



**KÜLTÜRE DUYARLI FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN EMPATİ BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Şehide Kılınç

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUTOS, 2021

TEZ HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şehide

Soyadı : KILINÇ

Bölümü : Sınıf Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi: 03/08/2021

TEZİN

Türkçe Adı : Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Culturally Responsive Differentiated Instruction Approach on Students' Empathy Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: şehide KILINÇ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şehide KILINÇ tarafından hazırlanan "Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Serkan ÇELİK

(Sınıf Eğitimi , Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 03/08/2021

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Öğrencilerime

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tüm aşamalarında bana yardımcı olan, benden bilgi ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER başta olmak üzere araştırma süreci boyunca değerli katkılarını sunan Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL'a, Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e ve bugüne kadar ders aldığım Gazi Üniversitesi'nin birbirinden kıymetli hocalarına;

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda verilerin toplanmasında emeği geçen tüm çalışanlara, öğretmenlere ve öğrencilere;

Son olarak bana her zaman destek olan aileme ve bu süreçte beni yalnız bırakmayan değerli eşim Yusuf KILINÇ'a;

Sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım...

**KÜLTÜRE DUYARLI FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN EMPATİ BECERİLERİNE
ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

**Şehide Kılınç
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2021**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerinin geliştirilme sürecine etkisini incelemek ve öğrencilerin uygulama süreci ile empati becerisine ilişkin görüşlerini almaktır. Karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desene göre tasarlanan bu araştırmanın nicel boyutu denkleştirilmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçesinde iki devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 51 deney grubunda, 48 kontrol grubunda olmak üzere toplam 99 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Nitel veriler ise, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, öğrenci günlükleri ve gözlem formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, parametrik testlerden tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaya ve empati becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin empatik eğilim ön test ve son test puanlarının arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel bulgularda, uygulamadan sonra öğrencilerin farklı kültürden öğrencilerle arkadaşlık kurma, farklı kültürlerdeki insanlara saygı duyma ve empati becerisi ile ilgili bakış açılarında olumlu yönde değişiklik olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyma, farklılıklara saygı duyma, ayrımcılık yapmama ve arkadaşları ile yaklaşma gibi duyuşsal boyutta değer gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin uygulama sürecine yönelik öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinliklerin keyifli ve eğlenceli olduğu, kendilerini ifade etme, sosyalleşme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı şeklinde olumlu görüş bildirdikleri, çok az bir kısmının bazı öğrencilerin etkinliklere katılmaması, kendi aralarında anlaşmazlık yaşanması ve etkinlikler sırasında sınıfta çok ses olmasından kaynaklanan olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin empati becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde katkı sağladığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler : Kültüre duyarlı öğretim, farklılaştırılmış öğretim, empati becerisi, sosyal bilgiler
Sayfa Adedi : 302
Danışman : Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

THE EFFECT OF CULTURALLY RESPONSIVE DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPROACH ON STUDENTS' EMPATHY SKILLS

(Ph. D. Thesis)

Şehide Kılınç

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of culturally responsive differentiated instruction approach on students' empathy skills and to receive their opinions related to application process and empathy skills. The quantitative dimension of this research, which was designed in an exploratory pattern with a mixed research method, was designed according to the semi-experimental design with non-equivalent pretest-posttest control group. In the qualitative dimension of the research, the case study was used. The research was carried out in two public primary school in the central district of Adana in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The study group of the study consists of a total of 99 students, 51 in the experimental group and 48 in the control group, selected by criterion sampling. Quantitative data of the study were collected with the "Empathic Tendency Scale" and personal information form" which was developed by the researcher. Qualitative data was also collected using a semi-structured student interview form, student diaries, and observation form. Two-way ANOVA for Repeated Measures from parametric tests was used in the analysis of quantitative data. Content analysis was used to determine the opinions of students, who participated in experimental group, about the application process and empathy skills. According to the quantitative findings obtained from the research, it was determined that there was a significant difference between the empathic tendency pre-test and post-test scores of the experimental group students in favor of the post-test. According to the results, it was revealed that the culturally responsive differentiated instruction was effective to developed empathy skills levels of students. In the qualitative findings obtained from the study, it was stated that there was a positive change

in the students' perspectives on making friends with students from different cultures, respecting people from different cultures and empathy skills after the application. In addition, it has been concluded that the culturally responsive differentiated teaching practice contributes to students' value development in affective dimensions such as respecting the thoughts of their friends, respecting differences, non-discrimination and getting closer to their friends. The majority of the students provided positive responses about that the activities were enjoyable and entertaining, contributed to the development of their self-expression, socialization and communication skills, while a small group of students shared negative opinions resulting from the some students did not participate in the activities, there were conflicts among themselves and there was too much noise. As a result, when the quantitative and qualitative findings of the research are evaluated together, it was been shown that culturally responsive differentiated instruction contributes positively to the development of students' empathy skills.

Key Words : Culturally responsive teaching, differentiated instruction, empathy skill, social studies
Page Number : 302
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Empati	10
2.1.1. Empati Kavramı	10
2.1.2. Empati ile İlişkili Kavramlar	13
2.1.2.1. Sempatı	13
2.1.2.2. Özdeşim	14
2.1.2.3. İçtenlik	14
2.1.2.4. Sezgi	15

2.1.3. Empatinin Bileşenleri	15
2.1.3.1. Empatinin Bilişsel Bileşeni.....	16
2.1.3.2. Empatinin Duygusal Bileşeni.....	17
2.1.3.3. Empatinin Davranışsal Bileşeni.....	19
2.1.4. Empatinin Gelişimi.....	19
2.1.5. Empati Eğitimi.....	23
2.1.6. Empatinin Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler	28
2.2. Kültüre Duyarlı Eğitim.....	33
2.2.1. Kültür	33
2.2.2. Kültür ve Eğitim İlişkisi.....	34
2.2.3. Çokkültürlülük	35
2.2.4. Kültüre Duyarlı Eğitimin Tarihsel Gelişimi	38
2.2.5. Kültüre Duyarlı Eğitimin Teorik Çerçevesi.....	40
2.2.6. Kültüre Duyarlı Öğretmen Yeterlilikleri	44
2.2.7. Kültüre Duyarlı Öğrenme Ortamında Öğretmen-Öğrenci İlişkileri.....	48
2.2.8. Kültüre Duyarlı Öğretim Tasarımı.....	49
2.3. Farklılaştırılmış Öğretim.....	53
2.3.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri	54
2.3.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı.....	58
2.3.3. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Temel İlkeleri	63
2.3.4. Farklılaştırılan Temel Öğeler	65
2.3.4.1. İçerik.....	66
2.3.4.2. Süreç.....	68
2.3.4.3. Ürün.....	70
2.3.4.4. Öğrenme Ortamı	72
2.3.5. Bireysel Farklılıklara Göre Öğretimin Farklılaştırılması	74
2.3.5.1. Hazırbulunusluk	74

2.3.5.2. <i>İlgi</i>	77
2.3.5.3. <i>Öğrenme Profilleri</i>	79
2.3.6. Farklılaştırmayı Destekleyen Öğretim Stratejileri.....	81
2.3.7. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Süreci.....	89
2.3.7.1. <i>Öğretim Öncesinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri</i>	90
2.3.7.2. <i>Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri</i>	92
2.3.7.3. <i>Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri</i>	94
2.3.8. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Rollerini	96
2.4. İlgili Araştırmalar	97
2.4.1. Kültüre Duyarlı Eğitim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	98
2.4.2. Kültüre Duyarlı Eğitim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	103
2.4.3. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	106
2.4.4. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..	110
2.4.5. Empati Becerisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	113
2.4.6. Empati Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	116
BÖLÜM III	119
YÖNTEM.....	119
3.1. Araştırmanın Modeli.....	119
3.2. Çalışma Grubu	121
3.3. Veri Toplama Araçları.....	124
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	124
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	135
3.4. Veri Toplama Süreci	136
3.5. Verilerin Analizi	145
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	146
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	146
3.6. Araştırmacının Rolü	148

BÖLÜM IV	148
BULGULAR VE YORUM	149
4.1. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının 4. Sınıf Öğrencilerin Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum	149
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular ve Yorum	150
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilişsel Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular ve Yorum	156
4.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duygusal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular ve Yorum	159
4.1.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Davranışsal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular ve Yorum	163
4.2. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Günlükler ve Gözlem Yoluyla Elde Edilen Yansımalarla İlişkin Bulgular ve Yorum	166
4.2.1. Öğrencilerin Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	167
4.2.2. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Etkinliklerin Ders İçi Etkililiğine İlişkin Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum	173
4.2.3. Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular	187
4.3. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Uygulanan Deney Grubu Öğrencilerinin Empati Becerisine Yönelik Görüşleri	190
BÖLÜM V	203
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	204

5.1. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının 4. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisine İlişkin Tartışma	204
5.2. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Günlükler ve Gözlem Yoluyla Elde Edilen Yansımalarla İlişkin Tartışma	208
5.3. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Uygulanan Deney Grubu Öğrencilerinin Empati Becerisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma	214
5.4. Sonuç	218
5.5. Öneriler	220
5.5.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	220
5.5.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	222
KAYNAKLAR.....	224
EKLER.....	259
Ek 1. Tez İzin Yazısı.....	260
Ek 2. Empatik Eğilim Ölçeği.....	262
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	263
Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu.....	264
Ek 5. Öğrenci Günlüğü Formu	265
Ek 6. Araştırmacı Gözlem Formu	266
Ek 7. Veli Bilgilendirme Formu	267
Ek 8. Ders Planı 1	268
Ek 8. (Devam) Ders Planı 1 Çalışma Yaprakları	272
Ek 9. Görsel Okur Yazarlık Etkinliği	276
Ek 10. Farklılıklarımız Zenginliğimizdir Konuşma Halkası Etkinliği	277
Ek 10. Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görseller	278

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Desenine İlişkin Bilgiler.....	121
Tablo 2 Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	123
Tablo 3. Empatik Eğilim Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 4. Empatik Eğilim Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri Sonuçları.....	131
Tablo 5. Empatik Eğilim Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama, t-testi ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri.....	133
Tablo 6. Ölçeğin İki Yarı Test Güvenirlik Çalışması.....	134
Tablo 7. Empatik Eğilim Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	134
Tablo 8. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Ders Planında Yer Alan Kazanımlar.....	137
Tablo 9. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yapılan Kültüre Duyarlı Farklılaştırma Süreci.....	138
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Normallik Değerleri.....	150
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puan Ortalamalarının Varyans Homojenliğine İlişkin Değerler.....	151
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Normallik Değerleri.....	151
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puan Ortalamalarının Varyans Homojenliğine İlişkin Değerler.....	152
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	153
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	153

Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Uyumlu İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları</i>	154
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	156
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Faktörlü ANOVA Sonuçları</i>	157
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları</i>	158
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	160
Tablo 21. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Faktörlü ANOVA Sonuçları</i>	160
Tablo 22. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları</i> ...	161
Tablo 23. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Davranışsal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	163
Tablo 24. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Davranışsal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Faktörlü ANOVA Sonuçları</i>	164
Tablo 25. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Davranışsal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları</i> ...	165
Tablo 26. <i>Öğrencilerin Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Etkinlikleri Beğenme Durumu ile İlgili Analiz Sonuçları</i>	167
Tablo 27. <i>Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamasının Etkililiği Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	169
Tablo 28. <i>Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamasından Sonra Öğrencilerin Bakış Açılarındaki Değişikliğe Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	172
Tablo 29. <i>Uygulamanın 1. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular</i>	175
Tablo 30. <i>Uygulamanın 2. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular</i>	177
Tablo 31. <i>Uygulamanın 3. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular</i>	180

Tablo 32. <i>Uygulamanın 4. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular</i>	182
Tablo 33. <i>Uygulamanın 5. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular</i>	185
Tablo 34. <i>Araştırmacı Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular</i>	187
Tablo 35. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Empati Kavramına Yönelik Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	190
Tablo 36. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Başkalarının Duygularını Anlamanın Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	192
Tablo 37. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Farklılık Kavramına Yönelik Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	194
Tablo 38. <i>Arkadaşları Kendilerinden Farklı Düşündüğünde Nasıl Davrandıklarına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	195
Tablo 39. <i>Farklı Bir Dil Konuşmaya Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	196
Tablo 40. <i>Fiziksel Engeli, Dili, Ten Rengi Farklı Olan İnsanlara Kötü Davranılmasına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	198
Tablo 41. <i>Empati Açısından Güçlü ve Zayıf Yönlerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	200
Tablo 42. <i>Okulda Empati Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	202

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Aşamalı empati sınıflaması.	23
<i>Şekil 2.</i> Kültüre duyarlı eğitim teorilerinin sentezi.	42
<i>Şekil 3.</i> Kültüre duyarlı pedagojini sınıf uygulaması.	43
<i>Şekil 4.</i> Farklılaştırılmış öğretimin temel öğelerine ilişkin akış şeması,.....	62
<i>Şekil 5.</i> Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik içeriği farklılaştırma örnekleri.	68
<i>Şekil 6.</i> Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik süreci farklılaştırma örnekleri.	69
<i>Şekil 7.</i> Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik ürünü farklılaştırma örnekleri.....	72
<i>Şekil 8.</i> Açımlayıcı sıralı desenin prototip modeli.	120
<i>Şekil 9.</i> Empatik eğilim ölçeği çizgi grafiği.....	128
<i>Şekil 10.</i> DFA faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkilere ilişkin Path Diyagramı ..	131
<i>Şekil 11.</i> Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları empatik eğilim toplam puan ortalamalarına ilişkin etkileşim grafiği	155
<i>Şekil 12.</i> Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları bilişsel empatik eğilim toplam puan ortalamalarına ilişkin etkileşim grafiği	159
<i>Şekil 13.</i> Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları duygusal empatik eğilim toplam puan ortalamalarına ilişkin etkileşim grafiği	162
<i>Şekil 14.</i> Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları davranışsal empatik eğilim toplam puan ortalamalarına ilişkin etkileşim grafiği.....	166

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmada ele alınan konuya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

21. Yüzyılın ilk çeyreğinde iletişim ve ulaşım alanlarında yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte, ülkeler arasındaki sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel ilişkilerin artması ve böylece farklı kültürel geçmişten gelen insanların aynı topluluğa dahil olması kaçınılmaz olmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler ışığında, zaman ve mekân kavramının nitelik değiştirmesi ile birlikte ülkeler arasındaki sınırların zayıflaması, uluslararası göç sorunu gündeme getirmektedir. Tarih boyunca terör, savaş, doğal afet gibi güvenliği tehdit edecek unsurlar nedeniyle veya daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak amacıyla ülkeler ve bölgeler arasında meydana gelen göçler, günümüz dünyasının nüfus dağılımının, sosyo-ekonomik ve kültürel yapısının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır (Çelebi, Özçürümez & Türkay, 2011; Tümtaş, 2009).

Türkiye tarih boyunca hem göç veren hem de göç alan bir ülke konumunda olmuştur. Yakın dönem incelendiğinde, 1960'lı yıllarda Avrupa'nın çeşitli yerlerine göç veren Türkiye, son 30 yılda özellikle gelişmekte olan ülkelere gelen sığınmacıların ve göçmenlerin ev sahibi ülkelerinden biri olmuştur. Tarihi geçmişi ve coğrafi konumu itibarıyla birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan ülkemize yerleşme, ticaret, eğitim ve benzeri nedenlerin yanı sıra iç savaş, şiddet ortamı gibi nedenlerle farklı ülkelere kitlesel göç hareketleri artarak devam etmektedir. Uluslararası ve kitlesel göç hareketleri ile etnik,

kültürel ve dilsel çeşitliliği artan ülkemiz, günümüzde birçok farklılığı bünyesinde barındırır hale gelmiştir. Artan bu kültürel çeşitlilikle birlikte, kültürel farklılıkların farkına varılması, farklılıklara saygı duyulması, başkalarının yaşam biçiminin kabullenilmesi gibi değerlerin yanı sıra empati ve kişiler arası iletişim becerileri önem kazanmaktadır (Bredekamp & Copple, 1997; Nguyen & Benet-Martínez, 2013). Toplum içinde bir arada yaşayabilmek için hayati öneme sahip olan bu becerilerin kazandırılmasında eğitimin rolü giderek artmaktadır.

"Kasıtlı kültürlenme süreci" (Ertürk, 1994, s. 9) olarak tanımlanan eğitimin tanımından da görüldüğü üzere eğitim ile kültür arasında bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir. Bruner (1996, s. 47)'a göre öğrenme ve düşünme kültürel bağlamda temellenmekte ve kültürel kaynaklara dayanmaktadır. Bunun yanında eğitimi sosyo-kültürel bağlamda ele alan Vygostky, sosyal ve kültürel dokuların önemine değinerek, bireyin gelişimini bu dokular ve kültürel temeller üzerine inşa etmek gerektiğine vurgu yapmaktadır (Moll & Whitmore, 1993, s. 20). Bu anlamda "kültür" öğesinin, bireylerin öğrenmelerinde etkili olduğu ve eğitim sürecine dahil edilmesi gereken bir yapı olduğu görülmektedir. Kültür, başkalarının hayatının yanı sıra kendi hayatımıza da yön ve anlam veren sosyal değerlerin, bilişsel kodların, davranışsal standartların, dünya görüşünün veya inançların dinamik sistemini ifade etmektedir. Kültür, farkına varmadan bile nasıl düşündüğümüzü, inandığımızı ve davrandığımızı belirlemekte ve bunların sonucunda nasıl öğrendiğimizi ve öğrettiğimizi etkilemektedir (Delgado-Gaitan & Trueba, 1985; Gay, 2014). Kültür aynı zamanda kişisel kültürel kimlik, inanç, değerler ve tutumlardan oluşan bir birikimdir. Bu birikimin oluşmasında önemli faktörlerden biri, bireyin içinde doğduğu ve yaşamını sürdürdüğü sosyal çevredir (Phuntsog, 1999, s. 111). Bu açıdan eğitim sürecine kültürel değerlerin dahil edilmesi ve bireylerin kültürel geçmişlerinin dikkate alınarak öğrenme-öğretme sürecinin bu çerçevede tasarlanması önemli görülmektedir (Phuntsog, 1999, s. 103). Bu noktada, eğitimcilerin önyargısız ve kapsayıcı bir şekilde öğrencilerinin kültürel geçmişlerini ve birikimlerini dikkate alarak, sınıflarındaki öğrenci çeşitliliğine hitap edecek etkili öğretim uygulamalarını gerçekleştirmeye yönelik pedagojik bir yaklaşım olan kültüre duyarlı öğretim (culturally responsive teaching) yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır.

Kültüre duyarlı öğretim anlayışı, etnik ve sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin geçmiş yaşantılarını, kültürel bilgilerini, referans çevrelerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak, öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha

etkili hale getirmek olarak ifade edilmektedir (Gay, 2014, s. 35). Kültüre duyarlı olmaya çalışmak öğretmenin ne öğretileceğini ve nasıl öğretileceğini düşünürken, öğrencinin yaşam deneyimlerini ve geçmiş yaşıntılarını dikkate almasını ve böylece  ğrenci- ğretmen arasındaki ilişkileri de güçlendirmesini gerektirmektedir (Villages & Irvine, 2010; Ware, 2006). Yapılan bazı araştırmalar, öğrencilerin başarılarını arttırmak adına onlara daha iyi olanaklar sunabilmek için geçmiş yaşıntıları ve çevreleriyle ilgili daha fazla bilgi edinilmesine ihtiyaç duyulduğunu doğrulamaktadır (Gay, 2014; Weinstein, 2004; Villages & Lucas, 2002). Kültüre duyarlı  ğretim uygulaması yapıldığında, bütün öğrencilerin mezuniyet oranları, okula devam durumları ve akademik çıktılarının arttığı (Howard & Terry, 2011) ve kültüre duyarlı öğretimin öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı (Shevalier & McKenzie, 2012) yönünde çeşitli araştırma bulguları bulunmaktadır. Kültüre duyarlı  ğretim, farklı kökenlerden gelen öğrencilerin kültürel olarak bütüncül bir anlayışla öz değerlerini, bireysel becerilerini ve dolayısıyla akademik başarıları geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu  ğretim anlayışının temel odak noktaları;  ğretmen tutum ve beklentileri, sınıf içi kültürel iletişim, kültürel çeşitliliği dikkate alan  ğretim programı ve kültürle uyumlu  ğretim stratejileridir (Gay, 2014, s. 36).

 eşitliliğin yoğun olduğu öğrenme ortamında, her bir öğrencinin farklı kültürel geçmiş ve öğrenme stillerine sahip olduğu düşüncesi, öğrenme ortamındaki öğrencilerin tümünü kapsayıcı bir eğitim anlayışını gündeme getirmektedir ( elik, 2017; Dreyer, 2017). Bütün  ğrencileri kapsayıcı bir eğitim ortamı, bütün farklılıkları tek bir çatıda toplamaktan çok öğrencilere bu farklılıklarla zenginleşen bir  ğretim sunmaktan geçmektedir. Bu anlayış doğrultusunda  ğretimi zenginleştirmenin bir yoluda, içerik, süreç ve ürün boyutlarında  ğretimi farklılaştırmaktır (Bauer & Kroeger, 2004; Halvorsen & Neary, 2001). Farklılaştırılmış  ğretim, öğrencilerin programın içeriğini keşfetmeleri için, gereksinimleri doğrultusunda hazırbulunuşluklarına, ilgilerine veya öğrenme stillerine göre müfredat öğelerinden içerik, süreç veya ürünün  ğretmen tarafından uyarlandığı bir öğrenme yaşıntısıdır (Tomlinson, 1999, 2000). Farklılaştırılmış  ğretimin temel önceliği, zekâ düzeyleri,  n bilgileri, derse ilgileri, becerileri ve öğrenme biçimlerinin yanı sıra geçmiş yaşıntıları, sosyo-kültürel özellikleri ve ekonomik çevreleri bakımından birbirinden farklı olan öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine saygı duyacak ve öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkaracak şekilde  ğretimi sistematik olarak planlamaktır (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Eidson, 2003). Yapılan araştırmalar bireysel farklılıklara sahip öğrenciler için en etkili öğrenme ortamının farklılaştırılmış  ğretim uygulanan sınıflar olduğunu

ortaya koymaktadır (Chen, 2011; Çalıkoglu, 2014; Demir, 2013; Karaduman, 2012; Kök, 2012; Yaman, 2014). Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin çeşitlilik barındıran sınıflarda etkili öğrenmeyi sağladığını gösteren araştırma sayısı da günden güne artmaktadır (Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008; Rouault, 2016).

Kültüre duyarlı bir eğitimi temele alan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, çeşitliliğin yoğun olduğu sınıflarda farklı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın çalışma alanı olarak kültüre duyarlılığı, kültürleri ve kültürel özellikleri aktarabilecek uygun öğretim programlarından biri olan sosyal bilgiler Dersi içinde yer alan "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı belirlenmiştir. Bireyleri etkin bir vatandaş olarak yetiştirmek, onlara geniş bir dünya ailesine ait olabilecekleri gerekli bilgi, donanım, değer ve becerileri kazandırmada bir araç olan sosyal bilgiler dersinin, kültüre duyarlılığı, kültürleri ve kültürel özellikleri aktarabilecek uygun öğretim programlarından biri olduğu söylenebilir. İlköğretim sosyal bilgiler Öğretim Programında, farklılıklara saygı gösterebilen, farklılıkları zenginlik olarak algılayan, kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireylerin yetiştirilmesi temel felsefe olarak belirlenmiştir (MEB, 2017, s. 4). Öğretim programında bireysel farklılıklara ve kültürel değerlere duyarlılığa atıfta bulunularak, öğrencilerin öğrenmeye karşı doğal yetenek, ilgi, eğilim, isteklerinin yanı sıra ailedeki yetişme süreçleri, ekonomik durumları, etnik kökenleri, cinsiyetleri ve benzeri birçok durumlarının farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Bu farklılıklar dikkate alınmadan yapılacak eğitimin beklenen sonucu getirmeyeceği belirtilerek kültüre duyarlılığın sosyal bilgiler öğretimi açısından önemi vurgulanmaktadır.

sosyal bilgiler Dersi öğretim programı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerleri bir bütün olarak gören ve öğrenmeyi organize eden disiplinler arası yedi öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu araştırma kapsamında "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının çalışılmak istenmesinin amacı, farklı ülkelerden Türkiye' ye göç eden öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin bütünleşme yönünde gerçekleşmesi, ayrıca bu sınıflarda eğitim gören öğrencilerin, farklı kültürlerle karşı önyargısız, kabullenici ve hoşgörülü bir tutum içinde olmaları yönünde gelişimlerine destek olmaktır. Hoşgörü, farklılıklara saygı duymayı ve empati kurmayı da içinde barındırmaktadır. Şöyle ki, kişinin karşısındakine empatik yaklaşması (eş duyum içinde olması), başkalarına karşı anlayışlı ve açık fikirli

olması, dolayısıyla kişiler arasındaki çatışmaları çözmede barışçıl yöntemler kullanarak dayanışma, paylaşma ve farklılıklara saygı gibi değerlerin geliştirilmesi, beraberinde huzur içinde yaşamayı getirecektir (Başaran, 1995; Radon, 1997). Bu gibi nedenlerle bu öğrenme alanında geliştirilmesi beklenen empati becerisinin, kültüre duyarlı farklılaştırılmış bir yaklaşımla geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bir insanın, başka bir insana ait duygu ve düşünceleri doğru olarak anlama çabası (Dökmen, 2016, s. 135) olarak tanımlanan empati, farklı yaşantıları anlamayı kolaylaştırıcı ve önyargıyı azaltıcı bir yaşam becerisidir. Empati becerisi bireylerin sosyal ve duygusal yaşantılarına duyarlı olma, değer ve inançlarını anlamlandırmada son derece etkili bir beceridir. Mehrabian ve Epstein (1972) empatiyi, bireyleri duygularına ve motivasyonları dışında bakış açılarına göre değerlendirme veya farkına varma eğilimi olarak nitelendirmektedir. Bu bağlamda empati, kişinin başkasının duygusunu anlamaya ve olayları onun bakış açısıyla değerlendirmeye çalışması şeklinde nitelendirilebilir. Stephan ve Finlay (1999)' in araştırmalarına göre, empatinin marjinal gruplara karşı önyargıyı azaltıcı bir etkisi bulunmaktadır. Warren'a (2014) göre empati becerisi, çeşitliliğin yoğun olduğu sınıflarda öğrenci davranışlarının, katılımlarının ve motivasyon kaynaklarının yanlış yorumlanmasından kaynaklanabilecek olumsuz sonuçları en aza indirebilmektedir. Empati becerisi gelişen öğrenciler, kitlesel göçler ve benzeri sebeplerle ülkelerini terk etmek zorunda kalan farklı kültürel ve geçmiş yaşantılara sahip bireylerin bakış açılarıyla, onların duygularını anlamlandırabileceklerdir. Bu bağlamda Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer verilen empati becerisinin kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, yurtdışında farklı kademelerde ve disiplinlerde farklılaştırılmış öğretimle ilgili çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Charles, 2017; Chen, 2011; Cristopher, 2017; Poorondai, 2017; Robinson, 2017; Rouault, 2016). Buna rağmen Türkiye' de farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların daha sınırlı sayıda olduğu ve bu alanda bir boşluk bulunduğu dikkat çekmektedir (Atalay, 2014; Beler, 2010; Çam, 2013; Demir, 2013; Kaplan, 2016; Karadağ, 2010; Kök, 2012; Şaldırdak, 2012; Umar, 2014; Yabaş, 2008). Bununla birlikte kültüre duyarlı öğretimin yurt dışında yıllardır tartışıldığı ve gündemini koruduğu (Hemmings, 1994; Howard & Terry, 2011; Taylor, 2015; Wairia, 2017; Ware, 2006; Villages & Irvine, 2010), ancak Türkiye' de öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özellikleri ile kültürel farklılıklara karşı bakış açılarını (Polat, 2009; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010), çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını, görüşlerini ve yaklaşımlarını (Acar

Çiftçi, 2015; Demir, 2012; Demirçelik, 2012; Demirsoy, 2013; Ünlü & Örtlen, 2013; Sağlam, 2016) inceleyen araştırmalar bulunmasına rağmen, kültüre duyarlı öğretime yönelik yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir (Ersoy, 2019; Karataş, 2018; Kotluk, 2018; Paksoy, 2017; Pehlivan Yılmaz, 2019; Tuncel, 2017). Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının henüz yeni bir çalışma alanı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda yaşanan göç süreci ile birlikte ülkemizde ırk, dil, din, etnik ve kültürel çeşitliliğin daha da arttığı görülmektedir. Eğitim kurumlarına da yansıyan bu çeşitliliğe rağmen, farklı kültürel geçmiş, ortak dil eksikliği ve farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, kültürel kodlarını ve değerlerini öğretim programına dâhil eden kültüre duyarlı öğretim uygulamalarına yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Pehlivan Yılmaz, 2019). Bunun yanında kültüre duyarlılığı temele alan farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılamaması da bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu araştırma ile geçmiş yaşantıları, sosyo-kültürel özellikleri ve ekonomik çevreleri bakımından birbirinden farklı olan öğrencilerin ön bilgilerine, ilgilerine veya öğrenme profillerine göre öğretimi çeşitlendirirken, öğrencilerin kültürel öğelerini ve referanslarını farklılaştırmaya dâhil etmenin, öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarına, farklılıkları zenginlik olarak görmelerine, farklılıklara karşı önyargısız ve hoşgörülü olmalarına katkı sağlayacağı ve dolayısıyla empati becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında ele alınacak olan sosyal bilgiler dersi Küresel Bağlantılar öğrenme alanının, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile işlenmesinin öğrenci çeşitliliğinin yoğun olduğu sınıflarda öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kökenden gelen akranlarını tanımaları, onları kabul etmeleri ve onların bakış açılarını anlamaları açısından yararlı olacağı ve öğrencilerin empati becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı araştırmanın temel dayanağını oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmada, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin geliştirilme sürecine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi "küresel bağlantılar" öğrenme alanında farklı kültürel geçmişten gelen öğrencilerin kültürel öğelerine, ön bilgilerine, ilgilerine ve öğrenme hızlarına göre hazırlanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış

öğretimin öğrencilerin empati becerilerinin geliştirilme sürecine etkisini incelemek ve deney grubunda yer alan öğrencilerin, uygulama sürecine ve empati becerisine ilişkin görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin geliştirilmesine etkisi var mıdır?
 - 1.1. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel empati becerilerinin geliştirilmesine etkisi var mıdır?
 - 1.2. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin duygusal empati becerilerinin geliştirilmesine etkisi var mıdır?
 - 1.3. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin davranışsal empati becerilerinin geliştirilmesine etkisi var mıdır?
2. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri, günlükler ve gözlem yoluyla elde edilen yansımalar nelerdir?
3. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencilerinin empati becerisine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küresel çapta yaşanan gelişmelerle birlikte, ülkeler arasındaki sınırların önemini kaybetmeye başladığı günümüzde, farklı kültürlerle karşı duyarlılığın artırılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, kültürel çeşitliliğin olduğu öğrenme ortamlarında, öğrencileri farklı kültürleri tanıyan, farklılıklara saygı duyan, empati kurabilen, önyargısız ve hoşgörülü olarak yetiştirebilmek için farklılıkların öğrenme süreçlerine dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim sosyal bilgiler öğretim programında, bireylere etnik köken, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki farklılıklar dikkate alınarak eğitim verilmesi ve eğitimde farklılıkların dikkate alınması gerektiği açıkça ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde kültüre duyarlı öğretim alanında yürütülen çalışmaların çok yeni olduğu ve bu durumun önemli bir boşluğu beraberinde getirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğretim alanında çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak, kültüre duyarlı farklılaştırılmış bir öğretim ortamı oluşturmayı amaçlayan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yönüyle bu araştırma, kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu bölgelerde öğrencilerin kültürel farklılıklarını öğrenme

sürecine dâhil eden kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının alandaki ilk uygulamalarından biridir. Bu noktada, bu araştırma ile öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklara odaklanan kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları temel alan ve bu farklılıklara göre öğrenme-öğretme sürecini yeniden yapılandıran farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile pratiğe dönüştürülmesinin öğrencilerin empati becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın, oluşturulan kültüre duyarlı ve farklılaştırılmış öğretim ortamı ile farklı kültürlerden gelen ve ülkemizde bulunan bütün öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak, öğrencilerin empati becerilerini geliştireceği ve böylece kültürler arası etkileşime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, Türk eğitim sistemindeki ve eğitim politikalarındaki kültüre duyarlı öğretim uygulamalarına örnek teşkil edeceği umulmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının, kültüre duyarlı ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin ilgili alanyazına, bu alanda düzenlenecek öğretim programlarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın uygulanmasıyla, kavramsallaştırılmasıyla ve değerlendirilmesiyle ilişkili olan temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin kullanılan veri toplama araçlarını samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Veri toplama amacıyla kullanılan araçların araştırmanın amacı doğrultusunda geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan 2 ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan küresel bağlantılar öğrenme alanı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kültür: "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü (TDK)."

Çokkültürlü Eğitim: "Farklı kültür gruplarından, ırk, etnik ve sosyal-sınıflardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturarak, tüm öğrencilere çoğulcu, demokratik bir ortam için ihtiyaç duydukları bilgi, tutum ve becerileri elde etmelerine yardımcı olmayı ve öğrencilerin ahlaklı ve vatanına bağlı bir toplum için farklı yapılardan insanlar ile etkileşime geçmelerini, iletişim kurmalarını ve ortak fikirler üretmelerini sağlayan öğrenme-öğretme sürecidir (Aydın, 2013; Banks, 2013)."

Kültüre Duyarlı Öğretim: "Farklı öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını, dayandıkları odak noktaları ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hale getirme çabasıdır (Gay, 2002, s.106)."

Farklılaştırılmış Öğretim: "Farklı özelliklere sahip öğrencilere kendi seviyelerine uygun öğretim hizmeti sunmak amacıyla, hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırılması yoluyla, etkinliklerin ve sürecin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine, kendi bilgi ve fikirlerine ulaşmalarına yönelik yapıldığı, öğrendikleri içerikleri göstermeleri ve sergilemeleri için değişik stratejilerin kullanıldığı bir öğrenme yaşantısıdır (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Imbeau, 2010)."

Empati: "Bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması (Dökmen, 2016, s. 135). Genel psikolojik tanımda eşduyum olarak ifade edilen empati kavramı "karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendininmiş gibi algılamak, nesnelliğini yitirmeden kendini onun yerine koymak" şeklinde tanımlanmıştır (Bakırcıoğlu, 2016, s. 610)."

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, kuramsal çerçeveyi oluşturan empati becerisi, kültüre duyarlı öğretim ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına alanyazına bağlı olarak yer verilmiş ve bu konularla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara değinilmiştir.

2.1. Empati

Yaşamının her döneminde başkalarıyla iletişim kurmak, sosyal bir varlık olan insan doğasının bir gereğidir. Bu iletişimin olumlu olabilmesi için kişinin kendisini ve başkalarını anlayabilmesi büyük önem arz etmektedir. 21. yüzyıl dünyasında kültürlerarası ilişkilerin gittikçe arttığı düşünüldüğünde, en genel ifade ile başkasını anlama olarak bilinen empati kavramı güncelliğini korumaya devam etmektedir. Araştırmanın bu bölümünde kavramsal olarak empatiye ve tarihsel gelişimine, empati ile karıştırılan kavramlara, empati ile ilgili yaklaşımlara ve empatinin bileşenlerine değinilmiştir.

2.1.1. Empati Kavramı

Empati kavramı eğitim, sağlık, psikoloji gibi pek çok disiplin tarafından araştırılmakta ve bu disiplinlerin farklı bakış açılarına göre tanımlanıp yorumlanmaktadır. Eski Yunancada "*empathia*" sözcüğünden köken aldığı bilinen empati kelimesinin, etimolojik olarak "*em*" ekinin karşılığı "*...in içinde, içerde*"; "*patheia*" ekinin karşılığı ise "*hissetme*" şeklindedir (Arkonaç, 1999, s. 188). Empati kavramının tarih içindeki gelişim sürecine bakıldığında, kökeninin "*einführung*" kelimesinden geldiği görülmektedir. Bu kelime ilk kez 19. yüzyıl ortalarında sanat estetiği ile ilgilenen Robert Vischer tarafından bir sanat kuramı terimi olarak ortaya atılmıştır. Daha sonraları Alman psikolog Thedor Lipps (1897) empati kavramını estetik alanından psikoloji alanına taşıyarak modern bir anlam kazandırmıştır.

Lipps, bireyin sanat eserine kendini yansıtarak bu eseri anlama girişimini "*einfihlung*" şeklinde tanımlamıştır (Ioannidou & Konstantikaki, 2008; Wispe, 1990). Lipps, bu terimin bizim insanlar hakkında bildiklerimize işaret ettiğini düşünmüştür. Lipps'e göre insanlar, karşılarındaki insana kendilerini yansıtarak iç taklit yoluyla onları anlamaya çalışırlar. Bu yolla insanlar karşıdaki kişiyi tanıma ve onun iç dünyasına girme şansına sahip olurlar (Kabapınar, 2015, s. 4). "*Einfihlung*" kelimesini 1909 yılında Titchener, eski Yunancadaki "*empathia*" teriminden faydalanarak İngilizceye "*empathy*" olarak tercüme etmiş ve empati kavramını, bir objeyi veya başka insanların duygularını, zihinsel olarak hayal ederek anlama yolu olarak ifade etmiştir (Dökmen, 1988; 2016; Niezink, 2008; Wispe, 1986).

Türk kültüründe empati yerine çeşitli kelimeler kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları "*diğerergamlık*" ve "*hemhal olmak*" kelimeleridir. Karşı tarafın neler yaşadığını hissetmek ve aynısını yaşamak, bir duygunun paydaşı olmak manaları "*hemhal olmak*" kelimesini karşılarken, "*diğerergamlık*" ise daha olumsuz duygular içeren başkalarını çok düşünmek, keder, tasa anlamlarına gelmektedir. Empati yerine kullanılan bir diğer kelime de "*eşduyum*" dur. Bu ifade ile karşıdaki insanın sadece hislerine yoğunlaşmaktan çok olayları onun gözünden görebilmek, olaylara kendi yaklaşımıyla karşıdakinin yaklaşımını sentezleyebilmek kastedilir (Tarhan, 2010, s. 161). Empati kavramı TDK Türkçe sözlükte "*duygudaşlık*" kelimesiyle karşılanmıştır. Worringer (2016) empati kavramının karşılığı olarak, duyular aracılığıyla bir şeyi algılamak anlamına gelen "*duyumsama*" kelimesinin en uygun Türkçe karşılık olduğunu ifade etmiştir (s. 12).

Alanyazına girdiğinden beri çok çeşitli biçimlerde tanımlanan empati kavramına bakıldığında bazı araştırmacıların empatiyi, karşıdaki insanın duygularını anlama ve belirleme süreci olarak tanımladıkları ve empatinin bilişsel fonksiyonu üzerine odaklandıkları görülmüştür (Barnet, 1990). Bazı araştırmacılar empatiyi bireyin karşıdaki kişinin duygularının aynısını hissetme yeteneği olarak tanımlamış ve empatinin duyuşsal fonksiyonuna işaret etmişlerdir (Bernadett-Shapiro, Ehrensaft & Shapiro, 1996; Hoffman, 2000). Eisenberg ve Fabes (1990) empati kavramının tanımlanmasında bilişsel ve duyuşsal yönü bir arada kullanarak empatiyi, insanın karşıdaki kişinin duygu durumunu anlayarak tepki vermesi ve karşıdaki kişinin hissettiğini tahmin ettiği duyguya yakın ya da benzer duyguları hissetmesi" şeklinde tanımlamışlardır (s. 132). Davis (1983) ise empatiyi, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin bir bütünü olarak ele almıştır (s. 113). Empati kavramına

bilişsel ve duyuşsal yönü ile yaklaşan Mehrabian ve Epstein 1972 tarihli makalelerinde, empatinin nasıl tanımlanacağına dair iki farklı açıklamada bulunmuşlardır. İlki Dymond (1949)'un empatik insanların kendi hayal güçleriyle başka birinin rolünü üstlenebileceğini iddia eden yaklaşım olan bilişsel rol alma yaklaşımıdır. Empatinin tanımlamasına yönelik ikinci açıklama, başkalarının algılanan duygusal deneyimlerine dayalı bir kişinin sahip olduğu dolaylı duygusal tepkidir (Mehrabian & Epstein, 1972, s. 1).

Barker (1999)'a göre empati; "insanın bir başkasının duygusal durumunu ve düşüncelerini fark etmesi, anlaması, deneyimlemesi ve bunlara yanıt vermesi" dir. Wiseman (1996)'a göre, dünyayı başka bir kişinin gözünden görme veya başka bir kişinin referans çerçevesine girme olarak tanımlanmaktadır (s. 1163). Ioannidou ve Konstantikaki (2008) ise empatiyi "dünyayı başkasının gözleri ile görme yeteneği" olarak tanımlamışlardır. Bu tanım bir anlamda, herhangi bir konu ile ilgili olarak bir başkasının neler hissedeceğini ve düşüneceğini hayal edebilme becerisine vurgu yapmaktadır (s. 119). Genel psikolojik tanımda eşduyum olarak ifade edilen empati kavramı "karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendininmiş gibi algılamak, nesnelliğini yitirmeden kendini onun yerine koymak" şeklinde tanımlanmıştır (Bakırcıoğlu, 2016, s. 610). Dökmen (2016) empati kavramını "bir insanın, kendisini karşıdaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması" olarak tanımlamıştır (s. 135).

Empati kavramına yönelik araştırma ve incelemelerde bulunan çok sayıda bilim insanı bulunmasına karşın, günümüzde empati ilgili çalışmalara ulaşmak için yararlandığımız en önemli araştırmacıların başında Carl Rogers gelmektedir (Dökmen, 1988, s. 157). Rogers empati kavramını, "kişinin kendi bakış açısını kaybetmeden danışanın duygu ve düşüncelerini onun bakış açısıyla anlamak ve bu bakış açısını karşı tarafa doğru bir şekilde aktarmak" şeklinde tanımlamıştır (Rogers, 1959, s. 210-211). Rogers'ın empati tanımının üç temel ögeden oluştuğunu ifade eden Dökmen (2016) bir insanın karşıdaki kişi ile (özellikle bir terapistin/danışmanın karşıdaki hasta/danışan ile) empati kurabilmesi için gerekli olan bu öğeleri şöyle sıralamıştır (s. 135-136).

1. Empati kuracak kişi, karşıdakinin yerine kendisini koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir deyişle empati kurmak isteyen kişinin, karşıdaki kişinin fenomenolojik alanına girmelidir. Psikolojide yer alan Fenomenolojik Yaklaşım'a göre her insanın bir fenomenolojik alanı bulunmaktadır. Her birey kendisini veya çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar. Bir bakıma her birey dünyaya, kendine özgü bir bakış açısıyla

bakar. Bir bireyi anlamak için dünyaya onun bakış açısıyla bakmak ve olayları onun gibi algılamak ve yaşamak gerekmektedir.

2. Empati kurmuş sayılmak için, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamanın yanında doğru olarak anlamlandırmak ta önemlidir. Empatinin tanımlanmasında bu noktaya vurgu yaparak empatinin bilişsel ve duygusal olmak üzere iki temel bileşenine vurgu yapılmış olunur.

3. Empati kuran bireyin zihninde oluşan empatik anlayışı, karşıdaki bireye iletilmesi empati kurmak için gerekli son ögedir. Şöyle ki kişi karşısındakinin duygu ve düşünceleri tam olarak anlasa bile, bu durumu karşıdakine aktaramazsa empati kurma süreci tamamlanmış sayılmamaktadır.

2.1.2. Empati ile İlişkili Kavramlar

Tarihsel süreç içerisinde pek çok tanımı yapılan ve farklı şekillerde yorumlanan empati kavramı, zaman zaman yakından ilişkili olduğu kavramlarla karıştırılmaktadır. Bunlardan bazıları sempati, özdeşim, içtenlik ve sezgi kavramlarıdır. Empati kavramının daha iyi anlaşılması adına bu kavramlar ile empati arasındaki farklara değinmek gereklilik arz etmektedir.

2.1.2.1. Sempati

Sıkça karıştırılan empati ve sempati sözcükleri köken olarak da birbirinden farklıdır. Eski Yunancadaki "sympatheia" teriminden İngilizceye "sympathy" olarak aktarılan "sempati" terimin kelime anlamı, birisiyle birlikte acı çekmektir. İlk 18.yüzyılın ortalarında David Hume ve Adam Smith tarafından inceleme konusu olan sempati kavramı, günümüzde daha çok sosyal psikoloji alanında ele alınmıştır (Dökmen, 2016, s. 139).

Tarhan'a (2010) göre sempati, insanın karşısındaki kişinin duygularına aynen katılması, karşıdaki kişi üzülüp ağladığında onunla aynı olumsuz duyguları hissedip paylaşması, sevindiğinde, mutlu olduğunda da onunla birlikte bu mutluluğu hissetmesidir (s. 162). Sempatide, bir insanın duygusal durumunu anlayıp ona kendi bakış açısıyla duygusal tepki vermek, empatide ise karşıdaki insanı anlayıp onun bakış açısıyla olaylara bakmak söz konusudur. Şöyle ki birey empati kurarken kendini karşısındakinin yerine koyar, sempati

kurarken ise diğerk kişiye eşlik eder (Kabapınar, 2015, s. 11). Yani empatide esas olan karşıdakini anlamak iken sempatide karşıdakine hak vermektir. Bu yanıyla sempatinin daha öznel olduğu söylenebilir. Empatide kişi karşısındakini anlama aracıdır ve asla kendi kimliğinden ödün vermemektedir. Bir bakıma empati bir anlama süreci iken sempati ise bir bağlantı kurma sürecidir (Karabağ, 2003, s. 28).

2.1.2.2. Özdeşim

Empati ile karıştırlan kelimelerden biri de "özdeşim" kurmadır. Özdeşim kurma kişinin aile bireylerinden başlayarak çevresindeki kişilere, düşüncelere, kültürlere doğru gittikçe genişleyen bir alanda benimsediğı, bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkilendiğı duygu, düşünce, tutum ve davranışlardan oluşan bir süreçtir (Kılavuz, 1993, s. 16). Özdeşim kurma da kişi karşısındaki kişi gibi olma ve onun gibi davranma eğilimindedir. Burada özdeşim kuran kişinin benliği silinerek, yerine özdeşim kurulan kişinin benliği yerleştirilir. Bu bakımdan özdeşim kurma da iki kişi aynı anda bir benlikte varlıklarını sürdürmekteyken, empatide iki ayrı benlik var olmaya devam etmektedir (Akkoyun, 1982, s. 67). Özdeşim kurma, kişinin benimsediğı kişinin veya grubun davranışlarını kendi davranış biçimine dönüştürme eylemidir. Bu aşamada kişiye veya gruba aşırı duygusal bağıllık söz konusudur (Kaya, 2019, s. 38). Birey karşısındaki kişi ile özdeşim kurarak, onu model almakta, onun duygu ve davranışlarını taklit etmektedir. Bu yanıyla özdeşim kurma empatiden farklı olarak yanlı bir eylem olarak düşünölebilir. Dökmen (2016, s.140) empati kurulan kişi ile özdeşim kurmanın gerekli olmadığını, hatta bu durumun empatiyi zedeleyebileceğini ifade etmiştir.

2.1.2.3. İçtenlik

Empati ve içtenlik kavramları birbiriyle yakın ilişki durumundadır. Bu iki kavram empati ve sempatide olduğu gibi birbirini dışlamayan hatta birbirini tamamlayan kavramlardır. Empatik anlayışta kişi, karşısındakinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşarken; içtenlikte ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını da algılayabilmesi için çaba içerisinde olur (Akkoyun, 1982, s. 67). İçtenlik, danışanın kendi içsel yaşantılarını algılayabilmesini ve bunları danışma ilişkisi içinde yaşayabilmesini sağlayacak şekilde açık ve saydam olmayı içermektedir. Empatinin sadece ön şartlarından biri olan içtenlik için üç önemli adım bulunmaktadır (Alçay, 2009, s. 21):

- 1.Karşıdakini açık bir şekilde dinleyebilmek,
- 2.Kişinin kafasındaki düşünceleri susturup, karşısındaki insanı tüm benliği ile algılayabilmesi,
3. Karşıdakinin çıkarı için kişinin kendi kişisel çıkarlarından vazgeçebilmesi.

2.1.2.4. Sezgi

Sezgi tanımının içerisinde kavramsal olarak bir bütünün bir bakışta, dolaysız kavranması; varlıkları bize kendinde olduğu gibi açan bilgi; bir anda yakalama, dolaysız yakalama; sezme ve sezip keşfetme anlamlarını barındırmaktadır (Akarsu, 1998, s. 158). Akkoyun'a (1982) göre sezgisel tanı, bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme yeteneği ile ilgili bir durumdur. Burada bireyin yaşantısını gözlemlene ve gözlenen yorumlama söz konusudur. Sezgisel tanı doğrudan doğruya bir değerlendirmeden söz edilebilir. Empatide her türlü değerlendirmeden kaçınılarak duygu ve düşünceler anlaşılmalı çalışılır. Bundan dolayı empati ve sezgisel tanı birbirinin karşıtı kavramlardır (Akkoyun, 1983, s. 67-68).

2.1.3. Empatinin Bileşenleri

Empati kavramı ile ilgili yapılan tanımların bazıları sadece empatinin bilişsel boyutunu, bazıları duygusal boyutunu, bazıları ise her iki boyutunu ele almıştır. Çoğu araştırmacı tarafından empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğu yönünde ortak görüş bulunmasına karşın (Dökmen, 2016), zaman içerisinde empati kavramının tanımlanmasında olduğu gibi empatinin bileşenlerinin neler olduğu konusunda da araştırmacılar arasında görüş farklılıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin, Hoffman (1978) empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel (motivasyonel) olmak üzere üç bileşeni olduğunu belirtmiştir (Dökmen, 2016, s. 137). Rogers'a (1957) göre empatinin, duygusal (hissetme), bilişsel (gözlem ve zihinsel izleme) ve iletişimsel (yardım eden kişinin tepkisi) olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır (Wiseman, 1996, s. 1164). Morse vd. (1992) empatiyi, duyuşsal, bilişsel, ahlaki ve davranışsal bileşenler olmak üzere dört bölüme ayırmışlardır (s. 274).

2.1.3.1. Empatinin Bilişsel Bileşeni

Empatinin pek çok tanımında "kendinin farkında olan bir bireyin başka bir bireyin olumlu ve olumsuz deneyimlerini yargılamadan anlamaya çalışması veya kendisi için başka birinin zihinsel durumunu inşa etme eylemi" gibi yalnızca bilişsel bileşen yer almaktadır (Hogan, 1969; Wispé, 1986). Bilişsel empatide karşıdakinin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılmasına vurgu yapılmaktadır (Kabapınar, 2015, s. 5). Burada kişinin, karşıdakinin duygularını ve bakış açısını objektif bir duruşla tanımlama ve anlama yeteneği söz konusudur (Morse vd., 1992, s. 274).

Empatinin bilişsel bileşeni, perspektif alma, yani başka birinin bakış açısını anlama ve düşüncelerini tahmin etme yeteneğini içerir (Kalliopuska, 1986; Meyer, Boster & Hecht, 1988). Gladstein'a göre bilişsel empati, entelektüel olarak başka bir kişinin rolünü veya bakış açısını üstlenmeyi ifade eder (s. 468). Duan ve Hill (1996), zihin karışıklığını önlemek adına bilişsel empatiye "entelektüel empati" denmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir (s. 263). Bu ayrım, bilişsel empatinin başka bir kişinin duygularını hissetmekle ilgili olmadığını, aksine o kişinin duygularını ve durumunu anlamayı içerdiği fikrini bir kez daha vurgulamaktadır.

Bilişsel empati, daha geniş bir bilimsel bilgi alanı içinde başka bir bireyin davranışını, geçmiş deneyimlerini ve mevcut koşullarını anlama, akıl yürütme, analiz etme ve eleştirel düşünme gücünü içermektedir (Ludemann, 1968; Bošnjaković & Radionov, 2018). Başkalarının duygularını anlama yeteneği olarak bilişsel empati, genel olarak başkalarının zihinsel durumunu anlamayı ifade eden zihin teorisiyle yakından ilgilidir (Cuff, Brown, Taylor & Howat, 2016, s. 147). Empatinin bilişsel yönü anlayış, başkalarına ve koşullara ilişkin farkındalık veya bir olayın belirli bir kişiyi nasıl etkileyebileceğine dair farkındalık içermektedir. Duygusal empatinin aksine, bilişsel empati, olaylara duyuşsal bir tepkiden ziyade bir başkasının bakış açısını ele alan bilişsel bir süreç olarak düşünülmektedir (Clarke, 2007; Davis, 1996). Empatinin bu yönüne vurgu yapan birçok teorisyen, bu yönüyle bilişsel empatinin duygusal empatiden önce geldiğine inanmaktadır (Bošnjaković & Radionov, 2018, s. 129).

Bilişsel empati karşıdakinin duygularını, sözel ya da sözel olmayan ifadeler aracılığıyla anlayabilme becerisine dayandığından, özellikle dikkatli bir gözlem ve düşünme süreci gerektirmektedir (Davis, 1983; Goldstein & Michaels, 1985). Bununla birlikte empati

yaşantısı için gerekli aşağıdaki gibi bir dizi bilişsel süreç bulunmaktadır (Davis, 1996; Eisenberg & Fabes, 1990; Goldstein & Michaels, 1985).

Kendini diğerlerinden ayırt etme: Bu bilişsel süreçlerden biri, Piaget tarafından ortaya çıkarılmış ve empati deneyiminin ön şartı olarak kabul edilen diğerlerinden kendini ayırabilme sürecidir (Eisenberg & Fabes, 1990; Eisenberh & Strayer, 1990; Kesselring & Müller, 2011). Piaget'in teorisine göre, bebekler yaşamlarının ilk yılında kendilerini çevrelerinden ve diğerlerinden ayırt edememektedirler. Bu nedenle özellikle diğerlerinin sıkıntılarını kendi sıkıntıları gibi görmektedirler (Kabapınar, 2015, s. 6).

Duygusal durumları ayırt etme: Empatinin bilişsel yönünü deneyimlemek için, başkalarının duygusal düşüncelerini, ihtiyaçlarını ve niyetlerini, farklı duyguları ve duygusal ipuçlarını yansıtan yüz ifadelerini tanıyarak anlamak gerekir (Eisenberg & Fabes, 1990; Eisenberg, 2000)

Farklı duyguları tanıma: Duyguları farketmenin, başarılı bir empati kurmak için gerekli olduğu düşünülmektedir. Erken çocukluk, bir kişinin duygularla ilk tanıştığı bir dönemdir. Araştırmacılar, 4-5 yaşındaki çocukların temel duyguları tanıdıklarını ve ilk fark edilen duygunun mutluluk olduğunu, ardından üzüntü, öfke ve korku olduğunu iddia etmektedirler (Eisenberg, Murph & Sheapard, 1997).

Bilişsel Rol Alma: Empati ile sıklıkla ifade edilen bilişsel süreçlerden biri bilişsel rol alma becerisidir. Rol alma, bireyin kendini başkalarının yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır (Dökmen, 2016; Eisenberg & Fabes, 1990; Underwood & Moore, 1982). Hoffman (2000) bilişsel rol almanın kendine odaklı ve diğerine odaklı olmak üzere iki türü olduğunu belirtmektedir. Kendine odaklı rol alma, bireyin diğerinin yerinde kendini düşünüp nasıl hissettiğini yansıtmamasını ifade eder (örneğin, "Onun yerinde olsam ben de üzülürdüm"). Diğerine odaklı rol alma, paylaşılan bir duygunun başka bir kişinin duygusal durumundan kaynaklanabileceğini anlama becerisini ifade eder (örneğin, "balonunu kaybettiği için üzgünüm").

2.1.3.2. Empatinin Duygusal Bileşeni

Empatinin çağdaş tanımı, bunun öncelikle duygusal bir deneyim olduğunu öne sürmektedir (Hoffman, 2000, s. 29). Empatinin bazı tanımları "birinin deneyimlediği duygular ile

başkaları tarafından ifade edilenler arasındaki benzerlik hissi" (Decety & Lamn, 2006); "başka bir kişinin duygularının veya duygusal durumlarının paylaşılmasından kaynaklanan duygusal durum" (Hein & Singer, 2008) gibi yalnızca duygusal bileşenini içermektedir. Raboteg-Saric (1993) empatiyi duygu birleşimi olarak tanımlamış ve birçok araştırmacının empatinin doğasında var olan şeyin duygusal bileşen olduğu konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir (Bosnjakovic & Radionov, 2018, s. 128). Empatin bu yönü, duygusal süreçlerine odaklanmakta ve bunu duyguları deneyimleyerek ve paylaşarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle duygusal empatiyi tartışmak, değişken olan insan duygularının karmaşıklığının farkında olmayı gerektirmektedir.

Genel olarak, duygusal empati, "başka bir kişinin duygusuna aynı duyguyla cevap verme" olarak tanımlanmıştır (Gladstein, 1983, s. 468). Duygusal empatinin arkasındaki ana fikir, kişinin başka bir kişinin duygusal tepkisini içselleştirmesidir. Dökmen (2016) karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemizin duygusal nitelikli bir etkinlik (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma) olduğunu belirtmiştir (s. 136). Comer ve Drollinger (1999) duygusal empatiyi başka bir kişinin hissettiğine "empatik ilgi" olarak da tanımlamışlardır (s. 4). Duan ve Hill (1996) incelemelerinde, araştırmacıların duygusal empatiden "empatik duygular" olarak bahsetmeleri gerektiğini belirtmişlerdir (s. 263). Duygusal empati, başkasının duygusal durumun duygusal paylaşımıdır ve bir insanın neden acı çektiği hakkında bilişsel bir anlayış gerektirmemektedir (Hodges & Meyers, 2007; Rankin, Kramer & Miller, 2005). Vural (2014) Mevlana'nın "*aynı dili konuşanlar değil, aynı duyguları paylaşanlar anlaşabilir*" sözünden yola çıkarak duyguların önemine dikkat çekmektedir ve empatik iletişimde karşıdaki kişinin duygularını anlayabilmek için insanın önce kendi duygularının farkında olmasına değinmektedir (s. 30-31).

Duygusal empati bebeklik döneminin ilk günlerinden itibaren ortaya çıkmaktadır (Davidov, Zahn- Waxler, Roth - Hanania & Knafo, 2013; Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson & Rhee, 2008; Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011). Duygusal empatinin belirli bir yönü olan duygusal bulaşmanın erken gelişimi ile ilgili bebeklerle yapılan deneylerde yeni doğan bebeklerin, aynı derecede yüksek ve şaşırtıcı bir sese kıyasla başka bir bebeğin ağlamalarına yanıt olarak ağladığını göstermektedir (Sagi ve Hoffman, 1976; Martin & Clark, 1982). Walter (2012) 'e göre, duygusal empati kavramı; "(a) duygusal bir durum olan; (b) başka birinin duygusal durumunun algılanan, hayal edilen veya çıkarsanan durumuyla ortaya çıkan; (c) diğerinin duygusal durumuna benzer

(izomorfik); (d) diğetine yönelik; (e) perspektif alma, kendilik-diğeri ayrımı ve kendilik ile diğeri arasındaki duygusal durumu arasındaki nedensel ilişki bilgisini içeren, diğeri duygusal durumuna ilişkin bilişsel değerlendirme" özelliklerini içermektedir (s. 10).

2.1.3.3. Empatinin Davranışsal Bileşeni

Empatinin davranışsal bileşeni, bireyin kendi davranışları ile karşısındaki kişinin davranışlarını tanıması, kendi konumu ile karşısındaki kişinin konumun bilmesi ve ona göre davranabilmesi olarak tanımlanabilir (Tarhan, 2010, s. 169). Davranışsal empati eylem odaklıdır ve klinik sonuçların iyileştirilmesine yönlendirilebilecek içsel olarak deneyimlenen (bilişsel ve duygusal) süreçlerin dışı doğru ifadesini içermektedir (Larson & Yao, 2005, s. 1101). Başka bir ifadeyle davranışsal empati hem bilişsel hem de duygusal süreçler tarafından tetiklenebilen, bilişsel ve / veya duygusal empatinin içsel deneyimine tepki olarak gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlanan bir yapıdır (Shamay-Tsoory, 2011, s. 19).

İletişim gibi sosyal davranışlar, yardım etme davranışı ve saldırganlık davranışları empatinin davranışsal yönünü örneklemektedir (Larson & Yao, 2005, s. 1102). Davranışsal bileşen, empati kuran kişinin aktif dinleme, yansıtma, netleştirme ve doğrulama ile gösterdiği iletişim becerileridir. Bu bileşenin gözlenebilir ve objektif olarak ölçülebilir olması yakın zamanda araştırmacıların davranışsal bileşen üzerine yoğunlaşmalarına neden olmuştur (Wiseman, 1996, s. 1163).

2.1.4. Empatinin Gelişimi

Geçmiş dönemdeki kuramcılar, küçük çocukların çok benmerkezci olduklarını ya da bilişsel olarak empatiyi deneyimleyemeyeceklerini öne sürmüşlerdir (Freud 1958; Piaget 1965). Bununla birlikte, çok sayıda çalışma, çok küçük çocukların aslında empati ile ilgili oldukça karmaşık çeşitli davranışlar sergileyebileceklerine dair kanıt göstermiştir (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979; Zahn-Waxler, Robinson & Emde, 1992). Çok küçük çocuklarda empati gibi yapıları ölçmek, sınırlı sözel ifadeleri nedeniyle özel çeşitli zorluklar içermektedir. Bununla birlikte küçük çocuklar, empati gibi yapıları davranışsal olarak ölçmek için özel bir fırsat sunmaktadır. Küçük çocuklarda empatiyi ve onun

öncüllerini ölçmenin tipik bir yolu, başkalarının sıkıntısına verdikleri tepkileri incelemektir (McDonald & Messinger, 2011, s. 2-3).

Empatinin nasıl geliştiğine ilişkin çeşitli kuramsal açıklamalar yapılmıştır. Empatinin doğuştan var olduğunu savunan çok sınırlı sayıda kuramcı bulunmaktadır. Bu kuramcılardan biri olan Hoffman (1981) motor taklitçiliğe ve klasik koşullanmaya dayalı empatik bir canlanmanın, türe özgü bir tepki olarak ele alınabileceğini ve empatide biyolojik temelli bir gelişimden söz edilebileceğini ileri sürmüştür.

Yapılan araştırmalarda, doğumdan 18 ila 72 saat sonra, başka bir bebeğin ağlamasının sesine maruz kalan yenidoğanlar, sıklıkla, refleksif veya reaktif ağlama göstermekte ve duygusal bulaşma olarak adlandırılan bir fenomen olan sıkıntı reaksiyonları sergilemişlerdir. Yeni doğanlar, başka bir bebeğin ağlamasına, sessizlik, beyaz gürültü, sentetik ağlama sesleri, insan olmayan ağlama sesleri ve kendi ağlamalarını içeren çeşitli kontrol uyaranlarından daha güçlü tepki vermişlerdir (Martin & Clark 1982; Sagi & Hoffman 1976; Simner, 1971). Bu durum, bebeğin başka bir bebeğin ağlamasına verdiği sıkıntılı tepkilerin, ağlamanın caydırıcı gürültüsüne basit bir tepki olmadığını daha ziyade, empatik tepkinin çok erken bir habercisi olabileceğini göstermektedir. Diğer bebeklerin ağlama seslerine karşı refleksif ağlamanın özgülüğü, başkalarının olumsuz duygularına ilgi ve tepki verme konusunda biyolojik bir yatkınlık olduğu fikrini desteklemektedir (McDonald & Messinger, 2011, s. 3). Başkalarının bebeklik dönemindeki olumsuz duygusal deneyimlerine yanıt olarak ortaya çıkan kişisel sıkıntı duygularının, empatik kaygının habercisi olduğu düşünülmektedir (Hoffman 1975; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow 1990).

İki yaşına gelindiğinde neredeyse tüm çocuklar, gerçek ya da uyarılmış sıkıntıya tepki olarak rahatlama ya da paylaşma gibi bazı yardımcı davranışlar göstermektedirler (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). Knafo, Zahn-Waxler, van Hulle, Robinson & Rhee (2008) çalışmalarında, küçük çocukların başkalarının sıkıntılarına üzgün bakış veya üzgün ruh hali şeklinde empatik tepki verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte yaşamın üçüncü yılı boyunca, artan dil gelişimi sayesinde, küçük çocuklar da kişinin duygusal sıkıntısına ilgi duyduklarını sözlü olarak ifade etmeye başlamaktadırlar (McDonalds & Messinger, 2011, s. 3).

Okul öncesi dönemine gelindiğinde (4-5 yaş), çocuklar genellikle başkalarının bakış açısını alma yeteneğine sahip olmaktadır (Wellman, Cross & Watson, 2001). Başkalarının bakış açılarını anlama yeteneği, başka birinin deneyimiyle tam ve başarılı bir şekilde özdeşleşmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu dönemde bir başkasının deneyimiyle özdeşleşme yeteneğindeki artış, çocukların durumu daha doğru bir şekilde algılamalarına ve daha etkili yardım stratejileri uygulamalarına da olanak tanımaktadır. Örneğin, bir çocuk arkadaşının ağladığını gördüğünde, duygusal empati çocuğu yardım etmeye motive edebilmektedir, ancak bilişsel empati, diğer çocuğun üzgün olduğu ve teselli edilmesi gerekebileceği gerçeğini göstermektedir (McDonald & Messinger, 2011, s. 5-6).

Empatik becerinin nasıl geliştiği konusunda Hoffman (2000) temelde dört gelişim basamağı oluşturmuştur. Hoffman, bir çocuğun empatik olma becerisinin Piaget'in bilişsel gelişim kuramına benzer aşamaları takip ettiğini vurgulamıştır. Hoffman'a göre, bir çocuk Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarında ilerledikçe empatik olgunluğunun kalitesi artmaktadır. Hoffman'ın dört empati gelişim aşamasından ilk iki aşamanın (evrensel empati 0-1 yaş) ve (benmerkezci empati 1-2 yaş) tamamen, üçüncü aşamanın (diğerlerinin duygularına yönelik empati 2-10 yaş) ise kısmen erken çocukluk dönemine denk geldiği, dördüncü aşamanın (diğerlerinin genel durumu için empati) ise yetişkinlik dönemine denk geldiği söylenebilir (Hoffman'dan aktaran Kabapınar, 2015, s. 13-14).

1. *Evrensel Empati (0-1 yaş)*: Bu aşama kişinin hayatının ilk yılı sırasında gerçekleşir. Bu aşamada çocukta ben-sen ayrımı yoktur ve çocuk diğer insanları hala kendisinden farklı olarak algılayamaz. Bundan dolayı diğerlerinde algıladığı acıyı kendininmiş gibi algırlar. Örneğin, kendi annesinin ağladığını gören bir bebek kendi gözlerini silebilir.
2. *Benmerkezci Empati (1-2 yaş)*: Bu aşama insanın hayatının ikinci yılına denk gelir. Bu aşamada çocuk diğer insanların da hoş olmayan durumlar deneyimleyebileceğini farkeder. Ancak, diğerlerinin içsel durumlarının kendilerinin deneyimledikleri içsel durumlar ile aynı olduğunu düşünür. Yani çocuğun empatik tepkilerinin *kalitesi* ve diğerleri ile ilgili farkındalığı halen sınırlıdır ve benmerkezciği devam etmektedir. Örneğin, çocuk kendisi ile aynı yaşta olan ve annesi yanında olmadığı için ağlayan başka bir çocuğu teselli etmek için kendi annesini bulmaya çalışabilir.

3. *Diğerlerinin Duygularına Yönelik Empati (2-10 Yaş):* Bu aşama yaşamın ikinci veya üçüncü yılından geç çocukluk dönemine kadar sürer. Burada, çocuk kendi deneyimlediği hislerin diğer insanlarınkinden farklı olduğunu bilincine varır. Yaşla birlikte aynı olaya başkalarının farklı tepkiler verebileceğini anlamaya başlar. Çocuk artık herkesin farklı bir iç dünyası olduğunu ayırt edebilir.
4. *Diğerlerinin Genel Durumu İçin Empati (Son Çocukluk-Erken Ergenlik):* Bu son aşama çocukluğun son dönemidir. Bu aşamada çocuk, başka insanların farklı geçmiş ve kimliklere sahip olduklarını algılayabilir. Bu dönemde başka insanların hisleri sadece bir anlık tepki olarak değil, kendi hayat deneyimlerinin genel ifade edilmiş şekilleri olarak da algılanır. Yani, çocuk başka insanların genel durumlarını da dikkate alarak geçici acı ve kronik acı durumlarına farklı şekillerde tepki verebilir.

Tarhan (2010) hem nöroloji hem psikoloji hem de toplumsal ayağı olan empati kavramına yönelik yapmış olduğu değerlendirmeler sonucunda, kapsamlı empatinin altı basamakta gerçekleştiğini savunmuş ve empati kuracak kişinin birinci basamak'ta nötr olmayı ve kendi düşünceleri ile karşı tarafın düşüncelerini ayırtılabilmeyi; ikinci basamakta aktif dinleyici olarak hem jest ve mimiklerle hem de o kişiyi açacak sorular yönelterek kişiyi gerçekten dinlediğini hissettirmeyi; üçüncü basamakta karşısındaki kişiyle yer değiştirmeyi; dördüncü basamakta kabullenici olmayı ve karşı tarafı artıları, eksileri, olumlu ve olumsuz yönleriyle kabullenmeyi; beşinci basamakta çözüm üretici olmayı ve empati kurulacak kişinin sorunu için çözüm üretmeyi; altıncı ve son basamakta ise rehberlik etmeyi ve karşıdaki kişiye fikir vermeyi, yol göstermeyi ve seçenekler sunmayı gerektirdiğini belirtmiştir (s. 177-179).

Empati becerisinin sınıflandırılmasına yönelik Dökmen (1988); onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamağı olmak üzere üç temel empati basamağı belirlemiş ve her birisi kendi içerisinde "duygu" ve "düşünce" olmak üzere iki alt basamaktan oluşan bu basamakları "Aşamalı Empati Sınıflandırması" adlı çalışmasında açıklamıştır (Dökmen, 2016, s.151-154).

	Sen Basamağı	Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyor ve ne hissediyorsun.
	Ben Basamağı	Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyor ve ne hissediyorum.
Onlar Basamağı	Senin sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve ne hissediyor.	

Şekil 1. Aşamalı empati sınıflaması. Dökmen Ü. (2016). *İletişim çatışmaları ve empati (31. basım)*. İstanbul: Sistem kaynağından uyarlanmıştır.

Onlar basamağında tepki veren bir kişi, karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez; sorunun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez; bu soruna ilişkin olarak kendi duygu ve düşüncelerinden de söz etmez. Bu basamakta tepki veren kişi, sorunu sahibine ilişkin geri bildirimini birtakım genellemeler, atasözleri yoluyla verir ve ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirir. Ben basamağında empatik tepki veren birey, ben-merkezci davranış sergileyerek kendisine problemini anlatan karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini dikkat etmeden, sorunun sahibini eleştirir ve ona akıl verir. Bazen de kişiyi kendi sorunuyla tek başına bırakıp kendinden bahsetmeye başlar. Sen Basamağında empatik tepki veren bir kişi ise, kendine ait bakış açısından kurtularak ona sorununu anlatan kişinin rolüne girer ve olaylara onun bakış açısıyla bakar. Bir bakıma bu basamaktaki kişi, kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun veya kendisinin düşüncelerini dile getirmekten çok, direkt olarak karşıdaki kişinin duygu ve düşünceleri üzerinde odaklanır ve o kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır. (Dökmen, 2016, s. 151-154).

2.1.5. Empati Eğitimi

Doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan bir beceri olduğu yönünde farklı görüşler bulunan Empatinin, kişilerarası iletişim ve ilişkiler için en temel becerilerden biri olduğu ve diğer beceriler gibi çeşitli şekillerde geliştirilebilir ve eğitilebilir olduğu düşünülmektedir. Rogers (1975), empatinin doğuştan getirilmediğini, sonradan öğrenildiğini ve en hızlı empatik ortamda öğrenildiğini belirtmiştir (Akkoyun, 1983, s. 103-124). Özden (2014) empatinin öğrenilebilen bir kavram olduğunu, dolayısıyla kişilerde empatinin eğitimle geliştirilmesi ya da var olan empatik becerilerin daha ileri

düzeye ulaştırılmasının olanaklı olduğunu belirtmiştir (s. 81). Empatik beceriye sahip kişinin hem başkalarını hem de kendisini olumlu etkilediği göz önüne alındığında empatik becerilerin gelişimini teşvik etmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim Başar (2015), toplumsal barışın sağlanabilmesi ve okullarda huzurun olabilmesi için empatinin okulların önceliği olması gerektiğini belirtmiştir (s. 165).

Empati eğitimi konusunda ortak bir görüş bulunmamaktadır. Pek çok araştırmada, empati yeteneğinin eğitim programları aracılığıyla öğrenme ve geliştirme olasılığı tartışılmaktadır. Araştırmacılar çalışmalarında, bireylere empatinin anlamını, başkalarının duygularını tanımayı, başkalarının bakış açısını almayı ve çeşitli sosyal durumlarda empatik tepki göstermeyi öğretmeye çalışmaktadırlar. Empati eğitim programı çalışmalarının çoğunluğu, doktorlar, terapistler, tıp öğrencileri ve hemşireler gibi farklı yardımcı mesleklerde empati düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra empati eğitimi açısından en çok ilgi gören alanlar, çocuklar, ergenler, psikiyatri hastaları ve suçlulara yönelik çalışmalar olmuştur (Van Berkhouit & Malouff, 2015, s. 2). Van Berkhouit ve Malouff (2015) empati eğitimi ile ilgili araştırmaları inceledikleri meta-analiz çalışmalarında, bazı empati bileşenlerinin eğitimde diğerlerinden daha elverişli olduğu ve empati eğitiminde bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç tür empati bileşeninin hedeflendiğini ortaya koymuşlardır (s. 2).

Empati eğitiminin, hoşgörüyü, akademik başarıyı, duygusal zekayı ve sosyal davranışları artırabildiği, iletişim becerilerini geliştirebildiği ve diğer yandan, sosyal önyargı ve saldırganlık sorunlarını azaltabildiği yapılan araştırmalarda ortaya konmakta ve bu yanılla eğitim bağlamında çocuklar ve öğretmenler için çok yararlı olduğu belirtilmektedir (Feshback & Feshback, 2009, s. 86-88). Van Berkhouit ve Malouff (2015) empati eğitiminin etkilerini meta-analiz yöntemi ile 19 çalışma üzerinde inceledikleri çalışmalarında, genel olarak 19 çalışmanın tümünün etki büyüklüğünün anlamlı olduğu sonucuna ulaşmış ve empati eğitiminin etkili olacağı hipotezini desteklemişlerdir.

Empati kurma becerisinin eğitimle geliştirildiğini gösteren çok sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda empati becerisinin geliştirilmesi konusunda kullanılan yaklaşımlar başlıca dört grupta toplanmıştır (Cooker & Cherchin, 1976; Lam, Kolomitro & Alamparambil, 2011; Payne, Weiss & Kapp, 1972).

1. *Didaktik Yaklaşım*: Uzman bir kişi tarafından eğitim alan kişilere empati ve empatik iletişim kurma konusunda teorik bilgiler sunulur.

2. *Yaşantısal Yaklaşım*: Öğrencilerin bir başkası ile kurduğu iletişim, uzman kişi tarafından video, bant ya da gözlem odasında izlenerek eleştirilir.

3. *Rol oynama Yaklaşımı*: Bu yaklaşımda öğrencilerin empati becerilerinin artırılması amacıyla öğrenci, bazen kendisi olarak, bazen de karşıdaki kişinin rolüne girerek iletişim kurar.

4. *Modelden Öğrenme Yaklaşımı*: Model, uzman kişidir ve eğitimi alan kişi, modelin başkasıyla kurduğu empatik iletişimi ya doğrudan ya da banttan/ videodan seyrederek öğrenmeye çalışır.

Empati eğitiminde, bu tekniklerden biri kullanılabileceği gibi, birkaçı birlikte kullanılabilir. Bu teknikler dışında başka empati eğitim teknikleri de bulunmaktadır. Empati eğitimine yönelik etkili olduğu düşünülen yollardan biri de başkalarına ait duygusal yüz ifadelerini tanımlama konusunda bireylere eğitim vermektir. Bazı araştırmacılara göre duygusal yüz ifadelerinin teşhis becerisi, genel empatik becerinin bir parçası kabul edilmektedir. Duygusal yüz ifadeleri konusunda verilen eğitim bir anlamda "empati eğitimi" anlamı taşımaktadır. Yapılan araştırmalar, duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisinin uygun eğitimle artırılabilirliğini göstermiştir (Dökmen, 1988, s. 168).

Çocuklara empati becerisini kazandırmak amacıyla özellikle okulöncesi ve ilkökul döneminde yapılacak empati eğitimi etkinliklerinde duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerini içeren etkinliklere yer verilmesi önemlidir. Çocuklarda empati becerilerini destekleme sürecinde okullarda uygulanabilecek birtakım teknikler aşağıda yer almaktadır.

İşbirlikli Öğrenme Yoluyla Empati: İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin belirli bir hedef doğrultusunda bir araya gelerek bu hedefe ulaşmak amacıyla birlikte çalışmalarını ifade edilebilir. İşbirlikli öğrenme ortamlarında öğrencilere eleştirel düşünme, güven duygusunu geliştirebilme, iyi bir iletişim kurabilme ve empati kurabilme gibi beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır. "İşbirlikli öğrenme, her bireye grubun iyiliği ve başarısı için sorumluluk duygusu vererek birbirlerinin duygularını anlamayı, akranları ile işbirliği yaparak ortaklaşa karar vermeyi, birbirine yardım etmeyi, empatiyi ve çelişkileri

çözümleme yeteneğini geliştirir" (Demirtaş, 2015, s. 371). Yapılan araştırmalarda empati ile yardımlaşma ve işbirliği yapma arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin, Roberts ve Strayer (1996)'ın empatik becerisi yüksek ve düşük olan çocuklar karşılaştırdıkları araştırmalarında; empatik becerisi yüksek olan çocukların empatik becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliği ve yardım etme davranışlarında bulunmaya daha eğilimli olduklarını ve arkadaşları tarafından daha çok kabul gördüklerini belirlemişlerdir. İşbirlikli öğrenmede başarı ortak olarak paylaşılır. Grup üyeleri sadece kendi başarılarından değil arkadaşlarının da başarılarından gurur duyar. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme öğrencilerin sosyal ilişkilerini de geliştirmektedir.

Örnek Olay Yoluyla Empati: Örnek olay tekniği, gerçek hayatta yaşanması mümkün olan olayların sınıf ortamına taşınarak çözümlenmesidir. Bu teknikle öğrencilerin verilen sorun karşısındaki tutum ve davranışları gözlemlenir ve bu sorunu nasıl çözmeleri gerektiği konusunda öğrencilere gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılır. Bu teknik öğrencilere problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri kazanma olanağı sunmaktadır. Örnek olay yönteminin tekniğinin kullanıldığı dersler genellikle sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleridir. Öğrencilerin, bu tekniğin uygulandığı bir eğitimde gerçek hayatı deneyimlemeleri sağlanmakta ve böylece davranışsal ve empatik becerilerini de geliştirmek hedeflenmektedir. Ayrıca öğrenciler bu süreçte arkadaşlarıyla sürekli iletişim halinde olduklarından, farklı duygu ve düşüncelere saygı duyma becerilerini de kazanmaktadır. Nitekim hayat bilgisi ve sosyal bilgisi dersleri öğretim programlarında en etkili öğretim yöntemlerinden biri de örnek olay olmuştur (Kabapınar, 2015, s. 402). Bu bağlamda örnek olay tekniğinin empatik becerilerin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çoklu Zekâ Yoluyla Empati: Çoklu zekâ kuramı, eğitim sürecinde bireysel farklılıklar ile kişinin fark edemediği yeteneklerinin önemini arttırmıştır. Bu bağlamda her öğrencinin birbirinden farklı ilgi, yetenek ve alanlarının olduğu kabul edilmektedir (Üstündağ Şener, 2015, s. 424). Howard Gardner tarafından 1994 yılında ortaya atılan çoklu zekâ kuramına göre insanlarda sözel, mantıksal, görsel, müziksel, bedensel, sosyal, içsel, doğa ve varoluşçu olmak üzere çeşitli zekâ alanları bulunmaktadır. Empati ile ilişkisi bağlamında bu zekâ alanlarının her biri çeşitli araştırmalara konu olmuştur. "Empati ile ilişkisi bağlamında çoklu zekâ alanlarından sosyal zekâ, içsel zekâ ve varoluşçu zekânın empati ile doğrudan, bilinen diğer zekâ alanlarının görece dolaylı olarak ilgili olduğu söylenebilir"

(Üstündağ Şener, 2015, s. 428). Empati kurabilmenin yani başkalarının rolüne girmenin ilk şartı benmerkezcilikten sıyrılmaktır. Sosyal zekâsı baskın olan insanlar başkaları ile iyi ilişkiler kurabilmekte, yeri geldiğinde onlara ait sorunu kendi sorunları gibi algılayıp, çözüm yolu aramaktan ve onlarla empati kurmaktan büyük mutluluk duymaktadırlar (Üstündağ Şener, 2015, s. 427).

Yazım Yoluyla Empati: Yazım yoluyla empati eğitiminde öğrencilerden, empati kurduğu role ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmaları istenebilir. Öğrencinin deneyim dünyası ile bağlantılı toplumsal konularda işlenen bir konuya ilişkin ön bilgi verilmeksizin, ilgili sosyal durum ya da olguyu zihninde nasıl oluşturduğunu anlamak amacıyla empati etkinlikleri Hayat bilgisi, Sosyal bilgiler ya da Vatandaşlık ve İnsan Hakları derslerinde uygulanabilir. Uygulamalarda belirlenen empati rollerinin öğrencinin deneyim dünyasına uygun olması gerekir. Çünkü öğrencinin tanımadığı, bilmediği bir konudaki role bürünmesi olanaklı görünmemektedir (Kabapınar, 2015, s. 452). Yapılan araştırmalar özellikle ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazım yoluyla empati çalışmalarında daha başarılı olduklarını göstermiştir. Diğer yandan üçüncü sınıf öğrencilerinin bir kısmının yazılı empati aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade edebildikleri, bir kısmının da bunu gerçekleştirmekte zorlandıkları görülmüştür. (Kabapınar, 2002).

Resim Çizimi Yoluyla Empati: Çocuklar eğitim yaşamları başlamadan önce resim çizmeye başlarlar. Küçük yaşlardan itibaren çevrelerinde gördüklerini, duygularını resim yoluyla anlatmaya çalışan çocuklar okula başladıktan sonra da özellikle ilk yıllarda kendilerini resim yoluyla daha iyi ifade ederler. "Bu çerçevede resim çizimi yoluyla empati ile, özellikle ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin (diğer sınıflardaki öğrenciler için de kullanılabilir) empati becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çocukların çok büyük bir bölümü resim çizmeyi sever. Dolayısıyla bu yöntem, öğrencilerin resim çizme sevgileri ile empati becerisini geliştirme amacını birleştirmiştir" (Kabapınar, 2015, s. 459). Resim çizimi yoluyla empati eğitiminde öğrencinin bürüneceği rolü çok iyi anlaması gerekir. Empati kuracakları rolün öğrenciler tarafından iyi algılanması için olay, olgu ya da rol, öğretmen tarafından açıkça sunulmalıdır. "Görsel semboller yoluyla sosyal olguların algılanmasının dile getirilmesi olarak nitelenebilecek bu yöntemde öğrencilerden kendilerini empati kuracakları rolün yerine koyarak duygu ve düşüncelerini resim çizerek dile getirmeleri istenmektedir" (Kabapınar, 2015, s. 459).

Fotoğraf Yoluyla Empati: Öğrencilerin empati kurmalarını sağlayacak yollardan biri de fotoğrafların kullanıldığı eğitim tekniğidir. "Sosyal bir olay ya da durum ile ilgili olarak fotoğraf aracılığıyla yansıyan bir kare, fotoğrafta yer alan varlığın duygu ve düşüncelerini, sevinçlerini, mutluluğunu, heyecanını, korkularını, üzüntülerini tüm yalınlığıyla bizlere yansıtabilmesi ve fotoğrafta yer alanların neler düşünmüş olabileceklerine ilişkin çıkarımlarda bulunabilme şansımız, fotoğrafı, öğrencilerin empati becerisini geliştirmekte kullanabileceğimiz verimli bir araç haline dönüştürmektedir" (Kabapınar, 2015, s. 465). Bu teknikte öğrencilere gösterilen fotoğrafların seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmesi önemlidir. Aksi takdirde öğrencilerin anlamlandıramadığı fotoğraflarla etkili bir empati eğitimi yapılması mümkün olamayacaktır. Kendi seviyelerine uygun fotoğraflar yoluyla öğrencilerin duygu dünyasını harekete geçirmek, gördükleri aracılığı ile duygu ve düşüncelerinin nasıl şekillenebileceği üzerinde rahatça kestirimler yapabilmek mümkün olmaktadır (Kabapınar, 2015, s. 466).

Eğitici Drama Yoluyla Empati: Eğitici drama, sadece belli bir eğitim kademesinde değil, okulöncesinden üniversite düzeyine kadar diğer dönemlerde de bireyleri yetiştirme niteliğine sahip geniş kapsamlı bir tekniktir. Bir eğitim yöntemi olan eğitici drama, temel olarak rol alma, rol üstlenme yaşantısı sağladığından yaratıcı drama ve psikodrama yaklaşımları gibi empati gelişimine, empatik davranış gösterme becerisine katkı sağlayabilecek etkili yöntemlerden biridir (Önder, 2015, s. 472). Öğrenciler drama yaparken duygularını ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etme olanağı bulurlar. Böylece iletişim kurma becerileri, aynı zamanda dinleme ve de konuşma becerileri de gelişir. Drama tekniği ile öğrenciler çeşitli durumların içinde bulunan kişilerin yerine geçip, onların rolünü üstlenip, onlar gibi davranmaktadırlar. Rollerini oynarken o rolü duygularıyla birlikte anlamaya çalışmaktadırlar. Böylece öğrencilerin empatik davranış becerisi kazanmalarında önemli bir bileşen olan hem kendilerinin hem de başkalarının duygularının farkına varmaları, duyguları doğru olarak anlayabilmeleri (bir anlamda ayırt edebilmeleri) ve gereken duygusal rahatlamayı gösterebilmeleri yönlerinden deneyim kazanmaları mümkün olabilmektedir (Önder, 2015, s. 472).

2.1.6. Empatinin Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler

Empatinin ölçülmesi, sosyal psikolojiden, klinik psikolojiye kadar birçok disiplindeki araştırmacılar için ciddi bir zorluk oluşturmaktadır. Bu zorluğun bir kısmı, empati için net,

evrensel bir tanımın olmamasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, çağdaş tanımlar daha karmaşıktır ve bir dizi bilişsel, duygusal ve fizyolojik süreçleri vurgulamaktadır. 1940'lardan günümüze kadar, araştırmacılar empatiyi ölçmek için çeşitli yaklaşımlar kullanmışlardır. Empati araştırma öncüleri Cottrell ve Dymond (1949), nicel bir empatik yetenek indeksi geliştirmenin mümkün olduğunu kanıtlamışlardır. Empati ölçekleri, bilişsel psikolojinin 20. yüzyıldaki ön planda olmasından dolayı duygusal temelli ölçekler olmalarına karşın bilişsel yaklaşımdan önemli ölçüde etkilenmişlerdir. 1980'lerde ve 1990'larda sosyal ve gelişimsel psikoloji, fizyolojik olarak bağlantılı duygusal durumları, bilişsel işlemeyi, duyguların öz farkındalığı ve duygu düzenlemesi gibi empatinin çok boyutluluğu üzerine eğilmişlerdir. 1990'lardan itibaren, empati ölçekleri sosyo-bilişsel sinirbilimin gelişiminden etkilenmiştir, ancak öz bildirimsel yaklaşımlar geliştirilmeye ve yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir (Neumann, Chan, Wang, Boyle & Westbury, 2015, s. 258).

Empatinin son derece karmaşık ve çok yönlü doğasını yansıtan empatiyi ölçme yaklaşımlarında büyük çeşitlilik bulunmaktadır. Neumann vd., (2015) empati ölçeklerini: 1. Öz-bildirimsel ölçekler (self-report), 2. Davranışsal gözlem yöntemleri ve 3. Nörobilimsel yaklaşımlar olmak üzere üç ana kategoriye ayırmışlardır.

Empati ölçeklerinin ilk kategorisi olan öznel öz bildirim ölçekleri, bugüne kadarki bilimsel çalışmalarda en yaygın kullanılan ve en kapsamlı ölçeklerdir. Bu ölçekler kâğıt ve kalem ölçekleridir. İlk öz bildirimsel empati ölçeği, Hogan'ın Empati Ölçeği; en yaygın kullanılan iki ölçek ise, Davis (1983) 'in Kişilerarası Tepkisellik İndeksi ve Baron-Cohen ve Wheelwright (2004)'ın empati ölçeğidir. Bu ölçeklerin dışında sıklıkla kullanılan Mehrabian (1996)'ın dengeli duygusal empati ölçeği, Joliffe ve Farrington (2006)'ın temel empati ölçeği öz bildirimsel empati ölçekleri arasında yer almaktadır (Bošnjaković & Radionov; Neumann vd., 2015).

Empati ölçeklerinin ikinci temasında, Westburry ve Neumann (2008)'ın resim görüntüleme paradigmaları, Völlm vd., (2006)'ın Çizgi Roman Görevi, Reid vd., (2011)'in Çocukların Empatik Gelişim Ölçeği gibi davranışsal gözleme dayalı yaklaşımlar yer almaktadır. Bu yöntemler, deneysel uyaranların ve testlerdeki performansın değerlendirilmesini içermektedir. Örneğin, katılımcılar, belirli durumlarda olumlu ya da olumsuz durumlarda olan kişileri gösteren görüntüleri (statik görüntüler veya video klipler) izlerler ve izledikleri kişilerin deneyimlediklerini hissetmeyi ve deneyimlemeyi ne ölçüde hayal

edebildiğine dair bir derecelendirme yanıtı verirler. Katılımcılara bir dizi çizgi roman verilir ve hikâyeyi bitirmek için cevap kartındaki iki veya üç şeritten en iyisini seçmeleri istenir. Böylece katılımcılar renkli resimlerdeki görsel sahneleri (caydırıcı ve nötr) yorumlamalı ve bilişsel veya duyuşsal ipuçlarına dayalı olarak en olası davranışsal sonuçları tahmin etmeleri beklenir (Bošnjaković & Radionov; Neumann vd., 2015).

Empati ölçeklerinin üçüncü kategorisi, beyin görüntüleme teknikleri (MRI) ve diğer merkezi sinir sistemi aktivitesi ölçümleri (EEG), otonom sinir sistemi ölçümleri (cilt iletkenliği, kalp atış hızı) gibi nörobilimsel ölçüm teknikleri, empatinin temelini doğrulamak amacıyla kullanılmaktadır. Nörobilimsel ölçümler gelecekteki empati araştırmaları için oldukça önemlidir (Bošnjaković & Radionov; Neumann vd., 2015).

Hoffman (1978) empati ölçümlerini fizyolojik ve sözel-davranışsal ölçümler olmak üzere iki grupta incelemiştir. Gladstein (1977 ve 1983), empati ölçeklerini bilişsel-duyuşsal ve objektif-sübjektif olmak üzere iki boyutta toplamıştır. Ford (1979) empati ölçeklerini görsel, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç grupta ele almıştır. Bu gruplamalardan yararlanarak Dökmen empati ölçeklerini dört ana grupta toplamıştır. Bunlar (Dökmen,1988, s.162-164):

1. Kişiler Arası Algıyı Ölçen Empati Ölçekleri: 1960'lı yıllarda empati, insanların birbirlerinin kişilik özelliklerini tahmin etme becerisi olarak tanımlanmaktaydı. Bu nedenle o dönemde empatinin ölçülmesi, kişilerin birbirlerini nasıl algıladıklarının ölçülmesi anlamına gelmekteydi.

2. Empati Kurma Becerisini Kişiliğin Bir Boyutu Olarak Ele Alan Ölçekler: Bu gruptaki ölçekler günlük yaşamda empati kurma eğilimi yüksek, başka bir deyişle empatik duyarlılığı olan kişilerin kişilik özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Daha çok duygusal empatiyi ölçen bu ölçekler bir anlamda kişilik özelliği taşımaktadır. Bu gruba giren tanınmış ölçekler Hogan (1969) empati ölçeğidir.bu grupta yer alan bir diğer ölçek te bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empati Eğilim Ölçeği (EEÖ)'dir.

3. Başka Birinin Rolünü Alma Yoluyla Onu Doğru Anlama Becerisini Ölçen Ölçekler: Bu ölçeklerde bilişsel özellikte ölçümler yaparak bireyin kendisine söylenen sözleri ne ölçüde doğru anladığının ölçülmesi amaçlanmıştır. Birey ben-merkezci davranmadan

karşısındakini dinler ve olaya karşıdakinin gözünden bakarsa, karşıdakinin söylediği sözleri tam olarak anlayabilir; aksi takdirde karşıdakine kendi bakış açısını ve görüşlerini yansıtmış olur. Bu da empatik bir davranış şekli değildir.

4. Belli Uyarıcılar Karşısındaki Empatik Tepkilerin Ölçüldüğü Ölçekler: Bu gruba giren ölçekler kendi içinde dört alt gruba ayrılmıştır:

- Bir terapist, bir danışanla empati kurmaya çalışmışsa, danışandan ya da bu etkileşimi gözlemleyen gözlemciden, terapistin ne ölçüde başarılı empati kurduğunu bir ölçek üzerinde belirtmesi istenmektedir.
- Duygusal yüz ifadelerini teşhis etme becerisi, genel empatik becerinin bir bölümü kabul edilmekte, empatik becerisi ölçülecek kişilere çeşitli duygusal yüz ifadelerini içeren fotoğraflarla slâytlar gösterilmekte ve onlardan bu ifadeleri teşhis etmeleri istenmektedir.
- Deneklere çeşitli duyguların sergilendiği kişilerarası ilişkiler filmde veya videoda gösterilmekte, izledikleri kişilerle empati kurmaları, onların taşıdıkları duygular hakkında tahminde bulunmaları istenmektedir.
- Empatik becerisi ölçülecek deneklere, küçük olaylar anlatılarak bu olaylardaki kişilerin hangi duyguları sergiledikleri sorulmaktadır.

Çocuklarda empatinin çalışılması, yetişkinlerde empatinin çalışması kadar önemli bir alandır. Bu alanda çocukta empatiyi ölçecek çok sayıda ölçek bulunmamaktadır ve bu durum çocuklarda empatinin ölçümü ile ilgili sıkıntılar doğurmaktadır. Dünyada kullanılan ölçekler incelediğimizde, empati becerisine yönelik en sık kullanılan ölçeklerin Bryant'ın Çocuk ve Ergenler için Empati İndeksi ile Davis (1980)'in Kişilerarası Tepkisellik İndeksi' olduğu görülmektedir (Dadds vd., 2008). Yılmaz ve Yüksel (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Bryant'ın Çocuk ve Ergenler için Empati İndeksinin empatiyi sadece duygusal empati boyutunda değerlendirerek empatiyi tek boyutlu bir yapı olarak ele alması temel sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Engeler ve Yargıç (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Kişilerarası Tepkisellik İndeksi" empatiyi çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirmektedir ancak, ölçek ergenler ve genç yetişkinlere yönelik uygulanabilmektedir.

Türkiye'de çocuklarda ve ergenlerde empatiyi ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklere bakıldığında, Dökmen'in (1988) Empati Beceri Ölçeği (EBÖ) ve Empatik Eğilim Ölçeği

(EEÖ) en sık kullanılan ölçekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Dökmen (1988) empati ölçüm araçlarını iki grupta ele almıştır.

Empati Beceri Ölçeği (EBÖ); A ve B olmak üzere iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin her iki formunda altı ruhsal sorun ifade edilmektedir. Empati Beceri Ölçeği (EBÖ)-A formunda altı sorun karşısında deneklerden istedikleri empatik tepkiyi vermeleri beklenmektedir. Açık uçlu sorulardan oluşan Empati Beceri Ölçeği (EBÖ)-A formuna verilen empatik tepkilerin kalitesi bir cevap anahtarına dayanarak puanlanmaktadır. Empati Beceri Ölçeği (EBÖ)-B formunda da aynı altı ruhsal sorun yer almaktadır. Ancak her bir sorunun altında böyle bir sorunu dile getiren kişiye verilebilecek on iki empatik tepki sıralanmıştır. Deneklerden bu tepkilerden beğendikleri dört tanesini seçmeleri istenmektedir. Ölçekteki altı sorunla ilgili olarak dörder olmak üzere, toplamda 24 empatik tepki ifadesi ile deneklere tercih ettikleri her bir tepkinin karşılığı olan puan, ölçeğin yanıt anahtarına bakılarak verilmektedir. (Dökmen, 1988, s. 175-176).

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ); Likert türü bir ölçme aracı olan Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kişilerin başka kişilerle empati kurma eğilimlerini, kişilerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmektedir. EEÖ maddeleri egosantrik (bencil, ben-merkezci) iletişimin özelliklerini yansıtacak şekilde hazırlanmıştır. Her bir maddenin yanına 1'den 5'e kadar olan sayılardan birisini işaretlemeleri beklenmektedir. Kişilerin maddeleri okuduktan sonra işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları oluşturmaktadır. Negatif yazılmış maddeler tersten puanlanmaktadır. Elde edilen puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu, puanın düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğunu göstermektedir (Dökmen, 1988, s. 177-178).

KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Ölçek ilkökul 3. sınıftan 12. sınıfa kadar uygulanabilen dörtlü Likert tipi kâğıt-kalem ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Uygulama aralığı geniş olduğundan araştırmacılar tarafından çocuk ve ergenler için ayrı 2 form hazırlanması uygun görülmüştür. KA-Sİ Çocuk formunun "bana hiç uygun değil, bana biraz uygun, bana oldukça uygun ve bana tamamen uygun" şeklinde dört dereceli bir yapıda hazırlanmıştır. Ölçekte olumsuz madde olmadığından cevapların puan değerleri cevaplama biçimine paralel olarak toplanmaktadır. İki boyutlu olarak düzenlenen ölçekte duygusal empatiyi ölçen 7 madde ve bilişsel empatiyi ölçen 6 madde bulunmaktadır. KA-Sİ Ergen Formu ise toplam 17 maddeden oluşmakta, bu maddelerin 10'u duygusal

empatiyi, 7'si ise bilişsel empatiyi ölçmektedir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır (Kaya & Siyez, 2010).

2.2. Kültüre Duyarlı Eğitim

Araştırmanın bu bölümünde kültürün tanımı yapılmış, kültür ve eğitim ilişkisine değinilmiş, daha sonra göç ve çok kültürlülük kavramlarından söz edilmiş ve kültüre duyarlı eğitim yaklaşımına değinilmiştir.

2.2.1. Kültür

Kültür kavramının soyut ve çok boyutlu olması, kültürün tanımı üzerinde uzlaşım sağlanamamasına neden olmaktadır. Kültür sözcüğünün kökeni, etimolojik bakımdan Latince "cultura" sözcüğünün kaynağı olan "colere" kelimesinden doğmuştur. "Cultura" terimi tarımsal etkinlikleri nitelendirmek için kullanılmıştır. Toprağı işlemek, yetiştirmek, düzenlemek, verimliliği arttırmak anlamlarına geldiği ileri sürülmektedir (Sarıgül, 2019; Sinagatullin, 2003). Dilimizde ise ilk olarak Ziya Gökalp Arapçada "toprağı sürme" manasına gelen "hars" kelimesine karşılık olarak kullanmıştır (Arslanoğlu, 2000, s. 1).

Kültür kavramının ilk açık ve kapsamlı tanımını yapan Tylor (1871), kültürü, bilginin, inancın sanatın, ahlakın, örfün, geleneklerin, hukukun ve ferdin mensubu bulunduğu toplum tarafından kazandırılmış olan alışkanlıkların ve yeteneklerin oluşturduğu bir bütün olarak ele almıştır (Haviland, Prins, McBride & Walrath, 2008, s. 103). Nieto (2009) kültürün, bütüncül olarak ortak bir tarih, coğrafi yer, dil, sosyal sınıf, din veya inanç tarafından birbirine bağlı bir grup insan tarafından yaratılan, paylaşılan ve dönüştürülen değerler, gelenekler, sosyal ve siyasi ilişkiler ile dünya görüşünden oluştuğunu belirtmiştir. Ona göre kültür, yemekler, bayramlar ve kıyafetler gibi maddi değerlerin yanı sıra iletişim tarzı, tutum, değer ve aile ilişkileri gibi daha az somut değerleri de içermektedir (s. 11-12). Türk Dil Kurumu kültürü "tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin." olarak tanımlamaktadır. Turhan (1997)'a göre kültür, toplumda mevcut her tür ilgi, bilgi, alışkanlık, tutumlar, görüş, düşünce, değer yargıları ve tüm davranış şekilleriyle maddi ve manevi bir bütündür (s. 48).

Kültür genel olarak birikimli olma özelliğine sahiptir ve tarihsel süreç boyunca sürekli gelişip büyür. Birey toplumun bir üyesi olarak, bir kültüre doğmakta, o kültürde yaşamakta ve sonra o kültürden kendinden izler bırakarak ayrılmaktadır. Kültür dayanıklıdır ve geleneklere bağlıdır. Bir kez ortaya çıkan kültür ürünü hiçbir zaman tamamen yok olmaz. Toplumu oluşturan kurumsallaşmış davranış örüntüleri o toplumun kültürel mirasını oluşturmaktadır. Kişi yaşamının sonunda bu kültürel mirası bir sonraki nesillere bırakmaktadır. Kültürlerin tamamen yok olduğu ifadesi ile kastedilen, o kültüre mensup bireylerin yok olduğu ya da diğer baskın kültür içinde kaybolduğudur (Fitcher, 1996, s. 134).

Kültür, durağan olmayan dinamik bir özelliğe sahiptir. Aynı zamanda kültür, din, ekonomi, siyaset gibi çeşitli kurumlarla sürekli etkileşim içerisinde. Keşifler, buluşlar ve yeniliklerle beraber kültürler arasında değişimler yaşanır. Dolayısıyla kültür de toplumla birlikte var oluşu için kültürde meydana gelen gelişim doğrudan toplumu etkilemektedir. Kültürün yayılma özelliği ve değişimi beraberinde kültürler arası etkileşimi de getirmektedir (Fitcher, 1996, s. 139).

2.2.2. Kültür ve Eğitim İlişkisi

Eğitim ile kültürün tanımlarına bakıldığında bu iki kavram arasında doğal bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Kültür, bireyin öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edilmektedir. Çünkü bireyin bilişsel ve duyuşsal süreçlerinin, kültürel deneyimlerin etkisiyle şekillendiği düşünülmektedir. Bireylerin sosyalleşmesinde, çevreye, topluma uyum sağlamasında ve kültürlenmesinde önemli bir rol oynayan eğitim, sosyokültürel bir süreçtir (Gay, 2002; Ladson-Billings, 2014). Bireyin öğrenmelerinin üzerinde sosyo-kültürel öğelerin etkisi bulunmaktadır ve öğrenme süreci, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda, öznelarası süreçlerle yeniden oluşturulma süreci olarak görülmektedir (Yurdakul, 2015, s. 40).

"Kültür" sözcüğünün sosyolojik anlamı, bir topluluğun tüm yaşam biçimini ifade etmektedir. Başka bir tanımla kültür, insan davranışının öğrenilen kısmını oluşturmaktadır. Bu tanım kültürel davranış, kalıtsal özelliklerden veya kişinin doğuştan getirdiği iç güdülerden ayıran bir tanımdır. Biyolojik kalıtımın tersine kültür, toplumsal kalıtım olarak adlandırılabilir ve bir toplumsal grupta kuşaktan kuşağa aktarılır (Tezcan, 1978, s. 5). Eğitim ise, geniş anlamda kişiliğin gelişimi olarak ifade edilmektedir. Okul ve okul dışında

meydana gelen bir süreçtir. Bir bakıma eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2012, s.6).

Vygostky'e göre kültür, sosyal etkileşimin bir ürünü olarak kabul edilmekte ve öğrenme süreci, toplumsal kültürel bir ortamda gerçekleşmektedir. Vygostky insanın bilişsel etkinliklerinin, zihnin doğası ve biyolojik yapısı ile kültürel, tarihsel ve psikolojik gelişimine dayandığını ifade etmektedir. Bu noktada kültürün temel sembolleri ve bireyin toplumsal etkileşimleri sonucunda belirli anlamlar elde edilmekte ve içselleştirilmektedir (Aydın, 2012, s. 23). Dewey'in görüş ve fikirlerinden esinlenen Freire, eğitim sürecinde öğrencilerin önceki yaşam deneyimleri ve kültürel bilgilerinin dikkate alınmasına vurgu yapmaktadır. Çünkü öğrencilerin cinsiyetleri, inançları, etnik yapıları, sosyo-ekonomik düzeyleri ve kültürel değerlerinin okullardaki başarılarının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Taylor & Sobel, 2011, s. 30). Bu yönüyle kültür ile eğitim, birbirini besleyen, destekleyen ve bütünleyen iki önemli kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere yönelik etkili öğretimin tasarlanmasında, öğrenme üzerinde etkisi görülen kültürel öğeleri eğitimle bütünleştirmek önem arz etmektedir.

Kültürel değerlerin, deneyimlerin ve birikimlerin eğitim sürecinde dikkate alınması ve öğrenme sürecinin bu kültürel zemin üzerinde inşa edilmesi gerektiği; kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı öğretim ortamlarında bireylerin bilişsel ve duyuşsal sorunlar yaşadıkları pek çok araştırmacı tarafından tartışılan bir konu olmuştur (Aydın, 2012; Banks, 2013; Gay, 2002; Taylor & Sobel, 2011; Tezcan, 2016). Nitekim kültür ile eğitim arasındaki ilişkiye bakıldığında, kültürlerarası eğitim, çokkültürlü eğitim, kültüre duyarlı eğitim yaklaşımları, kültürü/kültürel çeşitliliği eğitim sürecinin her aşamasında dikkate alınması gereken bir faktör haline getirmektedir (Çelik, 2020, s. 10-11).

2.2.3. Çokkültürlülük

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte, insanlar hatta toplumlar arasındaki etkileşimin arttığı ve bu etkileşimin sonucunda küreselleşen dünyada farklı kültürlerin bir araya gelerek, birlikte yaşamaya başladıkları görülmektedir. Türkiye'nin tarihine bakıldığında farklı medeniyetlere ev sahipliği yaptığı görülmektedir. Aynı zamanda Türkiye jeopolitik konumundan dolayı doğu ve batı kültürleri arasında bir köprü görevi görmek ve uluslararası göç hareketlerinde transit ülke konumunda bulunmaktadır. Bütün bunlar göz

önüne alındığında, ekonomik fırsatlar, savaşlar, fakirlik, politik çekişmeler gibi pek çok sebepten dolayı Türkiye'de olduğu gibi bir çok ülkede göçmenlerin sayısı her geçen gün artmakta ve bu durum ülkelerde var olan kültürel yapıların da değişmesine neden olmaktadır (Ünal, 2014, s. 65-89). Ülkelerin göç ve benzeri sebeplerle kültürel çeşitliliğe bağlı olarak çokkültürlü bir toplumsal yapı göstermesi, ülke yönetimlerinin farklı yaşam biçimlerine sahip insanları bir arada tutma adına çeşitli girişimlerde bulunmasını gerektirmektedir (Özensel, 2012, s. 58).

Çokkültürlülük kavramı nispeten yeni bir kavram olmakla beraber çokkültürlülük durumunun yeni olduğu düşünülmemektedir. Tarih boyunca farklı kültürler aynı zamanda ve yan yana hep birlikte var olmuşlardır. Tarihin hiçbir döneminde kültürler tamamen birbirleriyle ilişkisiz ve tümüyle içine kapalı olmamışlardır (Çelik, 2008, s. 321). Çokkültürlülük, dil, cinsiyet, yaş, ırk, etnik yapı, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim, cinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002; Cırık, 2008). Banks ve Banks (2010) çokkültürlülüğü; çoğulcu toplumlarda var olan kültürel çeşitliliklerin, kurumsallaşmış yapılara yansıtılmasını öngören felsefi bir duruş veya hareket olarak tanımlamıştır (s. 447). Parekh (2002)'e göre çokkültürlülük kavramı, farklılık ve kimlikle ilişkili olmanın yanı sıra, kültürle kaynaşan ve ondan beslenen kimlik ve farklılıklarla, yani insanların kendilerini ve yaşadıkları dünyayı anlamakta, toplu ve bireysel yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalarla bağlantılıdır (s. 3).

Çokkültürlülük kavramının içerisinde iki boyutlu bir yapı bulunmaktadır. Bu boyutlardan biri farklılıkları tanımlayıcı, diğeri ise farklılıklara değer verici bir yapı göstermektedir (Özhan, 2006, s. 8). Çokkültürlülüğün ilk boyutu, toplum içinde yer alan farklı etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir. Bir ülke nüfusunun çok sayıda farklı etnik gruplardan oluşması, onu ancak tanılayıcı düzeyde çokkültürlü yapmaktadır. Çokkültürlü toplum modelini belirleyen, nüfusun farklı etnik kökenlerden gelen kişilerden oluşmasından çok, bu kişiler arasındaki toplumsal ilişkilerin belirli bir politik çerçevede düzenlenmesidir. Bu da ikinci boyut olan değer verici yapıyı oluşturmaktadır. Bu anlamda, çokkültürlülük kavramı farklı kültürel değerlerin korunması ve yaşatılması anlayışına hizmet eden çatı bir kavram olarak görülmektedir (Başbay & Kağnıcı, 2011, s. 34). Raz (1998) çokkültürlülüğü, öncelikle sadece etik ya da politik bir teori olarak değil, aynı zamanda insanların günümüzün politik gerçekliğinde karşılaştığı belirli ihtiyaçlara ve belirli

konulara yönelik artan bir farkındalık ve yenilenmiş bir duyarlılığı göstermenin bir yolu olarak düşünmemiz gerektiğini belirtmektedir (s. 197).

Çokkültürlülüğün farklı ülkelerde aldığı çeşitli biçimler, çokkültürlülüğü yeni bir ahlaki duyarlılıktan daha fazlası olarak düşünmeyi zorlaştırmaktadır. Çokkültürlü politikalar farklı ülkelerde farklı şekillerde uygulanmakta ve akla gelebilecek birçok istisnaya izin vermektedir. Yine de çokkültürlülük yeni bir ahlaki duyarlılıktan daha fazlasını içermektedir (Raz, 1998, s. 198). Çokkültürlülük politikaları konusunda bilim insanları farklı tepkiler ortaya koymaktadır. Bazı bilim insanlarının çokkültürlülüğü şiddetle savundukları; bazılarının da şiddetle eleştiri getirdikleri görülmektedir. Çokkültürlülüğü savunanların eşitlik, insan hakları ve sosyal adalet temelinde, çokkültürlülüğün hoşgörülü bir toplum oluşturacağı ve sosyal uyumu arttıracaklarını ileri sürerek desteklemektedirler (Alanay, 2015, s. 18). Çokkültürlülüğü eleştirenler ise; çokkültürlülük politikalarının art niyetli yapılar tarafından kullanılabilmesi, farklı kültürel gruplar arasındaki mesafeyi artırabileceği ve ülke bütünlüğüne zarar verebileceği yönünde birtakım endişeler nedeniyle eleştirmektedirler (Banks, 2013, s. 12-13). Bununla birlikte çokkültürlülük politikalarının karşıtlarının genel olarak savundukları toplum modeli, multi-etnik toplum olarak ifade edilen, kültürel farklılıkların, daha baskın görünen bir kültür içerisinde eritilerek birlikte yaşadıkları toplumdur. Bir bakıma karşıt çokkültürcüler, kültürel farklılıkların ve yabancı kültürlerin göz ardı edildiği bir toplum talebi içindedirler. Onlara göre kültürel farklılıklar, eşitliğe dayalı bir toplum yapısını geciktirmekte veya engellemektedir. Bu açıdan çokkültürcülük karşıtları, çeşitlilik yerine eşitliği merkez alarak, kültürel farklılıkların yok edilmesini ve bu doğrultuda gösterilen çabanın göçmenlerin ve azınlıkların daha çok lehine olacağı şeklinde görüş belirtmektedirler (Canatan, 2009, s. 83).

Teknoloji ve küreselleşme ile birlikte toplumların çokkültürlü bir yapıya doğru evrilmeleri, ülkelerin eğitimde daha çoğulcu bir anlayışa sahip olmasını ve herkesi kapsayıcı, kültüre duyarlı eğitim politikalarını geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Türkiye'nin tarihine bakıldığında, geçmişten beri farklı din, dil, etnik köken ve farklı kültürel özelliklere sahip bireyleri kendi bünyesinde barındırdığı ve son 30 yılda yaşanan uluslararası göçlerle birlikte çokkültürlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizin tarihsel geçmişi ve kültürel birikimleri doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerinde, eşitliğin sağlanması ve başarının artırılmasının yanı sıra, farklılıkların ön yargılara dönüşmemesi, ayrımcılık ve ötekileştirme gibi olumsuz durumlarla mücadele edilebilmesi için

öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve kültürel değerlerinin dikkate alınması önem arz etmektedir (MEB, 2017, s. 7). Bu noktada, önyargısız ve kapsayıcı bir sınıfta öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel geçmişlerini öğretime katarak etkili öğretimi gerçekleştirmeleri amacıyla geliştirilen pedagojik bir yaklaşım olan kültüre duyarlı öğretim (culturally responsive teaching) yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Kültüre duyarlı eğitimin kavramsal çerçevesi, çokkültürlülük politikaları ve sosyal adalet ilkelerine dayanmaktadır (Brown-Jeffy & Cooper, 2012, s. 66). Kültüre duyarlı eğitim, bütün öğrenciler için demokratik ve eşitlik ilkelerine dayalı bir zeminde "kapsayıcı (inclusive)" özellik taşıyan bir anlayıştır (Taylor & Sobel, 2011, s. 29).

2.2.4. Kültüre Duyarlı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Kültürel ve söylemsel farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikle ilgili artan endişelere bir yanıt olarak araştırmacılar, çok kültürlü eğitim çerçevesinde, kültürel açıdan farklı geçmişe sahip öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına yönelik öğretmenlerin eşitlik pedagojisine dayalı bir yaklaşım olarak açıklanan Kültüre duyarlı eğitim teorisini geliştirmiş ve desteklemişlerdir (Dallavis, 2008, s. 29). Kültüre duyarlı eğitim, etnik veya kültürel açıdan farklı öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını, onlara daha etkili bir eğitim sunmak amacıyla kullanan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır (Gay 2002, s. 106). Ladson-Billings (2009), öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını arttırmada kültürel referanslarını kullandığından kültüre duyarlı pedagojinin, "öğrencileri entelektüel, sosyal, duygusal ve politik olarak güçlendiren bir pedagoji" olduğunu savunmaktadır (s. 20).

Kültüre duyarlı eğitim kavramı son yıllarda tartışılmakla birlikte, aslında köklü bir geçmişe sahiptir. Tarihsel süreçte kültüre duyarlı eğitim, sivil haklar hareketinin toplumsal bir kazanımı olmanın yanı sıra, aynı zamanda tüm öğrencilere yönelik demokratik fırsatları arttırmak, sosyal adaleti sağlama ve eşitlik ilkesini uygulamak için yapılan çok kültürlü eğitim reform hareketlerinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenledir ki kültüre duyarlı eğitimin, egemen ideoloji veya kültürel hegemonya baskısına karşı, sosyal adaleti, eşitliği, nesnelliği ve tarafsızlığı savunan felsefi bir temeli bulunmakta; aynı zamanda eşitlik, sosyal adalet ve özgürlük ilke ve uygulamalarından beslenmektedir (Bassey, 2015; Hayes & Juarez, 2012).

Ladson-Billings (1994) kültüre duyarlı pedagoji teorisini ortaya atmadan önce, bu kavram bazı araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Au ve Jordan (1981), okul içi öğrenme ile okul

dışı öğrenme arasındaki farkı bilmenin, öğrenciler için akademik başarıyı arttırmada önemli bir etken olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre, okul içi öğrenmenin bağlamı genellikle okul dışı öğrenmeden farklıdır ve genellikle çocuğun kültürüyle ilgisi yoktur. Ancak, okul içi öğrenmede öğrencinin okul dışından getirdiği deneyimlerini kullanmak, öğrencinin dünyayı anlamasına yardımcı olmaktadır (s. 149-150). Bu durum, öğretmenin ev, toplum ve okul kültürleri arasında bir köprü olarak önemini göstermektedir. Macias (1987) farklı kültürler üzerinde erken öğrenme ortamını incelediği bir çalışmada, öğrencilerin ev kültürünün ana akım kültüründen radikal bir şekilde farklı olduğunu bulmuştur. Öğretmenin etnik kökeni, ırkı veya kültürünün öğrencileri ile eşleşmesi faydalı olsa da, kültürel yeterliliği olan öğretmenler, ırktan bağımsız olarak, öğrenci davranışını doğru bir şekilde yorumlayabilmek, müfredatı yapılandırabilmek ve öğrencilerin öğrenmesinde etkili bir kolaylaştırıcı olabilmek için öğrencinin ev ortamının kültürel bağlamını yeterince bilmeleri gerekmektedir. Cazden ve Legget (1981), öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme profilleri ve bilişsel stildeki (bilişsel bilgi işleme) farklılıklarını bilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin, öğrencilerinin öğrenme profillerini belirlemede aktif olarak yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Erickson ve Mohatt (1982) öğretmenlerin öğrencilerle benzer veya farklı ırk / etnik kökene sahip oldukları sosyal sınıfların kültürel organizasyonunu incelediği araştırmasında, öğretmen ve öğrencilerin aynı kültürden olduğu öğrenme ortamlarının öğrenciler için daha faydalı olduğunu bulmuşlardır. Bunun sebebini ise, öğretmenin kültüre uyarlanabilen öğretim yöntemleri geliştirmesine bağlamışlardır (s. 168).

Ladson-Billings ve Tate (1995), akademik kurumlarda ırkçı uygulamalarla örtülü olarak gösterilen sosyal eşitsizliği analiz etmek amacıyla kullanılan eğitimde eleştirel pedagoji kavramını ortaya atmıştır. Solorzano ve Yosso'ya (2000) göre eğitimde eleştirel pedagojiyi; öğrencilerin marjinal konumunu ve uyruğunu koruyan eğitimin yapısal, kültürel ve kişilerarası yönlerini tanımlamayı, analiz etmeyi ve dönüştürmeyi amaçlayan bir çerçeve veya temel perspektifler, yöntemler ve pedagoji kümesi şeklinde tanımlamışlardır. Eleştirel pedagoji, okulların ırksal, etnik ve cinsiyete bağlılığın korunmasında nasıl rol oynadığına yönelik sorular üzerine odaklanmaktadır (s. 40-42).

Bu arayışlar ve çabalar doğrultusunda yürütülen kültüre duyarlı eğitim çalışmaları; Ladson-Billings (1994)'in "*Kültüre Duyarlı Pedagoji (Culturally Relevant Pedagogy)*" çalışmalarına, Gay (2002)'in "*Kültüre Duyarlı Öğretim (Culturally Responsive Teaching)*"

çalışmalarına, Banks (2010), Sleeter ve Grant (1994) ve Nieto (2002)'nin "*Çokkültürlü Eğitim*" çalışmalarına ve Freire (1991), McLaren (1989) gibi "*Eleştirel Pedagoji*" çalışmalarına dayanmaktadır. Türkçe'ye Aydın (2013) tarafından "*Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*" şeklinde çevrilen kuramın tanımı ve içeriği doğrultusunda araştırmamızda "*Kültüre Duyarlı Eğitim*" olarak kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklansalar da aslında bu kavramların arka planında, öğrenme ortamında ve sürecinde ortaya çıkan farklılıkların farklı kültürlere sahip bireylerin kültürlerinin eğitim sürecine dahil edilmesi ile birlikte tüm öğrenciler arasında adalet ve eşitliğin sağlanması bulunmaktadır.

2.2.5. Kültüre Duyarlı Eğitimin Teorik Çerçevesi

Alanyazında Kültüre duyarlı eğitime ilişkin iki temel teorik çerçeve bulunmaktadır. Bunlardan biri Ladson-Billings (1994) tarafından ifade edilen üç katmanlı çerçevedir. Kültüre duyarlı eğitime ilişkin teorik çerçevelerin ikicisi ise Gay (2000)'in Kültüre duyarlı öğretimin merkezinde olan öğretmenlerin sahip olması gereken altı özelliği tanımlayan ve öğretmen uygulamalarının bu özelliklerle bilgilendirilmesi gereken dört boyutunu açıklayan daha kapsamlı modelidir. Kültüre duyarlı eğitim; kültüre duyarlı öğretim (Gay, 2000) ve kültüre duyarlı pedagoji (Ladson-Billings, 1994) teorileri üzerine kuruludur ve bu iki anlayışın bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır (Aronson & Laughter, 2015; Dover, 2013). Aynı zamanda kültüre duyarlı eğitim; çok kültürlü eğitim, eşitlik pedagojisi, sosyo-kültürel öğretim ve sosyal adalet eğitimi gibi çeşitli teoriler ve uygulamalarla geniş bir uyum göstermektedir (Sleeter, 2011, 2012). Kültüre duyarlı eğitim, esasında yapılandırmacıdır ve Vygotski'nin sosyokültürel öğrenme anlayışından (Boon & Lewthwaite 2016; Taylor & Sobel 2011) yararlanarak öğrenmenin öğrencilerin kültürel deneyimleriyle ilişkili sosyal bir süreç olduğu varsayımını savunmaktadır (Irvine 2010, s. 58).

Kültüre Duyarlı Pedagoji, Ladson-Billings' in 90'lı yıllardan itibaren Afrikalı-Amerikan öğrencileri kişisel, sosyal, duygusal ve akademik yönlerden destekleyen öğretmenlerin tutum ve davranışlarına, öğretim yöntem ve tekniklerine dayanmakla birlikte, antropolojik temelleri; öğrencilerin kültürel değerleri, farklılıkları, ev kültürleri ve okul kültürlerini eğitim sürecine katarak okul içi ve okul dışı öğrenmelerini destekleyici araştırmalar üzerine kuruludur (Au & Jordan, 1981; Cazden & Legett, 1981; Erickson & Mohatt, 1982; Irvine, 1990).

Ladson-Billings (2017)'in teorik çerçevesinde, kültüre duyarlı pedagojinin temelini oluşturan üç temel ilke bulunmaktadır. Bunlar (s. 142):

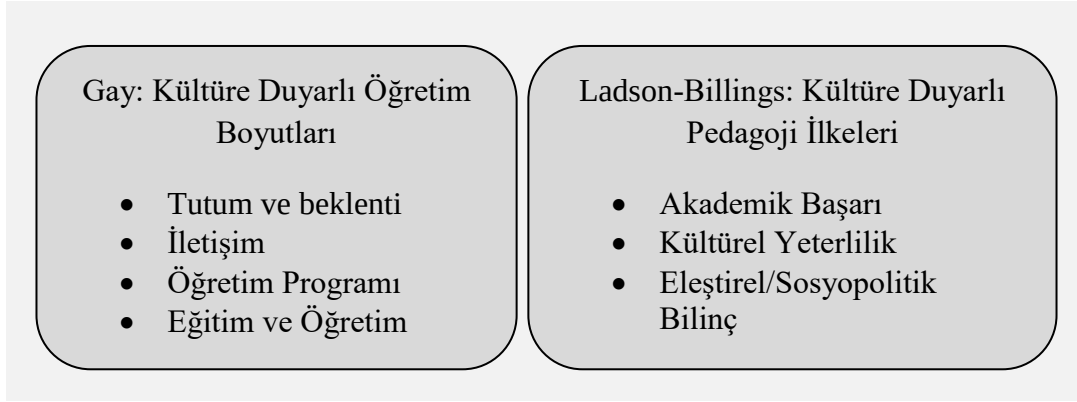
- a) Öğrencinin öğrenmesine odaklanma,
- b) Öğrencilerin kültürel yeterliliğini geliştirme,
- c) Öğrencilerin eleştirel/sosyopolitik bilinçlerini destekleme.

Kültüre duyarlı pedagojiye ilişkin teorik çerçevelerin ikicisi ise Gay (2000)'in Kültüre duyarlı öğretimin merkezinde olan öğretmenlerin sahip olması gereken altı özelliği tanımlayan ve öğretmen uygulamalarının bu özelliklerle bilgilendirilmesi gereken dört boyutunu açıklayan daha kapsamlı modelidir. Gay (2010)'e göre kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler şunlardır (Aronson & Laughter, 2016, s. 165).

- Kültüre duyarlı öğretmen destekleyicidir. Her öğrencinin başarısına odaklanır, öğrenciler için yüksek beklentiler belirleyerek sosyal ve akademik olarak onları güçlendirir,
- Kültüre duyarlı öğretmen çok boyutludur. Öğrencilerin kültürel bilgilerini, deneyimlerini, katkılarını ve bakış açılarını harekete geçirir,
- Kültüre duyarlı öğretmen doğrulayıcıdır. Çeşitli öğretim stratejileri ve çok kültürlü müfredat yoluyla okul ve ev arasındaki boşlukları doldurur,
- Kültüre duyarlı öğretmen kapsayıcıdır. Tüm öğrencileri sosyal, duygusal ve politik açıdan kapsayacak eğitimi verir,
- Kültüre duyarlı öğretmen dönüştürücüdür. Program, öğretim ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin mevcut güçlü yanlarını kullanarak okulları ve toplumları dönüştürür.
- Kültüre duyarlı öğretmen özgürleştiricidir. Genellikle okullarda öğretilen bilimsel hakikat kavramlarından varsayılan mutlak otorite perdesini kaldırarak, öğrencileri baskıcı eğitim uygulamalarından ve ideolojilerinden kurtarır.

Her iki teorik çerçevede, kültüre duyarlı özellikleri olan öğretmenler, tüm öğrencilere yönelik akademik başarı için yüksek beklentilerini sürdürmektedirler; öğrencileri ve kendileri arasında kültürel yeterliliği teşvik etmektedirler ve öğrenciler arasında sosyopolitik bir bilincin gelişmesini kolaylaştırmaktadırlar (Dallavis, 2008, s. 32). Gay (2013), Kültüre duyarlı öğretimin uygulanmasında dört boyutun gerekli olduğunu öne

sürmüştür. Bu boyutların her biri, kültüre duyarlı pedagojik anlayışı zenginleştirmek amacıyla Ladson-Billings'in ilkelerine göre eşleştirilmiştir (Dallavis, 2008, s. 33).



Şekil 2. Kültüre duyarlı eğitim teorilerinin sentezi. Dallavis, C., M. (2008). *Extending theories of culturally responsive pedagogy: an ethnographic examination of catholic schooling in an immigrant community in chicago*. Doctor of Philosophy, The University of Michigan kaynağından uyarlanmıştır.

Morrison, Robbins ve Rose (2008) öğretmenlerin Ladson-Billings (1995)'in kültüre duyarlı pedagoji anlayışını sınıfta nasıl işlevselleştirdiğine yönelik araştırmalarında 45 çalışmayı sentezlemişlerdir. Bu araştırmadan çıkan sonuç doğrultusunda kültüre duyarlı pedagojinin sınıf uygulamalarında kullanılabilecek ilkeler Şekil 3'te şöyle belirtilmiştir.



Şekil 3. Kültüre duyarlı pedagojini sınıf uygulaması. Morrison, A., Rigney, L., I., Hattam, R. & Diplock, A. (2019). *Toward an australian culturally responsive pedagogy: a narrative review of the literature*. University of South Australia kaynağından uyarlanmıştır.

Aşağıda Ladson-Billings' in kültüre duyarlı pedagojinin üç ilkesinin her biri ayrı ayrı ele alarak, her birinin Gay' in kültüre duyarlı eğitim teorisinin boyutları ve uygulama yönleriyle zenginleştirilip daha ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Yüksek Akademik Başarı Beklentisi: Öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısını etkileyebileceği önermesi ilk olarak Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından geliştirilmiştir. Bu erken çalışma eleştiri konusu olmuş ancak sonraki araştırmaların önemli bir kısmı, öğretmen beklentilerinin hem öğrenci başarıları üzerindeki sonuçları hem de öğrencilerin kendi inançlarını etkilediğini ve bu beklentilerin etkilerinin zamanla biriktiğini öne sürmüşlerdir (Danışman, 2017; Morrison, Rigney, Hattam & Diplock, 2019; Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018). Ladson-Billings (1994) kültüre duyarlı uygulamaları kullanan öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarılı olabileceklerine inandıklarını ve bu yüksek başarı beklentisinin öğrencilerin kendi inançları üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir (s. 137). Öğretmenlerin bu inancı, öğrencilerin bilgiyle okula geldikleri ve başarılı olmaları için bu bilginin ortaya çıkarılması ve kullanılması gerektiği düşüncesini içeren yapılandırmacılık anlayışından kaynaklanmaktadır (Ladson-Billings, 1994, s. 52). Bu bilgi ve uzmanlık, öğrencilerin ev kültürleri ve yaşam deneyimlerinin bir ürünüdür. Kültüre duyarlı öğretmenler, öğrencilerin ev kültürlerinde bulunabilecek değeri ve potansiyeli görür ve kabul eder (Ladson-Billings, 1994, s. 76).

Kültürel Yeterlilik: Kültüre duyarlı pedagoji, öğrencilerin yüksek akademik başarılarının yanı sıra kültürel yeterlilik sağlamalarını da gerektirir (Ladson-Billings, 1995, s. 160). Kültürel yeterlilik, kültüre duyarlı eğitimin belki de en karmaşık yönüdür. Çünkü teorisyenler bu kavramı öğretmenler ve öğrenciler için farklı şekilde tanımlamaktadırlar. Bazı araştırmacılar kültürel yeterliliği, öğretmenlerin öğrencilerin gelişmesine yardımcı olması gereken bir kapasite olarak tanımlarken, bazıları da öğretmenlerden kültürel olarak yetkin olmalarını istemektedirler (Dallavis, 2008, s. 35). Öğrenciler arasında kültürel yeterliliğin teşvik edilmesine yapılan vurgu, okulda başarılı olabilmek için "ırksız" davranma ihtiyacı hisseden Afro-Amerikan öğrencileri tanımlayan araştırmalara yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Fordham, 1988; Ogbu, 1987). Gay (2000) kültürel yeterliliği öğrencilerden çok öğretmenlere atfederek, kültürel yeterliliğe sahip olan öğretmenin

özünde, farklı etnik grupların kültürel değerleri, öğrenme profilleri, tarihi mirasları ve başarıları hakkında kapsamlı bilgiye sahip olmasının yanı sıra kültürel yeterliliğe yönelik çalışma isteğine sahip olması ve bunu açıkça ortaya koyması gerektiğini savunmaktadır (s. 44). Kültürel yeterliliğe sahip olmak için, eğitimcilerin çocukların güçlü yönlerini tanımları ve okul dışındaki yaşamları hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir (Delpit, 1995, s. 172). Öğretmenlerin, öğrencilerin ev kültürü, okul kültürü ve nihayetinde ana akım kültürü arasında etkili köprüler kurabilmeleri, öğrencilerin aileleri, sosyal çevreleri ve kültürleri hakkında mümkün olduğunca çok şey öğrenmeleri ile mümkün olabilmektedir (Gay, 2000, s. 34).

Eleştirel/Sosyopolitik Bilinç: Kültüre duyarlı öğretmenler, dünyanın adil olmadığını, ırk, cinsiyet ve sınıf gibi sosyal yapısal eşitsizliklerin, öğrencilerin birçoğunun eşit eğitim almasını ve sosyoekonomik açıdan adil bir düzeye gelmelerini engellediğini düşünmektedirler. Bundan dolayı kültüre duyarlı öğretmenler, eğitimin sosyal ve politik olarak konumlandırıldığını ve okulun genellikle statükoyu korumaya ve sosyal eşitsizliği yeniden üretmeye hizmet eden bir kurum olduğunu bilmektedirler. Sonuç olarak, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik ederler, öğrencilerinin toplumsal adaletsizliği kabul eden sosyopolitik bir bilinç geliştirmeleri ve kamu yararına fayda sağlamaları için onlara yol gösterirler (Althusser, 1972; Bourdieu, 1999; Bowles & Gintis, 1976). Ladson-Billings'e (2017) göre kültüre duyarlı öğretmenler, öğrencilerini hem eleştirel okuryazar hem de yaşamın sosyal, kültürel, ekonomik, politik boyutları hakkında eleştirel bir bilinç sahibi olmaları için desteklemelidirler. Ayrıca öğrencilerini, yaşamlarında önemli olan sorunları ve zorlukları çözmeye yönelik anlamlı projelere dahil etmelidirler (s. 146).

2.2.6. Kültüre Duyarlı Öğretmen Yeterlilikleri

Kültürel çeşitliliğin bulunduğu okullarda öğretmenlerin uygulamaları, davranışları, eğilimleri ve tutumları, sınıftaki kültüre duyarlı iklimi teşvik edebilir veya engelleyebilir. Bununla birlikte, öğretmenler sosyal düzeni bozmaktan çok yeniden üretmeye yatırım yapan eğitim sistemlerinin bir parçasıdır (Biesta, 2015; Ladson-Billings, 1995). Bu durumda öğretim, doğası gereği politiktir (Bissonnette, 2016; Howard & Rodriguez-Minkoff, 2017). Kültüre duyarlı eğitim ise, eşitlik ve adalete yönelik politik bir çabadır (Sleeter, 2011, s. 19). Bu bağlamda kültüre duyarlı öğretmenler, okul eğitiminin siyasi doğasını anlar ve öğrencilerin toplum, ulus ve dünyadaki rollerini görmelerine yardımcı

olurlar (Lipman, 1995, s. 203). Aynı zamanda kültüre duyarlı öğretmen, öğretimin nasıl sosyopolitik bir eylem olduğunu ve sınıfın eşitlik, adalet ve fırsatlar için düzenlenebileceği konusunda derin bir anlayış içerisindedir (Durden, Escalante & Blitch 2015, s. 224).

Rychly ve Graves (2012) literatür taraması yöntemiyle yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin kültüre duyarlı pedagojiyi etkili bir şekilde tasarlayıp uygulayabilmeleri için gerekli olan dört özelliğine odaklanmışlardır. Bu özellikler: (1) öğretmenlerin empatik ve ilgili olmaları, (2) diğer kültürel çevreden gelen insanların tutum ve inançları hakkındaki düşünceleri, (3) kendi kültürel referans çerçeveleri hakkındaki derinlemesine düşünceleri, (4) diğer kültürler hakkındaki bilgileri (s. 45).

Empati ve İlgililik: Öğretmenlerin kültüre duyarlı bir pedagoji uygulamaları ve tamamen etkili olabilmeleri ilgili (Gay, 2002; Dalton, 1998; Nieto, 2004) ve empatik olmaları gerekir (McAllister & Irvine, 2002; Robins, Lindsey, Lindsey & Terrell, 2006). "İlgililik" alanyazında "iyi" veya "nazik" ile eşanlamlı olarak değil, başarısızlığı tolere etmeye isteksiz öğretmenler için bir tanımlayıcı olarak kullanılmaktadır (Rychly & Graves, 2012, s. 45). Yani öğrencileri başarıya ulaştıracak ilgiye sahip olmak anlamında kullanılmaktadır. İlgili öğretmenler, kültürel açıdan farklı olan öğrencilerine, onları diğer öğrencilerle aynı standartlarda tutmakta ısrar eder ve onları önemserler. Öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve daha büyük bir toplulukta öğretmenin rolünü tanımlamak amacıyla ilgi yerine "önemseme" sözcüğü de kullanılır (Gay, 2002; Irvine, 2003). McAllister ve Irvine (2002)'in çalışmalarında anlatılan empati, farklı bir öğretmen özelliği olarak değil, incelikli bir ilgi unsuru gibi görünmektedir. Empati özellikle öğretmenin sınıfı öğrencilerinin bakış açılarından anlama yeteneğini ifade eder. Bu nedenle, "ilgili" öğretmen, öncelikle öğrencilerinin bakış açılarını ve seviyelerini anlamaya çalışarak tüm öğrencileri aynı katı standartlarda tutma hedefine yaklaşırsa daha başarılı olacaktır (Rychly & Graves, 2012, s. 45).

Diğer Kültürlere İlişkin Tutum ve İnançları Hakkında Düşünceleri: Bazı araştırmacılara göre, öğretmenlerin ilk önce diğer kültürler hakkındaki kendi tutum ve inançlarının farkında olmaları gerekir, aksi takdirde tam olarak kültüre duyarlı öğretmen olmaları söz konusu değildir. Bu durum birkaç nedenden dolayı geçerli olabilir. Bu nedenlerden biri, öğretmenler, farklı kültürel geçmişten gelen öğrencilerin basmakalıp başarısızlıklarının ötesini görmek istiyorlarsa, bu öğrencilerin yeteneklerine ilişkin önyargılı düşüncelerini bir kenara bırakmalıdırlar. Bir diğeri ise, farklı kültürel gruplar hakkındaki gerçek olmayan

bilgilerin içselleştirilmesi doğası gereği ırkçı bir toplumun bir parçasıdır ve bu ancak öğrencilerin tartışmaları ile ortaya çıkabilir (Grant & Asimeng-Boahene, 2006; Nieto, 2004). Örneğin, Quaye ve Harper (2007) yaptıkları araştırmada, birçok üniversite profesörünün tüm öğrencilerin "beyazların kültürel normlarına ve uygulamalarına asimile olmaları" gerektiğine inandıklarına dair bulgulara ulaşmışlardır (s. 36). Bu düşünce bilinçli ya da bilinçsiz olsa da öğretmenlerin, kendi inançları ve kendi kültürel geçmişleri dışındaki öğrenciler hakkındaki tutum ve inançlarıyla yüzleşmeden öğretmenler kültüre duyarlı olmaları mümkün görünmemektedir (Rychly & Graves, 2012, s. 46).

Kendi Kültürel Referans Çerçeveleri Hakkındaki Derinlemesine Düşünceleri: Bu özellik kişinin diğer kültürler hakkındaki kendi inançları üzerine düşünme pratiğinden farklı olarak, herhangi birinin kendi kültürel referans çerçevesini tanımlama yeteneğidir. Buna "dünya görüşü" denmektedir (Howard-Hamilton, 2000; McAllister & Irvine, 2002). Gay (2002) sınıflarda veya bülten tahtalarında kullanılan sembolik müfredat görüntülerinin, sembollerin, ikonların, sloganların, ödüllerin, kutlamaların ve diğer eserlerin (s. 108) öğrencilere sessizce kimin ve neyin önemli olduğunu öğrettiğini ve öğretmenlerin dünya görüşlerinin sınıf uygulamalarını nasıl etkileyebileceğini belirtmiştir (s. 108). Robins, Lindsey, Lindsey, ve Terrell (2006) mevcut kültürel farklılıkları görmezden gelen veya bu farklılıkları önemsiz gören herhangi bir politika, uygulama veya davranışı "kültürel körlük" olarak tanımlamış ve kültürel körlüğün, azınlık gruplarına görünmez oldukları hissini devam ettirerek kasıtsız olarak zarar verebileceğini belirtmişlerdir (s. 89). Öğretmenlerin kendi dünya görüşlerinin farkına varmaması durumunda, bu kültürel referans çerçevesi, öğrencilerin güçlenme ve aidiyet duygularını gizlice zayıflatabilmekte ve muhtemelen azınlık öğrencilerinin okulda başarısız olmasına yol açabilmektedir (Banks, vd. 2001, Howard –Hamilton, 2000; Nieto, 2004).

Diğer Kültürler Hakkında Bilgi Sahibi Olmaları: Kültüre duyarlı eğitim, egemen kültürün yanı sıra diğer kültürlerden farklı öğrenme profillerine sahip öğrencilere ulaşmak için yaygın öğretim uygulamalarında düzenlemeler yapılmasını gerektirdiğinden, öğretmenlerin öğretimi uygun şekilde planlamak için bu kültürel uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Diğer kültürler hakkında öğrenilmesi gereken bilgi, yiyecekler ve bayram kutlamalarındaki farklılıklardan daha karmaşıktır (Rychly & Graves, 2012, s. 46). Gay (2002), standart kültürel değerler ve gelenekler kategorilerine etnik grupların iletişim biçimleri, öğrenme profilleri, işbirliğine dayalı, bireysel problem çözme tercihleri, çocuklar

ve yetişkinler arasındaki davranış beklentileri ve cinsiyet rollerini de eklemektedir. Örneğin, öğretmenlerin; hangi etnik grupların ortak yaşama ve işbirliğine dayalı problem çözmeye öncelik verdiğini ve bu tercihlerin eğitimsel motivasyonu ve görev performansını nasıl etkilediğini; çocukların yetişkinlerle etkileşime girmesinde etkili olan yolların farklı etnik grupların öğretim ortamlarında nasıl sergilendiğini; sınıf ortamında eşitliğin sağlanabilmesi için farklı etnik gruplardaki cinsiyet rollerinin etkilerini bilmeleri gerekmektedir (s. 107).

Diamond ve Moore (1995) kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken rolleri ve sorumlulukları üç ana başlıkta birleştirmişlerdir. *Kültürel düzenleyici öğretmenler*; kültürel çeşitliliği teşvik eden öğrenme ortamlarını yaratır ve her öğrenciye kendilerini ve kültürlerini tanıma ve ifade etme olanağı verirler. *Kültürel arabulucu öğretmenler*; eleştirel tartışma ortamları yaratarak, öğrencilerinin kültürlerle ilgili çelişkili durumları fark etmelerini sağlarlar. Böylece öğrencilerinin kendi kültürel kimliklerini tanımları, diğer kültürlerle saygı duymaları, ön yargı ve ırkçılık gibi dayatmalardan kaçınmaları konularında yardımcı olarak kültürler arasındaki olumlu ilişkileri geliştirmelerine olanak tanır. *Sosyal öğrenme ortamlarında orkestra şefi öğretmenler*; kültürün öğrenme üzerindeki etkisini fark edip, öğretim sürecini sosyo kültürel yapılar, kültürel göstergeler ve çerçevelerle uyumlu hale getirmeye çalışırlar. Ayrıca öğrencilerinin kültürel açıdan güçlü yönlerini öğrenme sürecine yansıtmalarına yardımcı olurlar (s. 35).

Moore (2001)'e göre, kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturmada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklar (s. 46).

- Öğrencilerini tanımları ve farklılıklara saygı göstermeleri,
- Öğrenme ortamında önyargıları en aza indirmeleri,
- Sınıftaki tüm öğrencilerin kültürel geçmişlerine değer vermeleri,
- Öğrenme- öğretme sürecine aileyi dahil etmeleri,
- Öğrencilerin sosyo kültürel becerilerin gelişimini desteklemeleri,
- Öğrenciler arasında etkileşimi uygun etkinliklerle arttırmaları,
- Adalet ve önemseme kavramları üzerine çalışmalar tasarlamaları
- Çok kültürlülükle ilgili yapılan çalışmaları ve uygulamaları takip etmeleri,
- Kendi kültürlerini tanımları ve yansıtmaaları,
- Eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamalar yapmaları.

Kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken temel bilgi ve beceriler incelendiğinde, öğretmenlerin kendi kültürlerini tanımaktan ve yansıtmaktan yol çıkarak, öğrencilerinin kültürleri ve kültürel çeşitlilikler hakkında bilgi sahibi olduklarında, olaylara öğrencilerini kültürel bakış açılarından bakabildiklerinde, öğrenme ortamlarını diğer kültürlere yönelik oluşabilecek önyargıyı azaltıcı etkinliklere desteklediklerinde ancak kültürel duyarlılığı sınıf içerisinde yaşatabilirler.

2.2.7. Kültüre Duyarlı Öğrenme Ortamında Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Kültüre Duyarlı öğrenme ortamında öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişki önemli bir etmendir ve bu ilişki özen, ilişkiler, etkileşim ve sınıf atmosferi gibi kavramları içermektedir. Nieto (1999) 'ya göre, öğretmenler ve öğrencileri arasındaki ilişkilerin doğası ve kapsamı, öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmede kritik bir önem sahiptir (s. 167). Öğretmenler, okullarda geçirilen süre göz önüne alındığında öğrencilerin hayatında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin, öğrencilerini bireyler ve kültürel bir grubun üyeleri olarak tanımaları ve onlara saygı duymaları ve bu ilgilerini öğrencilere fark ettirmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin, farklı öğrenme yolları ile kendi kültürlerini yansıtmaya ve onaylanmaya ihtiyaçları vardır. Bu onaylama ile hem öğrenci hem de öğretmenlerin çeşitliliğe verdiği olumlu tepkiler öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirmektedir (Brown-Jeffy & Cooper, 2011, s. 77).

Gay (2000) başarılı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi için kültür, iletişim ve biliş arasındaki sinerjik bağları anlayanın önemi üzerinde durmuştur. Ona göre, iletişim güçlü bir şekilde kültürel olarak etkilenir, deneyimsel olarak konumlandırılır ve işlevsel olarak stratejiktir (s. 109). Başkalarıyla düşüncelerimizi ifade etmenin, deneyimlerimizi paylaşmanın, genel bilgiyi yaratmanın ve bunlara erişmenin bir yolu olarak iletişim kurarız. İletişim sürecinde konuşma ve yazmanın ötesine geçen farklı söylem kalıpları, sözlü ve sözsüz iletişim tarzlarının farkına varılması, takdir edilmesi ve kabul görmesi ev, toplum ve okul kültürü arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin farklı kültürel iletişim tarzları hakkındaki bilgisi, okullardaki davranışların yanlış yorumlanmasını, saygısızlık gösterilerini ve çatışmaları önleyebilir (Brown-Jeffy & Cooper, 2011; Irvine, 2001).

Ladson-Billings (1994), öğrenci-öğretmen ilişkilerini akıcı ve eşitlikçi ve sınıfın ötesine uzanan ilişkiler olarak tanımlamıştır. Kültürel duyarlı öğretmenler, tüm öğrencileriyle bir

bağlılık gösterir ve öğrenciler arasında aynı bağlılığı teşvik ederler (s. 25). Nitekim Howard (2001) 'ın Afro-Amerikan ilkökul öğrencilerinin kültüre duyarlı öğretime ilişkin algıları üzerine yaptığı çalışmada, görüştüğü öğrencilerin en sık dile getirdiği özellik, öğretmenlerin onlara değer vermesi ve onlarla bağ kurmadaki istekliliği olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada en sık bahsedilen ikinci özellik, öğretmenlerin okulu ev gibi gösterme becerisi, diğer özellikler ise, öğretmenlerin öğrenmeyi eğlenceli ve heyecan verici hale getirme becerileridir (s. 137). Öğretmenler, öğrencilerin yalnızca bireysel değeri ve önemini değil, aynı zamanda ortak yönlerini de bilinçli olarak tanımalı ve kabul etmelidirler. Öğrenme ortamı herkesin kültürel kimliğini beslemek için güvenli bir yer haline getirilmelidir (Brown-Jeffy & Cooper, 2011, s. 78).

Kişilerarası ilişkileri önemsemek kültüre duyarlı öğretmenlerin ayırt edici özelliklerinden biridir. Öğrencilerine sabır ve ısrarla ilgi gösteren ve önem veren öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrencilerinin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olarak onların bireysel ve toplu öğrenme kapasitelerini güçlendirir. Bunu yaparken, kültüre duyarlı öğretmenlerin yüksek standardı mükemmellik ve eşitliktir. Özetlemek gerekirse kültüre duyarlı öğretmenler hem kişisel hem de profesyonel olarak talepkardır ancak aynı zamanda erişilebilir, kolaylaştırıcı ve destekleyicidirler (Gay, 2000, s. 48).

2.2.8. Kültüre Duyarlı Öğretim Tasarımı

Araştırmalar, etnik açıdan farklı öğrencilerin akademik başarılarının, sınıf eğitimlerinin kendi kültürel ve deneyimsel filtreleri aracılığıyla verildiğinde aratacağını göstermektedir (Au & Kawakami, 1994; Gay, 2000; Ladson-Billings, 1994). Bu bağlamda öğretim programı, neyin öğretileceği, ne zaman öğretileceği ve kullanılacak araç-gereçlerin yol haritasını göstermektedir. Kültüre duyarlı öğretim programını, kullanılacak araç-gereçleri veya kaynakları tasarlarırken ve kullanırken, titizlikle özen gösterilmelidir (Banks, 2008; Ford & Harris, 1999). Bundan dolayı, öğrencilerin ilgisini çeken ve anlamlı bir program tasarlamaya çalışırken, aşağıdaki sorular dikkate alınmalıdır (Banks, 2006; Ford & Harris, 1999):

- Öğretmenler, tüm öğrencilerin öğretime yönelik ilgi, motivasyon ve katılımını nasıl sağlamaktadır?

- Öğretmenler, resmi, yazılı ve zorunlu olarak öğretim programında öğretmeleri gereken bilgi ve becerilerle öğrencilerin öğrenmek istedikleri arasında öğrencilerin ilgisini çekecek hangi yollarla bağlantı kurmaktadır?
- Öğretmenler konu, sorun veya olaylarla ilgili dengeli, kapsamlı ve çok boyutlu bir bakış açısı sunmakta mıdır?
- Olaylar ve konularla ilgili birden fazla bakış açısı paylaşılmakta ve tartışılmakta mıdır?
- Öğretmenler programdaki klişeleri, çarpıtmaları ve eksik kalan noktaları belirtmekte midir?
- Öğretim programı öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemekte midir?

Kültüre duyarlı öğretim, öğretilmesi planlanan akademik bilgi ve becerilerin, öğrencilerin yaşam deneyimleri ve referans çerçeveleri dikkate alınarak sunulduğunda, kişisel olarak daha anlamlı, ilgi çekici, kolay ve kapsamlı bir şekilde öğrenildikleri varsayımına dayanmaktadır (Gay, 2000, 2002). Black (2006) kültüre duyarlı öğretimin etnik klişelerin benimsenmesini gerektirmediğini; bunun yerine, diğer kültürlerin günlük, gerçek yaşam deneyimlerinin gerçek anlamda anlaşılmasını teşvik etmesi gerektiğini belirtmiştir (s. 2). Bu bağlamda etnik ve kültürel çeşitlilik hakkında bilgi sahibi olmanın yanında, öğretmenlerin bu bilgi ve becerileri kültüre duyarlı öğretim tasarımlarına ve öğretim stratejilerine nasıl dönüştüreceklerini bilmeleri gerekmektedir.

Sınıflarda kültüre duyarlılığı öğretmek için farklı fırsatlar sunan üç çeşit mevcut öğretim uygulaması halihazırda bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitim sistemlerinin politika ve yönetim organları tarafından onaylanan resmi öğretim programlarıdır. Genellikle ulusal komisyonlar, eğitim bakanlıkları, dernekler ve yerel yönetimler tarafından yayınlanan "standartlar" çerçevesinde öğretim programı yönergelerine bağlı olarak ders kitapları hazırlanmaktadır. Bu öğretim programlarının içerikleri, zaman içerisinde etnik ve kültürel çeşitliliği kapsayacak şekilde geliştirilmiş olsa da hala olması gerektiği kadar yeterli değildir (Gay, 2002; Wade, 1993). Kültüre duyarlı öğretmenler, program tasarımlarının güçlü ve zayıf yönlerini, öğretim materyallerini nasıl belirleyeceklerini ve çokkültürlülüğü kapsayacak şekilde programın genel kalitesini iyileştirmek için gerekli değişiklikleri nasıl yapacaklarını bilmelidirler. Kültüre duyarlı öğretim, bağlamsal olarak çeşitli etnik kişi ve grupları, ırk, sınıf, etnik kimlik ve cinsiyet üzerinde farklı türde bilgi ve bakış açısı içerecek

şekilde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirici tartışma ortamları yaratarak bu eğilimleri tersine çevirebilmektedir. Bu öğretim programı dönüştürme sürecine başlamanın belirli bir yolu; öğretmen adaylarına ve öğretmenlere (hizmet içi eğitim) ders kitaplarının ve diğer öğretim materyallerinin derin kültürel analizlerinin nasıl yapılacağını öğretmek ve kültürel çeşitliliğin daha iyi temsil edilmesi için bu programları revize etmekten geçmektedir. Öğretmenlerin, kültüre duyarlı öğretimin önündeki mevcut engelleri başarıyla kaldırabilmeleri için bu engellerin farkına varmaları önemlidir (Gay, 2002, s. 108).

Okullarda sıklıkla kullanılan bir diğer öğretim uygulamaları sembolik uygulamalardır (Gay, 1995). Sembolik uygulamalar, öğrencilere bilgi, beceri, ahlak ve değerleri öğretmek için kullanılan resimler, semboller, ikonlar, sloganlar, ödüller, kutlamalar ve diğer eserleri içermektedir. Bu uygulamaların en yaygın biçimleri bülten tahtası süslemeleri, kahramanların resimleri, sosyal görgü kuralları, etik ilkeler ve başarıların açıkça sergilenmesidir (Gay, 2002, s. 108). Kültüre duyarlı öğretmenler, bir öğretim aracı olarak sembolik alanların gücünün eleştirel olarak bilincindedir ve bu alanları etnik veya kültürel çeşitlilik hakkında önemli bilgi, değer ve eylemleri aktarmaya yardımcı olmak için kullanmaktadır. Aynı zamanda kültüre duyarlı öğretmenler, sınıflarda sergilenen sembolik resim ve görüntülerin, resmi programla öğretilenlerin ve uzantılarının içindeki çeşitli yaş, cinsiyet, zaman, yer, sosyal sınıf ve konumsal çeşitliliği temsil etmesini sağlamalıdır (Gay, 2002, s. 108-109).

Kültüre duyarlı öğretim için temel oluşturabilecek üçüncü bir müfredat türünü, Cortés (1991, 1995, 2000) toplumsal müfredat olarak adlandırmıştır. Bu program etnik gruplar hakkında kitle iletişim araçlarında gösterilen bilgiler, fikirler ve izlenimlerden oluşmaktadır. Buna göre televizyon programları, gazeteler, dergiler ve filmler sadece gerçek bilgilerden veya eğlenceden daha fazlasını içermektedir ve bu içerikler belirli sosyal, kültürel, etnik, politik değerleri ve bilgileri yansıtırak bilgiyi inşa ederler. Kitle iletişim araçları pek çok öğrenci için etnik çeşitlilik hakkında ulaşabilecekleri tek bilgi kaynağıdır ve televizyonda izledikleri, sınıflardaki kitaplardan öğrenilenlerden daha etkili ve akılda kalıcıdır. Ancak ne yazık ki çoğu zaman bu bilginin büyük bir kısmı yanlış veya önyargılıdır. Bu araçların ilettikleri mesajlar öğretmenlerin görmezden gelebilecekleri kadar etkilidir. Bu nedenle, kültüre duyarlı öğretim, etnik grupların ve deneyimlerin kitle iletişim araçlarında ve popüler kültürde nasıl sunulduğuna dair kapsamlı ve eleştirel analizleri içermektedir. Öğretmenlerin medya ve kitle iletişim araçlarının farklı

etnik gruplar üzerindeki etkilerini; resmi okul programının ve öğretiminin bu etkilere karşı koymak için neler yapabileceğini; öğrencilere toplumsal müfredat aracılığıyla yayılan etnik bilgilerin tüketicileri ve buna karşı olanları ayırt etmeyi nasıl öğreteceklerini bilmeleri gerekmektedir (Gay, 2002, s. 108-109).

Kültüre duyarlı öğretim programını tasarlayabilmek için gerekli olan bazı stratejiler bulunmaktadır. Bunlar (Banks, 2006; Schmitz, 1999):

1. Öğrenme hedeflerinin tanımlanması,
2. Geleneksel kavramların sorgulanması ve dönüştürücü öğrenme yaklaşımlarının kullanılması,
3. Öğrenci çeşitliliğinin- farklılığının anlaşılması ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi,
4. Öğretme sürecindeki tüm konu, içerik alanları ve dersler boyunca çok kültürlü araç-gereç ve etkinliklerin seçilmesi,
5. Ders ve araç-gereçlerin etkililiğinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve öğrencilerin anlamasını, öğrenmesini ve başarısını kolaylaştıracak düzeltmeler yapılması.

Ford (2005), insanların birbirleri hakkında ne kadar az bilgi sahibi olursa, o kadar çok önyargılı ve yanlış tutum ve inançlara sahip olabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca Ford (2005) kültüre duyarlı sınıf ortamlarına ilişkin yaptığı araştırmada öğrencilerin; çeşitliliğin kabul edilip onurlandırıldığı; yalnızca öğrenciler arasında değil, öğretmenler ve öğrenciler arasında da kültürel uyumsuzlukların minimum düzeyde tutulduğu; öğretmenlerin, öğrencilerini benzersiz bireyler olarak tanımak için zaman ayırdıkları; öğrencilerin kendilerini fiziksel ve duygusal olarak güvende hissettikleri; resmi ve gayri resmi değerlendirmelerin bütün öğrenciler için adil ve eşit olduğu; ders araç-gereçlerinin öğrencilerin kültürel geçmiş ve deneyimlerine dayandığı; dersler ve aktivitelerin farklılıklara saygı çerçevesinde çok kültürlü içeriklerle doldurulduğu; öğretmenlerin kültürel duyarlılık ve yeterlilik sergilediği sınıf ortamlarını istediklerini ileri sürmüştür (s. 3).

Kültüre duyarlı öğretmenler, daha önce tanımlandığı gibi kültürel farklılıklara karşı duyarlıdırlar. Bu kültürel duyarlılığı farklı stratejilerle öğretim süreçlerine yansıtırlar. Örneğin, kültüre duyarlı öğretimde öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme profillerini belirlemek ve onaylamak, esnek gruplama yapmak ve işbirlikçi stratejilere odaklanmak

için öğretim profillerini değiştirirler. Bu bağlamda öğretmenlerin kullanabileceği kültüre duyarlı öğretim stratejilerini Ford ve Kea (2009) açıklamıştır. Bu stratejiler (s. 10):

- Öğrenci merkezli eğitime odaklanır, öğrenme profilleri önemlidir,
- Öğretmenlerin uzmanlığı vardır, ancak öğretim çift yönlüdür. Öğrenciler birbirlerinden öğrenebileceği gibi; öğretmenler de öğrencilerden öğrenebilirler,
- Derslerde, tartışmalar, münazaralar ve diğer öğretim yöntemleri öğrenmeyi öğretmek ve pekiştirmek için kullanılır,
- Derslerde anlatım, tartışma, etkinlik, pekiştirme, ardından test etme / değerlendirme gibi birkaç değerlendirme seçeneği sunulur,
- Öğrencilerin becerilerine ve ilgi alanlarına göre esnek gruplama yapılır,
- Öğrenciler arasında karşılıklı bağlılık ve işbirliğine dayalı öğrenme teşvik edilir,
- Öğretim stili, öğrenmeyi destekleyici örnekler, hikayeler ve görseller / grafik düzenleyicilerle çeşitlendirilir ve somuttan soyuta doğrudur,
- İşbirliği öğrenci başarısında önemli bir yere sahiptir. Başarı, bütün öğrenciler arasında paylaşılır.

Kültüre duyarlı öğretim uygulamasında sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve politika yapıcılar, kültürel deneyimlerini ve bakış açılarını farklı etnik ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilere taşırlar (Gay, 2002). Bu bağlamda okullar, öğrencilerin kendi kültürlerini doğrulayan müfredat ve öğretmenlerle etkileşim kurlarında benzersiz bir konuma sahiptir. Kültüre duyarlı öğretim uygulamasında, öğretim yöntem ve tekniklerini farklı öğrencilerin öğrenme profilleriyle eşleştirmek ya da etnik gruplar ve okul kültürleri ile ilgili temalar arasında bağlantı kurmak öğretim sürecini daha etkili hale getirebilmektedir (Gay, 1995, 2002). Bu noktada farklılaştırılmış öğretim ilkeleri, aynı anda tek bir ders veya konu üzerinde sayısız araştırma fırsatı yarattığı için kültüre duyarlı pedagojik yaklaşıma uygundur. Farklılaştırılmış öğretimle, etnik ve kültürel çeşitliliğe sahip öğrenciler, deneyimlerini şekillendiren değerleri, inançları ve fikirleri incelerken, öğrenme stillerine en uygun öğretim yaklaşımıyla bir konuyu keşfedebilirler (Santamaria, 2009, s. 229).

2.3. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, eğitimde bireysel farklılıkların öneminin artması ile birlikte ön plana çıkan ve pek çok araştırmacı tarafından araştırma konusu olan bir felsefe olarak

karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin en yüksek öğrenme potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak, farklı ihtiyaçlarına cevap vermek ve başarılarını artırmak için diğer stratejilerin yanı sıra farklılaştırılmış öğretim stratejileri uygulayıcılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Lawrence-Brown (2004)'a göre, öğretim programının genel standartlarında bütün öğrenciler için başarıyı en üst düzeye çıkarmak öğretimin farklılaştırılma çabalarının artırılmasından geçmektedir (s. 47). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alan çeşitli öğretim materyallerini, yöntem ve tekniklerini, ödevleri ve değerlendirmeleri tanımlayan esnek bir şekilde düzenlenmiş bir yönergeler dizisidir (Snowman, 2009 s. 108). Öğrencilerin öğrenme profilleri, tercihleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, ön bilgileri ve yetenekleri gibi özellikleri farklılık gösterdiğinden, her öğrencinin sınıfa getirdiği bilişsel çerçevesi aynı değildir. Bunun yanı sıra öğrenciler cinsiyetleri, ırkları ve etnik kökenleri, kültürel geçmişleri, dilsel akıcılıkları veya yeterlilikleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından farklılık gösterdiğinden, öğrenciler aynı sosyo-duygusal çerçeve ile değerlendirilemezler (Snowman, 2009, s. 211). Farklılaştırılmış öğretimde başarı, sosyal duygusal özellikleri, kültürel çevreleri ve eğitim geçmişleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin gelişim göstermesine bağlıdır. Bu başarıya ulaşmak için öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun öğrenme fırsatları sağlamak, farklılaştırılmış öğretimin amaçlarından biridir (Lawrence-Brown, 2004, s. 47).

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı' nın kuramsal temellerine ve bu yaklaşıma yönelik kuramsal açıklamalara, sonrasında ise farklılaştırılmış öğretimin amaçlarına, ilkelerine ile farklılaştırılmış öğretim stratejilerine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.3.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretim, sınıftaki her öğrenci için öğrenme fırsatını en üst düzeye çıkarmak amacıyla öğretmenlerin öğretim programını, öğretim yöntemlerini, kaynakları, öğrenme etkinliklerini ve öğrenci ürünlerini öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için proaktif olarak değiştirdiği bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Tomlinson vd, 2003, s. 121). Bu tanım çoğunlukla farklılaştırılmış öğretimin akademik boyutuna odaklanmaktadır. Bu tanıma ek olarak, ayrıca öğretmenin, öğrencilerin kültürel geçmişlerini ders içeriğine dahil ederek farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler arasında

eğitim sürecini eşitlemeye odaklanmak, kültürel farklılaştırılmış öğretim olarak tanımlanmaktadır (Cohen & Lotan, 1995; Severiens, 2014).

Farklılaştırmayı savunan araştırmacılara göre, farklılaştırılmış öğretimin temel ilkeleri ve uygulama yönergeleri, çeşitli eğitim teorileri ve araştırmalarına dayanmaktadır. Örneğin, farklılaştırılmış öğretim "hazırbulunuşluk" kavramını benimsemektedir. Yani, öğretilen bilgi ve becerilerin zorluğu, çocuğun mevcut hazırbulunuşluk düzeyinden biraz daha ileride olmalıdır. Bu yaklaşım, Vygotsky' nin (1978) çalışmalarında üzerinde durduğu öğrenmenin gerçekleştiği aralık olan yakınsal gelişim alanına dayanmaktadır (Hall, Strangman & Meyer, 2003, s. 5). Beyin ve sosyal gelişim araştırmaları içerisinde yer alan ilkeler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkeleri ile benzerlik göstermektedir (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998, s. 52). Ayrıca eğitimde bireysel farklılıkların öneminin, her öğrencinin benzersiz olduğunun, öğrencilerin farklı zeka türlerine ve öğrenme profillerine sahip olduğunun ve farklı öğretme yaklaşımına ihtiyaç duyduğunun araştırmalarla ortaya konmasıyla birlikte, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temelleri Gardner (1991)'ın çoklu zekâ kuramına; Dunn ve Dunn (1987)'ın öğrenme stillerine; Kolb (1984)'un öğrenme stillerine; Gregorc (1982)'ın düşünme stilleri ve Sternberg (1996)'ın düşünme stillerine dayanmaktadır (Gregory & Chapman, 2007; Kapusnick & Hauslein, 2001).

Vygotsky (1978) yakınsal gelişim alanını şu şekilde açıklamıştır: "bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde problem çözme yoluyla veya daha yetenekli akranlarla işbirliği ile belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe" (s. 86). Farklılaştırmanın temel ilkelerinin çoğunun dayandığı Vygotsky (1978)'nin sosyal gelişim yapılandırmacı öğrenme teorisinin ilkeleri şunlardır:

1. Öğretmenden öğrenciye veya öğrenciden öğretmene doğru öğrenmeyi teşvik eden sosyal etkileşimler önemlidir,
2. Öğrenme sürecinde kişinin kendisinden daha bilgili birine (öğretmen, koç veya akıl hocası) ihtiyacı vardır.
3. Öğrenciler bir rehber eşliğinde veya kendilerinin ulaşabilecekleri bir görev üzerinde çalıştıklarında bu görevi daha iyi ve daha zevkli bir şekilde yerine getirirler (s. 251).

Görüldüğü üzere Sosyal Gelişim Teorisi, farklılaştırılmış eğitimin temelini oluşturur. Öğretmenlerin, her öğrencinin yakınsal gelişim alanı içinde fırsatlar sunarak (Vygotsky, 1978) ve öğrencilerin bilgisinin ötesinde ancak erişebilecekleri yeni fikirlere erişim

sağlayarak ve bunları yaparken öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklandıkları sürece ileri düzeyde bir öğrenmeden söz edilebilir. Bununla birlikte farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen, öğrencileri gruplara ayırarak öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimleri teşvik eder. Öğrenciler, grup içinde öğrendikleri içeriklerle ilgili akranları ve öğretmenleri tartışır ve etkileşimde bulunur. Öğretmenler, öğrenmenin kolaylaştırıcıları oldukları için sınıflardaki tüm grupların önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin farklı gruplara sağladığı destek ve rehberlik sayesinde öğrencilerin öğrenmeleri artar (Ariss, 2017, s. 22).

Stevenson'a (1992) göre, tüm öğrencilerin kendileri için önemli olan başarıları deneyimleyebilmesi, öğretim sürecinin okul çalışması, bireysel yetenek ve gelişim farklılıklarını içerisinde barındırmasına bağlıdır. Öğrenciler gelişimsel olarak eşit değildirler. Bu nedenle öğretmenler, okul yaşamlarının önemli bir bölümünde öğrencilerin başarılarını çeşitli yol ve yöntemlerle görebilmelerini sağlamalıdır. Öğretmenlerin beklentileri, farklılık anlayışlarını yansıtmalıdır (s. 122). Buna rağmen öğrencilerden yine de aynı kavramlara, ilkelere hâkim olmaları ve kısıtlı zaman çerçevesi içinde tüm konu alanlarında yetkin olmaları beklenmektedir. Bundan dolayı tüm öğrencilerin öğrenmelerinde başarılı olmasına yardımcı olmak için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yenilikçi stratejiler farklılaştırmayı gerekli kılmaktadır.

Etkili bir sınıf, öğrenciler arasındaki benzerlik ve farklılıkların fark edildiği ve bu farklılıkların ele alındığı bir sınıftır. Bu nedenle öğretmenler; öğrencilerin öğrenenler olarak farklılık gösterdiğinin ve öğrenme sürecinin merkezi olduğunun, tüm öğrencilerin ilerlemeyi en üst düzeye çıkarmak için ilgi çekici bir sınıf ortamına ihtiyaç duyduklarının ve öğrencilerin büyümek ve gelişmek için kendileriyle rekabet etmeye ihtiyaç duyduklarının farkına varmalıdır. Bu bağlamda Jensen (1995), beynin öğrenmesi için doğru iklimi yaratma ihtiyacını vurgulamış ve olumlu ve ilerlemeyi artırıcı bir sınıf ortamını teşvik etmek için bazı önerilerde bulunmuştur (s. 233):

- Standartların altındaki öğrenme davranışlarının belirlenmesi: Bunun için öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki açık ve gizli tehdit alanlarının belirlenmesi; mümkün olduğunca, öğrenme ortamındaki tehditlerin kaldırılması ve öğrencilere yenilik, merak, olumlu sosyal bağ ve ilgi çekici içerik gibi alternatif motivasyon biçimleri sunulması.

- Öğrenme ortamının güvenli ve rahat bir ortam haline getirilmesi: Bunun için gönüllü olmadıkları sürece öğrencilerin tahtaya çağırılmasından kaçınılması; tehdit, puan tutma veya utançla çalışan disiplin politikalarının ortadan kaldırılması; sınıf çalışmalarına daha fazla zaman ayrılması; daha sık geribildirim sağlayarak not tehdidinin azaltılması; değerlendirmelerin gerçek ve anlamlı hale getirilmesi.
- Öğrencilerin aşağıdaki koşulları karşıladıklarından emin olunması: Bu koşullar (a) bir çözümün mümkün olduğunu algılamaları; (b) bir sorunu çözecek kaynaklara sahip olmaları; (c) durum üzerinde kontrolleri olması; (d) öğrenmeyi gerçekleştirmek için yeterli zamana sahip olmaları ve (e) kendi stres seviyelerini tanıma- yönetme bilgi ve becerisine sahip olmaları.
- Sınıf içi desteğin ve katılımın artırılması: Bunun için gruplar yoluyla ortak çalışmayı teşvik ederek, esnek molalara izin vererek, geri dönütler vererek ardından karmaşık projeleri devreye sokarak ve sözlü teşvik vererek test veya diğer değerlendirme zamanlarının daha az stresli hale getirilmesi.
- Öğrencilere öz-değer duygusu, önem ve benzersizlik duygusu verilmesi: Onlara hiçbir konuda çaresiz olmadıklarının öğretilmesi; "Kurban" zihniyetinin asla geliştirilmemesi için yaşamın hangi alanlarını kontrol edilebileceklerini keşfetmelerine yardımcı olunması.

Araştırmalar, insan beyninin doğası gereği uyarlanabilir olduğunu ve uyumlu bir ortam sağlamanın öğrenmeyi arttıracaklarını göstermektedir. Nitekim Jensen (1998) beynin oldukça etkili ve uyumlu olduğunu belirtmiştir. Ona göre hayatta kalmayı sağlayan şey, uyum sağlamak ve seçenekler yaratmaktır. Farklılaştırmadan uzak tipik bir sınıf, düşünme stratejilerini ve cevap seçeneklerini daralttığını ifade etmiştir (s. 16). Bundan dolayı, öğretmenlerin öğrencilere büyümeleri ve öğrenmeleri için güvenli bir ortam içerisinde çok çeşitli etkinlikler sunan bir denge oluşturmaları önemlidir. Böyle bir güven ortamında öğretmenler ve öğrenciler, bireysel büyümeyi ve gelişmeyi desteklemek için işbirliğine dayalı ve yansıtıcı konuşmalara katılırlar. Öğretmenler öğrencilere problem çözme ile anlamlı içerik ve görevleri keşfetme fırsatları sunarlar (Ariss, 2017, s. 25).

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde sınıf içinde birden çok öğrenciye ve onların farklı zekalarına hitap etmenin öneminin fark edilmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler için

eşit derecede önemlidir. Farklılaştırılmış öğretim, aynı sınıftaki farklı öğrenciler arasında yerleşik olan birden fazla zekayı ele alan bir araçtır. Farklılaştırılmış bir sınıfta, bir ders, birden çok öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için birden çok ders halini alır. Dunn, Griggs, Olsen, Beasley ve Gormann (1995) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin zekalarının farkına varmalarının sınıf içindeki başarılarını artıracığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Beck (2001) öğretmenlerin öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için öğrencilerin doğal ve ayırt edici yeteneklerine uygun ders planları tasarımları gerektiğini belirtmiştir. Buna göre öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerinin farkına vardıkça, bu farklılıkları gidermek için daha fazla çaba sarf edeceklerdir. Bu çabanın, çeşitli nedenlerle daha etkili öğretim ve daha yüksek öğrenci başarısı üretmesi olasıdır. Bu nedenlerden birincisi, öğrencilere, öğrenme tercihlerine uygun bir şekilde eğitim sunulursa, konuya daha olumlu yanıt verme eğiliminde olurlar. İkincisi, daha yüksek başarı düzeylerine ek olarak, öğrencilerin derse karşı olumlu tutumları artar ve bunun sonucunda büyük ihtimalle ilgisizlik ve davranış problemleri azalır. Üçüncüsü, öğretmenler çeşitli öğrenme stillerini ele almak için çeşitli stratejiler kullandıklarında, kendilerini öğretim yaklaşımları ile ilgili çok yönlülüklerini ve yaratıcılıklarını geliştirirler (s. 4).

Bu gibi nedenlerden ötürü, farklılaştırılmış bir sınıfta, öğretmenler ders planlarını tasarlarırken çoklu zekayı ve öğrenme stillerini dikkate alabilirler. Bir ders veya etkinlik öğrencilerin içsel yetenekleriyle eşleşecek şekilde tasarlandığında, öğrenciler içeriği benimseyerek kazanılan becerileri uygulayacak ve performans sonuçlarını büyük ölçüde geliştireceklerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin öğretimlerini çeşitlendirmeleri ve öğrencilerinin yeteneklerini ve zekâ profillerini ele almaları önemlidir.

2.3.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Farklılaştırılmış öğretim, içerik, ürün, süreç gibi bileşenlerin öğrencilerin içeriği keşfetmelerini sağlamak amacıyla hazırbulunuşluk, ilgi, ön bilgi veya öğrenme profillerine dayalı olarak farklılaştırıldığı, sürecin ve etkinliklerin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine ve öğrendiklerini kendi seçimleri doğrultusunda sergileyebilmelerine yönelik hazırlandığı bir öğrenme yaşantısıdır (Tomlinson, 1999, 2000).

Tomlinson (2000)' a göre, farklılaştırma bir felsefedir ve belirli ilkelere dayanmaktadır. Aynı zamanda farklılaştırma bir öğretim stratejisinden çok öğrenme ve öğretme ile ilgili

bir düşünme biçimidir (s. 6). Gregory ve Chapman (2007)' da farklılaştırılmış öğretimi, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek planlamaları yapmalarına olanak tanıyan bir araçtan çok, bir felsefe olarak tanımlamıştır. Bu felsefenin temelini "tek beden herkese uymaz!" düşüncesi oluşturmaktadır. Bu düşünceye göre farklılaştırılmış öğretim, her çocuğun aynı kalıba sokulamayacağı savını temel alır (s. 2). D'Amico ve Gallaway (2010) etkili öğretimin gerçekleşmesi için öğretmenin öğrencilerin öğrenme profillerini, hazırbulunuşluk düzeylerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanıması ve öğretim sürecine dahil emesi düşüncesinden hareketle farklılaştırılmış öğretimi, etkili öğretim olarak tanımlamıştır (s. 25).

Araştırmacılar tarafından farklılaştırılmış öğretim ile ilgili farklı tanımlar yapılsa da öğretmenlerin birçoğu, farklılaştırılmış öğretimin tam olarak ne anlam ifade ettiği konusunda birtakım belirsizlikler yaşamışlardır. Bu belirsizliklerin açığa kavuşturulması amacıyla "Farklılaştırılmış Öğretim nedir ne değildir?" sorusu aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Tomlinson, 2001; Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008; Tomlinson & Imbeau, 2010):

1. Farklılaştırma, öğretim stratejisi değildir: Farklılaşma bir felsefedir. Dahası çeşitli ilkelere dönüşen öğrenme ve öğretme hakkında bir düşünme biçimidir. Farklılaştırılmış öğretim öğretmenin boş zamanını doldurmak amacıyla uygulayabileceği bir strateji değildir. Öğretmene öğretimi çeşitlendirmesi hakkında fikir veren bir düşünme biçimi, bir felsefedir. Öğrencileri derinlemesine fikirlere yönlendirir ve fikirleri anlamlandırmasına yardımcı olur.
2. 1970'li yıllarda ortaya çıkan "bireyselleştirilmiş öğretim" anlayışı değildir: Bireyselleştirilmiş öğretimde, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak birebir öğretim yoluyla eğitim yapılmaya çalışılmaktaydı. Ancak sınıfların kalabalık olması öğretmenin bütün öğrencilere yetişememesine ve tükenmesine neden olmuştur. Farklılaştırılmış öğretimde, her öğrencinin bulunduğu seviyeden bir üst seviyeye ulaşması esastır. Ayrıca öğrenciler kendi özellikleri doğrultusunda farklı öğrenme yollarından geçerken, aynı zamanda bir gruba da ait olurlar. Bu sayede öğretim bazen tüm sınıfla bazen küçük gruplarla bazen de bireysel yapılarak öğrencinin işbirliği ve bir gruba aidiyet duygusunun gelişmesi sağlanır. Sonuç olarak farklılaştırılmış öğretimde, tüm öğrenciler için anlamlı öğrenme amaçlanır.

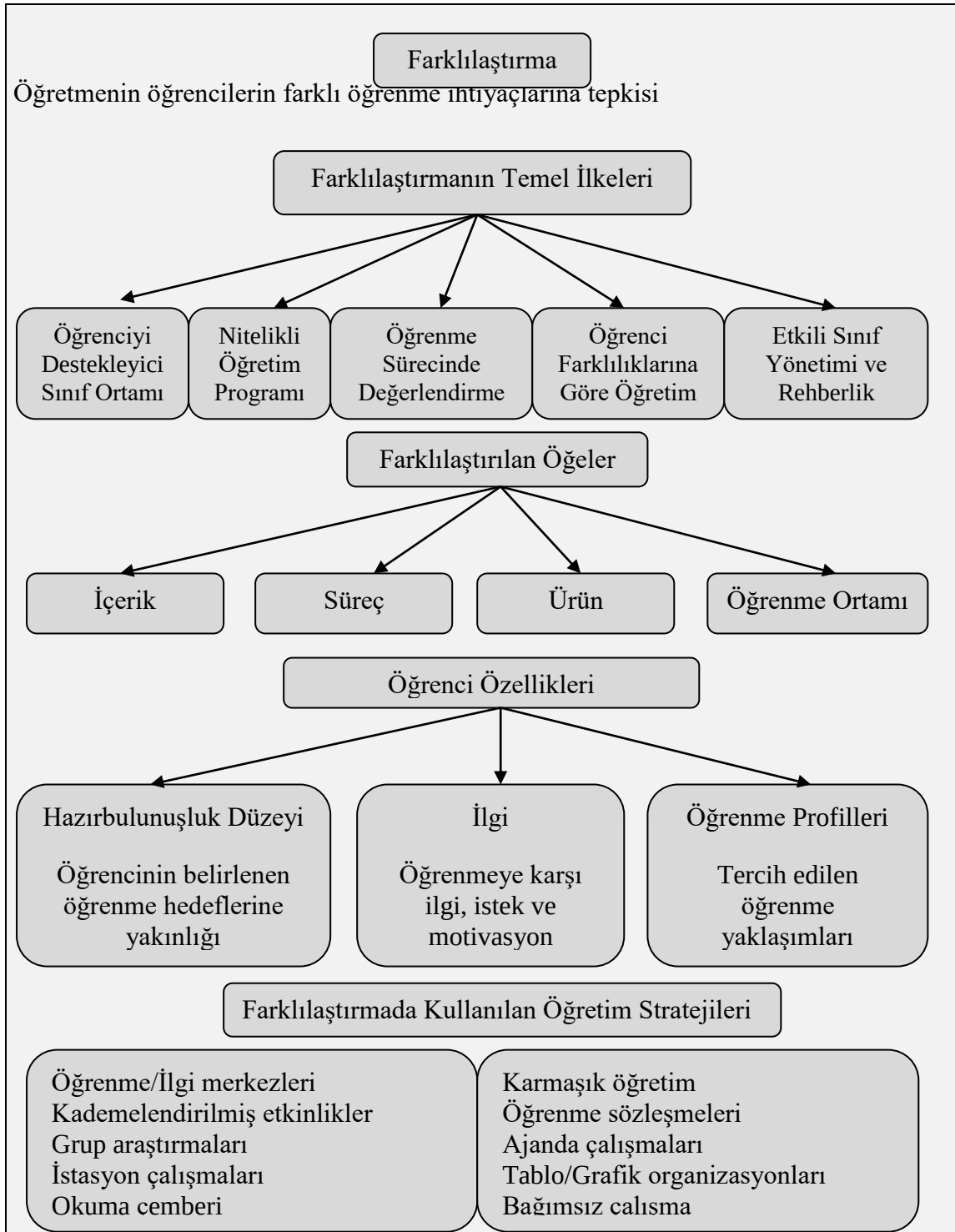
3. Farklılaştırılmış öğretim homojen gruplar oluşturma yöntemi değildir: Farklılaştırılmış öğretimde, konunun içeriğine ve öğrencilerin çeşitli beceri ve ihtiyaçlarına göre esnek gruplama vardır. Farklılaştırılmış sınıfın en belirgin özelliklerinden biri esnek ve heterojen gruplama yapılmasıdır. Farklılaştırılmış öğretimde, esnek gruplamayı öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretmen yapabileceği gibi, bu görevi öğrencilere vererek kendi çalışma gruplarını kendilerinin oluşturmalarını sağlayabilir. Bu durumlarda esnek gruplama yoluyla öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden faydalanabilirler.
4. Farklılaştırılmış öğretim her öğrenci için aynı hedefleri belirlemez: Farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında öğretmen her öğrencinin farklı olduğu gerçeğinden yola çıkar ve öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun görevler verir. Bu sayede dezavantajlı öğrenciler dahil hiçbir öğrenci geri planda kalmadan her öğrencinin derin ve anlamlı bilgiye ulaşmasını hedefler.
5. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretim programlarında ekstra sunulan bir bilgi yoktur: Öğretim programını etkili planlama vardır. Farklılaştırma, derste fazladan çalışmalar yapmanızı gerektirmez. Sadece her öğrencinin belirlenen hedeflere planlı bir şekilde ulaşmasını sağlayacak fırsatlar sunmayı gerektirir.
6. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretim programının profesyonel geliştiricilerinin öğretmenlere eğitimin nasıl etkili bir şekilde farklılaştırılacağını söylemesi veya hatta göstermesi yeterli değildir: Öğretimi iyi planlayabilmek, öğretmenin sınıf içerisindeki çeşitlilik ile ilgili dinamikleri göz önüne alarak sınıf uygulamalarını yeniden değerlendirmesini gerektirir.
7. Farklılaştırılmış öğretim, bir öğretmenin yaptığı veya yapmadığı bir şey değildir: Bir günden uzun süre sınıfta kalan öğretmenlerin çoğu, öğrenci çeşitliliğine dikkat eder. Bununla birlikte, çok az öğretmen hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilindeki öğrenci farklılıklarını tutarlı bir şekilde ele almak için proaktif olarak öğretim planlar.
8. Farklılaştırılmış öğretim sadece öğretim yaklaşımı değildir: Farklılaştırma öğretme yaklaşım olsa da etkili farklılaştırılmış öğretim; olumlu bir öğrenme ortamından, yüksek kaliteli öğretim programından, öğretmenin süreç içerisindeki

değerlendirmesinden ve esnek sınıf yönetiminden ayıramaz. Bu unsurlardan herhangi biri zayıf olduğu ölçüde diğerleri de zayıf olur.

Görüldüğü üzere öğretimin farklılaştırılması genellikle yanlış yorumlanmaktadır. Farklılaştırma, öğretmenin öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine hitap etmek için çeşitli öğrenme seçenekleri yaratmasına olanak tanıyan bir karar verme sürecini temsil etmektedir. Bu karar verme sürecinde eğitimcilerin temel amacı, öğretim alanlarından bağımsız olarak öğrencilerin ilerlemesini ve bireysel başarısını en üst düzeye çıkarmaktır. Tomlinson ve Demirsky (2000)'nin eğitim bağlamında belirttiği gibi farklılaştırılmış öğretimin temel iddiası; farklılaşmayı destekleyen bir öğretmenin, öğrencinin belirli bir konuyu daha derinlemesine inceleme, belirli bir beceri hakkında ek öğretim yapma, bir okuma parçasıyla ilgili rehberlik yardımı alma, bir grupta çalışma veya kendini ifade etme ihtiyacını anladığı ve bu ihtiyaca aktif ve olumlu yanıt verdiğidir (s. 4). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin genel amacı, öğrenme-öğretme sürecinde en üst düzeyde öğrenme gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini öğrenme sürecine dahil etmektir (Tomlinson, 2001, 2005).

Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, ön bilgileri, öğrenme profilleri ve hızları ne olursa olsun sürekli ilerlemelerini amaçlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde her öğrencinin, kendi kapasitesi doğrultusunda öğretim uygulandığında öğrenmeyi gerçekleştirme şansına sahip olduğu düşünülmektedir. Farklılaştırılmış öğretim ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını destekleyerek öğrenmenin sorumluluğunu üstlenmelerini amaçlamaktadır (Hall, Vue, Strangman & Meyer, 2003; Roberts & Inman, 2013).

Farklılaştırmayı diğer yaklaşımlardan ayrı ve izole bir öge olarak görmek, öğretimi, etkili bir şekilde çalışan bir bütünden ayrı olarak bağlantısız bir bileşene indirgemektedir. Şöyle ki etkili öğretim, birbirine bağlı unsurlardan oluşan bir sistemdir. Tüm sistemlerde olduğu gibi, bu unsurların geliştirilmesi veya zayıflatılması bir bütün olarak diğer unsurlara bağlıdır. Etkili öğretim, beş sınıf ögesini birbirine bağlamaktadır. Böylece bu ögelerden her biri birbirlerini beslemekte ve geliştirmektedir. Bu ögeler, öğrenme ortamı, öğretim programı, değerlendirme, öğrenci farklılıklarına göre öğretim ile etkili sınıf yönetimi ve rehberliktir (Tomlinson & Moon, 2013, s. 1). Farklılaştırılmış öğretimin temel öğelerine ilişkin akış şemasına Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Farklılaştırılmış öğretimin temel öğelerine ilişkin akış şeması, Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development kaynağından uyarlanmıştır.

2.3.3. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Temel İlkeleri

Tomlinson ve Imbeau (2011) etkili bir farklılaştırmanın en az yedi temel ilkesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu ilkelerin isteğe bağlı olmadığını, aksine farklılaştırmanın arka planındaki felsefeyi, modeli destekleyen araştırmaları ve farklılaştırmanın gerçek bir sınıfta gerçek öğrencilerle çalışılması için gerekli uygulamaları yansıttığını vurgulamıştır. Bu ilkeler (s. 14-17):

1. *Güçlü bir sınıf topluluğu, grup üyelerinin her biri için öğrenmeyi destekler:* Öğrenciler, saygı duyulduğunu ve takdir edildiğini hissettikleri, grubun tüm üyeleri arasında karşılıklı bir güven duygusunun olduğu ve her öğrencinin, zorlu görevleri başarmak için sürekli olarak hem yüksek zorluk hem de yüksek destekle karşılaştığı bir yerde daha iyi öğrenirler. Ortak bir amaç etrafında bir araya gelen öğrenciler, grup çalışması içerisinde heyecanı, bağlılığı ve kültürü ortak bir şekilde paylaşır.
2. *Nitelikli öğretim programı her sınıfa özeldir:* Bu tür öğretim programı en az beş özellik sergiler. Bu özelliklerden birincisi, öğrenme sürecinin herhangi bir aşamasının sonucunda öğrencilerin tam olarak ne bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiği konusunda hem öğretmenler hem de öğrenciler kesinlikle nettir. İkincisi, nitelikli öğretim programı, öğrenmenin amacının en az sürede en fazla bilgiyi özümsemek olduğunu kabul etmek yerine, içerikte en önemli olan şeylere odaklanır. Üçüncüsü, nitelikli öğretim programı, öğrencilerin içeriğin ve disiplinlerin nasıl anlamlandırıldığını, nasıl düzenlendiğini ve öğrencilerin kendi yaşam deneyimleriyle nasıl ilişkili olduklarını anlamalarına yardımcı olur. Dördüncüsü, nitelikli öğretim programı, öğrencilerden öğrendiklerini üst düzey düşüncede işe yaramaları için kullanmalarını, uygulamalarını ve aktarmalarını ister. Son olarak, nitelikli öğretim programı, öğrencilerin hayal güçlerini yakalamalarını, ilgi alanlarından yararlanmalarını ve öğrenme amacını gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır.
3. *Öğrenciler için ulaşılabilir görevler, grup içerisindeki bireysel farklılıkları dengeler ve tüm öğrencilerin kapasitesine saygı gösterir:* Başka bir deyişle, her öğrencinin eşit derecede ilginç ve cazip görünen bir çalışması olmalıdır. Her öğrencinin çalışması anlayış odaklı olmalıdır. Her öğrenciden yüksek seviyelerde düşünmesi (düşünmesinin desteklenmesi) beklenmelidir. Öğretmenler bu tür

görevleri tüm öğrencilere düzenli olarak vererek, tüm öğrencilerin başarılı ve üretken düşünürler olabileceğine inandıklarına yönelik açık sinyaller verirler.

4. *Tüm öğrenciler için yüksek öğrenme hedefleri içerir:* En etkili ve umut verici farklılaşma, öğretmenin önce en ileri düzeydeki öğrencileri için planladığı ve ardından bu karmaşık hedeflere ulaşmada diğer öğrencileri nasıl destekleyebileceğine yönelik çalışmalar yaptığı sınıflarda ortaya çıkar. Öğretmenler, öğrencilere bir zamanlar ulaşamayacaklarına inandıkları şeyi başarmaları için gerekli olan teşvik ve ortaklığı sağlayarak, öğrencilere kendilerinden daha fazlasını beklediklerini hissettirerek onların başarılarını övdüklerinde, farklılaştırma kaçınılmaz olarak en iyi sonuçları verecektir.
5. *Süreç içerisinde devam eden değerlendirme duyarlı öğretim hakkında bilgi verir:* Öğretmen, öğrencilerin bir ünitenin sonunda neleri bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiğini ve öğrencilerin kendileriyle birlikte sınıfa getirdiğini varsaydığı kritik ön bilgi, anlayış ve beceriyi belirler. Böylece ele alınması gereken öğrenme boşlukları, konuyla ilgili ileri düzeyde uzmanlığa sahip öğrenciler ve öğrenmeyi engelleyebilecek kavram yanılgıları olan öğrenciler hakkında fikir sahibi olur. Bu da iyi tasarlanmış bir ön değerlendirme gerektirir. Buna ek olarak, ön değerlendirme, öğretmenin sınıftaki çeşitli öğrenciler için en etkili öğretim yaklaşımlarına yönelik gelişen anlayışına katkıda bulunur. Benzer şekilde, öğrenmenin her konu için belirlediği açık öğrenme hedeflerinin varlığı, ilerlemeye hazır öğrencileri yakından izlemek için çeşitli hızlı ama etkili bilgi verici değerlendirme araçlarını kullanmasını kolaylaştırır.
6. *Esnek gruplama, sınıf topluluğuna ve akademik başarıya katkıda bulunur:* Farklılaştırılmış bir sınıfta, öğrencilerin kendi özel ihtiyaçları için tasarlanmış görevler üzerinde benzer bir hazırlık düzeyine sahip akranlarıyla çalışmaları gereken zamanlar vardır. İhtiyaçları ne olursa olsun, öğrencilerin ilgi alanlarına göre uyarlanmış görevlerle ve bu ilgi alanlarını paylaşan akranlarıyla çalıştıkları günler sık olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin benzer öğrenme tercihlerini hedefleyen görevler ve akranlarıyla çalıştıkları günler olmalıdır. Öte yandan, görevlerin farklı hazırlık seviyelerine, farklı ilgi alanlarına veya çeşitli öğrenme tercihlerine sahip öğrencileri bir araya getirmek için tasarlandığı günler de olmalıdır. Bu durumlarda, görevler, her öğrencinin gruba katkı sağlayacağı şekilde tasarlanmalıdır. Bu

anlamda örneğin, karma hazırlık gruplarında, öğrencilerin düzeylerine göre çeşitli okunabilirlik seviyelerinde okuma malzemeleri sağlamak önemli olabilir. Karma ilgi ve öğrenme profilleri gruplarında, görevler hazırlanırken, her öğrencinin belirli güçlü yönlerini görevi etkili bir şekilde tamamlamak için kullanabileceği şekilde hazırlanmalıdır. Esnek gruplama ayrıca öğrencilerin çeşitli ortamlarda "seçim" yapmalarına olanak tanır ve sıklıkla önceden gizlenmiş güçlü yönlerini ve ilgi alanlarını öne çıkarır.

7. *Esnek sınıf yönetimi, bir sınıftaki tüm öğrenciler için farklılaştırma ve etkili öğrenme için gerekli yapı ve açıklık dengesini sağlar:* Burada etkili, farklılaştırılmış bir sınıfın, sınıftaki her öğrencinin, bir bütün olarak sınıfın ihtiyaçlarını karşılamaya devam ederken aynı zamanda her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde öğrenmesini sağlamak üzere tasarlanmış belirli rutinler kullanılarak iyi yönetilmesinden söz edilmektedir. Bazı eğitimciler, farklılaştırılmış sınıfların kaotik olmasa da düzensiz olduğu inancına dayanarak farklılaştırmayı reddederler. Bu durum farklılaştırmayla ilgili yanlış anlaşılardan ibarettir. Farklılaştırma ile hem düzen hem de esnekliği sağlayarak öğrencilerin öğrenme fırsatlarına ulaşmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

2.3.4. Farklılaştırılan Temel Öğeler

Tomlinson ve Jarvis (2009)'e göre, her öğrencinin gerekli becerileri geliştirmek için etkileşim kurması gereken etkinlikleri ve öğretimi oluştururken öğrenci farklılıklarını dikkate alan bir öğretim yaklaşımı olan farklılaştırmada, öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve nasıl öğreneceklerine ilişkin aktif olarak çeşitli yaklaşımlar planlamaktadır (s. 5). Tomlinson ve McTighe (2006), farklılaştırılmış öğretimin, bir öğretmenin öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlaması anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu süreçte de öğretmenlerin, öğrencilerin önemli fikir ve becerilere nasıl erişeceklerine ilişkin farklılaştırmalar yapmaları beklenmektedir (s. 18). Bu bağlamda etkili bir farklılaştırma için öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine veya öğrenme profillerine göre farklılaştırabileceği çeşitli öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır.

2.3.4.1. İçerik

İçerik, eğitim programında yer alan kazanımlara uygun düşen konular bütünüdür. Eğitim programlarında belirlenen amaçlara ulaşmak için "ne öğretilim" sorusuna içerik boyutunda cevap aranmaktadır. Bu bağlamda içerik, eğitim programında yer alan kazanımlara yönelik öğretilecek konular şeklinde ifade edilmektedir (Demirel, 2013; Heacox, 2002). Bu bağlamda içerikte öğretilmek istenen konuların sadece kavramsal olarak ele alınmasından çok, içeriğin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik, öğrenilebilir, faydalı, geçerli, güvenilir, bilimsel ve sosyal gerçekler ile ilişkili olma gibi önemli özellikleri karşılayabiliyor olması önemlidir (Küçükahmet, 2002, s. 19).

İçerik, bir konunun sonunda öğrencinin bilmesinin, anlamasının ve yapabilmesinin beklendiği konuların yanı sıra öğrencilerin temel bilgi, anlayış ve beceriye nasıl eriştiklerini de kapsamaktadır. Çoğu zaman, farklılaştırılmış bir sınıfta, öğretmenler içeriği ayırt etmek için bu iki seçenekten ikincisini kullanmaktadır. Yani öğrencilerin temel içeriğe nasıl eriştiğine odaklanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin temel içeriğe nasıl eriştiğine ilişkin farklılaştırma örnekleri şunları içermektedir (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 18):

- Öğrencinin ana dilinde öğretim araç-gereçleri kullanmak;
- Küçük gruplar halinde öğretmek veya yeniden öğretmek;
- Tek bir strateji yerine çeşitli stratejilerde öğretim;
- Öğrencilerin okuma seviyelerine uygun kaynakları kullanmak.

İçerik ulusal, bölgesel veya yerel standartlar doğrultusunda hazırlana kaynakların birleşiminden elde edilir. Öğrencilere ne öğretilmesi gerektiği konusunda öğretmenlere yol gösterir. Ancak içeriği belirleyen standartlarda bazı farklılıklar olabilmektedir. Örneğin, bazı standartlar bilgi ve beceriyi ön planda tutmakta, aynı zamanda öğrencilerin konuyu öğrenmelerine yardımcı olacak kavram ve ilkelere daha az yer verebilmektedir. Bazı standartlar ise çok daha genel özelliklerde olabilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin temel bilgi, beceri ve anlama hedeflerine ulaşmasını sağlamak için içerikte sunulan standartların yanı sıra öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurularak, içeriğin buna göre düzenlenmesi önemlidir. Dolayısıyla içeriğin düzenlenmesinde sadece öğretmenin konu hakkındaki bilgisi değil aynı zamanda öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgisi içeriğin belirlenmesinde temel kriterlerden biridir (Tomlinson & Strickland, 2005, s. 7). Nitekim

Dixon, Yssel, McConell ve Hardin (2014)'e göre, öğretimi farklılaştıran öğretmenler, içeriğin sunulma biçiminde, içeriğin öğrenilme biçiminde ve öğrencilerin içeriğe yanıt verme biçiminde öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almaktadır. Tüm bu uyarlamalar, öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve okulda geçirdikleri zamanı en üst düzeye çıkarmak için tasarlanmıştır. Bu noktada öğrencilerin bireysel özelliklerinin bilinmesi ve eğitimin bu özelliklere göre planlanması önem kazanmaktadır (s. 113).

Tomlinson (2000)'a göre öğretmenler içeriği, hem öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi için ne planladığını hem de öğrencilerin istenen bilgi, anlayış ve becerilere nasıl eriştiklerini kapsayacak şekilde farklılaşabilirler. Buna göre içeriğe erişimi farklılaştırma yollarından bazıları şunları içermektedir (s. 7-8):

- Öğrencilerin yeni bir fikri anlamalarına yardımcı olmak için bazı öğrencilerle matematiksel sembollerini kullanma,
- Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılığına hitap edecek farklı okuma düzeyinde metin veya roman kullanma,
- Bilgiyi hem bütünden parçaya hem de parçadan bütüne yaklaşımlarıyla sunma,
- Okuma malzemeleri ile çalışan öğrencileri desteklemek ve onları cesaretlendirme,
- Bir konu ile ilgili desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle çalışmak, aynı konuda ileri düzeyde olan öğrencileri bu çalışmadan muaf tutma,
- Okuma metinlerini, bilgisayar programlarını, kayıt cihazlarını ve videoları öğrencilere anahtar kavramları aktarmak için kullanma.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci farklılıkları ile ders içeriğine dengeli bir vurgu yapan bir sınıf uygulamasıdır. Etkili farklılaştırılmış sınıftaki bir öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine ilişkin artan bir anlayış geliştirmeye çalışır. Böylece her öğrencinin akademik gelişim fırsatını en üst düzeye çıkaran bir öğretim geliştirmek amacıyla dersin içeriğini öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profillerini dikkate alarak farklılaştırır. İçeriğin bu üç öğeye göre nasıl farklılaştırılabileceğine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 18).



Şekil 5. Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik içeriği farklılaştırma örnekleri. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing: A differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development kaynağından uyarlanmıştır.

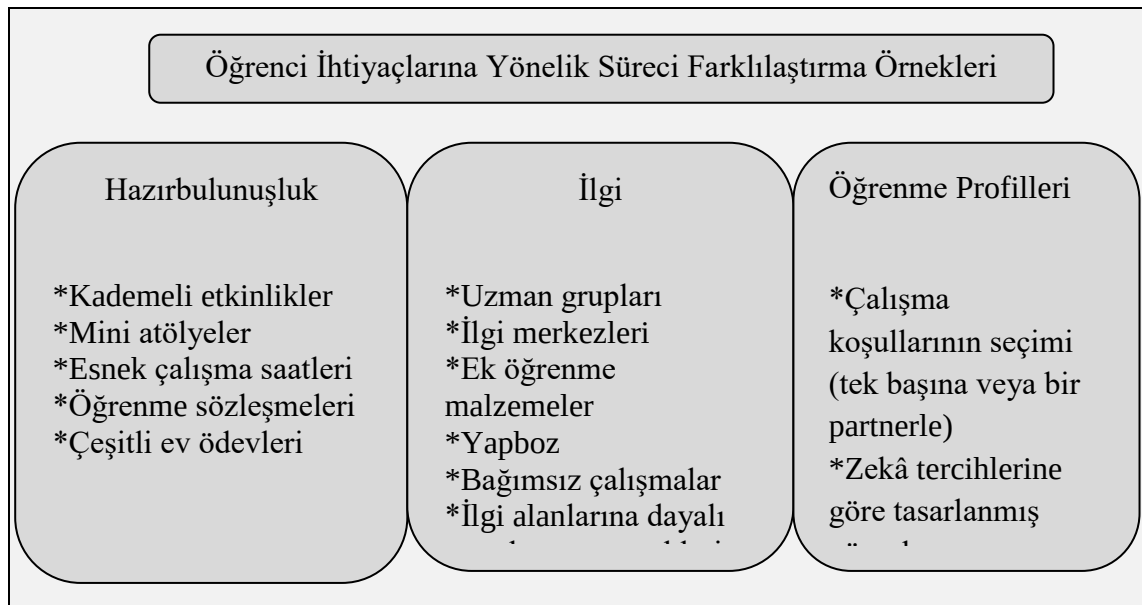
Görüldüğü üzere farklılaştırma sırasında, öğrencilerin temel içeriğe erişmek için kullandıkları yöntemleri (bağımsız okuma, ortak okuma, video, metin, resimli metin, dinlediğini anlama, çevrimiçi araştırma, uzmanlarla iletişim, grup gösterileri, küçük grup eğitimi) vurgulanmaktadır (Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson & McTighe). Burada önemli olan nokta, içerikte farklılaştırma yaparken öğrencilerin ihtiyaçları ve tercihleri doğrultusunda bilgiye ulaşmalarının sağlanmasıdır (Tomlinson, 2001, s. 73).

2.3.4.2. Süreç

Öğrenciler konu içerisindeki temel kavramları, genellemeleri ve becerileri süreç aşamasında anlayıp anlamlandırmaktadır (Tomlinson ve Allan, 2000, s. 8). Süreç her ne kadar etkinliklerle eşanlamlı olarak kullanılsa da Art Costa, "anlam oluşturma etkinlikleri" terimini kullanmayı önermektedir (Tomlinson & Imbeau, 2011, s.19). Süreç, öğrencilerin içeriği anlamlandırmaları için bir fırsattır. Öğrencilere bir bilgi verip onlardan bunu geri söylemeleri istenirse, bu bilgiyi kendi anlayış çerçevelerine dahil etme olasılıkları çok düşüktür. Öğrenciler, öğretmen, ders kitabı yazarı veya konuşmacıya ait olan fikirleri işleyince kendilerine ait fikirleri olur (Tomlinson, 1999, s. 43). Öğrenmenin erken dönemlerinde ve sıklıkla süreç aşamasında, öğrenciler bilgiyi almanın yanı sıra bu bilgiyi

deneyerek, uygulayarak, ilgi alanlarına veya deneyimlerine transfer ederek içselleştirmeli ve fikirleri sahiplenmeye başlamalıdır. Öğrenciler bilgileri, becerileri veya anlayışları işlediklerinde, bunları içselleştirirler. Bu nedenle, bir öğretim döngüsünün süreç aşamasında çok fazla farklılaşma gerçekleşir.

Farklılaştırılmış öğretimde temel amaç, öğrenci çeşitliliğine uygun etkili öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik uygulamaların işe koşulmasıdır (Tomlinson & McTighe, 2006, s. 3). Bu bağlamda öğrencilerin etkili öğrenmenin gerçekleşme aşamasında içeriğin hedefleri olan bilgi, anlama ve beceri yeterliliklerine ulaşmaları sınıftaki etkinliklerle sağlanabilmektedir (Tomlinson & Eidson, 2003, s. 5). Öğretmenler, öğrencilerin farklı zorluk seviyelerine veya ilgi alanlarına göre çeşitli seçenekler sunarak etkinlikleri dolayısıyla süreci farklılaştırabilirler. Örneğin, bir konu ile ilgili siyasi bir karikatür yapmak, editöre mektup yazmak veya tartışılan konu hakkında ne anladıklarını ifade etmenin bir yolu olarak bir diyagram yapmak gibi öğrencilere çeşitli seçenekler sunabilirler (Tomlinson, 2000, s. 8). Bu aşamada Tomlinson (1999) öğrencilerin, hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre sürecin farklılaştırılabileceğini belirtmektedir (s. 43). Sürecin bu üç öğeye göre nasıl farklılaştırılabileceğine yönelik örnekler aşağıda verilmiştir (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 18).



Şekil 6. Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik süreci farklılaştırma örnekleri. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing: A differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development kaynağından uyarlanmıştır.

Sürecin farklılaştırılmasına yönelik öğretim sürecinde kullanılabilecek pek çok strateji yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; kademelendirilmiş etkinlikler, merkezler, istasyonlar, ajanda, iş birlikli öğrenme, grup araştırması, problem temelli öğrenme öykü temelli öğrenme, okuma çemberi, karmaşık öğretim, öğrenme sözleşmeleri ve grafik düzenleyiciler olarak sıralanabilir (Avcı & Yüksel, 2014; Gregory & Chapman, 2007). Sürecin farklılaştırılmasında kullanılan bu stratejilere ayrı bir başlık altında ayrıntılı bir şekilde yer verildiğinden dolayı bu başlık altında yer verilmemiştir.

2.3.4.3. Ürün

Ürün, öğrencilerin öğrenmeleri hedeflenen anlam, bilgi ve becerileri süreç içerisinde öğrendiklerini gösterdikleri bir araçtır. "Ürün" terimi "nihai ürün" veya öğrencilerin öğrenmenin büyük bir bölümünü sergilemek için ürettikleri bir şey anlamında kullanılmaktadır (Tomlinson, 1999, s. 43). Öğrenciler uzun bir öğrenme dönemi süresince bildiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini gösterebilmek için bir ürün ortaya çıkarırlar. Ürün, öğrencilerin tek bir derste veya bir iki aktivite sonucunda ürettikleri bir şey değildir. Daha ziyade, öğrencilere belli bir süre boyunca öğrendiklerini uygulamayı ve geliştirmeyi sağlayan zengin bir sonuçlandırıcı değerlendirme niteliğindedir (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 15).

Öğrencilerin bir gün boyunca ürettikleri kısa süreli çalışmalar, bir faaliyetin somut ve görünür unsurlarıdır. Nihai bir ürün ise, öğrencilerin karmaşık bir probleme çözüm tasarlayabildikleri veya büyük araştırma projesi ve yazı gibi bir gösteri veya sergi şeklinde olabilmektedir. Ayrıca nihai ürün performans dayalı ürünler, yazılı ürünler, görsel ürünler, görsel gösteri ürünleri ve sergi olabilmektedir (Tomlinson, 1999, s. 43). Yazılı ürünler, öğrencilerin öğrendiklerini ortaya çıkaracakları deneme, makale veya diğer yazı türleri gibi ürünlerdendir. Özellikle dilsel zekâ ve odaklı öğrencilere farklılaştırılmış ürün alternatifi sunmakta ve bu öğrencilere yönelik proje ya da sunum için bir seçenek olarak kullanılabilmektedir (Fox & Hoffman, 2011, s. 52). Performansa dayalı ürünlerden biri olan portfolyolar, öğrencilerin hedeflenen kavram ve becerilerin öğrenildiği ve uygulandığını gösteren çalışmalarının bütünüdür. Öğrenme sürecinin gelişimi aşamalarını gösteren portfolyolar değerlendirmeyi ve notlandırmayı da desteklemektedir (Gregory & Chapman, 2007, s. 63). Projeler, öğrencilerin bilgiyi keşfetmek ve araştırmak için yaptıkları derinlemesine çalışmalardır. Öğrenciler proje çalışmaları sürecinde, bir konu

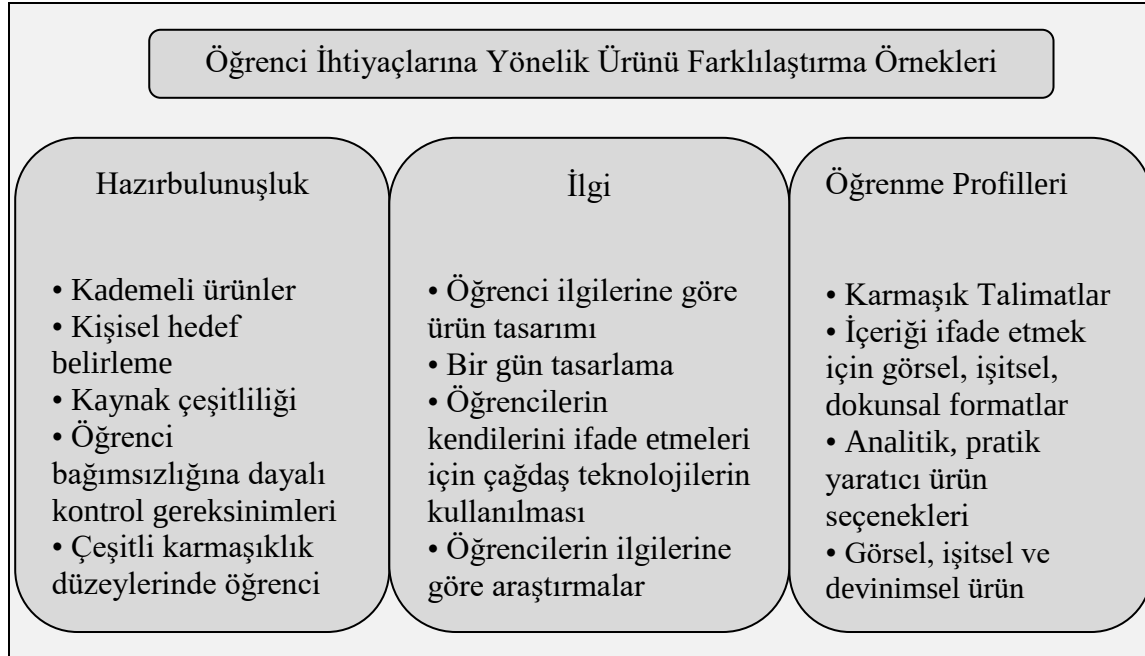
seçiminin yanı sıra zaman planlaması da yapar ve bu planlama doğrultusunda kaynakları toplar, fikirleri birleştirir, sunumu hazırlar ve çalışmayı sunarak proje sürecini tamamlarlar. Bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürün ile birlikte, öğrencilerin araştırma becerileri, zamanı doğru kullanma, sorumluluk alma, bağımsız çalışma becerilerinin geliştirilmesi ve kendi hızlarında öğrenmeleri sağlanmış olur (Gregory & Chapman, 2007, s. 146-147).

Sousa ve Tomlinson'a (2011) göre ürünler, özetleyici değerlendirmeler ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda özetleyici değerlendirme açısından bilinen testlerin önemini kabul etmektedirler (s. 100). Ancak testlerin de nihai bir ürün olabilmesi, öğrencilere çözmeleri gereken karmaşık problemler veya anahtar fikirlerin anlaşılmasını, bilgi aktarımını ve becerilerin uygulanmasını gerektiren şekillerde ele alınacak sorunları sunmalarına bağlıdır (Tomlinson & Imbeau, 2010, s.16). Tomlinson (1999) nihai bir ürünün etkili olabilmesi bazı özelliklerin olması gerektiğini belirtmiştir. Bu zellikler (s. 44):

- Öğrencilerin neyi anladıklarını ve çalışmanın sonucunda neler yapabileceklerini göstermek için neleri göstermesi, aktarması veya başvurması gerektiğinin açıkça belirlenmesi,
- Yönergelerde bir veya daha fazla ifade şeklinin sağlanması,
- Yüksek kaliteli bir içerik için beklentilerin (bilgi, fikirler, kavramlar, araştırma kaynakları); ürünü geliştirme adımlarının (planlama, zamanı etkin kullanma, hedef belirleme, özgünlük, düzenleme); ve ürünün özelliklerinin (boyut, hedef kitle, yapı, dayanıklılık, format, teslimat) açık ve kesin ifadelerle belirlenmesi,
- Yüksek kaliteli ğrenci başarısı için destek olunması ve çatının oluşturulması (rneğin, fikirler için beyin fırtınası yapmak, değerlendirme listeleri belirlemek ve zaman çizelgeleri oluşturmak için fırsatlar sağlanması. Araştırma materyallerinin kullanımı konusunda sınıf içi atölyeler düzenlenmesi veya akran eleştirileri ve akran düzenlemesi için fırsatlar sağlanması),
- Ürünün ğrencilerin hazırbulunuşluğu, ilgisi ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılması.

Sınıftaki ğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğrenme süreci sonucunda ortaya çıkarılacak ürünler açısından da farklılaştırma yapılmasını gerektirmektedir (Smith & Throne, 2011, s. 148). İçerikte ve süreçte öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre farklılaştırmalar yapıldığı gibi aynı şekilde ürünler üzerinde de

farklılaştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda ürünün öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profillerine göre nasıl farklılaştırılabileceğine yönelik örnekler aşağıda verilmiştir (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 18).



Şekil 7. Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik ürünü farklılaştırma örnekleri. Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing: A differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development kaynağından uyarlanmıştır.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, önbilgileri ve öğrenme profilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklılaştırılan ürünlerin öğrenciler tarafından sergilenmesi hem öğretmen hem de öğrenci açısından bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır (Douglas, Burton, Reese-Durham, 2008; Tomlinson, 2005a). Ayrıca öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda ürünlerini hazırlayıp sergilemeleri öğrenme sürecine daha etkin katılmalarını ve öğrenmenin sorumluluğunu almalarını da sağlayacaktır.

2.3.4.4. Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı, sınıftaki fiziksel atmosferin yanında duygusal atmosferi de ifade etmekle birlikte, sınıfın hem somut hem de soyut unsurlarını da içinde barındırmaktadır (Tomlinson & Moon, 2013, s. 4). Farklılaştırılmış sınıfta öğrenciler, ihtiyaç halinde yardım isteyebilecekleri, sorularına yanıt alabilecekleri ve düşüncelerini rahatça ifade

edebilecekleri ve bunları yaparken hoşgörü ile karşılanacakları bir ortamda kendilerini daha güvende hissederler (Tomlinson, 2001, s. 22). Nitekim Cash, Heacox, Hollas ve Elliot (2009) öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve öğrenme ortamında hoş karşılanmaları gerektiğini belirtmişlerdir (s. 81). Buradaki güven duygusundan kasıt öğrencilerin, sınıfta fiziksel olarak kendilerini güvende hissetmelerinin yanı sıra duygusal olarak ta güvende hissetmeleridir. Buna göre farklılaştırılmış öğrenme ortamı, öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olduğu, farklı ilgilerinin olduğu, farklı hızlarda ve öğrenme yaklaşımları ile öğrendikleri dolayısıyla sınıf ortamında kendilerini rahatça ifade edebildikleri ve kendilerini duygusal olarak da güvende hissettikleri ortamın oluşturulmasını gerektirmektedir (Gregory & Chapman, 2007, s. 16).

Öğrenme ortamının farklılaştırılmasına yönelik öğretmenler, öğrencilerin bilişsel veya duygusal ihtiyaçlarına, hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre sınıf ortamında ayarlamalar yapabilirler. Örneğin, bazı öğrenciler akranlarıyla birlikte tek başlarına olduklarından daha rahat çalışırlar. Bunun yanında bazı öğrencilerin işbirliği için desteğe ihtiyaçları olabilir. Bazı öğrenciler daha fazla yapılandırılmış etkinliklere ihtiyaç duyarken, bazıları da etkinliklerde daha fazla özerklikten faydalanabilir. Ayrıca bazı öğrenciler, sınıfın dikkatini dağıtabilecek hiçbir görsel uyaranın olmadığı bir alanda çalışmak isteyebilir. Bu gibi nedenlerden dolayı öğrenme ortamının farklılaştırılması, zamanı, alanı, malzemeleri ve sınıf düzenlemelerini de içerebilir (Tomlinson & Imbeau, 2011, s. 20).

Tomlinson (2001) Farklılaştırılmış sınıfta yapılabilecek pek çok düzenlemenin öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlayabileceğini ancak onları doğrudan etkileyebilecek en önemli etkenin öğretmenlerin samimi yaklaşımı olduğunu belirtmiştir (s. 21). İnsanların etkileşimlerinin özünde iletişime dayanan sosyallik ön planda olduğu için, olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrenmenin gerçekleşmesinde belirleyici bir role sahip olmaktadır. Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişime geçememeleri veya olumlu iletişim kuramamaları, sınıf ortamında öğrenmenin gerçekleşmesi önünde önemli bir engel olmakta, okuldan sıkılmaya hatta okul terkine kadar birçok olumsuzluğa yol açmaktadır (Gregory & Kuzmich, 2004, s. 13). Böyle olumsuzluklar öğretmenin sınıfı orada zaman geçirmek zorunda olan her bir öğrenci için fiziksel ve duygusal olarak uygun hale getirmesi ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturması ile yok edilebilir.

Farklılaştırılmış sınıf, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre öğretimin yapıldığı bir öğrenme ortamını ifade eder. Öğretmen, ilk aşamada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirler, sonrasında da konuya öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerine göre başlar (Tomlinson, 1999, s. 2). Bu aşamadan sonra öğretmen, öğrencilerin bulundukları seviyeden daha ileri bir seviyeye geçmelerini sağlayacak öğrenme ortamını oluşturur (Tomlinson, 2001, s. 22). Ayrıca sınıftaki her bir öğrencinin farklı ilgilerle ve öğrenme profilleri ile okula geldiğini bilir ve onların bu farklılıklarına hitap edecek öğrenme ortamlarını oluşturur. Öğrencilere vereceği görevlerde ilgileri, öğrenme profilleri gibi farklı özelliklerini ve tercihlerini temel alarak, öğrenmelerine katkı sağlamanın yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesine de yardımcı olur (Sousa & Tomlinson, 2011, s. 118-119). Bunların yanında farklılaştırılmış sınıftaki öğretmen, öğrencilerinin farklı kültürel geçmişleri, öğrenme hızları ve biçimleri olduğunu bilir ve öğretimi öğrencilerinin bu özelliklerini dikkate alarak gerçekleştirir. Öğretimde kullanacağı stratejileri de farklılaştıran öğretmen, öğrencilerinin hızı ve ilgisi doğrultusunda esnek zaman ve esnek grupta yaparak bütün öğrencilerine ulaşmayı hedefler (Tomlinson, 1999, s. 2).

2.3.5. Bireysel Farklılıklara Göre Öğretimin Farklılaştırılması

Yapılan araştırmaların yanı sıra sınıf deneyimi, öğrencilerin okula öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyebilecek hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri gibi üç temel alanda bireysel farklılıklar ile geldiklerini göstermektedir. Farklılaştırılmış bir sınıftaki öğretmenler, üç alanın da öğrencilerini nasıl etkilediğine dair bir anlayış oluşturmak için sürekli değerlendirmeyi kullanmaktadırlar. Sonrasında farklılaştırmanın temel öğelerini (içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı) öğrencilerin bireysel farklılıklarının üç alanını (hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri) kapsayacak şekilde farklılaştırmaktadırlar (Tomlinson & Imbeau, 2011, s. 20).

2.3.5.1. Hazırbulunuşluk

Bloom'a göre hazırbulunuşluk, öğrencilerin zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan hazır olması ile ilişkilidir. Buna göre Bloom, öğrencinin belirli bir yaşta ve o işi yapabilecek olgunlukta olması fiziksel olarak, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli bilişsel yeterliliği zihinsel olarak, öğrenmeye karşı olan ilgi, istek ve tutumları duygusal

olarak ve yaşanan çevrenin öğrenmeye etkisini sosyal olarak öğrencilerin hazır olmasına bağlamaktadır (Köse, 2011, s. 127).

Öğrenme ile ilgili temel kanunlarından biri olan hazırbulunuşluk, Thorndike tarafından üç madde halinde açıklanmıştır. Bu maddeler (Senemoğlu, 2018, s. 139):

1. Bir kişinin bir işi yapmaya hazır olduğunda o işi yapması ona mutluluk verecektir.
2. Bir kişinin bir işi yapmaya hazır olduğu ancak yapmasına fırsat sağlanmadığı durumda o kişide kızgınlık yaratacaktır.
3. Bir kişinin bir işi yapmaya hazır olmadığı ve buna rağmen yapması için zorlandığı durumda o kişide kızgınlığa sebep olacaktır.

Hazırbulunuşluk, yetenek ile eşanlamli değildir. Bir öğrencinin belirli öğrenme hedeflerine, hedeflerine veya sonuçlarına mevcut yakınlığını ifade etmektedir. Bir öğrencinin çok hızlı öğrenmesi ve buna rağmen bazı konuların belirli bir bölümünde zorlanması, ya da öğrencinin farklı sebeplerle okula gitmemesi nedeniyle bazı derslerden geri kalması mümkündür. Bir öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini anlamaya çalışırken, öğretmenler basitçe "öğrencilerin bugünün sonunda (veya bu haftanın sonunda) bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gereken bilgi ve beceriler göz önüne alındığında, bu öğrencinin şu anda hangi düzeyde olduğu ve hedeflerine ulaşması için neye ihtiyacı olacağı" sorusu üzerinde yoğunlaşırlar (Tomlinson & Imbeau, 2011, s. 21).

Öğrencilerin, öğretimin sürekli olarak çok zor veya giriş noktaları için çok kolay olduğunda akademik olarak ilerlemeyeceklerine dair farklı araştırmalar mevcuttur. Aslında verilen görevler o öğrenci için belirli uygun bir zorluk aralığında olduğunda öğrenci ilerleyebilmekte ve başarılı olabilmektedir (Tomlinson & Imbeau, 2011, s. 21). Bu anlamda öğrenciler ve öğrenme fırsatları arasındaki eşleşmeyi optimize etmek için öğrencilerin mevcut ve gelişen hazırbulunuşluk düzeyleri; ilgileri ve öğrenme profilleri alanlarındaki farklılıklara yanıt vermek için bir çerçeve sağlamaktadır (Tomlinson & Jarvis, s. 113).

Bir öğrencinin hazırbulunuşluğu, gerçek entelektüel beceriye değil, o öğrencinin tutumlarına, deneyimlerine ve eğitimine dayanmalıdır (Santangelo & Tomlinson, 2009, s.309). Bu bağlamda hazırbulunuşluk düzeyini saptamanın amacı öğretime başlamak için bir giriş noktalarının belirlenmesini sağlar. Tomlinson (2005) öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alındığı bir öğretimin, öğrencinin bilgi, anlayış ve becerilerini, bağımsız

olarak yapabileceklerinin biraz ötesine taşıdığını, öğrenciyi konforlu bölgesinin biraz ötesine ittiğini ve ardından bilinen ile bilinmeyen arasındaki boşluğu doldurmak için destek sağladığını ileri sürmektedir (s. 45). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimin temel öğeleri olan içerik, ürün, süreç ve öğrenme ortamının etkili bir şekilde farklılaştırılması, bütüncül olarak programın planlanmasına rehberlik eder ve böylece farklılaştırılan programın etkililiğin izlenmesine yardımcı olur Tomlinson (2001a, s. 46).

Tomlinson (2001) öğretim programını öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırılmasında belirli ilkeler üzerinde durmuştur. Bu ilkeler (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2001a):

- *Temelden Dönüştürülebilir Olma:* Öğrenciler yeni bir bilgi ya da hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu alanlarla ilgili bir bilgi ile karşı karşıya geldiklerinde bu bilgiyi anlamlandırmak için desteğe ihtiyaç duyarlar. Bundan dolayı öğrencilere öncelikle konu ile ilgili temel bilgiler verilmelidir. Daha sonra ise öğrencilerin, temel bilgileri genişletip diğer bilgileri bu temel bilgilerin üzerine inşa ederek ilişki kurmaları ve böylece temelden dönüştürmeye geçiş yapmaları sağlanmalıdır.
- *Somuttan Soyuta Olma:* Yeni bir konuya başlayan öğrenciler öncelikle, bu konunun önceki konularla benzerliklerine ve konu içerisindeki temel kavramlara odaklanırlar. Bu kavram ve benzerlikler konuya somutluk kazandırır. Bu somut bilgilerle çalışmak, öğrencilerin somuttan soyuta doğru bilgiyi anlamlandırmalarına olanak tanır.
- *Basitten Karmaşığa Olma:* Bazen öğrenciler ayrıntılara odaklanmadan konunun genel bütünü veya konu başlıklarını (konunun iskeletini), yani genel çerçeveyi görmek isterler. Bununla birlikte bazı öğrenciler bir konuda basit seviyede çalışmaya hazır olmakta (tek bir soyutlama), bazı öğrenciler de temalar, kavramlar ve semboller arasındaki karşılıklı ilişkilere (çoklu soyutlama) odaklanabilirler.
- *Tek Yönlülükten Çok Yönlülüğe Doğru:* Öğrenciler basit adımlar gerektiren proje, etkinlikler veya problem çalışmalarını tamamlamak için daha çok çaba sarf ederler. Öğrenciler bu tek yönlü çalışmalarla dersleri birbirleri ile ilişkilendirirler. Sonrasında daha karmaşık ve çok yönlü etkinlikleri rahatlıkla yapabilirler.
- *Küçük Adımlardan Büyük Adımlara Doğru:* Bu ilkede bir ilerleme söz konusu olduğundan öğrencilerin ilk başta daha ölçülebilir ve uygulanabilir zihinsel tasarımlarla uğraşmaları sonrasında, kendi karmaşık düşüncelerinin peşinden

koşarak zihinlerindeki bu düşüncelerin nasıl kullanılabileceğini anlamaya çalışmalarını sağlayacaktır.

- *Yapılandırılmıştan Açık Uçlu Doğru:* Öğrenciler çoğunlukla kendileri için oldukça iyi hazırlanmış ve yapılandırılmış etkinliklerle çalışmakta, bu etkinlikleri tamamlamakta ve bu etkinliklerde değişiklik yapmak adına herhangi bir karar yetkisine sahip değildirler. Öncelikle öğrencilerin yapılandırılmış bir program dâhilinde çalışmaları önemlidir ancak sonrasında, konu ile ilgili daha ileri bir hazırbulunuşluk düzeyine erişen öğrencilere kendi çalışmalarını, deneylerini, etkinliklerini ve ürünlerini gerçekleştirebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- *Bağımlıdan Bağımsıza Doğru:* Öğrenmenin amaçlarından biri bağımsız çalışma, düşünme ve üretmedir. Bazı öğrenciler bu özelliği daha erken kazanırken bazıları ise daha geç kazanırlar. Öğrencilerin bağımsızlık kazanmalarının dört temel aşamasını; beceri oluşturma, yapılandırılmış bağımsızlık, bağımsızlığın paylaşılması ve öz-rehberli bağımsızlık oluşturur.
- *Yavaştan Hızlıya Doğru:* Öğrencilerin öğrenmede farklı hızlara sahip oldukları göz önüne alındığında, öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirinden farklı zamanlara ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Öğrenme hızındaki bu farklılık öğrencilerin sınıfa getirdikleri farklı hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili olabilir. Bu noktada öğretim sürecinin öğrencilerin bu özellikleri dikkate alınarak planlanması önemlidir.

Bu ilkeler doğrultusunda farklılaştırılmış öğretimi uygulayacak öğretmen, bir rehber veya danışman rolünde öğretimden sorumlu olduğu gibi, öğrencilerin öğrenmelerinden de sorumludur (Tomlinson, 2001, s. 16). Bu sorumluluk, öğretmenin öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmesi, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi ve öğretimi bu doğrultuda planlaması ile ilgilidir.

2.3.5.2. İlgi

İlgi, öğrencinin belirli bir konu veya çabaya olan eğilimini ifade eder. İlgi, ayrıca bir çocuğun belirli bir konu veya beceriye olan merakını veya tutkusunu ifade eder. Araştırmalar ve sınıf deneyimleri, ilginin öğrenme motivasyonunun bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. (Tomlinson, 1999, s. 11). Kişisel ilgi alanları tipik olarak

öğrencilerin güçlü yönleri, kültürel bağlamları, kişisel deneyimleri veya ihtiyaç duyularıyla bağlantılıdır (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 17).

İlgi, bir öğrenciye çekici gelen fikirlere, becerilere veya çalışmaya da atıfta bulunabilir. Bu terim aynı zamanda bir öğrencinin sınıfta karşılaşabileceği ve gelecekteki tutkularının kaynağı olabilecek yeni olasılıkları düşünmek için de kullanılabilir. Şöyle ki, farklılaştırmayı destekleyen öğretmen, sanatçıdır ve öğretim sürecinde öğrencilerin kendilerini, yaşamlarını, yeteneklerini ve isteklerini keşfetmelerine yardımcı olur. Bu durum, bir lise tarih öğretmenin, öğrencileri farklı kültürden etkinliklere veya bir döneme katkıda bulunanlar hakkında bilgi edinmeye; bir ortaokul matematik öğretmenin, öğrencileri matematik çalışmalarında müzikle desteklediğinde; bir ilkokul müzik öğretmenin öğrencilerin müziğin kendilerini ifade etmelerini sağladığını görmelerine yardımcı olduğunda; bir dünya dili öğretmenin, öğrencilere mahallelerinin dilini sınıfta okudukları dille karşılaştırmada rehberlik ettiğinde veya bir lise öğretmenin matematiği bir dizi işlem ve algoritmaya indirgemeden, öğrencilere 3 boyutlu yapılarda yer alan matematiği ve kaykay parklarındaki açıları gösterdiğinde gerçekleşir. Her durumda, öğrenciler ilgilerini çeken bilgi ve becerilerle daha çok ilgilenir ve bu bunlara daha fazla zaman harcarlar (Tomlinson & Moon, 2013, s. 10-11).

Yukarıda görüldüğü gibi farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekebilecekleri çeşitli yollar bulunmaktadır. Bu yollardan biri dersleri genel olarak öğrenciler için ilgi çekici hale getirmektir. Bir diğeri, öğrencilere içeriğin ilgi alanları ile bağlantılarını göstermektir. Örneğin, öğretmen şiirle ilgilenmeyen bir öğrenciye şiiri sevdiği bir müzik türüyle birlikte çalışmasına izin verirse öğrencinin fikrini değiştirebilir. Sanatta yetenekli bir öğrenci, ustalaşmak istediği sanatın bazı teknik ve araçlarını kullanabilirse, bir sosyal bilgiler projesiyle daha fazla uğraşmaya meyilli olabilir. Öğrencilerin, uzmanlaşmak istediği bir üniteye konular listesinden kendi ilgileri doğrultusunda seçim yapmaları da mümkündür. Ayrıca uzman grupları veya yapboz gibi stratejiler kullanarak öğrenciler, seçtikleri konuyu daha derinlemesine keşfedebilirler. Bu öğrencilere genellikle konuya bir bütün olarak daha derin bir ilgi duymalarının kapısını açabilir (Tomlinson & Imbeau, 2011, s. 21). Bunların yanı sıra öğrencilerin ilgi alanlarıyla gerekli içeriği birbirine bağlamasına yardımcı olan öğretim yaklaşımları arasında bağımsız çalışmalar, ilgi merkezleri, giriş noktaları etkinlikleri, yazma stratejileri ve özgün değerlendirmeler de bulunmaktadır (Tomlinson & Moon, 2013, s. 11).

2.3.5.3. Öğrenme Profilleri

Zekâ tercihleri, cinsiyet, kültür veya öğrenme stillerini bir birleşimi olan öğrenme profilleri, kısaca bireyin nasıl öğrendiği ile ilgilidir. Bu unsurlara göre bazı öğrenciler akranları ile fikirlerini paylaştıklarında daha iyi öğrenirken, bazıları yalnız ve yazarak öğrenmeyi tercih edebilirler. Bazıları herhangi bir anlamları oluşturmada önce öğrenmenin bütünündeki büyük resmi görmek isterken, bazıları kolayca parçadan bütüne doğru öğrenmeyi isterler. Bazı öğrenciler öğrenmede mantıksal veya analitik yaklaşımları tercih ederler. Bazıları da yaratıcı, uygulamaya yönelik dersleri tercih ederler (Tomlinson, 1999, s. 11).

Öğrenme profillerine göre farklılaştırma, öğrencilere süreci kendileri için hem daha verimli hem de daha etkili hale getiren öğrenme yaklaşımları sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrenme profillerini belirleyen öğrenme stilleri, zekâ tercihleri, cinsiyet ve kültür gibi belirli unsurlar bulunmaktadır. Bir öğrencinin öğrenme profilini, bu dört unsur ve bunlar arasındaki etkileşimler şekillendirir (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 17-18):

1.Öğrenme Stilleri: Öğrenme stilleri öğrenmeye yönelik tercih edilen bağlamsal bir yaklaşımdır. Öğrenme stilleri, öğrencilerin tek başına veya arkadaşlarıyla, sessiz bir yerde veya müzik çalarken, aydınlık bir odada veya karanlık bir ortamda, hareketsiz otururken veya dolaşırken çalışma ile ilgili tercihlerini içerir (Dunn & Dunn, 1992; Gregorc, 1979). Smith ve Throne'a (2011) göre, öğrenme stilleri zekâ eğilimleri, bilişsel stilleri (görsel, işitsel veya kinestetik), mekân, ışık, sıcaklık veya gürültü gibi çevresel faktörleri kapsar (s. 67). Dunn ve Dunn (1987) öğrenme stillerini görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olmak üzere dört boyutta ele almışlardır. Buna göre görsel öğrenenler, resim, grafik, şema gibi görsel öğrenme ortamlarını ve süreçlerini tercih ederler. İşitsel öğrenenler, konuşulanları daha iyi kavrarlar. Seslere karşı daha duyarlıdırlar ve konuları dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Dokunsal öğrenenler, somut materyaller kullanmayı ve onlarla temas halinde olmayı tercih ederler. Kinestetik öğrenenler ise, sürekli hareket etmekten hoşlanırlar. Fiziksel olarak yaptıkları etkinliklerle daha iyi öğrenirler (Chapman & King, 2012, s. 24).

2. Zekâ Tercihleri: Bu tercihler öğrenme veya düşünmeye yönelik fiziksel bağlantılı veya nörolojik olarak şekillendirilmiş tercihlerdir. Gardner'a (1985) göre zekâ, bir soruna çözüm bulmak ve yeni bir ürün ortaya çıkarmak için gereken yeterliliktir. Ayrıca Gardner (1985)

zekâyı biyolojik ve antropolojik temellere dayanarak sekiz ayrı ölçütte değerlendirmiştir. Bunlar; sözel-dilbilimsel, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, kişilerarası, içsel, müzikal-ritmik, görsel-uzamsal, doğa zekasıdır. Öğrencilerin bu zekâ türlerinde güçlü yönlerinin yanı sıra zayıf yönleri de bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin güçlü oldukları zekâ türlerinin bilinip, buna göre öğretim farklılaştırıldığında daha iyi bir performans sergilemeleri muhtemeldir. Ayrıca zekâ türleri sabit olmaktan çok süreç içerisinde geliştirilebilir yapıdadır. Bundan dolayı öğrenciler yaşamları boyunca bilgiyi keşfetmede güçlü oldukları farklı zekâ alanlarını daha da güçlendirebilirken, zayıf oldukları zekâ alanlarını da geliştirebilirler (Chapman & King, 2012, s. 42).

3. *Cinsiyet*: Bu unsur, kadınlara veya erkeklere göre genetik veya sosyal olarak şekillendirilebilen öğrenme yaklaşımlarını ifade eder. Cinsiyet unsurunun kültür gibi bir takım öğrenme kalıpları ve öğrenme biçimleriyle sınırlandırılmasına rağmen, cinsiyetin öğrenme üzerindeki etkisi kültür ve yaş gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Tüm erkekler (veya kadınlar) aynı yaklaşımlarla öğrenmeye de toplumsal cinsiyet temelli öğrenme kalıpları bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet kalıplarına göre kızların erkeklere oranla daha fazla işbirlikçi olduğu, erkeklerin ise daha rekabetçi öğrendiği kalıp yargısı, aslında öğrenme üzerindeki başka bir faktörün etkisinin altında tam tersi yönde de olabilir (Tomlinson, 2001, s. 62). Toplumsal cinsiyet ve öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğuna ilişkin anlayış göz önüne alındığında, eğitimde cinsiyet temelli tercihleri yansıtan öğrenme-öğretme seçeneklerini kullanmak bir bakıma avantajlı olabilir (Gilligan, 1982; Gurian, 2001).

4. *Kültür*: Bu unsur bir bireyin içinde yaşadığı bağlam ve bu bağlamdaki insanların hayatlarını anlamlandırdıkları ve yaşamlarını sürdürdükleri benzersiz yollarla güçlü bir şekilde şekillendirilebilecek öğrenme yaklaşımlarını ifade eder. Örneğin, insanların nesiller boyunca birbirleriyle iletişim kurma, ilişki kurma, güç yapılarını göz önünde bulundurma, önemli günleri kutlama, yas tutma ve saygı gösterme şekilleri kültür tarafından şekillendirilir. Cinsiyetler arasında olduğu gibi, kültürler arasında da öğrenme kalıpları biraz farklılık gösterebilir, ancak belirli bir kültürdeki tüm bireylerin aynı yaklaşımlarla öğrenmesi söz konusu değildir. Öyle ki, öğretmenler için, farklı kültürlerle dayalı öğrenme tercihini yansıtan çeşitli öğrenme-öğretme yaklaşımları sunmaları, öğrencilerin öğrenmesi için avantaj sağlayabilir. Bu avantajı yakalayabilmek için öğretmenlerin, kültür ve öğrenme arasındaki ilişkiyi çok boyutlu bir şekilde anlamaları ve öğrencilerinin farklı

kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir (Delpit, 1995; Lasley, Matczynski & Rowley, 1997).

Öğrenme profillerini oluşturan bu dört unsur birbirleriyle etkileşim halindedir. Güncel araştırmalar genellikle öğrencilerin öğrenme stilini veya zekasını "belirlemek" için farklı ölçekler veya çeşitli değerlendirmeleri kullanmayı desteklememektedir. Daha ziyade bu dört unsuru içeren öğrenme profillerine dayalı farklılaştırmanın amacı, öğrencilerin içerikle ilgili bilgi edinmeleri, keşfetmeleri ve göstermeleri için daha fazla yol yaratmak ve sonrasında öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımlarının hangi koşullar altında kendileri için daha etkili olduğu konusunda farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmak ve rehberlik etmek olmalıdır. Böylece öğrenme profilleri, öğrencilerin daha iyi öğrenme çıktıları için hangi yaklaşımları ne zaman kullanacaklarını bilmelerini sağlar (Tomlinson & Imbeau, 2013; Tomlinson & Moon, 2013). Bireylerin öğrenme konusunda bir veya iki yaklaşıma sahip olduklarının düşünülmesi söz konusu değildir. Şöyle ki, bir kişinin iki farklı içerik alanında veya aynı içerik alanındaki iki farklı konuda aynı yaklaşımla öğrenmesi söz konusu değildir. Örneğin çarpım tablosunu sözel olarak en iyi şekilde öğrenen bir öğrenci, aynı zamanda enlem ve boylamı harita çizerek veya inceleyerek en iyi şekilde öğrenebilir (Tomlinson & Moon, 2013, s. 11).

2.3.6. Farklılaştırmayı Destekleyen Öğretim Stratejileri

Öğretmenin sınıftaki öğrenci çeşitliliğinin farklı ihtiyaçlarına ulaşmak için farklılaştırabileceği çok sayıda öğretim strateji bulunmaktadır. Farklılaştırmayı destekleyen öğretim stratejilerinden bazıları, özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik ihtiyaçlarını karşılamak ta diğerlerine göre daha uygundur. Bu stratejiler arasında kademelendirilmiş etkinlikler, öğrenme merkezleri, küçük grup eğitimi, öğrenme sözleşmeleri ve çeşitli okunabilirlik düzeylerinde hazırlanmış kaynaklar bulunmaktadır. Bu stratejilerin dışında öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden öğretim stratejileri de bulunmaktadır. Bunlar arasında Jigsaw (ayrılıp-birleşme), bağımsız çalışmalar, web araştırmaları ve ilgi merkezleri bulunmaktadır. Ayrıca, çoklu zekâ kuramına dayanan ve analitik, pratik ve yaratıcı seçenekler sunan görevler tasarlama dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme tercihlerini ele almaya uygun olan ve öğrenmeyi proje veya üründe ifade etmek için birden fazla seçenek sunan bir dizi farklı stratejiler de vardır (Tomlinson & Imbeau, 2011, s. 22-23).

Öğretim stratejilerinin doğası gereği birini diğerinden üstün tutmak ya da iyi veya kötü olarak nitelendirmek uygun değildir. Şöyle ki, öğretmenler içerik, süreç veya ürünleri sunmak için farklı öğretim stratejileri kullanabilecekleri gibi, bazı stratejiler bir hedef ulaşmak için diğerlerinden daha uygun olabilmektedir (Tomlinson, 1999, s. 61). Örneğin, öğrenim sözleşmeleri hazırlanış, ilgi ve öğrenme profili ihtiyaçlarına cevap vermekte kullanılabilir. Benzer şekilde hazırlanış ve/veya ilgiye yönelik öğrenci ihtiyaçları öğrenme/ilgi merkezlerinin ve istasyonların farklılaştırılması ile giderilebilir. Çoğunlukla farklılaştırılmış sınıfta kullanılacak en etkili stratejiler başkaları tarafından oluşturulmuş ve adlandırılmış stratejilerden çok, öğretmenler tarafından hem içeriğin gereksinimlerini hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilen stratejiler olmaktadır (Tomlinson & Imbeau, 2011, s. 23). Bu bölümde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullanılan stratejilerden bazılarını aşağıda değinilmiştir.

Kademelendirilmiş Etkinlikler: Farklılaştırmanın temel öğelerinin hepsinde kullanılabilen bir öğretim stratejisi olmasının yanı sıra, esasında öğrencilerin hazırlanış düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profilleri ile uyumlu olacak şekilde süreci farklılaştırma yoluyla öğrencilerin kavramları anlamalarına ve genelleme yapmalarına yardımcı olur (Tomlinson, 1999, 2001). Başka bir deyişle kademelendirilmiş etkinlikler, tüm öğrencilerin aynı içerikle kendi gelişim düzeylerine göre farklı zorluk seviyelerinde çalışmalarını sağlayan bir stratejidir (Sousa & Tomlinson, 2011, s. 102). Bu strateji öğretmenin, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin aynı temel fikirler üzerinde çalışmasını ve aynı temel becerileri kullanmasını sağlamak istediğinde işe koşulur. Örneğin, okumada veya soyut düşünmede zorlanan bir öğrencinin işlenen konudaki belirli bir bölüm veya öyküdeki temel kavram ve ilkeleri anlamlandırması gerekir. Aynı zamanda, aynı konuda sınıf düzeyinin üstünde olan bir öğrenci, aynı kavram ve ilkelerle çalışırken onu zorlayacak görevlere ihtiyaç duyabilir. Bundan dolayı "herkese uyan tek" bir etkinlik ile, sınıfın gerisinde, sınıf seviyesinde veya ilerisinde olan öğrencilerin kazandırılması beklenen belirli kavram, ilke ve genellemelere ulaşma olasılıkları düşüktür (Tomlinson, 1999, s. 83). Bu aşamada öğrencilerin hazırlanış düzeyleri temel alınarak aynı konu üzerinde ve farklı zorluk seviyelerinde hazırlanan kademelendirilmiş etkinlikler, sınıftaki bütün öğrencilerin yüksek başarıya ulaşmalarına ve öğrenme ortamında yüksek katılım göstermelerine olanak sağlamaktadır (Turville, Allen & Nickelsen, 2013, s. 6).

Tomlinson (1999) kademelandirilmiş etkinlik tasarlama sürecinde öğretmenlerin yararlanılabileceği bazı temel ilkelere göre planlama yapılabileceğini ifade etmektedir. Bu ilkeler şunlardır (s. 84):

- Kademelandirilmiş bir etkinlik tasarlarken öncelikle odaklanılacak kavram, genelleme veya beceriler seçilir.
- Öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili özellikleri ön testler, sınıf tartışmaları ve envanterlerden faydalanılarak belirlenir ve temel alınır.
- Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri anlamalarını ve yapılandırmalarını sağlayacak nitelikli ve ilgi çekici bir etkinlik oluşturur.
- Etkinliğin kademelerini belirlemek için bir merdiven çizilir. Buna göre bilgi ve kavrayışı yüksek olandan düşük olana doğru öğrenciler merdiven üzerinde konumlandırılır.
- Merdiven boyunca farklı zorluk seviyesindeki etkinlikler tasarlayarak klonlama yapılır.
- En sonunda öğrenciler farklı zorluk kademelerinde hazırlanan etkinliklerle eşleştirilir (s. 84).

Merkezler: Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilmesine, serbest hareket etmesine, deneyim kazanmasına ve kendi öğrenme hızında çalışmasına olanak tanıyan bireysel veya grup etkinliği şeklinde yürütülebilen sınıf içerisinde oluşturulmuş küçük öğrenme ve etkinlik alanlarıdır. Farklılaştırılmış öğretimde kullanılan merkezler, öğrenme ve ilgi merkezleri olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır (Tomlinson, 1999, s. 76). Öğretmen, öğrencilerin içerikte sunulan kavram veya becerileri öğrenip geliştirmelerini istediğinde öğrenme merkezlerine başvurabilmektedir (Gregory & Chapman, 2007, s. 133). Öğrenme merkezlerinde kullanılacak materyaller, öğrencilerin öğretmenin sürekli rehberliği olmadan öğrenme gerçekleştirebilecekleri şekilde tasarlanmaktadır. Ayrıca öğrenme merkezlerinde gerçekleştirilecek etkinlikler, öğrencilerin öğrenmeleri dikkate alınarak ihtiyaçlarına göre öğretmenler tarafından planlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilgi duydukları konularda araştırma yapmalarına fırsat veren ilgi merkezleri de oluşturulabilmektedir (Tomlinson, 1999, s. 76). İlgi merkezleri, müzik, sanat, okuma, fen ve matematik gibi çeşitli disiplinlerde oluşturulabileceği gibi aynı disiplinde ya da konuda öğrencilerin ilgilerine göre de oluşturulabilmektedir (Tomlinson, 1999, s. 76).

Tomlinson (1999) genel olarak, merkezlerin özelliklerini şöyle sıralamıştır (s. 76):

- Önemli öğrenme hedeflerine odaklanır,
- Bireysel öğrencilerin bu hedeflere doğru ilerlemesini teşvik eden materyaller içerir,
- Çok çeşitli okuma seviyelerine, öğrenme profillerine ve öğrenci ilgi alanlarına hitap eden materyaller ve etkinlikler içerir,
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yapılandırılmıştan açık uçluya değişen etkinlikleri içerir,
- Öğrenciler için açık ve net yönergeler içerir,
- Öğrencilerin yardıma ihtiyacı olduğunda ne yapması gerektiği konusunda yönergeler içerir,
- Öğrencilerin bir merkez görevini tamamladığında ne yapması gerektiğine dair yönergeler içerir.

Genel olarak öğretmen tarafından tasarlanan merkezlerdeki materyaller ve görevler, öğrenciler için neyin ve nasıl çalışılacağını tasarlarken paylaşma duygusunu da teşvik etmektedirler. Bu bağlamda etkinliklerde kullanılacak materyaller ve görevler, öğrencilerin belirli anlayışlarının, kavram veya becerilerinin geliştirilmesine ve genişletilmesine odaklanmaktadır (Tomlinson, 1999, s. 76).

İstasyonlar: İstasyonlar öğrencilerin sınıf içerisinde eş zamanlı olarak farklı konular ve temalar üzerinde çalışabilecekleri öğrenme ve etkinlik alanlarından oluşur. Her yaştan öğrencilerle ve her konuda kullanılabilirler. Aynı zamanda öğrenme sürecinin sıklıkla veya ara sıra bir parçası olabilirler. Farklılaştırılmış öğretimin amaçları doğrultusunda istasyonlar, farklı öğrencilerin farklı görevlerle çalışmasına izin verirler. Her öğrencinin bütün istasyonlara gitmesi ve her istasyonda aynı süreyi geçirmesi gerekmediğinden esnek gruplamaya olanak tanır (Tomlinson, 1999, s. 62).

İstasyon uygulamasında öğrenciler, farklı görevler üzerinde çalışmak amacıyla eş zamanlı olarak sınıfın farklı noktalarında hazırlanan istasyonlara giderler. Öğrenciler öğretmenin, kendi kararı veya ortak alınan kararın bir sonucu olarak çalışacakları istasyonu kendileri seçerler. Bunun yanında öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profillerini dikkate alarak öğrencileri istasyonlara yönlendirebilir. İstasyon çalışmalarında esnek gruplamalar yapılabilir. Bununla birlikte öğrenciler istasyonlar arasında yer değiştirerek çeşitli çalışmalar ve etkinlikler ile öğrenme ürünlerini

geliştirebilirler. İstasyonlar öğrenme istasyonu, uygulama istasyonu, proje istasyonu, sanat istasyonu, müzik istasyonu olabileceği gibi öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı istasyonlar da oluşturulabilir (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2001a).

Karmaşık Öğretim: Karmaşık öğretim, akademik, kültürel ve dilsel olarak heterojen sınıflarda sıklıkla ortaya çıkan öğrenciler arasındaki akademik aralığı ele almak için geliştirilmiş zengin bir öğretim stratejidir (Cohen, 1994). Karmaşık öğretimin amacı, entelektüel açıdan zorlayıcı materyaller ve küçük öğretim gruplarının kullanımı yoluyla tüm öğrenciler için eşit öğrenme fırsatı sağlamaktır. Pek çok umut verici öğretim yaklaşımı gibi, karmaşık öğretim de karmaşıktır ve önemli ölçüde düşünme ve planlama gerektirmektedir. Bununla birlikte, her öğrencinin katkısının tüm öğrenciler tarafından ödüllendirildiği ve üst düzey öğretimin tüm öğrenciler için standart olduğu bir sınıfın kurulmasına yardımcı olur (Tomlinson, 1999, s. 69).

Zekâ türleri, materyaller, öğrenme stilleri, içerik gibi özelliklerden faydalanılan bu strateji ile, öğrenciler birbirlerinin olumlu yönlerini fark eder ve her öğrenci çalışmaya farklı bir yönden katkı sağlar (Tomlinson, 1999;). Karmaşık öğretimin uygulanmasında belli başlı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar (Tomlinson, 1999, Tomlinson & Imbeau, 2011):

- Öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalışmaları
- Karmaşık öğretimin gruptaki her öğrencinin entelektüel güçlerinden yararlanacak şekilde tasarlanması,
- Karmaşık Öğretimin açık uçlu, doğası gereği öğrenciler için ilginç ve belirsiz olması (dolayısıyla çeşitli çözümlere ve çözüm yollarına izin verir),
- Birden çok dilde materyal ve yönergeler içermesi (sınıftaki öğrenciler çeşitli dil gruplarını temsil ediyorsa) ve gerçek nesnelerin kullanılması,
- Arzu edilen hedefe ulaşmak için okuma ve yazmanın, önemli bir araç haline getirilerek öğretime entegre edilmesi,
- Gerçek dünyada çoklu zekanın kullanılması,

Etkili bir karmaşık öğretim uygulaması, bir disiplin ya da konu ile ilgili tek bir doğru cevaba sahip olmak değildir. Karmaşık öğretimi ustaca uygulayan öğretmenler, öğrenciler çalışırken gruplar arasında hareket ederler. Öğrencilere çalışma hakkında açık uçlu sorular sorar, düşüncelerini derinleştirir ve anlamalarını kolaylaştırırlar. Ayrıca zamanla, öğretmenler öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve yetkisini devrederler.

Daha sonra, otoriteyi iyi yönetmek için gereken becerileri geliştirmede öğrencileri desteklerler (Tomlinson,1999, s. 69).

Ayrılıp Birleşme (Jigsaw): Bu işbirlikli öğrenme stratejisinde öğrenciler akranları ile birlikte öğrenilecek konunun bir boyutunu veya bölümünü ele alarak çalışırlar. Aronson (1978) tarafından geliştirilen bu tekniğin orijinal ismi olan “Jigsaw” bir resmin bütünü oluşturmak amacıyla bir yapbozun parçalarını birlikte yerine koyma benzetmesinden ortaya çıkmıştır (Clarke, 1999, s. 35). Jigsaw tekniğı, işlenecek konunun gruptaki öğrenci sayısı göre bölümlere ayrılması, aynı konuyu çalışacak öğrencilerin birleşerek "uzman grupları" oluşturmaları, daha sonra da bu öğrencilerin kendi gruplarına dönerek uzmanlaştıkları konuları arkadaşlarına anlatmaları esasına dayanır. Jigsaw tekniğı öğrencilerin belirlenmiş hedeflere ulaşmak için öğrenme materyallerini gruplar halinde incelemeleri üzere geliştirilmiştir. Bu tekniğin genel amacı tüm öğrencilerin etkileşim, işbirliğı, dinleme ve empati becerilerini geliştirmektir. Bu yöntem aynı zamanda bireysel veya grup olarak daha iyi öğrenmeyi teşvik eder. Ayrıca içeriğı sunarken öğrenenlerin motivasyonunu geliştirir (Wyk & Man, 2015, s. 338-339).

Jigsaw tekniğinde ilk olarak 2-6 kişi arasında değışen esas gruplar oluşturulur. Oluşturulan esas gruplar aynı konuyu ele alır. Esas grupta yer alan öğrenciler, kendilerine verilen konunun alt konularını araştırır. Daha sonra bu öğrenciler kendileri ile aynı konuyu araştıran diğeri öğrencilerle bir araya gelerek uzman grupları oluşturur. Uzman gruplardaki öğrenciler uzmanlık alanları ile ilgili ulaştıkları bilgileri raporlaştırır, araştırma sonuçlarını birbirleriyle paylaşır ve sonuçları arkadaşlarına nasıl anlatacakları konusunda fikir alışverişinde bulunur. Sonrasında ise, esas gruplarına geri dönen öğrenciler, ulaştıkları araştırma sonuçları ile ilgili çalışmalarını birbirleriyle paylaşır. Böylece bu teknikte belirli bir konu hakkında uzmanlaşan öğrenciler, arkadaşlarının öğrenmelerine katkıda bulunur (Amador & Mederer, 2013; Bölükbaş, 2014; Ghaith & El- Malak, 2004; Tomlinson, 2001).

Grup Araştırmaları: Öğrencilerin ilgisine odaklanan bu strateji ile öğretmen, sınıfta çalışılan başka bir alanla ilgili bir konunun araştırılmasında öğrencilere rehberlik eder. Öğretmen öğrencilere konu seçimi konusunda rehberlik eder ve öğrencinin ilgisine göre sınıfı gruplara ayırır. Daha sonra araştırmayı planlama, araştırmayı yürütme, bulguları sunma ve sonuçları hem bireysel hem de grup olarak değıerlendirmede onlara yardımcı olur. Bu strateji aynı zamanda, araştırma materyallerinin değışen karmaşıklığı yoluyla öğrencinin hazırbulunuşluk durumunu ele alma fırsatı sağlar (Tomlinson, 1999, s. 92).

Bu stratejide, araştırmanın her aşamasında öğretmen, öğrencilerin her birine detaylar sunar ve gerekli rehberlikte bulunur. Öğretmenin rolü, araştırma süresince grup üyelerine yol gösterme amacı ile grup üyelerinin araştırma süresince ulaşabilecekleri kaynaklarla ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamaktır (Sharan & Sharan, 1992; Zingaro, 2008).

Grup araştırmaları yürütülme sürecinde belli başlı adımlar bulunmaktadır. Bu adımlardan birincisi, öğretmenin öğrencilere çeşitli araştırma konuları sunması ve sınıftaki öğrencilerin ilgi gruplarını oluşturmasıdır. İkinci adım, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda seçtikleri araştırma konusu ile ilgili öğrenme hedefleri, araştırma süreci ve görev dağılımının yer aldığı bir planlamanın yapılmasıdır. Üçüncü adım, öğrencilerin plan doğrultusunda araştırmalarını yürütürken öğretmenin süreci takip etmesi, öğrencilere önerilerde bulunması ve ihtiyacı olan gruplara destek vermesidir. Dördüncü adım, öğrencilerin araştırma sonuçlarını sunmak ve araştırma sürecinde neler öğrendiklerini değerlendirmek için bir sunum planı hazırlamasıdır. Son adımda ise, öğrencilerin sunumlarını gerçekleştirmeleri ve bu aşamadan sonra hep birlikte araştırmayı ve araştırmanın sonuçlarını değerlendirmeleri yer almaktadır. Bu sayede grup üyeleri sınıfta toplumsal bir parçanın üyeleri olduğu bilincine varmaktadırlar (Sharan & Sharan, 1990; Sharan & Sharan, 1992; Zingaro, 2008).

Giriş Noktaları: Öğrencilerin zekâ tercihleri veya güçlü yönleri açısından farklılık gösterdiğinin farkına varılmasıyla birlikte çoklu zekâ araştırmaları, eğitimcilerin uzamsal yönü güçlü olan bir öğrencinin bilgiyi alabileceğini, problemleri çözebileceğini ve öğrenmeyi sözel-dilbilimsel yönü güçlü olan bir öğrenciden farklı bir şekilde ifade edebileceğini anlamalarına yardımcı olmuştur. Bu sayede öğretmenler, öğretimi planlarken ve uygularken bu farklılıklara dikkat ederek öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadırlar. Gardner (1991, 1993), "Giriş Noktaları" nı çeşitli zekâ profillerini ele almak için bir strateji olarak tanımlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin kapsamlı bir şekilde belirli bir konuyu keşfetmelerini sağlamaları için kullanabileceği beş giriş noktasının önemini ifade etmiştir (Tomlinson, 1999: 81-82):

1. Anlatımsal Giriş Noktası: Söz konusu konu veya kavram hakkında bir hikâye veya anlatı sunmak.
2. Mantıksal-Niceliksel Giriş Noktası: Konu veya soru için sayılar veya tümdengelimli / bilimsel yaklaşımlar kullanmak.

3. Temel Giriş Noktası: Konuyu veya kavramı destekleyen felsefe ve kelime dağarcığını incelemek.
4. Estetik Giriş Noktası: Konu veya kavramın duyuşsal özelliklerine odaklanmak.
5. Deneyimsel Giriş Noktası: Öğrencinin doğrudan konuyu veya kavramı temsil eden materyallerle uğraştığı uygulamalı bir yaklaşım kullanmak.

Öğrenme Sözleşmeleri: Öğrencilerin kendini yönetme becerilerini kazanmaları yoluyla kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlayan ve öğrenme sürecinde aktif olarak rol almasını sağlayan sözleşmelerdir. Öğrenme sözleşmelerinin kullanılmasında birçok yaklaşım bulunmaktadır, bununla birlikte her yaklaşım, öğrencilerin çoğunlukla öğretmen tarafından yönlendirilen materyaller üzerinde bağımsız olarak çalışmalarını için bir fırsat içermektedir. Temelde, bir öğrenme sözleşmesi, öğrencilere belirli bir zamanda bir öğretmenin önemli gördüğü becerileri ve anlayışları edinme konusunda biraz özgürlük veren öğretmen ve öğrenci arasında tartışılıp oluşturulmuş bir anlaşmadır. Öğrenme sözleşmeleri aynı zamanda öğrencilere, öğrenilecek konularla ilgili çalışma koşulları ve bilgilerin nasıl uygulanacağı veya ifade edileceğine ilişkin seçim yapma fırsatı sağlamaktadır (Tomlinson, 1999; Gregory & Chapman, 2007). Bir öğrenme sözleşmesinde olması gereken hususları Tomlinson (1999, s. 87) şöyle açıklamıştır:

- Önemli öğrenmelerin belirlenmesini ve öğrencilerin bunlara ulaşmasını sağlanması öğretmenin sorumluluğundadır.
- Öğrenciler kendi başlarına öğrenme sorumluluğunun bir kısmını üstlenebilirler.
- Uygulanması ve ustalaşması gereken becerileri tanımlar.
- Öğrencilerin bağlam içinde bu bilgi ve becerileri uygulamaları veya kullanmalarını sağlar.
- Sözleşme süresi boyunca öğrencilerin uyması gereken çalışma koşullarını belirtir (öğrenci davranışı, zaman kısıtlamaları, ev ödevi ve sınıf çalışması katılımı).
- Öğrenciler çalışma koşullarına bağlı kaldığında olumlu sonuçlar oluşturulur. Ayrıca, öğrenciler çalışma koşullarına uymazlarsa olumsuz sonuçlar da belirlenir.
- İşin başarılı ve kaliteli bir şekilde tamamlanması için kriterler oluşturulur.
- Hem öğretmen hem de öğrenci tarafından yapılan sözleşme şartlarının imzalarını içerir.

2.3.7. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Süreci

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde değerlendirme, etkili öğrenme-öğretime için gerekli bulunan önemli bir temadır (Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2009, s. 24). Farklılaştırılmış bir sınıfta değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin belirli bilgi ve becerilere hazır olup olmadıkları, ilgi alanları ve öğrenme profilleri hakkında günlük veriler sağlamak amacıyla sürekli devam eden bir süreçtir. Farklılaştırmayı destekleyen öğretmenler değerlendirmeyi, öğrencilerin ne öğrendiğini bulmak için bir ünitenin sonunda uygulanması gereken bir faaliyet olmaktan ziyade, bir sonraki günün talimatlarının nasıl değiştirileceğini anlamamanın bir aracı olarak görmektedirler (Tomlinson, 1999, s. 10).

Farklılaştırılmış bir sınıfta etkili bir değerlendirme, formel olmanın yanı sıra informal şekilde de yapılandırılmaktadır. Formel değerlendirmeler, öğrencilerin sınavlar veya ev ödevleri yoluyla ulaşılması beklenen hedeflere ulaşma durumlarını gösteren değerlendirmelerdir. Informel değerlendirmeler, öğrencilerin belirli bir ortamdaki çalışma düzenlerini, ilerlemelerinde neyin etkili olduğunu ve bir bütün olarak sınıfın belirli süreçte nasıl çalıştığını görmek amacıyla öğrencilerle konuşma ve onları gözlemlemeye dayalı değerlendirmelerdir. Ancak informal değerlendirmeler öğrencilerin öğrenme amaçlarına ulaşma durumuna ilişkin bilgi vermez. Öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşma düzeyini formel değerlendirmeler sağlar (Tomlinson & Moon, 2013, s. 20).

Değerlendirmeler, farklılaştırılmış öğretim uygulaması boyunca kullanılır ve farklılaştırmanın arkasındaki itici güçtür. Farklılaştırılmış öğretimin temel felsefesinde, öğretmenlerden öğrencilerin ön değerlendirmelerini yapmaları ve öğrenme boyunca biçimlendirici değerlendirmeler yoluyla süreci yürütmeleri istenir. Bu tür değerlendirmeler, öğretmenlerin öğretime nasıl devam edecekleri konusunda bilgilendirmesi açısından her bölümden veya öğretilen bilgi ve beceriden sonra öğrenciyi test etmek amacıyla yapılan özetleyici değerlendirmeler olarak bilinen tipik değerlendirme biçiminden farklıdır (Sternberg & Zhang, 2005, s. 245).

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerden öğrenci seviyelerini de değerlendirmeleri beklenir. Bu bağlamda Vygotsky' nin yakınsak gelişim kavramı, bir çocuğun yeteneğini nasıl değerlendirdiğine dair önemli çıkarımlara sahiptir. Örneğin zekayı değerlendirmeye yönelik bir test, çocuğun şu anda ne bildiğini ve anladığını değil, ek bir yardımla neyi bilip anlayabileceğini değerlendirmelidir (Miller, 2002, s. 406). Burada Vygotsky, çocuk ve

öğretmen arasında geçen yapı iskelesine atıfta bulunur. Levy (2008), "Nerede olduğumuzu bilmiyorsak, gittiğimiz yere nasıl gidebiliriz?" sorusuna cevap olarak, öğrencilerin okula çok çeşitli yetenekler ve deneyimlerle geldiğini, ancak bu yetenek ve deneyimleri belirlemede başlangıç noktasının ön değerlendirmeler olduğunu belirtmektedir (s. 162).

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde etkili öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayan üç çeşit değerlendirme süreci bulunmaktadır. Bunlar; öğretim sürecinin öncesinde uygulanan ön değerlendirmeler (pre-assessments), öğretim sürecinde işe koşulan biçimlendirici değerlendirmeler (formative assessments) ve öğretim sonunda kullanılan düzey belirleyici değerlendirmelerdir (summative assessments) (Levy, 2008; Tomlinson & Moon, 2013; Tomlinson & Imbeau, 2010).

2.3.7.1. Öğretim Öncesinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Farklılaştırılmış öğretim sürecinin planlanmasında yol gösterici olan ilk aşama ön değerlendirmedir (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 28). Ön değerlendirmeler öğrencilerin bilgi, ilgi, beceri ve öğrenme profilleri ile ilgili verilerin toplanması yoluyla neleri öğrendiklerini tespit etmekten çok, farklılaştırılmış öğretim sürecini yönlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Öğrencilerle ilgili ön değerlendirmelerden ulaşılan bu bilgilerin toplanması ile öğretim süreci farklılaştırılmaktadır (Blaz, 2008; Gregory & Chapman, 2007; Tomlinson & Imbeau, 2010). Burada ön değerlendirme, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamaya yönelik esnek bir süreç olarak düşünülmektedir. Şöyle ki ön değerlendirmenin ne zaman, kimlerle ve hangi konularda yapılacağı öğrenci gereksinimleri bakımından değişiklik gösterir. Öğretmenler öğrencilerin konu ile ilgili yeterliklerini, bilgi ve becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek istediklerinde ön değerlendirmeyi o alanda yapabilirler. Bu ön değerlendirme kimi zaman belirli bir ünitenin ilk konusunda kimi zaman da her ünitenin başında olacak şekilde farklı zamanlarda yapılabilir. (Tomlinson & Moon, 2013, s. 29).

Ön değerlendirme sürecinde öğrencilerin ilgi ve öğrenme stillerini belirlemeye yönelik çeşitli envanterler, öğrenciyi tanımaya yönelik kısa soru ve cevaplar, öğrencilerin okuma yazma düzeylerini belirlemeye yönelik denemeler, gözlemler ve günlükler kullanılabilir. Öğrencilerin öğretilmesi hedeflenen bilgi ve becerilerle ilgili mevcut durumlarını gösteren başlangıç noktaları bu değerlendirme araçları ile ortaya çıkarılabilmektedir. Burada önemli olan nokta, ön değerlendirme araçlarının, öğrencileri derecelendirmediği sadece öğretimin

planlanması amacını taşıdığı ve dolayısıyla puanlanmadığının bilinmesidir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 75). Aşağıda öğrencilerin zihinsel bilgi, becerileri ve ilgilerini belirlemek amacıyla dersin başında kullanılabilecek ön değerlendirme araçlarına yer verilmiştir (Avcı & Yüksel, 2014; Gregory & Chapman, 2020).

Kutulama: Öğrenci kâğıda büyükçe bir kutu çizer. Daha sonra bu kutunun içine küçük bir kutu çizer. Dıştaki kutuya "Bu konu hakkında ne biliyorum" yazar ve konu hakkındaki önbilgilerini bu kutuya yerleştirir. Sonrasında içteki kutuya "Bu konu hakkında ne bilmeliyim" yazarak bu soruya yönelik tahminlerin yazar. Benzer etkinlik kutu dışında farklı şekiller ile de uygulanabilir. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin ön bilgileri ile konu ile ilgili ne bilmek istediklerini görerek buna göre bir sonraki derse hazırlık yapar.

Evet/Hayır Kartları: öğrencilere eşit büyüklükte ve farklı renklerde kartlar dağıtılır. Öğrencilerden kartların bir yüzüne "evet", diğer yüzüne "hayır" kelimelerini yazmaları istenir. Öğretmen tarafından öğrencilere öğretilecek konu ile ilgili ön bilgileri yoklama adına farklı sorular sorulur veya konu ile ilgili anahtar kavramlar söylenir. Öğrenciler sorulan sorulardan veya anahtar kavramlardan bildiklerinde kartın "evet" yüzünü, bilmediklerinde "hayır" yüzünü kaldırmaları istenir. Evet kartını kaldıran öğrencilerin sorulan soruları veya anahtar kavramları bilip bilmedikleri öğrencilere söz hakkı vererek kontrol edilir.

Köşe Kapmaca: Sınıfın köşelerine "neredeyse hiç", "bazen", "sıklıkla", "kesinlikle" yazan kartlar yerleştirilir. Öğrencilerden konu ile ilgili önbilgi düzeylerine göre kartlarda belirtilen köşelere gitmeleri istenir. Kendileri için en uygun köşeye giden öğrenciler, konu konu ile ilgili ne bildiklerini açıklarlar. Buna göre köşe kapmaca tekniği ile öğrencileri konu hakkındaki bilgileri ile ilgili ön değerlendirmeye tabi tutan öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini buna göre farklılaştırır.

Duvar Yazıları: Sınıfta her öğrencinin görebileceği uygun bir duvara "Duvar Yazısı Panosu" oluşturulur. Öğrencilerden bu panoya öğrenilecek konu ile ilgili bilgilerini yazmaları istenir. Buna göre panoda "Bildiklerim", "Öğrendiklerim" ve "Öğrenmek istediklerim" şeklinde sorular bulunmaktadır. Öğrencilerden bu sorularla ilgili bireysel cevaplarını bir kâğıda yazmaları ve panodaki ilgili bölüme asmaları istenir. Böylece öğrencilerin önbilgileri yoklanmış, konu ile ilgili ilgi ve merakları hakkında fikir sahibi olunmuş olur.

K-W-L (Bildiklerim, Bilmek İstediklerim, Öğrendiklerim): Üç sütunda oluşan bir tablo hazırlanır. Tablonun birinci sütuna "K" Know (Bildiklerim) yazılır. Tablonun ikinci sütuna "W" Want to Know (Bilmek İstediklerim) yazılır. Tablonun üçüncü sütununa ise "L" Learned (Öğrendiklerim) yazılır. Öğrencilerden öğrenilecek konu ile ilgili bildikleri, bilmek istedikleri ve öğrendikleri konuları ilgili sütunlara yazmaları istenir. Böylece öğrencilerin konu ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve önbilgiler hakkında fikir sahibi olunup, öğretim süreci öğrenci önbilgi, ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılabilir.

2.3.7.2. Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Farklılaştırılmış öğretimi planlamada değerlendirmenin ikinci aşaması, öğretmenlere öğretim sırasında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelerine olanak tanıyan biçimlendirici değerlendirmedir (Cauley & McMillan, 2010, s. 1). Heritage, vd. (2009) biçimlendirici değerlendirmeyi "öğrenciler hakkında sürekli olarak kanıt toplamak ve öğretim sürecinde öğrenme hakkında geri bildirim sağlamaya yarayan sistematik bir süreç" olarak tanımlamaktadır (s. 24). Biçimlendirici değerlendirme süreci, öğrencilerin öğrenme durumlarıyla ilgili bilgi edinmek, öğretime yönelik düzenlemeler ve stratejiler oluşturmanın yanı sıra (McMillan, 2018, s. 109) öğrencilere öğretim süreci boyunca sistemli bir şekilde onaylama veya düzeltmeye yönelik geri bildirim verilmesine odaklanır. Böylece geribildirim, öğrencilerin öğrenmesinde oluşabilecek eksikliklerin, hataların veya amaçlara yönelik sapma durumunun zamanında düzeltilmesine olanak tanır (Witte, 2012, s. 36). Bununla birlikte biçimlendirici değerlendirmelerden toplanan veriler, öğretmenin öğrencilerin mevcut düzeyleri ile ulaşmaları istenen öğrenme düzeyi arasındaki boşlukları belirlemesine olanak tanır. İlerlemenin izlenmesi, başka bir biçimlendirici değerlendirme türüdür. Öğretmenlere, ders boyunca öğrencilerin başarılarını izleme yeteneği sağlar (Cauley & McMillan, 2010, s.1). Böylece öğrencilerin öğrenme durumlarının izlenmesi ve denetlenmesi, onların çalışma becerilerini de etkiler. Şöyle ki sürekli ve düzenli olarak değerlendirileceğinin farkında olan öğrenciler, konuları öğrenip öğrenmedikleri noktasında kendilerini nasıl takip edebileceklerine yönelik bir yetkinliğe ulaşırlar (Fisher & Frey, 2007, s. 2-3).

Değerlendirmenin biçimlendirici olarak sınıflandırılması için, öğretmenin değerlendirmeden toplanan veriler üzerinde işlem yapması gerekir (Cauley & McMillan, 2010, s. 1). Nitekim biçimlendirici değerlendirme, temel fikirleri kimin anladığına ve

hedeflenen becerileri kimin, hangi yeterlilik seviyesinde ve ne derece ilgi ile gerçekleştirebileceğine dair ortaya çıkan bir resim ortaya çıkarmalıdır. Sonrasında öğretmen, öğrencilerin mevcut yeterlilik konumlarından ilerlemelerine yardımcı olmak amacıyla bir sonraki günün hatta o günün dersini şekillendirmelidir (Tomlinson, 1999, s. 10).

Öğrencilere öğrenme sürecinde öğretmenler, akranlar veya öz değerlendirme yoluyla geri bildirim sağlamak için fırsatlar sunulması gerekmektedir. Geri bildirim olmadan öğrenmede ilerleme gösterilmesi söz konusu değildir. Bu nedenle öğrenme sürecinde öğrencilerinin gelişim sürecini izlemek adına öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeler yapabilmesine olanak tanıyan farklı araçlar bulunmaktadır. Bu biçimlendirici değerlendirme araçlarından birkaçına aşağıda yer verilmiştir (Gregory & Chapman, 2020, s. 78-81).

Başparmak: Öğrencilerden konuyu anlayıp anlamadıklarını değerlendirmeleri için başparmakları ile bildirimde bulunmaları beklenir. Bunun için öğretmen tarafından öğrencilere konu ile ilgili sorular yöneltilir. Başparmak üst tarafa kaldırılıyorsa "çok şey biliyorum", yan tarafa doğru gösteriliyorsa "biraz biliyorum" ve aşağı doğru gösteriliyorsa "çok az biliyorum" anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin anlama düzeylerinin belirlenmesinde parmak hareketinin dışında kalkma, eğilme, oturma hareketleri gibi vücut hareketleri de kullanılabilir.

Yumruk: Öğrencilerin konuyu anlama düzeyleri hakkında parmaklarını derecelendirme yoluyla öğretmene geribildirimde bulunmalarıdır. Başlangıçta öğrenciler parmaklarını yumruk şeklinde kapatırlar. Sonrasında öğretmen konuya yönelik öğrencilere sorular sorar. Öğrenciler konuyu ne düzeyde anladıklarını anlatmak için parmaklarını kaldırarak bildirimde bulunurlar. Örneğin; öğrenci bir parmağını kaldırılması öğrenmenin başında olduğunu; iki parmağını kaldırması konu hakkında daha fazla pratik yapma ihtiyacının olması; üç parmağını kaldırması biraz daha yardıma ihtiyacı olması; dört parmağını kaldırması yalnız başına çalışabilecek kadar konuyu öğrendiği ve beş parmağını kaldırması da bir başkasına öğretebilecek kadar konuyu çok iyi kavradığını ifade etmektedir.

Gerçekle Yüzleşme: Öğrencilerin, konuyu anlama düzeylerini duyguları ile ifade etmeleri sağlanır. Öğrencilere kartlar dağıtılır ve bu kartlara mutlu surat, ciddi surat ve üzgün surat çizimleri istenir. Öğrenciler konuya yönelik duygularla cevaplanabilecek durumlarda

ellerindeki bireysel kartlarda yer alan mutlu, ciddi ve üzgün yüz ifadelerinden birini seçerek havaya kaldırır. Böylece öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra duygularını ifade etmelerine olanak tanınmış olur.

2.3.7.3. Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Özetleyici değerlendirmeler, öğretimin daha formel bir şekilde değerlendirilmesidir. Bir konunun ya da belirli hedeflerin sonunda tüm öğrenilenlerin ölçülmesi özetleyici değerlendirmeyi ifade eder (Fuller, Kuhne & Frey, 2011, s. 114). Bu değerlendirme türü, öğretmenin öğrencinin öğretilmesi istenilen hedefi, bilgi veya beceriyi başarıyla öğrenip öğrenmediğini görmesinin bir yoludur. Bu değerlendirmeler standartlaştırılmış testleri, projeleri, öğretmen tarafından oluşturulan sınavları/testleri veya sözlü raporları içerebilir ancak bunlarla sınırlı değildir. Bu değerlendirmelerle bir konu veya birkaç ders sonunda öğrencilerin sonraki konuyu öğrenmelerinde temel oluşturacak özetleyici değerlendirmeler yapılabilmektedir (Tomlinson & Moon, 2013, s. 92). Bunun yanı sıra bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçların, sınıf geçme, kurs bitirme, derecelendirme ve karne verme gibi okulun resmi amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik önemli bir işlevi bulunmaktadır (Witte, 2012, s. 40).

Genel olarak, farklılaştırılmış öğretimde değerlendirmeler öğrenciden öğrenciye değişebilir. Bu durum, tüm öğretim seviyelerinde öğrencilere değerlendirme sağlarken öğretmenlerin esnek olmaları gerektiğinden, esneklikle örtüşmektedir. Bu bağlamda öğretmenler özetleyici değerlendirmeyi öğrencilerinin bilgi, anlama ve beceri durumlarına göre çeşitli yollarla farklılaştırabilirler. Farklılaştırılmış öğretim süreci sonunda kullanılabilecek bazı değerlendirme araçlarına aşağıda yer verilmiştir (Gregory & Chapman, 2020, s. 81-84).

Sarmal Oluşturma: Öğrencilere o günün öğrenme konusuna yönelik çeşitli sorular yöneltilir. Bunlar; öğrencilerin o günkü uyguladığı etkinlikten veya öğrendiği bilgilerden kullanacağı bir şey; o günkü dersten aklında kalan bir şey, o bölümde varsa önemli bir keşif, öğrendikleri ve öğrenmeyi umduklarına yönelik düşünceleri olabilir. Bu bilgileri kâğıda yazmaları istenir. Öğrenciler bir daire oluşturur. Dairedeki her öğrenci dönüşümsel olarak söz hakkı alır. Öğrencilerden başka öğrenciler tarafından söylenenleri tekrar etmemeleri istenir.

Simit: Öğretmen kâğıda bir simit şekli çizer. Şeklin dış tarafına "öğreniyorum" iç tarafına da "biliyorum" ifadeleri yazılır. Daha sonra öğrencilere konu hakkındaki bilgilerini paylaşımları istenir. Gelen cevaplar simit şeklinin ilgili yerlerine not edilir.

Konuşma Çemberi: Öğrencilerle üçer kişiden oluşan gruplarla konuşma çemberi oluşturulur. Öğrencilerden gruplarında A, B, C, adlarını kullanmaları istenir. Her grup için ayrı yapılır. A öğrencisi konuşmaya başlar ve öğretmen tarafından işaret verilinceye kadar devam eder. Öğretmen işaret verince A susar, B öğrencisi konuşmaya devam eder. Ardından C öğrencisi konuyu ele alır. Konuya eklenecek daha çok bilgi veya düşünce kalmayınca kadar etkinliğe devam edilir.

Kâğıt Gönder: Grup çalışmalarında tercih edilir. Birkaç büyük boyda kâğıt kullanılır. Her bir kâğıda ders ya da ünite boyunca ele alınan farklı konu başlıkları yazılır. Her grup beyin fırtınası yaparak kâğıttaki konu ile ilgili bildiklerini yazar ve sonrasında kâğıdı başka gruba gönderir. Böylece kâğıtlar bütün gruplar arasında döngü halinde dolaşır. Bu sayede bir döngü halinde her grubun kâğıttaki konu başlığına yönelik öğrenme düzeyi tespit edilir.

Dönüş Yansıma: Sınıfın belirli köşelerine farklı konu başlıklarını içeren boş kâğıtlar asılır. Öğrenciler gruplar halinde belirlenen köşelere giderek kâğıtlardaki konu başlıklarına ilişkin bilgi ve düşüncelerini yazarlar ve şemaları doldururlar. Öğretmenin işareti ile gruplar bir sonraki köşeye geçerler. Öğrenciler döngüsel olarak sınıfın köşelerinde hareket etmeye devam eder. Sonrasında gruplar en son bulundukları köşedeki kâğıtları alarak kâğıttaki konu ile ilgili yazılanları sınıfta okurlar ve yazılanları sınıfta tartışırlar.

Daha Fazla Fikir: Öğretmen tarafından sınıfın belirli duvarlarına kartonlar asılır. Her kartona bir konu başlığı yazılır. Öğrenciler grupta veya bireysel olarak kartonlarla ilgili bilgilerini, isteklerini, fikirlerini, merak ettiklerini, sorularını, öngörülerini, favorilerini vb. yazarlar. Böylece öğretmen kartondaki konulara ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini öğrenir.

Genel Final Etkinliği: Bu değerlendirmede öğretmen öğrencilere evde yapmaları için belirli görevler verir. Bu görevler; öğrencilerin o gün derste neler öğrendikleri, bir sonraki gün neler öğrenecekleri, neler öğrenmek istedikleri, öğrenme sürecinde kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik duygu ve düşünceleri olabilir. Bu etkinlik öğrenci günlükleri şeklinde de uygulanabilir.

2.3.8. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Roller

Öğrenciler okula Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ana hatlarıyla belirlediği hem bilişsel hem de duyuşsal ihtiyaçlarla gelirler. Öğretmenler bu ihtiyaçları dikkate alarak veya görmezden gelerek; öğrencilerin bunları nasıl deneyimlediklerine dair benzerlikleri ve farklılıkları anlayarak veya öğrenciler arasında genelleme yaparak bu ihtiyaçlara cevap verirler. Bir öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tepkisini ve öğrenci faydaları açısından kalitesini belirleyici faktörlerden biri, öğretmenin eylemlerini şekillendiren felsefedir (ya da eksikliği). İkinci faktör ise, öğretmenin belirli bir eylem planını oluşturma ve takip etmeye yönelik yetkinlik düzeyidir. Genellikle bu iki faktörü "istek" ve "beceri" olarak düşünürüz. Nihayetinde, öğretim felsefesi her öğrenciye öğretme isteğine dayanır (Tomlinson, 1999, Tomlinson & Imbeau, 2010).

Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmenlerin çeşitli şekillerde ve zaman içinde, öğrencilerine hem bireysel olarak hem de bir bütün olarak tutarlı bir şekilde iletmeleri beklenen belirli mesajlar vardır. Bu mesajlar şunlardır (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 40):

Davet: Burada olmanızdan, sizi daha iyi tanıyacak olmaktan çok memnunum ve sınıfa sizinle birlikte önemli deneyimler ve özellikler getirdiğinizin farkındayım. Burayı sizin için değerli bir öğrenme ortamı yapmak için elimden geleni yapmak istiyorum.

Yatırım: Bu sınıfta ve dünyada önemli olduğunuzdan, olabildiğince hızlı ve çok büyümenize yardımcı olmak için çok çalışacağım. Başarınızın çabanızdan kaynaklanacağı için sizden de çok çalışmanızı isteyeceğim.

Kalıcılık: Her zaman ilk denemenizde her şeyi doğru yapamayabilirsiniz. Ben de sizin için ve sizinle birlikte başarınızı geliştirecek yaklaşımlar bulmak için çalışacağım. Sizden asla vazgeçmeyeceğim.

Fırsat: Gençsiniz ve dünyada var olan olasılıkları yeni öğreniyorsunuz. Kendinizi çeşitli ortamlarda, çeşitli rollerde ve çeşitli içeriklerle işte görmeniz için fırsatlar sunmak istiyorum. Bu, geleceğe hazırlanmanız ve sizin için var olan olasılıkları görüp heyecanlanmanız için bir fırsattır.

Düşünme: Sizi dinleyeceğim, sizden öğreneceğim, sizi sınıfımızda çalışırken gözlemleyeceğim, ilerlemenizi inceleyeceğim ve rehberliğinizi isteyeceğim. İşimi ve sizin

için nasıl çalıştığımı mümkün olduğunca sık düşüneceğim. Daha bilinçli ve etkili bir öğretmen olabilmek için kendimden bunu bekliyorum. Daha bilinçli ve etkili bir öğrenci olabilmeniz için sizden de aynısını isteyeceğim.

Yukarıdaki mesajlardan anlaşıldığı gibi farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır. Buna göre öğretmen, bilginin iletiminde yetersiz kalan geleneksel yöntemlerden anlamlı derecede farklı yöntemler takip etmekte ve bu nedenle öğretmenler çok farklı roller üstlenmektedir (Subban, 2006; Tomlinson, 1999). Bu bağlamda farklılaştırmayı destekleyen öğretmen; esnek ve yapıcı biçimde, geleneksel olmayan yöntemleri kullanma ve daha iyi sonuçlara ulaşma bakımından kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Şöyle ki farklılaştırılmış öğretim, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha pratik ve uygulanabilir alternatif yaklaşımlar sunmaktadır. Örneğin, farklılaştırılmış bir sınıfta, öğretmen her konunun temel kavramları, ilkeleri ve becerileri etrafında dikkatli bir şekilde planlar oluşturur. Benzer şekilde, öğretmen, ileri düzeydeki öğrencilerin zaten bildikleri şeyler üzerinde çalışmayı tekrarlamak yerine zamanlarını daha zorlu görevlerle geçirmelerini sağlar. Bu süreçte öğretmenin açıklığı, zorluk çeken öğrencilerin temel anlayış ve becerilere odaklanmasını sağlar. Böylece açıklık, bir öğretmenin bir konuyu öğrencinin anlamlı ve ilgi çekici bulacağı şekilde tanıtmaya olasığını artırır. Açıklık ayrıca öğretmen, öğrenci, değerlendirme, müfredat ve öğretimin her çocuk için kişisel gelişim ve bireysel başarı ile sonuçlanması muhtemel olan bir yolculukta sıkı bir şekilde bağlantılı olmasını sağlar (Tomlinson, 1999, s. 10).

Farklılaştırmayı destekleyen bir öğretmen, aynı zamanda öğrenciler üzerinde sessizce kontrol sahibi olur. Öğretim sürecinin ana hatlarını çizer ve öğrencilerin gelişmesi ve öğrenmesi için zamanın çoğunu öğrencilerine bırakır. Bu sayede öğrenciler öğretmenlerinin desteği ile hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme profillerine göre öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar (Koutselini, 2006; Valiande & Koutselini, 2009).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla bağlantılı olarak kültüre duyarlı eğitim, farklılaştırılmış öğretim ve empati becerisi alanında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Kültüre Duyarlı Eğitim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de kültüre duyarlı eğitim alanında yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olup bu çalışmalarda çoğunlukla karma yöntem araştırmalarından yararlanılmıştır. Ulaşılan araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri, farkındalıkları, bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitim alanında yapılan araştırmalarda mevcuttur. Bu araştırmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Pehlivan Yılmaz (2019) araştırmasında, mülteci öğrencilerin bulunduğu 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel anlayışın ve etkileşimin sağlanmasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümüne yönelik kültüre duyarlı eğitim odaklı eylem planları hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve mevcut durumu iyileştirmeye çalışmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullandığı araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle kültürel etkileşimin sağlanmasında akademik başarıda düşüklük, dil yetersizliği, akran zorbalığı, öğretmen-öğrenci arasında iletişim eksikliği, mülteci öğrencilere karşı empati yoksunluğu ve önyargı, gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlara yönelik hazırlanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonucunda ise sosyal bilgiler dersinde öğrenciler arası iletişim ve etkileşimde, sınıf içi uyum sürecinde, derse katılımı ve mülteci öğrencilere karşı var olan empati yoksunluğu ve önyargıda hem mülteci öğrenciler hem de diğer öğrenciler açısından iyileşme olduğu görülmüştür.

Karataş (2018) kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirmeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bilgi, beceri veya farkındalıkları ile öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı sınıf öğretmenlerinin eğitimine yönelik lisans programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Karma (mixed) yöntem olarak desenlenen araştırmada keşfedici sıralı desen (exploratory sequential design) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016–2017 eğitim yılında çeşitli üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencilerinden 10'u erkek, 12'si kadın olmak üzere toplam 22 kişi ve ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programında görevli 23 (14 erkek, 9 kadın) oluşturmuştur. Arica araştırmanın nicel aşamasında 26 üniversitede sınıf öğretmenliği lisans programında

öğrenim gören 350'si erkek 1016'sı kadın olmak üzere 1366 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri edindirilmesi noktasında beklenen düzeyde süreç ve yaşantıların uygulanmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra ders içeriklerinde kültürel değerlere duyarlılıkla ilgili konulara sınırlı düzeyde yer verildiği ve öğretim sürecinin kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımıyla yürütülemediği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarının kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili mesleki formasyon bilgi ve becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Kotluk (2018) Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını ve görüşlerini incelediği doktora araştırmasında, karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı karma yöntem deseni kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında Diyarbakır, Van, Antalya, Konya, İzmir, Trabzon ve İstanbul'da görev yapan 1302 öğretmen oluşturmuştur. Ayrıca 28 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur. Ancak buna rağmen orta düzeyde kaygıları da ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mezun oldukları program, branş, sosyoekonomik düzey, çokkültürlülük veya kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir yaşantısı olma ve bulundukları coğrafi bölge değişkenlerine göre incelenmiştir.

Ersoy (2019) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini, çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasını, sosyal bilgiler eğitimi bilim dalı lisans programı'nda öğrenim gören 394 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere dayalı eğitime ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu, kültürel değerlerle duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinde cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğretmen adaylarının kültürel değerlere hazırbulunuşluklarında anne ve babanın eğitim düzeylerinin etkisinin olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tuncel (2017) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı olmaları için neler yapılabilir sorusuna ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla çalıştığı nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasını "İletişim ve İnsan İlişkileri" dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 19 kadın 21 erkek öğretmen aday oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının kültürel değerlere

duyarlılık kazanması için kendi kültürünü tanıması, mesleki süreçte öğrencilerinin kültürel geçmişlerini öğrenmeleri, öğrencilerinin sosyal, ekonomik ve siyasi bağlamlarının daha iyi anlaşılması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı kapsayıcı sınıfların oluşturulması noktasında öğretmen adayları kültürel değerlere duyarlı eğitim stratejilerini kullanmaya isteklilik gösterdikleri ve bu yönde becerilerini geliştirmek istedikleri görülmüştür.

Paksoy (2017) "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Bağlamında Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi" başlıklı doktora çalışmasında, çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel değerlerini eğitim öğretim sürecine nasıl kattıklarına ilişkin deneyimlerini sorgulamayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada kültürel farklılığın yoğun olduğu okullar ve kültürel farklılıklar konusunda deneyim sahibi olan öğretmenler kartopu örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin farkındalığı bulunduğu, bununla birlikte öğrencilerinin beklentilerini bildikleri, ancak bu beklentilere yanıt vermek için gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dilsel çeşitliliğe önyargılı olmamakla birlikte bu alanda onları aşan bir politika değişikliğine ihtiyaç bulunduğu anlaşılmıştır. Ders programlarının kültürel farklılığı yansıtmadığı durumlarda öğretmenlerin görsel hareketli materyaller, hikâyeleştirme ve örneklendirme yoluyla somutlaştırma yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme sürecine katılımlarını arttırmak için kendi müziklerini ve yerel motiflerini etkili biçimde kullandıkları görülmüştür.

Karataş ve Oral (2016) "Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji" başlıklı araştırmalarında, ilgili alanyazın çerçevesinde kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımının tanıtılmasını amaçlamışlardır. Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin boyutlarının ve bileşenlerinin ele alınarak tanıtıldığı kuramsal nitelikli bu çalışmada ayrıca kültürel değerlere duyarlı öğretmenin özelliklerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde kültürel değerlere duyarlı pedagoji yeterliliğinin kazandırılması tartışılmıştır. Genel çerçevede "herkes için eğitim" anlayışına dayalı bir pedagojik yaklaşım olan kültürel değerlere duyarlı pedagojide, öğrenenlerin kültürel farklılıklarına ve değerlerine duyarlı bir şekilde eğitim sürecinin yapılandırılması ve öğrenenlerin kültürel değerleri ile öğrenme – öğretme sürecinin bütünleştirilmesi söz

konusudur. Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı pedagojide öğrencilerin kültürel değerlerinden kaynaklanan farklılıklarını göz ardı etmek yerine, öğrenme-öğretme sürecinde bu farklılıkların dikkate alınarak yaşatılması önerilmiştir.

Karataş (2016) Sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olma durumunu incelediği araştırmasını nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen olarak tasarlamıştır. Sınıf öğretmeni lisans programında öğrenim gören son sınıf 6'sı erkek 2'si kadın olmak üzere toplam 8 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenliği lisans program yapısı itibariyle esnek olmadığı, bunun yanı sıra öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlıktan yoksun ve çeşitliliğin yansıtılmadığı bir program olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenme-öğretme süreci yaşantılar bağlamında ise; öğretim üyeleri öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı bir şekilde öğrenme-öğretme süreci yaşantıları sağlayacak bir esneklik sağlamadıkları ve bu yönde öğretimsel tutum sergilemedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Özetle sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlere duyarlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2017) çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecini incelediği doktora çalışmasında, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasını kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 30 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile 10 veli oluşturmuştur. Araştırmada ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, hoşgörü tutum ölçeği, eleştirel düşünme ve hoşgörü değeri dereceli puanlama anahtarları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet, etnik kimlik ve inançlarına göre hoşgörü değerini daha çok yardımseverlik şeklinde algıladıkları görülmüştür. Kadın velilerin çoğu tarafından hoşgörü, karşısındaki kişiyi olduğu gibi kabullenme olarak; erkek velilerin çoğu tarafından ise hoşgörü insanlarla iyi geçinme olarak algılanmaktadır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerisi ve hoşgörü dereceli puanlama anahtarı ile hoşgörü tutum ölçeği arasındaki öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırılmış ve sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Demirsoy (2013), "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerini ve çokkültürlü eğitime yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin 4. sınıflarında öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcılar çokkültürlülüğün hoşgörüyü, zenginliği, birlikteliği, farklılıklara saygıyı ifade ettiğini; çokkültürlü eğitimin de toplumu birleştirici bütünleştirici ilkelere sahip olması gerektiğini; farklılıklara saygı, eşitlik ve zenginlik çerçevesinde eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Keskin ve Yaman (2014), "İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim" başlıklı çalışmasında, son yayımlanan sosyal bilgiler öğretim programında ve buna uygun hazırlanan ders kitaplarında çokkültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizini (belgesel tarama) kullanmıştır. Araştırma sonucunda son yayımlanan sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında kültürel farklılıkların öğretime yönelik vurgu yapıldığı tespit edilmiş, aynı zamanda bu değişimde çok katı bir anlayışın benimsenmediği ve yumuşak bir geçişin amaçlandığı da tespit edilmiştir.

Günay ve Aydın (2015), "'Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması" başlıklı araştırmalarında Türkiye'de çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalara dayalı bir içerik analiz çalışması yürütmüşlerdir. 32 çalışma ve 7 kitap içerik açısından incelenmiştir. Kodlama yöntemi kullanılarak veriler betimsel olarak sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre çalışmaların genellikle 2009 yılından sonra yoğunluk kazandığı ancak 2005'li yıllardan sonra çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Ortalama örneklemin 101-300 kişi olduğu, çalışmalarda ağırlıklı olarak tutum değişkeninin incelendiği, çoğunluk olarak analiz tekniğinin ANOVA ve t testinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Yurt içi alanyazında kültüre duyarlı eğitim kapsamında ele alınan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin farklı kültürlere yönelik algıları ve öğrenme ortamında kültürel etkileşimi sağlamaya yönelik uygulama düzeyinde sadece bir çalışmanın bulunduğu (Pehlivan Yılmaz, 2019) görülmektedir. Bununla birlikte sınırlı olmakla birlikte son yıllarda kültüre duyarlı eğitime ilişkin çalışma alanına odaklanılmaya başlandığı, ancak yapılan çalışmalarda çeşitli disiplinlerdeki öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin

kültürel değerlere duyarlılıklarını ortaya koymaya yönelik betimsel araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca genellikle son yıllarda çokkültürlü eğitime ilişkin çalışmaların arttığı ve bu araştırmaların büyük bir kısmının çokkültürlü eğitime yönelik mevcut durumu, beklentileri ve eğilimleri ortaya koymaya yönelik betimleyici araştırmalar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalardan da görüldüğü üzere, yurt içinde kültüre duyarlı eğitim bağlamında uygulama temelli araştırmaların sınırlılığı nedeniyle bu araştırmanın alanyazında var olan boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.4.2. Kültüre Duyarlı Eğitim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında kültüre duyarlı eğitim alanında uygulama düzeyinde ve çeşitli kademelerde araştırmalar bulunmaktadır. bu araştırmaların çoğunda nitel araştırma desenlerinden faydalınılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kültüre duyarlı pedagojiyi sınıflarında uygulama düzeylerine ilişkin betimsel çalışmalarda bulunmaktadır. Araştırmamızla bağlantılı olan bu araştırmalardan bazılarını aşağıda değinilmiştir.

Aronson ve Laughter (2016) öğrenci başarısı, katılımı veya motivasyonu ile bağlantılı olarak 45 kültüre duyarlı eğitim temelli araştırmayı inceledikleri araştırmasında kültüre duyarlı eğitime dayalı içerik zenginleştirme çalışmalarının ve sınıf içi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına katkısını incelemiştir. Araştırma sonucunda, kültüre duyarlı öğretim uygulamaları sonrası öğrencilerin akademik başarılarının, öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının ve duyuşsal becerilerinin arttığı ve öğrencilerde eleştirel düşüncenin geliştiği belirlenmiştir.

Terry (2015) öğretmenlerin Latin ve Afrikan-Amerikan öğrencilerin akademik başarı açığını kapatma çabaları konusunda kültüre duyarlı öğretim uygulamalarını geliştirme üzerine yaptığı nitel araştırmasında, öğretmenlerin ırk, etnisite ve / veya sosyo-ekonomik sınıf açısından çeşitliliğin bulunduğu sınıflarda kültüre duyarlı öğretimi uygulamalarına nasıl dahil ettiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini bir ortaokulda öğrenim gören 26 öğrenci ve 5 öğretmen oluşturmuştur. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada veriler gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, deneyimli öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim uygulamalarına odaklanan spesifik ve kasıtlı eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Böylece, eğitim liderleri, yeni ve tecrübeli öğretmenlerin bu çalışmanın

bulgularını kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının günlük rutinin bir parçası olarak etkili bir şekilde uygulanmasına yardımcı olmak için kullanabilecekleri belirtilmiştir.

Charles (2017) sınıf öğretmenlerinin İngilizce dersinde kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımlarını kullanma durumu ve bu durumun İngilizce dil edinimine etkisini incelediği araştırmasında, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla ilkokul öğretmenlerinden 3 katılımcıdan veriler toplamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi bütün öğrenciler için kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmada özellikle dil öğretiminde kullanılması gereken disiplinler arası bir yaklaşım olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı pedagojinin kullanıldığı öğrenme ortamında öğrencilerin daha rahat olduğu ve daha iyi öğrendiği belirtilmektedir. Son olarak öğretmenler, okul yöneticilerin öncelikleri, öğrenci ve öğretmenler arasındaki önyargılar ve yanlış anlamalar gibi durumların kültürel değerlere duyarlı pedagoji uygulamalarında engel oluşturduğu ifade edilmiştir.

Farinde-Wu, Glover ve Williams (2017) lise öğretmenlerinin sınıflarında kültürel değerleri önemseyen pedagojik uygulamaları ne düzeyde gerçekleştirdiğini öğrenmek amacıyla nitel araştırma yöntem ve tekniklerini kullandıkları bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ödül almış, mesleki kıdemleri ve branşları farklı 7 lise öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılması için kullandıkları stratejileri tanımlanmıştır. Bu stratejiler öğrenciye saygı göstermek, hemen harekete geçmek, iletişim kurmak, takdir etmek ve teşvik etmek; aile ortamı gibi sıcak bir sınıf ortamı oluşturmak; öğrencilerin temel öğrenmelerini belirlemek ve pekiştirmek ve konulara yönelik çok kültürlü içerik sunumlarından faydalanmak şeklindedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel değerleri önemseyen pedagojik uygulamalar hakkında bilgi ve beceri sahibi oldukları, ayrıca sınıf içerisinde çeşitli teknik ve uygulamaları kullandıkları belirlenmiştir. Bu uygulamaların da öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Thompson (2012) doktora araştırmasında, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bakış açılarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarladığı araştırmasını, Florida'da bir lisede görevli 15 öğretmen ile yürütmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimi destekledikleri ancak yeterli donanıma sahip olmadıkları ve eğitimi almadıkları için kültürel değerlere duyarlı öğretim konusunda

kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretim yöntem teknik ve stratejilerinin uygulamalarına, kültürel önyargılarla mücadele ve kültürel farkındalık gibi konularda öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gorham (2013) kültüre duyarlı eğitimin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl uygulandığını incelediği araştırmasında, karma yöntem araştırma yaklaşımını kullanmış ve araştırmada iki Afro-Amerikalı sınıf öğretmeninden görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim amaçlarına uygun şekilde ders işlemeye çalıştıkları, ancak okul yönetimi, sınıf yönetimi, öğrenciler ve öğretmenin kendisinden kaynaklanan bazı sorunlar nedeniyle bu etkinliklerin istenilen hedefe ulaşmadığı belirtilmiştir. Bunun dışında kültüre duyarlı eğitime ilişkin mentörlük yapılması ve öğrenci ve öğretmenlere destek sunulması durumunda öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime yönelik uygulama becerilerinin arttığı belirtilmiştir.

Snider (2015) doktora araştırmasında kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu bir bölgede ilköğretim 6.sınıf öğretmenlerinin kültüre duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını, kültüre duyarlı eğitimi uygulama süreçlerini ve bu uygulamaların öğrenci başarısına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı karma yöntem araştırmasına göre desenlemiş olup 68 öğretmenle yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Siwatu (2007) tarafından geliştirilen öz-yeterlik ölçeği, sonuç beklentisi ölçeği ve sınıf içi etkinlikleri değerlendirme-gözlemlene ölçeği (CLASS) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının görev yaptıkları süreye göre farklılaştığı, kültüre duyarlı eğitim uygulamalarıyla öğrencilerin okuma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu ve matematik başarıları açısından bir anlamlı bir farkın bulunmadığı bulgularına ulaşmıştır.

Robinson (2010) doktora çalışmasında, kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin sınıflarında yapmış oldukları kültürel değerlere duyarlı inanç ve öğretim uygulamalarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 200 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının gerekli ve etkili buldukları ve derslerinde kültüre duyarlı eğitim uygulamalarını çoğunlukla kullandıkları tespit edilmiştir.

Kültüre duyarlı eğitime ilişkin yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, yurtdışında kültüre duyarlı eğitimle ilgili daha geniş ve kapsamlı araştırmaların olduğu görülmektedir. Araştırmalarda genellikle uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim bağlamındaki öz-yeterliliklerine ve kültüre duyarlı eğitime ilişkin algılarını belirlemeye odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları ve öğretmenlerin kültüre duyarlı pedagojinin uygulanması noktasında nelerin etkili olduğuna ilişkin araştırmalar da mevcuttur. Bununla birlikte eğitim programlarında, kültüre duyarlı eğitime ilişkin içerikleri belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Buna rağmen yurtdışındaki alanyazında kültüre duyarlı eğitimin sınıf içi uygulamalarına yönelik araştırmalar sınırlı sayıdadır.

2.4.3. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de farklılaştırılmış öğretime yönelik farklı düzeylerde birçok bilimsel araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların çoğunlukla ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine yoğunlaşan araştırmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşımın öğrencilerin benlik, motivasyon veya tutumuna etkisini inceleyen araştırmalarda mevcuttur. Bu araştırmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Üçarkuş (2020) doktora tez çalışmasında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ile zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerine etkisini belirlemek ve öğrencilerin bu uygulamaya yönelik görüşlerini almayı amaçlamıştır. Bu amaçla 2019/2020 eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunda karma araştırma yöntemiyle açımlayıcı desende tasarladığı araştırmasını 7 haftalık bir süreçte yürütmüştür. Araştırmanın verileri akademik başarı testi, zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi, yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı son test puanlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci günlüklerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkiler ile uygulama

süreci temaları oluşturulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, farklılaştırılmış etkinliklerin beğenilme durumları, ders başarısına etkisi temalarına ulaşılmıştır.

Akdemir (2019) "Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: bir eylem araştırması" başlıklı araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinliklerin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu araştırma 6. sınıf öğrencileriyle ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlükleri, ölçme değerlendirme testi, tutum ve motivasyon ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarılarının yanı sıra derse karşı ilgi, istek, tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bu öğretim yöntemi ile öğretmenin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu ve mesleki gelişimi için katkılar sağladığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Durmuş (2017) Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisini incelediği doktora araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının farklı düzeyde olan öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desen ile tasarladığı araştırmasını ilkökul 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri; akademik başarı testi, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği, öğrenci ve öğretmen görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında hem deney hem kontrol grubunun son test puanlarının yükseldiği, deney grubunda uygulanan farklılaştırılmış öğretimin ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen kontrol grubunda ise ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin farklı bakış açısı kazandıkları, derse daha ilgili oldukları ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürk (2017) İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğini incelediği doktora tezinde, 4. sınıf fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenme sürecine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi ile desenlenen çalışmada veri toplama araçları olarak akademik başarı testi, fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği,

görüşme, gözlem ve öğrenci günlüğü kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını ve fen bilimleri dersine ilişkin tutumlarını artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme ortamının fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal özelliklerine, öğretme-öğrenme sürecine, öğrencilerin fen okuryazarlığına, öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Atalay (2014), Farklılaştırılmış öğretimin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve tutumlarına etkisini incelediği araştırmasında, ilköğretim 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üstün zekalı ve yetenekli bireyler için sosyal bilgiler dersi "İyi ki Var" ünitesi farklılaştırılarak özgün bir ünite programı oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini 4. Sınıfta öğrenim gören 11'i deney 10'uu kontrol grubu olmak üzere 21 üstün zekalı ve yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan 'Farklılaştırılmış sosyal bilgiler Dersi Ünite Programı'nın öğrencilerin akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ (2014) "Dünyada ve Türkiye'de Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi'" başlıklı çalışmada, farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılmış doktora tezleri bir metodolojik değerlendirme çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada 2010- 2013 yıllarında doktora düzeyinde gerçekleştirilen ve ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilen 79 yurtdışı doktora tezi; YÖK Ulusal Tez Merkezinden erişilen 2 yurt içi doktora tezi olmak üzere toplam 81 tez değerlendirilmiş ve veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; farklılaştırılmış öğretim konusundaki çalışmalarda daha çok öğrencilerin akademik başarısına etkilerinin incelendiği ve öğretim sürecindeki tüm bireylerin algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun dil becerileri, Matematik öğretimi ve öğretmen eğitimi ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Ürek (2017) "Kimyasal Değişim Temalı Farklılaştırılmış Etkinliklerin 7. Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına ve Farkındalıklarına Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmasında, özel yetenekli öğrenciler için 5E modeline göre kimyasal değişim temalı etkinliklerin geliştirilip bu etkinliklerin 7. Sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve kimyasal değişimlerle ilgili farkındalıklarına etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Bu kapsamda BİLSEM'e devam eden 13 özel yetenekli öğrenci ile bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma

verileri kavramsal anlama testi, kelime ilişkilendirme testi, araştırmacı notları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin konuyla ilgili kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına olumlu etkilerde bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrenciler, uygulanan etkinlikler hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Demir (2013), farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisini incelediği doktora tez çalışmasında, farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin akademik başarıları, özyeterlik algıları ve bilişüstü becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, bir İlköğretim Okulu'nda eğitim gören 5.sınıflar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda istasyon ve katlı öğretim stratejileri uygulanan öğrencilerin başarı son-test puanları, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Karadağ (2010), "İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması" adlı doktora araştırmasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkçe dersinde uygulamalarını, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimlerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem olarak tasarladığı araştırmanın uygulamasını 2008-2009 yılı bahar ayında 16 haftalık bir süreçte 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtları, öğrenci ürün dosyaları ve Türkçe dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, bunun yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulayıcı düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin katılım sağladığı ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Belir (2010), "Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" başlıklı tez çalışmasında, ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersine ilişkin hazırlanan katlı öğretim stratejisinin öğrencilerin öğrenme düzeyi ile sınıf yönetimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretim uygulaması, Dün, Bugün, Yarın temasının dokuz konusu için katlı

öğretim stratejisi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma bulgularında, katlı öğretim stratejisinin düşük ve yüksek öğrenme düzeyine sahip tüm öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinliklere istekli katıldıkları ve motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir.

Yurt içinde farklılaştırılmış öğretim alanında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, farklı disiplinlerde ve farklı öğretim kademelerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve akademik başarıya odaklanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasının kullanıldığı ve öğrencilerin derse karşı tutum, motivasyon ve üst düzey becerilerine odaklanıldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Ancak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanmasına ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır.

2.4.4. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya, tutuma ve motivasyona etkisinin incelendiği ve deneysel araştırmaların tercih edildiği görülmektedir. bununla birlikte tarama yöntemi kullanılarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin algı, öz yeterliğin belirlenmesi amaçlayan araştırmalarda mevcuttur. Yapılan araştırmaların çoğunda örneklemin ilkokul, ortaokul, ortaöğretim veya lisans düzeyinde farklılaştığı ve çeşitli disiplinlerde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bir kaçına aşağıda yer verilmiştir.

Hodges Park (2017) "Ortaokul öğrencilerinin farklılaştırılmış öğretimi anlama ve algısı: Olgu bilim çalışması" başlıklı doktora tezinde, ortaokul öğrencilerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Amaçlı örneklem yoluyla farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulandığı sınıflardan 10 ortaokul öğrencisi seçilmiştir. Araştırmada veriler; anket, yüz yüze görüşme, öğrenci katılımcı gözlemi ve yansıtıcı notlar ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğrencilerin düşüncesi ve materyallerin sunumu olmak üzere iki kategori ile yaşamla bağlantılık ve küçük grup projeleri olmak üzere iki alt kategori oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitim ortamının farkında olduklarını belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı öğrenme ortamı ile bağlantılı olan materyallerin, etkileşimlerin ve güdülemenin de farkında oldukları ortaya konulmuştur.

Curran (2015) farklılaştırılmış öğretimin çeşitliliğin olduğu sınıflardaki etkisini incelediği tez çalışmasında, çeşitliliğin yoğun olduğu sınıflarda öğretmenlerin bütün öğrencilere ulaşabilmek için farklılaştırılmış öğretim stratejilerini nasıl kullanabileceklerini araştırmayı amaçlamıştır. Karma desene göre desenlenen araştırmada nitel veriler öğrenci çalışma kağıtları, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Nicel veriler de öntest-sontest ölçekler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları farklılaştırılmış öğretimin sınıf içinde uygulanmasının planlama ve hazırlık sürecinin dramatik olarak arttığını göstermiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin daha fazla başarı elde etmeleri için nelerin farklılaştırılması gerektiğinin farkında olduklarını göstermiştir.

Waid (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde farklılaştırılmış öğretimin kullanımına yönelik yaptığı doktora tez çalışmasında, örnek olay incelemesi şeklinde yürütülen bu araştırmanın amacı, 7-12. Sınıflar için sosyal bilgiler öğretmenleri ve yöneticilerinin, farklılaştırılmış öğretim hakkındaki algıları ve uygulama düzeylerini belirlemektir. Bu çalışma, öğrencilerin öğretim seviyelerine göre gereksinimleri doğrultusunda öğrencilere talimat vermenin önemini vurgulayan yakınsak gelişim alanı ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için talimatları uygulamayı temel alan farklılaştırılmış öğretime dayanmaktadır. Araştırma yerel bir okuldaki 3 yönetici ve 9 sosyal bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların farklılaştırılmış öğretim hakkında olumlu algıya sahip olduklarını, sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim stratejilerini öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler eğitiminde kullandıklarını ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için etkili mesleki gelişim eğitimleri istediklerini belirtmişlerdir.

Melesse (2015) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarını, uygulamalarını ve uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma gömülü karma yöntemle göre desenlenmiştir. Veriler 232 sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, anket ve hedef grup tartışmalarıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin çoğunun yeterince farklılaştırılmış öğretim deneyimi bulunmadığı ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili düşük düzeyde ve yetersiz kavramlara sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyete dayalı yapılan karşılaştırmalar, kadın öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını, erkek öğretmenlerden daha iyi yerine getirdiklerini göstermiştir. Buna rağmen

öğretmenlerin çoğunun sınıflarındaki öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerini ele almadan geleneksel yaklaşıma uygun bir tarzda öğrencilere eğitim verdikleri görülmüştür

Abbati (2012), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin düşüncelerini ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamadaki kolaylaştırıcı etkenler incelenmiştir. 9 öğretmen belirli bir zaman diliminde gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrenciler arasındaki farklılıkların var olduğunu ve bu farklılıkların olumsuz bir durum olmayarak farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile ciddi bir şekilde bu farklılıkların olumlu duruma dönüşeceğine ulaşılmıştır. Öğretmenin dersi verimli ve aktif geçirmeleri için özellikle öğretim yöntemini iyi bilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Marshak (2008) "Kapsayıcı sosyal bilgiler sınıflarında program geliştirme: Engelli ve engelsiz öğrenciler üzerindeki etkisi" adlı çalışmasında, öğrencilerin engel durumlarına bakılmadan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla geliştirilen sosyal bilgiler materyallerinin etkililiğini 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 42'si engelli öğrenci olmak üzere toplam 186 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim programının geliştirildiği ya da geleneksel öğretimin yapıldığı 8 sosyal bilgiler sınıfına deney ve kontrol grupları olarak rastgele yerleştirilmiştir. Araştırmaya üç öğretmen ile iki özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Toplam 10 hafta süreyle devam eden araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli test ile öğrencilerin ve öğretmenlerin derse ilişkin görüşlerini belirtecekleri anketler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim programı geliştirmede hatırlatıcı stratejiler ile akran öğretiminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin geleneksel öğretim koşullarındaki öğrencilere göre istatistiki olarak daha iyi bir performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte hafıza geliştiren stratejilerin ünitadaki içeriğin hatırlanmasını kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Koeze (2007), tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri incelenmiştir. Karma yönetime göre desenlenen araştırmada, farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen derslerdeki akademik başarıları ölçmek için nicel veriler ve öğretmen görüşlerini ölçmek için nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeye karşı tutumlarında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin okul

öğrenmelerini ve akademik başarılarını pozitif olarak arttırdığı ve bu yöntemlerin kullanılarak verimli bir eğitim ortamının sağlanması ile öğrencinin derse yönelik motivasyonlarının yükseldiğine ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların farklı disiplinlerde ve farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyoekonomik yapıları gibi bireysel farklılıkları üzerindeki etkilerine odaklandığı, ayrıca göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu bölgelerde çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu yanı sıra farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları ile uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler de incelenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının daha çok nicel verileri üzerinde yoğunlaşmakla birlikte karma yöntem araştırmalarına dayalı çalışmalara da ulaşılmıştır.

2.4.5. Empati Becerisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de empati becerisi ile ilgili farklı disiplinlerde pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir. Özellikle sağlık ve psikoloji alanındaki öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve danışanların empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı araştırmalar çoğunluktadır. Ancak son yıllara doğru çocuklarda empatiyi geliştirmeye yönelik çalışmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde empati becerisine ilişkin birçok çalışmaya ulaşılmış ancak araştırmanın amacı doğrultusunda çocuklarda empati becerisini ortaya koymaya ve geliştirmeye yönelik çalışmalar incelenmiştir.

Yılmaz (2019) "Hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarına sosyal empati yaklaşımını eklemlmek: Bir eylem araştırması" adlı yüksek lisans tezinde 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretimi içerisinde empati becerisinin etkililiği araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sadece çalışma grubu üzerinde uygulanmış olup, eylem araştırması deseni kullanılan araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda öğrenim gören 25 kişilik 3.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kamera kayıtları, çalışma yaprakları, öğretmen ve araştırmacı günlükleri ve öğrenci günlükleri ile Sosyal Empati Son Algı Anketi ve Gecikmiş Sosyal Empati Son Algı Anketi ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, verilen

eğitim sonrasında öğrencilerin empati becerilerinin niteliklerinde olumlu anlamda değişimler olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin derslere daha aktif ve özgüvenli katıldıkları ve hayat bilgisi derslerinde daha aktif oldukları gözlenmiştir.

Uzunkol (2014) Doktora tez çalışmasında Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında Karma yöntemle göre desenlenen denkleştirilmemiş öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulanan değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Çalışma grubu, 34 deney grubunda, 33 kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 öğrenciden oluşturmuştur. Veriler "Coopersmith Öz Saygı Ölçeği Okul Kısa Formu", "Sosyal problem çözme becerileri ölçeği", "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini, sosyal problem çözme becerilerini ve empati düzeylerini olumlu yönde etkilediği görölmüştür. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin uygulanan programın hem kendileri için hem de sınıf arkadaşları için yararlı etkileri olduğuna ilişkin görüşler ortaya konmuştur.

Kahrıman, M. (2014), "İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi" adlı araştırmasını Hatay'da öğrenim gören 80 3. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını "Sosyal Değerler Ölçeği", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "İletişim Becerileri Ölçeği" oluşturmaktadır. Bazı anketler açık uçlu sorulardan oluşmuştur ve öğrencilerin yanıtlarından drama yönteminin empati becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın sonucunda sosyal değerler ve iletişim becerileri ölçeklerinden elde edilen puanlarının ortalamalarında, drama yönteminin etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Bingöl ve Uysal (2015), araştırmalarında, empati geliştirme grup rehberliği programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ilk olarak deney ve kontrol gruplarına öntest uygulanmış, ardından deney grubuna geliştirilen sekiz oturumluk

'Empati Geliştirme Grup Rehberliği Programı' uygulanırken kontrol grubu üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Veri toplama aracı olarak Çocuklar için Empati Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, empati geliştirme grup rehberliği programının ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin empati düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çankaya (2014) araştırmasında, çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 629 ilkököl 4.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Oyun Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin oynadıkları yakar top, yakalamaca-ebelemece, köşe kapmaca, yerden yüksek, evcilik, seksek, parkta oynanan oyunlar ile cinsiyet, evde oyun oynadığı kişi, kardeş sayısı ve kendine ait oyuncakları olma değişkenlerine göre empati puanlarının değişebildiği görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin açık havada oynadıkları oyunlar ile empati arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken, bilgisayarda oynadıkları oyunlar ile empati düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgisayarda oynadıkları zekâ ve mantık oyunları ile empati arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken dövüş ve savaş oyunları, sosyal sitelerdeki oyunlar ile empati arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Rehber (2007), "İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi" adlı araştırmasında ortaoköl 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 755 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre empatik eğilim ve problem çözme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada empati eğilim düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme, saldırganlık ve problem çözme düzeyleri puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin bulundukları sınıf ve sosyo-ekonomik düzey açısından empatik eğilimi düzeyi ve çatışma çözme davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Şahin (2007), "İlköğretim Okullarında Zorba Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması" adlı araştırmasında, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerine 10 haftalık bir eğitim planı oluşturarak bu planı 10 oturum sürecinde uygulamıştır. Bu araştırmada, zorba davranışlar sergileyen öğrenciler belirlenerek onlara empatik beceri eğitimi verilmiş ve böylece kendilerini tanıma, kabullenme ve

arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirerek zorba davranışlar yerine sağlıklı ilişkiler, olumlu davranış ve tutum kazanmaları hedeflenmiştir. Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere 18 denek ile yapılan araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin zorba davranışlarında kontrol grubuna oranla daha fazla azalma olduğu görülmüştür. Planlanan empati eğitim programının zorba davranışlar sergileyen öğrencilerin empatik becerilerini artırdığı gözlemlenmiştir.

Eğitim alanında empati ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin empati becerilerinin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmaların çoğunda öğrencilerin empati düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri, zorbalıkla baş etme ve çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiye odaklanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır.

2.4.6. Empati Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan empati ile ilgili eğitim alanındaki araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok, empati ve benlik gelişimi, sosyal gelişim, akademik başarı arasındaki ilişkiye odaklandığı görülmektedir. Ayrıca ulaşılan çalışmalarda anne-baba, öğretmen adayları ve öğretmenlerin empati becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Bununla birlikte yurt dışı alanyazında empati becerisine yönelik eğitim araştırmalarının yanı sıra sosyal psikoloji, sağlık, spor gibi farklı alanlarda yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı ile bağlantılı olarak çocuklarda empati becerisini ele alan araştırmalara yer verilmeye çalışılmıştır.

Parentau (2019) yüksek lisans tez araştırmasında, ilkökul öğrencilerine belirli engelleri olan bireylere yönelik empatiyi öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kaliforniya'nın Orta Sahilinde bulunan bir devlet ilkökulundaki 18 ikinci sınıf öğrencisi ve 22 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacı empatiyi öğretmek ve öğrencilerin konuyu anlamalarını ölçmek için uygulama öncesi anket, kısa ders, beden eğitimi oyunu ve uygulama sonrası anket içeren iki ders planı hazırlamıştır. Uygulamada beden eğitimi oyunu, karartılmış yüzme gözlükleri, kulak tıkaçları ve çorapların kullanılmasıyla öğrenciler bazı engellerin gerçekliklerini deneyimlemiştir. Araştırmacı, araştırma

sonucunda empatinin karmaşık duygularını öğretmenin en iyi yönteminin sakatlık simülasyonları olduğunu ortaya koymuştur.

Epstein (2018) "Ülkeleri ve kültürlerini hareket yoluyla keşfetmek: beşinci sınıf öğrencilerinin birbirlerine karşı farkındalık ve empati geliştirmesi" adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin çok kültürlü ders içeriğini öğretmek için hareket ve dans kullanımına verdikleri tepkiler, beşinci sınıf öğrencilerinin dünyanın dört bir yanından farklı kültürlerden ve ülkelerden sınıf arkadaşlarına karşı empati geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanabilecekleri hareket ve dans temelli yöntemler ve farklı bir kültürden ve ülkeden diğer öğrenciler için empatiyi geliştirmede kullanılabilecek hareket ve dans temelli dersleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 24 5. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Eylem araştırması olarak planlanan araştırmanın sonucunda, hareket ve dans yoluyla öğrencilerin ülkeler ve kültürleri hakkında bilgi edinmelerinde çok olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, bu çalışmadan önce akranları hakkında daha önce bilmedikleri şeyleri keşfettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yaratıcılık, iletişim ve işbirliği sayesinde, bu araştırmadaki katılımcılar birbirlerine karşı artan bir farkındalık ve empati duygusu geliştirmişlerdir.

Partridge (2018) "Kapsayıcı Sınıflarda Empati: Çocukların Akademik Yazma Becerileri Aracılığıyla Toplumsal Davranışı Keşfetme" adlı yüksek lisans tezinde, kapsayıcı sınıflarda akademik gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimi desteklemesinde empatinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Shakespeare Can be Fun dil sanatları programında 5. Sınıfta okuyan 19 öğrenci oluşturmuştur. Perspektif alma dersinden önce ve sonra öğrenciler tarafından yazılan yazı örnekleri toplanmış ve empati için kodlanmıştır. Araştırma sonuçları, uygulama öncesinde yazılan akademik yazıların organizasyon, yaratıcılık, ses ve duygulanım ve dilbilgisi kategorileri karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bununla birlikte akademik yazmanın, empatinin gelişimini desteklediği, ancak yazma becerilerinin olumlu sosyal davranışa dönüşüp dönüşmediği belirsizliğini koruduğu belirtilmiştir.

Knowlson (2016) yüksek lisans tez çalışmasında zihin teorisi, duygusal empati ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu British Columbia'daki bir devlet ilkokulundan 4. ve 6. sınıflarda otuz altı katılımcı (16 kız ve 20 erkek) oluşturmuştur. Öğrencilere uygulanan zihin teorisi ve duygusal empati ölçeklerinin sonuçları, not ortalamasına göre belirlenen akademik başarı ile

karşılaştırılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucu, zihin teorisi ve duygusal empatinin akademik başarı ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Kang ve Lee (2013) araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin empatik becerilerinin engelli öğrencilere yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 2. ve 3. Sınıflarda öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak empati becerisine yönelik 20 sorudan ve engelli öğrenciler için kabullenme tutumu, kişisel yaşam, okul yaşamı ve öğrenme etkinlikleri gibi üç alt boyuttan oluşan 31 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Denekler empati yeteneklerine göre üst %30, orta %40 ve alt %30 olarak üç gruba ayrıldıktan sonra engelli öğrencilerin kabullenme tutumları ölçülmüştür. Araştırma sonuçları bir bütün olarak kabullenici tutum ve alt alanlar açısından gruplar arasında farklılık olduğunu göstermiştir. Buna göre empati becerisi yüksek olan en üst grup daha kabul edici bir tutuma sahiptir. Özellikle, duygusal empati becerisinden ziyade bilişsel empati becerisi düzeyine bağlı olarak engelli öğrencilerin kabul tutumunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sakofsy (2009) Empati becerileri eğitiminin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde ergenlerde empati konusunu araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma, ön test- son test tek gruplu nicel bir araştırmadır. Çalışmada, okul bağlamında öğrencilerin empati ile ilgili deneyimlerini sekiz oturumluk bir müdahale öncesi ve sonrasında değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından bir ön / son test ölçeği geliştirilmiştir. Çalışma grubunu Western New York'ta bir ortaokuldan 14 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları, empati beceri programının zorbalığa karşı artan bir farkındalığı sağladığı ve öğrencilerin kendisinin ve başkalarının eylemlerinin sonuçlarını düşünmeye teşvik ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin analizinde kullanılacak tekniklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

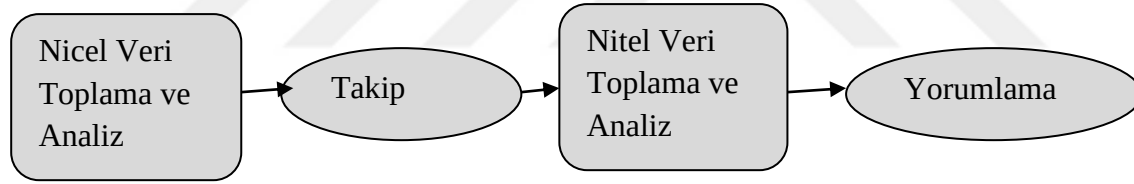
3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde tasarlanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerinin geliştirilme sürecine etkisinin araştırıldığı bu araştırma, nicel ve nitel yaklaşımla toplanan verilerin birlikte kullanıldığı karma yönteme göre desenlenmiştir. Karma yöntem araştırmasını kullanmanın temel amacı, birden fazla veri kaynağı türünü birleştirmenin, bir araştırma probleminin tek yöntemli bir yaklaşımdan daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamasıdır (Guest & Fleming, 2015, s. 3). Karma yöntem araştırmaları, bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nicel ve nitel yöntem, yaklaşım ve kavramların araştırmacı tarafından birleştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2014; Gürbüz & Şahin, 2016). Karma yönteme göre desenlenen araştırmalarda araştırma sorularına veya hipotezlere yanıt bulmak amacıyla nicel ve nitel veriler bir arada toplanabilmektedir (Creswell, 2014, s. 266). Creswell ve Plano Clark'a (2015) göre nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (s. 12).

Creswell ve Plano Clark'ın (2015) karma yöntem sınıflandırmasında, "yakınsak paralel desen (*convergent parallel mixed methods design*), açıklayıcı sıralı desen (*explanatory sequential mixed methods design*), keşfedici sıralı desen (*exploratory sequential mixed methods design*), gömülü karma desen (*embedded mixed methods design*), dönüştürücü desen (*transformative mixed methods design*) ve çok aşamalı desen (*multiphase mixed*

methods design)" olmak üzere altı temel tasarım üzerinde durulmaktadır (Creswell, 2014, s. 269-276). Karma yöntemde verilerinin toplanma sürecine ilişkin; veriler arasındaki etkileşim seviyesi, verilerin ilişkisel önceliği, verilerin zamanlanması ve verileri birleştirme işlemleri hangi desenin kullanılacağına karar verme sürecinde dikkate alınmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 72).

Bu araştırmada araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin ve sonrasında ikinci aşama olan nitel verilerin toplanıp çözümlendiği "Açımlayıcı Sıralı Desen" kullanılmıştır. Bu desende araştırmaya ilk önce nicel bir aşama ile başlanır ve ikinci bir nitel aşamayla özel sonuçlar aramak amaçlanır. İkinci nitel aşama, birinci nicel aşamayı derinlemesine açıklama ihtiyacında uygulanır. Bu desen daha çok nitel aşamayı nicel verilerin içindeki ilişkileri açıklamak için kullanılmaktadır. Bu desende, nicel ve nitel veri toplama süreci birbirinden bağımsız değil, birbiriyle bağlantılıdır (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 198). Ancak nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ayrı ayrı yapılır ve tartışma bölümünde bu veriler birleştirilerek yorumlanır (Creswell & Plano Clark, 2014, s. 90). Açımlayıcı sıralı desenin prototip modeline Şekil 8'de yer verilmiştir.



Şekil 8. Açımlayıcı sıralı desenin prototip modeli. Creswell& Plano Clark. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı kaynağından uyarlanmıştır.

Karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nicel boyutunda deneysel desenler içinde yer alan denkleştirilmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s. 191). Yarı deneysel araştırmalar, grupların yansız ya da rastlantısal olarak oluşturulmadığı veya deney ortamının kontrol edilemediği durumlarda kullanılır (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 372). Eğitim ortamında yapılan çalışmalarda öğrencilerin devam ettikleri şubeler araştırma öncesinde belirlenmiş olduğu için araştırmacının şube içerisinde değişiklik yapması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada uygulamanın yapılacağı ilkokul 4.

Sınıf şubelerinden deney ve kontrol grupları rastgele seçilerek yarı deneysel bir desen oluşturulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Bu yöntemde durumla ilişkili etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreç gibi) bütüncül bir yaklaşımla araştırılmaktadır (Patton, 2014; Şimşek & Yıldırım, 2011). Bu doğrultuda araştırmada öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve doküman incelemesi kapsamında değerlendirilen öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve öğrenci günlüklerinden toplanan nitel veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin içeriğinin incelenmesi, verilerin dikkatli bir şekilde hazırlanması, kodlanması ve yorumlanması neticesinde sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya çıkan sonuçların paylaşılmasında kullanılan bir analiz çeşididir (Güler, Halıcıoğlu & Taşkın, 2015). Araştırma desenine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Desenine İlişkin Bilgiler

Gruplar	Uygulama Öncesi	Uygulama Sırası	Uygulama Sonrası
Deney Grubu	*Empatik Eğilim Ölçeği	*Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programı *Gözlem *Öğrenci Günlükleri	*Empatik Eğilim Ölçeği *Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler
Kontrol Grubu	*Empatik Eğilim Ölçeği	*MEB sosyal bilgiler dersi öğretim programı	*Empatik Eğilim Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı, kayıtlı yabancı uyruklu öğrencisi olan iki devlet ilkokulunda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden "*amaca yönelik örnekleme*" içerisinde yer alan "*ölçüt örnekleme*" temel alınmıştır. Amaca yönelik örneklemede araştırmacı, kişisel gözlemleri yoluyla araştırma sorunsalına uygun olduğunu düşündüğü belirli özellikleri taşıyan

denekleri seçer ve amacına en uygun olanları örnekleme alır (Gürbüz & Şahin, 2015; Teddlie & Tashakkori, 2015). Ölçüt örneklemede örneklem, problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur. Ayrıca nicel bir çalışmanın sonuçlarına göre derinlemesine bir çalışma yapılmak istendiğinde de ölçüt örnekleme kullanılabilir (Büyüköztürk, vd., 2011, s. 88). Bu bağlamda şubelerin belirlenmesinde, yabancı uyruklu göçmen öğrencilerin yoğun olduğu şubeler ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği açısından uygulamanın yapıldığı okullarda okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmalara ilgi duymaları ve gönüllü olmalarının yanı sıra uygulama yapılan sınıfta daha önce herhangi bir deneysel çalışmanın yapılmamış olması dikkate alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde yoğun göç alan bölgelerde bulunan ve kayıtlı yabancı uyruklu öğrencisi olan Gazi Osman Paşa İlkokulu ile Mehmet Ali Yılmaz İlkokulunun 4. Sınıflarında öğrenim gören 52'si kız, 47'si erkek olmak üzere toplam 99 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma her okulda bir deney bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki deney ve iki kontrol grubu ile yürütülmüştür.

Deney ve kontrol grupları aşağıda belirtilen aşamalara göre oluşturulmuştur.

- Araştırma için gerekli yasal izinler alınıp (EK 1), uygulamanın yürütüleceği okullarla iletişime geçilmiş, yöneticiler ve 4. sınıf öğretmenleriyle görüşülüp çalışmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir.
- Gazi Osman Paşa İlkokulunda bulunan ve sınıf mevcudu, kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısı denk veya birbirine yakın olan beş adet 4. sınıf şubesinden uygulama yapılacak deney ve kontrol grupları araştırmacı tarafından kura yöntemi ile belirlenmiştir. Kurada 4-B sınıfı deney-1 grubu, 4-A sınıfı da kontrol-1 grubu olarak belirlenmiştir.
- Mehmet Ali Yılmaz İlkokulunda bulunan ve sınıf mevcudu, kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısı denk veya birbirine yakın olan yedi adet 4. sınıf şubesinden uygulama yapılacak deney ve kontrol grupları araştırmacı tarafından kura yöntemi ile belirlenmiştir. Kurada 4-B sınıfı deney-2 grubu, 4-D sınıfı da kontrol-2 grubu olarak belirlenmiştir.

Uygulama sonunda her iki okuldaki deney ve kontrol gruplarının verileri birleştirilmiştir.

Öğrencilerin kişisel bilgilerinin ve demografik özelliklerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Eğitim Durumu		Deney	Kontrol	Toplam
		n	n	n
Cinsiyet	Kız	25	27	52
	Erkek	26	21	47
Anne Eğitim Durumu	Okuma yazması yok	9	11	20
	İlkokul	25	16	41
	Ortaokul	10	13	23
	Lise	6	7	13
	Üniversite	1	1	2
Baba Eğitim Durumu	Okuma yazması yok	5	6	11
	İlkokul	16	20	36
	Ortaokul	15	15	30
	Lise	13	7	20
	Üniversite	2	0	2
Öğrencilerin Uyruğu	Türkiye	44	42	86
	Suriye	6	6	12
	Azerbaycan	1	0	1

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun 25’i kız, 26’sı erkek olmak üzere toplam 51 öğrenciden oluştuğu; kontrol grubunun ise 27’si kız, 21’i erkek olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde en fazla ilkokul ve ortaokul mezunu oldukları; babaların eğitim durumlarına bakıldığında ise en fazla ilkokul, ortaokul ve lise mezunu oldukları görülmektedir. Tabloya göre deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu Türk uyrukludur. Buna karşılık 6’sı Suriye ve 1’i de Azerbaycan uyrukludur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin kişisel bilgilerine bakıldığında, öğrencilerin annelerin en fazla ilkokul ve ortaokul mezunu; babalarının da anneleri gibi en fazla ilkokul ve ortaokul mezunu oldukları görülmektedir. Bu veriler ışığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aile yapılarının ve kişisel özelliklerinin ve benzerlik gösterdiği söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma yöntem olarak desenlenen bu araştırmanın amacına ve yöntemine uygun olarak verilerin toplanmasında ölçek, görüşme, gözlem ve günlük olmak üzere hem nicel hem de nitel araştırma tekniklerini içeren farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında; öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek ve empatik eğilim düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "*Kişisel Bilgi Formu*" ve "*Empatik Eğilim Ölçeği*" kullanılmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında ise, deney grubundaki öğrencilerin uygulanan eğitime ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "*Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu*" ve "*Öğrenci Günlüğü*" kullanılmıştır. Ayrıca uygulama süresince araştırmacılara eğitim ortamı hakkında yol göstermek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "*Gözlem Formu*" kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, öğrenciler ile ilgili temel bilgileri içeren bir form olarak geliştirilmiştir. Bu formda öğrencinin cinsiyeti, ailedeki kişi sayısı, anne mesleği, baba mesleği, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailede bulunan farklı uyruktan bireylerin belirlenmesine yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu formlar dağıtılmadan önce öğrencilere gerekli bilgiler verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle birlikte düzenlenen veli toplantısında, araştırmanın amacı, elde edilecek verilerin kesinlikle gizli tutulacağı ve araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı hakkında velilere gerekli açıklamalarda bulunulmuş ve veli izinleri alınmıştır. Öğrenciler için hazırlanan kişisel bilgi formu Ek 3 'te sunulmuştur.

Empatik Eğilim Ölçeği

Araştırmanın amacı bağlamında öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen "*Empatik Eğilim Ölçeği*" kullanılmıştır. Yapılan incelemelerde yurt içi ve yurt dışında empati becerisine yönelik farklı ölçekler geliştirildiği görülmüştür (Albiero, Matricardi, Speltri & Toso, 2009; Bryant, 1982; D'Ambrosio,

Olivier, Didon & Besche, 2009; Dökmen, 1982; Engeler & Yargıç, 2007; Joliffe, Farrington, 2006; Kaya & Siyez, 2010; Yılmaz-Yüksel, 2003).

Yurtdışındaki çalışmalarda empati becerisine yönelik en sık kullanılan ölçekler Bryant'ın Çocuk ve Ergenler için Empati İndeksi ile Kişilerarası Tepkisellik İndeksi' dir (Dadds ve ark., 2008). Yılmaz ve Yüksel (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Bryant' ın Çocuk ve Ergenler için Empati İndeksinin temel sınırlılığı empatiyi sadece duygusal empati boyutunda değerlendirerek empatiyi tek boyutlu bir yapı olarak ele almasıdır. Engeler ve Yargıç (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Kişilerarası Tepkisellik İndeksi" empatiyi çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirmektedir ancak, ölçeğin uygulandığı yaş grupları ergenler ve genç yetişkinlerdir.

Ülkemizde ise empati becerisine yönelik araştırmalarda çoğunlukla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olan Empatik Eğilim ve Empatik Beceri ölçeklerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışmalarının üniversite öğrencileri ile yapılmış olmasından dolayı ilkokul düzeyindeki öğrencilere uygulanabilirliğinde sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ilkokul düzeyindeki çalışmalarda sıklıkla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen “KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği” kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçekte empatik eğilim bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki temel boyutta ele alınmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, empatinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç temel bileşene ayrıldığı son yıllarda yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Wynn & Wynn, 2006; Thwaites & Bennett-Levy, 2007; Schnur & Montgomery, 2010). Bunun yanı sıra son yıllarda yapılan araştırmalarda empatinin kültürel-kültürlerarası bileşeni üzerinde yurtdışında yapılan araştırmalara ulaşılmıştır. Eisenberg ve Fabes (1990)'e göre kültürlerarası empatide duygusal bileşenin önemi diğer kişinin kültürünü anlamada büyük önem taşımaktadır (s.131). Ridley ve Lingle, (1196) kültürün çok boyutlu olduğu gerçeğinden yola çıkarak kültürel empatinin kültürler arasında anlama ve iletişimde algısal, duyuşsal ve bilişsel süreçler içerdiğini belirtmişlerdir. Wang ve diğerleri (2003) etno-kültürel empati ölçeği geliştirmiş ve etno-kültürel empatiyi, kendisinden farklı olan ırksal ve etnik kültürel gruplardan bireylere yönelik empati olarak tanımlamıştır. Bunun yanında ülkemizde empatinin kültürel bileşenini içeren herhangi bir ölçek bulunmadığından, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimi ele alan araştırmamızın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından yeni bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında ölçülecek niteliğın açıkça tanımlanması amacıyla ilgili alanyazın incelenerek öğrencilerin sahip olması beklenen empatik eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yurtiçi ve yurtdışında bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ölçek geliştirmenin ikinci aşaması olan denemelik madde havuzu oluşturma aşamasında öncelikle likert tipi ölçek geliştirmeye ve analiz etmeye yönelik çalışmalar (Büyüköztürk, 2010; Eymen, 2007; Tezbaşaran, 1997; Pett, Lackey & Sullivan, 2003) incelenmiştir. Daha sonra alan yazındaki empatik eğilim ölçekleri (Albiero, Matricardi, Speltri & Toso, 2009; Bryant, 1982; D'Ambrosio, Olivier, Didon & Besche, 2009; Dökmen, 1982; Engeler & Yargıç, 2007; Joliffe, Farrington, 2006; Kaya & Siyez, 2010; Yılmaz-Yüksel, 2003) incelenerek bunlardan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda 4' lü likert (hiçbir zaman, bazen, sık sık, her zaman) türünde 12 maddesi çeldirici olmak üzere 44 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Denemelik ölçeğın madde havuzunda empatik eğilimin farklı boyutlarına (*Arkadaşlarımla üzgün olduklarını hareketlerinden anlayabilirim. Başka birine haksızca davranılması beni kızdırır. Bir arkadaşım eşyasını kaybederse bende onunla birlikte ararım.*) ve farklı költürlere karşı empatik eğilimleri belirlemeye yönelik (*Farklı kölkelerdeki insanların yaşam biçimlerini merak ederim*) maddelere yer verilmiştir.

Oluşturulan 44 maddelik denemelik ölçek formu, uzman görüşleri alınmak üzere konu alanında bilgi sahibi olan ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen Eğitim Bilimleri alanından 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınabilmesi için 3'lü derecelendirme kullanılmıştır. Hazırlanan denemelik formda uzmanların her bir madde için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değıl" seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda bazı maddelerde düzeltmeler yapılarak 44 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Böylece "her zaman", "sık sık", "bazen" ve "hiçbir zaman" arasında değışen 4'lü likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur.

Hazırlanan denemelik ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Adana ili Seyhan ve Çukurova ilçelerindeki dört ilkokulda öğrenim gören 161'i kız, 159'u erkek olmak üzere toplam 320 4. sınıf öğrencisine sınıf ortamında uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve SPSS 25.0 AMOS programları kullanılmıştır.

Empatik Eğilim Ölçeğının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının başında normal dağılım analizleri yapılmıştır. Ölçeğın yapı geçerliğini incelemek için temel bileşenler analizi

yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış, ardından ilgili yapının geçerli bir yapı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin ölçekte kalıp kalmamasına karar vermede faktör yük değerinin alt sınırı olarak 0,30 belirlenmiştir. Ölçekte yer alması uygun maddeleri belirlemek amacıyla, maddelerin madde analizi ve madde-toplam korelasyonları ile ilgili analizler yapılmıştır. Maddelerin alt ve üst %27'lik grupları ayırt edip etmediğini sınamak için t-testi yapılmıştır. Ölçeğin tümü için yapılan yapı geçerliği analizi sonucunda belirlenen alt yapıların iç tutarlılığı Cronbach alfa formülüyle hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliği için İki yarı test güvenirliği, Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değerleri ile incelenmiştir.

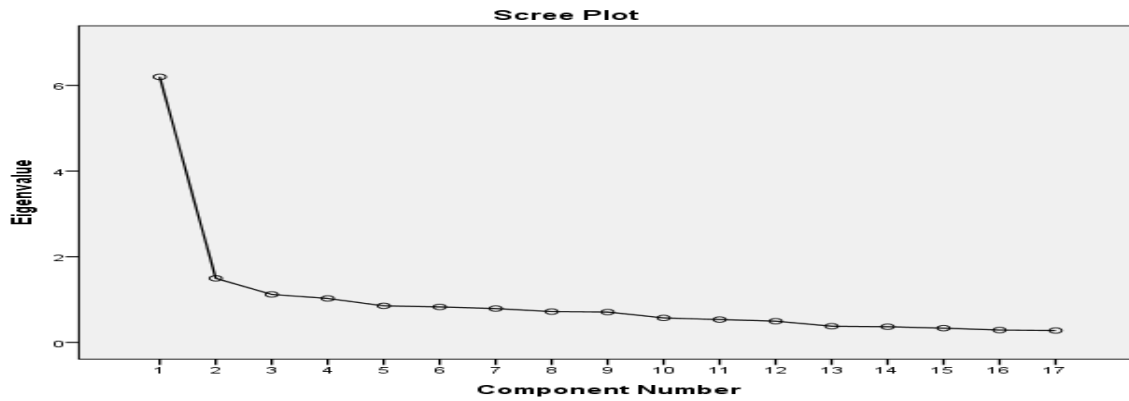
Araştırmada ölçek maddelerinin belirlenmesinde bazı ölçütlere göre hareket edilmiştir. Bunlar; madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,30'nin üzerinde olması, faktör analizinde faktör yükünün 0,40'un üzerinde olması, tek faktörde diğer faktör yapılarından en az 0,10 düzeyinde farklılık taşıyacak derecede yer alması ölçütleridir. Araştırmada yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 kabul edilmiştir.

Empatik Eğilim Ölçeği'nin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri 0,870 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu ,00 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleşebilirlik (factorability) için KMO'nun 0,60'tan yüksek çıkması beklenir. (Büyüköztürk, 2010, s. 126). Analiz sonuçları veri setinin açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör desenini belirlemek amacıyla döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bunun üzerine ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek amacıyla Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde; faktör yük değerinin 0,40 ya da daha yüksek olması, iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması ve her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması (Büyüköztürk, 2010, s. 134-135) dikkate alınmıştır.

Ölçekte aynı anda birde fazla faktöre yüklenen binişik maddeleri ve faktör yük değeri 0,40'tan düşük olan maddeleri elemek amacıyla 3 kez faktör analizi yenilenmiştir. Yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük olan 12 faktörde toplandığı görülmüştür. 12 faktörün varyansa yaptığı katkı ise %66,06 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilere göre yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yük değeri 0,40'ın altında olan 3, 4, 21, 30, 40 ve 41. madde ile birden fazla faktöre yüksek değerde yüklenen 6, 8, 13, 15, 17, 18, 19, 25, 26, 28 ve 34. maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 26 madde üzerinden faktör analizi yinelenmiştir.

2. faktör analizi sonuçlarına göre ölçek özdeğeri 1'den büyük 6 faktörde toplandığı ve bu 6 faktörün toplam varyansın %57,88'ini açıkladığı görülmektedir. Bu analiz sonucunda faktör yük değeri 0.40'ın altında olan 36.madde ile birden fazla faktöre yüksek değerde yüklenen 2, 7, 10, 12, 22, 23, 27. ve 37. maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 17 madde üzerinden faktör analizi yinelenmiştir. 3. faktör analizi sonuçlarına göre ölçek özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör altında toplanmıştır. Bu 3 faktör ölçek varyansının %51,84'ünü açıklamaktadır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiği (scree plot) incelenmiştir.



Şekil 9. Empatik eğilim ölçeği çizgi grafiği

Çizgi Grafiği (Scree Plot) incelendiğinde, grafikte, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olması ölçeğin genel tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim birinci faktörün ölçek varyansına yaptığı katkının %36,45 olması bunun göstergesidir. Üçüncü faktörden sonra grafiğin genel gidişinde önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Bu bakımdan ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör sayısı 3 ve madde sayısı 17 olarak belirlenmiştir. 17 madde için yinelenen AFA sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Empatik Eğilim Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Maddeler	Ortak Faktör Varyansı (h ²)		
		1	2	3
M20	Başarısından dolayı ödül alan bir arkadaşımın ne kadar mutlu olduğunu anlayabilirim.	,779		,630
M32	Bir arkadaşım bana kendi sorunundan bahsedince onu dikkatle dinlerim.	,709		,596
M1	Arkadaşlarımın üzgün olduklarını hareketlerinden anlayabilirim.	,674		,537
M16	Savaş sebebiyle evini terk etmek zorunda kalan insanların duygularını anlayabilirim.	,576		,443
M39	Bir arkadaşım bana kötü davranırsa, neden öyle davrandığını anlamaya çalışırım.	,537		,507
M9	Arkadaş grubu içinde dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.		,614	,592
M5	Arkadaşlarımdan birinin ağladığını gördüğümde benimde gözlerim dolar.		,608	,435
M42	Arkadaşlarım beni oyunlarına dâhil etmediğinde üzülürüm.		,592	,400
M37	Kültürel olarak benden farklı olan arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.		,589	,589
M11	Türkçe bilmedikleri için oyuna alınmayan çocukları gördüğümde üzülürüm.		,559	,497
M14	Başkalarının başından geçen üzücü bir olayı duyduğumda ben de kendimi üzgün hissederim.		,541	,560
M35	Okulda farklı ülkelerden gelen çocuklarla alay edilmesi beni kızdırır.		,534	,412
M31	Sokak hayvanları için evimin önüne yiyecek ve su bırakırım.			,756 ,588
M43	Bir arkadaşımın sorununu çözmekte ona yardım ederim.		,698	,606
M29	Farklı kültürden gelen çocukları oyunuma dâhil ederim.		,605	,587
M33	Sınıfa yeni gelen çocuklarla rahatlıkla sohbete başlayabilirim.		,578	,457
M38	Farklı ülkelerdeki insanların yaşam hikâyelerini anlatan kitapları okurum.		,418	,377
Özdeğer		6,197	1,497	1,120
Varyans açıklama oranı (%)		36,453	8,804	6,591
Toplam Varyans açıklama oranı (%)		51,848		

*±0,30 altındaki değerler gösterilmemiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin 0,41 ile 0,77 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2010, s. 124), faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olmasının madde secimi için iyi bir ölçüt olduğunu ancak, az sayıda madde için bu sınırın

0,30'a kadar indirilebileceğini belirtmiştir. Bu durumda, Tablo 3'te yer alan maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir. Üç faktörün varyansa yaptığı katkının %51,848 olduğu görülmektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavramın ne derece iyi ölçüldüğünün bir göstergesidir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın en az %30 olması yeterli görülürken çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha yüksek olması gerekir (Büyüköztürk, 2010, 125). Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli bulunmaktadır (Dunteman, 1989; Gorsuch, 1983). Bu durumda tanımlanan faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Yapılan AFA sonucunda 17 maddeden oluşan, 3 faktörlü bir yapıya sahip olan ölçekte maddelerin faktörlere dağılımı içerik açısından analize tabi tutulmuş ve faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktör toplam varyansın %36,45'ini açıklamakta olup, empatik eğilime yönelik bilişsel ifadeleri ölçen maddelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu faktör "bilişsel empati" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör, toplam varyansın %8,80'ini açıklamakta olup, empatik eğilime yönelik duyuşsal ifadeleri ölçen maddelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu faktör "duygusal empati" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör, toplam varyansın %6,59'unu açıklamakta olup, empatik eğilime yönelik davranışsal ifadeleri ölçen maddelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu faktör "davranışsal empati" olarak adlandırılmıştır.

Doğrulamalı faktör analizine ilişkin bulgular

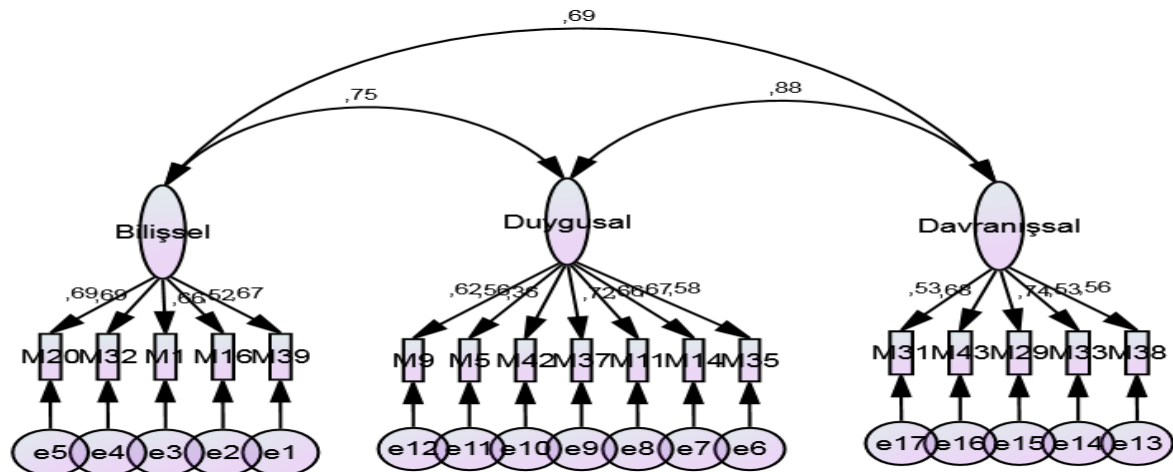
Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen üç faktörlü yapıyı test etmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda üç boyutlu yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 271-272) Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Empatik Eğilim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri Sonuçları

Uyuşma İstatistikleri	Empatik Ölçeğinin Değerleri	Eğilim Uyum	İyi/Mükemmel Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir
χ^2 /sd	1,171		$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	
RMSEA	0,047		$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	
GFI	0,904		$0.90 \leq GFI$	$0.85 \leq GFI$	
AGFI	0,916		$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	
CFI	0,913		$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI$	
Standardized RMR	0,049		$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	

Ayrıca DFA'dan elde edilen üç boyutlu modele ilişkin path diyagramı Şekil 10'da görülmektedir.



Şekil 10. DFA faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkilere ilişkin Path Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili olarak empatik eğilim ölçeğinin değerleri incelendiğinde χ^2/sd oranının 1,171 olduğu görülmektedir. Bu oranın 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. RMSEA'nın 0,047 olduğu görülmektedir. RMSEA'nın 0,05 'ten küçük olması iyi/mükemmel uyumu göstermektedir. GFI uyum indeksinin 0,90 ve AGFI uyum indeksinin de 0,91 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI 0 ile 1 arasında değişmektedir. GFI ve AGFI'nin 0,90 ve üzerinde olması iyi/mükemmel uyumu göstermektedir. CFI'nın 0,91 olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Standardize edilmiş RMR uyum indeksinin 0,04 olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş RMR'ın 0,05'in altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre model-veri uyumunun iyi/mükemmel düzeyde olduğu ve bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alması uygun maddeleri belirlemek amacıyla, maddelerin madde toplam korelasyonları ile madde ve faktörlerin alt-üst %27'lik dilimleri arasındaki farka ilişkin *t* değerleri hesaplanmıştır.

Madde-Toplam Korelasyona Dayalı Madde Analizi

Denemelik form uygulandıktan sonra elde edilen verilerle önce her bir maddeden alınan puanlarla ölçeğin tümünden alınan puanlar arasındaki korelasyonlar Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2010) madde- toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin madde ayırt ediciliğinin iyi derecede olduğunu, .20 ile .30 arasında kalan maddelerin ise zorunlu görülmesi halinde teste alınabileceğini belirtmektedir. Ayrıca madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2004).

Madde analizi kapsamında madde – toplam korelasyonunun yanı sıra, bir testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın bağımsız gruplar *t*-testi ile analiz edilmesi yöntemine de başvurulmaktadır. Bu iki yöntem yoluyla ayırt ediciliği düşük maddeler ölçme aracından çıkarılır ve iç tutarlılık artırılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle madde- toplam korelasyon analizi sonucuna göre testten çıkarılması gereken maddelerin madde ayırt edicilik gücüne bakılmasına ve ona göre ölçekten çıkarılıp çıkarılmasına karar verilmiştir. Empatik Eğilim Ölçeğinden düşük ve yüksek puan alan bireylerin eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla alt-üst %27'lik grup karşılaştırması bağımsız gruplar *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Empatik Eğilim Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama, t-testi ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

	Alt %27		Üst %27			
Faktör	X	ss	X	ss	t	Madde-Toplam Korelasyonu
Bilişsel Empati						
M1	2,67	,963	3,90	,292	11,35*	0,61
M16	2,58	1,19	3,89	,376	9,74*	0,52
M20	2,65	1,014	3,93	,256	11,33*	0,57
M32	2,46	1,002	3,96	,184	13,64*	0,58
M39	2,48	,822	3,91	,350	14,83*	0,63
Duygusal Empati						
M5	1,93	,904	3,58	,693	13,42*	0,58
M9	2,51	,929	3,83	,591	11,15*	0,62
M11	2,39	1,043	3,96	,184	13,73*	0,67
M14	2,20	,959	3,95	,211	16,46*	0,68
M35	2,69	1,074	3,88	,417	9,54*	0,59
M37	2,16	,943	3,90	,292	16,37*	0,71
M42	3,16	,992	3,79	,555	5,12*	0,37
Davranışsal Empati						
M29	2,51	,979	4,00	,000	14,09*	0,69
M31	2,90	1,013	3,95	,211	9,37*	0,49
M33	2,30	,983	3,66	,679	10,55*	0,54
M38	2,18	1,000	3,62	,614	11,39*	0,59
M43	2,93	,823	3,96	,184	11,37*	0,63

* $p < 0,001$

Tablo 5'e göre, bağımsız gruplar t-testi sonucunda alt ve üst grupta yer alan öğrencilerin deneme ölçekteki maddelerden elde ettikleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Demirel (2003) üst ve alt grup verilerinin maddenin o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ayırıp ayırmadığının bir ölçüsü olduğunu belirtmektedir. Analiz sonucuna göre, madde-toplam korelasyon katsayı değerleri ,37 ile ,71 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyon katsayılarının madde ayıricılığı için yeterli olduğu görülmektedir.

Ölçekten elde edilen puanların iç tutarlılık açısından güvenilirliğini test etmek amacıyla; cronbach alfa güvenirlik katsayısı, İki yarı test güvenirliği Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri hesaplanmıştır.

Empatik eğilim ölçeğinin maddeleri ilk yarı son yarı şeklinde iki eş yarıya ayrılarak, ölçeğin iki eş yarısından elde edilen Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ölçeğin İki Yarı Test Güvenirlik Çalışması

Cronbach α	Madde Sayısı	Spearman-Brown	Guttman Split- Half
Kısım 1 0,810	9	0,881	0,880
Kısım 2 0,786	8		

Tablo 6'ya göre, Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenirliliği 0,881 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenirliliği de 0,880 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iki yarı güvenirlilik düzeyinin 0,880 olduğu şeklinde değerlendirilir.

Empatik eğilim ölçeğinin cronbach alfa güvenirlilik katsayısına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Empatik Eğilim Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek Alt Faktörler	Cronbach α	Madde Sayısı
Duygusal Empati	0,79	7
Bilişsel Empati	0,77	5
Davranışsal Empati	0,74	5
Toplam	0,88	17

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı duygusal empati boyutu için 0,79; bilişsel empati boyutu için 0,77 ve davranışsal empati boyutu için 0,74 olduğu görülmektedir. Cronbach alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği " $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değil, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenirliliği düşük, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise oldukça güvenilir ve $0,80 \leq \alpha < 1$ ise yüksek derecede güvenilir bir ölçektir" (Kayış, 2014, s. 405). Buna göre ölçekten elde edilen değerler her bir madde için güvenirliliğin geçerli ve iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach alfa değeri 0,88'dir. Bu bulgu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Empatik Eğilim Ölçeğinin son haline Ek 2'de yer verilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının sosyal bilgiler dersinde uygulamasının ardından deney grubunda yer alan öğrencilerin sürece yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre görüşme formu hazırlanırken şu noktalara dikkat edilmelidir (s. 128-238):

- Görüşmede dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, soruların görüşülen birey tarafından kolayca anlaşılacak derecede açık ve belirgin olmasıdır.
- Genel ve soyut sorular yerine, öğrenci düzeyine uygun ve işlenen derslerle ilişkilendirilen özel sorular kullanılmasına özen gösterilmelidir.
- Evet-hayır türü kapalı uçlu sorular yerine, açık uçlu sorular sorulmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrencileri herhangi bir şekilde yönlendirecek sorulardan özellikle kaçınılmalıdır.
- Öğrencilerin soruyu anlamakta güçlük çekebilme ihtimallerine karşın alternatif sorular da oluşturulmalıdır.
- Soruların belirli bir mantık çerçevesi içinde sorulmasına özen gösterilmelidir.

Öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yukarıdaki hususlar göz önüne alınarak yapılan uygulama ve empati kavramı ile ilgili ile ilgili genel düşüncelerin alınabileceği sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra iç geçerliliğin sağlanması için uzman görüşüne sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunun son haline Ek 4' te yer verilmiştir.

Gözlem

Gözlem tekniği nitel araştırmada veri toplama için anahtar araçlardan biridir. Gözlem araştırmacının çalışma alanındaki grubun doğal ortamlarındaki davranış biçimlerinin bilimsel amaçlarla kayıt altına aldığı olgusal bir süreçtir (Creswell, 2014, s. 191). Araştırmada “katılımcı olmayan gözlem” türü kullanılmıştır. Katılımcı olmayan gözlemlerde amaç çalışma grubuyla doğrudan etkileşime girmeden veri kaydını gerçekleştirmek ve grubun davranışlarına odaklanmaktır (Creswell, 2014, s. 192).

Araştırmada kullanılmak üzere deney grubunda uygulayıcı konumunda olan öğretmenin dersi nasıl işlediğini, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğu ile öğrencilerin ders sırasındaki davranışlarını gözlemlemek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur (Ek 6).

Öğrenci Günlükleri

Bu araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçlarından birisi de öğrenci günlükleridir. Araştırmanın amacına uygun olarak öğrenci günlükleri öğrencilerin ders sırasında öğrendikleri, faydalı buldukları veya öğrenmekte zorlandıkları, eğlendirici ya da sıkıcı buldukları konular başlıkları altında yapılandırılmıştır. Uygulanan etkinliklerin sonunda doldurulan bu günlüklerle değerlendirme etkinliğinin yanı sıra araştırma için bir veri kaynağı elde etmek amaçlanmıştır. Öğrenci günlükleri Ek 5' te sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan Gazi Osman Paşa İlkokulu ile Mehmet Ali Yılmaz İlkokulunun 4. Sınıflarında öğrenim gören toplam 99 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her okulda bir deney bir de kontrol grubu ile yürütülen ve uygulama sonunda veriler birleştirilen bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "*Empatik Eğilim Ölçeği*" uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulamanın etkililiğini belirlemek üzere her dersin sonunda öğrenci günlükleri tutulmuş ve gözlem yapılmıştır.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının empati becerisinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışma, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretim programında yer alan Küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik olarak toplam on haftayı kapsamış, belirlenen sürenin iki haftası ön test- son test, iki haftası gözlem ve bir haftası ön uygulamaya ayrılmıştır.

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi küresel bağlantılar öğrenme alanı için hazırlanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının uygulanmasında aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

1.Kazanımların Belirlenmesi

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin geliştirilmesinde çalışma alanı olarak 4. sınıflar için sosyal bilgiler dersindeki “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı belirlenmiştir. M.E.B. ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı (2018) ayrıntılı olarak incelendiğinde empati becerisine "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı altında yer verildiği görülmüştür (s. 16). Bu nedenle bu öğrenme alanı, kültüre duyarlılığı, farklılıklara saygıyı, hoşgörüyü, kültürleri ve kültürel özellikleri aktarabileceği ve geliştirilmesi beklenen empati becerisinin, kültüre duyarlı pedagojik bir yaklaşımla geliştirilebileceği düşünüldüğünden tercih edilmiştir.

Çalışma alanı belirlendikten sonra “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının kazanımları incelenmiş ve var olan kazanımlar Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır (MEB, 2018). Yapılan incelemede Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ilişkin 4 kazanım olduğu, bu kazanımlardan 3'ünün bilişsel düzeyde, 1'inin ise duyuşsal düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle uzman görüşü alınarak bilişsel kazanımlara ek olarak duyuşsal kazanımlar eklenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan kültüre duyarlı farklılaştırılmış ders tasarımının kazanımları Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8

Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Ders Planında Yer Alan Kazanımlar

Konular	Kazanımlar
Ülkeleri tanıyalım	1. SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. 2. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. 3. Dünyada yaşanan kıtlık, savaş, doğal afetler gibi güncel olayların farkında olur
Komşularımız	1. SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar. 2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile ilişkilerini fark eder. 3. Dünyada yaşanan küresel sorunların farkında olur.
Türk Cumhuriyetleri	1. SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.
Farklı Kültürler	1. SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. 2. SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir. 3. İnsanlar arasında farklı kültürlerin, yaşam tarzlarının ve alışkanlıkların olduğunu fark eder. 4. Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder. 5. Farklılıklara karşı anlayış gösterir.

2.İçeriğin Belirlenmesi

Kazanımların belirlenmesinin ardından 2018-2019 eğitim öğretim yılı ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından konu başlıkları belirlenmiştir. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımı yapılan konular; ülkeleri tanıyalım, komşularımız, Türk cumhuriyetleri ve farklı kültürlerdir. Bu ana konular öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve ilgilerine göre farklılaştırılmıştır. Böylece öğrencilerin farklı öğrenme süreçlerinden geçerek farklı ürünler ortaya koymaları sağlanmıştır. İçeriğin belirlenmesinde sonra kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretime uygun ders planları oluşturulmuştur (Ek 8).

Yapılan çalışmaların farklılaştırma süreci Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Yapılan Kültüre Duyarlı Farklılaştırma Süreci

Konular	Ne Farklılaştırıldı?	Neye Göre Farklılaştırıldı?	Hangi Teknik Kullanıldı?
Ülkeleri tanıyalım	İçerik Süreç Ürün Öğrenme Ortamı	Hazırbulunuşluk İlgi	Kademelendirilmiş Etkinlikler Ayrılıp Birleşme (Jigsaw)
Komşularımız	İçerik Süreç Öğrenme Ortamı	Hazırbulunuşluk	Kademelendirilmiş Etkinlikler Konuşma Halkası Görsel Okuma
Türk Cumhuriyetleri	İçerik Süreç Ürün Öğrenme Ortamı	Hazırbulunuşluk İlgi	İstasyon
Farklı Kültürler	İçerik Süreç Ürün Öğrenme Ortamı	Hazırbulunuşluk İlgi	İstasyon Konuşma Halkası

3. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış ders içeriklerinin hazırlanması

Uygulamanın yapılacağı okullar ile sosyal bilgiler ders programının gün ve saatleri belirlendikten sonra, çalışmanın yapılacağı sınıflarda 2 hafta gözlem yapılmış, mevcut müfredata göre dersin işlenişi, öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, ön bilgileri ve ilgilerine ilişkin gözlem raporları tutularak öğretmen görüşleri alınmıştır. Gözlem raporları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kazanımların içeriğine

göre farklılaştırmayı destekleyen stratejilerden kademelendirilmiş etkinlikler, istasyon, ayılıp birleşme (jigsaw) stratejileri ile konuşma halkası ve görsel okuma tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Farklılaştırmayı destekleyen stratejilerin belirlenmesinin ardından kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik ders tasarımları oluşturulmuştur. Tasarımlar iki aşamalı oluşturulmuştur. Birinci aşamada, konunun öğretmen tarafından görsel öğelerle destekli düz anlatım yöntemiyle öğretimine ilişkin tasarımlar yer almaktadır. Bu aşamadaki temel amaç öğrencilere konulara ilişkin temel bilgiler verilmesidir. Tasarımın ikinci aşamasında ise farklılaştırmayı destekleyen stratejilere yönelik tasarımlar oluşturulmuştur. Bu aşamada temel bilgilerin ayrıntılı olarak öğrenilmesi ve dersin kazanımlarına ulaşılması amaçlanmıştır.

Ders tasarımlarının oluşturulmasının ardından ders kitaplarından, kaynak kitaplardan, yurt içi ve yurt dışında konu ile ilgili yapılan çalışmalardan faydalanılarak etkinlikler hazırlanmıştır.

Kademelendirilmiş etkinliklerin hazırlanmasında öğretmen görüşleri ve gözlem raporları doğrultusunda öğrencilerin önbilgileri ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak gruplamalar oluşturulmuştur. Etkinlikler zorluk derecesine göre alt orta ve üst olmak üzere 3 farklı seviyede hazırlanmıştır. Her dersin başında öğrencilerin hangi grupta olacağı sınıf öğretmeni ile birlikte belirlenmiş, esnek gruplama yapılarak grubundan daha hızlı ilerleyen öğrenciler bir üst kademeye çıkarılmıştır.

Etkinlikleri oluşturmada klonlama tekniğinden faydalanılmıştır. Klonlama tekniği ile farklı önbilgi, hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilerin kendilerine uygun zorluk derecesinde çalışmaları ve başarıya ulaşmaları amaçlanmıştır. Bu nedenle ilk olarak hazırbulunuşluk düzeyi ve önbilgileri bakımından en düşük seviyede olan öğrenci göz önüne alınarak onun yapabileceği etkinlikler hazırlanmıştır. Daha sonra aynı etkinlikler temel düzeyden ileri düzeye, bilinenden bilinmeyene doğru hem zorlaştırılmış hem de karmaşılaştırılmıştır.

İstasyon tekniği ile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilgileri dikkate alınarak aynı anda farklı görevler üzerinde çalışacakları farklı noktalar oluşturulmuştur. İstasyonlar, yabancı uyruklu öğrenciler dahil hiçbir öğrencinin geri planda kalmayacağı şekilde hazırlanmış ve kültüre duyarlı eğitimin gereği olarak yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel

öğeleri etkinliklere dahil edilmiştir. İstasyonların oluşturulmasında, öğrencilerin temel bilgiyi alarak konuyu derinleştirmeleri ve böylece istasyonlarda hiyerarşik bir yapıda ilerlemeleri hedeflenmiştir. İstasyonlarda esnek gruplandırma teşvik edilmiştir.

Kazanımların içeriğine uygun olarak her bir etkinlikte *öğretme ve pratik istasyonları* ortak olmak üzere, *dilsiz harita, görsel pano, şiir ve öykü, geleneksel kıyafetler, ünlü yemekler, konuşulan diller ile karşılaştırma istasyonları* oluşturulmuştur.

Ayrılıp birleşme (jigsaw) tekniği bir konunun farklı bölümleri olduğu durumlarda tercih edilmiştir. İlgili kazanım doğrultusunda öğrenciler cinsiyet ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak 6 kişilik heterojen gruplara ayrılmışlardır. Asıl gruplara alt konular ile ilgili çalışma kartları verilmiştir. Asıl gruplardaki her bir öğrenciye kendi ilgileri doğrultusunda alt konu başlıklarından bir konu belirlemesi ve o konuyu araştırması istenmiştir. Böylece öğrencinin araştıracağı konu ilgi alanına göre öğrenci tarafından belirlenmiştir. Aynı alt konuyu araştıran öğrenciler bir araya gelerek uzman gruplar oluşturulmuştur. Öğrenciler uzman gruplarında çalıştıktan sonra asıl grupları gruplarına dönerek uzmanlaştıkları konuyu gruplarına anlatmışlardır.

Uygulama Süreci

Ön Uygulama ve Ön Test Uygulaması

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğini görmek, uygulamayla ilgili yaşanabilecek aksaklıkları belirlemek amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama 8-19 Nisan 2019 tarihleri arasında iki hafta boyunca araştırmacının çalıştığı okuldaki bir şubede yirmi dört öğrenciyle yapılmıştır. Uygulamada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden kademelendirilmiş etkinlikler ile istasyon stratejisi kullanılmış ve farklılaştırma öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ön bilgilerine ve ilgilerine göre yapılmıştır.

Ön uygulama haftada üç saat olmak üzere iki hafta süreyle toplamda altı saat sürmüştür. Ön uygulama süresince süreç gözlemlenmiş ve uygulama sonrası öğrenci ve öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda; öğrencilerin çoğunun uygulamadan memnun kaldıkları, derslerin eğlenceli geçtiği ve farklılaştırılmış öğrenme ortamında kendilerini rahat hissettikleri tespit edilmiştir. Ancak; öğrencilere uygulamayla ilgili yapacakları görevler konusunda verilecek

yönergelerin daha anlaşılır ve detaylı olması gerektiği, etkinliklere daha fazla süre ayrılması gerektiği ve öğretmenin her öğrenciye yeterli zamanı ayıramadığı tespit edilmiştir. Bu tespitler doğrultusunda asıl uygulamaya yönelik gerekli önlemler alınmıştır.

Ön uygulama bittikten sonra çalışma grubundaki her iki okulun deney ve kontrol grupları için empatik eğilim ölçeğinin ön test uygulaması 22-26 Nisan 2019 tarihleri arasında araştırmacı tarafından birer ders saatinde uygulanmıştır.

Deneyisel İşlem

sosyal bilgiler dersi ilköğretim 4. sınıflarda haftalık üç ders saati olarak okutulmaktadır. Bu çalışmada deney gruplarını oluşturan iki sınıfa, müfredatla paralellik gösterecek şekilde beş hafta boyunca, 40 dakikalık üç dersten oluşan, toplam 14 ders saati boyunca deneyisel işlem uygulanmıştır. Uygulama 29 Nisan 2019 ve 31 Mayıs 2019 tarihleri arasında beş haftalık bir süre zarfında yapılmış ve toplam 14 ders saatinde tamamlanmıştır.

Uygulama sırasında her iki okulda bulunan deney ve kontrol gruplarında okulun bünyesinde kadrolu çalışan ve o sınıfın kendi öğretmeni ders anlatımını yapmıştır. Araştırmacı deney gruplarına uygulama süresince gözlemci olarak katılmıştır.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının uygulanmasında aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

- Araştırmada küresel bağlantılar öğrenme alanı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ön bilgileri ve ilgileri doğrultusunda farklılaştırılırken sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel öğeleri de farklılaştırmaya dahil edilerek kültüre duyarlı pedagojik bir yaklaşım amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve ön bilgileri gibi bireysel özelliklerini daha iyi tanıdıkları düşünüldüğünden her iki deney grubunda deneyisel işlemin o sınıfı okutan sınıf öğretmeni tarafından uygulanması kararlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı yanlılığını ortadan kaldırılması da amaçlanmıştır. Araştırmacı uygulama süresince deney gruplarında katılımlı gözlemci konumunda olmuş ve her uygulama öncesinde öğretmenlere gerekli eğitimleri vermiştir.
- Etkinliklere başlamadan önce gözlem notları, öğrenci kişisel bilgi formları ve sınıf öğretmeni görüşleri doğrultusunda gerekli gruplamalar yapılmıştır. Öğrencilere

birer dosya dağıtılarak, yapılacak çalışmaların verilen dosyalarda toplanılması istenmiştir.

- Uygulama başlamadan önce eğitim ortamındaki klasik oturma düzeni değiştirilmiş, grup sayısı ve etkinlik türü dikkate alınarak uygun oturma düzeni oluşturulmuştur.
- Uygulamanın 1. Haftasında "Ülkeleri Tanıyalım" konusunun öğretiminde *kademelendirilmiş etkinlikler* stratejisi kullanılmıştır. Kıtalar ve kıtalarda bulunan ülkeler hakkında konunun özet öğretimi ders kitabı, yardımcı kaynak ve görsel materyallerle yapıldıktan sonra, "*evet hayır kartları*" kullanılarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ön bilgileri doğrultusunda alt orta ve üst olmak üzere üç kademe belirlenmiştir. Her gruba grup sözcüsü ve grup ismi seçmesi için süre verilmiştir. Kıtalar ve ülkelerle ilgili, klonlama tekniği ile en alt kademede olan öğrenci göz önüne alınarak hazırlanmış, daha sonra kademe kademe temel düzeyden ileri düzeye, bilinenden bilinmeyene doğru hem zorlaştırılmış hem de karmaşılaştırılmış olan okuma malzemeleri cümleler halinde kesilmiş ve karışık olarak bütün gruplara dağıtılmıştır. Her grubun yapacağı çalışma, sınıf öğretmeni tarafından gruba yönergelerle duyurulmuş ve ihtiyaç duydukları materyaller sağlanmıştır. Etkinlikler sırasında gruplar kontrol edilmiş, ihtiyaç halinde rehberlik amacıyla müdahalelerde bulunulmuştur. Grupların çalışmalarını sunuma dönüştürmeleri için süre verilmiştir.
- Uygulamanın 2. Haftasında "Ülkeleri Tanıyalım" konusunun öğretiminde *ayrılıp birleşme (jigsaw)* stratejisi kullanılmıştır. Dünyanın farklı ülkelerinde gerçekleşen ve haberlerde yer alan kıtlık, iç savaş, doğal afet gibi güncel olaylarla ilgili gazete haberlerinin içinde olduğu görseller öğrencilere gösterilerek bu görsellerle ilgili bildikleri üç gerçeği defterlerine yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere bir olayı anlamak için olayın yaşandığı ülkeyi yeri, tarihi ve coğrafi yapısını anlamaları gerektiği ifade dilerek yapılacak grup çalışması hakkında onlara bilgi verilmiştir. Öğrenciler araştıracakları ülkelere göre cinsiyet ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak 6 kişilik heterojen gruplara ayrılmıştır (*Suriye, Slovakya, Amerika, Arjantin, Güney Sudan, Yeni Zelanda*). Oluşturulan asıl gruplara *coğrafi konum, kültürel miras, bağımsızlık günleri ve önemli kişiler ile hükümet yapısı ve ekonomi* alt konuları ile ilgili çalışma kartları verilmiştir. Asıl gruplardaki her bir öğrenciye kendi ilgileri doğrultusunda alt konu başlıklarından bir konu belirlemesi ve o konuyu araştırması istenmiştir. Daha sonra aynı konuyu alan öğrenciler bir araya

gelerek uzman gruplar oluşturulmuştur. Öğrenciler uzman gruplarında çalıştıktan sonra asıl gruplarına dönerek uzmanlaştıkları konuyu gruplarına anlatmışlardır. Grup arkadaşları ile derinlemesine bilgi alışverişinde bulunarak konu başlıklarını iyice birbirlerine öğretmişlerdir. Asıl gruplardaki öğrenciler sorumlu oldukları konuların öğretilmesinden sonra şarkı, afiş, resim veya rapordan oluşabilecek bir sunum hazırlayıp çalışmalarını sona erdirmişlerdir. Grup çalışması sırasında her öğrencinin en üst düzeyde grup çalışmasına katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

- Uygulamanın 3. Haftasında "Komşularımız" konusunun öğretiminde *kademelendirilmiş etkinlikler* stratejisi kullanılmıştır. Komşularımız konusu ile ilgili konunun özet öğretimi ders kitabı, yardımcı kaynak, görsel materyaller ve sunularla yapıldıktan sonra, "*köşe kapmaca tekniği*" kullanılarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ön bilgileri doğrultusunda alt orta ve üst olmak üzere üç kademe belirlenmiştir. Her gruba grup sözcüsü ve grup ismi seçmesi için süre verilmiştir. Komşularımız konusu ile ilgili klonlama tekniği ile en alt kademedan en üst kademeye, temel düzeyden ileri düzeye, bilinenden bilinmeyene doğru hem zorlaştırılmış hem de karmaşılaştırılmış olan okuma malzemeleri cümleler halinde kesilmiş ve karışık olarak bütün gruplara dağıtılmıştır. Her grubun yapacağı çalışma yönergelerle duyurulmuş ve ihtiyaç duydukları materyaller dağıtılmıştır. Etkinlikler sırasında gruplar kontrol edilmiş, ihtiyaç halinde rehberlik amacıyla müdahalelerde bulunulmuştur. Grupların çalışmalarını sunuma dönüştürmeleri için süre verilmiştir. Sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerden ülkemize göç etme hikâyelerini paylaşmak isteyen öğrenciler dinlenmiştir. Daha sonra "Suriyeli Komşumuz" konulu konuşma halkası etkinliği yaptırılmıştır. "Suriye’de savaş ve göç" konulu görsel okuryazarlık etkinliği yaptırılmıştır.
- Uygulamanın 4. Haftasında "Türk Cumhuriyetleri" konusunun öğretiminde *istasyon* stratejisi kullanılmıştır. Türk Cumhuriyetleri konusu ile ilgili konunun özet öğretimi ders kitabı, yardımcı kaynak, görsel materyaller ve sunularla yapıldıktan sonra, "*gerçekle yüzleşme tekniği*" kullanılarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ön bilgileri belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilere istasyonlardaki çalışma yönergeleri verilmiştir. İstasyonlarda çalışacak öğrenciler belirlenirken yabancı uyruklu öğrenciler dahil hiçbir öğrencinin geri planda kalmamasına dikkat edilmiştir. İstasyonlardaki çalışma süreleri öğrenciler dikkate alınarak esnek tutulmuştur. Öğrencilerin ön bilgileri ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretme,

pratik ile dilsiz harita istasyonu, ilgilerine göre de görsel pano ile Şiir ve öykü istasyonu oluşturulmuştur. Öğretme, pratik ve dilsiz harita istasyonlarına öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerine göre yönlendirilmiş, bu istasyonlardaki çalışmalarını bitiren öğrenciler ilgilerine göre kendi tercihleri doğrultusunda görsel pano ile şiir ve öykü istasyonlarına yönlendirilmiştir.

- Uygulamanın 5. Haftasında "Farklı Kültürler" konusunun öğretiminde *istasyon* stratejisi ile konuşma halkası tekniği kullanılmıştır. Konunun özet öğretimi ders kitabı, yardımcı kaynak, görsel materyaller ve sunularla yapıldıktan sonra "Farklılıklarımız Zenginliğimizdir" konulu etkinlik konuşma halkası tekniği ile işlenmiştir. "*Köşe Kapmaca Tekniği*" kullanılarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ön bilgileri belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilere istasyonlardaki çalışma yönergeleri verilmiştir. İstasyonlardaki çalışma süreleri öğrenciler dikkate alınarak esnek tutulmuştur. İstasyonlarda çalışacak öğrenciler belirlenirken yabancı uyruklu öğrenciler dahil hiçbir öğrencinin geri planda kalmamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin ön bilgileri ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretme ile pratik istasyonu, ilgilerine göre de geleneksel kıyafetler, ünlü yemekler konuşulan diller ile karşılaştırma istasyonları oluşturulmuştur. Öğretme ve pratik istasyonlarına öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerine göre yönlendirilmiş, bu istasyonlardaki çalışmalarını bitiren öğrenciler ilgilerine göre kendi tercihleri doğrultusunda diğer istasyonlara yönlendirilmiştir. Karşılaştırma istasyonuna diğer istasyonlardaki görevini bitiren öğrenciler yönlendirilmiştir. Bu istasyonda öğrenciler ülkemizdeki geleneksel kıyafet, yemek kültürü ve konuşulan diller ile diğer ülkelerdeki geleneksel kıyafet, yemek kültürü ve konuşulan dilleri karşılaştırmaları ve bir rapor hazırlamaları istenmiştir. Etkinlikler grup halinde yapılmıştır. İstasyonlar gezilerek desteğe ihtiyacı olan öğrencilere destek verilmiştir.
- Etkinlikler sırasında gruplar sıklıkla öğretmen tarafından desteklenerek olumlu yönde motive edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin etkinliklere bireysel katılım sağlamasının yanı sıra iş birliği içinde grup çalışmalarının sürdürülmesine ve yabancı uyruklu ya da dezavantajlı hiçbir öğrencinin geri planda kalmamasına özen gösterilmiştir.

- Yapılan bütün grup çalışmalarında her grubun çalışması öngörülen sürenin sonunda önce grupça sonra da sınıfça değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen tarafından bireysel ve grup değerlendirmesi yapılmıştır.
- Etkinliklerin sonunda öğrenci günlükleri ile çıkış kartları dağıtılarak öğrencilerin etkinliklerle ilgili bireysel düşüncelerini ve varsa önerilerini etkinlik sonunda yazmaları istenmiştir.

Son Test Uygulaması ve Öğrenci Görüşmeleri

Deneysel işlemin sonunda, başlangıçta hem ön test olarak hem deney hem kontrol grubuna uygulanan empatik eğilim ölçeği, gruplara tekrar uygulanmıştır. Son testler 3 ile 7 Haziran 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Deneysel uygulama sona erdikten sonra 3 ile 7 Haziran 2019 tarihleri arasında gönüllülük esasına dayalı olarak 26 öğrenciyle uygulama hakkında görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesinde öğrencilerin cinsiyet dağılımı, öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyleri ve meslekleri, ailelerin gelir düzeyleri ve araştırmacı tarafından yapılan sınıf içi gözlemlere ait veriler ölçüt alınmıştır.

Görüşmelere başlamadan önce, öğrencilere niçin görüşme yapıldığı anlatılmıştır. Öğrencilere bunun bir sınav olmadığı, iki kişi arasında bir sohbet tarzında geçeceği hatırlatılarak, öğrencilerin rahat olmaları sağlanmıştır. Sorular sorulurken daha çok samimi bir konuşma tarzı benimsenmiş ve öğrencilerle göz teması kurulmasına dikkat edilmiştir. Bir öğrenci ile görüşme ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde çalışma süresince elde edilen verilerin analizlerine yönelik bilgiler yer almaktadır. Karma yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmada ön test ve son test puanlarından, gözlemlerden, görüşmelerden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler uygun analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Nicel ve nitel verilerin analizine ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

3.5.1.Nicel Verilerin Analizi

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamasının, öğrencilerin empati becerisinin geliştirilmesine etkisini belirlemek amacıyla ölçme aracı olarak empatik eğilim ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler, SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları, dağılımları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek için normallik testi, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda normal dağılım gösteren verilerin homojen olma durumlarının belirlenmesi amacıyla Levene testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerine yönelik tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü ortaya koymada eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler, Cohen (1988, s. 284-288)'in belirlediği değerlere göre yorumlanmıştır. Buna göre ,01 katsayısına eşit ya da yakın olan etki büyüklüğü değeri küçük; ,06, katsayısına eşit ya da yakın olan etki büyüklüğü değeri orta ve ,14 katsayısına eşit ya da yakın olan etki büyüklüğü değeri geniş etki olarak kabul edilmiştir.

3.5.2.Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin çözümlenme süreci; veri toplama sürecinde toplanan ham bilginin var olan hacminin azaltılmasını, gerekli bilginin gereksiz bilgiden ayıklanarak ayırt edilmesini, verilerin özünün çıkarılmasını ve elde edilen verilere çerçeve oluşturmasını içeren bir süreçtir (Patton, 2014, s. 432). Bu araştırmada nitel verilerin analizinde, yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış gözlemler ve öğrenci günlükleri yoluyla elde edilen verileri analiz etmeye yönelik içerik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. İçerik analizi, belirli bir hacmi olan nitel verileri ele alarak anlamlarını ve temel tutarlılıklarını belirlemeye ilişkin herhangi bir nitel veriye indirgeme ve anlamlandırma çabası olarak tanımlanmıştır (Patton, 2014, s. 453). Nitel verilerin içerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 228).

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre ve araştırma soruları dikkate alınarak kodlama yapılmıştır. Görüşme sorularına öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelenerek kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar birbirleriyle ilişkilendirilip bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularının analizleri her bir soru için ayrı tablolar hazırlandığı gibi bazen de birbiriyle bağlantılı sorular birleştirilerek te sunulmuştur. Oluşturulan tablolarda kodlamalara ilişkin sıklık sayıları belirtilmiştir. Kod ve temalar tablolarla ifade edilirken, seçilen öğrencilerin her biri gerçek isimleri dışında kod isimlerle ifade edilmiş, gerçek isimleri saklı tutulmuştur. Her tablonun altında, o öğrencinin cümlelerine yer verilerek kod ve temaların dayanağı olan kaynaklar yazılmıştır. Böylece kanıt niteliğindeki öğrenci ifadelerinden alıntılar kullanılarak elde edilen bulguların güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinden biri olan öğrenci günlüklerinin içerik analizinde, başlangıçta her hafta yazılan öğrenci günlükleri haftalarına göre ayrılmıştır. Öğrenci günlüklerinden uygulamanın birinci haftası 49 günlük, ikinci haftası 48 günlük, üçüncü haftası 48 günlük, dördüncü haftası 47 günlük ve beşinci haftası 47 günlük olmak üzere toplamda 239 günlükteki öğrenci ifadeleri ayrıntılı bir biçimde okunarak kodlanmış ve birbirine benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Tematik kodlamada ilk önce, ortaya çıkan kodların benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmekte ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 250). Bu araştırmada veri setinin sayıca yoğun olması ve verilerin derinlemesine ele alınması gerektiğinden haftalık olarak günlüklerden elde edilen kodlardan yola çıkarak "*öğrenme düzeyi*", "*öğrenme süreci*", "*eğlendiren durumlar*", "*sıkan durumlar*" ve "*beklenti ve öneriler*" olmak üzere 5 temaya ulaşılmıştır. Sonrasında öğrenci günlüklerinin analiz sonuçlarından elde edilen veriler tablolar halinde her hafta için bir bölüm olmak üzere toplamda 5 bölüm halinde düzenlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu sayede araştırmadan elde edilen bulgular anlamlandırılmış ve araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Temaların adlandırılmasında araştırmanın amacına ve kuramsal çerçevesiyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, çalışmanın sağlıklı yürütülmesi için uygulamanın öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında aktif olarak rol almıştır. Araştırmacı uygulama öncesinde, araştırma sürecine yönelik sistematik ve ayrıntılı bir planlama yapmış, araştırmada kullanılacak etkinliklerin ve ders araç-gereçlerinin tasarlanmasında öğretim tasarımcısı olarak rol almıştır. Uygulama sürecinde kullanılan kültüre duyarlı ve farklılaştırılmış yöntem ve tekniklere ilişkin, etkinlikleri, çalışma kâğıtlarını ve uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlere rehberlik edecek yardımcı kılavuzları geliştirmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde deney grubunda 2 hafta boyunca derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ön bilgilerine ve ilgilerine yönelik gözlemler yapmış ve notlar almıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı, Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde, nicel verilerin toplanmasında, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesinde ve verilerin analizinde etkin rol oynamıştır.

Deney ve kontrol grubunda dersler araştırmanın yanlılığı bakımından kendi sınıf öğretmenleri tarafından yürütüldüğünden, araştırmacı denet grubunda uygulama süresince gözlemci olarak bulunmuştur. Deneysel süreç boyunca araştırmacı, deney grubunda uzun süreli gözlemler yaparak önemli notlar almıştır. Gözlem verilerinin yanında araştırmacı ders içinde etik ilkeler doğrultusunda fotoğraf çekimi yapmıştır. Ayrıca kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik sorun yaşayan öğretmen ve öğrencilere ders dışında gerekli desteği sağlamıştır. Bu doğrultuda araştırma sürecinde ortaya çıkan sorunları not ederek, bir sonraki haftada uygulama planında gerekli düzenlemeleri yaparak aynı sorunların tekrar yaşanmamasında rol oynamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde tüm veriler uygun istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablo haline getirilerek açıklanmıştır. Araştırmanın amaçlarına yönelik nicel boyutta ele alına sorulara yapılan istatistiksel analizlerle ve bu analizlere ait tablolar kullanılarak yanıt aranmıştır. Nitel boyutta ise deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla yapılan görüşmelerin, uygulama süresince yapılan gözlemlerin ve öğrenciler tarafından tutulan günlüklerin analizlerine yer verilmiştir.

4.1. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının 4. Sınıf Öğrencilerin Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Empatik eğilim ölçeğinden elde edilen verilerle aşağıdaki dört soruya yanıt aranmıştır.

- Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile MEB sosyal bilgiler öğretim programına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile MEB sosyal bilgiler öğretim programına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile MEB sosyal bilgiler öğretim programına göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin duygusal empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile MEB sosyal bilgiler öğretim programına göre ders işlenen kontrol

grubu öğrencilerinin davranışsal empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular ve Yorum

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini artırmada etkili olup olmadığının test edilmesi amacıyla yapılacak analizi belirlemek için öncelikle verilerin normalliği sınanmıştır. Bir veri setinde aynı puanı alan birden çok birey olabileceğinden dolayı normallik varsayımının test edilmesinde tek bir yöntemin yetersiz kalabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle normallik varsayımının sınanmasında birden fazla yola başvurulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön testlerinin verilerin normalliğine ilişkin elde edilen sonuçlar ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Normallik Değerleri

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov			Merkezi Eğilim			Dağılım		
	İstatistik	sd	p	x	Ortanca	Tepe	Çarpıklık Z-İstatistiği	Basıklık İstatistiği	Z-
Deney	0,06	51	0,20	2,76	2,82	2,82	-0,15	-0,18	
Kontrol	0,07	48	0,20	2,83	2,82	2,82	0,13	-0,66	

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci sayısı 50'den büyük olduğu için normallik testinde Kolmogorov-Smirnov (K-S) anlamlılık düzeyleri yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010; Can, 2013). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubuna ait verilerin normal dağıldığı ($p>,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre yapılan değerlendirmelerin ardından, ölçümlere ait basıklık-çarpıklık değerleri ile ortalama, ortanca ve tepe değerleri incelenmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatasına bölünmesiyle elde edilen z-istatistiğinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2010, s. 42). Ayrıca normal dağılım eğrisinde ortalama, ortanca ve tepe değerlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2010, s. 40). Sonuç olarak verilerin normalliği hakkında bilgi veren tüm bu varsayımların gerçekleştiği,

bu nedenle de deney ve kontrol gruplarına ait puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin normalliğine ilişkin daha sonraki istatistiki analizlerde de bu varsayımlar dikkate alınmıştır.

Araştırmada verilerin normalliğinin sınanmasının ardından, parametrik testlerin bir diğer varsayımı olan varyansların homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir. Varyans homojenliği, her iki gruptaki ölçümlerden elde edilen puanların varyanslarının eşit olduğuna ilişkin varsayım olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010, s. 39). Grupların ön test ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin varyans homojenliğinin incelenmesinde Levene testi kullanılmıştır. Levene testine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puan Ortalamalarının Varyans Homojenliğine İlişkin Değerler

	n	Sd1	Sd2	F	p
Empatik Eğilim	99	1	97	1,38	,242

Tablo 11'de sonuçları verilen varyansların homojenliği testinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim ön test puanlarından elde edilen değerler incelendiğinde, grupların varyansları arasında bir fark olmadığı ($F=1,38$, $p>,05$) görülmektedir. Dolayısıyla varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası empatik eğilim ölçeğinin son testinden aldıkları puanlara ilişkin verilerin normalliği sınanmış ve elde edilen sonuçlar ise Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Normallik Değerleri

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov			Merkezi Eğilim			Dağılım	
	İstatistik	sd	p	x	Ortanca	Tepe	Çarpıklık Z-İstatistiği	Basıklık Z-İstatistiği
Deney	,090	51	,200	3,13	3,00	2,82	-,642	1,688
Kontrol	,084	48	,200	2,78	2,82	2,82	-,249	-,120

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci sayısı 50'den büyük olduğu için normallik testinde Kolmogorov-Smirnov (K-S) anlamlılık düzeyleri yorumlanmıştır (Büyüköztürk,

2010; Can, 2013). Yapılan analizin sonucu deney ve kontrol grubuna ait verilerin normal dağıldığını ($p>,05$) göstermiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre yapılan değerlendirmelerin ardından, ölçümlere ait basıklık-çarpıklık değerleri ile ortalama, ortanca ve tepe değerleri incelenmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatasına bölünmesiyle elde edilen z-istatistiğinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu, normal dağılım eğrisinde ortalama, ortanca ve tepe değerlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Sonuç olarak verilerin normalliği hakkında bilgi veren tüm bu varsayımların gerçekleştiği, bu nedenle de deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin normalliğine ilişkin daha sonraki istatistiki analizlerde de bu varsayımlar dikkate alınmıştır.

Araştırmada verilerin normalliğinin sınılandıktan sonra, parametrik testlerin bir diğer varsayımı olan varyansların homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir. Grupların son test ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin varyans homojenliğinin incelenmesinde Levene testi kullanılmıştır. Levene testine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puan Ortalamalarının Varyans Homojenliğine İlişkin Değerler

	n	Sd1	Sd2	F	p
Empatik Eğilim	99	1	97	,410	,524

Tablo 13'te sonuçları verilen varyansların homojenliği testinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim son test puanlarından elde edilen değerler incelendiğinde, grupların varyansları arasında bir fark olmadığı ($F=,410$, $p>,05$) görülmektedir. Dolayısıyla varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağıldığı ve varyansların homojen olduğu belirlendikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ön test-son test puanları arasındaki farkı ve etki büyüklüğünü ortaya koymak amacıyla parametrik testlerden tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarının empatik eğilim ön test ve son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Empatik Eğilim Ön Test-Son Test Ölçümleri	N	$\bar{x}$	ss
Deney	Ön Test	51	47,03	6,69
	Son Test	51	53,23	7,76
Kontrol	Ön Test	48	48,12	7,86
	Son Test	48	47,35	8,27

Tablo 14 incelendiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulanan deney grubunun empatik eğilim ön test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=47,03$) iken, son test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}}=53,23$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=48,12$) iken, son test puan ortalaması ($\bar{x}_{\text{Sontest}}=47,35$) olarak hesaplanmıştır. Tabloya göre, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında herhangi bir artış göze çarpmamaktadır. Bununla birlikte deney grubunun empatik eğilime ilişkin toplam puan ortalamalarının ön test ve son testleri arasında son test lehine ($\bar{x}_{\text{Fark}}= 6,20$) belirgin bir puan artışı olduğu görülmektedir. Empatik eğilim toplam puanlarında görülen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası		9753,374	98				
Grup (Deney/Kontrol)		284,306	1	284,306	2,91	,091	,029
Hata		9469,068	97	97,619			
Grupları içi		2872,265	99				
Ölçüm (Ön Test/Son Test)		363,902	1	363,902	18,49	,000	,160
Grup*Ölçüm		600,104	1	600,104	30,50	,000	,239
Hata		1908,259	97	19,673			
Toplam		12625,639	197				

Tablo 15'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilime ilişkin toplam puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür [$F_{(1,97)}=2,91$; $p>,05$]. Buna göre ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte ele alındığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin empatik eğilim

toplam puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerine farklı zamanlarda uygulanan testler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(1,97)=18,49$; $p<,05$; $\eta^2=,160$]. Ayrıca, grup ve ölçüm ortak etkisinin de anlamlı ve geniş düzeyde olduğu görülmektedir [$F(1,97)=30,50$; $p<,05$; $\eta^2=,239$]. Bu bulguya göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretiminde kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi ve daha açık bir şekilde ifade edilmesi amacıyla, Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Uyumlu İkili Karşılaştırma Testi Sonuçları

Bonferroni Testi Sonuçları					
		Deney		Kontrol	
		Ön Test Ortalama Fark (I-J)	Son Test Ortalama Fark (I-J)	Ön Test Ortalama Fark (I-J)	Son Test Ortalama Fark (I-J)
Deney	Ön Test		-6,196*	-,938	
	Son Test	6,196*			5,875*
Kontrol	Ön Test	,938			,771
	Son Test		-5,875*	-771	

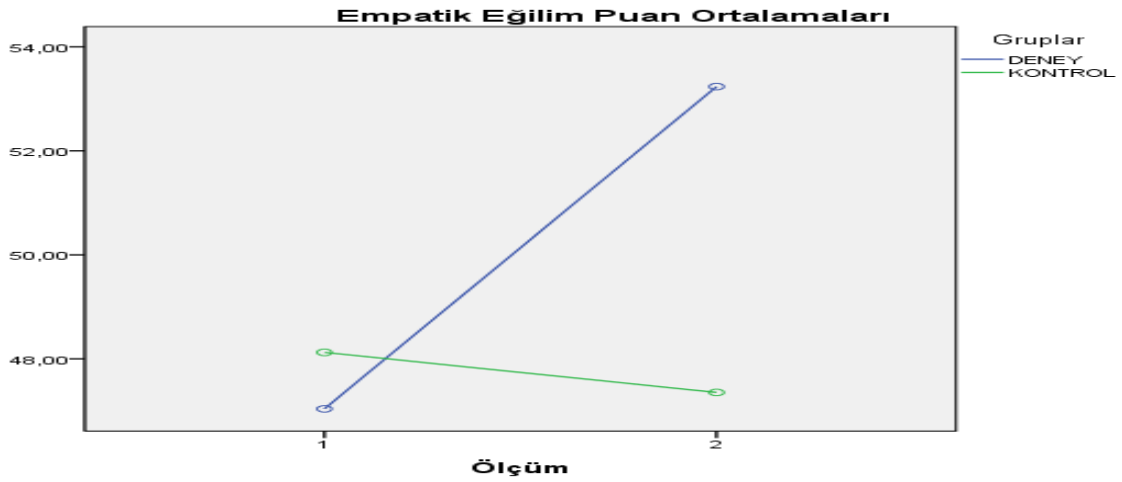
* $p<,001$

Tablo 16'daki Bonferroni uyumlu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<,001$). Buna göre istatistiksel açıdan deney grubunda kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasından sonra öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde bir değişim gözlemlendiği ifade edilebilir. Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır ($p>,001$).

Deney grubu ile kontrol grubunun ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun empatik eğilim ölçeği ön test ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun ön test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı

görülmektedir ($p>.001$). Bununla birlikte deney ve kontrol grubunu son test puan ortalamaları incelendiğinde ise, deney grubunun son test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.001$). Bu bulgulara göre, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasından sonra deney grubunun empatik eğilim düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı, herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ise empatik eğilim düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığı görülmektedir.

Yapılan Anova testi ve Bonferroni uyumlu karşılaştırma testinden elde edilen bulguların daha etkili bir biçimde yorumlanabilmesi için, etkileşim grafiği de çizilmiş ve ANOVA testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları empatik eğilim toplam puan ortalamalarına ilişkin etkileşim grafiği

Şekil 11 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin empatik eğilim puanlarının kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulaması sonrasında pozitif yönlü bir değişim gösterdiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin empatik eğilim puanlarının hemen hemen aynı düzeyde olduğu hatta çok az olmakla birlikte negatif yönlü bir değişim gösterdiği görülmektedir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasının deney grubunda yer alan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde olumlu yönde ve geniş etki düzeyinde bir değişime yol açtığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin tüm ölçümleri birlikte değerlendirildiğinde, empatik eğilim düzeylerinde önemli bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle sosyal

bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilişsel Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular ve Yorum

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin bilişsel empatik eğilim düzeylerini artırmada etkili olup olmadığının test edilmesi amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilişsel empatik eğilim ön test ve son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Empatik Eğilim Ön Test-Son Test Ölçümleri	N	$\bar{x}$	ss
Deney	Ön Test	51	14,52	2,76
	Son Test	51	16,15	2,76
Kontrol	Ön Test	48	14,60	2,84
	Son Test	48	14,02	2,95

Tablo 17 incelendiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulanan deney grubunun bilişsel empatik eğilim ön test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Öntest}}=14,52$) iken, son test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}}=16,15$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun bilişsel empatik eğilim ön test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 14,60$) iken, son test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}}=14,02$) olduğu görülmektedir. Tabloya göre, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında puanların birbirine yakın olduğu ve herhangi bir artış olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunun bilişsel empatik eğilime ilişkin puan ortalamalarının ön test ve son testleri arasında son test lehine ($\bar{x}_{\text{Fark}}= 1,63$) bir puan artışı olduğu görülmektedir. Bilişsel empatik eğilim ön test ile son test puanları arasında görülen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	1389,646	98				
Grup (Deney/Kontrol)	52,531	1	52,531	3,811	,054	,038
Hata	1337,115	97	13,785			
Gruplarıçi	294,701	99				
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	13,479	1	13,479	5,921	,017	,058
Grup*Ölçüm	60,428	1	60,428	26,547	,000	,215
Hata	220,794	97	2,276			
Toplam	1684,347	197				

Tablo 18'e göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel empatik eğilime ilişkin toplam puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(1,97)=3,81$; $p>,05$]. Buna göre ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte ele alındığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel empatik eğilim puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerine farklı zamanlarda uygulanan testler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(1,97)=5,92$; $p<,05$; $\eta^2=,058$]. Ayrıca, grup ve ölçüm ortak etkisinin de anlamlı ve geniş düzeyde olduğu görülmektedir [$F(1,97)=26,54$; $p<,05$; $\eta^2=,215$]. Bu bulguya göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin bilişsel empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretiminde kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişsel empatik eğilim düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi ve daha açık bir şekilde ifade edilmesi amacıyla, Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Empatik Eğilim Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları

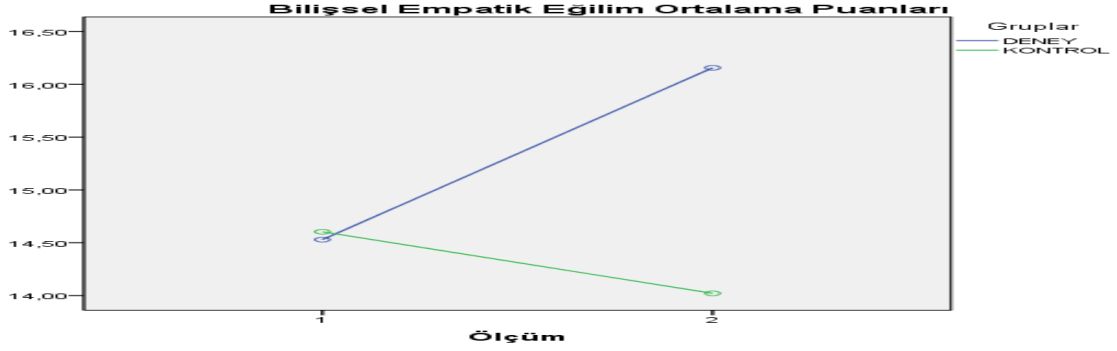
Bonferroni Testi Sonuçları					
		Deney		Kontrol	
		Ön Test Ortalama Fark (I-J)	Son Test Ortalama Fark (I-J)	Ön Test Ortalama Fark (I-J)	Son Test Ortalama Fark (I-J)
Deney	Ön Test		-1,627*	,042	
	Son Test	1,627*			2,208*
Kontrol	Ön Test	-,042			,583
	Son Test		2,208*	-,583	

* p<.001

Tablo 19'daki Bonferroni uyumlu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun bilişsel empatik eğilim ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.001$). Buna göre istatistiksel açıdan deney grubunda kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasından sonra öğrencilerin bilişsel empatik eğilim düzeylerinde olumlu yönde bir değişim gözlemlendiği ifade edilebilir. Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.001$).

Deney grubu ile kontrol grubunun ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun empatik eğilim ölçeği ön test ile kontrol grubunun ön test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.001$). Bununla birlikte deney ve kontrol grubunu son test puan ortalamaları incelendiğinde ise, deney grubunun son test puan ortalamaları ile kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.001$). Bu bulgulara göre, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasından sonra deney grubunun bilişsel empatik eğilim düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı, herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ise bilişsel empatik eğilim düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığı görülmektedir.

Yapılan Anova testi ve Bonferroni uyumlu karşılaştırma testinden elde edilen bulguların daha etkili bir biçimde yorumlanabilmesi için, etkileşim grafiği çizilmiş ve ANOVA testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 12'de gösterilmiştir.



Şekil 12. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları bilişsel empatik eğilim toplam puan ortalamalarına ilişkin etkileşim grafiği

Şekil 12 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin bilişsel empatik eğilim puanlarının kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulaması sonrasında pozitif yönlü bir değişim gösterdiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin empatik eğilim puanlarının hemen hemen aynı düzeyde olduğu hatta çok az olmakla birlikte negatif yönlü bir değişim gösterdiği görülmektedir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasının deney grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel empatik eğilim düzeylerinde olumlu yönde bir değişime yol açtığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin tüm ölçümleri birlikte değerlendirildiğinde, bilişsel empatik eğilim düzeylerinde önemli bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel empatik eğilim düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duygusal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular ve Yorum

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal empatik eğilim düzeylerini artırmada etkili olup olmadığının test edilmesi amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarının duygusal empatik eğilim ön test ve son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Empatik Eğilim Ön Test-Son Test Ölçümleri	N	$\bar{x}$	ss
Deney	Ön Test	51	19,64	3,43
	Son Test	51	22,29	4,93
Kontrol	Ön Test	48	19,75	4,58
	Son Test	48	19,54	4,60

Tablo 20 incelendiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulanan deney grubunun duygusal empatik eğilim düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 19,64$) iken, son test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 22,29$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun duygusal empatik eğilim düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 19,75$) iken, son test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 19,54$) olduğu görülmektedir. Tabloya göre, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında puanların birbirine yakın olduğu ve herhangi bir artış olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunun duygusal empatik eğilim düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının ön test ve son testleri arasında son test lehine ($\bar{x}_{\text{Fark}} = 2,65$) bir puan artışı olduğu görülmektedir. Duygusal empatik eğilim düzeyleri ön test ile son test puanları arasındaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası		3144,162	98				
Grup (Deney/Kontrol)		86,792	1	86,792	2,754	,100	,028
Hata		3057,370	97	31,519			
Gruplariçi		910,117	99				
Ölçüm (Ön Test/Son Test)		73,531	1	73,531	9,694	,002	,091
Grup*Ölçüm		100,804	1	100,804	13,289	,000	,120
Hata		735,782	97	7,585			
Toplam		4054,279	197				

Tablo 21'e göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duygusal empatik eğilim düzeylerine ilişkin puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(1,97) = 2,754$; $p > ,05$]. Buna göre ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte ele alındığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal empatik eğilim düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerine farklı zamanlarda uygulanan testler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(1,97) = 9,694$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,091$]. Ayrıca, grup ve ölçüm ortak etkisinin de anlamlı ve orta düzeyde olduğu görülmektedir [$F(1,97) = 13,289$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,120$]. Bu bulguya göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin duygusal empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bulgulara dayanılarak, sosyal bilgiler öğretiminde kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin duygusal empatik eğilim düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi ve daha açık bir şekilde ifade edilmesi amacıyla, Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları

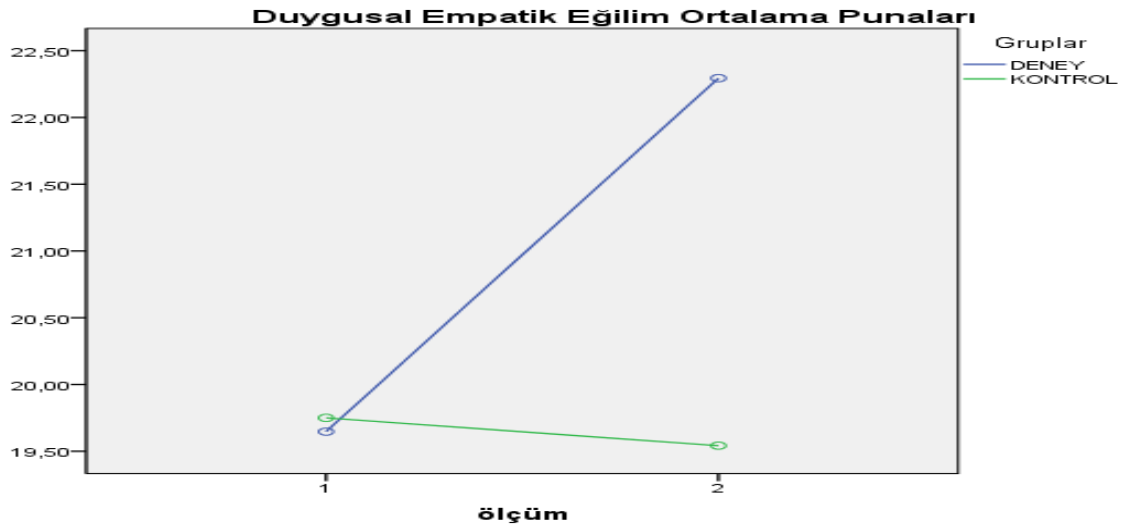
Bonferroni Testi Sonuçları				
Deney			Kontrol	
		Ön Test	Son Test	
		Ortalama	Ortalama Fark	Ortalama Fark
		Fark (I-J)	(I-J)	Fark (I-J)
Deney	Ön Test		-2,647*	-,104
	Son Test	2,647*		2,752*
Kontrol	Ön Test	,104		,208
	Son Test		-2,752*	-,208

* $p < ,001$

Tablo 22'deki Bonferroni uyumlu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun duygusal empatik eğilim düzeyi ön test ile son test ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < ,001$). Buna göre istatistiksel açıdan deney grubunda kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasından sonra öğrencilerin duygusal empatik eğilim düzeylerinde olumlu yönde bir değişim gözlemlendiği ifade edilebilir. Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > ,001$).

Deney grubu ile kontrol grubunun ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun duygusal empatik eğilim düzeylerine ilişkin ön test ile kontrol grubunun ön test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.001$). Bununla birlikte deney ve kontrol grubunu son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamaları ile kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.001$). Bu bulgulara göre, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasından sonra deney grubunun duygusal empatik eğilim düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı, herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ise duygusal empatik eğilim düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığı görülmektedir.

Yapılan Anova testi ve Bonferroni uyumlu karşılaştırma testinden elde edilen bulguların daha etkili bir biçimde yorumlanabilmesi için, etkileşim grafiği çizilmiş ve ANOVA testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 13'te gösterilmiştir.



Şekil 13. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları duygusal empatik eğilim toplam puan ortalamalarına ilişkin etkileşim grafiği

Şekil 13 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin duygusal empatik eğilim puanlarının kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulaması sonrasında pozitif yönlü bir değişim gösterdiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal empatik eğilim puanlarının hemen hemen aynı düzeyde olduğu hatta çok az olmakla birlikte negatif yönlü bir değişim gösterdiği görülmektedir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasının deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal empatik

eğilim düzeylerinde olumlu yönde bir değişime yol açtığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin tüm ölçümleri birlikte değerlendirildiğinde, duygusal empatik eğilim düzeylerinde önemli bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal empatik eğilim düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.1.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Davranışsal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular ve Yorum

Sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin davranışsal empatik eğilim düzeylerini artırmada etkili olup olmadığının test edilmesi amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz öncesinde deney ve kontrol gruplarının davranışsal empatik eğilim düzeyi ön test ve son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarının Davranışsal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Empatik Eğilim Ön Test-Son Test Ölçümleri	N	$\bar{x}$	ss
Deney	Ön Test	51	12,86	2,37
	Son Test	51	14,78	2,62
Kontrol	Ön Test	48	13,77	2,94
	Son Test	48	13,79	3,00

Tablo 23 incelendiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulanan deney grubunun davranışsal empatik eğilim düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 12,86$) iken, son test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 14,78$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun davranışsal empatik eğilim düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 13,77$) iken, son test puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 13,79$) olduğu görülmektedir. Tabloya göre, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında puanların birbirine yakın olduğu ve herhangi bir artış olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunun davranışsal empatik eğilim düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının ön test

ve son testleri arasında son test lehine ($\bar{X}_{Fark} = 1,92$) bir puan artışı olduğu görülmektedir. Davranışsal empatik eğilim düzeyleri ön test ile son test puanları arasında görülen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarının Davranışsal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkin Tekrarlı Ölçümler İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası	1209,818	98				
Grup (Deney/Kontrol)	,088	1	,088	,007	,933	,000
Hata	1209,730	97	12,471			
Grupları içi	340,647	99				
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	46,647	1	46,647	18,148	,000	,158
Grup*Ölçüm	44,667	1	44,667	17,377	,000	,152
Hata	249,333	97	2,570			
Toplam	1550,465	197				

Tablo 24'e göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin davranışsal empatik eğilim düzeylerine ilişkin puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(1,97) = ,007$; $p > ,05$]. Buna göre ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte ele alındığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin davranışsal empatik eğilim düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerine farklı zamanlarda uygulanan testler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(1,97) = 1148$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,158$]. Ayrıca, grup ve ölçüm ortak etkisinin de anlamlı ve geniş düzeyde olduğu görülmektedir [$F(1,97) = 17,377$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,152$]. Bu bulguya göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin davranışsal empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bulgulara dayanılarak, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin davranışsal empatik eğilim düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi ve daha açık bir şekilde ifade edilmesi amacıyla, Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarının Davranışsal Empatik Eğilim Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Bonferroni Uyumlu) Testi Sonuçları

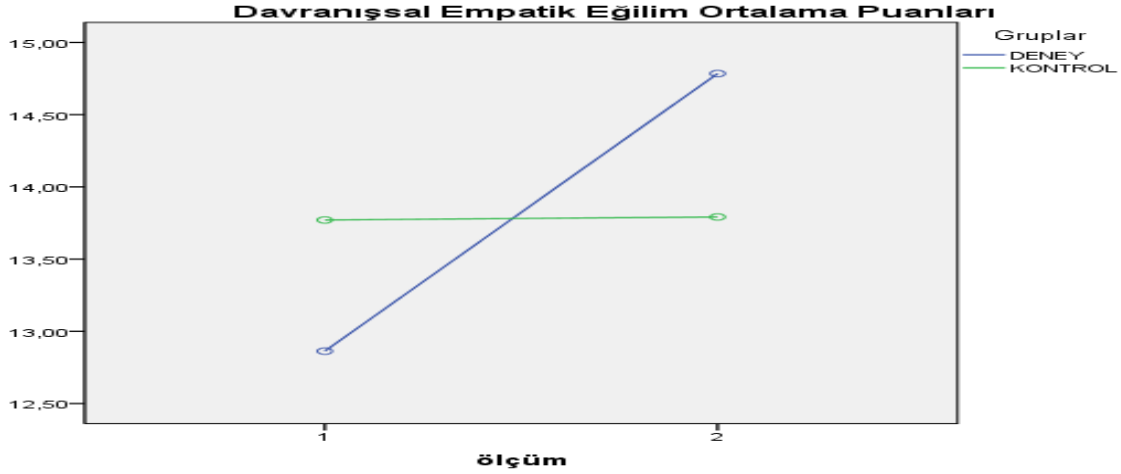
Bonferroni Testi Sonuçları					
		Deney		Kontrol	
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
		Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)	Ortalama Fark (I-J)
Deney	Ön Test		-1,922*	-,875	
	Son Test	1,922*			-,938
Kontrol	Ön Test	,875			-,021
	Son Test		,938	,021	

* $p < .001$

Tablo 25' teki Bonferroni uyumlu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun davranışsal empatik eğilim düzeyi ön test ile son test ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .001$). Buna göre istatistiksel açıdan deney grubunda kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasından sonra öğrencilerin davranışsal empatik eğilim düzeylerinde olumlu yönde bir değişim gözlemlendiği ifade edilebilir. Kontrol grubunun puan ortalamaları incelendiğinde, ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .001$).

Deney grubu ile kontrol grubunun ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun duygusal empatik eğilim düzeylerine ilişkin ön test puanların ortalamaları ile kontrol grubunun ön test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .001$). Deney ve kontrol grubunu son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ile kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .001$). Bu bulgulara göre, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasından sonra deney grubunun davranışsal empatik eğilim düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı, herhangi bir işleme tabi tutulmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ise davranışsal empatik eğilim düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığı görülmektedir.

Yapılan Anova testi ve Bonferroni uyumlu karşılaştırma testinden elde edilen bulguların daha etkili bir biçimde yorumlanabilmesi için, etkileşim grafiği çizilmiş ve ANOVA testi ile ilgili etkileşim grafiği Şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları davranışsal empatik eğilim toplam puan ortalamalarına ilişkin etkileşim grafiği

Şekil 14 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin duygusal empatik eğilim puanlarının kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulaması sonrasında pozitif yönlü bir değişim gösterdiği görülmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal empatik eğilim puanlarının hemen hemen aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bütün bulgular değerlendirildiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının uygulanmasının deney grubunda yer alan öğrencilerin davranışsal empatik eğilim düzeylerinde olumlu yönde bir değişime yol açtığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin tüm ölçümleri birlikte değerlendirildiğinde, davranışsal empatik eğilim düzeylerinde önemli bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim tasarımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin davranışsal empatik eğilim düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Günlükler ve Gözlem Yoluyla Elde Edilen Yansımalara İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programında uygulanan etkinlikler, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenme ortamına yönelik yarı

yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri ve gözlem formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre tasarlanan etkinliklerden en çok beğendikleri etkinliklerle bu etkinlikleri beğenme sebeplerine yönelik görüşleri alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda yapılan içerik analizlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak “*en çok beğenilen farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri*” ve “*farklılaştırılmış etkinlikleri beğenme sebepleri*” olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ilişkin sıklık değerleri Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğrencilerin Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Etkinlikleri Beğenme Durumu ile İlgili Analiz Sonuçları

En Çok Beğenilen Farklılaştırılmış Öğretim Etkinlikleri	f	Sebebi	f
İstasyon stratejisi	18	Keyifli ve eğlenceli	15
Konuşma halkası	16	Sosyalleşme	6
Ayrılıp birleşme (Jigsaw) tekniği	11	İletişimi güçlendirme	6
Kademelendirilmiş etkinlikler	6	Kendini ifade etme	5
Şiir ve öykü İstasyonu	5	Özgüven	4
Pano hazırlama çalışmaları	4	Farklı fikirler	1
Sunum yapma	3		
Toplam	63	Toplam	37

Tablo 26'da görüldüğü üzere, “*en çok beğenilen farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri*” temasında öğrencilerin en yoğun sıklıkla istasyon stratejisi ($f=18$), konuşma halkası ($f=16$) etkinliği ve ayrılıp birleşme tekniğini ($f=11$) beğendiklerini, en az sıklıkla ise pano hazırlama ($f=4$) ve sunum yapma ($f=3$) çalışmalarını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kademelendirilmiş etkinlikler ($f=6$) ve şiir ve öykü istasyonu ($f=5$) etkinlikleri de beğenilen etkinlikler arasında yer almaktadır. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinlikleri beğenme sebeplerine bakıldığında, öğrencilerin etkinlikleri sıklıkla keyifli ve eğlenceli oldukları ($f=15$), en az sıklıkla ise, kendilerini ifade etmeye olanak tanıdığı ($f=5$) ve özgüveni arttırdığı ($f=4$) için etkinlikleri beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca

sosyalleşme ($f=6$) ve iletişimi güçlendirme ($f=6$) farklılaştırılmış etkinlikleri beğenme sebepleri arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda en çok beğenilen farklılaştırılmış etkinliklerle bu etkinlikleri beğenme sebepleri ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: "... İstasyon çalışmasını sevdim. Çünkü yazı yazdık, öyküler şiirler yazdık. Sosyal eğitimimiz gelişti grupta."

Ö19: "... Derslerden keyif aldık. İstasyon, konuşma halkası, grup çalışmaları keyifliydi."

Ö6: "... Grup çalışmasını çok sevdim. Sosyal iletişimimiz güçlendi. Öz güvenimiz arttı. İstasyon çalışmasında öykü yazarken düşüncelerimizi kâğıda döktük."

Ö1: "... Konuşma halkasını çok beğendim. Çünkü içimizdeki duyguları arkadaşlarımızla paylaştık."

Ö5: "... İstasyon çalışması, çünkü herkes düşündüklerini kâğıda döktü. Sunum yapmakla öz güvenimiz arttı."

Ö28: "... Bir istasyondan diğer istasyona geçmek, sunum yapmaktan keyif aldım. Çünkü öz güvenimiz arttı ve birbirimize duygularımızı anlattık."

Ö25: "... Konuşma çemberi. Çünkü farklı fikirlerden farklı bilgiler aldım."

Ortaya konulan öğrenci görüşlerinden görüldüğü üzere, öğrencilerin en çok istasyon stratejisi, konuşma halkası ve ayrılıp birleşme tekniğinden keyif aldıkları görülmektedir. İstasyon stratejisinde, belirlenen istasyonlarda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanlarının yanı sıra becerilerine göre hazırlanmakta ve öğrencilerin bu istasyonlarda kendi seviyelerine göre çalışma ve kendi hızlarında ilerleme imkânı sunulmaktadır. Bundan dolayı istasyon stratejisinin öğrenciler tarafından en çok beğenilen strateji olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin keyifli ve eğlenceli olduğu, öğrencilerin sosyalleşme, kendini ifade etme ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulgulara göre uygulanan bu kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim stratejileriyle hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve ön bilgileri farklı olan öğrencilerin hiçbirinin arka planda kalmadan derse aktif katılımının

sağlanabileceği, böylece ders kazanımlarının somutlaştırılabileceği, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilebileceği ve öğrenme sürecinin daha etkili olabileceği söylenebilir.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilere kattığı bilgi ve becerilere yönelik öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizlerine yer verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak "*Yeni Bir Şeyler Öğrenme Durumu*", "*Bilişsel*", "*Duyuşsal*" ve "*Beceri*" olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamasının Etkililiği Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Yeni Bir şeyler Öğrenme Durumu	f
Evet	28
Hayır	0
Bilişsel Boyut	
Ülkelerin geleneksel kıyafetleri	9
Ülkelerin yöresel yemekleri	7
Ülkelerin kültürel özellikleri	7
Komşularımız	6
Kıtalar ve okyanuslar	5
Ülkeler arasındaki farklılıklar	4
Konuşulan diller	4
Türk cumhuriyetleri	3
Duyuşsal Boyut	
Arkadaşlarının düşüncesine saygı duyma	5
Farklılıklara saygı duyma	5
Ayrımcılık yapmama	4
Arkadaşları ile Yakınlaşma	2
Beceriler	
Sunum yapma	4

Tablo 27’de görüldüğü üzere, öğrencilerin tamamı ($f=28$) uygulanan bu eğitimle yeni bir şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin neler öğrendikleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında bilişsel, duyuşsal ve beceri boyutlarında öğrencileri farklı düzeyde etkilediği görülmektedir.

"*Bilişsel boyut*" temasında, en çok tekrar eden kodlar ülkelerin geleneksel kıyafetleri ($f=9$), yöresel yemekleri ($f=7$) ve kültürel özellikleri ($f=7$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca

Türkiye'nin komşuları ($f=6$), kıtalar ve okyanuslar ($f=5$), ülkeler arasındaki farklılıklar ($f=4$), Türk cumhuriyetleri ($f=3$) ile konuşulan diller ($f=4$) öğrenilen konular arasında yer almaktadır. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö1: "... Evet öğrendiğimi düşünüyorum. Bazı ülkelerin geleneksel kıyafetlerini...ve yemeklerini öğrendim."

Ö6: "... Evet öğrendim. Ülkelerdeki kıyafetleri, yemekleri, kültürel miraslarının farklı olup ta onlara saygı duymak..."

Ö21: "... Evet, öğrendiğim şeyler ülkelerin farklılıkları, kültürel özellikleri, kıyafetleri, özel günleri..."

Ö27: "... Evet düşünüyorum. Ülkelerin kültürel özelliklerini, yemeklerini, kıyafetlerini ..."

Ö14: "... Evet düşünüyorum. Okyanusları ve ülkelerdeki kıyafetleri, ülkelerdeki farklılıkları, komşularımızı Türk cumhuriyetlerini..."

Ö5: "... Evet bir şeyler öğrendiğimi düşünüyorum. Ülkelerdeki kıyafetleri, yemekleri, kıtaları, komşularımızı..."

"Duyuşsal boyut" temasında öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen kodların arkadaşlarının düşüncesine saygı duyma ($f=5$), farklılıklara saygı duyma ($f=5$) ve ayrımcılık yapmama ($f=4$) olduğu görülmektedir. Ayrıca duyuşsal boyut temasında arkadaşları ile yakınlaşma ($f=2$) ifadesi de yer almaktadır. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö2: "... Evet düşünüyorum. Çünkü arkadaşlarımızla daha yakın olduk. Onların düşüncelerine saygı duyuyoruz."

Ö6: "... Başkalarının fikirlerine saygı duymak, ayrımcılık yapmamak..."

Ö9: "... Evet düşünüyorum. Çünkü arkadaşlarımızla daha yakınız ve o arkadaşlarımızın fikirlerine saygı duyuyoruz."

Ö23: " Evet öğrendiğimi düşünüyorum. ..., ... ayrımcılık yapmamak..."

Ö7: "... Evet düşünüyorum. Arkadaşlarımıza saygı duymamız gerekir. Düşüncelerine de saygı duymalıyız."

"Beceri" temasında sunum yapma (f=4) öğrenciler tarafından öğrenilen yeni beceri olarak ifade edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö4: "... Evet düşünüyorum. Sunum yapma ve ..."

Ö15: "... Evet öğrendiğim şeyler sunum yapmayı, ..."

Ö24: "... Sunum yapmayı öğrendim..."

Ö28: "... Düşünüyorum. Sunum yaptık. Kendi çabamızı ortaya koyduk. Başkalarının önünde yaptığımız ürünü sunumunu, özelliklerini anlatabiliyoruz."

Uygulanan bu kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programı ile öğrencilerin hepsi yeni bir şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin neler öğrendikleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında bilişsel, duyuşsal ve beceri boyutlarında öğrencileri farklı düzeyde etkilediği görülmektedir. Bilişsel boyutta öğrenciler derste işlenen konulara değinmişlerdir. Uygulanan bu programın öğrencilerin arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyma, farklılıklara saygı duyma, ayrımcılık yapmama ve arkadaşları ile yakınlaşma gibi duyuşsal becerilerinin gelişmesini etkilediği görülmektedir. Beceri boyutunda ise öğrenciler sunum yapmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin uygulanmasından sonra öğrencilerin bakış açılarında bir değişiklik olup olmadığına yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak "*Bakış Açısında Değişiklik Olma Durumu*" ve "*Olan Değişiklikler*" olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamasından Sonra Öğrencilerin Bakış Açılarındaki Değişikliğe Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Bakış Açısında Değişiklik Olma Durumu	f
Evet	26
Hayır	2
Olan Değişiklikler	
Yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurma	8
Arkadaşları ile iletişim kurma	6
Farklı kültürlerdeki insanlara saygı duyma	3
Empati kurma	2
Biri düştüğünde ona yardım etme	2
Biri ağladığında onunla ilgilenme	1
Arkadaşlık ilişkileri	1
Arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyma	1
Çevreye çöp atmaları uyarma	1
Ayrımcılık yapmama	1
Toplam	26

Tablo 28'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını ($f=26$) uygulanan eğitimden sonra bakış açılarında bir değişiklik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bakış açısındaki bu değişikliklerin neler olduğuna bakıldığında, uygulanan bu eğitimden sonra öğrencilerin en çok yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurma ($f=8$), iletişim kurma ($f=6$) ve farklı kültürlerdeki insanlara saygı duyma ($f=3$) ile ilgili bakış açılarında olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: "... Evet değişiklik oldu. Suriyeli çocuklarla oynamıyordum. Ama şimdi oynuyorum."

Ö5: "... Evet değişiklik oldu. Artık çevremizdekilere (yabancılara) saygılı oluyorum."

Ö3: "... Evet değişiklik oldu. İnsanlarla olan iletişimim gelişti."

Ö6: "... Evet değişiklik oldu. Yabancı arkadaşlarımla konuşmuyordum ama artık onlarla bağımız güçlendi."

Ö18: "... Artık farklı kültürlere saygı duymayı öğrendim."

Ö9: "... Bakış açımda bir değişiklik oldu. İnsanlarla iletişimim gelişti."

Öğrencilerin bir kısmı uygulanan bu eğitimden sonra biri düştüğü zaman ona yardım etmek ($f=2$) istediğini, empati kurabildiğini ($f=2$) ifade etmiştir. Bazı öğrenciler de bu eğitimden sonra biri ağladığında onunla ilgilendiğini ($f=1$), arkadaşlık ilişkilerinin daha güçlendiğini ($f=1$), arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyduğunu ($f=1$), ayrımcılık yapmamayı öğrendiğini ($f=1$) ve çevreye çöp atmaları uyardığını ($f=1$) ifade etmiştir. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö10: "... Evet oldu. Herkesle empati kurabiliyorum."

Ö17: "... Evet değişiklik oldu. Artık biri düştüğü zaman ona yardımcı oluyorum."

Ö15: "... Evet oldu. Artık daha iyi empati kuruyorum, fazla üzülmiyorum."

Ö20: "... Çevreye çöp atmaları uyarıyorum..."

Ö25: "... Evet oldu. Ayrımcılık yapmamayı öğrendim. Çevremdekilere özen gösteriyorum."

Bu eğitimle öğrencilerin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurma ve farklı kültürlerdeki insanlara saygı duyma eğilimlerinin arttığı, dolayısıyla daha empatik bir davranış sergileme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin görüş bildirdiği davranışların birçoğu empatik eğilimle ilgili davranışlardır ve uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış eğitimden sonra öğrencilerin empatik davranış gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir.

4.2.2. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Etkinliklerin Ders İçi Etkililiğine İlişkin Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programında uygulanan etkinlikler, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenme ortamına yönelik öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrenci günlüklerinde öğrencilerden "*derste neler öğrendiklerini*", "*dersin faydalı olup olmadığını*", "*onları eğlendiren veya sıkan durumlar*" ile "*dersin işlenişine yönelik düşüncelerini*" yazmaları istenmiştir. Öğrenci günlüklerinin analizinde dersin amacına göre işlenen konuların birçoğunu günlüğünde belirten öğrencilerin öğrenmeleri "*yeterli*"; derste işlenen konuların yarısına yakınına günlüğünde belirten öğrencilerin öğrenmeleri "*kısmen*

yeterli”; derste verilen konuların dışında açıklamalar yapan öğrencilerin öğrenmeleri de “yetersiz” olarak değerlendirilmiştir.

Buna göre beş haftalık uygulama kapsamında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Uygulamanın 1. Haftasından Elde Edilen Bulgular

Uygulamanın ilk haftasında "*dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.*" kazanımına ilişkin öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinlikler uygulanmıştır.

Sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenciler de dahil olmak üzere farklı ön bilgi ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilerin kendilerine uygun zorluk derecesinde çalışmaları ve başarıya ulaşmaları amaçlandığından klonlama tekniği kullanılarak öğrencilerin seviyeleri, sosyo-kültürel özellikleri ve geçmiş çevreleri dikkate alınarak hazırlanan kademelendirilmiş etkinlikler yoluyla kıtalar ve kıtalarda bulunan ülkeler konusu işlenmiştir. Dersin sonunda öğrenciler tarafından 49 adet günlük doldurulmuştur. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak "*Öğrenme Düzeyi*", "*Öğrenme Süreci*", "*Eğlendiren Durumlar*", "*Sıkan Durumlar*" ve "*Beklenti ve Öneriler*" olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Uygulamanın 1. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Öğrenme Düzeyi	Yeterli	21
	Kısmen Yeterli	18
	Yetersiz	9
Öğrenme Süreci	Dersin faydalı olması	48
	Bütün konuların öğrenilmesi	44
	Eksik kalan konuların olması	5
Eğlendiren durumlar	Kıtalar ve ülkelerle ilgili cümle oluşturma, yapıştırma	17
	Derste yapılan etkinlikler	14
	Grup Çalışmaları	10
	Boyama yapmak	4
	Oyun oynamak	2
Sıkın durumlar	Yok	41
	Arkadaşları ile anlaşamama	3
	Etkinliklerin zor olması	3
	Sınıfta çok ses olması	2
Beklenti ve öneri	Öğretmenin işlediği gibi ders yapma	23
	Eğlenceli etkinlikler yaptırma	11
	Görsel çalışmalar ve boyama yaptırma	4
	Oyun Oynatma	3
	Dersi daha sessiz işleme	2
	Derse daha fazla zaman ayırma	2
	Grup çalışmaları yaptırma	2
	Bulmaca çözdürme	1
	Şarkılara yer verme	1

Tablo 29'da "*Öğrenme Düzeyi*" Temasına bakıldığında öğrencilerin birçoğu derste işlenen konuyu yeterli ($f=21$) düzeyde, yarısına yakını kısmen yeterli ($f=18$) düzeyde, bir kısmı da yetersiz ($f=9$) düzeyde öğrendiklerini günlüklerinde belirtmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin günlüklerinden alınan alıntılara yer verilmiştir.

Ö18: "...Kıtaları öğrendim, Türkiyemizin hangi kıtaların arasında olduğunu öğrendim."

Ö25: "...Ülkeleri, komşularımızı, ülkelerde tarihi eserler olduğunu, ülkelerde neyi yaptıklarını öğrendim."

Ö33: "...Kıtaları öğrendik."

Ö48: "...Kıtaları, ülkeleri, denizleri, ülkenin özelliklerini..."

"Öğrenme Süreci" temasına yönelik kodlar incelendiğinde öğrencilerin hemen hepsi dersin faydalı olduğunu ($f=48$), birçoğu bütün konuları öğrendiklerini ($f=44$), bir kısmı da bazı konuların eksik kaldığını ($f=5$) günlüklerinde ifade etmişlerdir. Bu kategori ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: "...Evet faydalı oldu, bence tam öğrenemedim."

Ö27: "...Evet öğrendim. Eksik kalan birşey yok."

Ö8: "...Yani bazılarını anladım, bazılarını anlamadım."

Ö33: "...Evet faydalı oldu. Bütün konuları öğrendim."

Dersin işleniş sürecinde "Eğlendiren Durumlar" temasında öğrenciler kıtalar ve ülkelerle ilgili cümle oluşturma, yapıştırma ($f=17$), derste yapılan etkinlikler ($f=14$), etkinlikler sırasında yapılan grup çalışmaları ($f=10$), boyama yapmayı ($f=4$) ve oyun oynamayı ($f=2$) eğlenceli bulduklarını günlüklerinde belirtmişlerdir. Dersin işleniş sürecinde "Sıkan Durumlar" temasında öğrencilerin birçoğu derste onları sıkan bir durumun olmadığını ($f=41$) ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerden bazıları etkinlikler sırasında arkadaşları ile anlaşamadıkları ($f=3$), etkinliklerin zor olduğu ($f=3$) ve sınıfta çok ses olduğu ($f=2$) gerekçesiyle dersten sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriler ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö29: "...Sıktı, çünkü çok zor soru vardı."

Ö17: "...Yok, hepsi çok eğlenceliydi, çok eğlendik, boyama yaptık,yapıştırma yaptık."

Ö39: "...Ülkelerle yaptığımız çalışmalar beni eğlendirdi."

Ö38: "...Arkadaşlarımızla birlikte birbirimize bağırarak diye sıkıldım. Kıtaları bulmak eğlenceliydi."

Dersin işlenişine yönelik "Beklenti ve Öneriler" temasında öğrencilere "sen öğretmen olsaydın bu dersi nasıl işlerdin?" sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoriye yönelik öğrencilerin en çok öğretmenin işlediği gibi ders yapmak istedikleri ($f=21$) ve eğlenceli etkinlikler yaptırmayı ($f=11$) tercih ettikleri görülmektedir.

Ö9: "...Aynı bu gün gibi işlerdim. Ama fazla saat dururdum."

Ö5: "...Öğretmenin yaptığı gibi grup kurarak dersi işlerdim."

Ö6: "...Grup çalışması yapardım. Eğlenceli çalışmalar yaptırırdım."

Ö43: "...Aynı şekilde ama daha yavaş yavaş işlerdim."

Uygulamanın 2. Haftasından Elde Edilen Bulgular

Uygulamanın 2. haftasında "*dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.*" kazanımına ilişkin öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinlikler uygulanmıştır. "Ülkeleri Tanıyalım" konusunun öğretiminde *ayrılıp birleşme (jigsaw)* stratejisi kullanılmıştır. Uygulamanın sonunda öğrenciler tarafından 48 adet günlük doldurulmuştur. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak "*Öğrenme Düzeyi*", "*Öğrenme Süreci*", "*Eğlendiren Durumlar*", "*Sıkan Durumlar*" ve "*Beklenti ve Öneriler*" olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ilişkin sıklık değerleri Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Uygulamanın 2. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Öğrenme Düzeyi	Yeterli	23
	Kısmen yeterli	17
	Yetersiz	8
Öğrenme Süreci	Dersin faydalı olması	48
	Bütün konuların öğrenilmesi	42
	Eksik kalan konuların olması	6
Eğlendiren durumlar	Dünya balonu etkinliği	27
	Grup çalışması	14
	Sunum yapmak	5
	Pano hazırlamak	3
	Boyama yapmak	1
Sıkan durumlar	Yok	45
	Bazı Öğrencilerin etkinliklere katılmaması	1
	Sınıfta çok ses olması	1
	Derse ayrılan sürenin az olması	1
Beklenti ve öneri	Öğretmenin işlediği gibi ders yapma	27
	Eğlenceli etkinlikler yaptırma	11
	Daha fazla etkinlik yaptırma	3
	Derse daha fazla zaman ayırma	2
	Anlatım Yöntemi	2

Tablo 30'da "*Öğrenme Düzeyi*" temasına bakıldığında öğrencilerin birçoğu derste işlenen konuyu yeterli ($f=23$) düzeyde, bir kısmı kısmen yeterli ($f=17$) düzeyde, bir kısmı da yetersiz ($f=8$) düzeyde öğrendiklerini günlüklerinde belirtmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir

Ö12: "...*Sunum yapmayı ve Almanyanın coğrafi konumunu, hükümet yapısını, ekonomisini, önemli kişileri ve bağımsızlık günlerini.*"

Ö33: "...*Hep birlikte dünya yaptık, sonrada Sudan2ın özelliklerini öğrendik.*"

Ö36: "...*Balondan dünya yapmayı öğrendik.Sunum yaptık, çalışmalar yaptık.*"

"*Öğrenme Süreci*" temasına yönelik kodlar incelendiğinde öğrencilerin hepsi dersin faydalı olduğunu ($f=48$), birçoğu bütün konuları öğrendiklerini ($f=42$), bir kısmı da bazı konuların eksik kaldığını ($f=6$) günlüklerinde ifade etmişlerdir. Bu kategori ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: "...*Evet, bütün konuları öğrendim.*"

Ö16: "...*Faydalı oldu.Çünkü yeni şeyler öğrendim mesela derste öğretmen bizi eğlendirdi. Bunun için teşekkür ederim.*"

Ö17: "...*Evet oldu. Bütün konuları öğrendim. Eksik kalan noktaların olduğunu sanmıyorum.*"

Dersin işleniş sürecinde "*Eğlendiren Durumlar*" temasında öğrenciler en çok dünya balonu etkinliği ($f=27$) ile ayrılıp birleşme tekniğinde kullanılan grup çalışmalarını ($f=14$) eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sunum yapmayı ($f=5$), pano hazırlamayı ($f=3$) ve boyama yapmayı ($f=1$) eğlenceli bulduklarını günlüklerinde ifade etmişlerdir. Dersin işleniş sürecinde "*Sıkan Durumlar*" temasında öğrencilerin birçoğu derste onları sıkan bir durumun olmadığını ($f=45$) ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerden bazıları etkinlikler sırasında bazı arkadaşlarının etkinliklere katılmadıkları ($f=1$), derse ayrılan sürenin az olduğu ($f=1$) ve sınıfta çok ses olduğu ($f=2$) gerekçesiyle dersten sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriler ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö15: "...*Arkadaşımın bir şey yapmaması sıktı, dünya balonu eğlendirdi.*"

Ö3: "...Beni eğlendiren balon şişirmek ve üstüne kıtaları yapıştırmak istedim.

Ö27: "...Sıkan durum yok. Eğlediren durum bizim grup çalışması yapıp çalışmamız."

Ö20: "...Eğlendirdi. Dünya yaptık. Etkinlik yaptık, sunum yaptık.

Ö32: "...Derste eğlendiren şey birbirimize yardımcı olmak ve sıkan ise sürenin az olmasıydı."

Dersin işlenişine yönelik "*Beklenti ve Öneriler*" temasında öğrencilere "*sen öğretmen olsaydın bu dersi nasıl işlerdin?*" sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoriye yönelik öğrencilerin en çok öğretmenin işlediği gibi ders yapmak istedikleri ($f=27$) ve eğlenceli etkinlikler yaptırmayı ($f=11$) tercih ettikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler de daha fazla etkinlik yaptırmak ($f=3$), derse daha fazla zaman ayırmak ($f=2$) ve dersi anlatım yöntemi ($f=2$) ile işlemek yönündeki beklentilerini günlüklerinde dile getirmişlerdir.

Ö15: "...Ben öğretmen olsaydım bizim öğretmenimiz gibi faaliyetler yaptırırdım."

Ö23: "...Biraz daha fazla yaparım ama bu gün kü çok güzeldi."

Ö21: "...Ben öğrencilerime etkinlik ve eğlenceli sunumlar işlerdim."

Ö32: "...Öğretmenin işlediği gibi işlerdim."

Uygulamanın 3. Haftasından Elde Edilen Bulgular

Uygulamanın 3. haftasında "*Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.*" kazanımına ilişkin öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinlikler uygulanmıştır. "*Komşularımız*" konusunun öğretiminde *kademelendirilmiş etkinlikler* stratejisi kullanılmıştır. Sonrasında "*Suriyeli Komşumuz*" konulu konuşma halkası etkinliği yaptırılmıştır. "*Suriye'de savaş ve göç*" konulu görsel okuryazarlık etkinliği yaptırılmıştır. Uygulamanın sonunda öğrenciler tarafından 48 adet günlük doldurulmuştur. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak "*Öğrenme Düzeyi*", "*Öğrenme Süreci*", "*Eğlendiren Durumlar*", "*Sıkan Durumlar*" ve "*Beklenti ve Öneriler*" olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 31'de sunulmuştur:

Tablo 31

Uygulamanın 3. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Öğrenme Düzeyi	Yeterli	25
	Kısmen Yeterli	14
	Yetersiz	9
Öğrenme Süreci	Dersin faydalı olması	47
	Bütün konuların öğrenilmesi	39
	Eksik kalan konuların olması	9
Eğlendiren durumlar	Bütün etkinlikler	22
	Konuşma halkası	18
	Grup çalışması	13
	Arkadaşları ile yakınlaşmak	1
Sıkran durumlar	Yok	44
	Bazı Öğrencilerin etkinliklere katılmaması	2
	Sınıfta çok ses olması	1
	Etkinliklerin zor olması	1
Beklenti ve öneri	Öğretmenin işlediği gibi ders yapma	32
	Eğlenceli etkinlikler yaptırma	6
	Daha fazla etkinlik yaptırma	5
	Derse daha fazla zaman ayırma	3
	Anlatım Yöntemi	2

Tablo 31'de "*Öğrenme Düzeyi*" temasına bakıldığında öğrencilerin birçoğu derste işlenen konuyu yeterli ($f=25$) düzeyde, yarısına yakını kısmen yeterli ($f=14$) düzeyde, bir kısmı da yetersiz ($f=9$) düzeyde öğrendiklerini günlüklerinde belirtmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Ö5: "...Komşularımızı, sınır kapılarını, Suriye, Irak, İranla savaş olması, bazı komşularımızla ticaret yaptığımızı."

Ö18: "...Komşularımızı, sınır kapılarını, onlarla ilişkimizi o ülkelerdeki gelenek ve görenekleri."

Ö18: "...Komşularımızı,savaşın zor olduğunu. "

"*Öğrenme Süreci*" temasına yönelik kodlar incelendiğinde öğrencilerin hemen hepsi dersin faydalı olduğunu ($f=47$), birçoğu bütün konuları öğrendiklerini ($f=39$), bir kısmı da bazı konuların eksik kaldığını ($f=9$) günlüklerinde ifade etmişlerdir. Bu kategori ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö6: "...Benim için ders faydalı oldu. Bütün anlatılan konuları öğrendim. Eksik kalan konu yok."

Ö7: "...Faydalı oldu çünkü birşeyler öğrendim. Bence eksik kalan nokta yok."

Ö17: "...Evet bu derste işlediğimiz konuyu öğrendim.ama daha işleyeceğimiz konularımız var."

Ö22: "...Benim için faydalı oldu. Tek İran ile Irak şehrini karıştırıyorum."

Dersin işleniş sürecinde "*Eğlendiren Durumlar*" temasında öğrencilerin yarısına yakını ders süresince uygulanan bütün etkinlikleri ($f=22$) eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca konuşma halkası etkinliği ($f=18$) ile kademelendirilmiş etkinliklerde kullanılan grup çalışmaları ($f=13$) öğrenciler tarafından eğlenceli bulunan diğer etkinliklerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerden 1'i arkadaşları ile yakınlaştığı için etkinlikleri eğlenceli bulunduğunu günlüğünde belirtmiştir. Dersin işleniş sürecinde "*Sıkan Durumlar*" temasında öğrencilerin birçoğu derste onları sıkan bir durumun olmadığını ($f=44$) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları etkinlikler sırasında bazı arkadaşlarının etkinliklere katılmadıkları ($f=2$), sınıfta çok ses olduğu ($f=1$) ve etkinliklerin zor olduğu ($f=1$) gerekçesiyle dersten sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriler ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: "...Arkadaşlarımdan bazılarının bir şey yapmaması canımı sıkan durumdur. Konuşma halkası beni eğlendirdi."

Ö13: "...Eğlendiren durum öğretmenin bir etkinlik yaptırması, konuşma halkası yaptırması. Canımı sıkan bazı arkadaşlarımdan emeğimi boşa çıkarması."

Ö13: "...Bugünkü derste konuşma çemberi yaptık ve çok eğlendik. Benim canımı sıkan durumlar yoktur."

Dersin işlenişine yönelik "*Beklenti ve Öneriler*" temasında öğrencilere "*sen öğretmen olsaydın bu dersi nasıl işlerdin?*" sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoriye yönelik öğrencilerin en çok öğretmenin işlediği gibi ders yapmak istedikleri ($f=32$) ve eğlenceli etkinlikler yaptırmayı ($f=6$) tercih ettikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler de daha fazla etkinlik yaptırmak ($f=5$) ve derse daha fazla zaman ayırmak ($f=3$) ile işlemek yönündeki beklentilerini günlüklerinde dile getirmişlerdir.

Ö18: "...Aynı işlerdim fakat daha fazla etkinlik yaptırırdım."

Ö23: "...Ben öğretmenimin gösterdiği gibi dersi işlerdim."

Ö36: "...Bende böyle oyunlar yapardım çünkü hem öğreniyorum hemde eğleniyorum."

Uygulamanın 4. Haftasından Elde Edilen Bulgular

Uygulamanın 4. haftasında "*Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.*" kazanımına ilişkin öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinlikler uygulanmıştır. "*Türk Cumhuriyetleri*" konusunun öğretiminde *istasyon stratejisi* kullanılmıştır. Uygulamanın sonunda öğrenciler tarafından 47 adet günlük doldurulmuştur. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak "*Öğrenme Düzeyi*", "*Öğrenme Süreci*", "*Eğlendiren Durumlar*", "*Sıkan Durumlar*" ve "*Beklenti ve Öneriler*" olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 32'de sunulmuştur:

Tablo 32

Uygulamanın 4. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Öğrenme Düzeyi	Yeterli	27
	Kısmen Yeterli	15
	Yetersiz	5
Öğrenme Süreci	Dersin faydalı olması	47
	Bütün konuların öğrenilmesi	39
	Eksik kalan konuların olması	8
Eğlendiren durumlar	İstasyon etkinliği	33
	Boyama yapmak	28
	Pano hazırlamak	14
	Şiir ve öykü yazmak	11
	Slogan hazırlamak	3
	Arkadaşları ile yakınlaşmak	1
Sıkan durumlar	Yok	47
Beklenti ve öneri	Öğretmenin işlediği gibi ders yapma	28
	Grup çalışması	7
	Eğlenceli etkinlikler yaptırma	6
	Daha yavaş ders işleme	2
	Soru cevap yöntemi	2
	Turnuva-yarışma etkinlikleri	2

Tablo 32'de "*Öğrenme Düzeyi*" temasına bakıldığında öğrencilerin birçoğu derste işlenen konuyu yeterli ($f=27$) düzeyde, yarısına yakını kısmen yeterli ($f=15$) düzeyde, bir kısmı da yetersiz ($f=5$) düzeyde öğrendiklerini günlüklerinde belirtmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Ö2: "...*Türk cumhuriyetlerini öğrendim. Bayraklarını, yemeklerimizin aynı olmasını öğrendim.*"

Ö3: "...*Türk cumhuriyetlerini öğrendim. Ülkelerini, özel yemeklerini, öğrendim. Ülkelerin bizimle ne farklılığı olduğunu öğrendim.*"

Ö6: "...*Türk cumhuriyetlerini ve bazı bayraklarımızın aynı benzer olduğunu, yemeklerini, giyim şekillerini öğrendim.*"

Ö23: "...*Bayrakların adlarını yazdık. Türk cumhuriyetinin bayraklarının adını, başkentini öğrendik. İstasyon çalışması yaptık, pano hazırladık.*"

"*Öğrenme Süreci*" temasına yönelik kodlar incelendiğinde öğrencilerin hemen hepsi dersin faydalı olduğunu ($f=47$), birçoğu bütün konuları öğrendiklerini ($f=39$), bir kısmı da bazı konuların eksik kaldığını ($f=8$) günlüklerinde ifade etmişlerdir. Bu kategori ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö9: "...*Evet faydalı oldu. Bütün konuları öğrenemedim eksik kalan bazı noktalar var.*"

Ö17: "...*Evet faydalı oldu. Bütün yani anlatılan konuları öğrendim.*"

Ö29: "...*Bu günkü derste benim için faydalı oldu. Bütün konuları öğrendim.*"

Dersin işleniş sürecinde "*Eğlendiren Durumlar*" temasında öğrencilerin birçoğu ders süresince uygulanan istasyon çalışmasını ($f=33$) ve boyama çalışmalarını ($f=28$) eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Pano hazırlamak ($f=14$), şiir ve öykü yazmak ($f=12$), slogan hazırlamak ($f=3$) öğrenciler tarafından eğlenceli bulunan diğer etkinliklerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerden bazıları slogan hazırladığı ($f=3$) ve arkadaşları ile yakınladığı ($f=1$) için etkinlikleri eğlenceli bulduğunu günlüklerinde belirtmiştir. Dersin işleniş sürecinde "*Sıkan Durumlar*" temasında bütün öğrenciler derste onları sıkan bir durumun olmadığını ($f=47$) ifade etmişlerdir. Bu kategoriler ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö11: "...Eğlendiren istasyon çalışması, boyama, pano hazırlama, sıkı durum yok."

Ö16: "...Derste öğretmenlerimiz bize istasyon çalışması yaptırdı. Boyamalar yaptık, şiir yazdık, hikaye yazdık ve akrstij yaptık."

Ö8: "...Derste eğlendiren öykü ve şiir yazma, panoya yaptıklarımız asmak."

Ö43: "...Hayır hepsi beni eğlendirdi. arkadaşlarımla daha yakın olduk."

Dersin işlenişine yönelik "*Beklenti ve Öneriler*" temasında öğrencilere "*sen öğretmen olsaydın bu dersi nasıl işlerdin?*" sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoriye yönelik öğrencilerin en çok öğretmenin işlediği gibi ders yapmak istedikleri ($f=28$), grup çalışması ($f=7$) ve eğlenceli etkinlikler yaptırmayı ($f=6$) tercih ettikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler de daha yavaş ders işlemek ($f=2$), dersi soru-cevap yöntemi ile işlemek ($f=2$) ya da derste turnuva etkinliklerine yer vermek ($f=2$) yönündeki beklentilerini günlüklerinde dile getirmişlerdir.

Ö3: "...Öğretmen gibi eğlenceli işlerdim."

Ö6: "...Ben öğretmen olsaydım bizim öğretmenimiz gibi istasyon çalışması yaptırdım. Boyama yaptırdım."

Ö36: "...Başka etkinlikler yaptırdım. Örneğin turnuva yaptırdım."

Ö44: "...Onların yaptığı gibibayrakların adlarını yazdırırdım. pano hazırlardık, istasyon yaptırdım."

Uygulamanın 5. Haftasından Elde Edilen Bulgular

Uygulamanın 5. Haftasında "*Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştır*" ile "*Farklı kültürlerle saygı gösterir*" kazanımına ilişkin öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinlikler uygulanmıştır. "*Farklı Kültürler*" konusunun öğretiminde istasyon stratejisi ile *konuşma halkası tekniği* kullanılmıştır. Uygulamanın sonunda öğrenciler tarafından 47 adet günlük doldurulmuştur. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak "*Öğrenme Düzeyi*", "*Öğrenme Süreci*", "*Eğlendiren Durumlar*", "*Sıkı Durumlar*" ve "*Beklenti ve Öneriler*"

olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ait frekanslar Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Uygulamanın 5. Haftasına Yönelik Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Öğrenme Düzeyi	Yeterli	26
	Kısmen Yeterli	14
	Yetersiz	7
Öğrenme Süreci	Dersin faydalı olması	47
	Bütün konuların öğrenilmesi	40
	Eksik kalan konuların olması	7
Eğlendiren durumlar	Konuşma halkası	25
	Grup çalışmaları	10
	Etkinlikler	10
	Arkadaşları ile yakınlaşmak	1
Sıkıcı durumlar	Yok	47
	Öğretmenin işlediği gibi ders yapma	27
Beklenti ve öneri	Grup çalışması	9
	Eğlenceli etkinlikler yaptırma	5
	Daha yavaş ders işleme	2
	Soru cevap yöntemi	2
	Turnuva-yarışma etkinlikleri	2

Tablo 33'te "*Öğrenme Düzeyi*" temasına bakıldığında öğrencilerin birçoğu derste işlenen konuyu yeterli ($f=26$) düzeyde, yarısına yakını kısmen yeterli ($f=14$) düzeyde, bir kısmı da yetersiz ($f=7$) düzeyde öğrendiklerini günlüklerinde belirtmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin günlüklerinden alınan alıntılara yer verilmiştir.

Ö5: "... İnsanların farklılıklarını ve benzerliklerini öğrendim."

Ö11: "...Dünyanın farklılıklarla güzel olduğunu öğrendim."

Ö23: "...Dünyadaki tüm ülkelerin ve insanların farklılıklarını öğrendim."

Ö28: "...İnsanların farklılıklarını, farklı kültürleri, insanların yemeklerini öğrendim."

Ö26: "...Ülkelere saygı göstermeyi, farklı kültürleri."

"*Öğrenme Süreci*" Temasına yönelik kodlar incelendiğinde öğrencilerin hemen hepsi dersin faydalı olduğunu ($f=47$), birçoğu bütün konuları öğrendiklerini ($f=40$), bir kısmı da bazı konuların eksik kaldığını ($f=7$) günlüklerinde ifade etmişlerdir. Bu tema ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: "...Bu günkü ders benim için çok faydalı oldu. Bütün konuları öğrendim."

Ö12: "...Evet çünkü farklılıklarımızı ve benzerliklerimizi öğrendim."

Ö20: "...Bu günkü öğrendiğim konular faydalı oldu."

Dersin işleniş sürecinde "*Eğlendiren Durumlar*" temasında öğrencilerin birçoğu ders süresince uygulanan konuşma halkası etkinliğini ($f=25$), grup çalışmalarını ($f=10$) ve yapılan etkinlikleri ($f=10$) eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra arkadaşları ile yakınlaştığı ($f=1$) için etkinliklerin eğlenceli bulunduğu öğrenci günlüklerinde belirtilmiştir. Dersin işleniş sürecinde "*Sıkan Durumlar*" temasında bütün öğrenciler derste onları sıkan bir durumun olmadığını ($f=47$) ifade etmişlerdir. Bu kategoriler ile ilgili öğrenci günlüklerinden alınan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö6: "...Eğlendiren şey konuşma çemberi ve yaptığımız çalışmalar, sıkan bir şey yok."

Ö8: "...Derste beni konuşma halkası ve farklı insanların özelliklerini öğrenmek eğlendirdi."

Dersin işlenişine yönelik "*Beklenti ve Öneriler*" temasında öğrencilere "*sen öğretmen olsaydın bu dersi nasıl işlerdin?*" sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoriye yönelik öğrencilerin en çok öğretmenin işlediği gibi ders yapmak istedikleri ($f=27$), grup çalışması ($f=9$) ve eğlenceli etkinlikler yaptırmayı ($f=5$) tercih ettikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler de daha yavaş ders işlemek ($f=2$), dersi soru-cevap yöntemi ile işlemek ($f=2$) ya da derste turnuva etkinliklerine yer vermek ($f=2$) yönündeki beklentilerini günlüklerinde dile getirmişlerdir.

Ö10: "...Bizim öğretmenimiz gibi konuşma çemberi yaptırırdım. çalışmalar yaptırırdım."

Ö11: "...Daha ayrıntılı ve yavaş işlerdim."

Ö12: "...Küme yapıp herkesin öğrendiklerini tek tek anlatmasını isterdim."

4.2.3. Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Uygulama sürecinde gözlem formu aracılığı ile araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Araştırmacı tarafından kontrol listesi (evet, kısmen, hayır) şeklinde hazırlanan form beş hafta boyunca uygulamanın yapıldığı her iki sınıf için ayrı ayrı doldurulmuş ve gözlem notları tutulmuştur. Gözlem formunun maddelerine ilişkin araştırmacının her iki sınıf için verdiği puanların ortalaması alınmış ve elde edilen bulgular Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Araştırmacı Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

	Uygulama haftası					Toplam
	1	2	3	4	5	
Öğretmen						
Öğretmen verilen görevleri yapmakta zorlanan öğrencilere destek olmaktadır.	2	2	3	3	3	13
Öğretmen öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak için onlara soru sormaktadır.	2	2	2,5	2	3	11,5
Öğretmen öğrencilerin işbirlikli öğrenme, tartışma gibi öğrenme ortamları ile etkileşim içerisinde bulunmalarını sağlamaktadır.	2	3	3	2	3	13
Öğretmen etkinlikleri planlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.	3	3	3	3	3	15
Öğretmen sınıftaki tüm öğrencileri etkinliklere dahil edecek fırsatlar sunmaktadır.	2	2	3	3	3	13
Öğrenci						
Öğrenciler konu ile ilgili fikirlerini sınıfta rahatça ifade etmektedirler.	2	2,5	3	2,5	3	13
Öğrenciler etkinliklere katılmaya isteklidirler.	3	3	3	3	3	15
Öğrenciler etkinlikler sırasında birbirleri ile işbirliği yapmaktadır.	2	2,5	2,5	3	3	13
Öğrenciler etkinliklerde neler yapacaklarının farkındadırlar.	1	2,5	3	2,5	3	12
Süreç ve Ortam						
Etkinlikler sırasında her öğrenci için yeterli araç-gereç bulunmaktadır.	3	2	2,5	3	3	13,5
Sınıf ortamı tüm öğrencilerin derse katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmektedir.	3	3	3	3	3	15
Etkinlikler belirlenen sürelerde tamamlanmaktadır.	2	2	2	2,5	3	11,5
Toplam	25,5	28	31	32	36	

*Evet (3)
Kısmen (2)
Hayır (1)

Tablo 34 incelendiğinde Öğretmen temasında diğer kategorilere oranla daha yüksek puanlar olduğu gözlenmiştir. "*Öğretmen öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak için onlara soru sormaktadır.*" maddesinin diğer maddelere kıyasla daha düşük puanlandığı görülmektedir. Uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinde kullanılan materyallerle öğrencinin ilgisinin canlı tutulduğu, bundan dolayı öğretmenin merak uyandırıcı sorular sorma ihtiyacı hissetmediği, bu nedenle bu maddenin düşük puan ortalamasına sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin, görevini yapmakta zorlanan öğrencilere yardımcı olması, etkinlikleri planlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması ve dezavantajlı öğrenciler dahil sınıftaki bütün öğrencileri etkinliklere dahil etmesi ile ilgili maddelerinde yüksek puanlar gözlemlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin ön bilgilerine ve ilgilerine göre yapılan farklılaştırmadan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu maddelerdeki puan artışı, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin sürece yansımalarının öğrenme ortamını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacının gözlem notları incelendiğinde, gözlem formu bulgularını doğrular nitelikte, öğretmenin etkinlikleri farklılaştırırken öğrencilerin bireysel farklılıklarını, kültürel geçmişlerini, ilgilerini ve ön bilgilerini dikkate almasının derse yönelik katılımı, motivasyonu ve başarıma duygusunu artırdığı rapor edilmiştir. Gözlem notlarında ayrıca, öğrencilerin bir sonraki dersi sabırsızlıkla beklediklerine ilişkin notlar da yer almaktadır. Bu durum ile ilgili araştırmacının gözlem notlarında bulunan ifadeler şu şekildedir;

...Kademelendirilmiş etkinliklerin uygulandığı bu derste arkadaşlarına göre geride olan (özellikle yabancı uyruklu) öğrenciler, verilen etkinlikleri seviyelerine uygun olması sebebiyle etkinlikleri ilk sırada bitirdiler ve başarıma duygusunu tattılar. Bu durum onları çok mutlu etti (Gözlem Notu-02.05.2019).

...Öğrencilerin büyük bir keyifle derslere katılım sağladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen grup çalışmalarında gruplar arasında sürekli gezinmekte, özellikle sınıfın gerisinde olan öğrencilere destekleyerek onları cesaretlendirmekte ve sürecin her aşamasında onların başarılı olma duygusunu geliştirmeye çalışmaktadır (Gözlem Notu- 15.05.2019).

Öğrenci kategorisinin maddelerinin birçoğu yüksek puanlarla derecelendirilmiştir. "*Öğrenciler etkinliklere katılmaya isteklidir.*" maddesinin en yüksek puanla değerlendirilmesi öğrencilerin farklılaştırılmış etkinliklere yaklaşımının olumlu olduğunun göstergesidir. Öğrencilerin konu ile ilgili fikirlerini sınıfta rahatça ifade etmeleri ve etkinlikler sırasında işbirliği içinde olmaları olumlu bir öğrenme ortamının oluştuğunun göstergesidir. Bu kategoride gözlemcinin görüşleri genel olarak olumlu olmakla beraber "*Öğrenciler etkinliklerde neler yapacaklarının farkındadırlar*" maddesinin uygulamanın ilk haftalarında düşük puanlandığı, ancak son haftalara doğru puanların artarak yükseldiği

görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin uygulanan farklılaştırılmış etkinliklere alışkın olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Farklılaştırılmış etkinlikler uygulandıkça öğrencilerin verilen yönergeleri daha net anlamlandırdıkları ve neler yapacaklarının farkında oldukları söylenebilir.

Araştırmacı gözlem notlarında uygulamanın başlarında öğrencilerin neler yapacaklarının farkında olmadıkları ancak, seviyelerine göre planlanan etkinliklerde başarılı oldukça etkinliklere daha istekli katıldıkları raporlanmıştır. Böylece öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı ve düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca grup çalışmalarında öğrenciler arasında işbirliği ve yardımlaşma gözlemlenmiştir. Araştırmacının gözlem notlarında bulunan ifadelerden bazıları şu şekildedir;

...Dersin başında bazı öğrencilerin isteksiz ve çekingen oldukları gözlenmektedir. Seviyelere göre gruplar oluşturulup yönergeler sözlü ve yazılı olarak anlatılınca öğrencilerin derse daha istekli katıldıkları görülmüştür (Gözlem Notu- 29.04.2019).

...Öğrencilerin derse katılım konusunda oldukça istekli oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler etkinliklere katılmak ve tüm etkinliklerde görev almak için birbirleri ile yarış halindedirler (Gözlem Notu- 23.05.2019).

...Grup çalışmalarında düşük başarı gösteren öğrencilere, diğer grup arkadaşlarının ilgi gösterdiği ve onlara yardımcı olmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğrenme sürecinde verilen görevi tamamlamada zorlanan öğrencilere grup arkadaşları yardımcı olmaktadır (Gözlem Notu- 02.05.2019).

...Grup çalışmalarının sonunda öğrenciler çalışmalarını sunuma dönüştürmektedir. Sunum sırasında bütün grup üyeleri tahtaya çıkmakta ve sunum için herkese söz hakkı verilmektedir. İlk başlarda sunumda yer almak istemeyen, daha çekingen davranan yabancı uyruklu öğrencilerin sunum yaptıktan sonra çok mutlu oldukları ve özgüvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir (Gözlem Notu- 15.05.2019).

Süreç ve ortam temasında, etkinlikler sırasında her öğrenci için yeterli araç-gereç bulunması ile sınıf ortamının tüm öğrencilerin derse katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmesi maddelerinin yüksek puanlandığı görülmektedir. Ders araç-gereçleri konusunda eksiklik yaşanmamasının temel sebebi, farklılaştırılmış etkinliklerde kullanılan araç-gereçlerin araştırmacı tarafından sınıflardaki öğrenci sayılarına göre hazırlanmasıdır. Ayrıca yapılan öğretimde, sınıf oturma düzeni esnek olarak grup çalışmalarına ve bireysel çalışmaya olanak tanıyacak şekilde planlanmıştır. Öğrenciler gruplar arasında sürekli dolaşan öğretmenlerine, yönergelerle ilgili takıldıkları noktaları rahatlıkla sorabilmişlerdir. *"Etkinlikler belirlenen sürelerde tamamlanmaktadır."* maddesinin ilk haftalarda düşük puanlandığı, ancak son haftalara doğru puanların arttığı görülmektedir. Bu durumun farklılaştırılmış öğretim tasarımı hazırlayan araştırmacının her ne kadar öncesinde gözlem yapmış olsa da öğrencileri yeterince tanımamasından kaynaklandığı

düşünülmektedir. Bu durum öğrenci günlüklerinde de belirtilmektedir. Araştırmacı her uygulamanın sonunda öğrenci günlükleri ve gözlem notlarını dikkate alarak etkinlik sürelerini yeniden revize etmiştir.

Gözlem notlarında sınıfta yeterince araç-gereç bulunduğu, her uygulama öncesinde sınıftaki oturma düzeninin farklılaştırıldığı raporlanmıştır. Ayrıca uygulamanın bazı haftalarında etkinliklere ayrılan sürenin yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Bu gözlem farklılaştırılmış öğretimin temel felsefelerinden biri olan öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğu fikri ile uyusmaktadır. Bu nedenle öğretmenin belirlediği sürelerde etkinliklerin tamamlanamaması öngörülebilmektedir. Araştırmacının gözlem notlarında bulunan ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir;

...Her uygulama öncesinde gerekli olan araç-gereçler araştırmacı tarafından sağlandığı için derste araç- gereç eksiği bulunmamaktadır (Gözlem Notu- 29.04.2019).

...Bazı etkinliklerin belirlenen sürede tamamlanmadığı görülmüştür. İstasyon stratejisinde öğrencilere kendi hızlarına göre istasyonlar arası geçiş yapma olanağı tanınmıştır. Bu nedenle etkinlikler öngörülen sürede tamamlanamamıştır. Öğrenciler etkinliklere ayrılan sürenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir (Gözlem Notu-15.05.2019).

4.3. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Uygulanan Deney Grubu Öğrencilerinin Empati Becerisine Yönelik Görüşleri

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin empati becerisine yönelik mevcut durumlarının ortaya konulması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bu görüşmelerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 35

Deney Grubu Öğrencilerinin Empati Kavramına Yönelik Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Empati Kavramı Hakkındaki Görüşleri	f
Kendini başkasının yerine koyma	18
Başkasını kendi yerine koyma	4
Birbirinin yerine geçme	2
Sevgi	2
Bir insanın duygularının yerine geçme	1
Bir insanın duygularını anlama	1
Toplam	28

Tablo 35'te görüldüğü gibi öğrencilerin birçoğu empatiyi kendini başkasının yerine koyma ($f=18$), bir kısmı da başkasını kendi yerine koyma ($f=4$) Öğrencilerden 2'si empatiyi

kişilerin birbirinin yerine geçmesi olarak tanımlamış ve empati denilince akıllarına sevgi kelimesi geldiğini ifade etmişlerdir. Bunun dışında empati kavramına yönelik bir insanın duygularının yerine geçmek ($f=1$) ve bir insanın duygularını anlamak ($f=1$) şeklinde tanımlamalar da yapılmıştır. Empati kavramına yönelik bu tanımlamalarla ilgili öğrenci görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: "... Kendimi başka bir insanın yerine koymayı ifade ediyor."

Ö12: "... Kişinin kendisini başka birinin yerine koyması"

Ö19: "... Empati başka bir insanın yerine geçmek."

Ö27: "... Kendimi başkalarının yerine koyabilmektir."

Ö13: "... Birini kendi yerimize koymayı ifade eder."

Ö5: "... Birbirimizin yerine geçmek."

Empati kavramına yönelik yapılan tanımlamalara bakıldığında, öğrencilerin çoğunun empatiyi doğru tanımladıkları ve empati kavramını olumlu durumlarla ifade ettikleri görülmektedir.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başkalarının duygularını anlamının önemine yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bu görüşmelerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak ana temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan tema ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Deney Grubu Öğrencilerinin Başkalarının Duygularını Anlamanın Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Başkalarının Duygularını Anlamanın Önemi	f
Onun ne yaşadığını anlamak için	11
Ona yardımcı olmak için	6
Onun duygularını paylaşmak için	4
Onlarla barış içinde yaşamak için	3
Onun sorunlarını çözmek için	3
İyi anlaşmak için	1
İletişim kurmak için	1
Toplam	29
Başkaları Duygularını Anlamadığı Zaman Öğrencilerin Nasıl Hissettikleri	
Üzüntü	21
Kızgınlık	10
Öfke	3
Mutsuzluk	3
Toplam	37
Başkaları Duygularını Anlamadığı Zaman Öğrencilerin Nasıl Davrandıkları	
Tepki gösterme	5
Ortamı terk etme	4
Mesafe koyma	4
Onunla konuşma	3
İyi davranma	2
Sakinleşme	1
Sert davranma	1
Empati kurmalarını isteme	1
Yanına gitmeye utanma	1
Toplam	22

Tablo 36'ya göre öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler en yoğun sıklıkla başkalarının duygularını anlamanın onun ne yaşadığını anlamak ($f=11$), ona yardımcı olmak ($f=6$) ve onun duygularını paylaşmak ($f=4$) için önemli olduğunu düşünmektedirler. Bazı öğrencilere göre de o kişiyle barış içinde yaşamak ($f=3$), onun sorunlarını çözmek ($f=3$), onunla iyi anlaşmak ve iletişim kurmak ($f=1$) için o kişinin duygularını anlamanın önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö18: "... Çünkü o kişinin neler yaşadığını anlıyorum."

Ö17: "... Çünkü onların duygusuyla bizim duygularımız farklı olabilir, farklı bir açı için önemli."

Ö5: "... Ona yardımcı olup sorunlarını çözebilirim."

Ö28: "... Onun sorununu anlamadan sert tepki vermemek, ona yardımcı olmak için..."

Ö6: "... Onlara yardım etmek için onların duygularını anlamak gerekir."

Ö14: "... Çünkü biz o duyguları anlamazsak herkesin duyguları farklı olduğu için biri kahkaha atıp gülerken biri ağlıyor olabilir."

Başkaları duygularını anlamadığı zaman neler hissettiklerine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin en yoğun sıklıkla üzüntü ($f=21$) ve kızgınlık ($f=10$), en az sıklıkla ise öfke ($f=3$) ve mutsuzluk ($f=3$) hissettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra başkaları duygularını anlamadığı zaman öğrencilerin birbirinden farklı tepkiler gösterdikleri görülmektedir. Başkaları duygularını anlamadığı zaman öğrencilerin en yoğun sıklıkla tepki gösterme ($f=5$), ortamı terk etme ($f=4$) ve araya mesafe koyma ($f=4$): en az sıklıkla ise sakinleşme ($f=1$), onun yanına gitmeye utanma ($f=1$) ve empati kurmasını isteme ($f=1$) davranışlarında bulundukları görülmektedir. Ayrıca başkaları duygularını anlamadığı zaman onunla konuşma ($f=3$) ve ona iyi davranma ($f=2$) eğiliminde bulunma ifadeleri de yer almaktadır. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö3: "... Üzülürüm, karşımdakine tepki veririm."

Ö2: "... Üzülürüm. Birden ona kadar sayarım sonrada oradan ayrılırım."

Ö6: "... Üzülürüm, tepki koyarım, orayı terk ederim."

Ö11: "... Üzülüyorum ve kızıyorum. Onlara benim duygularımı anlamaları için yüz ifademi duyguma göre ayarlıyorum."

Ö22: "... Üzülüyorum. Empati kurmasını söylüyorum."

Ö4: "... Üzülürüm ve onunla konuşup anlaşıyorum."

Ö18: "... Kötü, mutsuz hissediyorum ve utanıyorum yanlarına gitmeye."

Ortak görüşler doğrultusunda öğrencilerin birçoğu başkalarının duygularını anlamamanın onların neler yaşadığını anlamak, duygularını paylaşmak, onlara yardımcı olmak ve sorunlarını çözebilmek için önemli olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra başkaları duygularını anlamadığı zaman öğrencilerin tamamı mutsuzluk, kızgınlık, öfke gibi

olumsuz duygular hissettiklerini ve böyle durumlarda tepki gösterme, ortamı terk etme, araya mesafe koyma gibi olumsuz davranışlarda bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin "farklılık" kavramına yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bu görüşmelerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak ana temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan temalar ve kodlara ilişkin sıklık değerleri Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Deney Grubu Öğrencilerinin Farklılık Kavramına Yönelik Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Farklılık Kavramına Yönelik Öğrenci Görüşleri	f
İnsanların birbirinden farklı olması	14
İnsanların fiziksel özelliklerinin aynı olmaması	11
İnsanların duygusal özelliklerinin aynı olmaması	4
İnsanların zihinsel özelliklerinin aynı olmaması	4
İnsanların düşüncelerinin aynı olmaması	2
İnsanların yeteneklerinin aynı olmaması	2
İrk/köken farklılığı	1
Toplam	38

Tablo 37'de görüldüğü üzere öğrencilerin birçoğu farklılık kavramını insanların birbirinden farklı olması ($f=14$) ve insanların fiziksel özelliklerinin aynı olmaması ($f=11$) şeklinde tanımlamışlardır. Öğrencilerin bir kısmı insanların duygusal ($f=4$) ve zihinsel ($f=4$) özelliklerinin, düşüncelerinin ($f=2$) ve yeteneklerinin ($f=2$) aynı olmamasını farklılık kavramıyla ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca farklılık kavramını ırk/köken farklılığı ($f=1$) olarak tanımlayan öğrenci görüşü de bulunmaktadır. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö4: "... İnsanların birbirinden değişik olduğu demek."

Ö8: "... Bazı insanların farklı olduğunu düşünüyorum."

Ö6: "... İnsanların düşüncelerinin, fiziksel özelliklerinin, duygularının birbirinden ayrı olması."

Ö12: "... İnsanları fiziksel ve duygusal olarak birbirinden ayıran özelliklerdir."

Ö16: "... Biri Çinliyen birinin Türk olması"

Öğrencilerin birçoğu farklılık kavramını genel olarak tanımlamış ve farklılığı fiziksel özelliklerle ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin bir kısmı da insanların zihinsel ve duygusal özellikleri ile düşünceleri ve yeteneklerinin benzer olmamasını farklılık kavramı ile tanımlamışlardır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak öğrencilerin genel olarak farklılıkların bilincinde olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin arkadaşları kendilerinden farklı düşündüğünde nasıl davrandıklarına yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bu görüşmelerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak ana temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Arkadaşları Kendilerinden Farklı Düşündüğünde Nasıl Davrandıklarına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Arkadaşları Kendilerinden Farklı Düşündüğünde Öğrencilerin Nasıl Davrandıkları	
Onun düşüncesine saygı duyma	16
Birbirlerinden farklı olduklarını anlama	9
Onu anlama	5
Kendini ona anlatma	4
Hoşgörülü olma	4
Onunla konuşma	2
Empati kurma	1
Onun düşüncesini dinleme	1
Toplam	42

Arkadaşları kendilerinden farklı düşündüğünde nasıl davrandıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrenciler en yoğun sıklıkla onun düşüncesine saygı duyduklarını ($f=16$) ve birbirlerinden farklı olduklarını anladıklarını ($f=9$) en az sıklıkla ise onunla konuştukları ($f=2$), empati kurdukları ($f=1$) ve onun düşüncesini dinledikleri ($f=1$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca arkadaşları kendilerinden farklı düşündüğünde onu anlama ($f=5$), kendilerini ona anlatma ($f=4$) ve hoşgörülü olma ($f=4$) ifadeleri de yer almaktadır. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: "... Benim ondan farklı olduğunu hissedirim. Ona saygılı davranırım."

Ö21: "... Onun düşüncesine saygı duyarım, çünkü o onun düşüncesi."

Ö5: "... Düşüncesi farklı olduğu için saygılı olurum."

Ö6: "... Benim ondan farklı olduğumu düşünürüm. Saygılı ve hoşgörülü davranırım."

Ö18: "... Kendi fikrimi anlatırım, eğer beğenmeyip çok ısrar ederse onun dediğini yaparım."

Ö9: "... Benden farklı olduğunu hissederim ve kendimi onun yerine koyarım..."

Empatik davranış gösterebilmenin öncelikle karşı tarafı anlamak ve onun düşüncesine saygı duymaktan geçtiği düşünülürse, öğrencilerin farklı düşüncelere saygı duymaları, birbirlerinden farklı olduklarını anlamaları, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini hissetmeleri ve farklı düşüncelere karşı hoşgörülü olmaları, empatik davranışın bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin başkaları kendilerinden farklı bir dil konuştuğunda nasıl hissettikleri ve davrandıklarına yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bu görüşmelerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak ana temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan temalar ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

Farklı Bir Dil Konuşmaya Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Başkaları Kendilerinden Farklı Bir Dil Konuştuğunda Öğrencilerin f	Hissettikleri/Davranışları
Onunla arkadaşlık kurma	13
Onun dilini öğrenme	8
Beden diliyle iletişim kurma	8
Şaşkınlık hissetme	6
Onun farklı olduğunu anlama	4
Onunla konuşma	3
Ona kendi dilini öğretme	3
Onu yabancı olarak görme	2
Onun yabancılık çektiğini düşünme	2
Kendini yabancı hissetme	1
Toplam	50

Başkaları kendilerinden farklı bir dil konuştuğunda öğrencilerin en yoğun sıklıkla onunla arkadaşlık kurmak istedikleri ($f=13$), onun dilini öğrenmek istedikleri ($f=8$) ve beden diliyle iletişim kurmaya çalıştıkları ($f=8$), en az sıklıkla ise onu yabancı olarak gördükleri

(f=2), onun yabancılık çektiğini düşündükleri (f=2) ve kendilerini yabancı hissettikleri (f=1) görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendilerinden farklı dil konuşan birini gördüklerinde şaşkınlık hissetme (f=6), onun farklı olduğunu anlama (f=4), onunla konuşmaya çalışma (f=3) ve ona kendi dilini öğretme (f=3) yönünde görüşleri de bulunmaktadır. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: "... Kendimi onlardan farklı hissederim. Onlarla anlaşır arkadaş olurum. Başkalarından yardım alırım."

Ö3: "... Farklı dil konuşan birini gördüğümde şaşırılmış hissederim. Beden dilini kullanarak arkadaşlık kurarım."

Ö5: "... Şaşkınlık hissederdim, çünkü farklı bir dil konuştuğu için, arkadaşlık kurmak isterdim. Farklı dil öğrenmek için..."

Ö17: "... Ben ona dilimizi öğrettirdim, oda bana dilini öğretirdi, sonra arkadaş olurduk."

Ö18: "... O çocukları anlayamıyorum ve arkadaşlık kuramıyorum. Ama hareket diliyle arkadaşlık kurabiliyorum."

Ö19: "... Farklı bir yerlerden geldiklerini hissediyorum, onların dilini öğrenip konuşurum..."

Ö24: "... Yabancılık çektiğini düşünüyorum. Onunla anlaşmaya çalışırım..."

Ö11: "... Kendimi utanç verici ve yabancı hissederim. Onları bir festivale veya bir doğum gününe davet ederim."

Bu bulgulara göre, başkaları kendilerinden farklı bir dil konuştuğunda öğrencilerin olumlu duygu ve davranışlarda bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendilerinden farklı dil konuşan çocuklarla arkadaşlık kurma eğiliminde oldukları, dolayısıyla farklı olanı ötekileştirmedikleri, farklılıklara saygı duydukları söylenebilir. Ayrıca beden diliyle iletişim kurmaya çalışmaları ve farklı bir dili öğrenme isteğinde olmaları, öğrencilerin farklılıkları anladıklarının, kabullendiklerinin ve farklılıklara karşı hoşgörülü olduklarının göstergesidir. Bazı öğrenciler de farklı dil konuşan bir çocuğun yabancılık çektiğini düşünmeleri, kendilerini onun yerine koydukları ve dolayısıyla empati kurdukları şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin fiziksel engeli, dili ya da ten rengi farklı olan insanlara yalnızca bu farklılıklarından dolayı kötü davranılmasına yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bu görüşmelerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak ana temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ait frekanslar Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Fiziksel Engeli, Dili, Ten Rengi Farklı Olan İnsanlara Kötü Davranılmasına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Fiziksel Engeli, Dili ya da Ten Rengi Farklı Olan İnsanlara Kötü Davranılması İle İlgili Öğrenci Görüşleri	
Kötü bir davranış olduğunu düşünme	7
Üzüntü hissetme	7
Onlara İnsanca davranılması gerektiğini düşünme	6
Farklılıklara saygı duyulması gerektiğini düşünme	4
Ayrımcılık yapıldığını düşünme	4
Yaratılışlarının kendi ellerinde olmadığını düşünme	3
Onlarla empati kurma	3
Kaba bir davranış olduğunu düşünme	3
Kızgınlık hissetme	3
Kötü davrananları uyarma	3
Her insanın eşit olduğunu düşünme	1
Toplam	44

Tablo 40 incelendiğinde fiziksel engeli, dili ya da ten rengi farklı olan insanlara kötü davranılmasına yönelik farklı öğrenci görüşleri olduğu görülmektedir. Öğrenciler böyle bir davranışın kötü bir davranış olduğunu düşündüklerini ($f=7$), böyle davrananları gördüklerinde üzüntü hissettiklerini ($f=7$), farklılığı olan insanlara insanca davranılması gerektiğini ($f=6$), farklılıklara saygı duyulması gerektiğini ($f=4$) ve ayrımcılık yapıldığını düşündüklerini ($f=4$) belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra insanların yaratılışlarının kendi ellerinde olmadığı ($f=3$), fiziksel engeli, dili ya da ten rengi farklı olan insanlarla empati kurdukları ($f=3$), farklılıklara karşı kötü davrananların kaba olduğu ($f=3$) ve onlara kızgınlık hissettikleri ($f=3$), kötü davrananları uyarmayı düşündükleri ($f=2$) ve her insanın eşit olduğunu düşündükleri ($f=1$) yönünde ifadeler de yer almaktadır. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: "... Buna üzülüyorum ve bunun kötü bir davranış olduğunu düşünüyorum. Çünkü yaratılışımız bizim elimizde değil. Bence onlara insanca ve saygılı davranmalıyız."

Ö9: "... Farklılıklara kötü davranılırsa o kişiyi uyarırım. Farklılıklara saygı duyarım. İnsan oldukları için insanca davranmalıyız ve saygı duymalıyız."

Ö11: "... Kızgınlık ve öfke düşünüyorum. Hiçbir insanın ayrımcılık yapmasını istemiyorum."

Ö17: "... Onlara empati yaparım, çok üzülürüm..."

Ö4: "... Bunun kötü olduğunu düşünüyorum. Böyle yapılmamasını isterdim. Onların yaratılışının öyle olduğunu düşünüyorum."

Ö19: "... Çok üzülürüm. Kendimizi onların yerine koymamız lazım."

Ö25: "... Üzülür ve sinirlenirim. Kötü davrananları uyarırım, neden yaptığını sorarım."

Ö6: "... Her insan eşittir. O yüzden insanca davranmalıyız."

Fiziksel engeli, dili ya da ten rengi farklı olan insanlara kötü davranılmasına yönelik öğrencilerin hepsi olumsuz görüşlerde bulunmuştur. Öğrenci görüşlerinden elde edilen kodların farklılıklara saygı duymaya ve farklılıkları kabullenmeye yönelik olduğu görülmektedir. Farklılıklara karşı olumsuz tutum sergilenmesi durumunda bazı öğrencilerin kızgınlık ve üzüntü hissetme gibi empatinin duygusal boyutuna yönelik tepkiler verdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra kötü davrananları uyarma gibi empatinin davranışsal boyutuna yönelik görüşler de dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrenci görüşlerinde farklılıklara saygı duyulması gerektiği, herkesin insanca yaşamayı hak ettiği ve hiç kimseye ayrımcılık yapılmaması gerektiği ifadelerin empati ile örtüşen ifadeler olduğu düşünülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak kültüre duyarlı öğretimin farklılaştırılmış eğitim yaklaşımıyla uygulanmasının öğrencilerin empatik eğilimleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin empati ile ilgili kendilerini hangi yönlerden güçlü veya zayıf hissettiklerine yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bu görüşmelerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak ana temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Empati Açısından Güçlü ve Zayıf Yönlerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğrencilerin Empati Açısından Güçlü Yönleri	f
Kendini başkasının yerine koyma	7
Arkadaşları ile iyi anlaşma	4
Kavga eden arkadaşlarını barıştırmaya	2
Başkalarını anlamaya çalışma	2
Arkadaşlarının duygularını paylaşma	2
Başkalarının duygularını anlamaya çalışma	1
Arkadaşlarına yardımcı olma	1
Birine kötü davranıldığını gördüğünde üzülmeye	1
Birine kötü davranıldığını gördüğünde ona yardım etmeye	1
Toplam	21
Öğrencilerin Empati Açısından Zayıf Yönleri	f
Empati kuramama	3
Kendini başkasının yerine koyamama	3
Başkalarının duygularını anlayamama	1
Toplam	7

Tablo 41'de görüldüğü üzere öğrenciler kendi algıları doğrultusunda kendilerini başkalarının yerine koydukları ($f=7$), arkadaşları ile iyi anlaştıkları ($f=4$), kavga eden arkadaşlarını barıştırdıkları ($f=2$), başkalarını anlamaya çalıştıkları ($f=2$) ve arkadaşlarının duygularını paylaştıkları ($f=2$), başkalarının duygularını anlamaya çalıştıkları ($f=1$), arkadaşlarına yardımcı oldukları ($f=1$), birine kötü davranıldığını gördüklerinde üzüldükleri ($f=1$) ve ona yardım etmeye çalıştıkları ($f=1$) için empati yönünden kendilerini güçlü hissettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda söz konusu kategoriye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden elde edilen doğrudan alıntılar yer almaktadır.

Ö1: "... Arkadaşlarımla iyi geçindiğim için empati yönünden güçlüyüm, zayıf yönüm yok."

Ö14: "... Başka birisinin yerine geçtiğim için güçlü hissediyorum..."

Ö6: "... Güçlüyüm çünkü arkadaşlarım küsünce onları barıştırıyorum."

Ö9: "... Empati yönünden kendimi güçlü hissediyorum. Çünkü insanların duygularını anlayabiliyorum."

Ö10: "... Kendimi başkasının yerine koyduğumda güçlü hissediyorum..."

Ö19: "... Kendimi başkasının yerine koyabiliyorum..."

Ö28: "... Empati yönünden güçlüyüm. Arkadaşımın ailesine bir şey olursa onunla konuşuyorum, üzüntüsüne ortak oluyorum."

Ö16: "... Güçlü hissediyorum. Çünkü birileri bir çocuğu dövünce üzülüp çocuğa yardım ederim."

Empati açısından kendilerini zayıf hissettikleri yönlerine bakıldığında öğrencilerin empati kuramadığı ($f=3$), kendini başkasının yerine koyamadığı ($f=3$) ve başkalarının duygularını anlayamadığı ($f=1$) için kendilerini empati yönünden zayıf hissettikleri görülmektedir. Aşağıda bu bulguları destekleyen öğrenci görüşleri yer almaktadır.

Ö3: "...Eğer ben başkasıyla empati kurmazsam kendimi zayıf hissediyorum..."

Ö7: "... Empati yönünden zayıfım. Çünkü insanın duygusunu anlayamıyorum."

Ö11: "... Ben bazen kendimi arkadaşımın yerine koymak istemiyorum. Bazen de koyuyorum. O zaman yaptığımın kötü olduğunu düşünüyorum."

Ö21: "... Arkadaşlarımla anlaşırım ama empati kurmakta zorlanıyorum..."

Ö14: "... Bazen de başka birinin yerine geçemiyorum..."

Öğrencilerin empati kavramını doğru anlamlandırdıkları ve empati kavramının bilişsel (başkalarını anlamaya çalışma, başkalarının duygularını anlamaya çalışma), duygusal (birine kötü davranıldığını gördüğünde üzülmeye) ve davranışsal (kavga eden arkadaşlarını barıştırma, arkadaşlarının duygularını paylaşma, arkadaşlarına yardımcı olma) boyutlarına ilişkin değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Kategorilere ilişkin kodlar incelendiğinde, "Öğrencilerin Empati Açısından Güçlü Yönleri" kategorisinin "Öğrencilerin Empati Açısından Zayıf Yönleri" Temasına oranla daha yoğun sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin kendilerini empati açısından çoğunlukla güçlü hissettikleri söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin okulda empati becerisini geliştirmeye yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bu görüşmelerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde üzerinde en çok durulan noktalar belirlenerek kodlar, bu kodlardan yola çıkılarak ana temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan temalar ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Okulda Empati Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Okulda empati becerisini geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler	f
Gezi etkinlikleri	11
Afiş ve görsel pano çalışmaları	10
Başka ülkelerden gelen öğrencilerin özel günlerini kutlama	9
Empatiyi sınıflarda anlatma ile ilgili dersler/etkinlikler	6
Tiyatro çalışmaları	5
Müzik etkinlikleri	4
Film izleme etkinlikleri	4
Konferans	3
Toplam	52

Empati becerisini geliştirmeye yönelik okulda yapılabilecek etkinliklere ilişkin öğrenciler, gezi etkinlikleri ($f=11$), afiş ve görsel pano çalışmaları ($f=10$), başka ülkelerden gelen öğrencilerin özel günlerini kutlama ($f=9$), empatiyi sınıflarda anlatma ile ilgili dersler/etkinlikler ($f=6$), tiyatro çalışmaları ($f=5$), müzik etkinlikleri ($f=4$), film izleme etkinlikleri ($f=4$) ve konferans çalışmaları ($f=3$) yoluyla empati becerisinin geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulguları destekleyen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: "... Görsel çalışmalar, afişler hazırlar, okulda konuşmalar yapıp onlarla gezeriz. Onların özel günlerine gideriz."

Ö3: "... Ayrımcılığı azaltmak için film izleyebilir ve gezi yapabiliriz. Onlarla bayram kutlamalarını yaparız. Birlikte müzik yaparız."

Ö7: "... Görsel çalışmalar kullanırım. Konferans düzenlerim. Film izletirim. Gezi tiyatro çalışması yapabiliriz. Özel günlerine gideriz."

Ö9: "... Beraber film izlerim. Gezi yapabiliriz. Tiyatro çalışması yapabiliriz. Onların özel günleri olduğu zaman onlara gidebiliriz. Müzik kurup oynarız."

Ö13: "... Karşımızdaki insanların farklı kişiliğe, farklı zevklere ve duygulara sahip oldukları anlatılmalı ve örneklendirilmeli."

Ö16: "... Bütün sınıflara ders verip öğrenmelerini sağladım..."

Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden elde edilen kodlarda öğrenciler, sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerle ortak geziler düzenlenebileceğini, empati ile ilgili afiş ve görsel pano çalışmaları yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin özel günlerin kutlamanın empatiyi geliştirme adına önemli bir etkinlik olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra sınıflarda empatiyi anlatmak, ortak müzik yapma, film izleme, tiyatrolar hazırlama gibi etkinliklerin de empatiyi geliştirebileceğine yönelik öğrenci görüşleri de mevcuttur. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden elde edilen kodların yapılan uygulamada etkinliklerle benzerlik gösterdiği göz önüne alındığında, öğrencilerin bu önerilerinde görüşme sürecinden önce uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin etkili olduğu söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazında yapılmış diğer araştırmalar göz önünde bulundurularak tartışılmış; araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının 4. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri yoluyla öğrencilerin empati becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Deney grubunda kültüre duyarlı ve farklılaştırılmış etkinlikler uygulanmış, kontrol grubunda ise okullarda uygulanan mevcut öğretim programına göre ders işlenmiştir. Araştırmanın uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim ön test puanları ortalamasının birbirine yakın olduğu ve deney ve kontrol gruplarının ön test empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle araştırma öncesinde her iki grubun empatik eğilim düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön test ile son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı ve belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Buna rağmen kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında herhangi bir artış olmadığı görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde herhangi bir artışın olmaması mevcut öğretim programında geliştirilmesi hedeflenen empati becerisinin geliştirilmesinde yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bu araştırmada uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yapılan uygulamanın öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine olan etkisi iki açıdan ele alınabilir. Birincisi, kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının empatik eğilim üzerindeki etkisi, İkincisi ise, empatik eğilim üzerindeki

bu olumlu etkinin derslerin farklılaştırılmış öğretim stratejileri ile desteklenmesinden kaynaklanmasıdır.

Empatiye ilişkin toplam puanlar incelendiğinde, uygulanan kültüre duyarlı eğitimin öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, kültüre duyarlılık ile empatinin birlikte ele alındığı araştırmalarda (Aydın & Şahin, 2017; Egelioglu Çetişli & Joseph, 2010; Güner, 2018; Öztornacı Özgüven, Ardahan, Özgürsoy Uran, Top & Ünsal Avdal, 2016; Menardo, 2017, Yiğit, 2020) empatinin kültürel duyarlılığı yordadığı ve empati ile kültürlerarası duyarlılık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak kültüre duyarlı eğitimin empati becerisi üzerindeki etkisinin deneysel olarak irdelendiği sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Akçaoğlu, 2017; Pehlivan Yılmaz, 2019). Bu çalışmada ulaşılan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları ile empatik eğilim arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu alanyazındaki Pehlivan yılmaz'ın (2019) kültüre duyarlı eğitim uygulamalarından elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. İlgili çalışmada kültüre duyarlı eğitim eylem planı hazırlanmış ve mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yedi haftalık bir süreyle uygulanmıştır. Sosyal bilgiler dersine uygulanan bu kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının sonucunda, ana akım kültürden gelen öğrencilerin mülteci öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere ilişkin bilgi sahibi oldukça mülteci öğrencilere karşı var olan empati yoksunluğunun azalmaya başladığı ve onlara karşı empati kurmada artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Akçaoğlu (2017), çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim, sınıf yönetimi, tutum ve yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, lisans programında çokkültürlü eğitim çerçevesinde tasarlanan sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin artmasına katkı sağladığı bulgusuna ulaşmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, kültüre duyarlı eğitime yönelik öğretmen görüşlerine başvurulduğu araştırmalarla karşılaşmak mümkündür. Bu araştırmalarda öğretmen adayları veya öğretmenlerin empati becerisini kültüre duyarlı eğitimin önemli bir bileşeni olarak değerlendirdiklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Kotluk ve Kocakaya (2019) Türkiye' de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, kültürel değerlere duyarlı eğitimin öğrenci ve öğretmenlerde empati duygusunu geliştirebileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda Baba Öztürk'ün (2018) öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretimle ilgili görüşlerine yer

verdiği araştırmasında, öğretmen adaylarının zihin haritalarında en çok kültüre duyarlı öğretimle empati becerisini bağdaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Scott (2017) ise ortaokullarda kültüre duyarlı öğretim ve öğrenci öz-yeterliğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verdiği araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim ile empatiyi ilişkilendirdikleri görüşlerin sıklığı, öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerinde empati becerisinin kültüre duyarlı öğretim için kritik olduğunu göstermiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen bulgularda, kültüre duyarlı eğitimin tanımlanmasında empati kurma becerisinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ateş'in (2017) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerine başvurduğu araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü eğitimin empati yeteneğini artırabilecek ve ön yargıları kaldırabilecek bir eğitim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Warren'ın (2013) beyaz kadın öğretmenlerin siyah erkek öğrencilerle kültüre duyarlı etkileşimlerinde empatinin yararına odaklandığı araştırmasında, kültürler arası öğrenci-öğretmen etkileşimlerini geliştirmek, güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak ve sürdürmek için empatinin çok önemli bir bileşen olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Rychly ve Graves (2012) araştırmalarında öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim uygulamalarını etkin bir şekilde tasarlayıp uygulayabilmeleri için empatinin çok önemli bir bileşen olduğunu belirtmişlerdir. Bahadır (2016) sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını değerlendirdiği araştırmasında, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamları yaratması için empati duygusunun geliştirilmesi, hoşgörü ve saygı ortamları yaratılması, farklılıkların bir zenginlik olduğunun kavratılması gibi sorumlulukları olduğu bulgusuna öğretmen görüşlerinde yer verilmiştir. Öte yandan alanyazında bu araştırmayı destekleyen çalışmaların aksine Nganga'nın (2006) kültürel empati konusunu incelediği 6 haftalık deneysel araştırma sonucunda, uygulanan çokkültürlü eğitimin empati üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmış ve empati ile ilgili gelişmenin daha uzun süreli bir uygulama ile gerçekleşebileceği ifade edilmiştir.

Uygulanan programın empatik eğilim üzerindeki bu olumlu etkisinin derslerin farklılaştırılmış öğretim stratejileri ile desteklenmesinden kaynaklanıyor olabileceği bulgusu alanyazınla karşılaştırılmıştır. Alanyazında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının empatik eğilim düzeyine olan etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmada ulaşılan farklılaştırılmış öğretimin empatik eğilim düzeyi üzerindeki olumlu etkisi olduğu bulgusunu destekleyen araştırmalara bakıldığında, Karadağ (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim

yaklaşımının, öğrencilerin empati kurma ve farklı fikirlere saygı duyma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Farkas'ın (2002) öğrenme stillerine göre farklılaştırılmış öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum, empati ve becerilerin aktarımına etkisini incelediği araştırmasında, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin empati kurma eğilimlerini arttırdığı sonucu bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Yine Farkas'ın (2003) ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında öğrenme stillerine göre farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin empati gelişimlerine olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazında farklılaştırılmış öğretimin belirli stratejilerinin uygulandığı araştırmalar da bulunmakta ve elde edilen bulgular bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Batdı ve Semerci (2012), derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması başlıklı araştırmalarını lisans öğrencileri ile yürütmüş ve istasyon tekniği uygulamasının, öğrencilerde farklı bakış açılarıyla ders planları yapmayı öğrenme ve empati kazanmayı geliştirdiği bulgularına ulaşmışlardır. Huang, Liao, Huang ve Chen (2014) mobil ortamda jigsaw tabanlı işbirlikçi öğrenme yaklaşımının öğrenme sonuçları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, bu yaklaşımın öğrencilerin dinleme, katılım ve empati seviyeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Eilks, (2002), Madde ve Halleri ünitesinde istasyon tekniği kullanımının etkililiğini araştırdığı çalışmada, çalışma grubunu 7. sınıf giden yedi öğrenci oluşturmuştur. İstasyon yöntemiyle işlenen ünitenin sonunda öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin empati ve iletişim becerilerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aranson ve Patnoe (1997) jigsaw tekniğini araştırdıkları çalışmalarında, jigsaw işbirliğine dayalı grupta tekniğinin farklı etnik kökenden gelen öğrencilerinde içinde bulunduğu sınıflarda empati becerisinin puanlarını olumlu düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Can (2020) 'ın ayrılıp birleşme tekniğinin 3. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmada, uygulamaların yapıldığı deney grubu öğrencilerinin empati düzeyleri açısından öntest- son test yönünde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Alanyazında, çokkültürlü eğitim uygulamalarında empati, öğretmenler ve öğrencileri arasındaki algı açığını kapatmada ve öğretmen- öğrenci etkileşimini arttırmada yararlı bir araç olarak görülmektedir (Dolby, 2012; Marx & Pray, 2011; McAllister & Irvine, 2002; Scott, 2017; Warren, 2013). Aynı zamanda farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı pek çok

çalışmada, sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, öz düzenleme ile zaman ve kronolojiyi anlama becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar yapıldığı ve bu araştırma sonuçlarında öğrencilerde beceri gelişiminin sağlandığı görülmektedir (Akça Üşenti, 2013; Atalay, 2014; Avcı, 2018; Korkut, 2017; Umar, 2014; Üçarkuş, 2020). Bu çalışmada ele alınan empati becerisinin gelişmesinde öğrencilerin ön bilgileri ve hazırbulunuşluklarına göre hazırlanan kademelendirilmiş etkinliklerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan istasyonların ve duygu ve düşüncelerine ifade etme olanağı tanıyan konuşma halkasının uygulanması ve öğrencilerin bu etkinliklerle sürekli birbirleri ile etkileşimde olmalarının etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Nitekim Koçoğlu'nun (2018) sosyal bilgiler alan eğitimi uzmanlarının görüşüne başvurduğu araştırmasında, konuşma halkası ve istasyon tekniği gibi tekniklerin, Sosyal bilgiler dersinde empatik düşünceye yönelik etkinliklerin kazandırılmasında en çok kullanılan teknikler olduğuna yönelik görüşler yer almaktadır. Bu bulgular doğrultusunda ilgili araştırma sonuçları ile tutarlılık gösteren bu çalışmada, kültüre duyarlı eğitim çerçevesinde hazırlanan farklılaştırılmış etkinliklerin uygulanması sonrasında, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde olumlu yönde anlamlı bir artış olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla hazırlanan programın içeriği göz önüne alındığında, kültüre duyarlı farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının empatik eğilim becerisi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

5.2. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Günlükler ve Gözlem Yoluyla Elde Edilen Yansımalara İlişkin Tartışma

Öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin değerlendirmeleri her ders sonunda uygulanan öğrenci günlüğü formu, gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenci günlüklerinin, gözlem formunun ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizinden elde edilen sonuçlar; 'kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini beğenme durumu ile kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamasının etkililiği olmak üzere iki başlık altında tartışılmıştır.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini beğenme durumuna bakıldığında, öğrenciler tarafından en çok beğenilen etkinliklerin istasyon, konuşma halkası, ayrılıp

birleşme tekniği ve kademelendirilmiş etkinlikler olduğu görülmektedir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerinden, bu etkinliklerin keyifli ve eğlenceli olduğu, öğrencilerin kendini ifade etme, sosyalleşme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenci günlüklerinde öğrenci görüşlerini destekleyen ifadeler yer almaktadır. Öğrenciler günlüklerinde kademelendirilmiş etkinlikler, istasyon çalışmasını, konuşma halkasını, grup çalışmalarını, pano hazırlama çalışmalarını, eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmalarla arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Nitekim araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde öğrencilerin etkinliklere katılmaya istekli oldukları, işbirliği içinde çalıştıkları, kendilerini rahatça ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazında kültüre duyarlı eğitim çerçevesinde hazırlanan farklılaştırılmış öğretim programı ile aynı niteliğe sahip başka bir çalışma gözlenmemesine rağmen, kültüre duyarlılık ve farklılaştırılmış öğretim bağlamında farklı çalışmalar incelendiğinde, yapılan bu çalışmanın sonucunu destekleyen araştırmalara ulaşılmaktadır. Bu araştırma bulgularına paralel olarak, Üçarkuş (2020) 7. Sınıf Sosyal bilgiler dersinde uyguladığı farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerine başvurduğu araştırmasında, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden; kademelendirilmiş etkinlikleri, bilişsel-görsel-devinimsel etkinliği ve grup çalışması etkinliğini beğendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu etkinlikleri beğenme nedenlerinde, farklılaştırılmış etkinlikleri güzel ve eğlenceli buldukları, iletişim becerilerinin güçlenmesine, arkadaş edinmelerine ve kendilerini ifade etmelerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu çalışmada uygulanan etkinliklerin beğenilme nedenleri ile örtüşmektedir. Bu çalışmada en çok beğenilen etkinliklerden biri olan istasyon stratejisinin beğenilmesinin nedenini destekleyen bir sonucu Öztürk'ün (2019) istasyon tekniğinin etkililiğini incelediği araştırmasında görmek mümkündür. Öğrenci görüşlerine başvurduğu araştırmasında "istasyon tekniğinin kullanıldığı dersin hoşuna giden özellikleri oldu mu?" sorusuna öğrencilerin tamamı evet oldu yanıtını vermişlerdir. Hoşlanma nedenleri olarak ta, gruplar halinde çalışma, dersi eğlenceli hale getirme, derslerde daha aktif olma, yardımlaşmayı öğrenme gerekçeler göstermişlerdir. Benzer bir şekilde Durmuş (2017) 2. Sınıf Hayat bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verdiği araştırmasında, öğrencilerin grup çalışmalarını beğendikleri ve etkinlikleri zevkli, keyifli ve eğlenceli buldukları ifadelerine yer verilmiştir. Graham (2009) farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verdiği

araştırmasında, derslerin farklılaştırılmasında en çok esnek gruplama, kademeli etkinliklerin kullanıldığı, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulandığı sınıflarda öğrenciler arasında işbirliğinin dolayısıyla iletişimin arttığı, öğrencilerin sınıfta farklı şeyler yapmaktan, kendi hızlarında çalışmaktan keyif aldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Hodges Park (2017) farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğrencilerin görüşlerinde, öğrencilerin grup çalışmalarından zevk aldıkları bulgusu yer almaktadır. Badgett (2015)'in kültürel çeşitliliğin bulunduğu sınıflarda farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden hangisinin etkili olduğunu araştırdığı çalışmasında; esnek gruplama, grup çalışmaları ve kademelendirilmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerinde ve derse karşı tutumlarında etkili olduğu bulgusu bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Özer (2016)'in farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında hangi tekniğin beğenildiğine yönelik öğrenci görüşlerinde, görsel materyallerin kullanıldığı, uygulamalı olduğu, eğlenceli etkinlikler olduğu yönünde ifadeler ulaşılmıştır. Akdemir'in (2019) 6. Sınıf Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisini incelediği eylem araştırmasında, öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarında farklılaştırılmış öğretim yönteminin güzel ve eğlenceli olduğu, öğretmen görüşme sonuçlarında ise, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin en çok iletişim ve kendini ifade edebilme becerilerini geliştirdiği sonuçları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci görüşlerinde, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimi keyifli, eğlenceli, zevkli ve öğretici buldukları (Akdemir, 2019; Çoban, 2019; Durmuş, 2017; Ekinci, 2016; Karadağ, 2010; Koeze, 2007; Lange, 2009; Özer, 2016; Uğurel, 2018); farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini ve iletişim becerilerini geliştirdiği (Avcı, Yüksel, Soyer & Balıkcıoğlu, 2009; Burns, 2005; Çetintaş, 2019; King, 2016; Özbal, 2016) bulguları bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Sonuç olarak, ilgili alanyazındaki araştırmalarda ulaşılan sonuçların, gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile örtüştüğü söylenebilir. Çalışmaların yapıldığı süreçte öğrenciler, hazırbulunuşluk düzeyleri ve ön bilgileri doğrultusunda bireysel veya grupla çalışma, bilişsel ve duyuşsal alanlarının yanı sıra becerilerine göre hazırlanan istasyonlarda kendi seviyelerine göre çalışma ve kendi hızlarında ilerleme imkânı bulmuşlardır. Dolayısıyla öğrenci merkezli etkinliklere ve uygulamalara olanak tanıyan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrenciler arasındaki sosyalleşmeyi, iletişimi ve yüz yüze etkileşimi desteklediği görülmektedir. Bu çalışmada gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin dersleri daha keyifli ve

eğlenceli bulmalarına ve farklılaştırılmış öğretim hakkında olumlu görüş bildirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve kültürel geçmişlerini temele alan kültüre duyarlı öğretim çerçevesinde uyarlanması sayesinde öğrenciler, kendi kültürel öğeleri, ilgileri ve ön bilgileri doğrultusunda hazırlanan içerik, eğitim durumları, değerlendirme süreci ve eğitim ortamı ile karşılaşmışlardır. Böylece öğrencilerin benzer ön bilgi, ilgi ve öğrenme profiline sahip arkadaşlarıyla birlikte çalışmalarının, grup içerisinde ait olma hissini yaşamalarının, konularla ilgili daha fazla duyuya hitap eden görsel materyal ve uyarıcıyla karşılaşmalarının yanı sıra kendi seviyelerine uygun görev ve sorumluluk almalarının, öğrenmelerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrencilerin çoğu tarafından genel olarak eğlenceli, eğitici ve öğretici bulunmasına rağmen; bazı öğrencilerin etkinliklere katılmaması, etkinliklerle ilgili kendi aralarında anlaşmazlık yaşanması ve etkinlikler sırasında sınıfta çok ses olmasından rahatsız olduklarına yönelik öğrenci görüşleri de yer almaktadır. Benzer bulgulara öğrenci günlüklerinde ve gözlem notlarında da ulaşılmıştır. Öğrencilerin bazıları günlüklerinde, bazı öğrencilerin etkinliklere katılmadığını, etkinlikler sırasında sınıfta çok ses olduğunu ve derse ayrılan sürenin yetersiz geldiğini ifade etmişlerdir. Nitekim araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları ile paralel olarak Çoban'ın (2019) yaptığı çalışmada, farklılaştırılmış sınıf ortamlarında gruplarla yapılan çalışmaların daha gürültülü bir sınıf ortamı oluşturduğu görüşünü paylaşan öğrenciler olmuştur. Karadağ (2010) çalışmasında, grup çalışmalarında öğrencilerin zaman zaman birbirlerinin çalışmalarına müdahalelerde bulunduklarını, geçmişte yaşadıkları kişisel problemlerin grup çalışmalarında bazen sıkıntılar yarattığı yönünde bulgulara ulaşmıştır. Durmuş'un (2017) çalışmasında, öğrencilerin grup çalışmasını ve yardımlaşmayı beğendikleri ama aynı zamanda sınıfta gürültü olduğu ve grup arkadaşlarından rahatsız oldukları yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Grup çalışmaları sırasında öğrencilerden beklenen en üst düzeyde iletişim ve işbirliği kurlarıdır. Dolayısıyla öğrenme ortamının daha sesli ve gürültülü olması kaçınılmazdır. Nitekim Avcı vd., (2009) farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler üzerine yaptığı uygulama esnasında, gürültünün tüm sınıfla yapılan öğretime göre daha fazla olduğunu, ancak öğrencilerin öğrenmeye odaklandıklarından bu gürültüden rahatsız olmadıklarını ifade etmiştir.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamasının etkililiğine yönelik öğrencilerin hepsi görüşlerinde yeni bir şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler sayesinde yeterli düzeyde öğrenme gerçekleştirdiklerini ve uygulamanın faydalı olduğunu günlüklerinde belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde, etkinliklerde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, öğrenme ortamının tüm öğrencilerin derse etkin katılımını destekleyecek şekilde düzenlendiği, verilen görevleri yapmakta zorlanan öğrencilere destek olduğu görülmüştür. Kültüre duyarlı eğitim çerçevesinde hazırlanan farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle öğrencilerin bilgi düzeyinde öğretiminin yanı sıra beceri ve değer öğretimine de yer verilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre uygulanan bu kültüre duyarlı ve farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyma, farklılıklara saygı duyma, ayrımcılık yapmama ve arkadaşları ile yakınlaşma gibi duyuşsal boyutta değer gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Beceri boyutunda ise öğrenciler sunum yapmayı öğrenmişlerdir. Nitekim uygulanan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim sonrasında öğrencilerin bakış açılarında olumlu yönde değişiklik olduğu görülmüştür. Öğrenciler yapılan uygulamanın sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurma, iletişim kurma, farklı kültürlerdeki insanlara saygı duyma ve empati kurma ile ilgili bakış açılarında olumlu yönde değişiklik olduğunu görüşlerinde belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularına paralel olarak Karadağ (2010) araştırmasında, Türkçe dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrencilerin paylaşım, empati kurma, farklı fikirlere saygı duyma becerilerinin gelişimine de katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Şentürk (2017) farklılaştırılmış öğretim uygulamasının etkililiğini incelemek amacıyla ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri ile 11 hafta süresince yürüttüğü araştırmasında, öğrenciler arasındaki etkileşimin yoğun olduğunu, öğrencilerin birbirlerine yardım ederek öğrendiklerini dolayısıyla birbirleri ile yakınlaştıklarını, merkezlerdeki gruplar içerisinde karşılıklı saygının ve olumlu iletişim dilinin oluştuğunu rapor etmiştir. Ayrıca araştırmasında, deneysel uygulama öncesi ve deneysel uygulamaların başında öğrencilerin karşılaştıkları problemler karşısında birbirleri ile anlaşmazlık yaşadıkları ve şiddetli tartışmalar içine girdikleri görülmüştür. Ancak ilerleyen süreçte öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerini dinleme ve anlama, birbirlerinin düşüncelerine saygı duyma anlayışlarının geliştiğini dile getirmiştir. Çalışmasında, öğrencilerin araştırma-inceleme yaptıkları, öğrendiklerini aileleri ve arkadaşları ile paylaştıkları, raporlaştırdıkları, not aldıkları, sunum yaptıkları ve bu sayede öğrenmelerini geliştirdiklerine ilişkin bazı

görüşler de ortaya koydukları görülmektedir. Tomlinson ve McTighe (2006) farklılaştırılmış öğretim ile ürünün farklılaştırılması, planlama, geliştirme ve paylaşma, özgün ürünler geliştirme ve sunma, etkili sunumlar gerçekleştirme, teknolojik araç-gereçleri etkin kullanma bakımından öğrencilere katkı sağladığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları ile örtüşen bir diğer araştırma olan Avcı vd., (2009)' nin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşleri ile gözlemci notlarında, öğrenciler arasında yeni arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini ve var olan ilişkilerin de artmasını sağladığına yönelik bulgular mevcuttur.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgularda, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyma, farklılıklara saygı duyma, ayrımcılık yapmama ve empati kurma gibi duyuşsal boyutta gelişimlerine ve bakış açılarındaki olumlu etkisinin farklılaştırılmış etkinliklerin kültüre duyarlılık çerçevesinde hazırlanmasından da kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Pehlivan Yılmaz (2019)'ın 7. Sınıf Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamalarının etkililiğini incelediği eylem araştırmasında, uygulanan kültüre duyarlı eğitim uygulamaları sonucunda tüm öğrenciler arasında etkileşimin arttığı ve iletişimin iyileştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci günlüklerinde, kültüre duyarlı etkinliklerin öğrencilerin empati kurma becerilerini arttırdığına ilişkin ifadeler yer almıştır. Kanatlı Öztürk (2018) çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırladığı etkinliklerle ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirme durumu incelediği araştırmasında, farklılıklara saygı duyma değerine yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Aronson ve Laughter (2016) araştırmasında kültüre duyarlı eğitime dayalı içerik zenginleştirme çalışmalarının ve sınıf içi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının ve duyuşsal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Chicola (2007) Sosyal bilgiler dersinde öğretmen adaylarının kültüre duyarlı eğitime ilişkin deneyimlerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının sahip olduğu önyargılarının kültüre duyarlı eğitim ile kırıldığını belirtmiştir.

5.3. Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Uygulanan Deney Grubu Öğrencilerinin Empati Becerisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma

Deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden, empati kavramını tanımladıkları ve empati kavramına yönelik olumlu çağrışımlarda bulundukları görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgularda, öğrencilere göre empati kavramı "kendini başkasının yerine koymak, anlamaya çalışmak, duygudaşlık, sevgi" gibi anlamlara gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin Yılmaz (2019) "Hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarına sosyal empati yaklaşımını eklemlmek; Bir eylem araştırması" adlı çalışmasında, 3. Sınıf öğrencilerin empati kavramı ile ilgili çağrışımlarının, bu kavramla ilgili olarak "kendini karşısındakinin yerine koymak, karşıdaki insanın gözünden bakabilmek, olaylara onun gözünden bakmak, hoş görmek" şeklinde çoğaldığı görülmektedir. Benzer bir şekilde Rehber ve Atıcı (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empati kavramına yönelik görüşlerine yer verdiği araştırmasında, öğrenciler empatiyi, "kendimizi karşısındakinin yerine koyabilme, karşıdaki insanın duygu ve düşüncelerini anlayabilme, karşıdaki kişi gibi hissetme ve olaylara karşıdaki kişinin tarafından bakmak" olarak tanımlamışlardır. Ütkür (2018) sınıf öğretmeni adaylarının empati kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasından elde edilen bulgularda; öğretmen adaylarına göre empati kavramı "anlamaya çalışmak, yerine koymak, karşıdaki olmak, hissetmek, duygudaşlık, koşulsuz kabul" gibi anlamlara gelmektedir. Coşkun Keskin (2007)'in Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerini araştırdığı doktora çalışmasında, empati becerisinin kullanılması sırasında empati kavramı ile karıştırılan "yerine koyma/geçme, anlamlandırma, hayal etme, bakış açısı oluşturma, hissetme ve anlayış oluşturma" gibi kavramların aslında empatik süreçten bağımsız olmadığı, hatta bu sürecin öğeleri oldukları görülmüştür.

İlgili alanyazında öğrencilerin empati kavramına ilişkin görüşlerini veya algılarını ortaya koyan çok az araştırmaya ulaşılmıştır. Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde, ulaşılan çalışmaların birçoğunda empati kavramının daha çok üniversite düzeyinde, hemşirelik veya tıp alanında tartışıldığı görülmektedir. Örneğin Zafar Numanee, Zafar, Karim, Abdul Malik ve İsmail (2020) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin empati kavramına ilişkin görüşlerini inceledikleri fenomenolojik çalışmalarında, öğrencilerin empati kavramına yönelik "başkalarının duygu ve düşüncelerini içselleştirme, başkalarının

bakış açısını anlama" tanımlamaları yer almaktadır. Başka bir araştırma olan Tavakol, Dennick ve Tavakol (2012)'un tıp öğrencilerinin empati kavramına yönelik algılarını inceledikleri fenomenolojik araştırmalarında, öğrenciler empatinin bir bireyin içsel duyguları ve duygularıyla başa çıkmasına yardımcı olan anlayış, deneyim ve hayal gücünün bir kombinasyonu olduğuna düşünmektedirler.

Başkalarının duygularını anlamamanın önemine ilişkin öğrenci görüşlerinin içerik analizinde; onların neler yaşadığını anlamak, duygularını paylaşmak, onlara yardımcı olmak ve sorunlarını çözebilmek için başkalarının duygularını anlamamanın önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Başkaları duygularını anlamadığı zaman öğrencilerin tamamının mutsuzluk, kızgınlık, öfke gibi olumsuz duygular hissettikleri ve böyle durumlarda tepki gösterme, ortamı terk etme, araya mesafe koyma gibi olumsuz davranışlarda bulundukları öğrenci görüşlerinin içerik analizinden ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Yontar (2013)'ın araştırmasında, birinin başına kötü bir şey gelmesi durumunda öğrencilerin birçoğu üzüldüğünü ya da kendini kötü hissettiğini, kötü durumda olan kişiye yardım etmeye çalıştığını veya yardım etmek istediğini ifade etmiştir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen başkalarının neler yaşadığını anlamak, onların duygularını paylaşmak ve onlara yardımcı olmak için duyguları anlamamanın önemli olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Bu araştırma sonucunda görüldüğü üzere başkaları ile sosyal ilişkiler kurabilmek için karşıdaki kişilerin duygularını anlamak önem arz etmektedir. Bu nedenle empatinin, bireylerin davranışlarının karşısındaki kişiler üzerinde yapacağı etkilerin ve duygusal sonuçlarının fark edilmesini sağladığı, birbirlerinin duygu ve düşüncelerini yanlış anlamalarını ve birbirlerine kırılmalarını engellediği düşünülmektedir (Singer & Lamm, 2009). Nitekim Türk, Kaçmaz, Türnüklü ve Tercan (2018)'in aynı sınıflarda eğitim ve öğretim gören Türk ve Suriyeli ilkököl öğrencilerinin, birbirleri ile ne ölçüde empati kurabildiklerini, okul psikolojik danışmanlarının penceresinden inceledikleri nitel araştırmalarında, özellikle sosyal becerisi yüksek olan Türk öğrencilerin iletişim kurdukları, sohbet ettikleri ve arkadaşlık kurdukları takdirde, Suriyeli öğrencileri anlamaya daha yatkın oldukları belirtilmiştir.

Farklılık kavramına ilişkin öğrenci görüşlerinin içerik analizinden; insanların fiziksel, zihinsel ve duygusal özellikleri ile düşünce ve yeteneklerinin benzer olmamasını farklılık kavramı ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularını destekleyen Aykut (2019)'un "Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları; farklılıklara saygı

eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi" başlıklı doktora çalışmasında, öğrencilerin büyük bir kısmı farklılık kavramını fiziksel farklılık ile anlamlandırdığı görölmüştür. Fiziksel farklılıktan sonra, hastalık veya doğuştan gelen bir rahatsızlık, görüşlerdeki farklılıklar, kişiden kişiye değişen özellikler, dil farklılığı, okul farklılığı gibi tanımlamalarda yer almaktadır. Kanatlı Öztürk (2018) tarafından ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin farklılıklara saygı değerine ilişkin görüşlerine yer verdiği doktora çalışmasında da "farklılık" kavramına yönelik ğrenci görüşlerinde yer alan "fiziksel farklılık, duygusal farklılık ve dil farklılığı" tanımlamaları araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Benzer bir biçimde Başarır (2018) tarafından yürütölen doktora çalışmasında, farklılıkları oluşturan unsurlara ilişkin ğrenci görüşlerinde; ten rengi, fiziksel özellik, yaşam tarzı, dil ve düşünce farklılığı ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerinde farklılık kavramının daha çok fiziksel farklılık olarak ortaya çıkmaya sebebi, çocukların içinde bulundukları yaş grubu nedeniyle diğer farklılıklara oranla daha görünür ve somut olan fiziksel görüntüdeki farklılığı daha kolay fark edebilmeleri ve anlamlandırabilmeleri olarak gösterilebilir.

Öğrenci görüşlerinde, Arkadaşları kendilerinden farklı düşündüğünde onların düşüncesine saygı duydukları, birbirlerinden farklı olduklarını anladıkları, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini hissettikleri, farklı düşüncelere karşı hoşgörölü oldukları ve karşıdaki kişi ile empati kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ğrencilerin ifadelerinde empati ile doğrudan ilişkili süreçlere işaret ettikleri görölmüştür. Bu araştırma bulguları ile paralel olarak Görmez (2019)'in ortaokul ğrencilerinin farklılıklara saygı konusundaki görüşlerine başvurduğu araştırmasında, "etrafındaki insanlar senin gibi düşünmediklerinde nasıl bir tepki gösterirsin?" sorusuna öğrencilerin genel olarak "anlayış ve hoşgörü ile karşıları", "kendi düşüncelerimi savunurum ama başkalarının görüşüne de saygı duyarım", hiç tepki göstermem, susarım, sakın davranırım", şeklindeki görüşleri araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Calp, Karaman ve avuşoğlu (2016) tarafından yürütölen başka bir çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine "arkadaşların, duygu ve düşüncelerin kendilerininkinden farklı olsa bile senin duygu ve düşüncelerini kabul edip saygı duyar mı?" sorusu yöneltölmüş ve öğrencilerin büyük bir kısmı arkadaşlarının kendi duygu ve düşüncelerini kabul edip saygı duyduğunu ifade etmişlerdir. Yontar (2013) tarafından yapılan başka bir araştırmada, beşinci sınıf ğrencilerinin herhangi bir konu hakkında arkadaşlarının kendilerinden farklı düşünmeleri durumunda, arkadaşı gibi düşünmeye çalıştıklarını, arkadaşının fikrini dikkate aldıklarını

veya arkadaşının görüşüne saygı duyduklarını, onunla konuşmayı denediklerini veya neden öyle düşündüğünü anlamaya çalıştıklarını görüşlerinde belirtmişlerdir.

Başkaları kendilerinden farklı bir dil konuştuğunda öğrencilerin nasıl hissettikleri ve nasıl davrandıklarına ilişkin görüşlerinin içerik analizinden; öğrencilerin bu kişilerle arkadaşlık kurma eğiliminde oldukları, beden diliyle iletişim kurmaya çalıştıkları ve karşıdaki kişinin dilini öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin de farklı dil konuşan bir çocuğun yabancılık çektiğini düşündükleri, dolayısıyla kendilerini onun yerine koydukları ve onunla empati kurdukları görülmüştür. Nitekim Aykut (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilere farklı kültürden arkadaş edinmeyi isteyip istemedikleri sorulduğunda, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı arkadaş edinmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin farklı dil konuşan çocuklarla arkadaşlık kurmak istedikleri bulgusunu desteklemektedir. Fiziksel engeli, dili veya ten rengi farklı olan insanlara kötü davranılmasına yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizinden; farklılıklara karşı olumsuz tutum sergilenmesi durumunda öğrencilerin kızgınlık ve üzüntü hissettikleri, kötü davranışları uyardıkları, fiziksel engeli, dili ya da ten rengi farklı olan insanlarla empati kurdukları, farklılığı olan insanlara ayrımcılık yapıldığını, insanların yaratılışlarının kendi ellerinde olmadığını, dolayısıyla farklılığı olan insanlara insanca davranılması ve farklılıklara saygı duyulması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerindeki ifadelerde empatinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarına ilişkin görüşlerin yer aldığı görülmüştür. Aykut (2019)'un araştırmasında öğrenciler, bütün insanların eşit haklara sahip olduğunu, engelli bireyleri anlamaya çalıştıklarını, engelli çocuklarla arkadaş olmayı istediklerini ve farklılığı olan arkadaşlarını anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin empati açısından kendilerini hangi yönlerden güçlü veya zayıf hissettiklerine ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonucunda öğrencilerin empati açısından güçlü yönleri; kendilerini başkalarının yerine koyma, arkadaşları ile iyi anlaşma, kavgaya eden arkadaşlarını barıştırma, başkalarını anlamaya çalışma ve arkadaşlarının duygularını paylaşmadır. Öğrencilerin empati açısından zayıf yönleri ise; empati kuramama, kendini başkasının yerine koyamama ve başkalarının duygularını anlayamamadır. Ayrıca ilgili kategorideki kodların ele alınma sıklığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin kendilerini empati açısından çoğunlukla güçlü hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Rehber ve Atıcı (2009) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan 40 öğrenciden 26'sı başkalarıyla empati

kurma konusunda kendisini yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Empati becerisini geliştirmeye yönelik okulda yapılabilecek etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin içerik analizinden; gezi etkinlikleri, afiş ve görsel pano çalışmaları, başka ülkelerden gelen öğrencilerin özel günlerini kutlama, tiyatro çalışmaları, müzik etkinlikleri, film izleme etkinlikleri ve konferans çalışmalarının empati becerisini geliştirebilecek çalışmalar olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

5.4. Sonuç

Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanımının öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine etkisini tespit etmek amacıyla uygulanan bu araştırma kapsamında ortaya çıkan nicel ve nitel bulgulara yönelik sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisine yönelik nicel bulgular şu sonuçları ortaya çıkarmıştır.

1. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Buna göre, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Deney grubu öğrencilerinin bilişsel empatik eğilim düzeyleri ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunun bilişsel empatik eğilim düzeyi ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin bilişsel empatik eğilim düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Deney grubu öğrencilerinin duygusal empatik eğilim düzeyleri ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunun duygusal empatik eğilim düzeyi ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, kültüre duyarlı

farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin duygusal empatik eğilim düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Deney grubu öğrencilerinin davranışsal empatik eğilim düzeyleri ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunun davranışsal empatik eğilim düzeyi ön test ile son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin davranışsal empatik eğilim düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri, günlükler ve gözlem yoluyla elde edilen bulgular şu sonuçları ortaya çıkarmıştır.

1. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden istasyon, konuşma halkası, ayrılıp birleşme tekniği ve kademelendirilmiş etkinlikler öğrenciler tarafından en çok beğenilen etkinlikler olmuştur. Ayrıca kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin keyifli ve eğlenceli olduğu, öğrencilerin sosyalleşme, kendini ifade etme ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı anlaşılmıştır.

2. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bilişsel, duyuşsal ve beceri boyutlarında öğrencilere katkı sağladığı anlaşılmıştır. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyma, farklılıklara saygı duyma, ayrımcılık yapmama ve arkadaşları ile yakınlaşma gibi duyuşsal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurma, iletişim kurma, farklı kültürlerdeki insanlara saygı duyma ve empati kurma ile ilgili bakış açılarında olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin bu uygulamadan sonra empatik eğilimle ilgili davranışlar sergilediği ve kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kültüre duyarlı farklılaştırılmış etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin empati becerisine yönelik bulgular şu sonuçları ortaya çıkarmıştır.

1. Deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden, empati kavramını "kendini başkasının yerine koymak, anlamaya çalışmak, duygudaşlık, sevgi" şeklinde tanımladıkları ve empati kavramına yönelik olumlu çağrışımlarda bulundukları görülmüştür.

2. Deney grubundaki öğrencilere göre, onların neler yaşadığını anlamak, duygularını paylaşmak, onlara yardımcı olmak ve sorunlarını çözebilmek için başkalarının duygularını anlamının önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Başkaları duygularını anlamadığı zaman öğrencilerin tamamının mutsuzluk, kızgınlık, öfke gibi olumsuz duygular hissettikleri ve böyle durumlarda tepki gösterme, ortamı terk etme, araya mesafe koyma gibi olumsuz davranışlarda bulundukları sonucu ortaya çıkmıştır.

3- Deney grubundaki öğrencilerin insanların fiziksel, zihinsel ve duygusal özellikleri ile düşünce ve yeteneklerinin benzer olmamasını farklılık kavramı ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin farklılıklara saygı duydukları, birbirlerinden farklı olduklarını anladıkları, karşıdakinin duygu ve düşüncelerini hissettikleri, farklı düşüncelere karşı hoşgörülü oldukları ve karşıdaki kişi ile empati kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.5. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmış ve iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

5.5.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan yapılan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamasından elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırmada gerçekleştirilen deneysel uygulamanın sonucunda, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin empati becerileri üzerindeki olumlu etkisi ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının farklı değişkenler üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik uygulamaya dönük çalışmalar gerçekleştirebilir.

2. Bu araştırma sonucunda, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre yürütülen uygulamanın ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin bilişsel, duygusal ve davranışsal empati düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmada uygulama yıl sonuna yakın bir zamanda gerçekleştirildiğinden dolayı izleme testi yapılamamıştır. Dolayısıyla, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta empatiye yönelik öğrenilenlerin, ileriki süreçte davranışa dönüşüp dönüşmediğinin değerlendirilebilmesi amacıyla yapılacak çalışmalarda izleme testlerinin de kullanılması önerilebilir.

3. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde uygulanan eğitimin öğrencilerin empati becerisinin gelişimine olan etkisi üzerinde durulmuştur. Özellikle farklılaştırılmış öğretime yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, belirli öğretim kademelerinde belirli derslerde yapıldığı ve genellikle akademik başarıya odaklanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte kültüre duyarlı öğretim yaklaşımı ile ilgili uygulamaya dönük çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Ülkemizdeki kültürel çeşitlilik ve bu çeşitliliğe öğretimsel olarak cevap verme ihtiyacının önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin kültürel geçmişlerine odaklanan kültüre duyarlı öğretim ile öğretimin her aşamasında bireysel farklılıklarını temele alan farklılaştırılmış öğretimle ilgili kuramsal veya uygulamaya yönelik çalışmaların çeşitli öğretim kademelerinde ve çeşitli disiplinlerle gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda yürütülecek farklı çalışmalarda, bu yaklaşımların farklı öğretim kademelerinde, farklı derslerde ve öğrencilerin farklı becerileri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik çalışmalara yer verilebilir.

4. Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yürütülecek çalışmalarda, özellikle yaş grubunun dikkate alınarak, daha küçük yaş gruplarında daha farklı ölçme araçlarının kullanılması, gerekirse öğrencilerin empati becerisini ölçmeye yönelik gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılması önerilebilir.

5. Bu çalışmada, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme sürecine katkıları gözlem, öğrenci görüşme ve öğrenci günlükleri yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmalarda video kaydı tutularak nitel veri elde edilebilir. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilen bulgular dikkate alınarak kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin tutumlarına etkisi araştırılabilir.

6. Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeye yönelik karma yöntem yaklaşımıyla çalışılmıştır. Ulaşılan araştırmalarda özellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin empati becerisini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görölmektedir. Bununla birlikte çocuklukta empati becerisinin gelişimine odaklanan araştırmalar çok azdır. Bu nedenle yapılacak araştırmalarda farklı öğretim kademelerinde ve derslerde öğrencilerin empati becerilerinin geliştirilmesini temele alan farklı yaklaşımlar ele alınabilir.

7. Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin empati becerisine ilişkin algıları yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Alanyazında öğrencilerin empatiye yönelik algılarını ortaya koyan yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu konuda çocukların empati gelişimine ilişkin literatüre katkıda bulunmak için daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.

5.5.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırmada kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin empati becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve öğrenci günlüklerinde kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının eğlenceli, zevkli ve öğretici olduğu bulgusu ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerin kültürel çevrelerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak sınıflarında kültüre duyarlı öğretim uygulamalarına yer verebilir ve tüm öğrencilerin sınıf içerisinde etkin olmasını sağlayacak kültüre duyarlı öğretim ortamları oluşturabilirler. Ayrıca sınıflarındaki öğrencileri tanımaya yönelik analizler gerçekleştirerek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profilleri doğrultusunda içerik, süreç ve öğrenme ortamında farklılaştırma yapabilirler. Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim stratejilerini sınıflarında uygulamaları önerilebilir.

2. Deneysel işlemin uygulanmasını takiben öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, uygulanan bu kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim programının öğrencilerin

bakış açılarına, yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurma, farklı kültürlere ve farklılıklara saygı duyma, kişilerarası ilişkiler geliştirme gibi alanlarda olumlu yönde yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bakış açılarındaki bu iyileşmenin farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kültüre duyarlılık çerçevesinde hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin kültüre duyarlı öğrenme ortamı oluşturmaları ve etkinlikleri sınıflarındaki bütün öğrencilerin kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak oluşturmaları önerilebilir.

3. Bu araştırmada empati becerisini geliştirmeye yönelik okulda yapılabilecek etkinliklere ilişkin öğrenciler görüşmelerde: gezi etkinlikleri, başka ülkelerden gelen öğrencilerin özel günlerini kutlama, tiyatro çalışmaları, müzik etkinlikleri, film izleme ve konferans çalışmaları yoluyla empati becerisinin geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okullardaki yöneticilerin öğrencilerin empati becerilerini geliştirebilecek ders dışı etkinliklere daha fazla yer vermeleri, öğrencilerin birbirlerinin kültürel değerlerini öğrenebilecekleri ortamlar oluşturmaya yönelik çalışmalar yapmaları ve öğretmenleri bu doğrultuda daha fazla teşvik etmeleri önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbati, D., G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. Doctoral Dissertation, University of California, California.
- Akçaoğlu, M., Ö. (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63-69.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. İstanbul.
- Alçay, U. (2009). *Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aliyev, R., & Öğülmüş, S. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme düzeylerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 89-124.
- Althusser, L. (1972). *Lenin and philosophy, and other essays* (B. Brewster, Trans.). Brewster, NY: Monthly.

- Amador, J. A., & Mederer, H. (2013). Migrating successful student engagement strategies online: Opportunities and challenges using jigsaw groups and problem-based learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1), 89-105.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Ariss, L., D. (2017). *Differentiated instruction: An exploratory study in a secondary mathematics classroom*. Doctoral Dissertation, The University of Toledo, Toledo.
- Arkonaç, O. (1999). *Psikiyatri sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2015). The theory and practice of culturally relevant education: a synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Arslan, S. (2017). *Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arslanoğlu, İ. (2000). Kültür ve medeniyet kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli-Araştırma Dergisi*, 6(15), 243-255.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları (Kocaeli örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Au, K., & Jordan, C. (1981). Teaching reasoning to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au. (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 139-152). Rowley, MA: Newbury House.

- Avcı, S., & Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. & Balıkçioğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1043-1084.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baba Öztürk, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan kültürel yeterlik eğitiminin etkililiği*, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Badgett, L. (2015). *The use of differentiated instruction methods in math and science classes, with diverse middle school learners*. Doctoral Dissertation, Grand Canyon University Phoenix, Arizona.
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü (genişletilmiş 2 baskı)*. Ankara: Anı.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. (2. Eds.). New York: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2006). *Diversity in American education: Foundations, curriculum and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı.
- Banks, J. A. (Ed.). (2008). *The routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.

- Banks, J., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W., Irvine, J. J., Nieto, S., & Stephan, W. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83, 196–203.
- Barker L. R. (1999). *The social work dictionary*. Washington: Nasw.
- Barrington, J. M. (1981). From assimilation to cultural pluralism: A comparative analysis. *Comparative Education*, 17(1), 59-69.
- Bassey, M. O. (2015) The centrality of experience in Carter G. Woodson's *The Mis Education of the Negro*. *Journal of Philosophy & History of Education*. 65, 123-135.
- Başar, M. (2015). Okulların ortak programında empati. Y. Kabapınar (Ed.), *Çocuk ve empati* (s.154-167). Ankara: Pegem.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi, erciyes üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Başarır, F. (2018). *Tema-temelli yaklaşıma dayalı ingilizce öğretimiyle öğrencilerin dil becerilerini ve küresel konulara ilişkin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Batdı, V. & Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (1), 190-203.
- Bauer, A. M. & Kroeger, S. (2004). *Inclusive classrooms: Video cases on CD-Rom activity and learning guide* (Vol. 1). Boston: Pearson.
- Beck, C. R. (2001). Matching teaching strategies to learning style preferences. *The Teacher Educator*, 37(1), 1-15.

- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bennet, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 7(2), 171-217.
- Bernadett-Shapiro, S., Ehrensaft, D. & Shapiro, J. L. (1996). Father participation in childcare and the development of empathy in sons: An empirical study. *Family Therapy*, 23(2), 77-93.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Bingöl, T., Y. & Uysal, R. (2015). Empati geliştirme grup rehberliği programının ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online* 14(2), 430-437.
- Bissonnette, J. D. (2016). The trouble with niceness: How a preference for pleasantries sabotages culturally responsive teacher preparation. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(2), 9-32.
- Black, S. (2006). Respecting differences diverse learners can blossom in culturally responsive classrooms. *American School Board Journal*, 193(1), 34.
- Blaz, D. (2008). *Differentiated assessment for middle and high school classrooms*. Larchmont, LY: Eye on Education, Inc.
- Boon, H. J. & Lewthwaite, B. E. (2016) Signatures of quality teaching for Indigenous students. *The Australian Educational Researcher*, 43(4), 453-471.
- Bourdieu, P. (1999). Cultural reproduction and social reproduction. *Modernity: Cultural Modernity*, 2, 351.

- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-IV tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 196-209.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brown-Jeffy, S. L. & Cooper, J. E. (2012). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University
- Burns, J. P. (2005). *An analysis of the implementation of differentiated instruction in a middle school and high school and the effects of implementation on curriculum content and student achievement*. Seton Hall University.
- Buz, S. (2002). *Türkiye'deki sığınmacıların üçüncü bir ülkeye gidiş için bekleme sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calp, Ş., Karaman, E. R. & Çavuşoğlu, F. (2016). İlkokulda akran ilişkileri: Farklı başarı düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencileri arkadaş özerklik desteği hissediyor mu?, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 237-265, doi: 10.23863/kalem.2018.102.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-96.

- Carranza, F. D., You, S., Chhuon, V. & Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: The role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self esteem. *Adolescence*, 44(174), 313-333.
- Cash, R., Heacox, D., Hollas, B. & Elliot, L. (2009). *Differentiated Instruction for the 21st Century Classroom Trainer's Guide*. Peterborough, NH: Staff Development for Educators.
- Cauley, K. & McMillan, J. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House*, 83(1), 1-5.
- Cazden, C. & Legget, E. (1981). Culturally responsive education: Recommendations for achieving Lau remedies. In H. Trueba, G. Guthrie & K. Au. (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 69-86). Rowley, MA: Newbury House.
- Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Charles, A. (2017). *Supporting ells: Ontario elementary teachers' experiences using CRRP*. Master Thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Chen, W. R. (2011). *Differentiation in the art education: exploring two art teachers' responsive pedagogy in an elementary school in taiwan*. Doctoral Dissertation, Elementary Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana- Champaign. Urbana.
- Chicola, N. A. (2007). A view beyond tolerance: Teacher candidate experiences with culturally responsive education. *International Journal of Learning*, 14(8), 211-219.
- Cırık, İ. (2008). Multicultural education and its reflections. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Clark, Malissa A. (2007). *Cognitive and affective empathy: Exploring the differential effects of empathy components on work-family conflict and emotional labor*, Master Thesis, Wayne State University, Master Of Arts, Detroit.

- Clarke, J. (1999). Pieces of the puzzle: The jigsaw method. in *Handbook of cooperative learning methods*, S. Sharan (Ed.), Westport, CT: Preager.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (1995). Producing equal status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99– 120.
- Comer, L. B. & Drollinger, T. (1999). Active empathetic listening and selling success: A conceptual framework. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 19(1), 15–29.
- Coşkun Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cottrell L.S. & Dymond R. A. (1949). The empathic responses: A neglected field of research. *Psychiatry*. 12, 355-359.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4 b.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion review*, 8(2), 144-153.
- Çalikoğlu, B. S. (2014). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklıkla göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, Ö., Özçürümez, S. & Türkay, Ş. (2011). *İltica, uluslararası göç ve vatansızlık: Kuram, gözlem ve politika*. Ankara: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği.

- Çelik H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki Görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen–Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(15), 319-332.
- Çelik, O., T. (2020). Kültürel çeşitlilik ve eğitim. F., Nayır (Ed.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim içinde* (s. 1-54). İstanbul: Anı.
- Çelik, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde Farklılaştırılmış çalışma yapraklarının kullanımı: bir eylem araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- D'Amico, J. & Gallaway, K. (2010). *Differentiated instruction for the middle school science teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dallavis, C. M. (2008). *Extending theories of culturally responsive pedagogy: An ethnographic examination of Catholic schooling in an immigrant community in Chicago*. Doctoral dissertation, University of Michigan, Michigan.
- Dalton, S. S. (1998). *Pedagogy matters: Standards for effective teaching practice*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Danışman, Ş. (2017). The effect of expectation on student achievement. In E Karadağ (Ed) *The factors effecting student achievement: Meta-analysis of empirical studies* (pp. 227-245). Cham, Switzerland: Springer.
- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R. & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life: Theory, evidence, and avenues for research. *Child Development Perspectives*, 7(2), 126-131.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.

- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Colorado: Westview.
- Decety J. & Lamm C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *Sci World J.* 6, 1146–1163.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (19. Baskı). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem .
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 175-204.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation: The new empathy and social justice*. New York: Routledge.
- Douglas, O., Burton, K. S., & Reese-Durham, N. (2008). The effects of the multiple intelligence teaching strategy on the academic achievement of eighth grade math students. *Journal of instructional psychology*, 35(2), 1-14.
- Dökmen Ü. (2016). *İletişim çatışmaları ve empati* (31. basım). İstanbul: Sistem

- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190.
- Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. In L. Ramrathan, L. Le. Grange ve P. Higgs (Eds.). *Education Studies for initial teacher development* (ss.383-400). Lansdowne: Juta & Co.(PTY) LTD.
- Duan, C. & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 261-274.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3–6*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, J., Beasley, M., & Gorman, B. S. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 353–362.
- Durden, TR, Escalante, E & Blitch, K (2015) Start with us! Culturally relevant pedagogy in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 223-232.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Eilks I. (2002). Learning at stations in secondary level chemistry lessons. *Science Education International*, 13(1), 11-18.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualisation, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 21(2), 65–86.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N., Murphy, B.C. & Sheapard. S. (1997). The development of empathic accuracy. In W.Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 73-116). New York: The Guilford.

- Epstein, R., S. (2018). *Discovering countries and their cultures through movement: fifth-grade students developing awareness and empathy toward each other*, Master Thesis, University of Northern Colorado, Colorado.
- Erickson, F. & Mohatt, C. (1982). Cultural organization and participation structures in two classrooms of Indian students. In G. Spindler(Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pp. 131-174). New York: Holt, Rineholt, & Winston
- Ersoy, İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Farinde-Wu, A., Glover, C. P. & Williams, N. N. (2017). It's not hard work: it's heart work: Strategies of effective, award-winning culturally responsive teachers. *The Urban Review*, 49, 279-299.
- Farkas, R. D. (2002). *Effect(s) of traditional versus learning-styles instructional Methods on seventh-grade students' achievement, Attitudes, empathy, and transfer of skills Through a study of the holocaust*, Doctoral Dissertation, St. John's University, School of Education and Human Services, New York.
- Farkas, R. D. (2003). Effects of traditional versus learning styles instructional methods on middle school students. *The Journal of Educational Research*, 97 (1), 42-52
- Ferguson, L. (Eds). (2008). *Çokkültürlülüğe giriş*. Cyprus: Future Worlds Center.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In: J. Decety J, W. Ickes W, ed. *Social neuroscience. The social neuroscience of empathy* (pp. 85-97) Cambridge: MIT .
- Fisher, D. & Frey, N. (2007). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Fitcher, J. (1996). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). İstanbul: Atilla.
- Ford, D. Y. & Harris, J. J., III (1999). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College.

- Ford, D. Y. & Kea, C. D. (2009). creating culturally responsive instruction: for students' and teachers. *Focus on Exceptional Children* 41 (9): 1–16.
- Ford, D. Y. (2005). Welcoming all students to room 202: Creating culturally responsive classrooms. *Gifted Child Today*, 28(4), 28-65.
- Fordham, S. (1988). Racelessness as a factor in black students' school success: Pragmatic strategy or pyrrhic victory? *Harvard Educational Review*, 58(1), 54.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (H. Aydın Çev.). İstanbul: Anı.
- Georgis, R. (2014). *More than meets the eye: immigrant and refugee adjustment, education, and acculturation in Canada*. Doctoral Dissertation, University of Alberta Psychological Studies in Education, Edmonton.
- Ghaith, G. & El-Malak, A. M. (2004). Effect of jigsaw II on literal and higher order EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 105-115.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 467-482.
- Gorham, J. J. (2013). *Examining culturally responsive teaching practices in elementary classrooms*. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina. ABD
- Göktuna Yaylacı, F. (2016). Göçler çağında sosyal hizmetler, göçe ilişkin temel kavramlar ve kuramsal yaklaşımlar. F. Göktuna Yaylacı (Ed.), *Göçmen ve sığınmacılarla sosyal hizmet içinde* (s. 2-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Görmez, E. (2019). Sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı konusundaki görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2077-2088.
- Graham, K. J. (2009). *Mandated differentiated instruction effectiveness examined*, Doctoral Dissertation, Walden University, College of Education, Minnesota.
- Grant, R. A. & Asimeng-Boahene, L. (2006). Culturally responsive pedagogy in citizenship education: Using African proverbs as tools for teaching in urban schools. *Multicultural Perspectives*, 8, 17–24.
- Gregorc, A. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36, 234–236.
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2020). Farklılaştırılmış öğretim stratejileri. (M. A. Sözer, S. Zoraloğlu, B. Sel, R. Asal, N. Dağ Çev.). Ankara: Pegem.
- Gregory, G. H. & Kuzmich, L. (2004). *Data Driven Differentiation in the Standards-Based Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gurian, M. (2001). *Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Güler, A., Halaçoğlu, M. B. & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (2.b). Ankara: Seçkin
- Günay, R. & Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.
- Güner, Akif. (2018). *Öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki: halk eğitimi merkezi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, D. (2007). The interplay between values, acculturation and adaptation: A study on Turkish-Belgian adolescents. *International Journal of Psychology*, 42(6), 380-392.
- Hall, J. A. & Schwartz, R. (2019). Empathy present and future. *The Journal of social psychology*, 159(3), 225-243.

- Hall, J. A. (2008). Milletleri türdeşleştirmenin koşulları. U. Özkırımlı (Ed.), *21. yüzyılda milliyetçilik içinde* (s. 15-34). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. *National Center on Accessing the General Curriculum*. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Differentiated-instruction-andimplicationsforUDLHallStrangman/7222fade6fa07a4ef702bf52d3de980b1931cc5e>.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Boston: Allyn and Bacon.
- Haviland, W.A., Prins, H. E. L., Walrath, F. & McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji*. (D. İnan & E. Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Hayes, C. & Juarez, B. (2012). There is no culturally responsive teaching spoken here: A critical race perspective. *Democracy and Education*, 20(1), 1-14.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: Grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Hein G. & Singer T. (2008). I feel how you feel but not always: The empathic brain and its modulation. *Curr Opin Neurobiol*.18, 153–158.
- Hemmings, A. (1994). *Culturally responsive teaching: When and how high school teachers should cross cultural boundaries to reach students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? Educational measurement: *Issues and Practices*, 28(3), 24-31.

- Hodges Park, Z. (2017). *Middle school student perception and understanding of differentiated instruction: A phenomenological study*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA.
- Hodges, S. D. & Myers, M. W. (2007). Empathy. *Encyclopedia of Social Psychology*, 1, 296-298.
- Hoffman, D. M. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545-569.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology* 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University . <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hogan R. (1969). Development of an empathy scale. *J. Consult Clin Psychol.* 33, 307-316.
- Howard, T. C. & Rodriguez-Minkoff, A. (2017). Culturally relevant pedagogy 20 years later: Progress or pontificating? What have we learned, and where do we go? *Teachers College Record*, 119(1), 1-32.
- Howard, T. C. & Terry Sr, C. L. (2011). Culturally-responsive pedagogy for African American students: Promising programs and practices for enhanced academic performance. *Teaching Education*, 22(4), 345-362.
- Howard-Hamilton, M. F. (2000). Creating a culturally responsive learning environment for African American students. *New Directions for Teaching and Learning*, 82, 45-53.
- Huang, Y. M., Liao, Y.-W., Huang, S.-H. & Chen, H.-C. (2014). A Jigsaw-based cooperative learning approach to improve learning outcomes for mobile situated learning. *Educational Technology & Society*, 17(1), 128-140.
- Huntington, G. B. (1997). Starch utilization by ruminants: from basics to the bunk. *Journal of Animal Science*, 75, 852-867.
- Ioannidou, F. & Konstantikaki, V. (2008) Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3):118-123.

- Irvine, J. J. (1990). *Black students and school failure: Personnel, practices, and prescriptions*. Westport, CT: Greenwood.
- Irvine, J. J. (2001). The critical elements of culturally responsive pedagogy: A synthesis of the research. In J. J. Irvine, Armento, J. B. Causey, V. E., Jones, J. C., Frasher, R. S., & Weinburgh, M. H. (Eds.), *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. New York: McGraw-Hill.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York, NY: Teachers College .
- Irvine, J. J. (2010). Culturally relevant pedagogy. *Education Digest*, 75(8), 57-61.
- İçduygu, A. (2006). *Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Bağlamında Uluslararası Göç Tartışmaları* (Rapor No: TUSIAD-T/2006-12/427). İstanbul: Mikado.
- İlksen Kanbur, N. (2017). *İlkokulda görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Jang, I., E. & Jeon, K. (2013). A case study of elementary teacher's multicultural education perception and practices. *Multicultural Education Studies*, 6(1). 73-103.
- Jensen, E. (1995). *The learning brain*. Cincinnati, OH: Turning Point.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joseph, A. C. (2010). *Examining the perceived role of teachers' ethnic identity, Empathy, and multicultural sensitivity on teacher burnout*. Doctoral Dissertation, The graduate school of education of Fordham University, New York.
- Kabapınar, Y. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri'nde öğrencinin toplumsal duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir öğretim yöntemi olarak sosyal empati, *Yaşadıkça Eğitim* 76, 29-34
- Kabapınar, Y. (Ed) (2015). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati*, Ankara: Pegem.

- Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kalliopuska, M. (1986). Empathy, its measurement and application. *British Journal of Projective Psychology*, 31, 10-19.
- Kalliopuska, M., & Tiitinen, U. (1991). Influence of two developmental programmes on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72(1), 323-328.
- Kanathı Öztürk, F. (2018). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kang, Y. S. & Lee, J. E. (2013). Influence of middle school students' empathic ability on receptive attitude to students with disabilities. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 25(6), 1429–1439.
- Kapusnick, R. A. & Hauslein, C. M. (2001). The silver cup of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156-159.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301-1322.
- Karaduman, G. B. (2012). *İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış Geometri öğretiminin yaratıcı düşünme uzamsal yetenek düzeyi ve erişkiye etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karataş, K. & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 4(34), 431-447.
- Karataş, K. (2016). *Sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olması açısından incelenmesi*. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Dicle Üniversitesi.

- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Keith, M. A. (2020). *Implementing a scripted literacy curriculum: a culturally responsive approach*. Doctoral Dissertation, Doctor of Philosophy, University of Washington, Washington.
- Keskin, Y. & Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Kesselring, T. & Muller, U. (2011). The concept of egocentrism in the context of Piaget’s theory. *New Ideas in Psychology*, 29(3), 327-345.
- Kılavuz, M. A. (1993). *Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- King, B. S. (2016). *Elementary coteachers' understanding about differentiated instructional practices for students with disabilities*. doctoral disertatiton, Doctor of Education Walden University, Mineapolis.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L. & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion* 8(6), 737-752.
- Knowlson, A. (2016). *Theory of mind, affective empathy, and academic achievement: a correlative study of children in grades 4 to 6*, Master Thesis, Master of Educational Studies: Special Education, Western University, Trinity.
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school*. Doctoral dissertation, Eastern Michigan University, USA.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı/ Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 241-254.

- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2019). Türkiye' de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması, *Sakarya university journal of education* 9(2), 304-334
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Van.
- Koutsellini, M. (2006). Towards a meta-modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory. *Educational Practice & Theory* 28(1), 55-69.
- Kök, B. (2012). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış Geometriöğretiminin yaratıcılığa uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumar, R. & Hamer, L. (2012). Preservice teachers attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162-177.
- Kurbegoviç, D. (2016). *A survey study examining teachers' perceptions in teaching refugee and immigrant students*. Doctoral Dissertation, Doctor of Philosophy, University of Washington, Washington.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Kyles C., R. & Olafson, L. (2008). Uncovering preservice teachers' beliefs about diversity through reflective writing. *Urban Education*, 43(5), 500-518.
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: successful teachers of african american children*, 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), pp. 74-84.

- Ladson-Billings, G. (2017). The (r)evolution will not be standardized: Teacher education, hip hop pedagogy, and culturally relevant pedagogy. In D Paris & HS Alim (eds) *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 141-156). New York, NY: Teachers College .
- Lam, T. C. M., Kolomitro, K. & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7, 162–200.
- Lange, K. (2019). *Lessons learned in an inclusive classroom: A case study of differentiated instruction*. Doctoral dissertation. Colorado State University, School of Education, Colorado.
- Larson, E. B. & Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *JAMA* 293, 1100–1106. doi: 10.1001/jama.293.9.1100.
- Lasley, T., Matczynski, T. & Rowley, J. (1997). *Instructional models: Strategies for teaching in a diverse society*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lawrence Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Lee, H. (2014). A narrative inquiry of in- service teachers perception and experiences in multicultural education. *Theory and Practice of Education [Kyoyukui Ilonkwa Silcheon]*, 19(2), 75-95.
- Levy, H. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping very child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4) 161-164.
- Lipman, P. (1995). Bringing out the best in them: The contribution of culturally relevant teachers to educational reform, *Theory Into Practice*, 34(3), 202-208.
- López, E. J., Ehly, S. & Garcia Vasquez, E. (2002). Acculturation, social support, and academic achievement of Meidcan American high school students: An exploratory study. *Psychology in the schools*, 39(3), 245-257.
- Ludemann, R. S. (1968). Empathy: A component of therapeutic nursing. *Nursing Forum*, 7,275-289.

- Määttä, S. (2008). *Experience matters: teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds*. Master Thesis, Department of Educational Sciences/Special Education Department of Communication/ Intercultural Communication, University of Jyväskylä.
- Marshak, L. R. (2008). *Curriculum enhancements in inclusive social studies classrooms: Effects on students with and without disabilities*. Doctoral Dissertation, George Mason University, Fairfax, VA.
- Martin, G. B. & Clark, R. D. (1982). Distress crying in neonates: species and peer specificity. *Developmental psychology*, 18(1), 3-9.
- Marx, S. & Pray, L. (2011). Living and learning in Mexico: Developing empathy for English language learners through study abroad. *Race, Ethnicity, and Education*, 14(4), 507-535.
- McAllister, G. & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443
- McDonald, N. M. & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Philosophy And Neuroscience In Dialogue*, 23, 333-359.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. New York: Pearson.
- MEB (2017). *İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi GenelMüdürlüğü, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160532_8YYretmen_Yeterlkleri_KitabY_sYnYf_YYretmenliYi_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_11.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Melesse, T. (2015). Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-264.

- Menardo, D. A. (2017). *Mindfulness, empathy and intercultural sensitivity amongst undergraduate students*, Doctoral Dissertation, Alliant International University, California.
- Meyer, D. J., Boster, F. J. & Hecht, M. L. (1988). A model of empathic communication. *Communication Research Reports: CRR*, 5, 19-27
- Miller, P. A. (2002). *Theories of development psychology*. (4th ed.). New York: Worth Publishers.
- Moll, L. C. & Whitmore, K. (1993). Vygotsky in educational practice. In E. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *In Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 19-42). New York: Oxford.
- Morrison, A., Rigney, L., I., Hattam, R. & Diplock, A. (2019). *Toward an Australian culturally responsive pedagogy: A narrative review of the literature*. Australia: University of South Australia,
- Morrison, K. A, Robbins, H. H. & Rose, D. G (2008) Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452.
- Murdock-Perriera, L. A. & Sedlacek, Q. C. (2018). Questioning Pygmalion in the twenty-first century: The formation, transmission, and attributional influence of teacher expectancies. *Social Psychology of Education*, 21(3), 691-707.
- Nelson, S. W. & Guerra, P. L. (2014). Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67-95. doi:10.1177/0013161X13488595
- Neumann, D. L., Chan, R. C., Boyle, G. J., Wang, Y. & Westbury, H. R. (2015). Measures of empathy: Self-report, behavioral, and neuroscientific approaches. *Measures of personality and social psychological constructs*, 257-289.
- Nguyen, A. M. D. and Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A metaanalysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (1), 122-159.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of education*. White Plains, NY: Longman.

- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Nieto, S. (2009). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Niezink, L. W. (2008). *Considering others in Need: On altruism, empathy and perspective taking*. University Library Groningen.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 312-334.
- Olstad, R. G., Foster, C. D. & Wyman, R. M. (1983). Multicultural education for preservice teachers. *Integrated Education*, 21, 137-139.
- Önder, A. (2015). Empatiyle ilişkisi bağlamında eğitici drama. Kabapınar, Y. (Eds.), *Çocuk ve empati içinde* (s.472-491). Ankara: Pegem.
- Özay, T., & Akay, Y. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati kavramına ilişkin görüşleri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 205-217
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Öztürk, C. & Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.) *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (ss.1-41). Ankara: Pegem.
- Öztürk, F. (2019). *İstasyon tekniğinin 11.sınıf coğrafya dersinde akademik başarıya etkisi ve tekniğe yönelik öğrenci görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Pablico, J., Diack, M. & Lawson, A. (2017). Differentiated instruction in the high school science classroom: Qualitative and quantitative analyses, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*.16(7), 30-54.

- Paksoy, E.E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Bilge Tanrıseven (Çev.). Ankara: Phonix.
- Parenteau, S. (2019). *Teaching empathy*. Capstone Projects and Master's Theses. California State University, California.
- Park, S. H. (2011). The cognition of primary and secondary school teachers on multicultural education in Daegu. *Research of Social Studies*. [Sahoegwa yeongu], 18(1), 1-17.
- Partridge, Erica J. (2018). *Empathy in inclusive classrooms: exploring prosocial behaviour through children's academic writing skills*. Master Thesis, Master of Arts , The University of Western Ontario, Ontairo.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Payne, P. A., Weiss, S. D., & Kapp, R. A. (1972). Didactic, experiential, and modeling factors in the learning of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 19(5), 425–429. <https://doi.org/10.1037/h0033193>
- Pecukonis, E. V. (1990). A cognitive / affective empathy training program as a function of ego development in aggressive adolescent females, *Adolescence*, 25(97), 59-68.
- Pehlivan Yılmaz, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: Mülteci öğrencilerle etkileşim*, Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Quaye, S. J. & Harper, S. R. (2007). Faculty accountability for culturally inclusive pedagogy and curricula. *Liberal education*, 93(3), 32– 39
- Rankin, K. P., Kramer, J. H., & Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 18(1), 28-36.

- Raz, J. (1998). Multiculturalism. *Ratio Juris*. 11 (3), 193–205.
- Rehber, E. & Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 323–342.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Reitz, J. G. (2009). Assessing multiculturalism as a behavioural theory. In J., Reitz, R. Breton, K.K. Dion & K.L. Dion (Eds). *multiculturalism and social cohesion, potentials and challenges of diversity*, pp. 1-4.
- Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling: A multidimensional process model. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures* (4th eds., pp. 21–46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roberts, J. L. & Inman, T. F. (2013). *Teacher's survival guide: Differentiating instruction in the elementary classroom*. Waco/Texas: Prufrock.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional exiveness and prosocial behavior, *Child Development*. 67, 449- 470.
- Robins, K. N., Lindsey, R., Lindsey, D. & Terrell, R. (2006). *Culturally proficient instruction: A guide for people who teach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Robinson, G. (2010). *Culturally responsive beliefs and practices of general and special education teachers implementing Response to Intervention in diverse elementary schools*. Doctoral Disseratiton, The University of North Carolina, Greensboro.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the clientcentered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*. Vol. 3: Formulation of the person and the social context (pp. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.

- Roth-Hanania, R., Davidov, M. & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447- 458.
- Rychly, L. & Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44-49.
- Sagi, A., & M. L. Hoffman. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology* 12, 175-176.
- Saint-Hilaire, L. (2014). So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy. *Reflective Practice*, 15(5), 592. doi:10.1080/14623943.2014.900026
- Sakosfy, M. J. (2009). *The impact of empathy skills training on middle school children*. Counselor Education Master's Thesis, The State University of New York, New York.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Santangelo, T. & Tomlinson, C. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.
- Sarıgül, F. A. (2019). *Popüler kültür nedir ne değildir?*. İstanbul: Altınbaş Üniversitesi
- Schmitz, B. (1999). Transforming a course. *C/DR Teaching and Learning Bulletin*, 2(4), 1-2.
- Schnur, J. B. & Montgomery, G. H. (2010). A systematic review of therapeutic alliance, group cohesion, empathy, and goal consensus/collaboration in psychotherapeutic interventions in cancer: Uncommon factors?. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 238-247.

- Scott, C. (2017). *Culturally responsive teaching and student self-efficacy in Alaskan middle schools*, Doctoral Dissertation, University of Alaska Fairbanks, Doctor of Philosophy, Alaska.
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *Neuroscientist* 17, 18–24. doi: 10.1177/1073858410379268.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17-21.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College.
- Shevalier, R., & McKenzie, B. A. (2012). Culturally responsive teaching as an ethics-and care-based approach to urban education. *Urban Education*, 47(6), 1086-1105.
- Shim, J. M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: It is not just about lack of knowledge about others. *Intercultural Education*, 23(3), 209-220.
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292_329.
- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology* 5, 136-150.
- Sinagatullin, I., M. (2003). Constructing multicultural education in a diverse society, Scarecrow.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 81-96.
- Sleeter, C. E. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching*, 10(2), 7-23.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562-584.

- Smith, G. E. & Throne, S. (2011). Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Snider, K.A. (2015). *The relationship between in-service teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs, instructional practices (class), and student outcomes in the urban school setting*. Doctoral Disseratation, University of Missouri-Kansas City.
- Snowman, J. (2009). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Solorzano, D. &Yosso, T. (2000). Towards a critical race theory of Chicano and education. In C.Tejada, C. Martinez, & Z. Leonardo (Eds.), *Charting new terrains in Chicana(o)/ Latina(o) education* (pp. 35-66). Cresskill, NJ: Hampton.
- Sondergeld, T. A., & Schultz, R. A. (2008). Science, standards, and differentiation: It really can be fun!. *Gifted child today*, 31(1), 34-40.
- Sousa, D. & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Sternberg, R. J. & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated Instruction. *Theory Into Practice*, 44(3), 245-253.
- Stevenson, C. (1992). *Teaching ten to fourteen year olds*. Longman, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Şahin, M. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeker, B., D. & Boysan, M. (2013). İranlı geçici sığınmacıların kültürleşme tercihlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1), 18-39.
- Şener, Ü. N. (2015). Empati bağlamında çoklu zekâya yeniden bakmak. Kabapınar, Y. (Eds.), *Çocuk ve empati* (s.424-447). Ankara: Pegem.

- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tabachnick, B. G. Fidell, I. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Pearson.
- Tarhan, N. (2011). *Toplum psikolojisi: Sosyal şizofreniden toplumsal empatiye*. İstanbul: Timaş .
- Tavakol, S., Dennick, R. & Tavakol, M. (2012). Medical students' understanding of empathy: A phenomenological study. *Medical Education*, 46, 306–316.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter*. London, England: Emerald Group
- Taylor, W. W. (2015). *Teachers' perceptions of using culturally responsive teaching strategies to impact classroom engagement: an action research study*. Doctoral Thesis, Doctor of Education, Capella University, USA.
- Tezcan, M. (1978). Kültür ve eğitim ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 3(15), 1-16.
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Thompson, L. R. (2012). *Teachers' perceptions toward culturally responsive teaching of African American high school students*, Doctoral Dissertation. University of Phoenix,
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (1990). *Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources*. Boston, Mass: Allyn& Bacon.
- Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A. (2001a). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson, C. A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (2005a). Traveling the road to differentiation in staff development. *National Staff Development Council*, 26(4), 8-12.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. M., Brimijoin, K., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119–145.
- Tomlinson, C. A. & Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Eidson, C. C. (2003). *Differentiating in practice guide for differentiating curriculum: Grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing: A differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2011). *Managing a differentiated classroom: a practical guide, grades K-8*. Scholastic, Incorporated.
- Tomlinson, C. A. & Jarvis, J. (2009). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 599–628). Storrs, CT: Creative Learning

- Tomlinson, C. A. & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-56.
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development. USA.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuncel, G. (2017). Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(4), 1317-1344.
- Turhan, M. (1997). *Kültür değişimleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi .
- Turville, J., Allen L. & Nickelsen L. (2013). *Differentiating by readiness: Strategies and lesson plans for tiered instruction grades K-8*. New York: Routledge.
- Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological bulletin*, 91, 143-173.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ünlü, İ. & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.

- Ürek, H. (2017). *Kimyasal değişim temalı farklılaştırılmış etkinliklerin 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ütkür, N. (2018). Öğretmen adaylarının hayat bilgisi derslerinde empatiye yönelik görüşleri ve etkinlik önerileri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 386-408.
- Valiande, S. & Koutselini, M. I. (2009). *Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms*. 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, 25-26 June 2009, LSE, London.
- Van Berkhout, E. T. & Malouff, J. M. (2015). The efficacy of empathy training: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000093>.
- Van Hook, C. W. (2002). Preservice teachers' perceived barriers to the implementation of a multicultural curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 254-264.
- Van Wyk, M. M. (2015). Using the jigsaw teaching strategy for the advance of economics teachers' acquisition of knowledge. *International Journal of Educational Sciences*, 10(2), 338-346.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Villegas, A. M. & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching workforce: An examination of major arguments. *Urban Review*, 42(3), 175-192.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Wade, R. C. (1993). Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research. *Theory and Research in Social Education*, 21(3), 232-256.
- Waid, N. (2016). *Social Studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners*. Doctoral Dissertation, College Of Education, Walden University, Walden.

- Wairia, Ç. (2017). *Culturally responsive teaching and decision making in schools*. Doctoral Thesis, Doctorate of Education, Grand Canyon University, USA.
- Wallis K. C., Poulton J. L. (2001). *Internalization: The origins and construction of internal reality*. Philadelphia: Open University.
- Walter H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emot Rev.* 4, 9-17.
- Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, 41, 427–456.
- Warren, C. A. (2013). The utility of empathy for white female teachers' culturally responsive interactions with black male students. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 3(3), 175-200.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 1162-1167.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314–321. doi:10.1037/0022-3514.50.2.314.
- Witte, R. H. (2012). *Classroom assessment for teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Worringer, W. (2016). *Soyutlama ve Duyumsama Bir Okuma Çalışması* (Ö. Eroğlu, Çev.), İstanbul: Tekhne.
- Yılmaz Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2019). *Hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarına sosyal empati yaklaşımını eklemlemek: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yiğit, D. (2020). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yu, T. (2012). What is it that I don't know: Learning with white teachers in anti-racist education. *Multicultural Education*, 19(4), 47-52.
- Yurdakul, B. (2015). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 39–65), Ankara: Pegem.
- Zafar Numanee, İ., Zafar, N., Karim, A., Malik, Ş., A. & İsmail, M. (2020). Developing empathy among first-year university under graduates through english language course: A phenomenological study. *Heliyon* (6), e04021, 1-12, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04021>.
- Zahn-Waxler, C., and M. Radke-Yarrow. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion* 14, 107-130.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 319-330.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28(6), 1038.
- Zingaro, D. (2008). Group investigation: Theory and practice. *Ontario: Institute for Studies in Education*, 2(7), 1.

EKLER

Ek 1. Tez İzin Yazısı



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-604.01.01-E.3516309
Konu : Şehide Arslanhan 'ın Uygulama İzni

18.02.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 22/01/2019 tarih ve 1508388 sayıyla kayda alınan evrak.

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim dalı Sınıf Eğitimi Dalı Tezli Doktora Öğrencisi Şehide Arslanhan'ın hazırladığı "Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Yüreğir ilçesi Gazi Osman Paşa İlkokulu, Mehmet Ali Yılmaz İlkokulunda uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun, 15/02/2019 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı belirtilen kurumda 2018/2019 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden gönüllülük esasına göre, öğrencilere yönelik ses ve görüntü kaydı yapılmamak üzere veli izin belgelerinin toplatılarak okul idaresi tarafından muhafazasından sonra yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat BİLAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
18.02.2019

Veysel DURGUN
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek 1. (Devam) Tez İzin Yazısı



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-604.01.01-E.3680087
Konu : Şehide Arslanhan'ın Uygulama İzni

20.02.2019

YÜREĞİR İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Müdürlük Makamı'nın 18.02.2019 tarihli ve 3516309 sayılı onayı.

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim dalı Sınıf Eğitimi Dalı Tezli Doktora Öğrencisi Şehide Arslanhan'ın hazırladığı "Kültüre Duyarlı Farklaştırılmış Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi" konulu uygulama çalışmasını ilgi olur ekindeki okullarda yapmak isteği ile ilgili olur ekte gönderilmiştir.

Söz konusu uygulama çalışmasının okul/kurum müdürünün denetim, gözetim ve sorumluluğunda, Müdürlüğümüze bağlı ilgi yazı ekinde belirtilen okullarda, 2017/25 nolu Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler Genelgesine göre 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında gönüllülük esasına göre eğitim öğretim aksatılmadan öğrencilere yönelik ses ve görüntü kaydı yapılmamak üzere veli izin belgelerinin toplatılarak okul idaresi tarafından muhafazasından sonra uygulanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Murat BİLAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK: 1- Onay Örneği (1 Sayfa)
2- Yazı Örneği ve Ekleri

Ek 2. Empatik Eğilim Ölçeği

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

	Anketteki soruların doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan tüm soruları yanıtlayınız. Her bir soru için sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Yanıtınızdan emin değilseniz size en yakın olan yanıtı işaretleyiniz. Bunun için her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken size en uygun seçeneğin altına (X) işareti koyunuz.				
	İlginiz için teşekkür ederim.	HIÇBİR ZAMAN	BAZEN	SIK SIK	HER ZAMAN
1	Arkadaşlarımla üzülmelerimden hareketlerinden anlayabilirim.				
2	Arkadaş grubu içinde dışlanan birini gördüğümde üzülmürüm.				
3	Bir arkadaşımın sorununu çözmekte ona yardım ederim.				
4	Bir arkadaşım bana kendi sorunundan bahsedince onu dikkatle dinlerim.				
5	Arkadaşlarımdan birinin ağladığını gördüğümde benimde gözlerim dolar.				
6	Sokak hayvanları için evimin önüne yiyecek ve su bırakırım.				
7	Savaş sebebiyle evini terk etmek zorunda kalan insanların duygularını anlayabilirim.				
8	Arkadaşlarım beni oyunlarına dâhil etmediğinde üzülmürüm.				
9	Kültürel olarak benden farklı olan arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.				
10	Bir arkadaşım bana kötü davranırsa, neden öyle davrandığını anlamaya çalışırım.				
11	Türkçe bilmedikleri için oyuna alınmayan çocukları gördüğümde üzülmürüm.				
12	Sınıfa yeni gelen çocuklarla rahatlıkla sohbete başlayabilirim.				
13	Başkalarının başından geçen üzücü bir olayı duyduğumda ben de kendimi üzülm hissedirim.				
14	Farklı kültürden gelen çocukları oyunuma dâhil ederim.				
15	Başarısından dolayı ödül alan bir arkadaşımın ne kadar mutlu olduğunu anlayabilirim.				
16	Farklı ülkelerdeki insanların yaşam hikâyelerini anlatan kitapları okurum.				
17	Okulda farklı ülkelerden gelen çocuklarla alay edilmesi beni kızdırır.				

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler: Bu form, "Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi" konulu bir araştırma için hazırlanmıştır.

Formdaki ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız ve soruları içtenlikle cevaplamanız büyük önem taşımaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Şehide ARSLANHAN
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

1) Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

2) Ailenizdeki kişi sayınız (sizinle birlikte) : () 3 kişi veya daha az () 4-5 kişi
() 6-7 kişi () 8 kişi ve yukarı

3) Annenizin öğrenim durumu: () Okuma – yazma bilmiyor () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu

5) Babanızın öğrenim durumu: () Okuma -yazma bilmiyor () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu

6) Ailenizde/Çevrenizde hangi dil / diller konuşulmaktadır?

.....

7) Siz hangi dilleri konuşabiliyorsunuz?

.....

Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyet:

Tarih:

Saat (başlangıç-bitiş):

Yer:

Merhaba sevgili.....

Kısaca kendimi tanıtayım. Ben Şehide ARSLANHAN. Kozan Bilim ve Sanat Merkezinde Sınıf Öğretmeni olarak görev yapıyorum. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi bölümünde doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde "*Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi*" konulu bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların empati becerisinin geliştirilmesi konusunda öğretmenlere ve siz öğrencilere faydalı olacağını umuyorum. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin görüşlerinden faydalanmak istiyorum. Görüşme esnasında söyleyeceklerinizin tümü, sadece bu araştırma doğrultusunda kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 20- 25 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Bu görüşmenin sınav olmadığını ve notla değerlendirilmeyeceğini hatırlatmak isterim.

Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ediyorum. Bu görüşme ile ilgili sormak istediğiniz bir şey var mı? İzin verirsiniz, Şimdi sorulara geçmek istiyorum.

SORULAR

1. Sosyal bilgiler dersinde uyguladığımız farklı öğrenme stratejileri hakkında ne düşünüyorsunuz? En çok hangisinden keyif aldınız?
2. Uyguladığımız bu eğitimle yeni bir şeyler öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? Öğrendiğiniz şeyler nelerdir?
3. Uyguladığımız bu eğitimden sonra çevrenizdeki insanlara bakış açınızda bir değişiklik oldu mu? Varsa nasıl bir değişiklik oldu?
4. "Empati" kavramı sizin için ne ifade etmektedir?
5. Başkalarının duygularını anlamak sizce neden önemlidir?
6. Başkaları sizin duygularınızı anlamadığı zaman neler hissediyorsunuz ve nasıl davranıyorsunuz?
7. Arkadaşınız herhangi bir konu hakkında sizden farklı düşündüğünde ne hissedersiniz ve nasıl davranırsınız?
8. "Farklılık" kavramı sizin için ne ifade etmektedir?
9. Sizden farklı bir dil konuşan çocukları gördüğünüzde ne hissediyorsunuz? Bu çocuklarla arkadaşlık kurma konusunda ne düşünüyorsunuz?
10. Fiziksel engeli, dili ya da ten rengi farklı olan insanlara yalnızca bu farklılıklarından dolayı kötü davranılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
11. Empati yönünden kendinizi hangi yönlerden güçlü veya zayıf hissediyorsunuz?
12. Okulda empatiyi geliştirmek için sizce neler yapılabilir?

Ek 5. Öğrenci Günlüğü Formu

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ FORMU

Ad/ Soyadı:

Tarih:

Bugünkü Dersin Konusu:

Sevgili çocuklar, günlüğü doldururken, ders boyunca yaptığınız etkinlikleri düşünerek, eksik olan ya da güzel yapmış olduğunuz çalışmaları ve davranışları göz önünde bulundurun.

1. Bugünkü derste neler öğrendin?

.....
.....
.....
.....
...

2. Bugünkü ders senin için faydalı oldu mu? Bütün konuları öğrendin mi yoksa eksik kalan bazı noktalar var mı?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Derste seni eğlendiren ya da sıkıan ne gibi durumlar vardı?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Sen öğretmen olsaydın bu dersi nasıl işlerdin?

.....
.....
.....
.....
.....

Ek 6. Araştırmacı Gözlem Formu**GÖZLEM FORMU**

Tarih		Gözlemci	
Sınıf		Ders	

Davranış Özellikleri	Evet	Kısmen	Hayır	Gözlemci Notları
Öğretmen verilen görevleri yapmakta zorlanan öğrencilere destek olmaktadır.				
Öğretmen etkinlikleri planlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.				
Öğretmen öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak için onlara soru sormaktadır.				
Öğretmen öğrencilerin işbirlikli öğrenme, tartışma gibi öğrenme ortamları ile etkileşim içerisinde bulunmalarını sağlamaktadır.				
Sınıf ortamı tüm öğrencilerin derse katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmektedir.				
Öğrenciler konu ile ilgili fikirlerini sınıfta rahatça ifade etmektedirler.				
Öğrenciler etkinlikler sırasında birbirleri ile işbirliği yapmaktadır.				
Öğretmen sınıftaki tüm öğrencileri etkinliklere dahil edecek fırsatlar sunmaktadır.				
Etkinlikler sırasında her öğrenci için yeterli araç-gereç bulunmaktadır.				
Öğrenciler etkinliklerde neler yapacaklarının farkındadırlar.				
Etkinlikler belirlenen sürelerde tamamlanmaktadır.				
Öğrenciler etkinliklere katılmaya isteklidirler.				
Öğretmen				

Ek 7. Veli Bilgilendirme Formu

Veli Bilgilendirme Formu

Değerli Veli,

Velisi bulunduğunuz öğrenci, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında "kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim" etkinliklerine katılım sağlayacaktır. Etkinlikler: Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen 'Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezi kapsamında gerçekleştirilecektir. Yaklaşık 7 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilecek etkinlikler kapsamında öğrencinizin empati becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılacak etkinliklerle ilgili belirli aralıklarla size bilgilendirme yapılacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencimizin çalışmaya katılımını istiyor ve kabul ediyorsanız lütfen aşağıdaki bölüme adınızı ve soyadınızı yazarak imza atınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Velisi bulunduğum ... sınıfı numaralı öğrencisi’nin yukarıda belirtilen etkinliklere katılmasını onaylıyorum.

Ad Soyad
İmza

Ek 8. Ders Planı 1

KÜLTÜRE DUYARLI FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM TASARIMINA UYGUN HAZIRLANMIŞ DERS PLANI 1

Süre: 40'+40'+40'+40'	
DERS	SOSYAL BİLGİLER DERSİ
SINIF	4-
ÜNİTE ADI	7.ÜNİTE
ÖĞRENME ALANI	KÜRESEL BAĞLANTILAR

KAZANIMLAR	4. SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. 5. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. 6. Dünyada yaşanan kıtlık, savaş, doğal afetler gibi güncel olayların farkında olur.	
	Kazanılması Hedeflenen Değer Kültürel Mirasa Duyarlılık, Saygı	Kazanılması Hedeflenen Beceri Empati, Araştırma
ÖĞRENME- ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Kademelendirilmiş Etkinlikler Tekniği, Beyin Fırtınası, Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) Tekniği, Soru-Cevap, Tartışma	
KULLANILAN EĞİTİM TEKN. ARAÇ VE GEREÇLER	Ders Kitabı, Bilgisayar, Projeksiyon, Atlas, Dünya Maketi, Çeşitli Görsel Materyaller, Etkinlik ve Çalışma Yaprakları, Karton, Makas, Yapıştırıcı	
KONU	Ülkeleri Tanıyalım	
	ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ GİRİŞ: Çeşitli ülkelerle ilgili sınıfa getirilen fotoğraflar öğrencilere gösterilir. Öğrencilere küçük kâğıtlar dağıtılır. Ülke, kıta ve okyanus kelimeleri ile ilgili akıllarına gelen bütün kelimeleri 2 dakika içinde önlerindeki kâğıda yazmaları istenir. Konu ile ilgili hazırlanan sorular öğrencilere sorulur. - Sizce dünya üzerinde kaç ülke vardır? - Ülkemizin dünya üzerindeki yeri hakkında neler biliyorsunuz? - Hangi ülkeleri görmek istersiniz? Öğrencilerin beyin fırtınasına ve sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenir ve ders ilgileri çekilir. TEMEL ETKİNLİK:	

	• Kıtalar ve kıtalarda bulunan ülkeler hakkında kısa bilgi verilir. Ülkemiz ve dünyadaki yeri hakkında bilgi verilir. (Dünya üzerinde büyük kara parçalarına kıta denir. 7 tane kıta vardır. Asya, Avrupa, Afrika, Kuzey Amerika, Güney Amerika, Okyanusya (Avusturya), Antarktika. Bu kıtalar üzerinde uluslararası ortamda tanınan irili ufaklı 200'den fazla ülke vardır. Hepsi farklı kültüre sahiptir ve farklı dilleri konuşur. Ülkemiz Asya ve Avrupa kıtaları arasında bulunmaktadır.) • Sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenciler de dikkate alınarak hazırlanan "Her ülke ayrı bir dünya" yazısı okunur. Konu anlatıldıktan sonra "evet hayır kartları" kullanılarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ön bilgileri tespit edilerek kademeler oluşturulur. Alt Kademe 40'+40' • Öğrencilere kıtalar ve ülkelerle ilgili basit düzeyde hazırlanan okuma metni (cümleler halinde kesilerek hazırlanmış) dağıtılır. Grup halinde çalışarak cümleleri birleştirip anlamlı bir metin oluşturmaları istenir. • Etkinliğin sonunda öğrencilere doğru okuma metni verilir ve kendi metinleri karşılaştırmaları ve varsa hatalarını düzeltmeleri istenir. Oluşturdukları metinler etkinlik sonunda sesli olarak okunur. • Etkinliğin sonunda öğrendiklerini pekiştirmeleri için basit düzeyde hazırlanmış kıtaların ve okyanusların yerini gösteren etkinlik kâğıdı üzerinde bireysel olarak boyama etkinliği yaptırılır (alt kademe etkinlik 1). Daha sonra grup şeklinde ülke bulmaca etkinliği yaptırılır (alt kademe etkinlik 2, alt kademe etkinlik 3). • Etkinlik bittikten sonra öğrencilere "Dünya Balonu" etkinliği yaptırılır. Okuma metnindeki ülkeleri başkentleri ile birlikte yaptıkları dünya balonuna yerleştirmeleri ve sunuma hazırlamaları istenir. Orta Kademe • Öğrencilere kıtalar ve ülkelerle ilgili orta düzeyde hazırlanan okuma metni (cümleler halinde kesilerek hazırlanmış) dağıtılır. Grup halinde çalışarak cümleleri birleştirip anlamlı bir metin oluşturmaları istenir. • Etkinliğin sonunda öğrencilere doğru okuma metni verilir ve kendi metinleri karşılaştırmaları ve varsa hatalarını düzeltmeleri istenir. Oluşturdukları metinler etkinlik sonunda sesli olarak okunur. • Etkinliğin sonunda öğrendiklerini pekiştirmeleri için bireysel olarak orta düzeyde hazırlanmış kıta ve okyanuslarla ilgili etkinlik kâğıdı üzerinde boyama yaptırılır (orta kademe etkinlik 1). Ülkeler ve başkentleri ile ilgili etkinlik yaptırılır (orta kademe etkinlik 2). • Etkinlik bittikten sonra öğrencilere "Dünya Balonu" etkinliği yaptırılır. Okuma metnindeki ülkeleri başkentleri ile birlikte yaptıkları dünya balonuna yerleştirmeleri ve sunuma hazırlamaları istenir. Üst Kademe • Öğrencilere kıtalar ve ülkelerle ilgili üst düzeyde hazırlanan okuma metni (cümleler halinde kesilerek hazırlanmış) dağıtılır. Grup halinde çalışarak cümleleri birleştirip anlamlı bir metin oluşturmaları istenir. • Etkinliğin sonunda öğrencilere doğru okuma metni verilir ve kendi metinleri karşılaştırmaları ve varsa hatalarını düzeltmeleri istenir. Oluşturdukları metinler etkinlik sonunda sesli olarak okunur. • Etkinliğin sonunda öğrendiklerini pekiştirmeleri için bireysel olarak kıta ve okyanuslarla ilgili etkinlik kâğıdı dağıtılır (üst kademe etkinlik 1). Ülkeler, bayraklar

vb. ilgili etkinlik yaptırılır (üst kademe etkinlik 2).

- Etkinlik bittikten sonra öğrencilere "Dünya Balonu" etkinliği yaptırılır. Okuma metnindeki ülkeleri başkentleri ile birlikte yaptıkları dünya balonuna yerleştirmeleri ve sunuma hazırlamaları istenir.

İhtiyaç duyan öğrencilere "Dünya Üzerindeki Kıtalar ve Ülkeler" bilgi kâğıdı verilir. Dünya atlasından yararlanmaları istenir. Öğrencilere topladıkları bilgileri sunuma dönüştürmeleri için zaman verilir. Sunum sürecine yabancı uyruklu öğrencilerin katılması teşvik edilir. Yapılan sunumlar sınıfça dinlenir.

Bir sonraki ders için sınıf her biri 6 öğrenciden oluşan heterojen gruplara ayrılır. Güncel olayların yer aldığı ülkeler öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden kimin hangi konuyu araştıracağı ile ilgili hazırlanan konular listesi gruplara dağıtılır (Konular listesi: coğrafi konum, kültürel miras, bağımsızlık günleri, önemli kişiler, ekonomi, hükümet yapısı). Öğrenciler kendi aralarında uzlaşıp bir sonraki haftanın araştırma konularını belirlerler.

GİRİŞ

Çeşitli ülkelerde olan güncel bir olay konusunda öğrencilerin ilgisini çekmek için haberlerde yer alan kıtlık, iç savaş, doğal afet gibi gazete haberleri ile ilgili görseller öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden defterlerine haberdeki görselle ilgili bildikleri üç gerçeği yazmaları istenir (ülkenin hangi kıtada olduğu, hangi yarımkürede olduğu, hangi ülkelere yakın olduğu, daha önce bu ülkede neler yaşandığı gibi).

TEMEL ETKİNLİK

Öğrencilere bir olayı anlamak için olayın yaşandığı ülkeyi yeri, tarihi ve coğrafi yapısını anlamaları gerektiği anlatılır.

Asıl Gruplar

- Öğrenciler araştıracakları konulara göre cinsiyet ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak 6 kişilik heterojen gruplara ayrılırlar (Suriye, Slovakya, Amerika, Arjantin, Güney Sudan, Yeni Zelanda).
- Oluşturulan asıl gruplara *coğrafi konum, kültürel miras, bağımsızlık günleri, önemli kişiler, hükümet yapısı ve ekonomi* alt konuları ile ilgili çalışma kartları verilir.
- Asıl gruplardaki her bir öğrenciye kendi ilgileri doğrultusunda alt konu başlıklarından bir konu belirlemesi ve o konuyu araştırması istenir. Böylece öğrencinin araştıracağı konu ilgi alanına göre öğrenci tarafından belirlenir.
- Asıl gruplardaki öğrencilerin aldıkları konuları farklı kaynaklardan, ders kitaplarından, gazetelerden ve internetten araştırmaları istenir (10 dk.).

Öğretmen gruplar arasında dolaşarak öğrencilerin çalışma kâğıtlarını daha iyi nasıl anlatabileceğini örnek vererek anlatır ve öğrencilere yol gösterir.

Uzman Gruplar: Öğrenciler araştırdıkları konularda uzmanlaşmak için onlarla aynı konuyu araştıran diğer öğrencilerle bir araya gelerek uzman grupları oluştururlar (Örneğin coğrafi konumu araştıranlar aynı masa etrafında birleşir). Uzman gruplar dağıtılan konu başlıklarına göre aşağıdaki şekilde adlandırılır.

1. Coğrafi Konum
2. Kültürel Miras
3. Bağımsızlık Günleri ve Önemli Kişiler
4. Hükümet Yapısı ve Ekonomi

Öğrencilere kendi konularını diğer öğrencilere daha iyi anlatabilmek için birlikte çalışır. Öğretmen öğrencilerin anlamadıkları yerlere yardımcı olarak öğrencilere yol gösterir.

40'+40

Öğrencilere iş birliği içinde nasıl çalışmalarını gerektiğini anlatarak onlara rehber olur (20 dk). Rapor Hazırlama: Öğrenciler uzman gruplarında çalıştıktan sonra asıl grupları olan Suriye, Slovakya, Amerika, Arjantin, Güney Sudan, Yeni Zelanda gruplarına dönerler ve uzmanlaştıkları konuyu gruplarına anlatırlar. Bu çalışma esnasında grup arkadaşları ile derinlemesine bilgi alışverişinde bulunarak konu başlıklarını iyice öğretirler. Belirlenen çalışma sürelerinde asıl gruplardaki öğrenciler sorumlu oldukları konuların öğretilmesinden sonra sunum hazırlayıp çalışmalarını sona erdirirler. Bu sunumun şarkı, afiş, resim veya rapor olabileceği belirtilir (20 dk). Tamamlama ve Değerlendirme: Öğrencilere topladıkları bilgileri sunuma dönüştürmeleri için zaman verilir. Sunum sürecine yabancı uyruklu öğrencilerin katılması teşvik edilir. Yapılan sunumlar sınıfça dinlenir. Takım sunumları öz değerlendirme kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve öz değerlendirme yapılır (30 dk.).	
Ölçme-Değerlendirme: Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	Bireysel değerlendirme: 1. Kıta nedir? Dünya üzerinde kaç kıta vardır? 2. Öğrenci Günlükleri Grup değerlendirme: 3. Öğrenciler etkinliklere etkin katılıyor mu? 4. Kağıt döngüsü etkinliği yapılır. Öğrenci günlükleri doldurulur.

Ne Farklılaştırılıyor? Sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel öğeleri dikkate alınarak hazırlanan okuma malzemeleri ile içerik farklılaştırılıyor. Öğrencilere önbilgilerine göre göre çeşitli zorluk düzeyinde kademelendirilmiş etkinlik kağıtları verilerek süreç farklılaştırılıyor. Kıtalarla ilgili yapılan ayrılıp-birleşme (jigsaw) tekniği ile öğrencilere ilgileri doğrultusunda çalışma seçenekleri sunularak süreç farklılaştırılıyor. Öğrencilere öğrendiklerini sergilemede afiş, resim veya rapor gibi çeşitli seçenekler sunularak ürün farklılaştırılıyor. Ayrıca grup araştırmasına olanak sağlayacak şekilde öğrenme ortamı da farklılaştırılıyor.

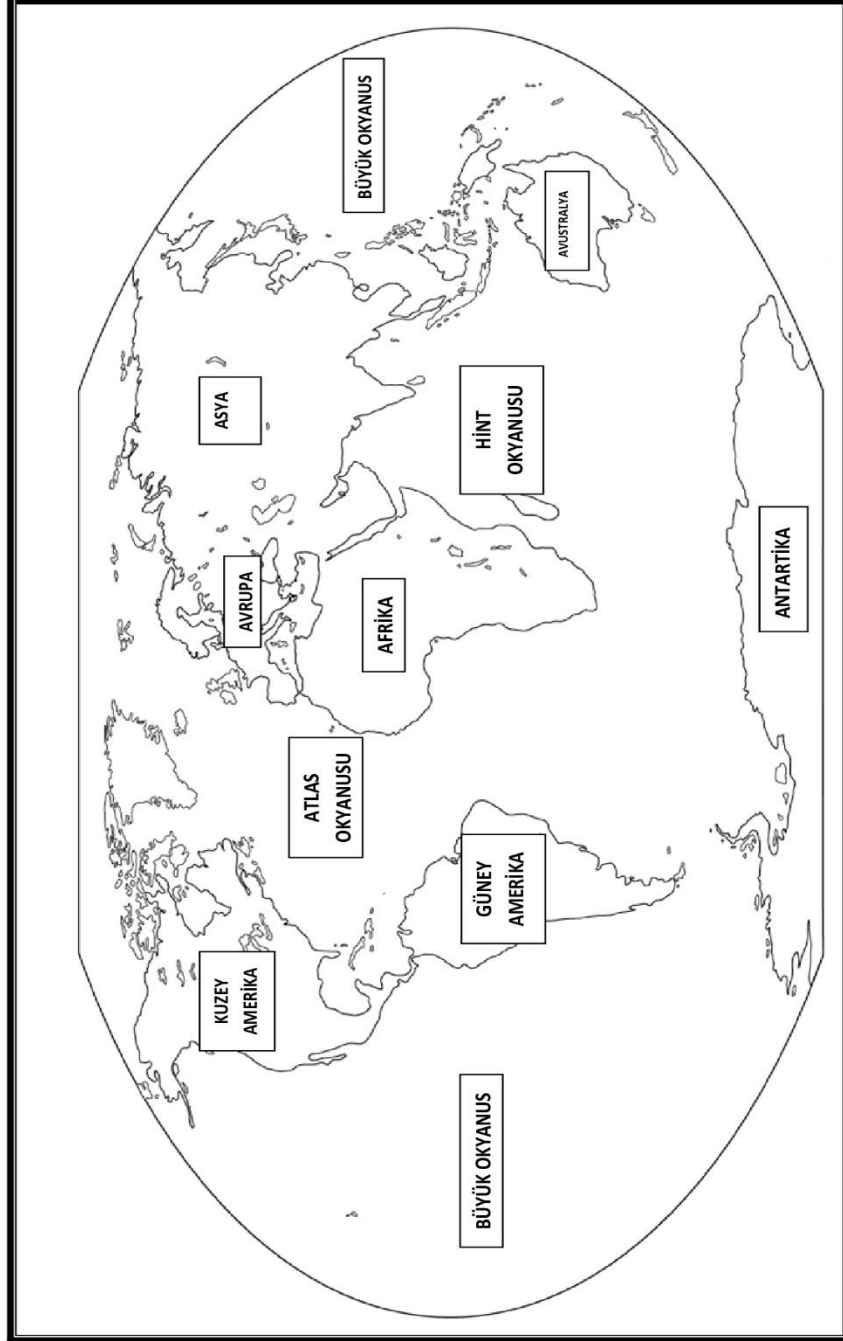
Nasıl Farklılaştırılıyor? Kademelendirilmiş etkinlikler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ön bilgileri dikkate alınarak farklılaştırılıyor. Okuma metinleri öğrencilerin ön bilgilerine göre farklılaştırılıyor. Öğrencilerin öğrenmenin sonunda farklı ürünler ortaya koymaları destekleniyor.

Neden Farklılaştırılıyor? Farklı dil ve sosyo-kültürel çevreden gelen öğrencilerin bulunduğu bu sınıfta, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, bilgi birikimleri ve deneyimleri açısından farklılıklar bulunmaktadır. Yapılan kademelendirilmiş etkinlikler ile bu farklılıkların sonucunda öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki engeli kaldırmak amaçlanıyor. Kendi hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve bilgi birikimlerine göre kademelendirilen etkinlikler öğrencilerin uygun zorluk derecesinde çalışmalarına ve başarılı olmalarına yardımcı oluyor. Böylece her bir öğrencinin dersin kazanımlarına ulaşma şansı artırılıyor.

Ek 8. (Devam) Ders Planı 1 Çalışma Yaprakları

DÜNYADAKİ KİTALAR VE OKYANUSLAR

Kıta: Dünya üzerinde büyük kara parçalarının oluşturduğu yedi kıta vardır. (Asya, Avrupa, Afrika, Kuzey Amerika, Güney Amerika, Avustralya, Antarktika)
Okyanus: Kıtalar arasındaki büyük su kütlelerine denir. (Büyük Okyanus, Atlas Okyanusu, Hint Okyanusu, Atlas Okyanusu) İnsanlar kıtalar üzerinde bulunan sınırları belli toprak parçaları üzerinde yaşarlar. Bir devletin egemenliği altında bulunan bu toprak parçalarına ülke denir. Dünya üzerinde farklı 200'den fazla ülke vardır



1. Kademe Çalışma Yaprığı (Alt Seviye)

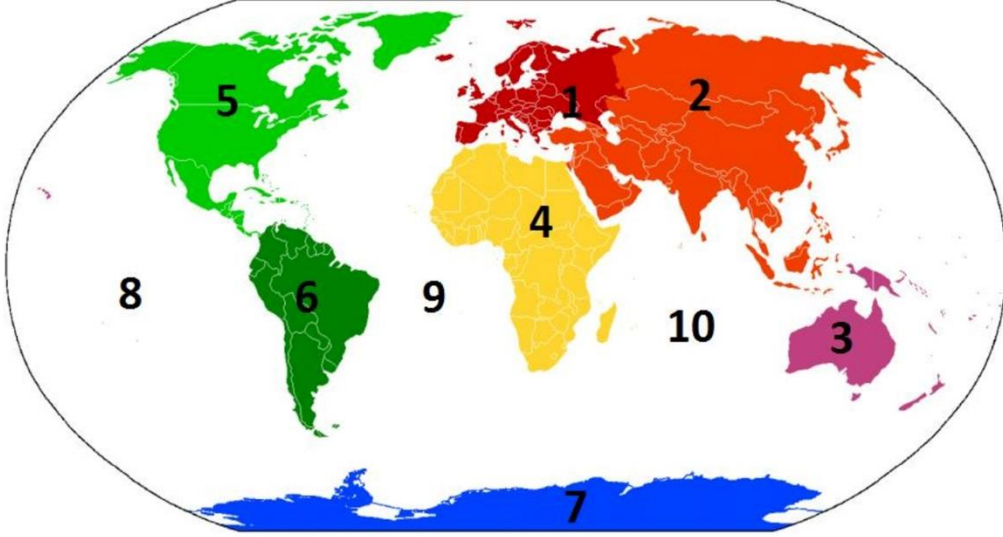
GİZLİ ÜLKELERİ BULALIM

M	K	A	U	R	S	P	S	P	A	H
N	E	Y	R	A	U	A	Ç	İ	N	İ
D	A	K	U	K	R	K	A	R	J	N
A	M	I	S	I	İ	İ	D	A	A	D
Y	A	N	Y	İ	Y	S	A	N	P	İ
L	N	S	A	T	E	T	K	A	O	S
A	F	R	A	N	S	A	Y	N	N	T
T	A	E	N	D	O	N	E	Z	Y	A
İ	S	P	A	N	Y	A	T	S	A	N
Y	U	N	A	N	İ	S	T	A	N	A
K	İ	R	G	İ	Z	İ	S	T	A	N



KITALAR VE OKYANUSLAR

Aşağıda verilen kıtaların ve okyanusların isimlerini yazınız.
Kitalarda bulunan ülkelerden birkaç örnek yazınız.



1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		Dünyanın 1/3 'nü kaplamakta
9		Dünyanın 1/5 kaplamaktadır
10		Dünyanın 1/ 8 kaplamakta.

ÜLKELER ÇALIŞMA YAPRAĞI

Türklerin Avrupa'da en çok yaşadığı ülkelerin başında A..... gelir.
Dünyanın yüzölçümü en büyük ülkesi R.....dır
Ç..... dünyanın en kalabalık ülkesidir.
Everest tepesi N.....dedir.
Kutuplarda yaşayan insanlar İ..... adı verilen evlerde yaşarlar.
Fas ın kuzeyindeki boğazın adı C.....dır

Aşağıdaki dilleri konuşuldukları ülkelerle eşleştiriniz.

1-Peştüca
2-Fransızca
3-Arapça
4-Yunanca
5-İspanyolca
6-Afrikanca

Yunanistan
İspanya
Güney Afrika Cumhuriyeti
Afganistan
Suriye
Fransa

Aşağıdaki ülkeleri, bu ülkelerde kullanılan para birimleriyle eşleştiriniz.

1-Türkiye	→
2-Irak	→
3-Japonya	→
4-Amerika	→
5-Brezilya	→
6-İngiltere	→

←	Yen
←	Real
←	Dinar
←	Dolar
←	Sterlin
←	Türk Lirası

Aşağıdaki ülkeleri başkentleriyle eşleştiriniz.

1-	→
2-	→
3-Kanada	→
4-Suriye	→
5-Çin	→
6-Mısır	→

←	Canberra
←	Kahire
←	Pekin
←	Şam
←	Bakü
←	Atina

Aşağıdaki ülkeleri bulundukları kıtalar eşleştiriniz.

İspanya	→
Madagaskar	→
Kazakistan	→
Bulgaristan	→
Yeni Zelanda	→
Hollanda	→

←	1-Okyanusya
←	2-Amerika
←	3-Avrupa
←	4-Afrika
←	5-Asya

3. Kademe Çalışma Yaprağı (Üst Seviye)

Ek 9. Görsel Okur Yazarlık Etkinliği



Araçsal Okuma: Öğrencilere görsele ilk baktıklarında ne gördükleri sorulur. Verdikleri cevaplara göre yönlendirici sorular sorulur.

Anlatısal Okuma: Fotoğrafın hikayesi üzerinde durulur.

- Fotoğraf nerede çekilmiş olabilir? Neden?
- Fotoğrafta neler görüyorsunuz? Anlatabilir misiniz?
- Fotoğraftaki kadın ve çocuklar nasıl bir ortamda olabilirler?
- Fotoğraftaki çocuklar sizce neler hissediyorlar?
-

Gösterici Okuma: Öğrencilere fotoğrafı çeken kişinin bu fotoğrafla neye dikkat çekmek istediği sorulur. Bununla ilgili sorular sorulur.

Etkinliğin sonunda savaşlar ve göç sorunları üzerinde konuşulur. Öğrencilere savaş ve göçle ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan kısa bir yazı yazdırılır.

Ek 10. Farklılıklarımız Zenginliğimizdir Konuşma Halkası Etkinliği

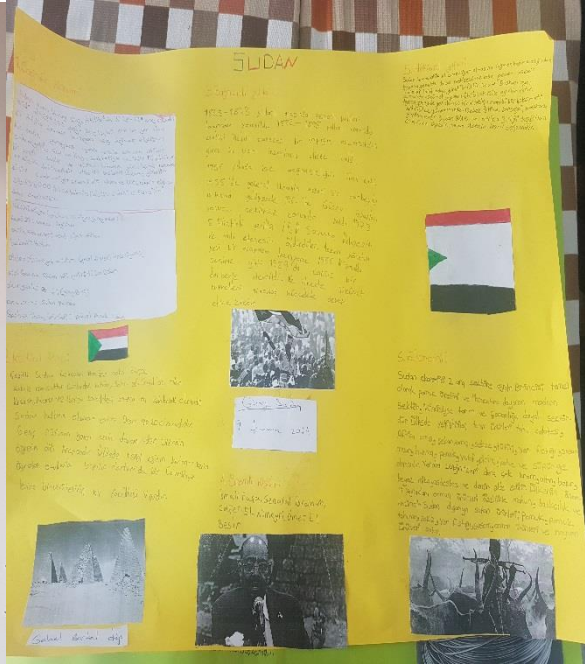
Sınıfa yer küre getirilir ve çocukların dikkati çekilir. Dünya üzerinde birçok ülke olduğundan bu ülkelerin hepsinin birbirinden farklılıkları üzerinde sohbet edilir. Her ülkenin insanların farklı olduğu, yemeklerinin, kültürlerinin farklılıklarından bahsedilir. Daha sonra gönüllü öğrenciler yerküreyi bir kez çevirir ve parmağıyla bir noktada yer küreyi durdurur. Bu ülke tespit edilir ve öğretmen anında o ülke ile ilgili bilgilere internet aracılığıyla ulaşarak anında gösterir. O ülkedeki insanların nasıl giyindikleri, hangi dilleri konuştukları, ten renklerinin ne olduğu konuşulur. Her ülkenin kendine has bir kültürü olduğundan bahsedilir. Bunlarla ilgili görseller gösterilir.

Öğrencilere herkesin boyu, saç rengi ve ten rengi sorulur. Daha sonra öğretmen öğrenciler şu soruları sorarak tartışmalarını sağlar:

- Herkesin boyu, saç rengi, ten rengi aynı mı?
- Sizce neden herkesin ten rengi, saç rengi birbirinden farklı olabilir?
- Ten rengini değiştirebilseydin hangi ten rengini isterdin?
- Herkes aynı renkte olsaydı dünya nasıl olur muydu?
- Sizce bir insan sadece farklı bir ten rengine, dile ya da başka özelliklere sahip olduğu için kötü davranılmayı hak eder mi?

Bu soruları sorarak farklılığın güzellikleri vurgulanmaya çalışılır. Öğretmen, dünyadaki bütün insanların ten rengi, saç rengi, göz rengi gibi özellikleri farklı olmasına rağmen besin, giyecek, barınacak yer, sevgi ve saygı gibi aynı temel gereksinimlere ihtiyaç duyduğunu belirtir. İnsanların farklı olmalarına rağmen, eşit haklara sahip oldukları vurgulanır.

Ek 10. Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görseller







GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..