grupça yaptığımız değerlendirme tekniklerinde baya karmaşa yaşandı.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu görüş sınıf mevcudu koduna ilişkin referans olarak kabul edilebilir.

Gürültü, değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer olumsuzluk değerlendirme tekniklerini uygularken sınıf kontrolünün sağlanamaması ve gürültü problemidir. Gürültü koduna ilişkin Ö1 “*Kalabalık bir sınıf olduğumuzdan gürültüde fazla oldu.*” ifadesi kaynak gösterilebilir.

Zaman alma, koduna ilişkin öğretmenler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının her açıdan ekonomik ve etkili olduğunu düşünseler de gerek dersin başında gerek uygulama esnasında gerekse planın sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerin zaman aldığı konusunda fikir belirtmişlerdir. Koda ilişkin Ö1 “*Her aşamada tek tek değerlendirmek, gözlemlemek, hem bireysel hem grup değerlendirmesi, onların akran değerlendirmeleri derken planlanan süre yetmedi bazen ertesi güne kaldı hep.*” ifadesini kullanarak değerlendirme tekniklerinin zaman aldığı yönünde görüş belirtmiştir.

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisine ilişkin gerçekleştirilen deneysel çalışmanın ardından deney grubunda yer alan öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla değerlendirme boyutuna ilişkin “Değerlendirme esnasında stres yaşadığını düşünüyor musun? Neden?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin tamamından “hayır” cevabı alınmıştır. Bunun üzerine öğrencilerden nedenini açıklamaları istenmiştir. Bu doğrultuda verilen cevapların analizlerine dayalı olarak ulaşılan kodlar “Kaygı Durumu” teması ile ilişkilendirilmiş, kodlara ilişkin veriler Şekil 4.11’de görselleştirilmiştir.



Şekil 4.11. *Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Değerlendirmenin Kaygı Durumu Üzerinde Etkisine İlişkin Çözümlemeler*

Şekil 4.11’de görüldüğü üzere kaygı durumu teması kapsamında öğrenci görüşlerinden altı adet temaya ulaşılmıştır. Kaygı durumu temasına ilişkin kodlar “eğlenceli, yanlış cevap kaygısı, not kaygısı, mutluluk, sınav olmama, kolay olması” olmak üzere isimlendirilmiştir. Kodlara ilişkin öğrenci görüşleri kaynak olması adına aşağıda verilmiştir.

Eğlenceli kodu, analiz sırasında en yüksek frekansa sahip ilk kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının başında, uygulama esnasında ve uygulama sonrasında kullanılan tekniklerin öğrenciler tarafından oldukça eğlenceli bulunmuştur. Bu yönüyle geleneksel yöntemlere kıyasla değerlendirme aşamasında öğrencilerde stres yaratmadığı söylenebilir. Koda yönelik $K4_y$ “*Hayır stres yaşamadım. Çok eğlenceliydi, sıkıcı değildi.*” ifadesini kullanmıştır.

Yanlış cevap kaygısının, öğrencilerin değerlendirme aşamasında yaşadıkları en önemli stres durumlarından biri olduğu düşünülürse farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutlarında öğrenci görüşlerine dayanarak, öğrencilerin bu kaygıyı yaşamadıkları söylenebilir. Yanlış cevap kaygısına yönelik olarak $E1_o$ “*...cevap verirken doğru ya da yanlış olmasa da kaygılanmadım.*” ifadesi yanlış cevap verme kaygısının olmadığına referans gösterilebilir.

Not kaygısı, öğrenci görüşlerinden ulaşılan ve yüklemesi en fazla olan kodlardan biridir. Bu kod öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda her hangi bir puan almadıklarını ve bu nedenle de stres ve kaygı yaşamadıklarını ifade etmektedir. Koda yönelik $K2_o$ “*Hayır düşünmüyorum. Not vermedik çünkü.*”; $E1_y$ “*Hayır*

düşünmüyorum. Not verilmedi çünkü diğer sınavlar gibi değildi.” ifadeleri kaynak olabilmektedir.

Mutluluk, kodu gerçekleştirilen analizde karşılaşılan bir diğer kod olarak yer almıştır. Kod farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme yöntemlerinin eğlenceli olduğu kadar mutluluk duygusu verdiğini göstermiş ve koda ilişkin K3_o *“Hayır stres olmadım. Çünkü bu değerlendirmeler eğlenceliydi, kolaydı, mutlu oldum.”* ifadesi kaynak olabilir.

Sınav olmama, araştırma kapsamında öğrenci görüşmelerinde elde edilen nitel veriler doğrultusunda farklılaştırılmış öğretimin değerlendirme boyutunda “kaygı durumu” temasına yönelik ifadeler incelendiğinde ön plana çıkan bir diğer kod öğrencilerin geleneksel değerlendirme teknikleriyle karşılaştırarak verdikleri cevaplardan yola çıkarak ulaşılan bir diğer koddur. Bu koda yönelik E4_o *“Yok yaşamadım, sınav yok, not yok, puan yok.”* ; K2_y *“...kaygılanmadım, normal sınav değildi.”* görüşleri kaynak gösterilebilir.

Kolay olması, kodu sıklığı yüksek olan bir diğer koddur. Bu koda yönelik olarak K3_o *“Hayır stres olmadım. Çünkü bu değerlendirmeler eğlenceliydi, kolaydı, mutlu oldum.”*; K3_y *“Hayır olmadım. Çünkü daha eğlenceliydi, kolaydı...”*; K4_y *“Hayır düşünmüyorum. Eğlenceliydi, sıkıcı değildi, zor değildi...”* ifadeli kaynak olarak gösterilebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırma çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen ön bütüncül bilgi aşamasında doküman incelemesine dayalı meta analitik ve meta tematik analiz, son bütüncül bilgi aşamasında nicel verilere ulaşmak adına deneysel uygulama ve nitel verilere ulaşmak için görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde ÇBY kapsamındaki aşamalara ilişkin sonuçlar tartışılacaktır.

5.1. Ön Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Tartışma

5.1.1 Meta analize ilişkin tartışma

Araştırmanın ilk aşamasında gerçekleştirilen literatür taramasına dayalı olarak yayın yanlılığı olmadan 45 çalışmanın meta analizi gerçekleştirilmiş ortak etki büyüklüğü hesaplamalarında alanda yer alan çalışmaların tümünü temsil edecek şekilde kriterler belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerinde pozitif yönde ve geniş düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analizle ve ulaşılan verilere dayalı olarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının geleneksel yöntemlere kıyasla oldukça etkili olduğu ve öğrencileri akademik açıdan başarıya ulaştırdığı söylenebilir. Mevcut çalışma sonucu ulaşılan değerlendirmeler Sözer ve Arslanhan (2018) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlarla da benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışma Sözer ve Arslanhan'a (2018) ek olarak daha geniş zaman dilimini (2005-2023) ve daha fazla örnekleme (n=45) kapsıyor olmasına karşılık sonuç değişmemiş ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının geniş düzeyde ve pozitif yönde etkisi belirlenmiştir. Çalışmada meta analize dâhil edilen çalışmalar moderatörlere ayrılarak

analiz edilmiştir. Sözer ve Arslanhan'ın (2018) çalışmalarında yer moderatörlerde (eğitim düzeyi, ders türü) geniş düzeyde etkiye sahipken mevcut çalışmada öğretim kademesi ve ders alanı moderatörlerinin gruplar arası toplam etki büyüklükleri orta düzeyde, öğretim süresi ve örneklem büyüklüğü moderatörlerinin gruplar arası toplam etki büyüklüklerinin geniş düzeye etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum mevcut çalışmanın alandaki çalışmalardan farklı olarak farklılaştırılmış öğretimin farklı dersler ve öğretim kademelerinde bilinenin aksine orta düzeyde etkili olduğu yönünde yorumlanabilir.

Alanda farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya etkisi üzerine gerçekleştirilen çalışmalardan Taş (2013) , Umar (2014); Aliakbari ve Haghighi (2014) ve Muthomi ve Mbugua (2014) incelendiğinde çalışmalar ders, konu, örneklem büyüklüğü ve uygulama süresi fark etmeksizin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif yönde ve geniş düzeyde etkiye sahip olduğu düşünülsede moderatör analizleri bu durumun tam tersi olarak ders alanı ve öğretim düzeyi etki büyüklüğünü belirlemede etkili olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Meta tematik analize ilişkin tartışma

Çalışmada 29 nitel yönlü katılımcı görüşü içeren çalışma meta tematik analiz kapsamında yeniden kodlamaya dayalı olarak temalaştırılmış bu aşamada da analize dâhil edilen çalışmaların alandaki çalışmaların tamamını temsil etmesi sağlanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan kodların ve ilişkilendirildikleri temaların alanda yer alan nitel boyuttaki çalışmaların tamamını kapsadığı belirlenmiştir (Karadağ, 2010; Pierre, 2014; Özkanoğlu, 2015; Şentürk, 2017). Bu durum farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik hazırlanan farklılaştırılmış öğretim planlarında içerik farklılaştırmanın öğrenciler çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle öğrenme ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılan içerikler etkili öğrenmeler konusunda da oldukça önemlidir. Diğer taraftan 21. Yüzyıl becerilerinden olan BT okuryazarlığı, öz düzenleme gibi üst düzey becerilerin kazandırılması için içerik farklılaştırılması yoluna gidilmesi derinlemesine öğrenmeler sağlamaktadır. Mevcut çalışmada ulaşılan sankey diyagramı ile kodların birbiriyle olan güçlü ilişkileri bu durumu destekler niteliktedir.

Çalışmada yer alan süreç teması çok sayıda pozitif yönde düşünceye ilişkin kod içermektedir. Kodların sürece ilişkin pozitif ifadeler içermesi süreç farklılaştırmanın, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ulaşılan çok sayıda kod aynı zamanda süreç bakımından bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarda çok sayıda beceriyi de desteklemektedir. Süreç temasına yönelik en fazla yüke sahip kodlar aktif katılım, olumlu tutum geliştirme ve eğlenceli hale getirmesi kodlarıdır. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öğrencilerin aktif katılım sağladığı sonucuna ulaşan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Karadağ, 2010; Özkanoglu, 2015; Özer, 2016; Şentürk, 2017; Şaban, 2020; Ermiş, 2021; Zeybek, 2021). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında sürecin farklılaştırılmasına dayalı olarak öğrencilerde çok sayıda bilişsel beceriyi destekleyen uygulamalar aynı zamanda duyuşsal becerileri de desteklemiş ve derse karşı olumlu tutum geliştirmeye katkı sağlamıştır. Karadağ (2010); Şaldırak (2012); Özbal (2016); Özer (2016); Durmuş (2017); Danau (2017); Hall (2018); Çoban (2019); Göl (2021) yapmış oldukları çalışmalarda sürecin farklılaştırılması ile derse karşı olumlu tutum geliştirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Tematik analiz sonucunda süreç temasına ilişkin en fazla dikkat çeken kodlardan biri de eğlenceli hale getirmesi kodudur ki koda ilişkin analize dâhil edilen çalışmaların tamamına yakında referans elde edilmiştir. Çalışmalarda katılımcı görüşleri analiz edildiğinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının süreç farklılaştırılmasına ilişkin katılımcıların tamamına yakını sürecin eğlenceli olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ekinci (2016), Şaban (2020) ve Göl (2021) çalışmalarında doğrudan eğlenceli olmaya ilişkin bulgulara ulaşılmış ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında süreç farklılaştırmanın eğlenceli olduğu belirlenmiştir.

Bu aşamada son olarak ürünün farklılaştırılmasına ilişkin olarak ürün teması belirlenmiştir. Ulaşılan kodlar doğrultusundan analiz edilen çalışmalarda ürün farklılaştırılmasına ilişkin çok sayıda görüş bulunduğunu, doğrudan ve dolaylı olarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında ürün farklılaştırmanın birçok beceriye katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sosyal boyutta işbirlikli ve bireysel çalışma, eleştirilere açıklık gibi becerileri desteklerken bilişsel boyutta hatalardan ders çıkarma, etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlama bilginin önemi ve işlevselliği, başarı duygusunu tatma becerilerini desteklemiştir. Ayrıca ürün farklılaştırma ürün ve performans çeşitliliği, dönüt sağlama, akran değerlendirmesine imkân sağlama gibi değerlendirmeye dönük becerileri de desteklediği görülmüştür.

Nitel boyutlu çalışmalar (Chen, 2007; Karadağ ve Yasar, 2010; Pierre, 2014; Özkanoğlu, 2015; Zoraloğlu, 2016; Koç, 2016; Danou, 2017; Greene, 2017; Yenmez ve Özpınar, 2017; Hall, 2018; Brevik, Gunnulfsen ve Renzulli, 2018; Graaf, Westbroek ve Janssen, 2019; McCarthy, 2020; Meşe, 2021) kapsamında farklılaştırılmış öğretimin ürün farklılaştırılmasına dayalı tüm bu analizleri akademik başarıya olan katkısını da göstermektedir. Analize dâhil edilen nitel boyutlu çalışmalarda ürün farklılaştırılmasına ilişkin ortak görüş öğrencilerin ilgi ve bireysel farklılıklarına dayalı tercih ettikleri öğrenme yoluna ilişkin ortaya koydukları ürünlerde gruba ya da bireysel çalışarak bağımsız çalışma becerileri edinmeleri, bu sayede daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlayabildikleri ayrıca ürün ortaya koyma sürecinde gerek bireysel gerekse akran değerlendirmeleri ile eleştirilere açık olma, hatalardan ders çıkarma becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.

5.2. Son bütüncül bilgi aşasına ilişkin tartışma

Mevcut çalışmada Osmaniye ili merkez resmi okullarından Şehit Oğuzhan Tekerek İlkokulu 4.sınıf öğretim programı dâhilinde bulunan Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanına ait kazanımlar farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dayalı olarak 4 farklı öğretim programıyla işlenmiş ve süreç akademik başarıya etkisi açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Mevcut araştırmaya deney grubu 27, kontrol grubu 29 olmak üzere toplam 56 öğrenci katılmıştır. Bu çalışma grubu bireysel farklılıklar, öğrenme stilleri, zekâ alanları ve kültürel farklılıklar açısından herhangi bir ilköğretim I. Kademedede yer alan 4.sınıf öğrencilerini temsil edebilecek seviyededir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde herhangi bir değişikliğe yol açıp açmadığını tespit edebilmek adına uygulama öncesinde ve sonrasında başarı testi uygulanmıştır. Birinci uygulama ile ikinci uygulama arasında 4 haftalık bir zaman dilimi vardır. Yapılan incelemede farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde mevcut çalışmada gerçekleştirilen meta analizin aksine Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre orta düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiş ve araştırmanın denencesi deney grubu lehine doğrulanmıştır. Alandaki çalışmalara bakıldığında araştırmacılar farklı örneklem, ders alanı, konu, öğrenim kademesi değişkenlerine bağlı olarak farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gerçekleştirmiş ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etki düzeyini orta

düzeyde etki olarak belirlemişlerdir (Osuafor ve Okigbo, 2013; Özer, 2016; Tüfekçi, 2018; Avcı, 2018; Çoban, 2019; Üçarkuş, 2020; Magableh ve Abdullah, 2020).

Çalışma kapsamında son test puanlarına dayalı olarak düşük, orta ve yüksek başarı puanına sahip 12 öğrenci ve uygulamayı gerçekleştiren 2 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda değerlendirme boyutuna ilişkin ön plana çıkan görüş farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme tekniklerinin eğlenceli olması yönündedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı kullanılan tekniklerin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç Ekinci (2016), Şaban (2020) ve Göl (2021) gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarıyla benzerdir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme tekniklerinin eğlenceli olması aynı zamanda öğrencilerin değerlendirme sürecinde kaygı ve stres yaşamadıklarını da göstermektedir.

Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinde bireylerin çeşitli şekillerde öğretmen tarafından hedefe ulaşıp ulaşılmadığı belirlenirken öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânı bulmaları bu sayede öğrenme eksiklerini kendileri belirleyerek bu yönde düzenlemeler gerçekleştirebilmeleri de yine farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme tekniklerinin olumlu yönlerindendir. İncelemeler sonucunda uygulamaların öz ve akran değerlendirme imkânı sunması aynı zamanda aktif katılım sağlama ve sorumluluk alma becerileri üzerinde de yakından ilgili bulunmuştur. Öğrencilerin kalıcılığı arttırma ve öğretici olma yönündeki görüşleri farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme tekniklerinin etkin öğrenmeler sağlamada da etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerden ulaşılan görüşler doğrultusunda uygulamanın farklı aşamalarında kullanılan bu değerlendirme tekniklerinin temel kavramların öğrencide var olduğunun ve ne düzeyde var olduğunun tespitinde de etkili olduğu yönündedir. Bu sayede öğrenme eksiklerini ve ihtiyaçlarını belirlemede yol gösterici olma özelliğini de sağladığı görülmektedir. Ayrıca bazı planların uygulanmasında öğrencilerin ilgilerine göre seçim yapması öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanımasına da imkân vermiştir. Bu aşamada öğrenciler aynı zamanda neleri bilip neleri bilmediklerini, neyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu, neleri yapıp neleri yapamadıklarını görmüş öğretmenlerde bu süreci yakından gözlemlemiştir.

Her ne kadar meta analiz verileri büyük ve orta büyüklüğe sahip örneklemelerde yüksek

düzeyde akademik başarı elde edildiğini gösterse de uygulama süreci kalabalık sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmasında problemler yaşandığını görülmüştür. Fakat deney gruplarındaki öğrencilerin ilk planın uygulanmasındaki süreçte gruplara ayrılma, değerlendirme tekniklerini anlama gibi süreçlerde yaşadıkları zorlukların diğer planların uygulanmasında yaşamadıkları, ayrıca öğretmenlerinde her geçen dersin sonunda plana ve sınıfa daha hâkim olarak süreci sürdürdüğü görüldüğünden, görüşmelerde uygulama rahatlığı ve tecrübe kazanma kodlarına ulaşılmıştır. Tespit edilen durum alanda yer alan çalışmalarla da paralellik göstermekedir (Karadağ, 2010; Özbal, 2016; Şentürk, 2017; Ermiş, 2021). Bu demek oluyor ki öğretmenler farklılaştırılmış öğretim uygulamaları doğrultusunda planlar hazırladıkça ve uyguladıkça, öğrenciler bu tür planlara dayalı olarak öğrenmelerini gerçekleştirdikçe süreç çok daha kolay ve başarılı hale dönüşebilir. Ayrıca mevcut çalışmada bahsi geçen çok sayıda farklılaştırılmış öğretim tekniği ve değerlendirme teknikleri farklılaştırılmış öğretimin doğasına uygun olarak önceden hazırlanıp planlandığı sürece hem iş yükü azaltılabilir, hem de zaman yönetimi, sınıf yönetimi gibi düzenlemelerle diğer konulara daha çok zaman ayrılabilir.

5.3. Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın son aşaması ilk iki aşamada elde edilen verilerin analizler sonucu ulaşılan sonuçların bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi yönündedir. Bu kapsamda ön bütüncül bilgi aşaması için alanda yer alan nicel boyutlu çalışmaların meta analizi ile nitel boyutlu çalışmaların meta tematik analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ikincil aşama olan son bütüncül bilgi aşamasında deneysel uygulama tasarlanmış başarı testi sonucunda nicel verilere ulaşılmıştır. Yine ikinci aşama için olgu bilim desenine dayalı olarak değerlendirme olgusuna yönelik nitel veri elde edilmiş, içerik analizi sonucu ulaşılan kodlar temalaştırılarak sonuca ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucu 1. Aşamada elde edilen nicel verilerin 2. Aşamada elde edilen nicel veriler ile uyumlu olduğu, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıyı arttırdığı görülmektedir. Alanda bu görüşü destekleyen çok sayıda çalışma yer almaktadır (Yabaş ,2008; Luster, 2008; Beler, 2010; Butler ve Lowe, 2010; Durrett, 2010; Valiande ve Tarman, 2011; Tulbure, 2011; Scott, 2012; Smit ve Humpert, 2012; Demir, 2013; Osuafor ve Okigbo, 2013; Taş, 2013; Aliakbari ve Haghighi, 2014; Gomaa, 2014; Muthomi ve Mbugua, 2014; Ogunkunle ve Henrietta, 2014; Liverman, 2014; Umar, 2014; AlShareef, 2015; Kaplan, 2016; Ekinci, 2016; Lockley vd., 2017;

Firwana, 2017; Salar, 2018; Tüfekçi, 2018; Aras, 2018; Demirkaya, 2018; Avcı, 2018; Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Ekinci ve Bal, 2019; Artis, 2019; Kara, 2019; Magableh ve Abdullah, 2019; Yaprakgöl, 2019; 2020; Türegün Çoban, 2020; Bağrıyanık, 2020; Canque, 2021; Saleh, 2021; Özen, Çelik ve Bayram, 2022). Ayrıca Sözer ve Arslanhan'ın (2018) meta analiz uygulamasına yönelik gerçekleştirdiği çalışmaları da mevcut çalışmayla uyumludur.

Mevcut çalışmanın nicel verileri 1. Aşamadaki moderatör analizi sonuçları ile 2. Aşamada yer alan deneysel uygulamanın etki büyüklüğü öğrenme alanı ve öğretim kademesinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Alanda orta düzeyde etkiye sahip olduğunu destekleyen çok sayıda çalışma ve araştırmacı yorumları bu durumu desteklemektedir (Osuafor ve Okigbo, 2013; Özer, 2016; Tüfekçi, 2018; Avcı, 2018; Çoban, 2019; Üçarkuş, 2020; Magableh ve Abdullah, 2020). Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının meta analiz aksine geniş düzeyde değil orta düzeyde etkili olmasında, alanda yer alan çok sayıda çalışmada mevcut çalışmayla aynı düzeyde etkili olması yönünde ulaşılan sonuç göstermektedir ki ders alanı, öğrenim kademesi değişkenleri akademik başarı üzerinde etkilidir.

Çalışmanın nicel boyutunda elde edilen kodlar alanda yer alan nitel boyutlu çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı olup, farklılaştırılmış öğretimin etkisine ilişkin çok sayıda olumlu görüşe ulaşılmıştır. Bu yönüyle çalışma alanda yer alan çalışmalarla tutarlı ve uyumludur.

Ayrıca meta analiz verileri örneklem büyüklüğünün her ne kadar akademik başarı üzerinde negatif etkiye sahip olmadığı yönünde olsa da mevcut araştırmaya dâhil edilen çalışmalar ve son bütüncül bilgi aşamasında katılımcı görüşlerinden elde edilen kodlar kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu ve zaman / sınıf yönetiminde zorluklar yaşandığını göstermektedir. Bu sonuç deneysel boyutta orta büyüklükte örneklemle gerçekleştirilen uygulamanın orta düzeyde etkili olduğu yönündeki görüşüyle de desteklenmektedir. Nitekim Karadağ(2010) ve Özbal (2016) gerçekleştirdikleri çalışmalarında yer alan araştırmacı günlüklerinde kalabalık sınıflardaki uygulama zorluğunu, süreçleri tekrar tekrar planladıklarını, bu durumun ise zaman kaybına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Oldukça geniş ve kapsamlı literatür taraması gerektiren, farklı analiz türleri ve yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu çalışma farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının farklı boyutlarla ele alınmasını elde edilen sonuçlarla bütüncül verilere ulaşmamıza imkan sağlamıştır. Bu yönüyle

Çalışmanın çalışmanın gerek konu üzerinde çalışmayı düşünen araştırmacılara gerekse alanı takip ederek farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını sınıf ortamına taşıyacak olan öğretmenlerimize katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Çalışmanın alana sağladığı bir diğerk katkı özellikle mühendislik, endüstriyel ekoloji, tıp ve benzeri bilimsel araştırmalarda değışkenlerin ve bulguların birbiryle ilişkilerini görselleştirerek açıklamayı amaçlayan sankey diyagramının eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen nitel bulguların görselleştirilmesinde kullanılmış olmasıdır. Çok sayıda becerinin ve kazanımın birbiriyle ilişkili olduğunu gösteren diyagramlar bazı kazanım ve becerilerin ilişkisiz veya zayıf ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle gelecekte araştırılması planlanan konulara ilişkin eğitimciler, plan hazırlarken hedeflenen kazanım ve becerilerin ilişkili olma durumuna dikkat ederek planlamalarını gerçekleştirmelidir. Bu sayede daha nitelikli ve etkili öğrenmeler sağlanacağı ön görülmektedir. Ayrıca eğitim bilimleri alanında nitel boyutlu çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar içinde, çalışmalarında kullanılacakları sankey diyagramlarının verileri görselleştirme ve yorumlama açısından kolaylık sağlayacaktır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen mevcut çalışmada araştırmanın amaçlarına uygun olarak; ön bütüncül bilgi aşamasında meta analiz, meta tematik analiz ile son bütüncül bilgi aşamasında nicel ve nitel bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar ve sonuçlara dayalı tartışmalara yer verilmiştir. Sonuçlar alanda yer alan diğer çalışmalarla karşılaştırılarak, diğer çalışmalar ait sonuçlara dayalı yorumlanarak aktarılmış, çalışmaların ortak sonuçlarına dayalı öneriler geliştirilmiştir.

6.1. Sonuç

Gerçekleştirilen literatür taramasına da dayalı olarak farklı yöntemlerin bir arada kullanıldığı, aynı anda farklı analiz programları kullanarak elde edilen nitel ve nicel verilerin birbiriyle kıyaslandığı, kıyaslama sonucu tespit edilen eksikliğin yine hem nitel hem de nicel yönlü verilerle tamamlandığı, tüm eksiklerin ve belirsizliklerin giderilerek bütüncül bir sonuca ulaşıldığı tüm bu yönleriyle Batdı (2016a) tarafından alana kazandırılan çoklu bütüncül yaklaşımın kullanılması kararlaştırılmıştır. Mevcut çalışma kapsamında nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmış, farklı veri setlerinin analizlerini gerçekleştirebilen nicel ve nitel veri analiz programları bir arada kullanılarak ulaşılan tüm bulgular bir bütün olarak değerlendirilmiştir.

6.1.1. Ön Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin Sonuç

6.1.1.1 Meta analize dayalı sonuç

Mevcut çalışmada ilk olarak Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisine ilişkin nicel verilere ulaşmak adına meta analitik işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisinin incelenebilmesi için 2005-2023 yılları arasında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılarak akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen nicel yönlü 45 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalardan sadece deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi son test puanları, grupların örneklem büyüklükleri, test puanlarının aritmetik ortalamaları ve başarı testine ilişkin standart sapma değerlerini içeren çalışmalar meta analize dâhil edilmiştir. Toplamda 45 çalışma üzerinden gerçekleştirilen meta analiz sonucunda rastgele etkiler modeline (REM) dayalı gerçekleştirilen analizde $SE=0,113$ standart hata değeri ile %95 güven aralığında üst sınır 1,021 ve alt sınır 0,579 olarak belirlenmiştir. Değerlere dayalı olarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkisi yaklaşımın lehine olacak şekilde $g=0,800$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer Thalheimer ve Cook' un (2002) sınıflandırılmasına göre geniş düzeyde bir etkiyi ifade etmektedir.

Gerçekleştirilen meta analitik incelemelerde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığının olmaması ve analize dâhil edilen çalışmaların homojen bir şekilde dağılmasının sağlanmasıdır. $n=45$ çalışmayla gerçekleştirilen meta analiz sonucunda $I^2 = 87,5$ değeri belirlenmiş ve değerin 0,50'nin üzerinde olmasından kaynaklı olarak moderatör analizinin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda analize dâhil edilen 45 çalışma öğretim kademesi, uygulama süresi, ders alanları ve örneklem büyüklükleri göz önünde bulundurularak moderatörlere ayrılmış ve ikinci kez analizleri gerçekleştirilerek etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi adına çalışmalar ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe, ortaöğretim ve lisans olmak üzere öğretim kademelerine ayrılmıştır. Analiz sonucunda öğretim kademelerine göre en yüksek etki büyüklüğü ($g= 0,99$) ilköğretim 2. kademe olarak belirlenmiştir. En düşük etki büyüklüğü ($g=0,21$) ise lisans düzeyinde hesaplanmıştır. Ayrıca öğretim kademesi değişkenine göre sunulan verilere bakıldığında gruplar arası toplam homojenlik testi değerinin $Q_B= 12,21$ olduğu ve serbestlik derecesinin $df= 3$ olduğu görülmektedir.

Analiz sonucuna göre χ^2 kritik tablosunda %95 güven aralığına göre 3 serbestlik derecesi ile karşılık gelen değer 7,815 olarak belirtilmektedir. 3 serbestlik derecesi ile Q_B istatistiksel değeri ($Q_B=12,11$, $p=0,007$) kritik değer olan $\chi^2_{0,95}=7,815$ değerinden büyük olduğu için etki büyüklükleri arasında homojen bir yapı oluşturmadığı söylenebilmektedir. Diğer yandan öğrenim kademesi değişkenine yönelik akademik başarı üzerinde etkisi $g=0,70$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenim kademesine göre akademik başarı düzeyi üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Etki büyüklüklerinin hesaplanmasında tercih edilen bir diğer moderatör farklılaştırılmış öğretim uygulamasının uygulanma süreleridir. Uygulama sürelerine göre etki büyüklüğü en yüksek olan ($g=1,02$) 7-8 hafta, en düşük olan ise ($g=0,67$) 1-4 hafta olarak belirlenmiştir. Bu durumda 7-8 haftalık uygulamaların geniş düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilirken; 1-4 haftalık uygulamaların orta düzeyde etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer sürelerin etki büyüklükleri göz önünde bulundurulduğunda ($g=0,81$; $g=0,84$) uygulama süresinin akademik başarı üzerinde geniş düzeyde etki elde etmek için önemli olduğu belirtilebilmektedir. Yine uygulama süresi değişkenine göre ulaşılan verilere bakıldığında $Q_B=1,05$ olarak belirlendiği ve serbestlik derecesinin $df=3$ olduğu görülmektedir. Ki kare kritik tablosuna dayalı olarak %95 güven aralığında 3 serbestlik değeri derecesine karşılık gelen değer 7,815 olduğundan 3 serbestlik derecesinin Q_B istatistiksel değeri ($Q_B=1,05$, $p=0,788$) kritik değer $\chi^2_{0,95}=7,815$ değerinden küçük olduğundan analize dâhil çalışmaların uygulama süreci değişkenine göre homojen bir yapıya sahip olduğu şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca uygulama süreci değişkenine yönelik akademik başarı üzerinde etkisi $g=0,81$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının uygulama süresine göre akademik başarı üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bir diğer moderatör olan ders alanları fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler ve yabancı dil olarak belirlenmiştir. Etki büyüklükleri analizlerine göre en yüksek etki büyüklüğünün ($g=1,14$) yabancı dillerde olduğu belirlenmiş bu değer çok geniş düzeyde etkili olduğunu ifade etmektedir. En düşük etki büyüklüğü değerinin ($g=0,41$) fen bilimleri dersine ait olduğu bu değer Thalheimer ve Cook' a (2002) göre küçük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca analizlere göre $Q_B=10,99$ olarak belirlendiği ve serbestlik derecesinin $df=3$ olduğu görülmektedir. Ki kare kritik tablosuna dayalı olarak %95 güven aralığında 3 serbestlik değeri derecesine karşılık gelen değer 7,815 olduğundan 3 serbestlik derecesinin Q_B istatistiksel değeri ($Q_B=10,99$, $p=0,012$) kritik

değer $x^2_{0,95}=7,815$ değerinden büyüktür. Bu nedenle etki büyüklükleri arasında homojen bir yapı oluşturmadığı yönünde ifade edilebilir. Ayrıca ders alanlarına göre akademik başarı $g= 0,70$ olarak hesaplanması farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ders alanlarına göre akademik başarı üzerinde orta düzeyde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Analize dâhil edilen araştırmalarda etki büyüklüklerine etki edecek bir diğer değişken deney ve kontrol gruplarına ilişkin örneklem büyüklükleridir. Bu durum moderatör olarak kabul edilmiş ve çalışmalar kendi içlerinde büyük, küçük ve orta büyüklükte örneklem olarak sınıflandırılmıştır. Örneklem büyüklüğüne dayalı olarak en yüksek etki büyüklüğü değeri ($g=1,10$) büyük örneklemli çalışmalarda olduğu en düşük etki büyüklüğü değerinin ise ($g=0,58$) orta örneklemli çalışmalarda olduğu belirlenmiştir. Bu durumda büyük örneklemli çalışmaların etki büyüklüğü Thalheimer ve Cook' a (2002) göre çok geniş düzeyde olarak ifade edilirken küçük örneklemli uygulamaların etki büyüklüğü ($g=0,94$) geniş düzeyde ve orta örneklemli uygulamalarda orta düzeyde etkiye sahiptir şeklinde ifade edilebilir. Son olarak örneklem büyüklüğüne dayalı analizlerde $Q_B= 3,70$ olarak belirlenirken serbestlik derecesinin $df=2$ olarak hesaplanmıştır. Kritik tabloda ki kare değerine göre %95 aralığında 2 serbestlik değeri derecesine karşılık gelen değer 5,991 olduğundan, 2 serbestlik derecesinin Q_B istatistiksel değeri ($Q_B=3,70$, $p=0,157$) kritik değer $x^2_{0,95}=5,991$ değerinden küçük olduğu görülmektedir. Bu durumda örneklem büyüklüğüne dayalı etki büyüklükleri homojen bir yapı oluşturmaktadır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının örneklem büyüklüğüne dayalı akademik başarıya etkisi $g=0,82$ olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama örneklem büyüklüğünün farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında akademik başarı üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu ifade etmektedir. Moderatör analizinde Q_B değerlerine dayalı olarak öğretim kademesi ($Q_B =12,21$) ve ders alanlarının ($Q_B =1,05$) homojen bir yapıda olmadığı ifade edilirken uygulama süresi ($Q_B =10,99$) ve örneklem büyüklüklerinin ($Q_B =3,70$) homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu durumda analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında uygulama süresi ve örneklem büyüklüğü değişkenlerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Diğer taraftan öğretim kademesi ve ders alanlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisi üzerinde anlamlı bir farka sebep olduğu, her iki değişkene ilişkin çalışmalar incelendiğinde etki

büyükliklerine dayalı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

6.1.1.2. Meta tematik analize dayalı sonuç

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında yürütülen çalışmanın ön bütüncül bilgi aşamasına ilişkin ulaşılan bir diğer bulgu meta tematik analize dayalı bulgulardır. Literatür taraması sonucunda n=29 çalışmaya ulaşılmıştır. Dâhil edilme kriterleri kapsamında nitelikli ve katılımcı görüşü içeren çalışmalar Atlas.ti nitel veri analiz programı kullanılarak tematik analize tabi tutulmuş, yine bu kapsamda içerik, süreç ve ürüne ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar içerik, süreç ve ürün olmak üzere üç ayrı tema altında ilişkilendirilmiştir. Meta tematik analize dâhil edilen çalışmalarda katılımcı görüşleri içeriğin farklılaştırılmasına yönelik analiz edilmiş ve bu kapsamda “*esnek planlama, derinlemesine öğrenme, akademik başarıya katkı, medya okuryazarlığına katkı, ön bilgileri harekete geçirme, kendi öğrenme yollarını belirleme, hazırbulunuşluklara göre planlayabilme, BT okuryazarlığı, disiplinler arası transfer, öğrenci düzeyine hitap etme, öğrenme ihtiyaçlarını karşılama, seçim yapabilme, kronoloji bilgisi kazandırma, ilgi alanlarına uygun seçim yapma*” kodlarına ulaşılmıştır.

Katılımcı görüşlerine yönelik tematik analizler sonucunda “*akışta kalma, akran öğretimine imkân sağlama, aktif katılım sağlama, arkadaş edinmeye katkı, bakış açısını geliştirme, bireysel araştırma duygusu kazandırma, cesareti arttırma, olumlu tutum geliştirme, dikkat çekme tekniklerinde çeşitlilik, düşünmeyi prensip edindirme, eleştirel bakış açısı kazandırma, saygı, gayretli olma, heyecan uyandırması, iletişim becerilerine katkı, öğretmen rehberliği, kendi hızında ilerleme imkânı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma, kendini tanıma imkânı sunması, motivasyonu arttırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğretmene karşı olumlu tutum, öz düzenleme, paylaşmayı öğrenme, potansiyeli yukarıya taşıma, problem çözme becerilerini geliştirme, sınıf dışı uygulamalar, eğlenceli hale getirmesi, yeniden planlamaya imkân verme, öğrenciyi tanıma, yaparak yaşayarak öğrenme, yardımlaşma, yaratıcı düşünme, yeni deneyimler edinme, yeni kavramlar öğrenme, zaman yönetimi, zekâ alanlarına katkı, aile faktörü*” kodlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar analize dâhil edilen çalışmalarda sürecin farklılaştırılmasına yönelik çok fazla görüş olduğunu göstermektedir. Süreç farklılaştırılmasına dayalı kodların birbirleriyle ilişkisini görselleştiren Sankey diyagramına dayalı olarak kodlar arasında çok sayıda doğrudan

ilişki olduğu görülmüştür. Sankey diyagramında yorumlama, kodun ilişki sıklığı üzerinden ve buna bağlı olarak diyagramda yer alan yerleşimlerin kalın veya ince durumuna göre yapıldığından en güçlü ilişkinin “olumlu tutum geliştirme” ile “eğlenceli hale getirmesi” arasındadır. Bu doğrultuda öğrenci görüşlerine dayalı meta tematik analiz göstermiştir ki; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında sürecin dersi eğlenceli hale getirdiği gibi aynı zamanda da derse karşı pozitif yönde öğrenci tutumlarını etkilediği söylenebilir. Bu doğrultuda Şaldırak (2012) gerçekleştirdiği çalışmada derslerin eğlenceli geçtiğine ve bu sebeple öğrenciler tarafından derse karşı olumlu tutum geliştirildiğine ilişkin görüşlere ulaşmıştır. Ayrıca Özbal’da (2016) çalışmasında benzer şekilde derse karşı olumlu tutum geliştirmeye ilişkin görüşleri dersin eğlenceli olmasıyla ilişkili olduğu sonucuna bağlayarak her iki kod arasında pozitif ve güçlü bir bağ olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu konuda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sürece ilişkin öğrencilerde geliştirdiği bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal becerilerden tutuma ilişkin de olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında ön bütüncül bilgi aşamasına veri sağlamak adına gerçekleştirilen meta tematik analizin son teması ürün olarak belirlenmiş ve analizler sonucunda “*kalıcılığı arttırma, iş birlikli çalışma, hatalardan ders çıkarma, gözleme dayalı değerlendirme, etkili öğrenmeler sağlama, eleştirilere açıklık, dönüt sağlama, ürün çeşitliliği, performans çeşitliliği, bireysel çalışmaya uygunluk, bilginin önemi ve işlevselliği, başarıyı tatma, akran değerlendirmesine imkân verme*” kodlarına ulaşılmıştır. Ürün temasına ilişkin bir diğer analiz kodlar arası ilişkiye dayalı bulgulardır. Gerçekleştirilen analizlerde kodlar arası güçlü ve doğrudan ilişkiye ulaşılmış ve bu bulgular Sankey diyagramı ile görselleştirilmiştir. Etkili öğrenmeler sağlama ile kalıcılığı arttırma, hatalardan ders çıkarma ve iş birlikli çalışma ve son olarak akran değerlendirmesine imkân verme ile eleştirilere açıklık arasında doğrudan ve güçlü ilişkilere ulaşılmıştır. Karşılıklı iki kod arasındaki doğrudan ve güçlü ilişki göstermektedir ki akademik boyutta farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkili öğrenmeler sağladığı, bu durumun doğrudan kalıcılığı arttırarak akademik başarıya katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca iş birlikli çalışan öğrenciler gerek öz değerlendirme gerekse akran değerlendirmesine dayalı olarak öğrenme eksiklerini kendileri belirlediğinden, ürüne dayalı olarak hatalarından ders çıkardıkları sonucuna varılabilir. Yine iki güçlü ve doğrudan ilişkiye dayalı olarak öğrencilerin akran değerlendirmesi gerçekleştirirken kendilerine, gruplarına ya da ürünlerine yönelik gerçekleştirilen eleştirilere karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

diyebiliriz. Çoklu bütüncül yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen meta tematik analize dayalı olarak içerik, süreç ve ürün temalarına ve bu temalarla ilgili çok sayıda koda ulaşılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan bulgular bütün olarak birbiriyle uyumlu, olumlu, pozitif yönde ve tutarlıdır. Ulaşılan kodların analize dâhil edilen çalışmaların genel ve önemli sonuçlarıyla doğrudan ilişkili olduğu, çalışmaların ulaşılan sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

6.1.2. Son Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin sonuç

Çoklu bütüncül yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen çalışmanın bir diğer boyutu ön bütüncül bilgi aşamasında alanda tespit edilen eksiliğe yönelik olarak nicel boyutta Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisi ve nitel boyutta öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen görüşmelerin değerlendirme kapsamında analizleridir. İlk olarak gerekli tüm aşamalar sırasıyla takip edilmiş ve sosyal bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanına ilişkin kazanımları içeren bir başarı testi oluşturulmuştur. Son bütüncül bilgi aşamasının nicel verilerini oluşturan ön test ve son test puanlarına ulaşmak adına oluşturulan başarı testi deney grubu (n=27) ve kontrol grubu (n=29) olmak üzere ilköğretim 4.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ön test uygulamasının ardından deney grubundaki öğrencilere farklılaştırılmış öğretim kapsamında hazırlanmış dört farklı plan uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılarak kazanımların erişileri sağlanmıştır. On iki ders saati süren uygulama sürecini ardından her iki gruba da başarı testi uygulanarak son test puanlarına ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler kazanımlarına yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamaları sonrasında ön test ve son test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen analizlere dayalı olarak son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bulgulara dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüğü değeri ($ES=0.541$) Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre $0,40 \leq 0.541 < 0,75$ ise; Orta düzeyde etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre araştırmanın denencesi deney grubu lehine doğrulanmıştır.

Son bütüncül bilgi aşamasında hem nicel hem de nitel boyutta bulgulara ulaşılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla başarı testi uygulanırken nitel boyutta verilere ulaşmak için öğretmen ve öğrencilerle değerlendirme boyutuna ilişkin yarı

yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda değerlendirme teması kapsamında “akran değerlendirme, aktif katılımı, başarı duygusunu tatma, tecrübe kazanma, etkin değerlendirme imkânı, geleneksel tekniklerden ayrılma, kalıcılığı arttırma, kazanıma yönelik anında dönüt, odaklanmayı arttırma, öğretici olma, öğretmen rehberliği, öz değerlendirme, öz düzenleme imkânı, planın bir parçası olma imkânı, sorumluluk alma, sunum yapma imkânı, temel kavramların tespiti, uygulama rahatlığı” kodları belirlenirken yine değerlendirmeye ilişkin olumlu açıdan “ekonomiklik, uygulama rahatlığı, eğlenceli olma” kodlarına, olumsuz açıdan “sınıf mevcudu, gürültü, zaman alma” kodlarına ulaşılmıştır.

Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerden elde edilen Sankey diyagramına göre en güçlü ilişkinin öz değerlendirme ve akran değerlendirme kodlarına yönelik olduğu görülmektedir. Diyagrama göre katılımcılar öz değerlendirme koduyla “kalıcı olma, öğretici olma, odaklanmayı arttırma, aktif öğrenci katılımı” ile “öz düzenleme ve sorumluluk alma” kodlarını yakından ilişkili görmüşlerdir. Bu durum farklılaştırılmış öğretim kapsamında kullanılan değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin bilişsel becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu gösterirken aynı zamanda katılımcı görüşlerinin sorumluluk alma koduyla ilişkili güçlü ilişkisi değerlendirme boyutunun duyuşsal becerilerin gelişimine de katkı sağladığını ifade etmektedir.

6.1.3. Bütüncül Bilgi Aşamasına İlişkin sonuç

Çalışma kapsamında 1. ve 2. Aşamalarda gerçekleştirilen analizler sonucunda çok sayıda veriye ulaşılmış ve gerçekleştirilen analizler farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisini açıklamak adına nitelikli bulgular elde etmemizi sağlamıştır. Bu aşamada bütüncül bilgiye ulaşmak adına gerekli ön bütüncül bilgiler ve son bütüncül bilgiler yeterli olmakla birlikte, veriler sentezlenerek kapsam düzeyi geniş bilgilere ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmacılara öneriler;

- Meta analiz boyutunda gerçekleştirilen moderatör analizine dayalı olarak öğretim kademesine göre sınıflandırılan veriler göstermektedir ki ilköğretim 1. kademe ve ortaöğretim düzeyinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının

akademik başarıya etkisini araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle mevcut konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacıların az sayıda çalışmaya rastlanan öğretim kademelerini tercih etmeleri önerilmektedir.

- Moderatör analizine dayalı olarak karşılaşılan bir diğer eksiklik mevcut çalışmanın da ders alanını oluşturan Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisini araştıran çalışmaların azlığıdır. Bu doğrultuda gelecekte araştırmacıların mevcut konuya ilişkin Sosyal Bilgiler dersine yönelik farklılaştırılmış öğretim planları hazırlayarak uygulamaları ve uygulamaların etkisini araştırmaları önerilebilir.
- Meta analize dayalı olarak büyük ölçekteki örneklerde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının geniş düzeyde etkili olduğu belirlense de araştırmacıların daha çok orta ve küçük örneklem gruplarıyla çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu konuda da gelecekte büyük örneklem gruplarıyla yapılacak çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmekte ve araştırmacılara büyük örneklem gruplarıyla çalışmaları önerilmektedir.
- Meta tematik analiz sonucu çok sayıda koda ve içerik, süreç ve ürüne ilişkin temaya ulaşılmıştır. Araştırma için hazırlanan planların daha çok süreç ve ürüne yönelik olduğu, ulaşılan temalardan içerik temasından az sayıda koda ulaşıldığı, araştırmacıların içeriğin farklılaştırıldığı öğretim planlarıyla az sayıda çalışma gerçekleştirdiği görülmektedir. Gelecekte farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisine ilişkin gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalarda içerik farklılaştırılmaya yönelik planların hazırlanması yine araştırmacılara önerilebilir.
- Meta tematik analiz sonucu ulaşılan kodlara yönelik sankey diyagramları hazırlanmış, bu sayede ulaşılması hedeflenen kazanım ve becerilerin birbiriyle ilişkisi yorumlanmıştır. Sankey diyagramları çok sayıda becerinin ve kazanımın birbiriyle ilişkili olduğunu gösterse de bazı kazanım ve becerilerin ilişkisiz veya zayıf ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle gelecekte araştırılması planlanan mevcut konuya ilişkin araştırmacılar, plan hazırlarken hedeflenen kazanım ve becerilerin ilişkili olma durumuna dikkat ederek planlaması önerilmektedir. Bu sayede zaman ve sınıf yönetimi açısından olumlu ve ekonomik uygulamalar gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlere öneriler;

- Son bütüncül bilgi aşamasında gerçekleştirilen deneysel uygulama, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarıya olumlu yönde etki sağladığını göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlerimizin hangi kademedeki ve ders alanında olursa olsun ders planlamalarına ve eğitim öğretim süreçlerine farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını dâhil etmeleri önerilmektedir.
- Araştırma sürecinde özellikle farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme teknikleri ayrıntılı analiz edilmiş, öğrencilerin geleneksel değerlendirme tekniklerine göre çok daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Özellikle geleneksel değerlendirme tekniklerine kıyasla daha eğlenceli olduğu düşünülen bu teknikler bu yönüyle öğrencilerde daha az stres ve kaygıya sebep olmuştur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan değerlendirme tekniklerini kendi derslerinde kullanmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

(Analyze dâhil edilen araştırmalar * ile gösterilmiştir.)

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/S11125-020-09506-W>

Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Journal Of Educational Sciences & Practices*, 11(22), 191-208. http://ebuline.com/Pdfs/22Sayi/EBU22_5.Pdf

Akçayır, G. (2018). *Artırılmış gerçekliğin eğitimde etkisinin incelenmesi: Meta-analiz ve sistem kaynak taraması araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

*Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.

Akgöz, S., Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Meta analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi* 30(2): 107-112 S.

Akman, Y. & Erden, M.(1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim- öğrenme-öğretme*. Arkadaş.

Algozzine, B, & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: differentiating instruction to include all students. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 51(3), 49-54.

*Aliakbari, M. & Haghighi, J. K. (2014). *On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Iranian learners reading comprehension in separate gender education*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,182-189.PQDTG-2

Alp, İ. E. & Diri, A. (2003). Bilişsel yetenekler testi'nin (cogat\textregistered) ana sınıfı ve birinci sınıf öğrencileri için kurultu geçerliği çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 19-31.

*AlShareef, D. (2015). The effectiveness of differentiated instruction in developing EFL listening comprehension skills and creative thinking among third secondary students.16636-605), الجزء الخامس(.).

- Altun, M. (2017). The role of passion in effective teaching and learning. *International Journal Of Social Sciences & Educational Studies*, 3(3), 155-158.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies In Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. Vd. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.). Pegema Yayıncılık.
- Anderson, Lav. (2002). Curricular alignment: a re-examination. *Theory İnta Prudice*. 4 1 , 4 , 255-260
- *Aras, İ. (2018). *The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour, and achievement in middle school reading classes*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Art (2022). RAFT tekniği tanım https://docs.google.com/document/d/1otuq1kubaqwpheb-Cduusx_C4-R4aenvbnx6ievelos/edit 05/10/2022
- *Artis, S. M. (2019). *Improving Student Achievement Through the Implementation of A Classroom Performance System*. Nova Southeastern University
- Ashton, M. C. (2018). *Individual Differences And Personality*. Academic.
- Aslan, A. (2019). *Meta-tematik analizde doküman incelemesi. İçinde: meta-tematik analiz örnek uygulamalar*. V. Batdı (Editör), Anı Yayıncılık.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayınlanan çalışmaların incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- *Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2013). Öykü temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal Of Education*, 3(2), 21-35.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim* (4. Bs.). Nobel Yayıncılık.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550.

- Avcı, Ü. (2022). Uzman öğretmenlik öğretim programı çalışma kitabı. <https://bit.ly/3zqas2b> Adresinden 24/07/2022 tarihinde alınmıştır.
- Ayaz, M. F. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına ve fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: bir meta analiz çalışması*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi.
- Aykaç, N., & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim Ve Bilim*, 39(173).
- *Bağrıyanık, H. M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklara etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2015). *Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bakioğlu, A. ve Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: meta analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-54.
- Balcıoğlu, İ. (2001). *Şiddet ve toplum* (1. Baskı). Bilgi Yayınları.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. In C. Clark, A. Dyson & A. Millard (Eds), *Towards Inclusive Schools?*. David Fulton.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üst biliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Batdı, V. (2016a). Metodolojik çoğulculukta yeni bir yönelim çoklu bütüncül yaklaşım. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 133–147.
- Batdı, V. (2016b). Meta-analytic comparison of mastery model and traditional methods. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 125-135, DOI: 10.21764/Efd.18899
- Batdı, V. (2018). *Eğitimde yeni bir yönelim mega çoklu bütüncül yaklaşım ve beyin temelli öğrenme örnek uygulaması*. İksad Yayıncılık
- Batdı, V. (2019b). *Meta-tematik analiz örnek uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Batdı, V., Talan, T., & Semerci, C. (2019a). Meta-analytic and meta-thematic analysis of stem education. *International Journal Of Education İn Mathematics, Science And Technology*, 7(4), 382-399.
- Belçer, Y., & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursingplus Open*, 2, 8-14.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach?. R.J. Sternberg&L. F.Zhang (Eds.) *Perspective on thinking, learning, and cognitive styles*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bobbit, J. F. (2017). *Öğretim programı*. (M. E. Rüzgâr, Çev.). Pegem Akademi
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction To Metaanalysis*. John Wiley & Sons Ltd
- Boydak, H. A. (2015). *Öğrenme Stilleri* (Vol. 136). Beyaz Yayınları.
- Bozan, İ. (2014). *Türkiye 'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Bölgesel Mülteci Ve Dayanıklılık Planı (2022). Türkiye Ülke Bölümü 2021-2022. <https://Reliefweb.Int/Report/Turkiye/Turkiye-Education-Sector-Achievements-June-2022> adresinden 05/08/2022 tarihinde alınmıştır.
- Bucak, F. (2020). *Tam öğrenme modelinin çoklu bütüncül yaklaşımla analizi bağlamında türkçe öğretim programında kullanılmasının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis Üniversitesi.
- Butler, M., & Lowe, K. V. (2010). Using differentiated instruction in teacher education. *International Journal For Mathematics Teaching And Learning*, 1-10.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş bloom taksonomisi. *Eğitim Ve Bilim*, 31(142).
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- *Canque, M. S. (2021). Differentiated instruction through tiered activities in teaching geometry to the junior high school students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(6), 5373-5380.
- Card, N. A.(2012). Applied meta-analysis for social science research. The Guilford Press.
- Chamberlin, M. & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics And Its Applications*, 29, 113-139.

- Chen, Y. H. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: college efl learners' perspectives on tiered performance tasks*. (Unpublished doctoral dissertation). University Of New Orleans.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Cohen, J. (1992). Statistical poweranalysis. *Current Directions In Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (Eds.).(2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*.(2nd Edition). Russell Sage Publication.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of Educational Policy* (pp. 455–472). Academic Press.
- Creswell J. (2007). John Dewey And The Storyline Method. S. Bell, S. Harkness & G. White (Editörler), *Öykü temelli öğrenme: past, present & future* (S. 89-103) içinde. Glasgow: Enterprising Careers: University Of Strathclyde
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method sapproaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi.
- Çetin, B. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler*. B. Çetin, M. İlhan & M.G. Şahin (Editörler), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapraklarının kullanımı: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- *Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- *Danou, S. A. (2017). *Group instructional practices of elementary special education teachers in cyprus as they relate to differentiated instruction: a phenomenological investigation*. (Unpublished doctoral dissertation). Saint Louis University.

- Davies, P. (2000). Contributions from qualitative research. In H. T. Davies, M. N. Sandra, & P. Smith (Eds.), *What works? Evidence-based policy and practice in public services* (pp. 291–316). Policy Press.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91- 94.
- Dedeoğlu, H. (2022). Uzman öğretmenlik öğretim programı çalışma kitabı. <https://bit.ly/3zqas2b> adresinden 24/07/2022 tarihinde alınmıştır.
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö.(2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Pegem Akademi Yayınları,
- Demirel, Ö.(2020). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Dinçer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Pegem Akademi Yayınları.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., Ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1),59-79.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme*. (4. Baskı). Pegem Yayınevi.
- *Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
- Durrett, T. A. (2010). *Effective differentiated instructional elements for improving student performance as perceived by secondary principals in exemplary public high schools in texas: a delphi study*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A And M University.
- Eğitim Reformu Girişimi (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

- Ekici, G. & Güven, M.(2020). *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. Pegem Akademi.
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- *Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi,
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ellis, D. K., Ellis, K. A., Huemann, L. J. & Stolarik, E. A. (2007). Improving mathematics skills using differentiated instruction with primary and high school students. *Online Submission*.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. NY/USA: Cambridge University Press
- Engin Deniz,M. & Ark.(2021). *Eğitim psikolojisi*.(13. Baskı). Pegem Akademi.
- English, F. W. (1992). *Deciding what to teach and test*. Newbury Park. California: Corwin Press.
- Erçetin, Ş. Ş. & Arifoğlu, A. (2016). Herkes için eğitim 2015 hedefleri ve Türkiye. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 5(2), 223-246.
- ERG (2011). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye’den örnekler. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/4.pdf>
- *Ermiş, F. (2021). *Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- *Fırwana, S. S. (2017). *The effect of differentiated instruction on learning English vocabulary and grammar among second graders in UNRWA schools*. (Unpublished doctoral dissertation). The Islamic University.
- Feinstein A.R. (1996). Meta analysis and meta analytic monitoring of clinical trials. *Statistics in Medicine*,1273- 1280.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. Josseybass.
- Freire, P.(1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu, & E. Özbek, Çev.) (14. Baskı). Ayrıntı Yayınları.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences the theory in practice*. Basic Books,
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı*. (E. Kılıç, Çev.), Alfa Basım Yayın.

- Gardner, H. (2006). *Çoklu zekâ yeni ufuklar*. (Gül, A. Hekimoğlu, Çev.) Optimist Yayınları.
- Gardner, H. (2011). *Frames of minds*. Basic Books.
- Gavaghan, D.J., Moore, A. R. & McQay, H. J. (2000). An evaluation of homo geneitytests in metaanalysis in pain using simulations of patient data. *Pain*, 85, 415-24.
- Glass, G. V. (1976). Primary secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- *Gomaa, O. M. K. (2014). The effect of differentiating instruction using multiple intelligences on achievement in and attitudes towards science in middle school students with learning disabilities. *Online Submission*, 3(3), 109-117.
- *Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- Gömleksiz, M. N. & Koç, A. (2012). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme. *Education Sciences*, 7(1), 148-154.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (2.Baskı), Ekinoks Yayınları.
- *Graaf, A., Westbroek, H. & Janssen, F. (2019). A practical approach to differentiated instruction: How biology teachers redesigned their genetics and ecology lessons. *Journal of science teacher education*, 30(1), 6-23.
- Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century, theory, policy and practices*. Allen & Unwin.
- Grassi, E. A., & Barker, H. B. (2010). *Culturally Linguistically Diverse Exceptional Students: Strategies For Teaching And Assessment*. Sage.
- Gray, J. (2008). *The implementation of differentiated instruction for learning disabled students included in general education elementary classrooms*. (Unpublished doctoral dissertation). University Of La Verne.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework formixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- *Greene, K. L. (2017). *Teachers' Perceptions of Differentiated Instruction used in English Language Arts*. (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University.
- Gregory, G.H & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz*. (M.A. Sözer, Çev.). Pegem Akademi.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi.

- Güler, T. & Özdemir, P. (2004). *Okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki çocuklar ile korunmaya muhtaç çocukların baskın zekâ alanlarının tımı envanteri kullanılarak belirlenmesi*. G. Haktanır & Y. Güler (Editörler). Ya-Pa Yayınları.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğretim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Güney, S. Y. (2019). *İlkokul 4. Sınıf fen bilimleri dersinde öykü temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Gürel, S. (2019). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Edt: Çetin, B., Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H., & Rakap, S.(2021). *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme*. Pegem Akademi.
- *Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- *Hall, N. M. (2018). *Elementary school teachers' experiences implementing differentiated instruction in third and fourth grades* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University.
- Hamurcu, H. 2006. *Okul öncesi fen öğretiminde çoklu zekâ kuramı tabanlı öğrenmeye uygun etkinlik örnekleri*. O. Ramazan, K. Efe & G. Güven (Editörler). Ya-Pa Yayıncılık.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: how the reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Hedges, L.V., Olkin I. (1985). *Statistical Methods for Meta Analysis*, Academic Press Inc.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J. and Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in metaanalyses. *Bmj*, 557-560.
- Hilyard, V. M. (2004). *Teachers' understanding and use of differentiated instruction in the classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Saint Louis University.
- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal Of Special Education*, 47(3), 308-328.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- *Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç*

- becerilerine ve akademik başarılarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- *Kara, H. Z. (2019). *Kaldırma kuvveti konusunun öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Karaağaçlı, M. (2005). *Öğretimde yöntemler ve yaklaşımlar.* Pelikan Yayınları.
- *Karadag, R. & Yasar, S. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: an action research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394-1399.
- *Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Karaman, O. & Aktaş, A.(2021). Türkiye’de anneler günü ve nene hatun. *Asya Studies*, 5(17), 243-254.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),1-13.
- Kaya, H. & Akçin, E. (2002). Öğrenme biçimleri/stilleri ve hemşirelik eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 31-36.
- Kocabıyık, O. O.(2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Koç, G. E. & Demirel, M. (2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- *Koç, H. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi.
- Kralhsvohl, D. (2002). A revision of blooni’s taxonoriy: an overwicw. *Theory Into Pradice*. 41, 4, 212-218.
- Krathwohl, D. R. (1993). *Methods of educational and socialscience research: An integrated approach.* Addison Wesley Longman.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2020). *Yeni öğrenme – öğretmen yaklaşımları ve uygulama örnekleri.* Ed: Ekici, G. & Güven,M., Pegem Akademi.

- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2020). Bireysel Farklılıklar Ve Eğitime Yansımaları. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Editörler), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2022). *Uzman öğretmenlik öğretim programı çalışma kitabı*. <https://bit.ly/3zqas2b> adresinden 24/07/2022 tarihinde alınmıştır.
- Lamont, M. & Swidler, A. (2014). Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. *Qualitative Sociology*, 37(2), 153-171. DOI 10.1007/S11133-014-9274-Z.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies For Standards-Based Learning. *American Secondary Education*, 32(3).
- *Liverman, W. E. (2014). *Differentiated instruction and african american male middle school student academic*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden Univesty.
- Lockley, J., Jackson, N., Downing, A. & Robert, J. (2017). University instructors' responses on implementation of differentiated instruction in teacher education programs. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572728.pdf>
- Luster, R. (2008). *A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- *Magableh, I. & Abdullah, A. (2019). The effect of differentiated instruction on developing students' reading comprehension achievement. *International Journal of Management and Applied Science (IJMAS)*, 5(2), 48-53.M15
- *Magableh, I. S. I. & Abdullah, A. (2020). On the Effectiveness of Differentiated Instruction in the Enhancement of Jordanian Students' Overall Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 533-548.
- Mamchur, C. (1996). *Cognitive type theory & learning style, a teacher's guide*. Association For Supervision And Curriculum Development.
- Mayer, R. E. (2003). *Theories Of Learning And Their Application To Technology*. Sage.
- *McCarthy, J. (2020). *A single-site case study of elementary online teachers' experiences using web-conferencing to differentiate instruction in a pennsylvania cyber charter school*. Widener University.
- MEB (2022). 2021-2022 bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu. <https://bit.ly/3q1yn8t> adresinden alınmıştır.

- *Meşe, E. (2021). *The impact of differentiated instruction on tertiary efl students' speaking proficiency and online selfregulation, and student perceptions in distance education*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Miller, R. (2005). Bütünsel eğitimin felsefi kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 33–40.
- Mirzaoglu, A. D. & Özcan, G. (2016). Sınıf içi ve sınıf dışı öğretim teknikleri. S. Çelenk (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. Pegem Akademi.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., &Prisma Group.(2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The prisma statement. *Plos Medicine*, 6(7), E1000097.
- Morrison-Thomas, N. (2016). *Exploring teachers' experiences of differentiated instruction: a qualitative case study* (Unpublished Doctoral Dissertation). Northcentral University.
- *Muthomi, M. W. & Mbugua, Z. K. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students achievement in mathematics. *International Journal of Applied*, 4(1), 116-128.M1.
- Normand S.L.T. (1999). Tutorial in Biostatistics Meta Analysis: Formulating, Evaluating, *Combining and Reporting*. *Stat Med.*,321- 59.
- *Ogunkunle, R. A. & Henrietta, O. A. (2014). Effect of differentiated instructional strategies on students' retention in geometry in FCT senior secondary schools, Abuja, Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 13(1), 1-7.
- Orakcı, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenci ürün dosyası uygulamasına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 266-295.
- Oral, B. & Avanoğlu, Y. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları, öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri*. B. Oral (Editör). Pegem Akademi Yayınları.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (5th Ed.). Pearson Inc
- *Osuafor, A. M. & Okigbo, E. C. (2013). Effect of differentiated instruction on the academic achievement of Nigerian secondary school biology students. *Educational Research*, 4(7), 555-560.
- Öcal, A. (2015). *Dezavantajlı Gruplar Ve Sosyal Bilgiler*. Pegem Akademi, Ankara.
- Öğretme, M. (2001). *The effect of differentiated physics instruction on 9th grade gifted learners*. (Unpublished Master's Thesis). Boğaziçi University

- *Özbal, F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2012). Öğretim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Journal Of Theoretical Educational Science*, 372.
- Özden, Y. (2000). Öğrenme ve öğretme. Pegem Yayınevi.
- Özen, A. V. C. I., Çelik, H., & Bayram, K. (2022). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ortaokul öğrencilerin elektrik ünitesindeki başarısı ve girişimcilik becerisi üzerinde etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik Ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(3), 278-297.
- Özer, S. & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış Öğretim. E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Editörler), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* içinde. Çizgi Kitabevi.
- *Özer, S. & Yılmaz, E. (2018). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 131-146.
- *Özer, S. & Yılmaz, E. (2018). The effect of thinking-style-based differentiated instruction on achievement, attitude and retention. *Kastamonu Education Journal January*, 26(1).
- *Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- *Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Middle East Technical University.
- Özpolat, T. (2020). Öğretmenin sahip olması gereken özellikler. Ed: Bay, E. & Kahramanoğlu, R., *Etkili öğretim stratejileri* içinde. Pegem Akademi.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publications, Inc.
- Phillips, H. (2010). Multiple intelligences: theory and application. Perspectives in learning: a journal of the college of education & health professions. *Columbus State University Volume 11(1)*, Spring
- Piaget, J.(1984). *Genetik epistemoloji*. (A. Cengizhan, Çev.). Birey Ve Toplum Yayıncılık.
- *Pierre, L. (2014). *Identifying Methods for Implementing Differentiated Instruction in Middle School Language Arts/Reading Classes*. ProQuest LLC.
- Riehmann, P., Hanfler, M., & Froehlich, B. (2005).Interactive sankey diagrams. *In IEEE Symposium On Information Visualization, 2005. INFOVIS 2005. (Pp. 233-240). IEEE.*

- Rothstein, H. R., Sutton, A.J. & Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis. Publication bias in meta-analysis: prevention, assessment and adjustments.* Wiley&Sons.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim.* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım,
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve türk eğitim sistemine yansımaları.* Nobel Yayıncılık.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar.* Nobel Yayınları.
- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76.
- Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5e öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- *Saleh, A. (2021). The effectiveness of differentiated instruction in improving Bahraini EFL secondary school students in reading comprehension skills. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 3(2), 135-145.M7
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1).
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktılarının arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi) Osmangazi Üniversitesi.
- Schunk, D. H.(2009). *Learning theories: An educational perspective.* Pearson.
- Scott, B. E. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom* (Unpublished Doctoral Dissertation). Ball State University.
- Schroder, K. C. (2012). Methodological pluralism as a vehicle of qualitative generalization. *Participations*, 9(2), 798–825.
<https://www.participations.org/volume%209/issue%202/42%20Schroder.pdf>
- Sedgwick, P. (2013). *Meta-analyses: How to read a funnel plot.* Bmj.
- Selçuk, Z.(2001). *Gelişim ve öğrenme.* Nobel Yayınları.
- Semerci, N. (2005). Problem temelli öğrenme ve öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Semerci, N., & Özçelik, C. (2018). Okul yöneticilerinin öğretim programı kavramına ilişkin algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Sencer, Y. (1970). *Türkiye’de kentleşme, bir toplumsal ve kültürel değişme süreci.* Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research project. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276-295.
- Siam, K., & Al Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching And Teacher Education*, 28, 1152-1162.
- Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul türkçe dersi öğretim programı (Model önerisi)*. Marmara Üniversitesi.
- Sönmez, V. & Gülderen Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Pegema Yayıncılık
- Sözer, M.A. (2022). *Uzman öğretmenlik öğretim programı çalışma kitabı*. <https://bit.ly/3zqas2b> adresinden 24/07/2022 tarihinde alınmıştır.
- Sözer, M.A. & Arslanhan, Ş. (2018). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*.
- Spandagou, I. (2020). Inclusive education: principles and practices. In I. Spandagou, C. Little, D. Evans, & M. L. Bonati (Eds.) *Inclusive education in schools and early childhood settings*. (Pp.35-43). Springer International Publishing
- Staker, H. & Horn, M. B. (2012). Classifying k-12 blended learning. Erişim Adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed535180.pdf>
- Stamper, C. L. & Masterson, S. S. (2002). "Insider or outsider? How employee perceptions of insider status affect their work behaviour". *Journal Of Organizational Behaviour*, 23, 875-894.
- Sutton A.J., Abrams K.R., Jones D.R., Sheldon T.A. & Song F. (2000). *Methods for Meta Analysis in Medical Research*. John Wiley and Sons LTD 2000, New York.
- *Şaban, C. (2020). *The implementation of differentiated instruction in higher education efl classrooms*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Şahin, İ. (2022). Sağlık alanında öğrenim gören önlisans ve lisans öğrencilerinin covid-19 sürecindeki e-öğrenmelerine dair hazır bulunuşluk-beklenti düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Journal Of Sustainable Education Studies*, 3(2), 69-81.

- Şahin, M.C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- *Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Şaşan, H. H. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel.
- *Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şimşek, D. (2019). Türkiye'de Suriyeli mülteci entegrasyonu: zorlukları ve olanakları. *Ekonomi Politika Ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 172-187.
- Taneri, P. O. (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Pegem Akademi.
- *Taş, F. & Sırmacı, N. (2018). The effect of differentiated instructional design on students' metacognitive skills and mathematics academic achievements. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2).
- *Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, Yazılı Ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi Ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.
- *Teregün Çoban, B. (2020). *7. Sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Thalheimer, W. & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: a simplified methodology*. Sage.
- Tok, T. N. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemler içinde* (S. 161-237). Pegem Akademi.
- Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Ascd.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: Ascd.

- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: standards-based teaching differentiation. *Educational Leadership*, 58, 6-11. Alexandria: Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Grading and differentiation: Paradox or good practice?* Proquest
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiatiton and literacy instruction: shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28. 266
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). Sev Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. *Alexandria: Ascd.*
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. *Alexandria: Ascd.*
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2011). Managing a differentiated classroom: a practical guide. *Grades K-8. Scholastic, Incorporated.*
- Tomlinson, C. A., & Mctighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids. *Alexandria: Ascd.*
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum. *Grades 9-12. Alexandria: Ascd.*
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning. *Alexandria: Ascd.*
- *Tulbure, C. (2011). Differentiated instruction for pre-service teachers: An experimental investigation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 448-452.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.
- Tutal, Ö. (2019). *Aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi.
- *Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: vücudumuzu tanıyalım ünitesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (2022). Analiz. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 22.07.2022 tarihinde alınmıştır.
- Uçarkuş, E., & Yeşibursa, C. (2021). Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama beceri erişimine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 72-81.

- Uğur, N. (2008). *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- *Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- *Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- UNESCO, (2003). Open file on inclusive education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/132164e.pdf>
- UNESCO. (2000). The dakar framework for action. Paris.
- UNICEF. (2012). The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education. https://www.unicef.org/disabilities/files/unicef_right_to_education_children_disabilities_en_web.pdf
- Uysal, E. (2005). *Devlet-Eflatun (Platon)*. Dergâh Yayınları.
- *Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Alkım Yayınevi.
- Üstün, U. & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim Ve Bilim*, 39 (174), 1-32.
- Valiande, S., & Tarman, B. (2011). Differentiated teaching and constructive learning approach by the implementation of ict in mixed ability classrooms. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 169-184.
- Walter S.D. & Janad A.R. (1999). Meta Analysis of Screening Data: A Survey of the Literature. *Stat Med.*, 3409-24.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- *Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

- *Yenmez, A. A. & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: süreç üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 344-363.
- Yetişir, Ş. (2007). 8. Sınıf matematik öğretiminde öğrencilerin işitsel, görsel ve kinestetik düzeylerinin belirlenmesi ve matematik öğretimindeki önem üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2002). *Verilerin değerlendirilmesinde meta analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz Atman, B. (2022). Kapsayıcı Eğitim. H. Bakkaloğlu, S. Çelik & G. Tomris (Editörler), *Erken çocukluk özel eğitimi içinde* (S. 589-615). Vize Yayıncılık.
- Yılmaz, H. Ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Çizgi Yayınları.
- Yüksel, G. (2022). *Uzman öğretmenlik öğretim programı çalışma kitabı*. <https://bit.ly/3zqas2b> adresinden 24/07/2022 tarihinde alınmıştır.
- *Zeybek, G. (2021). The effect of the layered curriculum on students' academic achievement and retention of learning. *ie: inquiry in education*, 13(1), 13.
- Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- *Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Zoraloğlu, S., & Şahin, A. (2022). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik öğretmen yeterlikleri. *Cukurova University Faculty Of Education Journal*, 51(2).

EK 2. Çoktan seçmeli soruların kazanımlara göre dağılımları

Bilişsel Bilgi Boyutu	Kazanımlar	Soru sayısı
Hatırlama		-
Anlama	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir. SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Milli Mücadele döneminin önemini kavrar.	18
Uygulama	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	8
Analiz (Çözümleme)		-
Değerlendirme	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	6
Sentez (Yaratma)		-
Toplam		32

EK 3. Başarı Testi Uzman Görüşü

Sorular, çeldiriciler ve cevaplar		Konu, Kazanım ve Düzey	Karar			
			Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	Açıklamalar ve Öneriler
1.	1. Görüşme yapılacak kişi belirlenir. 2. Görüşme yeri ve zamanı belirlenir. 3. Sorular belirlenir. 4. Görüşme yapılır. 5. Görüşme sırasında kullanılacak araç gereçler hazırlanır. 6. Görüşme kayıtları düzenlenerek yazılı hâle getirilir. Sözlü tarih araştırması yapacak olan bir öğrenci, yukarıdaki planı hazırlamıştır. Daha sonra incelediğinde planında bir hata olduğunu fark etmiştir. Hatanın düzeltilmesi için hangi aşamalar yer değiştirmelidir? A) 1 ve 3 B) 2 ve 4 C) 4 ve 5 D) 5 ve 6	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar./Uygulama				
2.	Ailemizin tarihini öğrenebilmek için çeşitli kaynaklar kullanırız. Bu kaynaklar sözlü tarih ile yazılı ve görsel kaynaklardır. Tarihin canlı tanıkları olan büyüklerimizden dinlediğimiz anılar, sözlü tarihi oluşturur. Yazılı ve görsel kaynaklar ise geçmişe ait her türlü fotoğraf, resim, mektup, karne, koleksiyon, nüfus kâğıdı gibi nesnelerdir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi aile tarihini öğrenmeyi sağlayan	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar./Uygulama				

	yazılı ve görsel kaynaklara örnek olarak verilemez? A) Kuzenimin okul karnesi B) Dayımın askerlik fotoğrafı C) Dedemin söylediği atasözleri D) Babaannemin ördüğü battaniye					
3.	I. Annesinin nüfus cüzdanı II. Ağabeyinin yazdığı mektup III. Arkadaşından aldığı doğum günü mesajı IV. Babasının ilkokul karnesi Neslihan yukarıdaki kaynaklardan hangilerini kullanırsa aile tarihini öğrenebilir? A) I ve III B) II ve III C) I, II ve IV D) I, III ve IV	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar./Uygulama				
4.	Olayların oluş tarihlerine göre sıraya konulmasına “kronoloji” denir. Olayları kronolojik sıraya koymamız aile tarihimizi öğrenmemizi kolaylaştırır. Aşağıdaki olaylar kronolojik olarak sıralandığında hangisi ilk sırada yer alır? A) Ablamın dünyaya gelişi B) Babamın okula başlaması C) Annem ile babamın evlenmesi D) Anneannem ile dedemin evlenmesi	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar./Uygulama				
5.	Millî Mücadele sırasında gerçekleşen gelişmeler aşağıda verilmiştir. I. Cumhuriyet ilan edildi. II. Sivas’ta kongre toplandı. III. Erzurum’da kongre toplandı. IV. Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldı. V. Mustafa Kemal Atatürk Samsun’a çıktı. Bu gelişmelerin kronolojik sıralaması hangi seçenekte doğru verilmiştir? A) V - III - II - IV - I	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar./Uygulama				

	B) IV - I - V - III – II C) V - II - III - I – IV D) IV - V - II - III - I				
6.	Aşağıda bir öğrencinin aile tarihi araştırması hakkında verdiği bilgiler yer almaktadır. “Aile tarihi çalışmamda, babaanneme sorular sordum ve verdiği cevapları dikkatle dinledim. Aynı zamanda konuşmasını kaydettim. Ailemizin geçmişini daha iyi öğrenmem için babaannem, çoğu siyah beyaz olan fotoğraflardan oluşan fotoğraf albümünü getirdi. Bu sayede ailemizin büyüklerini tanımış oldum. Babaannem daha sonra odasından bir çanta getirdi. Çantadan dedemin eski bir saati çıktı. Dedemin saatini görünce çok duygulandım.” Buna göre öğrenci, araştırma yöntemlerinden hangisini kullanmamıştır? A) Nesneler B) Sözlü tarih C) Yazılı kaynaklar D) Görsel kaynaklar	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar./Uygulama			
7.	Aşağıda Elis'in ailesi ile çektiği fotoğraf yer almaktadır. 4. sınıf öğrencisi Elis aile tarihi araştırması yapmak istemektedir.  Buna göre, Elis öncelikle görseldeki hangi aile bireyleri ile röportaj yapmalıdır?	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar./Uygulama			

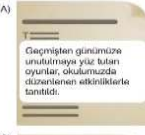
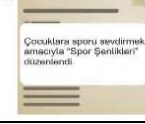
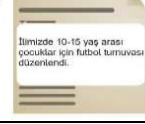
	A) Zeynep - Ahmet B) Ahmet - Sevil C) Sevil - Ömer D) Aras - Ömer					
8.	Ece, aile tarihini çok merak etmektedir. Bu nedenle ailesinin tarihini araştırmaya yönelmiş ve birtakım kaynaklardan araştırmalar yapmıştır. Aşağıdakilerden hangisi, Ece'nin aile tarihini öğrenmek için yararlandığı kaynaklardan biri olamaz? A) Ailesi ile birlikte ziyaret etmeyi planladığı müzeler B) Aile büyüklerinin geçmişe yönelik anlattıkları C) Aile bireylerinin eskiye yönelik tuttuğu notlar D) Aile büyüklerinden kalan fotoğraflar	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar./Uygulama				
9.	"Millî kültürümüzü yansıtan öğeleri yalnızca evlerimizde değil çevremizde de görebiliriz. Bunlar mahallemizdeki tarihi bir yapı, şehrimizin meydanındaki bir anıt veya çarşıda, pazarda satılan el işi ürünler olabilir. Millî kültür öğelerimizi görebileceğimiz yerlerden biri de pek çok şehrimizde bulunan etnografya müzeleridir." Bu açıklamaları yapan Meral Öğretmen, öğrencilerinden bir sonraki ders için etnografya müzesinde sergilenen millî kültür öğeleri ile ilgili görseller getirmelerini istemiştir. Buna göre, öğrencilerin getirdiği	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir./Anlama				

	görsellerden hangisi etnografya müzelerinde sergilenmez? A)  B)  C)  D) 				
10.	Millî bayramlarımız, Kurtuluş Savaşı Dönemi'nde kazandığımız önemli başarıların simgelerindendir. Her yıl ülkemizin her bir köşesinde coşku ile kutlanan bu bayramlar, millî birlik ve beraberliğimizi güçlendirmektedir. Aynı zamanda geçmişimizi gururla hatırlamamızı sağlar. Verilen bilgiler millî kültür öğelerimizden hangisinin önemini vurgulamaktadır? A) Dil B) Tarih C) Din D) Sanat	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir./Anlam a			
11.	I. Bayramlarda akraba ziyaretlerine gitmek II. Kına gecesinde yöresel kıyafet giymek III. Büyüklerimizin elini öpmek IV. Hukuk kurallarına uymak Yukarıdakilerden hangileri kültürel öğelerimize örnek gösterilebilir? A) I ve II B) II ve IV C) I, II ve III D) I, III ve IV	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir./Anlam a			

12.	 Babam sabah camiden gelince beni uyandırdı. Kıy- gıydım. Anne ve babamın yanına giderek ellerin Kahvaltının ardından aile büyüklerimizi ziyare- Onların da ellerini öptüm. Ziyaretlerimizde bize ikram ettiler. Babam "İki gün daha akraba ve komş- ziyarete gideceğiz." dedi. Duygu'nun metinde anlattığı millî kültür öğemiz aşağıdakilerden hangisidir? A) Düğün B) Bayram C) El sanatı D) Hasta ziyareti	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir/Anlama				
13.	"Atalarımızdan kalan camiler, hanlar, hamamlar, köprüler, medreseler millî kültürümüzü oluşturan öğelerdendir." Yukarıda örnekleri verilen kültürel unsur aşağıdakilerden hangisidir? A) El sanatları B) Halk oyunları C) Mimari eserler D) Tören ve kutlamalar	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir/Anlama				
14.	Aşağıdakilerden hangisi geleneksel el sanatlarımızdan <u>değildir</u>? A) Hat sanatı B) Çinicilik C) Cirit D) Bakırcılık	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir/Anlama				
15.	Aşağıdakilerden hangisi bir milleti oluşturan öğelerden birisidir <u>değildir</u>? A) Tarih birliği B) Dil birliği C) Kültür birliği D) Kıyafet birliği	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir/Anlama				
16.	"Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür." Atatürk'ün verilen sözünde de belirttiği kültürümüzü korumak için hangisini yapmamalıyız? A) Kültür öğelerimizin nelerden oluştuğunu öğrenmeliyiz.	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir/Anlama				

	B) Eskiye kültür gelerimizin değişmesini sağlamalıyız. C) Kültürel ge ve değerlerin yeni kuşaklar tarafından öğrenilmesini sağlamalıyız. D) Kültürümüzü yansıtan davranışlarda bulunmalıyız.					
17.	I. Bayramlarda büyüklerin ziyaret edilmesi II. Aile ve akrabaların birbirlerine destek olması III. Aile bireylerinin ayrı odalarda vakit geçirmesi IV. Düğünlere sadece arkadaşların davet edilmesi Yukarıdakilerden hangileri aile bağlarının kuvvetlenmesine katkı sağlar? A) I ve II B) I ve III C) II ve III D) III ve IV	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir/Anlama				
18.	“Teknolojinin gelişmesiyle birlikte kültürümüzün gelerinde değişmeler yaşandı.” Aşağıdakilerden hangisi bu değişime örnek olamaz? A) Eskiden oynanan oyun ve oyuncakların yerini bilgisayar oyunlarının alması B) Gelinlerin at üstünde değil de arabalarla taşınması C) Bayramlarda tebrik kart atmak yerine mesaj atılması, telefonla konuşulması D) Apartman dairelerinin yerini tek katlı ahşap evlerin alması	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir/Anlama				

19.	Merhaba ben Ayşe. Sosyal bilgiler dersinde geçmişte ve günümüzde oynanan çocuk oyunları ile ilgili bir ödevim vardı. Önceliğim geçmişteki çocuk oyunlarını öğrenip günümüz oyunları ile karşılaştırmaktı. Bunun için dedemden yardım almaya karar verdim ve dedeme “Çocukluğunuzda hangi oyunları oynardınız?” diye sordum. Dedem de çocukluk yıllarında oynadıkları oyunları bana uzun uzun anlattı. Ayşe’nin dedesi aşağıdaki çocuk oyunlarının hangisinden bahsetmiş olabilir? A) Aşık oyunu B) Sudoku C) Dallye D) Topaç çevirme oyunu	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır./ Değerlendirir me																			
20.	<table border="1"><thead><tr><th></th><th>Geçmiş</th><th>Günümüz</th></tr></thead><tbody><tr><td>TOPAÇ VE TOPAÇ OYUNU</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Topacın Yapımında Kullanılan Malzeme</td><td>Ahşap ve pamuk ip</td><td>Plastik</td></tr><tr><td>Topacı Oyun İçin Hazırlama</td><td>İpin bir ucu parmağa bağlanır. Diğer ucu topacın sırtı kısmından gövdesine doğru sanılır.</td><td>Kurma aracı kur-</td></tr><tr><td>Oyun Kuralları</td><td>Oyuncular topaçlarını aynı anda çevirmeye başlar. Kimin topacı daha uzun süre dönerse oyunu o kazanır.</td><td>Oyuncular topaç anda çevirmeye topacı daha uzun oyunu o kazanır.</td></tr></tbody></table> Yukarıda topaç ve topaç oyunuyla ilgili bir tablo verilmiştir. Buna göre topaç ve topaç oyununda geçmişten günümüze gerçekleşen değişim ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? A) Topaç oyununun kuralları değişmiştir. B) Topacın yapımında kullanılan malzemeler aynıdır. C) Günümüzdeki topaç doğal malzemeden yapılmaktadır. D) Topacı oyuna hazırlama aşamasında değişiklik olmuştur.		Geçmiş	Günümüz	TOPAÇ VE TOPAÇ OYUNU			Topacın Yapımında Kullanılan Malzeme	Ahşap ve pamuk ip	Plastik	Topacı Oyun İçin Hazırlama	İpin bir ucu parmağa bağlanır. Diğer ucu topacın sırtı kısmından gövdesine doğru sanılır.	Kurma aracı kur-	Oyun Kuralları	Oyuncular topaçlarını aynı anda çevirmeye başlar. Kimin topacı daha uzun süre dönerse oyunu o kazanır.	Oyuncular topaç anda çevirmeye topacı daha uzun oyunu o kazanır.	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır./ Değerlendirir me				
	Geçmiş	Günümüz																			
TOPAÇ VE TOPAÇ OYUNU																					
Topacın Yapımında Kullanılan Malzeme	Ahşap ve pamuk ip	Plastik																			
Topacı Oyun İçin Hazırlama	İpin bir ucu parmağa bağlanır. Diğer ucu topacın sırtı kısmından gövdesine doğru sanılır.	Kurma aracı kur-																			
Oyun Kuralları	Oyuncular topaçlarını aynı anda çevirmeye başlar. Kimin topacı daha uzun süre dönerse oyunu o kazanır.	Oyuncular topaç anda çevirmeye topacı daha uzun oyunu o kazanır.																			
21.	İki arkadaş teneffüste geçmişte oynanan ancak günümüzde pek fazla bilinmeyen	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk																			

	geleneksel oyunları oynamak istemişlerdir. Bunun için eve gidince araştırma yapmışlar ve araştırmaları sonucunda seçtikleri oyunları ve bu oyunların görsellerini okulda arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi iki arkadaşın seçtiği oyuna ait bir görsel görseldir? A)  B)  C)  D) 	oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır./ Değerlendirme				
22.	 Mehmet Amca'nın geçmişte oynadığı bu oyun aşağıdakilerden hangisidir? A) Topaç B) Aşık C) Dalve D) Karaguni	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır./ Değerlendirme				
23.	“Türkiye’de geleneksel çocuk oyunları ile ilgili etkinlikler düzenlenerek millî kültüre sahip çıkılmaktadır.” diyen bir kişi bu görüşüne aşağıdaki gazete haberlerinden hangisini kanıt gösterebilir? A)  B)  C)  D) 	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır./ Değerlendirme				
24.	“Eskiden oynanan çocuk oyunları incelendiğinde bunların çoğunlukla evin dışında, bahçede, sokakta veya boş bir alanda oynandığını görürüz. Bu oyunlar aynı anda birden fazla çocuğun katıldığı	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından				

	grup oyunlarıdır. Günümüzde ise grup oyunları azalırken tek başına oynanan oyunlar artmış ve çocuklar evlerde oyun oynar hâle gelmiştir. Çocuklar artık zamanlarının büyük bir kısmını bilgisayar ve televizyon karşısında geçirmektedir. Bu sebeple özellikle büyükşehirlerde geleneksel çocuk oyunları gibi geleneksel çocukluk da kaybolma tehlikesi ile karşı karşıyadır.” Aşağıdakilerden hangisi metinde açıklanan durumun nedenleri arasında gösterilemez? A) Hızlı kentleşme B) Teknolojinin gelişmesi C) Okulların sayısının artması D) Boş alanların ve bahçeli evlerin azalması	günümüzdek i oyunlarla karşılaştırır./ Değerlendir me				
25.	Mustafa Kemal, 19 Mayıs 1919’da Samsun’a çıkarak Millî Mücadele’yi başlattı. Havza ve Amasya’da genelgeler yayımlayarak Türk milletine yurdumuzun içinde bulunduğu durumu ve kurtuluş yolunu anlattı. Halkın işgalleri protesto etmesini istedi. Erzurum Kongresi’nde vatanın bölünmez bütünlüğünü vurguladı. Sivas Kongresi’nde millî cemiyetleri tek çatı altında topladı. Millî Mücadele Dönemi’nde yapılan çalışmalar ve alınan kararlarla, I. Toplumsal birlik ve beraberliği sağlamak II. Millî cemiyetleri tek çatı altında toplamak III. Millî bilinci uyandırmak ilkelerinden hangileri amaçlanmıştır? A) Yalnız I B) I ve II C) II ve III D) I, II ve III	SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanları nın hayatlarında n hareketle Milli Mücadele döneminin önemini kavrar./Anla ma				

26.	Batı Anadolu’da Yunan ordusunun ilerleyişini ilk zamanlarda Kuvayımiliye birlikleri durdurmaya çalıştı. Kuvayımiliye’nin yetersiz kalması nedeniyle Büyük Millet Meclisi (BMM) tarafından “Batı Cephesi Komutanlığı” adıyla kuruldu. Bu metinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir? A) BMM birlikleri B) Düzenli ordu C) Kuva-yı Seyyare D) Kuva-yı İnzibâtiye	SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanları nın hayatlarında n hareketle Milli Mücadele döneminin önemini kavrar./Anla ma				
27.	“Bebeği ile Kastamonu İnebolu’dan Ankara’ya mermi taşıyordu. Kar bastırmış ve bebeğini mermilerin arasına koyarak üstlerini örtmüştü. Ancak tipi bastırmış ve kafileden kopmuştu. Askerler bebek sesini duyup yetiştiklerinde, bebeğin annesi donarak şehit düşmüştü. Bebek yaşıyordu ve cephanede askere ulaştırılmıştı.” Yukarıdaki cümlede noktalı yere yazılması gereken Kurtuluş Savaşı kahramanımız kimdir? A) Gördesli Makbule B) Erzurumlu Fatma C) Kastamonulu Şerife Bacı D) Nene Hatun	SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanları nın hayatlarında n hareketle Milli Mücadele döneminin önemini kavrar./Anla ma				

28.	Aşağıda Şahin Bey'in yazdığı mektuptan bir bölüm verilmiştir. "Kirli ayaklarınızın bastığı şu toprakların her zerresinde Türk kanı vardır. Eski zamanlardan beri Türkler bu topraklarda yaşamaktadır. Sadece siz değil, bütün dünya bir araya gelse bizi bu topraklardan ayıramaz. Sonra sen, Türk esir yaşamaz, diye duymadın mı? Sizler canı kıymetli insanlarsınız. Bize çatmayınız. Bir gün evvel topraklarımızdan savuşup gidiniz..." Mektupta yazılanlara göre Şahin Bey'in; I. Vatansever II. Özgürlükçü III. Cesur kişilik özelliklerinden hangilerine sahip olduğu söylenebilir? A) I ve II B) I ve III C) II ve III D) I, II ve III	SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanları nın hayatlarında n hareketle Milli Mücadele döneminin önemini kavrar./Anla ma				
29.	İzmir'in işgaline tepki göstererek Yunan askerlerine ilk kurşunu atan Hukuku Beşer gazetesi başyazarı, Millî Mücadele'nin sembol isimlerinden biri olan kahramanımız kimdir? A) Şahin Bey B) Sütçü İmam C) Yörük Ali Efe D) Hasan Tahsin	SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanları nın hayatlarında n hareketle Milli Mücadele döneminin önemini kavrar./Anla ma				
30.	1882'de İstanbul'da doğdu. 1905'te Harp Akademisini bitirdikten sonra kurmay subay oldu. I. Dünya Savaşı'nda çeşitli cephelerde büyük başarılar elde etti. Erzurum Konresi'nin toplanmasında önemli bir rol oynadı. Kurtuluş savaşında Doğu Cephesi Komutanlığına getirildi.	SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanları nın hayatlarında n hareketle Milli Mücadele döneminin				

	Yukarıdaki metinde tanıtılan Millî Mücadele dönemi kahramanımız kimdir? A) İsmet İnönü B) Sütçü İmam C) Ali Saip Bey D) Kâzım Karabekir	önemini kavrar./Anlama				
31.	Aşağıda görselleri verilen Millî Mücadele dönemi kahramanlarımız hakkında bilgiler verilmiştir.    Gördesli Makbule, Yunan ordusunun İzmir'i işgal etmesi üzerine kocası Halil Efe ile birlikte Yunanlılara karşı mücadele etmiştir. Şerife Bacı, İnebolu'dan Kastamonu'ya karlı bir dönemde cephaneye taşırken donarak şehit olmuştur. Tayyar Rahmiye Hanım, Osmanlı'da Fransız karargâhına taarruzla düzenleyerek düşman kuvvetlerini yıpratmıştır. Yukarıda verilen açıklamalarla ilgili hangisi söylenebilir? A) Kurtuluş Savaşı'nda kadınlar da katkı sağlamıştır. B) Kurtuluş Savaşı'nda yalnızca askerler mücadele etmiştir. C) Kadın kahramanlarımızın tamamı Batı Cephesi'nde yer almıştır. D) Bütün cephelerde sadece Kuvay-i milliye birlikleri mücadele etmiştir.	SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarındaki hareketle Milli Mücadele döneminin önemini kavrar./Anlama				
32.	Melike, Cumhuriyetin ilânı ile ilgili internette araştırma yaparken cephede mermi taşıyan kadınların resimlerini görmüştür. Bu resim ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? A) Türk kadınının çok fedakâr olduğu B) Cumhuriyetin zor kazanıldığı C) Türk halkının vatansever olduğu D) Türk halkının düşmanlara esir düştüğü	SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarındaki hareketle Milli Mücadele döneminin önemini kavrar./Anlama				

EK 4. Başarı Testi

Değerli Öğrencimiz,

Aşağıda Kültür ve Miras öğrenme alanı kazanımlarına ait 29 sorudan oluşan bir değerlendirme testi bulunmaktadır. Değerlendirme tamamen bilimsel amaçlı olup, cevaplarınız sonucunda sizlere herhangi bir not verilmeyecek ve değerlendirme mevcut sınıf kademenizin değerlendirmesinin dışında tutulacaktır. Sizlerden ricamız soruları dikkatli bir şekilde okuyarak cevap vermeniz. Teşekkür eder başarılar dilerim.

Adım- Soyadım:

Okulum:

Sınıfım:

BAŞARI TESTİ**SORU 1.**

1. Görüşme yapılacak kişi belirlenir.
2. Görüşme yeri ve zamanı belirlenir.
3. Sorular belirlenir.
4. Görüşme yapılır.
5. Görüşme sırasında kullanılacak araç gereçler hazırlanır.
6. Görüşme kayıtları düzenlenerek yazılı hâle getirilir.

Sözlü tarih araştırması yapacak olan bir öğrenci, yukarıdaki planı hazırlamıştır. Daha sonra incelediğinde planında bir hata olduğunu fark etmiştir. Hatanın düzeltilmesi için hangi aşamalar yer değiştirmelidir?

- A) 1 ve 3 B) 2 ve 4 C) 4 ve 5 D) 5 ve 6

SORU 2.

Ailemizin tarihini öğrenebilmek için çeşitli kaynaklar kullanırız. Bu kaynaklar sözlü tarih ile yazılı ve görsel kaynaklardır.

- I. Babamızın askerlik fotoğrafı
- II. Anneannemin anıları
- III. Annemin gelinliği
- IV. Kardeşimin okula başlama hikâyesi
- V. Dedemin mektupları

Buna göre yukarıda verilen örnekleri görsel kaynak olarak sınıflandırdığımızda hangileri bu sınıflamanın **dışında kalır**?

- A) II ve III B) II ve IV C) I ve III D) II, IV ve V

SORU 3.

- I. Annesinin nüfus cüzdanı
- II. Ağabeyinin yazdığı mektup
- III. Arkadaşından aldığı doğum günü mesajı
- IV. Babasının ilkokul karnesi

Neslihan yukarıdaki kaynaklardan hangilerini kullanırsa aile tarihini öğrenebilir?

- A) I ve III B) II ve III C) I, II ve IV D) I, III ve IV

SORU 4.

Olayların oluş tarihlerine göre sıraya konulmasına “kronoloji” denir. Olayları kronolojik sıraya koymamız aile tarihimizi öğrenmemizi kolaylaştırır. Aşağıdaki olaylar kronolojik olarak sıralandığında hangisi **ilk sırada** yer alır?

- A) Ablamın dünyaya gelişi
- B) Babamın okula başlaması
- C) Annem ile babamın evlenmesi
- D) Anneannem ile dedemin evlenmesi

SORU 5.

Millî Mücadele sırasında gerçekleşen gelişmeler aşağıda verilmiştir.

- I. Cumhuriyet ilan edildi.
- II. Sivas’ta kongre toplandı.
- III. Erzurum’da kongre toplandı.

IV. Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldı.

V. Mustafa Kemal Atatürk Samsun'a çıktı.

Bu gelişmelerin kronolojik sıralaması hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- A) V - III - II - IV - I
- B) IV - I - V - III - II
- C) V - II - III - I - IV
- D) IV - V - II - III - I

SORU 6.

Aşağıda bir öğrencinin aile tarihi araştırması hakkında verdiği bilgiler yer almaktadır.

"Aile tarihi çalışmamda, babaanneme sorular sordum ve verdiği cevapları dikkatle dinledim. Aynı zamanda konuşmasını kaydettim. Ailemizin geçmişini daha iyi öğrenmem için babaannem, çoğu siyah beyaz olan fotoğraflardan oluşan fotoğraf albümünü getirdi. Bu sayede ailemizin büyüklerini tanımış oldum. Babaannem daha sonra odasından bir çanta getirdi. Çantadan dedemin eski bir saati çıktı. Dedemin saatini görünce çok duygulandım."

Buna göre öğrenci, araştırma yöntemlerinden hangisini kullanmamıştır?

- A) Nesneler
- B) Sözlü tarih
- C) Yazılı kaynaklar
- D) Görsel kaynaklar

SORU 7.

Aşağıda Elis'in ailesi ile çektiği fotoğraf yer almaktadır. 4. sınıf öğrencisi Elis aile tarihi araştırması yapmak istemektedir.



Buna göre, Elis öncelikle görseldeki hangi aile bireyleri ile röportaj yapmalıdır?

- A) Zeynep - Ahmet B) Ahmet - Sevil C) Sevil - Ömer D) Aras – Ömer

SORU 8.

Ece, aile tarihini çok merak etmektedir. Bu nedenle ailesinin tarihini araştırmaya yönelmiş ve birtakım kaynaklardan araştırmalar yapmıştır.

- I. Aile resimleri
- II. Müze ziyareti
- III. Ailesine ait video kayıtları
- IV. Aile büyükleri ile yapılan görüşme kayıtları
- V. Aile soyağacı

Ece yukarıdakilerden hangilerini bir arada kullanırsa daha etkili bir aile tarihi sunumu hazırlayabilir?

- A) I, II, III B) I, IV, V C) Yalnız IV D) I, III, IV, V

SORU 9.

"Millî kültürümüzü yansıtan öğeleri yalnızca evlerimizde değil çevremizde de görebiliriz. Bunlar mahallemizdeki tarihi bir yapı, şehrimizin meydanındaki bir anıt veya çarşıda, pazarda satılan el işi ürünler olabilir. Millî kültür öğelerimizi görebileceğimiz yerlerden biri de pek çok şehrimizde bulunan etnografya müzeleridir."

Bu açıklamaları yapan Meral Öğretmen, öğrencilerinden bir sonraki ders için etnografya müzesinde sergilenen millî kültür öğeleri ile ilgili görseller getirmelerini istemiştir. Buna göre, öğrencilerin getirdiği görsellerden hangisi etnografya müzelerinde **sergilenmez**?



SORU 10.

“Millî bayramlarımız, Kurtuluş Savaşı Dönemi’nde kazandığımız önemli başarıların simgelerindendir. Her yıl ülkemizin her bir köşesinde coşku ile kutlanan bu bayramlar, millî birlik ve beraberliğimizi güçlendirmektedir. Aynı zamanda geçmişimizi gururla hatırlamamızı sağlar.”

Verilen bilgiler millî kültür öğelerimizden hangisinin önemini vurgulamaktadır?

- A) Dil B) Tarih C) Din D) Sanat

SORU 11.

I. Bayramlarda akraba ziyaretlerine gitmek

II. Kına gecesinde yöresel kıyafet giymek

III. Büyüklerimizin elini öpmek

IV. Hukuk kurallarına uymak

Yukarıdakilerden hangileri kültürel öğelerimize örnek gösterilebilir?

- A) I ve II B) II ve IV C) I, II ve III D) I, III ve IV

SORU 12.

Babam sabah camiden gelince beni uyandırdı. Kıyafetlerimi giydim. Anne ve babamın yanına giderek ellerini öptüm. Kahvaltının ardından aile büyüklerimizi ziyarete gittik. Onların da ellerini öptüm. Ziyaretlerimizde bize baklava ikram ettiler. Babam “İki gün daha akraba ve komşularımızı ziyarete gideceğiz.” dedi.

Duygu’nun metinde anlattığı millî kültür öğemiz aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Düğün B) Bayram C) El sanatı D) Hasta ziyareti

SORU 13.

“Atalarımızdan kalan camiler, hanlar, hamamlar, köprüler, medreseler millî kültürümüzü oluşturan öğelerdendir.”

Yukarıda örnekleri verilen kültürel unsur aşağıdakilerden hangisidir?

- A) El sanatları B) Halk oyunları C) Mimari eserler D) Tören ve kutlamalar

SORU 14.

Aşağıdakilerden hangisi geleneksel el sanatlarımızdan **değildir**?

- A) Hat sanatı B) Çinicilik C) Cirit D) Bakırcılık

SORU 15.

“Türkiye Cumhuriyeti’nin temeli kültürdür.”

Atatürk’ün verilen sözünde de belirttiği kültürümüzü korumak için hangisini **yapmamalıyız**?

- A) Kültür öğelerimizin nelerden oluştuğunu öğrenmeliyiz.
B) Eskiye kültür öğelerimizin değişmesini sağlamalıyız.
C) Kültürel öğe ve değerlerin yeni kuşaklar tarafından öğrenilmesini sağlamalıyız.
D) Kültürümüzü yansıtan davranışlarda bulunmalıyız.

SORU 16.

I. Bayramlarda büyüklerin ziyaret edilmesi

II. Aile ve akrabaların birbirlerine destek olması

III. Aile bireylerinin ayrı odalarda vakit geçirmesi

IV. Düğünlere sadece arkadaşların davet edilmesi

Yukarıdakilerden hangileri aile bağlarının kuvvetlenmesine katkı sağlar?

- A) I ve II B) I ve III C) II ve III D) III ve IV

SORU 17.

“Teknolojinin gelişmesiyle birlikte kültürümüzün öğelerinde değişmeler yaşandı.”

Aşağıdakilerden hangisi bu değişime **örnek olamaz**?

- A) Eskiden oynanan oyun ve oyuncakların yerini bilgisayar oyunlarının alması
B) Gelinlerin at üstünde değil de arabalarla taşınması

- C) Bayramlarda tebrik kart atmak yerine mesaj atılması, telefonla konuşulması
 D) Apartman dairelerinin yerini tek katlı ahşap evlerin alması

SORU 18.

Merhaba ben Ayşe. Sosyal bilgiler dersinde geçmişte ve günümüzde oynanan çocuk oyunları ile ilgili bir ödevim vardı. Önceliğim geçmişteki çocuk oyunlarını öğrenip günümüz oyunları ile karşılaştırmaktı. Bunun için dedemden yardım almaya karar verdim ve dedeme “Çocukluğunuzda hangi oyunları oynardınız?” diye sordum. Dedem de çocukluk yıllarında oynadıkları oyunları bana uzun uzun anlattı. Ayşe’nin dedesi ile yapmış olduğu görüşme sonucunda çocuk oyunları ile ilgili hangi yargıya ulaşmış olamaz?

- A) Günümüzdeki oyunlar geçmişteki oyunlardan oldukça farklıdır.
 B) Oyuncaklarda kullanılan malzemeler gün geçtikçe farklılaşmıştır.
 C) Günümüzde daha çok sokak oyunları oynanmaktadır.
 D) Eskiden oynanan oyunlar arkadaş edinmede daha etkilidir.

SORU 19.

TOPAÇ VE TOPAÇ OYUNU	Geçmiş	Günümüz
Topacın Yapımında Kullanılan Malzeme	Ahşap ve pamuk ip	Plastik
Topacı Oyun İçin Hazırlama	İpin bir ucu parmağa bağlanır. Diğer ucu topacın sivri kısmından gövdesine doğru sarılır.	Kurma aracı kurulur.
Oyun Kuralları	Oyuncular topaçlarını aynı anda çevirmeye başlar. Kimin topacı daha uzun süre dönerse oyunu o kazanır.	Oyuncular topaçlarını aynı anda çevirmeye başlar. Kimin topacı daha uzun süre dönerse oyunu o kazanır.

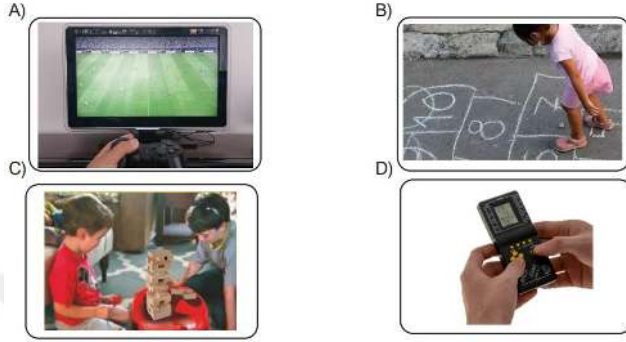
Yukarıda topaç ve topaç oyunu ile ilgili bir tablo verilmiştir. Buna göre topaç ve topaç oyununda geçmişten günümüze gerçekleşen değişim ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Topaç oyununun kuralları değişmiştir.
 B) Topacın yapımında kullanılan malzemeler aynıdır.
 C) Günümüzdeki topaç doğal malzemeden yapılmaktadır.
 D) Topacı oyuna hazırlama aşamasında değişiklik olmuştur.

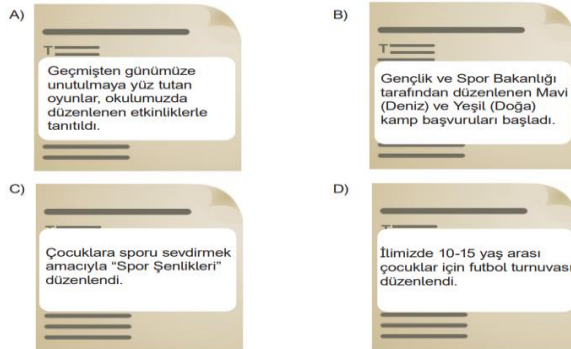
SORU 20.

İki arkadaş teneffüste geçmişte oynanan ancak günümüzde pek fazla bilinmeyen geleneksel oyunları oynamak istemişlerdir. Bunun için eve gidince araştırma yapmışlar ve araştırmaları sonucunda seçtikleri oyunları ve bu oyunların görsellerini okulda arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi iki arkadaşın seçtiği oyuna ait bir görsel görseldir?

**SORU 21.**

“Türkiye’de geleneksel çocuk oyunları ile ilgili etkinlikler düzenlenerek millî kültüre sahip çıkılmaktadır.” diyen bir kişi bu görüşüne aşağıdaki gazete haberlerinden hangisini kanıt gösterebilir?

**SORU 22.**

“Eskiden oynanan çocuk oyunları incelendiğinde bunların çoğunlukla evin dışında, bahçede, sokakta veya boş bir alanda oynandığını görürüz. Bu oyunlar aynı anda birden fazla çocuğun katıldığı grup oyunlarıdır. Günümüzde ise grup oyunları azalırken tek başına oynanan oyunlar artmış ve çocuklar evlerde oyun oynar hâle gelmiştir. Çocuklar artık zamanlarının büyük bir kısmını bilgisayar ve televizyon

karşısında geçirmektedir. Bu sebeple özellikle büyükşehirlerde geleneksel çocuk oyunları gibi geleneksel çocukluk da kaybolma tehlikesi ile karşı karşıyadır.”

Aşağıdakilerden hangisi metinde açıklanan durumun nedenleri arasında **gösterilemez?**

- A) Hızlı kentleşme
- B) Teknolojinin gelişmesi
- C) Okulların sayısının artması
- D) Boş alanların ve bahçeli evlerin azalması

SORU 23.

Mustafa Kemal, 19 Mayıs 1919’da Samsun’a çıkarak Millî Mücadele’yi başlattı. Anadolu’da çok sayıda şehri dolaşarak ülkemizin içinde bulunduğu durumu ve kurtuluş yolunu halka anlattı. Halkın desteğini arkasına almak adına çok sayıda toplantı yapan Mustafa Kemal yapmış olduğu bu çalışmalar ve alınan kararlar ile;

- I. Toplumsal birlik ve beraberliği sağlamak
- II. Millî cemiyetleri tek çatı altında toplamak
- III. Millî bilinci uyandırmak ilkelerinden hangileri amaçlanmıştır?

- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve III D) I, II ve III

SORU 24.

“Şerife Bacı bebeği ile Kastamonu İnebolu’dan Ankara’ya mermi taşıyordu. Kar bastırmış ve bebeğini mermilerin arasına koyarak üstlerini örtmüştü. Ancak tipi bastırmış ve kafileden kopmuştu. Askerler bebek sesini duyup yetiştiklerinde, bebeğin annesi donarak şehit düşmüştü. Bebek yaşıyordu ve cephane de askere ulaştırılmıştı. Milli Mücadele döneminde yaşanan bu hikâyeye göre aşağıdaki yargılardan hangisine **ulaşılabilir?**

- A) Milli Mücadele döneminde halk çok zor şartlar altında mücadele etmiştir.
- B) Milli Mücadele döneminde kadınlarımız çok emek vermiştir.
- C) Milli Mücadele yalnızca erkekler mücadele etmiştir.
- D) Mücadele zor hava şartlarında dahi devam etmiştir.

SORU 25.

Aşağıda Şahin Bey'in yazdığı mektuptan bir bölüm verilmiştir.

"Kirli ayaklarınızın bastığı şu toprakların her zerresinde Türk kanı vardır. Eski zamanlardan beri Türkler bu topraklarda yaşamaktadır. Sadece siz değil, bütün dünya bir araya gelse bizi bu topraklardan ayıramaz. Sonra sen, Türk esir yaşamaz, diye duymadın mı? Sizler canı kıymetli insanlarsınız. Bize çatmayınız. Bir gün evvel topraklarımızdan savuşup gidiniz..."

Mektupta yazılanlara göre Şahin Bey'in;

I. Vatansever

II. Özgürlükçü

III. Cesur

kişilik özelliklerinden hangilerine sahip olduğu söylenebilir?

- A) I ve II B) I ve III C) II ve III D) I, II ve III

SORU 26.

Yörük Ali Efe ve Hasan Tahsin gibi birçok isim Milli Mücadele döneminde düşmana karşı mücadele etmiştir. Aşağıdakilerinden hangisi bu kahramanların ortak özelliklerinden biri **değildir?**

- A) İkisi de vatanseverdir.
B) İkisi de cesurdur.
C) İkisi de Hukuku Beşer Gazetesinde yazardır.
D) İkisi de İzmir'de mücadele etmiştir.

SORU 27.

"Kazım Karabekir, 1882'de İstanbul'da doğdu. 1905'te Harp Akademisini bitirdikten sonra kurmay subay oldu. I. Dünya Savaşı'nda çeşitli cephelerde büyük başarılar elde etti. Erzurum Kongresi'nin toplanmasında önemli bir rol oynadı. Kurtuluş savaşında Doğu Cephesi Komutanlığına getirildi."

Kazım Karabekir ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Milli Mücadelede Mustafa Kemal'in yanında yer almıştır.
B) Batı Cephesinde savaşmıştır.

C) İzmir’de düşmana ilk kurşunu atan gazetecidir.

D) Milli Mücadele döneminde zor şartlarda mücadele etmiştir.

SORU 28.

Aşağıda görselleri verilen Millî Mücadele dönemi kahramanlarımız hakkında bilgiler verilmiştir.



Gördesli Makbule, Yunan ordusunun İzmir’i işgal etmesi üzerine kocası Halil Efe ile birlikte Yunanlılara karşı mücadele etmiştir.



Şerife Bacı, İnebolu’dan Kastamonu’ya karlı bir dönemde cephaneye taşırken donarak şehit olmuştur.



Tayyar Rahmiye Hanım, Osmanlı’da Fransız karargâhına taarruzlar düzenleyerek düşman kuvvetlerini yıpratmıştır.

Yukarıda verilen açıklamalarla ilgili hangisi söylenebilir?

A) Kurtuluş Savaşı’nda kadınlar da katkı sağlamıştır.

B) Kurtuluş Savaşı’nda yalnızca askerler mücadele etmiştir.

C) Kadın kahramanlarımızın tamamı Batı Cephesi’nde yer almıştır.

D) Bütün cephelerde sadece Kuvay-i milliye birlikleri mücadele etmiştir.

SORU 29.

Melike, Cumhuriyetin ilânı ile ilgili internette araştırma yaparken cephede mermi taşıyan kadınların resimlerini görmüştür. Bu resim ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Türk kadınının çok fedakâr olduğu

B) Cumhuriyetin zor kazanıldığı

C) Türk halkının vatansever olduğu

D) Türk halkının düşmanlara esir düştüğü

EK 5. Görüşme Formu

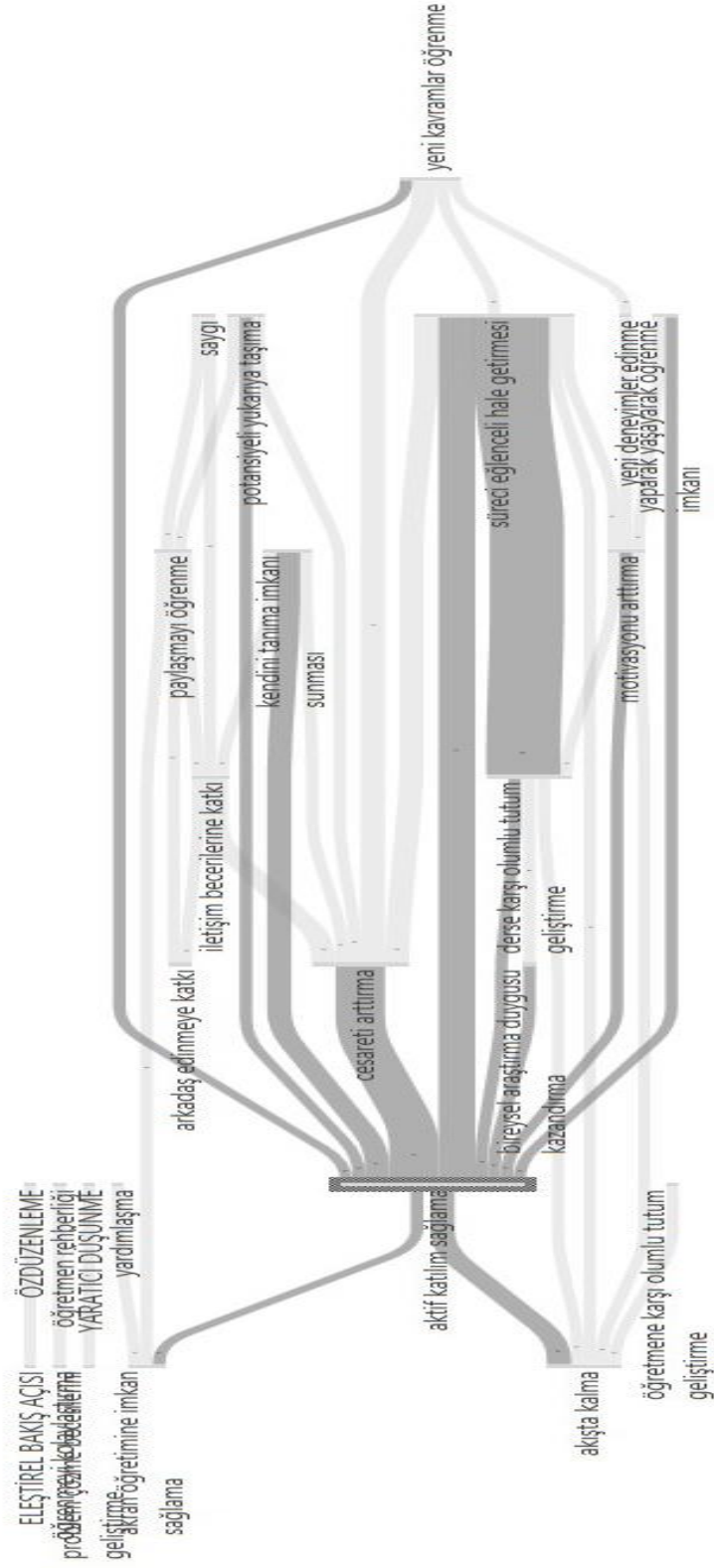
Öğretmen görüşme;

1. Deney uygulaması sürecinde diğer derslerinizden farklı olarak değerlendirme açısından farklı gördüğünüz hususlar nelerdir? Açıklayınız.
2. Öğretmenin rolü açısından bakıldığında değerlendirme aşamalarında rolünüze ilişkin görüşleriniz nelerdir? Değerlendirmeler gerçekleştirilirken görev ve sorumluluklarınız aynı olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Değerlendirme aşamalarında öğrencilerinizin rolleri, görev ve sorumlulukları hakkında düşünceleriniz nelerdir?
4. Değerlendirme aşamasında öğrenme ortamına ilişkin olumlu/olumsuz düşünceleriniz nelerdir?

Öğrenci görüşme;

1. İşlemiş olduğumuz Sosyal Bilgiler dersinin değerlendirme açısından farklı olduğunu düşünüyor musun? Sana farklı gelen yönlerini açıklayabilir misin?
2. Kendini veya arkadaşlarını değerlendirirken görev ve sorumluluklarının farklılaştığını düşünüyor musun? Neden?
3. Değerlendirme esnasında stres yaşadığını düşünüyor musun? Neden?

EK 6. Süreci Farklılaştırmaya Yönelik Sankey Diyagramı



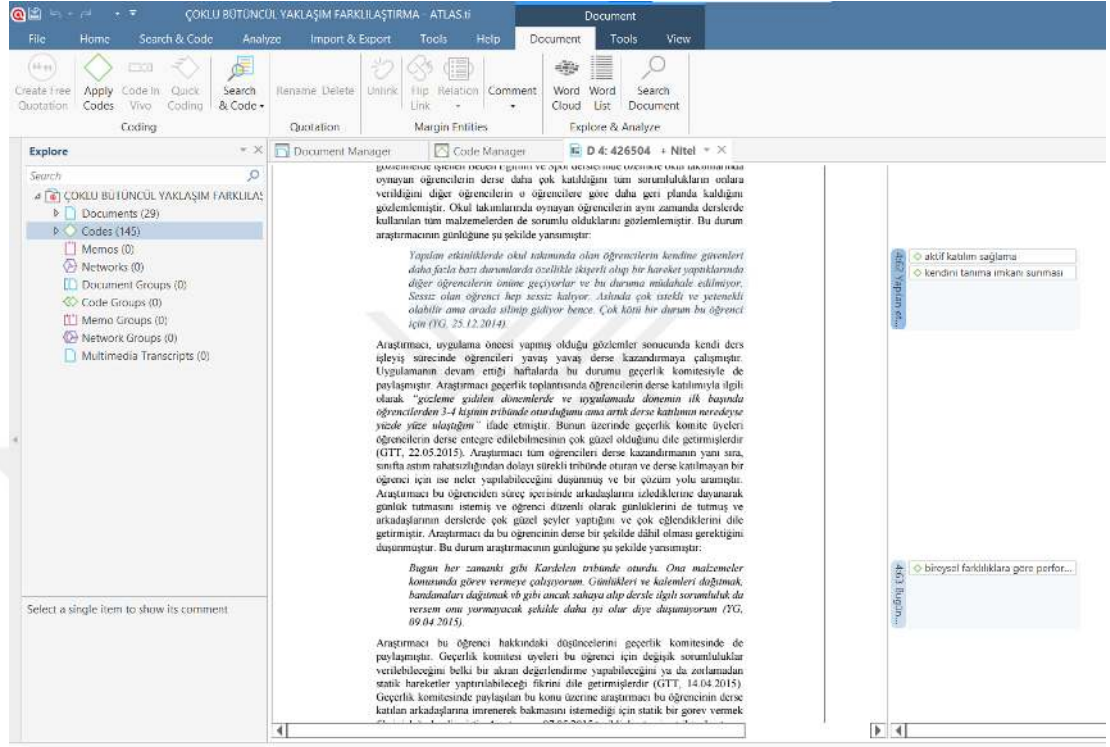
EK 7. TAP:Test analysis programı madde analiz sonuçları

Number	Item	Disc.	# Correct	# Correct	Point	Adj.	
Item	Key	Correct	Diff.	Index in High Grp	in Low Grp	Biser.	Pt Bis
Item 01 (3)	180	0,51	0,72	86 (0,90)	21 (0,18)	0,58	0,53
Item 03 (4)	220	0,63	0,58	84 (0,88)	35 (0,30)	0,46	0,40
Item 05 (3)	156	0,44	0,58	73 (0,76)	21 (0,18)	0,48	0,41
Item 06 (1)	231	0,66	0,63	90 (0,94)	36 (0,31)	0,51	0,45
Item 07 (4)	192	0,55	0,61	82 (0,85)	28 (0,24)	0,52	0,46
Item 08 (3)	226	0,64	0,65	92 (0,96)	36 (0,31)	0,57	0,52
Item 09 (3)	144	0,41	0,46	69 (0,72)	30 (0,26)	0,41	0,34
Item 10 (2)	234	0,66	0,48	86 (0,90)	49 (0,42)	0,43	0,36
Item 11 (2)	293	0,83	0,42	95 (0,99)	67 (0,57)	0,45	0,40
Item 12 (3)	234	0,66	0,62	90 (0,94)	37 (0,32)	0,54	0,48
Item 13 (3)	135	0,38	0,31	52 (0,54)	27 (0,23)	0,31	0,23
Item 14 (2)	185	0,53	0,74	88 (0,92)	21 (0,18)	0,61	0,55
Item 15 (1)	226	0,64	0,62	92 (0,96)	40 (0,34)	0,55	0,49
Item 16 (4)	183	0,52	0,71	86 (0,90)	22 (0,19)	0,59	0,53
Item 17 (3)	182	0,52	0,56	80 (0,83)	32 (0,27)	0,44	0,37
Item 18 (4)	140	0,40	0,51	67 (0,70)	22 (0,19)	0,44	0,37
Item 19 (2)	201	0,57	0,40	79 (0,82)	49 (0,42)	0,33	0,25
Item 20 (1)	167	0,47	0,67	83 (0,86)	23 (0,20)	0,55	0,49
Item 21 (3)	142	0,40	0,39	63 (0,66)	31 (0,26)	0,37	0,30
Item 22 (4)	135	0,38	0,50	68 (0,71)	24 (0,21)	0,41	0,34
Item 23 (3)	190	0,54	0,56	86 (0,90)	39 (0,33)	0,51	0,44
Item 24 (3)	154	0,44	0,55	74 (0,77)	26 (0,22)	0,45	0,38
Item 26 (4)	153	0,43	0,64	75 (0,78)	17 (0,15)	0,54	0,48
Item 27 (3)	155	0,44	0,53	75 (0,78)	29 (0,25)	0,45	0,38
Item 28 (4)	126	0,36	0,58	70 (0,73)	18 (0,15)	0,47	0,40
Item 29 (1)	184	0,52	0,57	83 (0,86)	34 (0,29)	0,49	0,43

EK 8. Başarı testi maddelerine ilişkin TAP istatistiksel sonuçları

Number of Items Excluded = 3
Number of Items Analyzed = 26
Mean Item Difficulty = 0,521
Mean Item Discrimination = 0,561
Mean Point Biserial = 0,479
Mean Adj. Point Biserial = 0,414
KR20 (Alpha)= 0,866
KR21 = 0,856
SEM (from KR20) = 2,221
High Grp Min Score (n=96) = 18,000
Low Grp Max Score (n=117) = 9,000

EK 9. Nitel veri analizinde ATLAS.ti ekran görüntüsü



EK 10. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını temel alan ve farklı düzeylerde yapılan ulusal araştırmalar

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Önemli Sonuç	Sınıf Kademesi
Yabaş (2008)	Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, bilişüstü becerileri ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemektir.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Bilişüstü beceriler ölçeği, Özyeterlik algısı ölçeği	Deney grubunun başarı testi puanlarında sontest lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış olup, bu farklılığın bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi soruları gruplanarak incelendiğinde de geçerli olduğu ortaya çıkmıştır	6. Sınıf
Karadağ (2010)	Farklılaştırılmış öğretimin Türkçe dersinde uygulanabilirliği ile öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yansımaları ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.	Eylem Araştırması	Nitel veri toplama araçlarından günlükler, video ve ses kayıtları, Tutum ölçeği	Araştırmanın sonucunda farklılaştırılmış öğretimin belirlenen kademedede uygulanabilir olduğu tespit edilmiş olup, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır.	5. Sınıf
Belçer (2010)	İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersine yönelik hazırlanan katlı öğretim tasarımının, öğrencilerin öğrenme düzeyi ile sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır	Karma Yaklaşım	Görüşme Formu, gözlem formu, Son test kullanılmıştır	Katlı öğretimin düşük ve yüksek öğrenme düzeyine sahip tüm öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği ve uygulamanın öğrenci motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.	İlköğretim 3. Sınıf

(Devamı)

Demir (2013)	Çalışma farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden Katlı Öğretim ve İstasyon yöntemlerinin uygulanmasının öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olan öğrencilerin erişileri, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı ve kalıcılık puanları üzerinde pozitif yönde artış olduğu tespit edilmiştir.	5. Sınıf
Taş (2013)	Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Bilişüstü Yeti Anketi	Bilişüstü yeti anketi sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, Deney grubunun başarı testi sonuçlarına dayalı olarak akademik başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.	6. Sınıf
Özer (2016)	Öğrencilerin düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin erişileri, Mesleki Yabancı Dil dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.	Yarı Deneysel	Başarı Testi, Görüşme Formu	Deney grubu öğrencilerinin eriş ve kalıcılık puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.	Ön Lisans

(Devamı)

Kaplan (2016)	Farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle işlenen Fen bilimleri dersinin öğrencilerin Akademik başarılarına, Kavramsal anlamalarına ve Bilimsel süreç becerilerine olan etkisini incelemektir.	Tek Gruplu Deneysel	Çoklu Zekâ Envanteri, Öğrenme Stilleri Envanteri, Başarı Testi	Öğrencilere uygulanan Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Kavramsal Anlama Testlerinin tamamında son testler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.	7. Sınıf
Zoraloğlu (2016)	Bir sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilişkilendirilebilecek uygulamalarını tespit etmek ve bu uygulamaları detaylı bir şekilde betimlemektir	Özel Durum	Gözlem Formu, Görüşme Formu	Sınıf öğretmenin bazı öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğretimi bazı boyutlarda farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.	İlköğretim 1. Sınıf
Ekinci (2016)	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemektedir.	Yarı Deneysel	Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği, Öğrenme Stilleri Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Başarı testi son test puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı sayesinde, matematik derslerini daha eğlenceli ve değişik buldukları dolayısıyla derse daha çok motive oldukları, gerçek hayatla ilişkilendirilmesinden dolayı daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.	İlköğretim 3. Sınıf

(Devamı)					
Durmuş (2017)	Farklılaştırılmış öğretim modelinin farklı düzeylerdeki öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmede kalıcılık düzeylerine olan etkisini incelemektir.	Karma Yaklaşım	Başarı Testi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Hem deney, hem kontrol grubunun son test puanlarının yükselmiş olduğu ancak kalıcılıkta farklılaştırılmış öğretim modelinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	İlköğretim 2. Sınıf
Koç (2016)	Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine ilişkin izlerin incelenmesi amaçlanmıştır	Fenomenoloji	Görüşme Formu	Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.	Sınıf Öğretmenleri
Şentürk (2017)	Fen Bilimleri dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkileri ile öğrenme sürecine katkılarını incelemektir.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Tutum Ölçeği, Görüşme Formu	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını anlamlı olarak artırdığını göstermiştir.	İlköğretim 4. Sınıf
Salar (2018)	Farklılaştırılmış öğretime dayalı fizik eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarına, fizik öz yeterlik inançlarına, kavram yanılgılarına ve sınıf iklimine etkilerini belirlemektir.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi	Farklılaştırılmış öğretimin düşük ve orta düzeyde başarılı öğrencilerin akademik başarılarını 5E öğrenme modeline göre daha fazla geliştirdiği, yüksek düzeyde başarılı öğrencilerin akademik başarıları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.	10. Sınıf

(Devamı)					
Tüfekçi (2018)	Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarı, fen bilimleri dersine yönelik tutum, özyeterlik ve öğrenmedeki kalıcılığı artırmada, öğretimin farklılaştırılmış öğretime göre ya da mevcut öğretim programında yer alan etkinliklerle yapılmasının anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemektir.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Tutum Ölçeği, Özyeterlik Algısı Testi	Farklılaştırılmış öğretim tasarımına göre yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, fen bilimleri dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin özyeterliklerini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.	7. Sınıf
Aras (2018)	Farklılaştırılmış öğretimin öğrenci içsel motivasyonunu, davranışlarını ve akademik başarılarını ne derecede etkilediğini görmektir.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Motivasyon Anketi, Kontrol Listesi	Farklılaştırılmış öğretim tasarımına göre yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öğrenci motivasyonunun olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.	5. Sınıf
Uğurel (2018)	Farklılaştırılmış öğretimin Fizik dersi “Elektirik Akımı, Potansiyel Fark ve Direnç” konularında öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisini belirlemektir.	Yarı Deneysel	Başarı Testi, Görüşme Formu, Motivasyon ölçeği	Öğrencilerin akademik başarılarında artış sağlandığı görülmüş ayrıca Deney ve kontrol gruplarının motivasyonları arasında anlamlı fark gözlenmezken başarısız gruplarda anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.	10. Sınıf

(Devamı)					
Demirkaya (2018)	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik ve uygulama algı düzeylerini, öğretimi farklılaştırmalarını güçleştiren faktörleri, eğitim ihtiyaçlarını ve uygulamalarını geliştirme önerilerini belirlemektir.	Betimsel Tarama	Algı ölçeği	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algılarının iyi ve yeterliklerine ilişkin algılarının çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.	Sınıf Öğretmenleri
Avcı (2018)	Farklılaştırılmış öğretim tasarımını merkeze alarak, bu tasarımın öğrencilerin girişimcilik becerileri ve akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi	Deney grubuna uygulanan farklılaştırılmış programın, öğrencilerin akademik başarı ve girişimcilik becerilerini anlamlı derecede arttırdığı gözlenmiştir.	6. Sınıf
Akdemir (2019)	Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinliklerin kullanılmasının sosyal bilgiler öğretmeni ve öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır	Eylem Araştırması	Görüşme formu, Gözlem formu	Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin bilgi, beceri ve değer öğretimine olumlu katkılar sağlayarak kalıcı öğrenmeler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	6. Sınıf
Bayrakgöl (2019)	Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisini incelemektir	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Gözlem Formu	5E modeline göre işlenmesi arasında farklılaştırılmış öğretim lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.	10. Sınıf

(Devamı)					
Çoban (2019)	Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme başarısına etkisi ile öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim tasarımının uygulamasına yönelik görüşlerini incelemektir.	Yarı Deneysel	Başarı Testi, Görüşme formu	Farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde, sınırlı da olsa, olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.	6. Sınıf
Kara (2019)	Kaldırma Kuvveti konusunun öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesidir.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Görüşme formu	Farklılaştırılmış öğretim akademik başarısı yüksek olan öğrencilere akademik başarı açısından bir etki oluşturmazken, derse ilgi motivasyon ve istek yönünden olumlu tutum sergilemelerine sebep olmuştur.	10. Sınıf
Gürkan (2019)	Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretimin motivasyona ve kalıcı öğrenmeye etkisi incelenmiştir.	Eylem Araştırması	Motivasyon ölçeği, Başarı testi, Görüşme formu	Öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına ve matematik erişilerine istatistiksel olarak anlamlı katkıda bulunmuştur.	İlköğretim 4. Sınıf

(Devamı)

Leblebiciler (2020)	Öğrencilerin İngilizce akademik yazma becerilerinin gelişimine katkısı incelenmiştir.	Karma Yaklaşım	Anket, Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, Görüş Anketleri, Yansıtıcı araştırmacı notları	Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere önemli katkılarda bulunduğunu ve öğrencilerin İngilizce akademik yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.	Ön Lisans
Şaban (2020)	Farklılaştırılmış öğretimin yüksek öğretim İngilizce sınıflarında, özellikle İngilizce hazırlık programında uygulanmasını incelemektir.	Karma Yaklaşım	Anket, Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Gözlem formu	Çalışma sonucuna göre uygulamada zorluklar yaşansada hem öğrenci hemde öğrenciler açısından motivasyonlarını ve memnuniyetlerini artırdığını, mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve öz yeterliliklerini geliştirdiğini belirtmiştir.	Ön Lisans
Türegün Çoban (2020)	İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri üzerine etkisini araştırmaktır.	Yarı Deneysel	Başarı Testi	Öğrencilerin akademik başarılarında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.	7. Sınıf
Bağrıyanık (2020)	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, özdüzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlarına ve üstbiliş farkındalıklarına etkisi araştırılmıştır.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Doğrusal Denklemler Testi, Üstbiliş Farkındalık Envanteri, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği	Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.	8. Sınıf

(Devamı)					
Üçarkuş (2020)	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin akademik başarı ile zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerine etkisini belirlemek ve öğrencilerin bu uygulamaya yönelik görüşlerini betimlemektir.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi, Görüşme Formu	Araştırmanın sonucunda gruplar arasında akademik başarı ve zaman-kronoloji bilgisi açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.	7. Sınıf
Ermiş (2021)	Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime entegre edilmiş işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, öz yeterlik inançlarına ve sosyal becerilerine etkisi ile etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği, Fen Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği, Yarı yapılandırılmış görüşme formu	21. yüzyıl becerilerinin, fen okuryazarlık düzeylerinin, bilimsel süreç becerilerinin ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	7. Sınıf
Göl (2021)	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir.	Yarı Deneysel	Başarı Testi, Görüşme Formu	Farklılaştırılmış öğretim uygulaması ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.	İlköğretim 2. Sınıf

(Devamı)

Meşe (2021)	Farklılaştırılmış öğretimin hazırlık okulunda okuyan Türk öğrencilerin konuşma yeterliliği, çevrimiçi öz-düzenleme becerileri ve öğrenci algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir.	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı Testi, Öz düzenleme anketi, Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Araştırmanın sonucunda gruplar arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilirken öz-düzenleme becerilerine ilişkin gruplar arasında değişkenlik görülmemiştir.	Ön Lisans
Kozikoğlu ve Bekler (2018)	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve bu yaklaşıma ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemektir.	Tarama Modeli	Yetkinlik Düzeyi Ölçeği	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel yeterlik ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Farklı Branşlardan Öğretmenler
Ekinci ve Bal (2019)	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemektir.	Yarı Deneysel	Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği	Başarı testi son test ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.	İlköğretim 3. Sınıf
Özer ve Yılmaz (2018)	Öğrencilerin düşünme stillerine göre tasarlanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişileri, Mesleki Yabancı Dil dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemektir	Kontrol Grubu Deneysel	Başarı testi, Düşünme Stilleri Ölçeği, Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Deney grubu öğrencilerinin erişi ve kalıcılık puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu; fakat tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı ortaya çıkmıştır.	Ön Lisans

(Devamı)					
Zoraloğlu ve Şahin (2022)	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nitel Yaklaşım	Literatür Taraması	Araştırmanın sonucunda bilgi, beceri ve inanış olmak üzere üç yeterlik alanı altında 39 öğretmen yeterliği tespit edilmiştir	Öğretmenler
Özen, Çelik ve Bayram (2022)	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarıları ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.	Kontrol Grubu Yarı Deneysel	Başarı Testi	Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir.	6. Sınıf

EK 11. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını temel alan ve farklı düzeylerde yapılan uluslararası araştırmalar

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri Aracı	Toplama	Önemli Sonuç	Sınıf Kademesi
Valiande ve Tarman (2011)	Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretirken kullandıkları farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanımlarının incelenmesidir.	Tarama Modeli	Anket		Öğretmenlerin belirlenen teknolojilerin öğretiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarından sıklıkla faydalandıkları belirlenmiştir.	Farklı branşlardan öğretmenler
Smit ve Humpert (2012)	Taşra okullarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesidir.	Tarama Modeli	Anket		Öğretmelerin taşra okullarında farklılaştırılmış öğretim kullanmadıkları tespit edilmiştir.	Farklı branşlardan öğretmenler
Siam ve Al-Natour (2016)	Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde kullanılan farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin incelenmesidir.	Karma Yaklaşım	Anket, Görüşme Formu		Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kullanım düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.	Sınıf Öğretmenleri
Scott (2012)	Farklılaştırılmış öğretimin matematik dersinde akademik başarıya etkisinin incelenmesidir.	Yarı Deneysel	Başarı Testi		Uygulama sonucunda bilişsel düzeyi yüksek öğrencilerde başarı sağlarken bilişsel düzeyi düşük öğrencilerde farklılık yaratmamıştır.	Ortaöğretim
Robinson, Maldonado ve Whaley (2014)	Farklılaştırılmış öğretimin öğretmenler tarafından ne derece başarılı kullanıldığının tespit edilmesi.	Karma Yaklaşım	Açık uçlu anket, Görüşme formu		Öğretmenlerin sıklıkla farklılaştırılmış öğretim uygulamaları kullandığı tespit edilmiştir.	Farklı branşlardan öğretmenler

Devamı)

Brevik, Gunnulfsen ve Renzulli (2018)	Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.	Özel Durum	Grup görüşmeleri, dokümanlar, ses kayıtları	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu algıya sahip olmalarına rağmen öz güven eksikliğine dayalı olarak kullanmak istemedikleri tespit edilmiştir.	Öğretmen adayları
Butler ve Lowe (2010)	Matematik öğretimi eğitiminde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesidir	Kontrol gruplu deneysel	Başarı testi, Anket	Farklılaştırılmış öğretim ile matematik öğretimi gerçekleştirilen öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.	Lisans
Chamberlin ve Powers (2010)	Farklılaştırılmış matematik öğretiminin, öğrencilerin matematiksel anlamalarına etkisinin belirlenmesidir	Karma yaklaşım	Başarı Testi, Görüşme Formu	Farklılaştırılmış öğretim ile matematik öğretimi gerçekleştirilen öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.	Lisans
Durrett (2010)	Devlet okullarında uygulanan farklılaştırılan öğelerin etkililiği incelenmiştir.	Tarama Modeli	Anket	Farklılaştırılmış öğretimde farklılaştırılan öğelerden en etkili olanın içerik ve süreç olduğu farklı kaynak ve stratejilerle daha etkili öğrenmeler sağlandığı tespit edilmiştir.	Lise
Gray (2008)	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının değerlendirilmesidir.	Karma yaklaşım	Anket, Görüşme Formu	Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere karşı farklılaştırılmış öğretim programları kullanma düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.	Farklı branşlardan öğretmenler

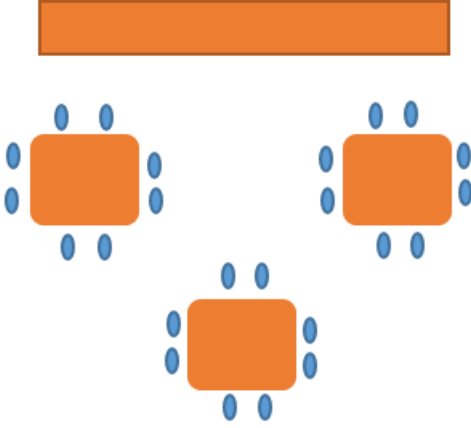
(Devamı)

Hilyard (2004)	Meslekte yeni ve tecrübeli öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi algılama ve uygulama farklılıklarının ortaya koyulmasıdır	Karma yaklaşım	Anket, Görüşme Formu, Gözlem Formu	Meslekte yeni ve tecrübeli öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi algılamalarında anlamlı fark bulunmamıştır.	Öğretmenler
Lockley vd. (2017)	Öğretim görevlilerinin eğitim fakültelerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.	Tarama modeli	Anket	Öğretim üyelerinin materyalleri ve stratejileri ayrıca değerlendirme yöntemlerini farklılaştırdıklarını düşünmektedirler.	Öğretim Görevlileri
Luster (2008)	Kapsayıcı sınıf ortamında farklılaştırılmış öğretimin etkililik açısından karşılaştırılmasıdır.	Kontrol gruplu deneysel	Başarı Testi, Tutum Ölçeği	Farklılaştırılmış öğretim ile ilköğretim öğrencilerinin başarısını ve öğretmen tutumunu anlamlı olarak artırmıştır.	İlköğretim
MorrisonThomas (2016)	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesidir.	Özel durum	Görüşme Formu, Gözlem Formu, Günlükler	Öğretmenler farklılaştırılmış öğretime ilişkin zengin bilgiye sahip olmalarına rağmen, uygulamada güçlüklerle karşılaşmaktadırlar	Sınıf Öğretmenleri
Chen (2007)	Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kademelendirilmiş performans görevleri ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortaya koyulmasıdır.	Özel Durum	Görüşme Formu, Gözlem Formu, Video kayıtları, Ürün Dosyaları	Kademelendirilmiş performans görevleri, özellikle düşük düzey öğrencilerin motivasyon ve çabalarını artırmıştır.	Lisans

Ellis, Ellis, Huemann ve Stolarik (2007)	Farklılaştırılmış öğretim ile ilköğretim ve lise öğrencilerinin matematik becerilerinin geliştirilmesinin incelenmesidir.	Eylem Araştırması	Başarı testi, Gözlem Formu, Anket	Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.	İlköğretim ve Lise
---	---	----------------------	---	---	-----------------------

EK 12. Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun hazırlanmış ders planları

EK 12a. Sosyal Bilgiler farklılaştırılmış öğretim ders tasarımı-1

Ders: Sosyal Bilgiler İlişkili Olduğu Yetkinlik: Öğrenme Alanı: Geçmişimi Öğreniyorum Kazanım: SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar. Süre: 3 ders saati Beceri: Araştırma, İş birliği, İletişim Değer: Saygı, Sorumluluk Kavram: Aile, Çekirdek aile, Geniş Aile, Sözlü tarih, Soy Ağacı Yöntem/Teknik: Sunuş Yoluyla öğrenme, Soru Cevap, İstasyon Tekniği	
Ders Öncesi Hazırlık	Öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemek için öğretmen, tahtaya Şekil-1’deki (EK-1) “Gazeteci, Yazar ve Tarihçi” görsellerini asar ve “Size bir imkân verilse tahtada yazılı olan mesleklerden hangisini yapmak isterdiniz. Size verdiğim post-it kâğıtlarının üzerine isimlerinizi yazarak ilgili görselin altına yapıştırmanızı bekliyorum.” der. Örnek oturma planı: 
Dersin İşlem Basamakları	Giriş: Dersin başında öğrencilere ön bilgilerini tespit etmek adına Şekil 1’e yer alan “EVET-HAYIR” kartlarını dağıtarak aşağıdaki cümleleri yöneltir: • Aile nedir biliyorum. • Ailemdeki üyeleri sayabilirim. • Çekirdek ya da geniş aile olduğumu ifade edebilirim. • Sözlü tarih nedir biliyorum. • Sözlü tarih aşamalarını sayabilirim. • Soy ağacı nedir biliyorum. Öğrencilerden EVET-HAYIR kartlarını kullanarak kendilerini değerlendirmelerini sağlar. Bu aşamada öğrenci yapabileceği/ açıklayabileceği kavramlar için EVET, açıklayamayacağı kavramlar için HAYIR kartını kaldırarak öğretmene gösterir.

EVET

HAYIR

Şekil 1. Evet-Hayır kartları

Öğretmen EK-2'deki çalışma kâğıdını Gazeteciler istasyonu ile paylaşır ve orada yazılı olan sözlü tarih aşamalarını incelemelerini ister. Ardından EK-4'te yer alan Atatürk'ün ailesine ilişkin görselleri Yazarlar istasyonundaki öğrencilere dağıtır ve öğrencilerin resimleri incelemesinin ardından Atatürk'ün aile hayatına ilişkin EK- 3'teki hikâyeyi tüm sınıfa okur.

Derse geçiş: Öğretmen “Bu gün sizlerle ailemizi ve ailemizin tarihini nasıl öğreneceğimizi konuşacağız” diyerek derse başlar.

Gelişme: Öğretmen; Aile, Çekirdek aile, Geniş aile kavramlarını görsellerden faydalanarak sözlü bir şekilde tüm sınıfa anlatır. Ardından akrabalık ilişkilerimize dikkat çekmek amacıyla <https://www.youtube.com/watch?v=h5sscW2OL0E> bağlantıda bulunan şarkıyı açar ve bir kaç tekrar eşliğinde öğrencilerin şarkıyı söylemesini sağlar. Sınıflarda bulunan yabancı uyruklu öğrencilerden kendi ailelerinde akrabalık ilişkilerine koymuş oldukları isimleri söylememeleri istenerek farklı kültürlerden katkı sağlar.

Ardından öğretmen ailemizin tarihini araştırabileceğimizi, onlarla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinebileceğimizi, bunun içinde sözlü tarih çalışması yapıldığını ifade eder. Öğrencilere Sözlü Tarih takip etmeleri gereken aşamaları anlatan öğretmen görsellerden de faydalanarak Yazılı ve Görsel Kaynaklardan bahseder. Ardından öğrencilere “Sizce başka hangi kaynaklara bakarak ailemiz ile ilgili bilgilere ulaşabiliriz?” diye sorar. Ardından her istasyonun yapması gerekenleri öğrencilere sırayla anlatır.

GAZATECİ: Öğrencilere EK-2'de yer alan A4 kâğıtları dağıtılarak Sözlü tarih çalışmasının hazırlık aşamasında yapmaları gereken aşamaları tasarımları istenir. Ardından öğrenci belirlediği kişiyle görüşmesini gerçekleştirerek sınıfta arkadaşlarına sunar.

YAZAR: Bu öğrencilerden Atatürk'ün aile hayatını anlatan bir kitap oluşturmaları istenir. EK-3 ve EK-4'te yer alan çıktılar öğrencilere verilir. Gruptan herkesin EK3'te yer alan hikâyeyi okuması sağlanır veya öğretmen tarafından sesli okunur. Ardından görsellerden faydalanarak ve iş bölümü yaparak istenilen çalışma gerçekleştirilir.

TARİHÇİ: “Gülce'den Gelen Mektup” etkinliği için çocuklara öğretmen tarafından EK 7'de bulunan mektup okunur. Çocuklardan mektupta yazarın doğrultusunda soy ağacını hazırlamaları istenir. Bu aşamada gruba çeşitli resimlerin olduğu EK 6'de bulunan kâğıtlar verilir, yapıştırıcı ve makas verilir. Çocuklar kesme yapıştırma ile büyük kartona çizilen soyağacını(EK 5) tamamlar bu esnada mektupta yer alan isimleri ve akrabalık ilişkileri tanımlayan ifadeleri de uygun yerlere yazmaları gerekmektedir.

Ölçme Değerlendirme	Öğretmen hem dersin başında hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmek hem de dersin sonunda öğrenmelerin ne düzeyde olduğunu belirlemek adına EVET-HAYIR kartlarını kullanır. Bu aşamada dersin başında kullanmış olduğu soruları dersin sonunda da sorarak öğrenmeleri denetler. • Aile nedir biliyorum. • Ailemdeki üyeleri sayabilirim. • Çekirdek ya da geniş aile olduğumu ifade edebilirim. • Sözlü tarih nedir biliyorum. • Sözlü tarih aşamalarını sayabilirim. • Soy ağacı nedir biliyorum.
--------------------------------------	--

Ne Farklılaştırıldı? Bu öğretim planında öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve ilgileri doğrultusunda uygulanan İstasyon Tekniği ile Süreç ve Ürün Farklılaştırılmıştır.







EK 2.

AİLE TARİHİMİ ÖĞRENİYORUM GÖRÜŞME FORMU	
Kim ile görüşeceğim?	
Ne zaman görüşeceğim?	
Nerede görüşeceğim?	
Araç gereçler neler?	
Görüşme Sorularım neler?	1-
	2-
	3-
	4-
	5-
	6-
Görüşme kayıtlarım	

EK-3

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN AİLESİ



"Atatürk'ün annesi Zübeyde Hanım, Hacı Sofu ailesinden Feyzullah Ağa'nın kızıdır. Zeki, sağduyulu, dine ve geleneklere bağlı bir kadındı. Oğlunun mahalle mektebine gelenekten olan ilâhilerle başlamasını istemişti. Ancak aşağıda göreceğimiz gibi oğlunun zamanın gerektirdiği biçimde yetişmesini engellememiş, hele kocası öldükten sonra onun iyi öğretim görmesine elinden geldiği kadar çalışmıştır.



Onun sağduyusu ve taşıdığı yüksek onur duygularının bir örneği aşağıdaki olayda görülür. O, daha Selanik'te bulundukları sırada oğlunun, kendi evinde, II inci Abdülhamit yönetimine karşı çalışan bir takım arkadaşlarıyla yaptığı toplantıda nelerle uğraşıldığını öğrenince, padişaha karşı çalışmanın sonuçlarından ürkmüş, ancak Mustafa Kemal'in işi kendisine anlatması üzerine sorunu kavrayıp "gizli şeyleriniz varsa ben saklayayım, muvaffak olmak zordur, mahvolmak daha tabiidir" dedikten sonra şöyle konuşmuştur: "... evlâdım bir gün bu işler olduktan sonra seni namus ve haysiyet sahibi olanlarla görmezsem işte o zaman meysus olurum. Ben senin kadar okumadım, senin kadar bilmem, seni gördüğün, anladığın şeyleri yapmaktan menetmiye kalkışmam, yalnız dikkat et, esas muvaffak olmaktır, muvaffak olmaya çalış".

Selanik Yunanlıların eline düştükten sonra kızı Bayan Makbule (Ata'dan) ile İstanbul'a gelen Zübeyde Hanım millî mücadele sırasında binbir merak ve heyecan, ancak büyük kıvanç duyguları içinde İstanbul'da kalmış ve Ankara'ya gitmiştir. Kalbinden hasta bulunduğu için Ankara'da kalması uygun görülmemiş ve zaferden sonra İzmir'e gönderilmiştir. Orada 1923 yılında vefat etmiştir.



Atatürk'ün babası Ali Rıza Efendi, Selânik yerlilerindendi. Uzak dedeleri Vidin'den ayrılarak Serez'de yerleşmişler, oradan da Selânik'e gelmişlerdi. Ali Rıza Efendi, önce Selanik'te evkâf kâtipliği yapmıştır. Atatürk, onu az hatırladığını söylemekle birlikte zekâ ve azmini anar, modern düşünceli bir kimse olduğunu söylerdi. 1876 da Sırbistan'la savaş başladıktan sonra Selanik'te gönüllülerden bir "Asakiri Milliye" taburu kurulmuş ve Ali Efendi orada mülâzımı evvel (Üsteğmen) olmuştur. II. Abdülhamid'in vehmi üzerine bu ve buna benzer birlikler dağıtıldıktan az sonra Ali Efendi'nin evkaftan çekilip rüsumat memuru olduğu anlaşıyor. Daha sonra özel hayata atılıp kereste tüccarlığı yapmıştır.



Atatürk'ün Selanik'te doğduğu evden ailenin orta halli, hatta bundan az üstün durumda olduğu anlaşılmaktadır. XIX. uncu yüzyılda hele taşralarda kayıtlar pek eksik olduğundan onun doğum günü bilinmemektedir. O, Rumi 1286 yılında doğmuş olarak kayıtlı olduğuna göre 1880 veya 1881 de doğmuş demektir. Adı Mustafa idi. 19 Mayıs 1932 de Bay Reşit Saffet Atabinen'in kendisine "Doğum gününüzü kutlarım" yollu bir telgraf çekmesi, Atatürk'ün hoşuna gitmişti. Bundan az sonra Temmuz 1932 de Türk Tarih Kurumu'nun ilk kongresi sırasında Aydın Halkevi'nin tarih, dil, edebiyat komitesinin bir "Gazi Günü" kabul etmek istediğini söyleyip ona doğum gününü soran öğretmene Atatürk: "Bana onu sormayınız, ben doğduğum günü bilmiyorum" der ve "Gazi Günü" olarak da : "Samsun'a çıktığım günü" yapınız sözünü eklemiştir."

Kaynak : <https://www.meb.gov.tr/ataturk/Hayati/Ailesi> adresinden alınmıştır.

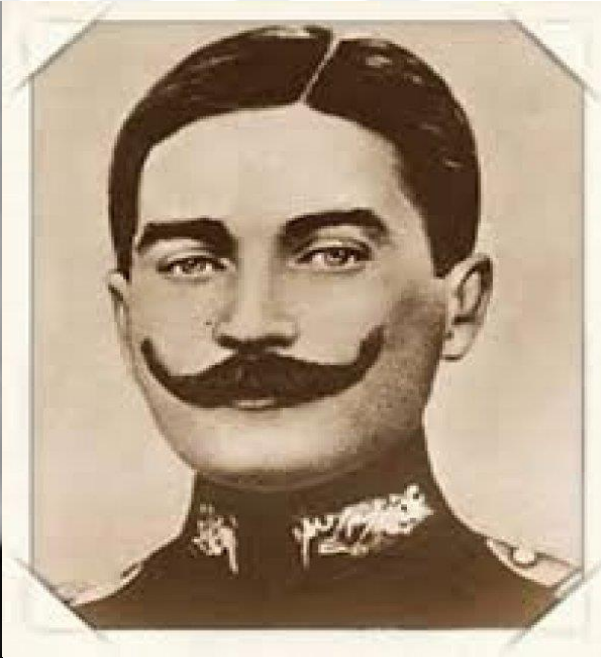
EK-4



Annesi Zübeyde Hanım



Babası Ali Rıza Efendi



EK 6



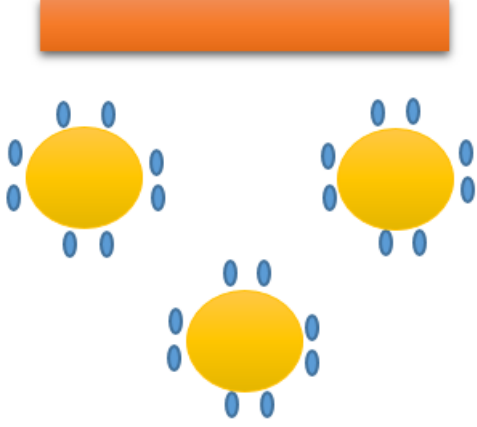
GÜLCE'DEN GELEN MEKTUP

Merhaba arkadaşlar benim adım Gülce. Sekiz yaşımdayım. Mustafa Kemal Atatürk ilköğretim okulunda 2.sınıf öğrenciyim. Okulumu, arkadaşlarımı ve öğretmenlerimi çok seviyorum. En sevdiğim ders resim dersi. Ailemle birlikte Osmaniye’de yaşıyoruz. Babamın adı Ahmet, annemin adı Nihal. Babam ve annem öğretmen. Küçük kardeşim Selim henüz 5 yaşında. O annemin çalıştığı okulda anaokuluna gidiyor. Biz Ankaralıymışız annem öyle diyor. Tüm akrabalarım Ankara’da. Anneannem Elif, dedem Kemal, dayım Ali ve teyzem Oya Eskişehir’de yaşıyor. Babannem Gülay, büyükdadem Arif, amcam Alparslan ve halam Selcan ise Ankara’da. Teyzemin eşi Selim amca doktor. Kuzenim Alya ile İstanbul’da yaşıyorlar. Yaz tatilinde İstanbul’a gideceğimizi söyledi annem. Orası Türkiye’nin en büyük şehriymiş. Gezilecek görülecek çok yer varmış. Ama ben en çok Ankarayı seviyorum. Her yaz amcam Alparslan yengem Seren ve kuzenlerim Berk ve Ceren ile Anıtkabir’e gitmeyi çok seviyorum.

Halam Selcan İngiltere’de okuyor. Babam belki bir yaz oraya halamın yanına da gideriz diyor. Başka bir ülkeye gitmek çok heyecan verici olsa gerek. Dayım Ali Ankara’da üniversitede okuyor. Biz kocaman bir aileyiz. Çekirdek ailemi, yaşadığım şehri, Osmaniye’deki hayatımı ve Ankara’daki geniş ailemi çok ama çok seviyorum.

Yukarıdaki metni dikkatlice okuyup Gülcen’nin aile üyelerine ait bilgileri not alınız. Ardından Gülce’nin ailesine ait bilgilerden yola çıkarak Gülce’nin aile soyağacını oluşturunuz.

EK 12b. Sosyal Bilgiler farklılaştırılmış öğretim ders tasarımı-2

Ders: Sosyal Bilgiler İlişkili Olduğu Yetkinlik: Öğrenme Alanı: Geçmişimi Öğreniyorum Kazanım: SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir. Süre: 3 ders saati Beceri: Yaratıcılık, İş birliği, İnteraktif iletişim Değer: Saygı, Sorumluluk, Hoşgörü Kavram: Millet, Milli Kültür, Dil birliği, Tarih birliği, Kültür birliği, Etnografya Müzesi Yöntem/Teknik: Sunuş Yoluyla öğrenme, Soru Cevap, RAFT	
Ders Öncesi Hazırlık	Öğrencilerden ilgi alanları, yaratıcılıkları ve yetenekleri doğrultusunda seçim yapmalarını sağlamak adına öğretmen kavramların anlatılmasının ardından sınıfta bulunan akıllı tahtaya EK 1’de yer alan RAFT Tablosunu yansıtır. Öğrencilerden elinde bulunan postit kâğıtlarına hangi rolü seçtiklerini yazmaları istenir. Ardından öğrencilerden aynı seçimi yapan arkadaşlarıyla isteğe bağlı olarak grup olabilecekleri ya da isterlerse bireysel çalışabilecekleri söylenerek çalışma tercihlerine göre gruplara ayrılmaları istenir. Bu aşamada eğer grup olunacaksa kimsenin grup dışında kalmadığından emin olunmalı, bireysel çalışma isteğine saygı duyulmalı ve grupların erkek-kız ve öğrenme düzeylerine göre eşit dağılımı öğretmen tarafından sağlanmalıdır. Örnek oturma planı: 
Dersin İşlem Basamakları	Giriş: Dersin başında öğrencilere ön bilgilerini tespit etmek adına Şekil 1’deki Gerçekle Yüzleşme kartlarını dağıtarak aşağıdaki cümleleri yöneltir: Millet nedir biliyorum. Açıklayabilirim. Milleti oluşturan öğeleri bilirim. Sayabilirim. Milli kültür öğelerini biliyorum. Etnografya müzesi nedir bilirim açıklayabilirim. Öğrencilerden Gerçekle Yüzleşme kartlarını kullanarak kendilerini değerlendirmelerini sağlar.

Mutlu

Ciddi

Üzgün



Şekil 1. Gerçekle yüzleşme kartları

Bu aşamada öğrenci yapabileceği/ açıklayabileceği kavramlar için MUTLU, açıklayamayacağı kavramlar için ÜZGÜN, tanımından emin olmadığı kavramlar için ise CİDDİ kartını kaldırarak öğretmenine gösterir.

Derse geçiş: Öğretmen “Bu gün sizlerle milletimizi ve milli kültür öğelerimizi konuşacağız” diyerek derse başlar.

Gelişme: Öğretmen; Millet kavramını tanımladıktan sonra kavram içerisinde geçen ve bir milleti oluşturan öğelere dikkat çekerek bu öğeleri sırasıyla açıklar.

- Dil birliği
- Tarih birliği
- Kültür birliği

Ardından öğrencilere “ Sizce bizleri bir araya getiren, ortak hareket etmemizi sağlayan ne gibi durumlar vardır?”, “ Hangi özel gün ve kutlamalarda bir araya geliyoruz?” sorularıyla toplumların ortak kutladıkları/katıldıkları özel günlere dikkat çeker. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda akıllı tahtadan açtığı görsellerle milli kültürümüzü yansıtan öğeleri sınıfça tanımlar. Öğrencilere Dini/Milli Bayramlarımız, Asker uğurlama, düğünlerimiz ve cenaze törenlerimiz dışında mimari eserlerin, geleneksel oyunların (halk oyunları, çocuk oyunları... gibi) da milli kültürümüzü yansıtan öğeler olduğunu ifade eder. Anlatılanları görsellerle destekler.

Kültürel Farklılaştırmayı desteklemek adına sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrencilerden kendi ülkelerinin de benzer kültür öğeleri olup olmadığını sorarak aktif katılımlarını sağlar.

Kavramlar açıklandıktan sonra EK 1’deki RAFT tablosu tahtaya yansıtılarak öğrencilerin seçim yapmaları için süre tanınır. Seçimlerini gerçekleştiren öğrenciler ister grup ister bireysel olarak seçmiş oldukları Rolü planlar. Sergiler. Aşçı rolü için EK 3 de yer alan etkinlik kullanılır.

Ölçme Değerlendirme	Dersin başında öğrencilerin düzeylerini belirlemek adına GERÇEKLE YÜZLEŞME kartları kullanılır. RAFT tekniği uygulama aşamasında süreci farklılaştırırken aynı zamanda da öğrencilerin ürünlerini farklılaştırma amacıyla uygulanmaktadır. RAFT tekniği bitiminde öğrencilere EK 2'deki Öz Değerlendirme Forumu dağıtılarak kendilerini değerlendirmeleri istenir. Ayrıca Döngüsel yansıma tekniği ile değerlendirme gerçekleştirilir.
--------------------------------------	--

Ne, Nasıl Farklılaştırıldı?

Bu öğretim planında öğrencilerin ilgi, yetenek ve yaratıcılıkları doğrultusunda uygulanan RAFT Tekniği ile Ürün Farklılaştırılmıştır.



EK 1

ROL	SEYİRCİ	BİÇİM	KONU
Dansçı	Vatandaş	Canlandırma	Bir dansçı olsan hangi halk oyunlarını sergilerdin?
Aile	Öğrenciler	Rol Yapma	Dini bayramlarda ailenle neler yaparsın?
Aşçı	Müşteriler	Yazı (Menü hazırlama)	Bir restoranın olsa hangi geleneksel yemeklerden hazırlardın?
Mimar Sinan	Çocuklar	Mektup	Sen Mimar Sinan olsan çocuklara ne söylemek isterdin?
Cumhurbaşkanı	Çocuklar	Diyalog	Sen cumhurbaşkanı olsan 23 Nisan kutlamalarında sahnede çocuklara ne söyledin?

EK 2

ÖZ DEĞERLENDİRME FORUMU	
Adım Soyadım:	
• Bugün	öğrendim,
yarın	ihtiyacım olacak.
• Bugün	gibi hissettim.
Çünkü	
• Bugününü ifade edecek kelime:	

TÜRKİYE'NİN YÖRESEL YEMEKLERİ



.....RESTORAN MENÜSÜ

.....30 TL

.....40 TL

.....60 TL

.....50 TL

.....20 TL

.....20 TL

.....10 TL

.....75 TL

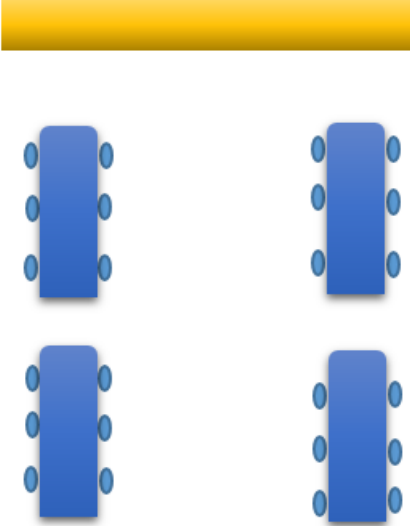
.....25 TL

.....30 TL

.....30 TL

AFİYET OLSUN...

EK 12c. Sosyal Bilgiler farklılaştırılmış öğretim ders tasarımı-3

Ders: Sosyal Bilgiler İlişkili Olduğu Yetkinlik: Öğrenme Alanı: Geçmişimi Öğreniyorum Kazanım: SB.4.2.3.Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır. Süre: 3 ders saati Beceri: Yaratıcılık, İş birliği, İnteraktif iletişim, Eleştirel düşünme Değer: Saygı, Sorumluluk, Kavram: Geleneksel çocuk oyunları Yöntem/Teknik: Sunuş Yoluyla öğrenme, Beyin Fırtınası, Ayrılıp Birleşme, Kağıt Döngüsü	
Ders Öncesi Hazırlık	Öğrencilerden öğretmen tarafından zekâ alanların göre 5-6 kişilik 4 gruba ayrılır. Bunun için öncesinde EK-1’de bulunan tanıma formu kullanılır. Ardından kendi aralarında üzerinde EK-3’te KENTLEŞME-TEKNOLOJİ-MALZEME- BEDEN SAĞLIĞI yazan kağıtlardan tercih yapmaları istenir. Bu kura yoluyla da yapılabilir. Öğrencilerden seçtikleri kağıtta yazan kategoriye uygun olarak diğer gruplardaki aynı katagorideki öğrencilerle bir araya gelmesi ve aralarında tartışarak 5 maddelik kağıtları geçmişteki ve günümüzdeki çocuk oyunlarının farklı özelliklerini düşünerek doldurmaları istenir. Ardından öğrenciler tekrar ilk başta oluşturulan gruplara dönerek kağıtlarında yazan bilgileri arkadaşlarıyla paylaşır. Bu aşamada grupların erkek-kız ve öğrenme düzeylerine de göre eşit dağılımı öğretmen tarafından sağlanmalıdır. Örnek oturma planı: 
	Giriş: Öğrencilere hangi oyunları oynamayı daha çok sevdikleri sorularak farklı cevaplar vermeleri sağlanır. Derse geçiş: Öğretmen “Bu gün sizlerle geleneksel çocuk oyunlarından konuşacağız” diyerek derse başlar. Gelişme: Öğretmen; hazırlanan slayttan görselleri göstererek çocukların eskiden oynadığı oyunları tanıtır. Bu oyunlardaki kurallardan bahsederek

Dersin İşlem Basamakları	hangi ortamlarda oynandığını ve çocukta hangi becerileri kazandırdığını anlatır. Körebe Aşık(misket oyunu) Dalya(yedi kule) Topaç çevirmece Mendil kapmaca İp atlama Saklambaç Beş taş Yakar top Çelik çomak Ardından öğrencilerini öğrenme ortamını farklılaştırmak adına bahçeye çıkarır ve yukarıdaki oyunlardan yakar top, saklambaç, ip atlama, Mendil kapmaca gibi geleneksel çocuk oyunlarından oynatır. Dersin bu aşamasında öğrenciler öğretmenin belirlediği şekilde gruplara ayrılarak EK 2’de yer alan KENTLEŞME-TEKNOLOJİ- MALZEME-BEDEN SAĞLIĞI yazan kâğıtlardan tercih yapmaları istenir. Bu esnada öğretmen yine hazırlanan slayt üzerinden geçmişteki ve günümüzdeki çocuk oyunlarını kullanılan malzeme, gelişen teknoloji ve kentleşme, beden sağlığına olumlu olumsuz etkileri açısından karşılaştırarak anlatır. Bu aşamada; “Sizce geçmişte oyuncaklarda hangi malzemeler kullanılıyordu?” “Peki, sizce günümüz oyuncaklarında hangi malzemeler kullanılmaktadır?” “Çocuklar neden artık sokaklarda oynamıyor?” “Sürekli kapalı ortamlarda hareketsiz bulunmak sağlığımız açısından ne gibi zararlar oluşturabilir?” “Günümüzde eğlence amaçlı hangi teknolojiler kullanılmakta?” “Sizce günümüzdeki oyunlar mı yoksa geçmişteki oyunlar mı daha eğlenceli, Neden?” sorularını sorarak öğrencilerden cevap vermeleri ve geçmiş ile bu günü karşılaştırmaları sağlanmalıdır. Ardından öğrencilerden ellerinde bulunan kategorilerde yer alan başlıklarla ilişkili olarak aynı kategorideki öğrencilerle bir araya gelmeleri ve başlığa ilişkili 5 maddeyi tartışarak doldurmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler konu başlığına ilişkin cevaplarını en başta oluşturulan gruplarına dönerek arkadaşlarına aktarırlar. Böylece ders tamamlanır.
Ölçme Değerlendirme	Değerlendirme amacıyla EK 3’te bulunan KÂĞIT DÖNGÜSÜ tekniği kullanılacaktır. Bu aşamada öğrencilere üzerinde geçmişteki ve günümüzdeki çocuk oyunlarını malzeme, kentleşme, beden sağlığı ve teknoloji açısından değerlendirmelerini sağlayacak A4 kâğıtları dağıtılır. Gruplar sabit kalacak kâğıtlar gruplar arasında dolaşacak şekilde tüm maddeler doldurulana kadar döngü devam eder. Böylece her grup kendi öğrendiklerini kâğıda aktarmış olur. Gruplar önerine gelen kâğıtta yazılmamış olan özelliği yazmalı ve her kategorideki özelliğe bir düşünce belirtmelidir.

Ne, Nasıl farklılaştırıldı?

Bu farklılaştırılmış öğretim planında öğrenme ortamı ve değerlendirme tekniğine ek olarak uygulanan öğretim tekniği Ayrılıp Birleşme ile süreç farklılaştırılmıştır.

EK 1**ZEKÂ ALANLARINA GÖRE ÖĞRENCİ TANILAMA FORMU**

Gözlemlenen zaman:	
Sözsöl/Dilsöl	İçe dönük
Mantıksam/matematiksel	Görsöl/uzamsal
Kişilerarası	Bedensöl/Kinestetik
Müziksel/Ritmik	Doğa

EK 2

Beden Sağlığı Açısından Geçmiş Ve Günümüzdeki Oyunlar	
Geçmişte Çocuk Oyunları	Günümüzdeki Çocuk Oyunları

Malzeme Açısından Geçmiş Ve Günümüzdeki Oyunlar	
Geçmişte Çocuk Oyunları	Günümüzdeki Çocuk Oyunları

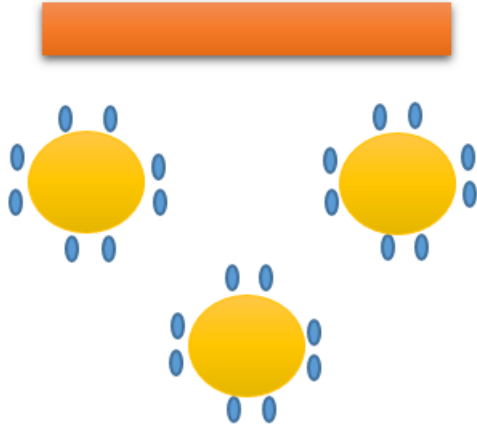
Teknoloji Açısından Geçmiş Ve Günümüzdeki Oyunlar	
Geçmişte Çocuk Oyunları	Günümüzdeki Çocuk Oyunları

Kentleşme Açısından Geçmiş Ve Günümüzdeki Oyunlar	
Geçmişte Çocuk Oyunları	Günümüzdeki Çocuk Oyunları

EK 3

KÂĞIT DÖNGÜSÜ		
	Geleneksel Çocuk Oyunları	Günümüzdeki Çocuk Oyunları
Beden Sağlığı Açısından		
Kentleşme Açısından		
Malzeme Açısından		
Teknoloji Açısından		

EK 12d. Sosyal Bilgiler farklılaştırılmış öğretim ders tasarımı-4

Ders: Sosyal Bilgiler İlişkili Olduğu Yetkinlik: Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras Kazanım:4.2.4.Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar. Süre: 3 ders saati Beceri: Zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama Değer: Bağımsızlık, vatanseverlik, özgürlük. Kavram: Milli mücadele, cumhuriyet, cephe, işgal, vatan. Yöntem/Teknik: Soru-cevap, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması. Araç-gereçler: Çalışma kâğıtları, makas, yapıştırıcı	
Ders Öncesi Hazırlık	Önceki öğretim süreci boyunca formal ve informal olarak gerçekleştirilen öğreneni tanıma süreçleri göz önünde bulundurulur. Öğrenme stillerine bağlı olarak üç gruba ayrılacak öğrenciler için uygun oturma planı oluşturulur. Uygun aydınlatma, sıcaklık, grupla oturma düzeni, videoların yansıtılacağı alanın tüm öğrenciler tarafından görünebilmesi gibi motivasyon ve sebat süresini artıracak nitelikli bir fiziksel sınıf atmosferi hazırlanır. Örnek oturma planı: 
Dersin İşlem Basamakları	Giriş: Öğretmen çocuklara “sizlere bu gün Erzurumlu Nene Hatun’un öyküsünü anlatacağım. Sizlerden beni dikkatle dinlemenizi istiyorum diyerek hikâyeye başlar. (Ek-1) “93 Harbi sırasında Erzurum’da Aziziye savunmasına katılan, Rus işgaline karşı Erzurum’daki halk direnişinin simgesi hâline gelmiş Türk kadın kahramanı Nene Hatun savaş esnasında üç aylık bebeği ile evde oturuyormuş. O zamanlarda henüz 20 yaşında olan Nene Hatun bebeğinin karnını doyurduktan sonra cepheye mühimmat taşıyan her Anadolu kadını gibi oda bebeğini evde bırakıp cepheye yiyecek, mermi, su taşımaya başlamış. Komşuları her defasında bebeğinin daha çok küçük olduğunu, annesine ihtiyacı olduğunu bu nedenle Nene Hatunun evde kalması gerektiğini söylese de Nene Hatun tüm gücüyle cepheye yardım götürmeye

devam etmiş. Savaş devam etmekteydi. Şehirde bulunan az sayıdaki Türk kuvvetleri son bir gayretle tutunmaya çalışıyorlardı. Şehir sakinleri Türk kumandanına gitmişler ve ileri gelenleri vasıtasıyla şehirde bulunan kadın, erkek, genç ihtiyar herkesin, istilacıları imha etmek için bir gece baskını konusunda kendisine yardıma hazır olduklarını söylemişlerdi. Komşuları Nene'ye bu işe katılmamasını söylediler. Onun yeri bebeğinin yanıydı.

Nene: Hayır diye cevap vermişti. Bu bebeği bana Allah verdi. Ona Allah bakar. Ben de onu Allah'a emanet edip sizinle birlikte baskına iştirak edeceğim. Bebem anasız yaşarda vatansız yaşayamaz” dedi.

O gece erkekler, kadınlar ve hatta çocuklar, tırpan, bıçak ve sopalarla silahlanıp Rus kuvvetlerine hücum etmek için askere katıldılar. Taarruz muvaffak oldu ve Rus alayı imha edildi.

Bu yaşananların üzerine yıllar sonra Nene Hatun “ Türk Ordusunun Anası” olarak anılacak, yapmış olduğu fedakârlıklardan ve vatana ettiği hizmetlerden dolayı kendisine devlet tarafından maaş bağlanmış ve 8 Mayıs 1955'te kendisine Yılın Annesi unvanı verilmiştir.” (Karaman ve Aktaş, 2021).

Ardından öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir:

Sizce Nene Hatunu bebeğini bile bırakıp savaşa katılmasını sağlayan duygu nedir?

Siz Nene Hatun'un yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız? Niçin?

Sizce Nene Hatun'un “*bebem anasız büyür ama vatansız büyüyemez*” sözüyle anlatılmak istediği nedir?

Sonrasında öğretmen dünya üzerinde birçok toplum gibi Türk milletinin de bağımsızlığı, özgürlüğü ve toprak bütünlüğünü korumak adına sayısız mücadele verdiğini, Vatan denilen toprak parçasının ancak verilen emek, fedakârlıklar ve mücadeleyle anlamlı ve değerli olduğundan bahseder. Milletlerin ancak ve ancak tam bağımsız olduğu zaman özgür olacağına vurgu yapar.

Derse geçiş: Öğretmen “*bugün sizlerle ülke olarak tam bağımsızlığımıza kavuşmamızı sağlayan Milli Mücadele dönemini ve Türk halkının bu uğurda vermiş olduğu mücadeleyi öğreneceğiz*” diyerek derse başlar.

Gelişme:

Öğretmen öncelikli olarak milli mücadele dönemini yansıtan bir video (https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.936/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=7f21f7e554764f74ff05267d5d9db847&resourceTypeID=3&loc=-1&showCurriculumPath=true) ile sürece başlar.

Videoya ilişkin kısa bir soru cevap etkinliği gerçekleştirilir. Öğretmen Farklılaştırılmış plan çerçevesinde farklı öğrenme stillerine göre anlatımsal, deneyimsel ve mantıksal-nicel olmak üzere üç farklı giriş noktasından oluşan gruplar oluşturur. Hazır bulunuşluklarına göre öğretmen tarafından gruplandırılan öğrenciler homojen bir şekilde gruplandırılır. Öğrencilere kimi zaman da seçme ve vazgeçme hakkı tanınır. Öğretmen “Şimdi sizlerden gruplarınıza geçmenizi, masanızın üzerinde yer alan materyalleri ve yönergeleri incelemenizi istiyorum” der. Sonrasında gruplara aşağıdaki farklılaştırılmış görevleri verir:

Anlatımsal Giriş Noktası: Milli mücadele dönemine ilişkin olarak önemli bir biyografik kimlik olan Şahin Bey'in Ek.2'de yer alan yaşam öyküsü öğrencilere

	dağıtılır. Öğrencilerden söz konusu metni okumaları ve tartışmaları istenir. Sonrasında öğrencilerden grup olarak milli mücadele dönemi kahramanlarına bir mektup hazırlamaları istenir. <u>Deneysel Giriş Noktası:</u> Bu grupta yer alan öğrencilere internet üzerinden elde edilen Milli Mücadele dönemine ait gazete gipürleri dağıtılır. Öğrencilerden bu resimleri kullanarak baştan sona Milli Mücadeleyi anlatan bir kitapçık oluşturmalarıdır. Burada dikkat etmeleri gereken öğrencilerin önce resimleri kronolojik sıraya göre sıralamaları ve ardından resme ilişkin kendi cümlelerini kullanarak açıklama yazmalarıdır. <u>Mantıksal-Nicel Giriş Noktası:</u> Öğretmen milli mücadele dönemine ilişkin olarak istatistiki bilgilerden (Tekâlifî Milliye Emirleri) oluşan Ek. 4'te yer alan materyalleri öğrencilere sunar. Bu materyallerde ordunun ihtiyaçlarını karşılamak için çıkarılan Tekâlifî Milliye Emirlerine ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerden bu bilgileri okumaları ve Tekâlifî Milliye Emirlerini anlatan bir afiş hazırlamaları istenir. Öğrencilerden 1921 yılında yaşadıklarını hayal etmeleri istenir. Her sokak başına asılabilecek ve halka bu emirleri duyurabilecek bir afiş tasarlayıp sunmaları beklenir. Öğretmen süreç içerisinde her bir grubu yakından gözlemleyerek gerekli dönüt ve düzeltmeleri gerçekleştirir. Belirli aralıklarla <u>“Başparmakla Gösterme”</u> tekniğinden yararlanır. Bu teknikte öğretmen öğrencilere konuyu ne düzeyde öğrendiklerini sorar, bunu düşünmelerini ve cevaplarını başparmaklarını kullanarak göstermelerini ister. Başparmağı yukarı doğru kaldıran öğrenci konuyu çok iyi bildiğini, yana yatık kaldıran öğrencinin biraz bilgi sahibi olduğunu, başparmağını aşağı doğru indiren öğrencinin düşük düzeyde bilgi sahibi olduğunu ifade edebiliriz. Tüm grupların etkinliklerinin bittiğinden emin olduktan sonra gruplardan deneyimlerini tüm sınıfa aktarmalarını ister. Etkinlikler üzerinden büyük grup tartışması gerçekleştirilir. Gruplardan elde edilen ürünler sınıf panosunda sergilenir.
Ölçme Ve Değerlendirme	Grup değerlendirme: “Döngüsel Yansıma” Öğrenme çıktılarını değerlendirmek için sınıf son kez gruplara ayrılır ve sınıf içerisinde belirli noktalarda oluşturulan bölgelerde konunun farklı özelliklerine ilişkin bırakılan kâğıtlara grup halinde, döngüsel bir şekilde dolaşarak öğrendiklerini yazarlar. Tüm gruplar döngüyü tamamladıklarında hangi bölgede yer alıyorsa o kâğıtta yazan bilgileri arkadaşlarına okurlar. Bu esnada öğretmen sürecin sonunda yanlış ya da eksik öğrenmeleri tespit edebildiği gibi bir sonraki planlamayı bu doğrultuda gerçekleştirebilir.
Ek Etkinlikler:	Öğrencilerden Milli Mücadele Kahramanlarına ilişkin olarak kendi belirleyecekleri bir şahsiyetin hayatı hakkında bireysel araştırma yapmaları ve sunum şekli belirlemeleri istenir. Araştırmayı tamamlamaları için 3 gün süre verilir. Bireysel farklılıklara göre süre konusunda esnek davranılır.

Ne farklılaştırıldı?

Bu farklılaştırılmış öğretim planında kullanılan öğretim tekniği Giriş Noktaları ile süreç farklılaştırılmıştır.

Ek 2. Şahin Bey'in Biyografisi



Milli Mücadele Kahramanı:

Şahin Bey

“Şahin Bey (1877 - 1920) Antep’li Şahin de İstiklâl Harbinin aziz şehitlerindendir. Tek başına düşmana meydan okumuş, "Düşman arabaları cesedimi çiğnemedi Antep’e giremez." demiştir. Bu kahramanın hayatı, fedakârlıklarla doludur ve yeni nesil için ibret levhasıdır.

İstiklâl Savaşı’nın büyük kahramanlarından Şahin Bey, 1877 yılında Gaziantep’te doğdu. Asıl adı Mehmed Said’dir. 1899’de Yemen’e er olarak giden Mehmed Said, Yemen cephesinde gösterdiği muvaffakiyet ve kahramanlık üzerine başçavuş oldu. Mehmed Said, 1911’de Trablusgarb harbine gönüllü olarak katıldı, Balkan savaşlarında Çatalca Cephesi’nde savaştı. Galiçya’da 15. Kolorduda savaşan Mehmed Said, 1917 Ekiminde Sina Cephesi’nde vazife aldı.



Tehlikeli vazifelere gönüllü olarak koşan, vatanperverliği, ahlakı ile dikkatleri üzerinde toplayan Mehmed Said’in rütbesi teğmenliğe yükseltildi. 1918 yılında İngilizlerle Sina cephesinde cereyan eden şiddetli bir muharebe neticesinde esir düştü. Mısır’daki İngiliz esir kampında 1919 Aralık ayı başlarına kadar esir olarak kalan Mehmed Said, ateşkesten sonra serbest bırakıldı. Şahin Bey, 13 Aralık 1919’da İstanbul’a geldi ve Harbiye Nezareti’ne müracaat ederek vazife istedi. Harbiye Nezareti tarafından Urfa’nın Birecik kazası Askerlik Şubesi Başkanlığı’na tayin olunan Şahin Bey, işgal altındaki Antep’in vaziyetini görerek Antep’te kalmaya karar verdi.

Şahin Bey (1877 - 1920)

Antep Heyet-i Merkeziye’sine müracaat ederek vazife isteyen Şahin Bey, heyetin kendisine Kilis-Antep yolunu kontrol altında tutma vazifesini vermesi üzerine derhal çalışmaya başladı. Yıllardır evinden, ailesinden, çocuklarından ayrı kalan Şahin Bey, kendisine verilen vatan hizmetinin mesuliyetini omzuna aldıktan sonra derhal hizmet mahalline koştu. Yıllar sonra döndüğü evinde ise ailesi ve çocukları arasında ancak bir gün kalabildi. 1920 yılı Ocak

ayı başlarında köyleri dolaşarak cihadın ehemmiyetini ve faziletini anlatan Şahin Bey, kısa zamanda 200 fedai topladı.

Kilis-Antep yolu, Antep harbinin kilit noktasıdır. Ne yapıp edilmeli Fransızların bu yoldan Antep'teki işgal birliklerine yardım ulaştırmalarına engel olunmalıdır. Şahin Bey kendisine haber gönderen Anteplilere şu cevabı vermektedir: "Müsterih olunuz. Düşman arabaları cesedimi çiğnemedi Antep'e giremez!" 5 Kasım 1919'da İngilizlerden işgal hareketini devralan Fransızlar, bir türlü Anadolu'nun bu güzel beldesini işgale muvaffak olamamakta, şehir halkı, sınırlı imkânlarıyla karşı koymaktadırlar. Fransızlar bütün ümitlerini Kilis'ten gelecek takviye kuvvetlerine bağlamışlardır. Fakat o yolu da Şahin Bey bir avuç serdengeçtisiyle tutmuştur. Şahin Bey ve fedaileri 3 Şubat'ta ve 18 Şubat 1920'de tam donanımlı Fransız birliklerini perişan etmişlerdir. Şahin Bey, zaferin ardından düşman kumandanına gönderdiği mektupta şöyle demektedir: "Kirli ayaklarınızın bastığı şu toprakların her zerresinde şühedâ kanı karışıktır... Din için, namus için, hürriyet için ölüme atılmak bize, Ağustos ayı sıcağında soğuk su içmekten daha tatlı gelir. Bir gün evvel topraklarımızdan savuşup gidiniz. Yoksa kıyarız canınıza."



Gaziantep Savunması

Sürüyle saldıran düşman kuvvetleri bir avuç yiğit karşısında perişan olmanın şaşkınlığına düşmüşlerdi. Bu şaşkınlık yerini öfkeye terk etmiş ve Antep'e ulaşmak düşman kuvvetleri için bir saygınlık, meselesi olmuştur. Fransız kuvvetleri 25 Mart 1920'de Andorya kumandasında yola çıkar. Bu Fransız küvetleri sekiz bin piyade ve iki yüz süvariden oluşmaktaydı. Ayrıca bu Fransız birliğinde, bir batarya top, 16 Ağır makineli tüfek, çok miktarda otomatik tüfek ve 4 tank mevcuttu. Kahraman Şahin Bey, ancak yüz kişiyi bulan fedaileriyle düşmanın karşısına dikilmişti. 25 Mart günü sabahtan akşama kadar çatışma devam etmiş ve Şahin Bey düşmana ağır kayıplar verdirmişti.



Şahin Bey gece gündüz uyumuyor, çatışma esnasında her tarafa yetişerek fedailerin manevî kuvvetlerini yükseltmeye çalışıyordu. Sırtındaki kaputu çıkartıp nöbet bekleyen yiğitlerin üzerine örten Şahin Bey, her hareketiyle örnek olmaktaydı. 28 Mart sabahına kadar düşmana aman vermeyen Şahin Bey, durumun gittikçe kritik hal almasından sonra kendisine geri çekilmeyi tavsiye edenlere şöyle

diyordu: "Düşman buradan geçerse ben Ayıntab'a ne yüzle dönerim, düşman ancak benim vücudum üzerinden geçebilir."

Çatışmanın dördüncü günü öğleye doğru Şahin Bey'in yanında 18 kişi kalmıştı. Onların da şehit olmalarından sonra tek başına kalan Şahin Bey, son kurşunu kalıncaya kadar düşman ateşine karşılık vermiştir. Atacak kurşunu kalmayan Şahin Bey, tüfeğini yere çarparak kırmış ve üzerine hücum eden düşmanlara karşı yumruklarını sıkarak karşı durmuştur. Silahsız Şahin Bey'in yanına yaklaşamayan düşman askerleri uzaktan ateş ederek Şahin Bey'i şehit etmişlerdir."



Gaziantep Savunması- Savaş Müzesi

Kaynak: <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/gaziantep/kulturatlasi/sahn-bey> adresinden alınmıştır

EK-4. Tekâlif-i Milliye Emirleri

Aşağıdaki resimleri inceleyip en çok dikkatinizi ne çekiyor tartışınız.



TEKALİF-İ MİLLİYE EMİRLERİ NEDİR?
 Anadolu insanı Kurtuluş Savaşı'nda büyük fedakârlıklar yapmış, bu uğurda bütün mal varlığını ortaya koymaktan çekinmemiştir. Gerekliğinde silahlarını, hayvanlarını, yiyeceklerini, kıyafetlerini bu uğurda cephede savaşan askerlere sunmuştur. Tekalif-i Milliye Türk ordusuna yardım etmek için hazırlanan emirlerin tümüne verilen isimdir.

Sakarya Meydan Muharebesi'nin ardından Mustafa Kemal'e BAŞKOMUTAN yetkisi 3 aylığına verilmiş ve bu süreçte ordunun ihtiyaçlarını karşılamak adına TEKALİF-İ MİLLİYE EMİRLERİ yayınlanmıştır.



- 1 Her ilçede bir Tekalif-i Milliye Komisyonu kurulacak.
- 2 Halk elindeki silah ve cephaneyi 3 gün içerisinde orduya teslim edecek.
- 3 Her aile bir askeri giydirecek.

1 NUMARALI TEKALİF-İ MİLLİYE EMİRLERİ



Cinsi	Fiyat (Kuruş)	Miktarı (Adet)
Don	75	426.609
Gömlek	75	452.672
Mintan	110	60.608
Çarık	45	344.934
Çorap	31	363.285

2 NUMARALI TEKALİF-İ MİLLİYE EMİRLERİ

3 numaralı Tekalif-i Milliye Emirlerinde;

- Her türlü makineli aracın yüzde 40'ına el koyulmasına,
- Ticaret adamlarının elindeki her türlü giyim eşyasının yüzde 40'ına geri ödenmek şartıyla el konulacak,
- Geri ödenmesi şartıyla her türlü yiyecek ve giyecek maddesinin yüzde 40'ına el konulmasına karar verilmiştir.

Cinsi	Fiyat (Kuruş)	Miktarı (Adet)
Elbiselik Kumaş	220	188.150 m
Çamaşırılık Kumaş	35	1.285.706 m
Kösele	220	35.699 kg
Pamuk	140	14.631 kg
Yün	20	119.329 kg
Tiftik	20	280.410 kg
Kundura Çivisi	42	1.132 kg
Kundura İpi	220	420 kg
Meşin	20	6.060 kg

3 NUMARALI
TEKALİF-İ MİLLİYE
EMİRLERİ

Savaşın ilerleyen zamanlarında Tekalif-i Milliye Emirlerinin dördüncüsü yayınlanmış ve yayınlanan emirlere göre aşağıda yer alan yiyecek maddeleri halktan karşılanmıştır.

Cinsi	Kilo Fiyat (Kuruş)	Miktarı (Ton)
Un	10	1890
Buğday	7	16.7003
Bulgur	9	1.274
Arpa	4	14.074
Nohut	12	1.441
Şeker	62	224
Sade Yağ	120	126
Zeytin yağı	82	140
Soğan	5	101
Patates	7	591
Mevaşi	30	3.905

4 NUMARALI
TEKALİF-İ MİLLİYE
EMİRLERİ

Yukarıdaki tablolardan da anlaşılacağı üzere savaş boyunca ordunun ihtiyacı olan çok sayıda ürün ve malzeme halk tarafından karşılanmıştır. Bu aynı zamanda halkın orduya ve Mustafa Kemale olan bağlılığını ve desteğini de göstermektedir. Halkın orduya verdiği bu destek sayesinde Milli Mücadelenin seyri değişmiş ve Mustafa Kemal önderliğinde savaşan ordumuz savaşı kazanmış ve bağımsızlığını tüm Dünya'ya ilan etmiştir.

Şimdi sizlerde Anadolu'da yaşayan halka bu emirleri duyurmak ve sokaklara asmak için Tekâlif-i Milliye emirlerinin yer aldığı bir afiş hazırlayınız.

ÖZGEÇMİŞ

Burcu Gürgen Akıcı Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalından 2010 yılında mezun oldu. Ağrı ve Osmaniye’de çeşitli ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak 8 yıl görev yaptı. 2019 yılında müdür yardımcısı olarak göreve başladı. Eğitim Programları ve Öğretim Derneği üyesidir.

VITAE

Burcu Gürgen Akıcı graduated from Celal Bayar University, Demirci Education Faculty, Classroom Teaching Department in 2010. She worked as a classroom teacher in various primary schools in Ağrı and Osmaniye for 8 years. She started his career as a director in 2019. He is a member of the Curriculum and Instruction Association.