



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ
ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI İLE BECERİ
ERİŞİLERİNE ETKİSİNİN VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Esra Üçarkuş

DOKTORA TEZİ

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 (3 yıl) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Esra

Soyadı : ÜÇARKUŞ

Bölümü :

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Beceri Erişilerine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examining the Effect and Views of Differentiated Instruction in Social Studies Course on Students' Academic Achievement and Skill Attainment

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: Esra ÜÇARKUŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra ÜÇARKUŞ tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Beceri Erişilerine Etkisinin Ve Görüşlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Hamza KELEŞ

Tarih Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Hasan IŞIK

Genel Türk Tarihi Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 02/ 09 /2020

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



TEŞEKKÜR

Eğitim sürecime gerek maddi gerek manevi katkılar sağlayan değerli insanlara teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Tezimin ilk aşamasından son aşamasına kadar fikirlerimi uygulamam noktasında özgür bırakan, aynı zamanda maddi ve manevi destekleyen, her fırsatta görüşlerinden faydalandığım değerli danışmanım Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA'ya,

tezime görüşleri ile katkı sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ' e, Doç. Dr. Hasan IŞIK'a ve Prof. Dr. Hamza KELEŞ'e,

doktora eğitimime başladığım günden bugüne kadar her zaman destek olan, yol gösteren ve pek çok kez görüşlerinden faydalandığım kıymetli hocam Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ'ye, süreç boyunca görüş ve önerileri ile destek olan Doç. Dr. Bülent AKBABA'ya, Doç. Dr. Bahadır KILCAN'a ve Gazi Üniversitesi'nin birbirinden kıymetli hocalarına,

tezimin uygulanması aşamasına destek olan okul müdürüne ve sürecin her aşamasına özverili yaklaşımıyla katkılar sunan Sosyal Bilgiler öğretmeni Dilek YILMAZ'a,

destekleyici tutumları ile her zaman yanımda olan arkadaşlarıma, koşulsuz sevgileri, maddi ve manevi destekleri ile bugünlere gelmemi sağlayan değerli aileme teşekkür ederim.

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ
ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI İLE BECERİ
ERİŞİLERİNE ETKİSİNİN VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

**Esra Üçarkuş
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2020**

ÖZ

Öğretim programlarının temeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve buna göre öğretimin düzenlenmesine dayanmaktadır. Her öğrencinin biricik ve özel olduğu gerçeğinden hareketle onların bireysel farklılıklarına hitap eden bir öğretim planı oluşturmak önem kazanmaktadır. Bunun önemine binaen yapılan araştırmanın amacı 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 betimlemektir. Araştırma 2019/2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları biri deney ve biri kontrol grubu olmak üzere yansız atama yapılarak belirlenmiştir. Deney grubunda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Karma araştırma yöntemiyle açımlayıcı desende tasarlanan bu araştırmanın nicel bölümü yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri akademik başarı testi ve zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi ile toplanmıştır. Nitel verileri ise yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ilişkili örneklem t testi, ilişkisiz örneklem t testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanlarının arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu alt, orta ve üst düzeyde

yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanlarının arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanlarının arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı son test puanlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubu alt, orta ve üst düzeyde yer alan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında zaman ve kronolojiyi anlama becerisi son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik öğrenci günlüklerinden bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkiler ile uygulama süreci temalarına ulaşılmıştır. Bu uygulamaya yönelik öğrenci görüşmelerinden farklılaştırılmış etkinlikler, beğenme, beğenmeme, ders başarısı, zaman ve kronolojiyi anlama, tutumlar ve istekler/öneriler temalarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinin farklı öğrenme alanlarında ve farklı becerilerinin geliştirilmesinde uygulanması, uygulamaların daha uzun bir zaman diliminde yapılması ve solomon dört gruplu deneysel desende yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, farklılaştırılmış öğretim, ortaokul öğrencileri
Sayfa Adedi : 291
Danışman : Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA

**EXAMINING THE EFFECT AND VIEWS OF DIFFERENTIATED
INSTRUCTION IN SOCIAL STUDIES COURSE ON STUDENTS'
ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SKILL ATTAINMENT
(Ph.D Thesis)**

Esra Üçarkuş

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2020

ABSTRACT

The basis of the curriculum is based on the individual differences of the students and the arrangement of the teaching accordingly. Based on the fact that each student is unique and special, it is important to create a teaching plan that addresses their individual differences. Based on the importance of this, the aim of the study is to determine the effect of differentiated instruction practices on the academic achievement of 7th grade students in social studies course and their ability to understand time and chronology and to describe the students' views on this practice. The research was carried out in a public secondary school in the central district of Ankara in the spring semester of the 2019/2020 academic year. The study groups were determined by making neutral appointments, one for the experiment and one for the control group. Differentiated teaching practices were carried out in the experimental group, and traditional teaching was carried out in the control group. The quantitative part of this research, which was designed in an exploratory pattern with a mixed research method, was designed in a semi-experimental design. Quantitative data of the research were collected by academic achievement test and skill test to understand time and chronology. Qualitative data were collected by unstructured student diaries and semi-structured interview form. One-way analysis of variance (ANOVA), related sample t test, unrelated sample t test, Wilcoxon signed ranks test and Mann Whitney U test were used to analyze the quantitative data of the study. In the analysis of qualitative data, content analysis was used. According to the quantitative findings obtained from the research, it was determined that there is a significant difference between the academic achievement pre-test and post-test scores of the experimental group students in favor of the post-test. It was determined that there is a significant difference in favor of the post-test between the

academic achievement pre-test and post-test scores of the students in the lower, middle and upper levels of the experimental group. It was determined that there is a significant difference in favor of the post-test between the academic achievement pre-test and post-test scores of the control group students. It was determined that there was no significant difference in academic achievement posttest scores between the experimental group and the control group students. It was determined that there was a significant difference in favor of the post-test between the pre-test and post-test scores of the experimental group students' ability to understand time and chronology. It was determined that there was a significant difference in favor of the post-test between the pre-test and post-test scores of the students in the lower, middle and upper levels of the experimental group in understanding time and chronology. It was determined that there was a significant difference in favor of the post-test between the pre-test and post-test scores of the control group students' ability to understand time and chronology. It was determined that there was a significant difference between the experimental group and the control group students in favor of the experimental group in the post-test scores of the ability to understand time and chronology. In the qualitative findings obtained from the study, the themes of cognitive, affective and psychomotor effects and the application process were obtained from the student diaries for differentiated teaching activities. Differentiated activities, likes, dislikes, lesson success, understanding time and chronology, attitudes and requests/suggestions themes were reached from student interviews for this application. Based on these results, it is suggested that differentiated teaching should be applied in different learning areas of the social studies course and in the development of different skills, the applications should be done in a longer period of time, and the solomon four-group experimental design is recommended.

Key Words : Social studies, differentiated instruction, middle school students
Page Number : 291
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR	xxi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Farklılaştırılmış Öğretim.....	13
2.1.1. Hazır bulunuşluk.....	18
2.1.2. İlgi.....	19
2.1.3. Öğrenme Profili.....	20
2.1.4. İçerik	25
2.1.5. Süreç	29
2.1.6. Ürün.....	36
2.1.7. Öğrenme Ortamı	39
2.1.8. Eğitim Programı.....	41
2.1.9. Sınıf Yönetimi.....	43
2.1.10. Değerlendirme	46
2.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim	55
2.3. Zaman ve Kronolojiyi Anlama ve Farklılaştırılmış Öğretim	60
BÖLÜM III	67
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	67
3.1. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Ulusal Araştırmalar	67
3.2. Zaman ve Kronolojiyi Anlama İle İlgili Ulusal Araştırmalar	76
3.3. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Uluslar Arası Araştırmalar	78
3.4. Zaman ve Kronoloji ile İlgili Uluslar Arası Araştırmalar	82
BÖLÜM IV	85
YÖNTEM.....	85
4.1. Araştırmanın Deseni	85
4.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümü	87

4.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü.....	90
4.2. Çalışma Grubu	93
4.3. Veri Toplama Araçları	102
4.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	102
4.3.1.1. Akademik Başarı Testi	102
4.3.1.2. Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi.....	105
4.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	108
4.3.2.1. Öğrenci Günlükleri.....	108
4.3.2.2. Öğrenci Görüşme Formu.....	108
4.3.3. Diğer Veri Toplama Araçları.....	108
4.3.3.1. Araştırmacı Gözlem Formu	108
4.3.3.2. Öğretmen Görüş Formu	109
4.3.3.3. Çoklu Zekâ Envanteri.....	109
4.3.3.4. Öğrenme Stilleri Envanteri.....	109
4.3.3.5. İlgi Envanteri	110
4.3.3.6. Öğretmen Gözlem Formu	110
4.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	110
4.5. Etik	115
4.6. Verilerin Analizi	116
4.6.1. Araştırmanın Nicel Analizleri.....	116
4.6.2. Araştırmanın Nitel Analizleri	118
4.7. Uygulama Süreci	120
4.7.1. Uygulama Ortamı	120
4.7.2. Ön Testlerin Uygulanması.....	120
4.7.3. Deneysel İşlem Süreci	121
4.7.4. Son Testlerin Uygulanması	128

4.7.5. Görüşmelerin yapılması.....	128
BÖLÜM V	131
BULGULAR VE YORUM	131
5.1. Nicel Verilerin Analizleri ve Yorumları.....	131
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	131
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	132
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	134
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	135
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	137
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	138
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	140
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	141
5.2. Nitel Verilerin Analizleri ve Yorumları	142
5.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	142
5.2.2. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	163
BÖLÜM VI	179
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	179
6.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	179
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	179
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	180
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	180
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	181
6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	183
6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	183
6.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	184
6.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	184

6.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	186
6.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	186
6.2.2. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	188
6.3. Nicel Bulguların Nitel Bulgularla Açıklanmasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar	192
6.4. Öneriler	195
KAYNAKLAR.....	197
EKLER	217
EK 1. Tez İzin Yazısı.....	218
EK 2. Veli İzin Formu.....	220
EK 3. Çoklu Zekâ Envanteri Kullanım İzni.....	221
EK 4. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri Kullanım İzni	222
EK 5. Belirtke Tablosu	223
EK 6. Akademik Başarı Testi.....	224
EK 7. Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi	229
EK 8. Öğrenci Görüşme Formu.....	233
EK 9. Araştırmacı Gözlem Formu	234
EK 10. Öğretmen Gözlem Formu.....	235
EK 11. Öğretmen Görüş Formu	237
EK 12. Çoklu Zekâ Envanteri.....	238
EK 13. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri	242
EK 14. Bireyi Tanımaya Yönelik İlgi Envanteri	245
EK 15. Ders Planı 1	247
EK 16. Ders Planı 2	250
EK 17. Ders Planı 3	255
EK 18. Ders Planı 4	260

EK 19. Ders Planı 5	265
EK 20. Ders Planı 6	271
EK 21. Ders Planı 7	276
EK 22. Ders Planı 8	283
EK 23. Ders Planı 9	288
EK 24. Öğrenci Günlükleri	290



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen</i>	89
Tablo 2. <i>Araştırmanın Deneyisel Deseni</i>	90
Tablo 3. <i>Çalışma Grubunun Belirlenmesine Yönelik Akademik Başarı Testinin Normal Dağılım Sonuçları</i>	94
Tablo 4. <i>Grupların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 5. <i>Akademik Başarı Testine Göre Şubeler Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	95
Tablo 6. <i>Şubeler Arasında Akademik Başarı Testi Puanlarının Birbirlerine Göre İlişki Düzeyleri Tamhane Testi Sonuçları</i>	95
Tablo 7. <i>Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testinin Normal Dağılım Sonuçları</i>	96
Tablo 8. <i>Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testinin Levene Testi Sonuçları</i>	96
Tablo 9. <i>Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testine Göre Şubeler Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	96
Tablo 10. <i>Şubeler Arasında Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi Puanlarının Birbirlerine Göre İlişki Düzeyleri Tamhane Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 11. <i>Çoklu Zeka Envanterine Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Zeka Türlerinin Dağılımı</i>	98
Tablo 12. <i>İlgi Envanterine Yönelik Deney Grubu Öğrencilerinin İlgi Alanları</i>	99
Tablo 13. <i>İlgi Envanterine Yönelik Deney Grubu Öğrencilerinin İlgi Alanları</i>	101
Tablo 14. <i>Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterine Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Dağılımı</i>	101
Tablo 15. <i>Akademik Başarı Testinin Pilot Uygulama Sonrasında Elde Edilen Sonuçları</i>	103

Tablo 16. Akademik Başarı Testinin Analiz Sonuçları	104
Tablo 17. Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testinin Pilot Uygulamadan Elde Edilen Sonuçları	106
Tablo 18. Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testinin Analiz Sonuçları.....	107
Tablo 19. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları	131
Tablo 20. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	132
Tablo 21. Deney Grubu Alt, Orta ve Üst Düzeyde Olan Öğrencilerin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Farkının Normal Dağılım Sonuçları	133
Tablo 22. Deney Grubu Alt, Orta ve Üst Düzeyde Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	133
Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları	134
Tablo 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları	135
Tablo 25. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları.....	136
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları	136
Tablo 27. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Akademik Başarı Son Test Puanları Arasındaki Farklılığın Belirlenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	136
Tablo 28. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları	137
Tablo 29. Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	137
Tablo 30. Deney Grubu Alt, Orta ve Üst Düzeyde Olan Öğrencilerin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Farkının Normal Dağılım Sonuçları	138

Tablo 31. <i>Deney Grubu Alt, Orta ve Üst Düzeyde Yer Alan Öğrencilerin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisine Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları</i>	139
Tablo 32. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları</i>	140
Tablo 33. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	141
Tablo 34. <i>Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları</i>	141
Tablo 35. <i>Deney ve Kontrol Grupları Arasında Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklılığın Belirlenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	142
Tablo 36. <i>Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 1</i>	143
Tablo 37. <i>Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 2</i>	147
Tablo 38. <i>Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 3</i>	152
Tablo 39. <i>Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 4</i>	155
Tablo 40. <i>Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 5</i>	158
Tablo 41. <i>Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 6</i>	161
Tablo 42. <i>Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Analiz Sonuçları</i>	164
Tablo 43. <i>Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerden Hangisi/Hangilerini Beğenmediklerine Yönelik Görüşleri</i>	168
Tablo 44. <i>Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinden Hangisi/Hangilerini Beğendiklerine Yönelik Görüşleri</i>	169

Tablo 45. <i>Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Akademik Başarılarına Katkısına Yönelik Öğrenci Görüşleri....</i>	172
Tablo 46. <i>Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisinin Gelişmesindeki Katkısına Yönelik Öğrenci Görüşleri</i>	173
Tablo 47. <i>Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Duygularına ve Düşüncelerine İlişkin Görüşleri.....</i>	174
Tablo 48. <i>Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinde Olmasını İstediklerine Yönelik Görüşleri</i>	176



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenci özellikleri.....	3
Şekil 2. Etkili farklılaştırılmış öğretimin temel öğeleri.....	17
Şekil 3. Farklılaştırılmış öğretimi planlamada ve uygulamada kullanılan öğrenme döngüsü ve karar etkenleri.....	54
Şekil 4. Tarihsel zaman ve öğeleri	62
Şekil 5. Açımlayıcı desen uygulamasındaki temel prosedürler akış şeması	87

SİMGELER VE KISALTMALAR

M.Ö	Milattan Önce
M.S	Milattan Sonra
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	National Council for The Social Studies (Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi)
OECD	The Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
SPSS	Statistical Package for The Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)
TAP	Test Analysis Program (Test Analiz Programı)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanılmasının gerekçesini ortaya koyan problem durumuna, bu araştırmanın amacına ve alt amaçlarına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ebeveynlerin çocukları hakkındaki “iki çocuğum arasında çok fark var, biri daha sakin ve pasif biri daha cesaretli ve atılgan” gibi konuşmalarına sıklıkla rastlanmaktadır. Bu çocukların eğitim hayatlarına başlamaları ile bu kez öğretmenler arasında “bu öğrenciler kardeş ama farklı öğreniyorlar” ya da “bu öğrencilerin her biri farklı, aynı şeyi öğretiyorum ama biri kolay öğreniyor diğerrinin dikkati dağılıyor ve sıkılıyor” gibi pek çok söz söylenmektedir. Öyle ki bireylerin bireysel özelliklerinden doğan farklılıklarının kitaplara ve eğitici filmlere konu olduğu da görülebilmektedir. Aslında yaşamın her alanında tanık olunabilen bu özellikler eğitim kurumlarında daha belirgin olarak görülebilmekte ve daha kritik bir hususu teşkil edebilmektedir. Bu bakımdan bireysel farklılıkların kaynağını bilmeye ve buna göre eğitim-öğretim yaşantılarını düzenlemeye odaklanmak gerekmektedir. Nitekim öğrencilerin bireysel farklılıklarının zenginliğine, bu farklılıkları bilmekle ve buna uygun düzenlemeler yapmakla ulaşılabilir.

İnsanlar arasındaki farklılıklar fiziksel, psikolojik, kültürel, sosyal ve zihinsel boyutlarda olabilmektedir. Bu boyutlardan daha açık ve net bir şekilde görüneni fiziksel özellikler olmaktadır. Şöyle ki insanların öncelikli olarak boy uzunluğu, göz ve ten rengi gibi özellikleri öne çıkmaktadır. Daha sonra insan ilişkileri ile ya da eğitim yaşantılarında görülen diğer bireysel özellikleriyle farklılıkları görünür olmaktadır. İnsanların çeşitli özelliklerinden doğan bu farklılıklarında genetik yapının ve çevresel koşulların etkili

olduğu vurgulanmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2006, s. 1-2). Genetik olarak bakıldığında, bir çocuk kromozomlarının yarısını annesinden diğer yarısını babasından aldığı için aile üyeleri arasındaki özelliklerin dağılımı ve bu özelliklerin genetik kökeni konusunda ipucu elde edilebilmektedir. Ancak her çocuk ebeveynlerinden rastgele aldığı gen çeşitliğini temsil etmekte, böylece çocukta ebeveyninden aldığı genlerinin ortalama olarak yüzde 50'sine sahip olması beklenmektedir. Bununla birlikte çocukların ikiz kardeş olma durumları ve aile ortamlarında büyüme faktörleri ile ilgili iki önemli ipucu da elde edilebilmektedir (Crozier, 1997, s. 62). Nitekim araştırmacılar çocukların kardeşleriyle olan benzerlikleri ve aile ortamında büyüme durumları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalarda çocukların tek yumurta, çift yumurta ya da kardeşler arasındaki benzerliklerinin ve aile yanında büyüme faktörünün genetik ile ilgisi incelenmiş, tek yumurta kardeşleri arasındaki benzerliklerin diğer kardeşlere göre daha benzer özellikleri olsa da yetiştirilen ortamın da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ashton, 2018, s. 225-227). Genetiğin etkisinin incelendiği bir diğer alan olan zekânın fonksiyonunda da hem genetik faktörlerin hem de çevrenin etkisi olduğu yönünde çıkarımlara ulaşılmıştır (Maltby, Day ve Macaskill, 2010, s. 340). Bu konuda Wille (1979) bir insanın zekâ ve yeteneklerinin alt ve üst sınırının genetik olarak belirlendiğinden bahsetmekte ve bu sınırın çevre koşullarına, yaşanılan deneyimlere ve alınan eğitime bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ifade etmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006, s. 3).

Bireylerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olmalarında gerek genetik gerekse çevresel koşulların etkili olduğu araştırmalarla desteklenmektedir. Bu faktörleri kapsamakla birlikte daha ayrıntılı olarak Smith ve Ragan (1999) öğrencilerin bireysel farklılıklarını oluşturan özelliklerini bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik olmak üzere dört boyutta açıklamaktadırlar (s. 55). (Bknz. Şekil 1).

BİLİŞSEL	DUYUŞSAL	TOPLUMSAL	FİZYOLOJİK
• Zeka bölümü • Yetenek türü ve düzeyi • Bilişsel gelişim düzeyi • Dil gelişim düzeyi • Okuma düzeyi • Sözcük bilgisi düzeyi • Görsel okuryazarlık düzeyi • Öğrenme biçimi • Öğrenme stratejileri • Ön bilgi düzeyi	• Kişilik yapısı • İlgileri • Güdülenme düzeyi • Tutumları • Akademik benlik algısı • Kaygı düzeyi • Denetim odağı • Epistemolojik inançları • Öz-yeterlik inancı • Diğer inançları	• Akran ilişkileri • Otoriteye karşı tepkileri • Ahlaki gelişim düzeyi • Rol modelleri • İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi • Irksal kökeni • Sosyo-ekonomik düzeyi • Aile yapısı ve desteği	• Duyusal algılama kapasitesi • Beynin bilgi işleme kapasitesi • Genel sağlık durumu • Cinsiyeti • Yaşı

Şekil 1. Öğrenci özellikleri. Smith, P. L. & Ragan, T. J. (1999). Instructional design. NY:John Wiley & Sons.

Öğrencilerin birbirinden farklı olabilen bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerinin eğitim kurumlarında işe koşulabilmesi milli eğitimin genel amaçları, ilkeleri, öğretim programlarında ele alınma durumu ve öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun öğretim yapabilme yeterlikleri gibi hiyerarşik bir ilişki bağının olması ile gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda ülkemiz eğitiminin genel amaçları ve ilkeleri incelendiğinde, bireysel farklılıklara yer verildiğini buna uygun öğretimin yapılması üzerinde önemle durulduğunu görmek mümkündür. Bu amaçların ve ilkelerin doğrultusunda hazırlanan yeni öğretim programında “salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır” ifadesi, programın ölçme değerlendirme başlığı altında “öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin ‘herkese uygun’, ‘herkes için geçerli ve standart olması’ insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır” ifadeleri ile bireysel gelişim ve öğretim programları başlığı altında “öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır” ifadeleri ile bireysel farklılıklara uygun öğretim üzerinde durulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 3,6).

Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin hem yetiştirilme sürecinde hem de istihdam edilmesi sürecinde bireysel farklılıklara yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerler

olarak öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olması beklenmektedir. Bu yeterlikler doğrultusunda öğretmenlerin bireysel farklılıklara ilişkin mesleki bilgi alanında “öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir”, yeterliğine sahip olmaları istenmektedir. Mesleki beceri alanında “öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar”, “öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler”, “öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır”, “alanına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır” yeterliklerine sahip olmaları istenmektedir. Tutum ve değerler alanında ise “bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır”, “her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir”, “her öğrencinin öğrenebileceğini savunur” yeterliklerine sahip olmaları istenmektedir (MEB, 2017a, s. 13-16).

Her öğrencinin biricik ve özel olduğu, dolayısıyla bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretimin gerçekleştirilmesi gerekliliği eğitim politikalarında açıkça ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda bireysel farklılıkların kabul edildiği ve geliştirildiği bir sınıfın nasıl olmasının ve öğretimdeki uygulamalarda nelerin yapılmasının uygun olacağı konusunda da fikir sahibi olmak gerekmektedir. Eğitimde bireysel farklılıklar ve buna uygun öğretim üzerine çalışmalar yapan Tomlinson (2001), farklılaştırılmış sınıf ortamından bahsetmektedir. Farklılaştırılmış sınıfı, her bir öğrencinin bilgiyi anlamlandırma, ifade etme ve öğrendiklerini gösterebilmesi açısından çeşitli yolların sunulduğu dolayısıyla farklılıklara duyarlı olunan bir öğrenme ortamı olarak açıklamaktadır (s. 1). Tomlinson ve Strickland (2005) böyle bir ortamın sağlanabilmesinde ve bireysel farklılıklara uygun olarak öğretimin farklılaştırılmasında öğretmenlerin rolüne dikkat çekmektedirler. Öğretmenlerin öğrencinin doğasını anlamalarının ve öğretim programının içeriğine odaklanmalarının gerektiğini belirttikler ve ancak öğrenciyi tanıdıklarında bireysel farklılıklara uygun öğretim yapabileceklerini ifade etmektedirler (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 6).

Öğretimin yapılacağı öğrenci profilini tanımak, onların hazır bulunuşluk düzeylerinin (ön bilgilerinin) öğrenme stilleri, cinsiyeti, kültürü ve çoklu zekâ durumlarını kapsayan öğrenme profillerinin ve ilgilerinin bilinmesi (Tomlinson ve Eidson, 2003; Sousa ve Tomlinson, 2011) anlamına gelir ki bu da aslında öğrencilerin daha önce belirtildiği gibi bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özellikleri ile ilgilidir. Öğrencilerin bilişsel özelliklerinden biri olan ön bilgi düzeylerinin öğretime başlamadan önce belirlenmesi,

diğer aşamaların daha anlamlı olabilmesi adına kıymetlidir. Şimşek (2006) ön bilginin bazı birikimler sonucu elde edildiğini ancak bu bilgilerin doğruluk, yeterlik ve destekleyicilik düzeylerinin bilinmesinin öğrenme sürecinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir (s. 139). Dolayısıyla sınıftaki farklılaşmanın en önemli özelliklerden birini öğrencilerin ön bilgilerinin düzeyi oluşturmaktadır (MEB, 2017b, s. 35). Öğrencilerin duyuşsal özellikleri kapsamında yer alan öğrenci ilgileri farklılaştırılmış öğretim planlarında ele alınan özelliklerden birini oluşturmaktadır (Tomlinson, 2001, s. 52). Dodge (2005) öğrenci ilgilerinin bilinmesinin ve ilgilerine göre çalışma seçenekleri sunulmasının, onların aktif öğrenmeyi gerçekleştirmelerine ve motivasyonlarını artırmalarına katkı sağlayacağını belirtmektedir (s. 50). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini içeren ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları için bilinmesi gereken öğrenme profilleri, onların en iyi öğrenme yollarının hangileri olduğu ile ilgilidir (Tomlinson, 1999, s. 11). Öğrenme profilinin boyutlarından biri olan çoklu zekâ kuramı ile öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahip olabilecekleri savunulmaktadır (Tomlinson, 2001, s. 62). Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında farklı zekâ alanlarının dikkate alındığı öğretim teknikleri işe koşulmaktadır (MEB, 2017b, s. 36). Öğrenme profilinin bir diğer boyutu olan öğrenme stilleri, çevresel (çalışma odasının rengi, ışığı vb.) ve kişisel (okuyarak, dinleyerek öğrenme vb.) faktörlerin etkisi ile ilgilidir (Tomlinson, 2001, s. 60). Öğrenme stilleri ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından farklı pek çok model geliştirilmiştir. Bu modellerden faydalanılarak öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim teknikleriyle farklılaştırma yapılabilmektedir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 138). Öğrenme profilinin boyutlarından birini de cinsiyet oluşturmaktadır. Cinsiyetin öğrenme üzerindeki etkisine yönelik çalışmaları inceleyen Özyurt (2006) genel olarak erkek öğrencilerin teknik konuları kızlardan daha iyi öğrendiklerini, kızların sözel ve yabancı dil konularında daha başarılı oldukları ya da erkeklerin daha yarışmacı kızların daha işbirlikli oldukları yönünde sonuçların olduğunu tespit etmiştir (s. 338). Nitekim cinsiyet faktörü de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında dikkate alınmaktadır (Tomlinson, 2001; Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrenme profilinin kültürel boyutu, günümüzün sınıflarında farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin bir araya gelmesiyle kendini göstermektedir. Bu hem öğrenmeleri hem de kültürel özelliklerden kaynaklanan ilgileri, hazır bulunuşluk düzeyleri, inançları ve değerleri noktasında hatta cinsiyet faktörü ile bağlantılı etkiler doğurmaktadır. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilerin kültürel değerlerine duyarlı olarak uygulamalar gerçekleştirilebilmektedir (Dack ve Tomlinson 2015, s. 11-12).

Bugün ülkemizde öğretimin sıklıkla anlatım yöntemi ile gerçekleştirildiği bilinmektedir. Geleneksel öğretim olarak bilinen bu yöntem, bireysel farklılıklar bağlamında düşünüldüğünde doğası gereği bu gerçekliğe ters düşmektedir. Bilindiği gibi anlatım yöntemi tüm sınıfın aynı seviyede görüldüğü ve buna göre öğretimin yapılması ile gerçekleştirilmektedir (Öztürk ve Mutlu, 2017, s. 4). Oysaki Smith ve Throne (2011) bir sınıfın genel olarak alt, orta ve üst olmak üzere üç seviyeden oluşabileceğini vurgulamaktadırlar (s. 88). Sınıf ortamına bu açıdan bakıldığında anlatım yönteminin tek bir seviye grubuna yönelik olarak yapılacağı anlaşılabilmektedir. Bu durumun da öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin veya isteklerinin azalmasına ya da hiç olmamasına neden olabileceği gibi akademik başarılarına da olumsuz etki edebileceği düşünülmektedir. Kuzgun (2006) bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde o işe olan ilgilerin ve isteklerin akademik başarıyı etkileyeceğine vurgu yapmaktadır (s. 73). Öğrencilerin hangi derse ilgilerinin ve isteklerinin olduğu da yine onların bireysel farklılıkları nispetinde değişiklik göstermektedir. Şöyle ki kimi öğrenciler sözel derslere, kimileri ise sayısal derslere daha ilgili ve istekli olabilmektedirler. Sözel dersler içinde yer alan sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde ise farklı görüşlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşlerden birinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini ilgi çekici buldukları yönünde bir sonuca ulaşılmıştır (Yılmaz ve Şeker, 2011, s. 43). Bir diğer görüşte ise sosyal bilgiler dersinin gereksiz olduğu, kötü not aldıklarından ve ezberlenmeyi gerektirdiğinden bu dersi sevmeyenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alkış ve Güleç, 2006, s. 13). Bu öğrencilerin olumsuz görüşlere sahip olmalarının nedeni, sosyal bilgiler dersinin konularının yoğun olması ve farklı disiplin alanlarının bilgilerini ve becerilerini içermesi olabilir. Hem sosyal bilgiler dersi öğretim programının yoğun bir içerik yapısına sahip olması hem de bireysel farklılıklarının derse etkisi düşünüldüğünde, öğrencilerin ilgilerinin, isteklerinin öğrenmeye olan motivasyonlarının ve başarılarının artırılması aynı zamanda becerilerinin geliştirilmesi amacıyla dersin öğretiminde farklılaştırma yapılması anlamlı olur.

Disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında, bilgilerin, becerilerin ve değerlerin bir bütün ve birbirleri ilişkili olarak ele alındığı 7 öğrenme alanı kapsamında kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2018, s. 11). Milli eğitimin hedeflerinin, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme durumlarını inceleyen Öztürk ve Mutlu (2017) son bir ay içerisinde öğretmenlerin yarısından fazlasının değer ve beceri öğretimine dair uygulama yapmadıklarını,

yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin ise uygulamayı açıklamayıp sadece sözle beyan ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca beceri öğretimi ile ilgili öğretmenlerin kavram yanlışları olduğunu tespit etmişlerdir (s. 17). Oysaki bir toplumun geleceği toplumun her bir bireyinin temel değerlere sahip olmasına bağlıdır (MEB, 2018, s. 4). Yine bireylerin sadece bilgi ile donanmasının değil bilgisini kullanabilmesinin yani beceriye dönüştürebilmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2005). Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerinin bilgi edinmesi, edindiklerini beceriye dönüştürmesi ve temel değerleri kazanabilmesi için programda da vurgulandığı üzere pek çok yöntem, teknik ve stratejileri uygulaması önem kazanmaktadır. Bununla birlikte belirlenen hedeflere her bir öğrencinin ulaşabilmesi için de bu öğretim tekniklerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanması yine programın hedeflerini gerçekleştirmek bakımından dikkate alınmalıdır.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında geliştirilmesi amaçlanan becerilerden biri, zaman ve kronolojiyi anlama becerisidir. Öğrencilerin tarihi anlayabilmesi için zamanı anlamaları gereklidir. Çünkü tarih geçmiş konu edinir ve konular olayların sıralanmasına ve şimdiki zamanla ilişki kurulmasına odaklanır. Ancak zamanın öneminden her zaman bahsedilirken, konunun anlaşılabilmesindeki niteliği nadiren ortaya konulmaktadır. Genellikle tarihsel düşünce ile ilgili genel ve belirsiz açıklamalar yapılmaktadır (Barton, 2002, s. 161). Chapman (1993) bir okuldaki tarih öğretiminin konu sıralaması nasıl olursa olsun öğrencilerin kronolojiyi anlamalarını göz önünde bulundurmak gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca zaman içinde gerçekleşen değişikliklerin tarihi eşsiz kıldığını ve dolayısıyla olayların yaşanma sırasının bilinmesinin de tarihin temelini oluşturduğunu belirtmektedir (s. 25). Zaman ve kronolojinin öğrencilere öğretilmesinin önemi, farklı bakış açılarının da ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu bakış açılarına ilişkin genel bir değerlendirme yapan Wiese (1974), 1960 öncesinde yapılan çalışmaların zaman kavramlarının anlaşılabilirliğinin olgunlaşmaya bağlandığını ancak daha sonra bu alanda çalışan araştırmacıların, öğrencilere belirli bir biçimde öğretim uygulandığında, zamana ilişkin konuların öğretilebileceği sonucuna ulaştıklarını ifade etmektedir (s. 1). Bu bağlamda, öğrencilerin bu beceriyi edinebilmeleri için onlara uygun öğretim tekniklerinin uygulanmasını amaçlayan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının işe koşulması gerekli görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında zaman ve kronolojiyi anlama becerisine 4. 6. ve 7. sınıf öğretim programlarında yer verilmiştir. 5. sınıfta yer almayan bu beceriyi öğrencilerin 6. sınıfta birey ve toplum ile kültür ve miras öğrenme alanlarında; 7. sınıfta

bilim, teknoloji ve toplum ile üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanlarında edinmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 13-25). Sosyal bilgiler dersi bağlamında düşünüldüğünde, öğrencilerin bu beceriyi son olarak 7. sınıfın bu iki öğrenme alanında edinebilmelerinin amaçlandığı görülmektedir. Öğrencilerin bu sınıf seviyesine gelene kadar zaman ve kronolojiye ilişkin öğrenmelerinin olabileceği ve bu sınıf düzeyinde ise daha çok bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların yapılacağı düşünüldüğünden dolayı bu araştırmada 7. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu becerinin geliştirilmesine yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı bağlamında gerçekleştirilmesinde ise İlk Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ ve Yakın Çağ' da meydana gelen konuların yer alması etkili olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ile zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerine etkisini belirlemek ve uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının;

1. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı erişiş puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı erişiş puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı erişiş puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişiş puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişiş puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişiş puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerileri son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
10. Deney grubu öğrencilerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her birey, doğuştan gelen genetik özelliklerin ve çevresel koşulların etkisi ile birbirlerinden farklı özelliklerle donanmıştır. Bu bireysel farklılıklarını aile, iş, ya da sosyal yaşamlarında gerek konuşmalarında gerekse tavırlarında ve davranışlarında yansıtmaktadırlar. Aslında bireyler, birbirleri olan ilişkilerinde bireysel farklılıkları ile bir arada olduklarını bilmekteler ve ilişkilerini yürütürken de buna uygun davranımlarda bulunmaktalar yani bir nevi nabza göre şerbet vermektedirler.

Bireylerin toplumsal yaşamda birbirlerinin farklılıklarına saygı göstermeleri, yetiştikleri ortamın ve çevresel koşulların önemini ortaya çıkarmaktadır. Şöyle ki çocukların farklılıklarından doğan özellikleri ile kardeşleri ya da akranlarıyla kıyaslandığı bir ortamda yetişmeleri, onların kendilerine ve başkalarına saygı duyma problemlerini ortaya çıkarır ki bu daha sonra yaşamın pek çok platformunda da yansımaları bulur. Aile ortamının daha büyük örnekleme olan okul ise daha fazla bireysel farklılıkların bir arada görüldüğü bir yerdir. Burada öğrencilerin hepsini aynı görmek, bazen kıyaslamak ya da çalışana daha fazla değer göstermek gibi tutum ve davranışlar öğrencilerde saygı ve özgüven problemlerini doğurmakla birlikte akademik başarılarını da etkileyen olumsuz faktörleri ortaya çıkarmaktadır.

Herhangi bir sınıf ortamının analizi yapıldığında, bu ortamı paylaşan öğrencilerin kültürel, göçmen olma, aile durumları, öğrenmeye olan tutumları, ilgileri, bilgileri, öğrenme stilleri, gibi daha pek çok farklı özellikleriyle bir arada oldukları görülmektedir. Eğitimciler açısından belki öğrencilerin aynı yaşta olmaları öğretimin belli bir stilde yapılmasını mümkün kılabilir. Ancak öğrencilerin her zaman aynı yaşta okula başlamadıkları gerçeği de söz konusu olabilmektedir. Aynı yaşta başlasalar bile öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıkları sürece dahil olmaktadır. Dolayısıyla öğretimle öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşabilmesinde onların bireysel farklılıklarını ön plan almak önem taşımaktadır. Nitekim konunun önemi, hem MEB (2005) ve hem de (2018) sosyal bilgiler

dersi öğretim programlarında vurgulanmıştır. Programların önemle üzerinde durduğu husus, öğrencilerin bireysel özelliklerinden doğan farklılıklarının öğretim sürecinde göz önünde bulundurularak bilgi, kavram, beceri ve değer ile donanmış olmalarına dayanmaktadır. Ancak bu istenilen özelliklere öğrencilerin salt bilgiyi ezberlemesiyle değil, bilgilerini yapılandırarak ulaşımlarının önemi belirtilmektedir. Bunun için de öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin, öğrenmedeki ön bilgilerinin, okula ya da derse karşı tutumlarının, ilgilerinin ve isteklerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu öğrenci özellikleri bilindiğinde onlara uygun öğretim planı hazırlamak, öğretim sürecini düzenlemek ve yine uygun ölçme araçlarını işe koşturmak mümkün olabilir. Bu bakımdan öğrencilerin öğretim programının amaçlarına ulaşımlarını sağlamak ve bunu da bireysel özelliklerine göre gerçekleştirmek için farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yapılması gerekli görünmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılarak bilgi, beceri, tutum, motivasyon gibi değişkenlerin ele alındığı yurt içinde ve yurt dışında pek çok çalışma bulunmaktadır. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı derslerde özellikle sayısal derslerde farklılaştırılmış öğretimin sıklıkla uygulandığı görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, sadece üç çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan biri, Atalay'ın (2014) sosyal bilgiler dersinde 4. sınıftaki üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretimi uygulayarak onların akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılık değişkenlerini test ettiği araştırmasıdır. Diğer, Korkut'un (2017) sosyal bilgiler dersinde farklılaştırma modeli uygulayarak 4. sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını, öz düzenleme ve problem çözme becerilerini test ettiği araştırmasıdır. Son olarak Akdemir'in (2019) 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarılarını, tutumlarını ve motivasyonlarını test ettiği ve öğretmen görüşünü aldığı eylem araştırmasıdır. Bu çalışmalardan da sadece birinin ortaokul sosyal bilgiler dersi kapsamında yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik yapılan çalışmaların yeterli olmadığı ve alanda büyük bir boşluk olduğu gerçeği gözler önüne serilmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin farklı disiplinlerin bir arada olduğu dolayısıyla içeriğinin zengin olduğu ve öğrencilerin de bu derse olan yaklaşımlarının bireysel farklılıklarından dolayı değişiklik gösterebileceğinden hareketle, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırma uygulamalarının yapılması bu noktada önemli görülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin hem bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının bilgisine hem de bu öğrenme alanında kazandırılması amaçlanan zaman ve kronolojiyi anlama becerisine erişme durumları araştırılmış ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri günlükler ve görüşmeler vasıtasıyla ele alınmıştır. Bu açıdan çalışma, gerek bu öğrenme alanındaki akademik başarının sağlanması gerekse bu zihinsel becerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirildiğinden alan yazında özgün olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın, sosyal bilgiler dersinin farklı öğrenme alanlarında akademik başarıyı sağlamayı ve farklı becerileri geliştirmeyi amaçlayan araştırmacılara fikir vereceğİ düşünölmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin akademik başarı ve zaman ve kronolojiyi anlama becerisi testini içtenlikle cevaplandırdıkları,
- Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeye öğrencilerin içten ve samimi cevap verdikleri,
- Veri toplama araçları için alınmış olan uzman görüşlerinin yeterli olacağı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmanın uygulaması 2019/2020 eğitim-öğretim yılının bahar dönemi,
- Ankara ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 7. sınıf ğrencileri,
- Sosyal bilgiler dersinde bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal bilgiler: Hemen her bakımdan değışen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2015, s. 4).

Farklılaştırılmış öğretim: Sınıftaki tüm öğrencilerin farklılığına saygı duyan buna bağılı olarak da programın belirlediğİ amaçlar doğrultusunda içeriğİn, sürecin ve

değerlendirmenin öğrencinin hazır bulunuşluğuna, ilgisine ve öğrenme profillerine göre çeşitlendirilerek öğretimin planlanması olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson, 2001, s. 1).

Erişi: Öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerin girişteki davranışları ile çıkıştaki davranışları arasındaki farktır (Ertürk, 1972, s. 115).

Zaman ve kronolojiyi anlama becerisi: Öğrencinin geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanın farkına varabilmesi, tarihteki olayları kronolojik sırayla takip edebilmesi, takvimdeki gün, ay, mevsim ve yıl kavramlarını doğru bilebilmesi ve aralarındaki ilişkiyi kavrayabilmesidir (Öztürk ve Mutlu, 2017, s. 16).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili olarak farklılaştırılmış öğretim, sosyal bilgiler ve farklılaştırılmış öğretim ve zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ile ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, pek çok teori ve uygulamanın birleşmesi olarak bilinmektedir. Temel dayanaklarına bakıldığında farklılaştırılmış öğretimin öğrenenlerin hazır bulunuşluklarını temel alması, Vygotsky (1978)'nin öğrenmenin gerçekleştiği yakınsal gelişim alanı ilkeleri ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Hall, Strangman ve Meyer, 2003, s. 5). Öğrencilerin öğrenme profillerinin bilinmesi ilkesinin yer almasıyla, Gardner (1991)'in çoklu zekâ kuramına dayanmaktadır (Kapusnick ve Hauslein, 2001, s. 156). Her öğrencinin öğrenme stillerinden doğan farklılıkları nedeniyle öğrenme stilleri ile bağlantılıdır. Bu bağlamda ele alınan Dunn ve Dunn'un (1987) öğrenme stilleri, Gregorc'un (1982) düşünme stilleri, Kolb'un (1984) öğrenme stilleri ve Sternberg'in (1996) düşünme stilleri gibi farklı modeller farklılaştırılmış öğretimde kullanılabilmektedir (Gregory ve Chapman, 2007, s. 24-29). Ayrıca beyin araştırmalarındaki öğrenmede güvenlik duygusu, uygun zorluk düzeyi ve bilginin anlamlandırılması ilkeleri de farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri ile örtüşmektedir (Tomlinson ve Kalbfleisch, 1998, s. 52).

Tomlinson (2000), farklılaştırmanın öğretim stratejisi olmadığını, öğretim ve öğrenme ile ilgili bir düşünme biçimi olduğunu ifade ederken, farklılaştırmayı felsefe olarak nitelendirmekte ve belirli ilkelere dayandığını belirtmektedir (s. 6). Farklılaştırma felsefesine sahip olanlar, öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin olduğuna ancak

öğrenmelerinin farklı olduğuna, bireysel gereksinimleri dikkate alındığında her birinin farklı zamanlarda farklı yöntemlerle öğrenebileceklerine inanırlar. Öğrencilerin öğrenme ortamına katılmasında ve öğrenmelerinin geliştirilmesinde sorumluk sahibi olduklarının bilincindedirler (Gregory ve Chapman, 2007, s. 2).

Calleja (2005) farklılaştırmayı, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarının, ihtiyaçlarının ve bildiklerinin sınıf ortamına dahil olduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır (s. 19). Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrencilerin bireysel farklılıkları öğretim ve öğrenmenin önemli unsurunu oluşturur. Öğrencilere bilgiyi alma, fikirleri anlamlandırma ve öğrendiklerini ifade etme biçimleri bakımından çeşitli seçenekler sunulur (Tomlinson, 2001, s. 1).

Farklılaştırılmış öğretimi, etkili öğretim olarak tanımlamak mümkündür. Şöyle ki etkili öğretimin gerçekleşmesi için öğretmenin öğrencilerin öğrenme biçimlerini, ilgisini, hazır bulunuşluğunu, güçlü ve zayıf yönlerini tanıması gerekmektedir (D'Amico ve Gallaway, 2010, s. 25). Bondie ve Zusho (2018) farklılaştırılmış öğretimi, öğretmenlerin etkili ve verimli öğrenmelerin gerçekleşmesi amacıyla akademik çeşitliliği göz önünde bulundurduğu, sürekli bir değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadırlar (s. XVI). Fox ve Hoffman (2011)'a göre her öğrenciye aynı şekilde bilgi sunulduğunda öğrencilerin birçoğu başarısızlık duygusu yaşamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim ise öğrencilere, duyarlı ve ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış bir öğrenmeye imkân vermektedir (s. 7). Langa ve Yost (2007), farklılaştırma uygulamalarını farklı öğrenme düzeylerinde olan öğrencilerin çeşitli aktiviteler yoluyla öğrenmelerini sağlayan bir yaklaşım olarak ifade etmektedirler. Anderson (2007) farklılaştırılmış öğretimi, yapılandırmacı öğrenme kuramı temeline dayanan, öğrencilerin ön bilgileri, öğrenme stilleri ve diğer faktörlerin birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır (s. 50). O'Brien ve Guiney (2001), farklılaştırmayı, sorun giderici bir kavram olarak değil, herkesi kapsayacak bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirmek gerektiğini ifade etmektedirler (s. IX). Corley (2005) farklılaştırmayı, aktif plan yapma esasına dayandırmaktadır. Bu plan sayesinde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını belirleyebileceklerini ve buna uygun olarak da çeşitli yöntem ve teknikler sunabileceklerini belirtmektedir. Özetle farklılaştırılmış öğretim, öğrenciler arasında kolay öğrenen ya da zor öğrenen gibi ayrımlar gözetmeksizin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak amacıyla etkili planlar yapmaktır.

Farklılaştırılmış Öğretim Nedir Ne değildir?

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin çoğu herkese uyan bir öğretim yaklaşımından farklılaştırılmış öğretime geçişin nasıl olabileceği

konusunda belirsizlikler yaşamaktadırlar. Tüm bu belirsizliklerin ortadan kaldırılması için farklılaştırılmış öğretime açıklık getirmek gerekmektedir (Tomlinson, 2001, s. 2).

* Farklılaştırılmış öğretim moda bir kavram değil, temelleri daha eskilere uzanan bir yaklaşımdır: Bugünün okullarında çeşitli özelliklerde öğrencilerin bir arada eğitim alması farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının şimdilerde daha da büyük bir yer edinmesini sağlamıştır (Fox ve Hoffman, 2011, s. 10).

* Farklılaştırılmış öğretim sadece belirli öğrenciler için değil, tüm öğrenciler içindir: Her bir öğrencinin farklı ilgileri, öğrenme stilleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri bulunmakla birlikte bu özelliklerinin geliştirilmesinde desteklenmeye ihtiyaçları vardır (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, s. 4). Farklılaştırılmış öğretimin temel özelliği bu öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurulmasıdır. Belirlenmiş öğrenme güçlüğü olan ya da ileri seviyelerde öğrenebilen öğrenciler için de bu stratejileri uygulamak mümkündür (Fox ve Hoffman, 2011, s. 10).

* Bireyselleştirilmiş öğretim değil, bir bütün olarak sınıf, küçük gruplar ve bireylere odaklanmaktır: Bireyselleştirilmiş öğretim her bir öğrenci için ayrı görevler sunmakta, bu da sınıftaki bütünlüğün kaybolmasına sebep olmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim ise öğrenme için çeşitli yollar sunarken her öğrenci için ayrı bir seviye varsaymamakta öğretmen bazen tüm sınıfla bazen bireysel bazen de gruplarla çalışmalar yapabilmektedir (Tomlinson, 2001, s. 2).

* Öğretim programlarında ekstra sunulan bir şey yoktur, öğretim programını etkili planlama vardır: Farklılaştırma, derste fazladan bir şeyler yapmanızı gerektirmemekte sadece her öğrencinin belirlenen amaçlara ulaşabilmesini sağlayacak fırsatlar sunmayı ve bunu planlı bir şekilde yapmayı gerektirmektedir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 4).

* Öğrencileri şımartan bir yaklaşım değil, öğrencileri bulunduğu yerden daha ileri bir seviyeye ulaşmalarını destekleyen yaklaşımdır: Etkili farklılaştırma uygulamaları öğrencilerin daha az olmamakla birlikte mümkün olandan daha iyisini yapmalarını sağlar (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, s. 4).

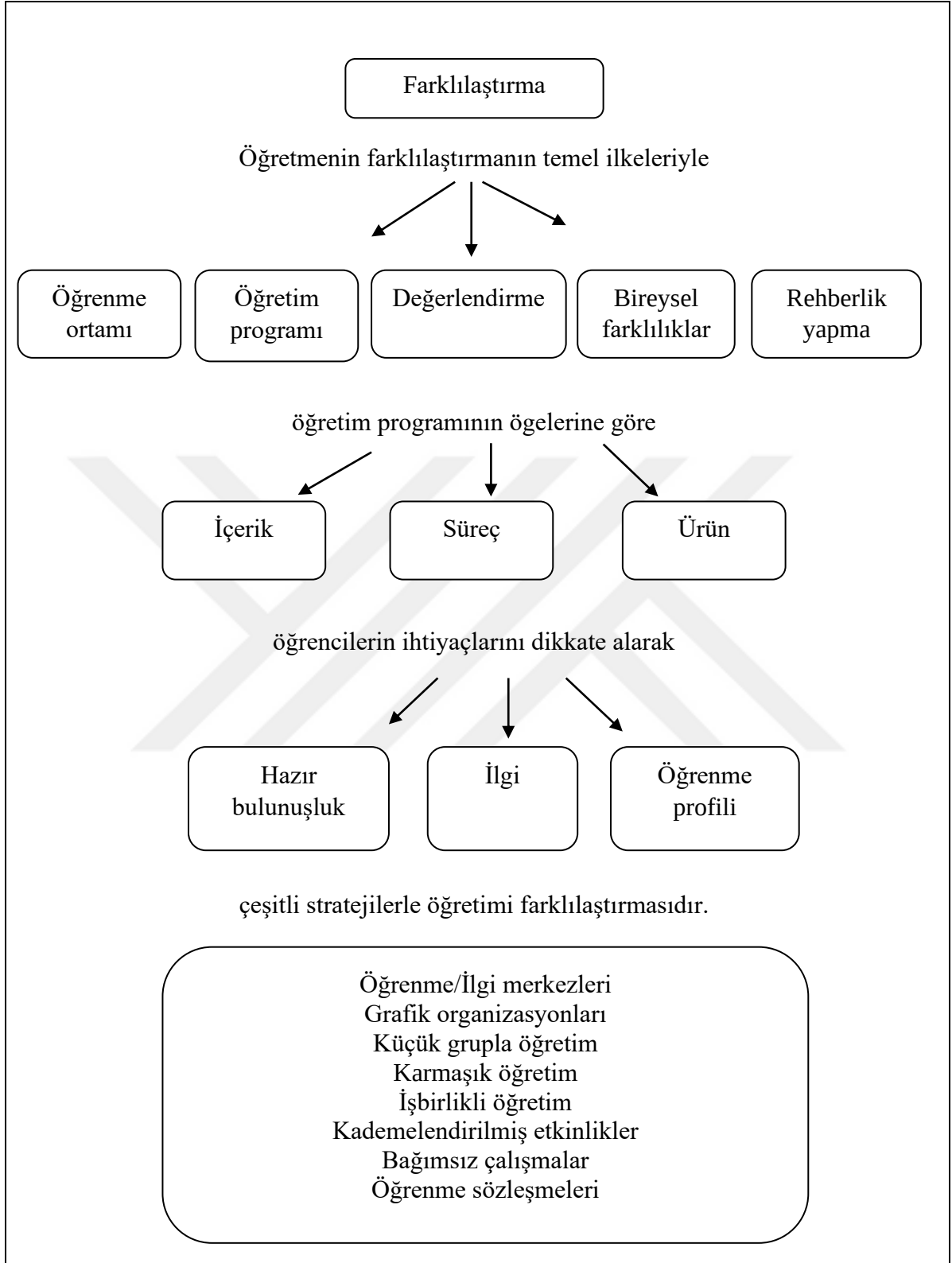
* Farklılaştırılmış öğretim, sadece homojen gruplar değil, heterojen gruplar da oluşturmaktır: Farklılaştırılmış bir sınıfın belirleyici olan özelliği esnek gruptamanın yapılmasıdır. Öğrencilerin bazı alanlarda iyi olmaları bazı alanlarda ise diğerlerine göre zayıf olmaları bir sınıfta karşılaşılan durumlardır. Bu durumlarda öğretmen, heterojen

gruplar oluşturarak öğrencilerin öğrenmelerinde önemli deneyim sağlayabilirler (Tomlinson, 2001, s. 2).

* Farklılaştırmış öğretim belirli öğretim stratejilerinin kullanılması değil, öğretime, zamana, ortama göre esnek öğretim yaklaşımlarının kullanılmasıdır: Farklılaştırmanın temel özelliği esnekliktir. Bu esnekliğin sağlanmasında çeşitli öğretim stratejileri kullanılmaktadır (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, s. 4).

* Farklılaştırılmış öğretim nicel değil, niteldir: Bazı öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi sayısal olarak düşünmektedir. Şöyle ki öğretmenler, konu ile ilgili ilerleme kaydetmiş öğrencilerine daha fazla ödev verirken öğrenme için çaba sarf eden öğrencilerine daha az ödev vermektedir. Bu durum çok fazla ödev yapan öğrencilerde bıkkınlığa, daha az ödev yapanlar için ise yetersiz öğrenmelere yol açmaktadır. Daha fazla ödev vermekten ziyade ilerleme kaydeden öğrencilerin içeriği daha kapsamlı öğrenmesine fırsat tanımak, öğrenmesi yavaş olanlar için içeriğin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikte olması önemlidir (Tomlinson, 2001, s. 4).

Güçlü bir öğretim, birbirine bağlı sistemlerden oluşmaktadır. Bütün sistemlerde olduğu gibi bir unsur geliştiğinde, diğerleri de gelişir ya da bir unsur bir zayıflığında, diğerleri de zayıflar (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 1). Bu açıdan bakıldığında farklılaştırılmış öğretimin, temel aldığı ilkeleri, öğrencilerin (hazır bulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri) özellikleri, öğretim programının öğeleri ve öğretim stratejileri ile bir sistem üzerine kurulu olduğu Şekil 1’de görülmektedir (Tomlinson, 1999, s. 14).



Şekil 2. Etkili farklılaştırılmış öğretimin temel öğeleri. Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

2.1.1. Hazır bulunuşluk

Farklılaştırılmış öğretim tanımlanırken öğrencilerin bireysel özelliklerinden doğan farklılıklara sahip olduğu ve öğretimin buna göre yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Üzerinde önemle durulan bu öğrenci özelliklerinden birini hazır bulunuşlukların bilinmesi oluşturmaktadır. Hazır bulunuşluk, bir öğrencinin belirli bir konudaki bilgi, anlama ve beceri durumlarındaki yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 85). Bu noktada hazır bulunuşluk ile yeteneğin birbirinden farklı olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Hazır bulunuşluk bir öğrencinin o andaki konu ya da beceri ile ilgili ön bilgisini içeren ve öğrenmelerini şekillendiren önemli bir unsur iken, yetenek bir öğrencinin matematiksel ya da bilimsel düşünme yetkinliğinin olup olmaması ile ilgili olup daha belirli bir özelliği ifade etmektedir (Doubet ve Hockett, 2015, s. 177).

Thorndike (1913) öğrenme ile ilgili temel kanunlarından biri olan hazır bulunuşluk kanununu, üç bölüm halinde açıklamaktadır:

1. Bir bireyin bir işi yapmaya hazır olduğu durumda yapması bireye mutluluk verecektir.
2. Bir bireyin bir işi yapmaya hazır olması ancak fırsat sağlanmaması durumu bireyde kızgınlığa sebep olacaktır.
3. Bir bireyin bir işi yapmaya hazır olmadığı ve buna rağmen zorlanması durumunda birey kızgınlık yaşacaktır (Senemoğlu, 2018, s. 139).

Piaget'e (1978) göre öğrenme, ön bilgilerdeki değişimle yakından bağlantılıdır. Bu değişim çocukluktan yetişkinliğe doğru somut deneyimlerle başlayan ve soyut deneyimlere uzanan bir zenginleşme ile gerçekleşmektedir. Süreç boyunca öğrenciler üç aşamada ön bilgilerini yapılandırmaktadır. İlk olarak özümsemede, yeni bilginin ön bilgi ile örtüşmesi söz konusudur. Bu aşamada bilginin miktarı artarken, niteliği değişiklik göstermemektedir. Ön bilgi ile yeni bilgi arasındaki uyumsuzluğun giderildiği ikinci aşama uyarlamadır. Son olarak özümseme ve uyarlama arasında yapılanmanın söz konusu olduğu ve öğrenmenin başarılı bir şekilde geliştiği aşama ise dengelemedir (Şimşek, 2006, s. 147-148).

Bloom (1998) hazır bulunuşluğu, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan hazır olması ile ilişkilendirmektedir. Öğrencinin belli bir yaşta ve o işi yapabilecek olgunlukta olmasını fiziksel, öğrenmenin gerçekleşmesi için bilişsel yeterliliğini zihinsel, öğrenmeye karşı olan istek, ilgi ve tutumlarını duygusal ve yaşadıkları çevrenin öğrenmeye etkisini sosyal açıdan ele almaktadır (Köse, 2011, s. 127).

Hazır bulunuşluk; bilişsel yeterliklerin yanı sıra okula karşı tutumlar, önceki öğrenmeler ve yaşam deneyimleri ile bağlantılı olup (Corley, 2005, s. 13), öğrenmenin gerçekleştiği süreye ve öğrenmenin içeriğine göre değişebilir. Şöyle ki bazı öğrenciler yeni bir beceri kazanmada ya da yeni bir bilgi öğrenme sürecinde daha fazla zamana ihtiyaç duyabilirler (Alberta, 2010, s. 10). Carroll (1963) öğrenme kuramında, öğrencilerin farklı öğrenme hızları olduğunu ancak onlara ihtiyaç duyduklarında yardım etmekle ve zaman tanımakla öğrenmenin yüksek düzeyde gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür (Bloom, 1978, s. 564).

Farklılaştırılmış öğretimi uygulayacak olan öğretmenlerin bir koç ya da danışman rolü gibi öğretimden sorumlu olduğu kadar, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu da ele almalıdırlar (Tomlinson, 2001, s. 16). Bunun yolu ise öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına önem vermekten geçmektedir. Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenebilmesinden kastedilen de onların hazır bulunuşluk durumların tespit edilmesi ve öğretimin bu sonuçlara göre uyarlanması ile ilgilidir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ne çok zor ne çok kolay olmamakla birlikte öğrencilerin orta zorlukta uğraş verebilecekleri düzenlemeler işe koşulabilir (Tomlinson ve Mc Tighe, 2006, s. 19). İçerikte düzenleme yapılmasının yanı sıra uygun stratejilerin işe koşulması ile süreçte ve çeşitli performans görevlerinin tasarlanması ile üründe, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre farklılaştırma yapılabilir (Tomlinson, 2001; Sousa ve Tomlinson 2011).

2.1.2. İlgi

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğretmenlerin dikkate alması gereken öğrenci özelliklerinden biri de onların ilgilerini bilmeleridir (Fogarty ve Pete, 2011, s. 48). İlgi, bir konuya olaya ya da duruma karşı gösterilen duygu durumunu ifade etmektedir. Bir kişinin ilgisini çeken konular ya da durumlar kişinin dikkatini çektiği gibi merak da uyandırır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 112). Merak uyandıran bir konu da öğrenmenin gerçekleşmesinde başat rol oynamaktadır (Tomlinson, 2001, s. 52). İlgilerin öğrenme üzerindeki etkisini bilen öğretmenler öğrencilerinin merak duygusunu uyandırır, özel ya da ortak ilgi alanlarını keşfederler ve ilgiler ile öğrenilecek konular arasında bağlantı kurarlar. Bu yöndeki çabaları ile öğrencilerinin öğrenmeye daha istekli olduklarını ve motivasyonlarının arttığını görürler (Tomlinson ve Mc Tighe, 2006, s. 19).

Öğrenmede belirleyici etkisi olan ilgiler iki boyutta düşünülmektedir. Birincisi öğrencilerin sınıf ortamına geldiklerinde var olan müzik, futbol veya sanat gibi ilgileri bir diğeri ise öğretmenlerin oluşturmaya çalıştıkları yeni ilgi alanlarıdır (Tomlinson ve Moon, 2013, s.

40). Öğretmenler, öğrencilerin var olan ilgilerini belirlemek için ilgi envanterlerini, öğrenci günlüklerini kullanılabilecekleri gibi onlarla görüşmeler de yapabilirler (Fogarty ve Pete, 2011, s. 48). Öğrencilerin var olan ilgi alanlarının yanı sıra öğretmenlerin yeni ilgi alanları oluşturabilmeleri de mümkündür. Bunu da pek çok şekilde ortaya çıkarabilirler. Öyle ki öğretmenin bir konu ile ilgili isteği ve heyecanı olduğunda ve bunu sınıfa yansıttığında öğrencilerin ilgi alanlarının genişlemesi muhtemeldir. Ayrıca fikir ve becerilerin gerçek hayatta uygulanmasıyla ilgili görevlerin verilmesi ya da konunun farklı biçimlerde sunulması yoluyla da öğrencilerde yeni ilgi alanlarının oluşması sağlanabilir (Tomlinson, 2001, s. 53-55).

İlgilerin temel alınarak farklılaştırılmış öğretimin yapılması, öğrencilerin kendi ilgi alanlarını keşfetmeleri ve yeni ilgi alanlarını geliştirebilecekleri etkinliklerin işe koşulması ile sağlanmaktadır. Öğrencilerle yapılacak etkinlikler merak uyandırdığında öğrenmeye gönülsüz olanları veya zorlananları da dahil olmak üzere tüm öğrenciler için ilgi çekici hale gelir. Bu da öğrenmeye aktif katılımın sağlanmasında etkili olur (Smith ve Throne, 2011, s. 18). Bununla birlikte öğrenci ilgilerini tanıma ve önem verme, öğretmenin öğrencileri ile saygı duyulan ve güven veren ilişkiler kurmasına yardımcı olur (Fogarty ve Pete, 2011, s. 48). Ancak burada öğrenci ilgilerine göre farklılaştırma yaparken bazı durumlara açıklık getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenci ilgilerinin sabit olmadığını bilir ve kazandırılması gereken içeriğin önemli olduğunun farkında olarak her zaman derslerini ilgilere göre farklılaştırmak zorunda değildir. İlgi temelli farklılaştırma ile kast edilen, öğretmenlerin hem öğrencilerini hem de içeriği çok iyi bildiğinde, konu ve ilgiler arasında bağlantı kurup öğrenmeyi geliştirmesidir. Bu açıdan bakıldığında ilgi temelli farklılaştırma, öğrencilerin akademik gelişimini destekleyen bir niteliğe sahip olmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 113).

2.1.3. Öğrenme Profili

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğretmenin öğrencilerinin hazır bulunuşluk durumlarını ve ilgilerini öğrenmesinin yanı sıra onların öğrenme profillerini de bilmesi gerekmektedir. Tomlinson ve Eidson (2003), öğrenme profilini, öğrencilerin en iyi nasıl öğrendikleri ile ilgili tercihlerini kapsayan şemsiye bir kavram olarak ifade etmektedirler. Bir öğrencinin zekâ eğilimi, öğrenme stilleri, kültür ve cinsiyet faktörlerinin kombinasyonu öğrenme profillerini belirleyen unsurlardır. Bu unsurlara göre bazı öğrenciler eşle işbirliği yaptıklarında daha iyi öğrenirken, bazıları yalnız öğrenmeyi tercih ederler. Bazıları

herhangi bir anlam oluşturmada öğrenmenin arkasındaki büyük resmi görmek isterken, bazıları öğrenmeyi parçadan bütüne doğru toplayarak öğrenmeyi isterler. Bazıları verilen görevleri daha analitik bir şekilde ele alırken, bazıları pratik uygulamalarla gerçekleştirmeye yatkın olurlar (s. 10). Dolayısıyla öğretmenlerin böylesi bir farkındalığa sahip olmaları, öğrencilerinin öğrenmesine engel olan durumları ortadan kaldırıp öğrenmenin gelişmesini sağlamaları bakımından gerekli görülmektedir. Aksi takdirde bu bilgilere sahip olmadan öğretimi planlama, düzenleme ve farklılaştırma yapmaları imkânsız görünmektedir. Sonuç itibari ile öğretmenlerin her öğrencinin benzersizliğinin farkında olarak onların öğrenme profillerini oluşturan unsurlar hakkında bilgi toplaması gerekmektedir (Gregory ve Kuzmich, 2004, s. 29).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilerin öğrenme profilini oluşturan boyutlardan biri zekâ eğilimidir. Tomlinson (2001), öğrenmenin beyin temelli yatkınlıklara göre gerçekleşmesini zekâ eğilimi olarak ifade etmektedir (s. 62). Sternberg (2012)'e göre zekâ, bireyin çevresine uyum sağlama ve deneyimlerinden öğrenme yeteneğidir (s. 19). Gardner (1993) ise zekâyı, bir soruna çözüm bulabilme ve yeni ürünler ortaya çıkarabilme olarak tanımlamaktadır. Zekânın sadece belirli alanlarda hazırlanmış olan testlerle ölçülemeyeceğini ifade eden Gardner, zekâyı biyolojik ve antropolojik verilerden yola çıkarak sekiz ayrı ölçütte temellendirmiştir (s. XXVIII). Bu kurama göre zekâ türleri:

Dilsel Zekâ: Kelimeleri sözel ya da yazım olarak etkili bir şekilde kullanma kapasitesi dilsel zekâ olarak tanımlanmaktadır (Armstrong, 2009, s. 6). Dilsel zekâ, insanlar arasında en çok paylaşılan entelektüel bir yetkinlik türüdür (Gardner, 1993, s. 82). Bu zekâ türü dilin yapısını ve söz dizimini, ses bilgisini ve dilin anlamını ustalıkla kullanma yeteneği ile ilgilidir (Armstrong, 2009, s. 6). Bu bazen insanları etkileyen bir konuşma olabilir bazen bir fikre ikna etmek için kullanılabilir. Dilsel zekâyı sahip olan öğrenciler, kelimelerle düşünür ve kendilerini ifade etme konusunda yetkindirler. Dolayısıyla okuma, anlatma, yazma, tartışma ve günlük tutma gibi etkinliklerle öğrenmelerinin geliştirilmesi mümkün olmaktadır (Fox ve Hoffman, 2011, s. 34).

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Sayıların kullanılmasında yetkin olma ve mantığın kullanılması olarak ifade edilmektedir. Bu zekâ türü mantıksal ilişkilere, önermelere, soyut ifadelerle duyarlı olmayı kapsamaktadır. Neden sonuç ilişkileri ile düşünme, sınıflandırma, kategorize etme, yorumlama hipotezleri test etme yetkinliğini gerektirmektedir (Armstrong, 2009, s. 6). Bu zekâ yetkinliğinde olan öğrenciler için öğretimde; matematik

problemleri hesaplama, deneyler, mantıksal bulmacalar, oyunlar, sokratik sorgulama ve bilimsel gösteriler gibi etkinlikler uygulanabilmektedir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 34).

Müzikal Zekâ: Bir müzik ritminin ayrımını yapabilme, müzikal formları bir performans olarak gösterebilme kapasitesidir (Armstrong, 2009, s. 7). Bu yetkinliğe sahip öğrenciler, melodi ve ritimler yoluyla düşünür ve öğrenirler. Bu bakımdan ritimlerle desteklenmiş öğrenme ortamları oluşturmak, bu yetkinliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilmektedir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 34).

Görsel-Uzamsal Zekâ: Görsel dünyayı algılama, algıladıklarını çizebilme veya değişim ve dönüşümler yapabilme yetkinliğidir. Bu da renk, şekil, çizim, biçim ve mekân arasındaki ilişkilere duyarlı olmayı gerektirmektedir (Armstrong, 2009, s. 7). Görsel zekâyâ sahip olan öğrenciler için görsel unsurlar önemlidir. Bu öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak ya da geliştirmek bakımından modeller, çizimler, grafikler, fotoğraflar, haritalar ve slâytlar kullanılabilmektedir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 34).

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Kişinin bedenini kullanarak fikirlerini ve duygularını ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Güç, denge, esneklik, hız ve koordinasyon gibi fiziksel becerileri kapsamaktadır (Armstrong, 2009, s. 7). Bu zekâ türüne sahip öğrenciler, kendilerini hareketlerle ifade etmeyi ve yaparak öğrenmeyi tercih ederler (D'Amico ve Gallaway, 2010, s. 20). Bu açıdan onların öğrenmelerini rol oynama, grup aktiviteleri, spor ve dans gibi etkinliklerle sağlamak mümkün olabilmektedir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 34).

Kişisel Zekâ: Kişinin kendini tanıması ve buna göre davranma yetkinliği olarak ifade edilmektedir. Kişinin öz saygısı, öz disiplini, ruh halleri, mizacı, güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili yetkinliğini içermektedir (Armstrong, 2009, s. 7). Böyle bir zekâyâ sahip olanlar sağduyulu düşünceye sahip olup bir duruma objektif bakabilme yetkinliğindedirler (D'Amico ve Gallaway, 2010, s. 21). Öğrenme ortamlarında ise bağımsız çalışmalar, günlük tutma, meditasyon ve bireyselleştirilmiş projeler gibi etkinlikler oluşturulabilir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 34).

Kişilerarası Zekâ: Kişinin başka insanların duygularını ve düşüncelerini anlama yetkinliğidir. Bu kişiler yüz ifadelerine, seslere ve jestlere duyarlıdır (Armstrong, 2009, s. 7). Böyle bir zekâyâ sahip olanlar için öğrenme ortamlarında işbirlikli gruplar, akran öğretimi, beyin fırtınası gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 34).

Doğa Zekâsı: Kişinin doğadaki flora-fauna ile bitki örtüsünü tanıyabilme ve sınıflandırabilme yetkinliğidir. Bu zekâyâ sahip olanlar doğal çevrede meydana gelen

değişimlerin farkında olan, sorunlara karşı duyarlı olan ve bu sorunlara yönelik çözümler üretebilen özelliklere sahiptirler (Armstrong, 2009, s. 7). Öğrenme ortamlarında doğal çevrede yapılacak etkinlikler, doğa ile ilgili projeler ve sunumlar yaptırılabilir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 34).

Her öğrencinin zekâ türlerinde güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Güçlü oldukları zekâ türlerini kullandıklarında da iyi bir performans sergilemeleri muhtemeldir. Yaşamları boyunca bilgiyi keşfetmede zekâlarını güçlendirebilirken, zayıf oldukları alanları da geliştirebilirler (Chapman ve King, 2012, s. 42). Gardner'ın bu teorisine dair deneysel bir kanıt bulunmamasına rağmen, çoğu eğitimci farklılaştırılmış öğretimi planlanmada bu teoriyi anlamlı bulmuşlardır (Northey, 2013, s. 20).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilerin öğrenme profillerini oluşturan boyutlardan bir diğeri öğrenme stilleridir. Smith ve Throne (2011), öğrenme stiline zekâ eğilimleri, görsel, işitsel veya kinestetik olarak bilişsel stilleri ve gürültü, sıcaklık, mekân veya ışık gibi çevresel faktörleri kapsadığını ifade etmektedirler (s. 67). James ve Gabrait (1985) öğrenme stillerini görme, işitme, koklama, dokunma, hareket etme ve kişiler arası iletişim kurma olarak sıralamışlardır (Evin Gencil, 2006, s. 128-130). Dunn ve Griggs (1995), öğrenme stillerini, aynı yaş, cinsiyet, kültür ya da millettense da insanların bazen aynı çoğunlukla ise farklı öğrenme tercihlerinin olması ile ilgili olduğunu ifade etmektedirler (s. 13).

Dunn ve Dunn (1987) öğrenme stillerini işitsel, görsel, dokunsal ve hareketsel öğrenenler olarak dört boyutta sınıflandırmışlardır. Buna göre işitsel öğrenenler, okumaktan ziyade konuşulanları daha iyi anlarlar. Ses tonlarına karşı daha duyarlı olup dersleri dinlemeyi severler. Görsel öğrenenler, gördüklerini ve okuduklarını daha iyi anlarlar. Resimler, grafikler ve şemaları severler. Öğrenmelerinde renkler etkili olur. Dokunsal öğrenenler, materyal kullanmayı onlarla temas halinde bulunmayı tercih ederler. Somut deneyimler yaşamaları daha iyi öğrenmelerini sağlar. Hareketsel öğrenenler, fiziksel olarak katılım gösterdikleri ve yaptıkları etkinliklerle daha iyi öğrenirler (Chapman ve King, 2012, s. 24).

Erden ve Altun (2006), öğrenme stillerini bilgiyi algılama ve işleme, bilgiyi alma tercihi, doğuştan gelen kişilik özellikler, yetenek durumları ve çalışma koşulları olarak beş boyutta tanımlamışlardır: Bilgiyi algılama ve işleme boyutu ile öğrenenlerin bilgiyi algılaması ya bütünsel ya da analitiktir. Bütünsel algılayanlar bilgiyi parçalarına ayırmadan aralarındaki ilişkiyi bir bütün olarak görürken, analitik algılayanlar bilgiyi sıralı ve detaylı bir biçimde görürler. Bilgiyi işleme boyutu, derin ve yüzeysel olarak ele alınmaktadır. Derin

öğrenenler yeni bilgileri ile önceki bilgileri arasında ilişki kurarken, yüzeysel öğrenenler tekrar stratejisi ile ezbere dayalı öğrenmeyi tercih ederler. Bilgiyi alma tercihi boyutunda, beş duyu organı kullanılarak bilgiye ulaşılması söz konusudur. Doğuştan gelen kişilik özellikler boyutu, öğrenenlerin huyu olarak tabir edilen kişilik özellikleri (performansa, ilişki kurmaya, keşfetmeye yatkın vb.) ile ilgilidir. Yetenek durumları boyutu, her bireyin doğuştan bazı yeteneklere sahip olması durumudur. Öğrencilerin tercih ettikleri çalışma koşulları boyutu ise öğrenenlerin öğrenme ortamlarında ışık, ses, yiyecek, bireysel ya da grupta çalışma gibi fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan tercihlerini kapsamaktadır (s. 22-23).

Kolb (2015), öğrenme stillerini somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim olmak üzere dört grupta sınıflandırmıştır. Somut deneyime yönelimliler, insani durumlara ve deneyimlere odaklanırlar. Başka insanlara değer verirler ve onlarla iyi ilişkiler kurarlar. Genellemelerin ve teorilerin aksine mevcut gerçeklerin karmaşıklığı ve benzersizliği ile ilgilenirler. Bilimsel yaklaşımlardan ziyade sezgisellikleri ön plandadır. Yansıtıcı gözleme yönelimler, fikirlerin ya da olayların anlamlarını gözlem yaparak ve nesnel bir şekilde açıklamaya odaklanırlar. Pratik uygulamaların aksine anlama odaklanarak neyin doğru olduğu, neyin işe yaradığı ile ilgili fikirler yürütmekten ve durumlara farklı açılardan bakmaktan zevk alırlar. Soyut kavramsallaştırmaya yönelimler, somut deneyime yönelimlerin aksine mantığa odaklanırlar. Duyguların yerine düşünmeyle sezgisel anlamamanın yerine teoriler kurmayla ilgilenirler. Sorunlara sanatsal bakmaktan ziyade bilimsel olarak ele almayı tercih ederler. Durumları analiz ederken sistemli ve disiplinlilerdir. Aktif deneyime yönelimler, durumları değiştirmeye ve insanları etkilemeye odaklanırlar. Yansıtıcı anlayışın aksine pratik uygulamalara önem verirler, neyin doğru olduğuna odaklanmak yerine neyin işe yaradığını önemserler. Hedeflerine ulaşmak için risk almayı göze alırlar ve bunun sonuçlarını görmeyi severler (s. 105).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrenme profilini oluşturan boyutlardan biri de kültürdür. Kültür, belirli bir grubu karakterize eden, gelenekler, tutumlar, inançlar, normlar ve değerler gibi maddi ve manevi özellikleri kapsamaktadır. İnsanın düşünce yapısının önemli bir bileşeni olan kültür, öğrenmeleri de etkileyen bir unsurdur. Bir başka deyişle kültür, insan yaşamında baskın bir güç oluşturmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 142).

Tüm insanlar yaşadıkları kültürle şekillenir. Farklı kültürlerle şekillenen insanların dünyaya da farklı açılardan bakacaklarını anlamak zor olabilir. Ancak herkesin kültürel

değerleri kendisine göre doğal ve doğru görünmektedir (Dack ve Tomlinson, 2015, s. 11). Kültürel değerlerin kendini sınıf ortamında göstermesi ise olağandır. Tomlinson (2001), kültürün öğrenmeyi etkilediğini ve bazı öğrenme biçimlerinin de kültürler arası farklılık gösterdiğini ifade etmektedir (s. 62). Buna örnek olarak farklı kültürden olan öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışları ya da konuşmaları öğretmenler tarafından şımarıklık, ilgisizlik saygısızlık gibi farklı anlaşılabilmektedir (Dack ve Tomlinson, 2015, s. 11). Bu dezavantajlı durumların yaşanmaması için öğretimi farklılaştıran öğretmenler, kültürel olarak farklı kökenden gelen öğrencilerine yönelik olumlu tutum sergileyerek, kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretim stratejileriyle onların öğrenmelerinin, kendilerine olan inançlarının ve akademik performanslarının gelişmesine katkı sağlayabilirler. Yine öğrencilerinin bilgiyi yapılandırmalarına kişisel ve kültürel yönden gelişmelerine katkı sağlayacak şekilde öğretim uygulamalarını düzenleyebilirler. Bu düzenlemeler de sınıfın adillığının ve kapsayıcılığının artırılmasında fayda sağlar (Kea, Campbell-Whatley ve Richards, 2006, s. 6).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrenme profilinin bir boyutunu da cinsiyet unsuru oluşturmaktadır. Cinsiyet unsuru kültür gibi bir takım öğrenme kalıpları ve öğrenme biçimleriyle sınırlandırılmaktadır. Oysaki cinsiyetin öğrenme üzerindeki etkisi kültür ve yaş gibi birçok faktörlerden etkilenmektedir. Cinsiyete dayalı olarak ifade edilen kızların daha işbirlikçi erkeklerin daha rekabetçi öğrendiği kalıp yargısı, aslında başka bir faktörün etkisi ile tam tersi yönde de olabilir (Tomlinson, 2001, s. 62). Aynı cinsiyetten olan öğrencilerin öğrenme biçimleri benzer olabildiği gibi farklı da olabilir. Dolayısıyla cinsiyetin öğrenme üzerindeki etkisini aynı cinsiyetten olan tüm öğrencilere genellemek yanlıştır. Özetle öğrenme profilini oluşturan dört unsurun birbirleriyle etkileşimli olduğunu, öğrenciyi belirli bir kalıba sığdırmanın mümkün olamayacağını unutmamak gerekir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 146).

2.1.4. İçerik

İçerik, bir çalışma bölümünün sonucunda öğrencinin bilmesini, anlamasını ve yapabilmesini kapsayan konular olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 10). Programın temel öğelerinden olan içerikle “Ne öğretilim?” sorusuna cevap aranır. Bu noktada içerikte öğretilmek istenenlerin sıralanmasından ziyade, içeriğin geçerli ve güvenilir, bilimsel, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, faydalı olma, öğrenilebilir olma ve

sosyal gerçekler ile tutarlı olma gibi bazı temel ölçütlerin sağlanıyor olması önemlidir (Küçükahmet, 2002, s. 19).

Öğrencilerin neyi öğreneceğinin ya da onlara ne öğretileceğinin belirleyicisi olan içerik kaynakların birleşiminden elde edilir. Ulusal, bölgesel ve yerel standartlar temelinde hazırlanan içerik, öğretmenlerin neyi öğretmeleri gerektiği konusunda rehberlik sağlar. Ancak içeriği belirleyen standartların eksiksiz ya da tam olarak uyumlu olması pek mümkün değildir. Bazı standartlar bilgiyi ve beceriyi vurgulamakta ve öğrencilerin bir konuyu anlamasını sağlayan kavram ve ilkelere daha az yer vermektedir. Bazıları çok daha genel özellikte olabilmektedir (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 7). Demirel (2012), içeriğin seçiminde iki özelliğin baskın olduğunu vurgulamaktadır: Bunlardan biri yeni bilgilerin programa yansıtılamaması diğeri ise bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin ve bilgide artışın olmasıdır. Böyle bir durumda içerikte yer alması gereken bilgilerin zaman faktörüne göre ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca disiplinin yapısının da belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (s. 122-123). Bu noktada Tomlinson ve Strickland (2005) öğretmenlerin, her öğrencisinin temel bilgi, anlama ve beceri hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla içerikte sunulan standartlar ile öğrenci özelliklerini düşündüklerini buna göre içeriği düzenlediklerini belirtirler. Dolayısıyla öğretmenin hem konu hem de öğrenciler hakkındaki bilgisinin içeriğin belirlenmesinde temel kriter olduğunu ifade ederler (s. 7).

Her çocuğun aynı içeriğe ulaşması hedeflenmekte, ancak öğrenciler birbirlerinden farklı hazır bulunuşluk seviyesinde olduklarından farklılaştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Şöyle ki içerikte yer alan konular bazı öğrenciler için sınıf seviyesinin çok üstünde olabilirken, bazılarına göre ise sınıf seviyesinin altında olabilmektedir. Henüz konu ile ilgili kavramları öğrenmemiş bir öğrenci konu ile ilgili çıkarımlarda bulunmaya da hazır bir durumda olmamaktadır (Levy, 2008, s. 162). Dolayısıyla bu öğrenciler için, daha yapılandırılmış etkinliklerle, basit materyallerle doğrudan öğretim yapılmasına ve daha fazla uygulama yapılmasına fırsat tanınmalıdır. Daha yetenekli üst düzeyde olan öğrenciler için ise konuyu derinlemesine öğrenmesine yardımcı olacak kapsamlı açık uçlu etkinliklerle, gelişmiş materyaller ve yeterli zaman verilerek çalışmaları sağlanmalıdır (Smith ve Throne, 2011, s. 88).

Öğretmen öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını bildiğinde, bir sonraki adımı kaynakların bulunması, materyallerin geliştirilmesi ve bunların ihtiyaçlarına göre organize edilmesi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çoğu içerik ile ilgili ders kitaplarını ve diğer

zenginleştirilmiş materyalleri bilirler (Northey, 2013, s. 39). Ancak burada önemli olan öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun kaynakların bulunması ve materyallerin geliştirilmesidir. Dolayısıyla her öğrencinin bulunduğu noktadan istenen hedeflere ulaşması için içeriğin uyarlanması önemli bir rol oynamaktadır.

Öğrencilerinin hazır bulunuşluğuna göre içeriği farklılaştırmak için öğretmenler;

- Çeşitli okuma seviyelerinde metinler ve materyaller hazırlar,
- Öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere öğretimi tekrarlamak için küçük gruplar oluşturur,
- Önemli kısımları vurgulanmış ders kitaplarını kullanır,
- İleri düzeyde öğrenen öğrenciler için küçük grup tekniği ile öğretim yapar,
- Konuların öğretimini destekleyen videoları ve ses kayıtlarını kullanır,
- Konunun önemli yerlerini vurgular ve notlar almalarını sağlar (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 9).
- Öğrencilerin soyut fikirleri somutlaştırmasını sağlamak için gösterimler kullanır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 98).

Hazır bulunuşluklarına göre uyarlanan içerik benzer şekilde öğrenci özelliklerinden biri olan ilgiler için de uyarlandığında faydalı olmaktadır. Öğrencilerin bilgi, anlama ve beceri hedeflerine ulaşması sabit kalmakla birlikte ilgileri bu hedeflere ulaştıran bir yol olarak görmek, öğretme ve öğrenme için fırsatlar sağlamaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 124). Bunu temel alan öğretmenler, öğrencilerin keşfetmeyi istedikleri konuları seçmesine imkan tanıyarak öğrenmeye dahil olmalarında ve öğrenmeye olan isteklerinin artmasında etkili bir yol izlemiş olurlar (Smith ve Throne, 2011, s. 93).

Öğrencilerinin ilgilerine göre içeriği farklılaştırmak için öğretmenler;

- Konuların daha iyi araştırılması için ilgi merkezleri oluşturur,
- Dersleri ve materyalleri düzenlerken öğrencilerin sorularından yararlanır,
- Öğrencilerin ilgilerine göre örnekler ve resimler sunar (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 6).
- Öğrencilerin içerik ile ilgi alanlarını ilişkilendirmeleri için kitaplar, videolar, makaleler, uzman sunumları ve internet siteleri gibi diğer kaynakları sağlar,

- Becerilerin gerçek hayatta nasıl kullanıldıklarını göstermek için öğrencilerin ilgili oldukları becerileri ile ilişki kurup örnekler verir,
- Sınıftaki tüm öğrencilerin yaşantılarından, kültürlerinden ve dillerinden örnekler ve analogiler sunar,
- Kişisel ilgilerin bir üniteadaki bilgi, anlama ve beceri ile ilişkili olduğunu açıklar,
- Çeşitli disiplinlerden ilgi çekici örnekler gösterir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 125).

Öğrencilerin öğrenme stilleri, zekâ eğilimleri, cinsiyet ve kültür gibi özelliklerini oluşturan öğrenme profilleri onların tercih ettikleri öğrenme yönteminin bir göstergesidir (Smith ve Throne, 2011, s. 98). Buna göre içerikte farklılaştırma yaparken onların tercih ettikleri şekilde bilgiye ulaşmaları sağlanabilmelidir (Tomlinson, 2001, s. 73). Bu noktada öğretmen, öğrencilerin öğrenme profillerine göre içeriğe ulaşma yollarını belirleyen temel bir aktör konumundadır. Hatta kendisinin öğretim stili de öğrencilerin öğrenmelerine önemli ölçüde etki eden bir faktör olmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 153). Şunu da belirtmek gerekir ki öğretmenlerin öğretim stiline sınıftaki her öğrencinin tercih ettiği öğretim stili ile uyumlu olması pek mümkün olmayabilir. Fakat farklı stratejilerle öğretimi gerçekleştirebildiklerinde öğrencilerin öğrenme profillerine hitap edebilmeleri de olası görülmektedir (Smith ve Throne, 2011, s. 98).

Öğrencilerinin öğrenme profillerine göre içeriği farklılaştırmak için öğretmenler;

- Görsel, işitsel ve hareketsel öğrenme stillerine göre materyaller hazırlar,
- Çoklu zekâ eğilimine yönelik çeşitli örnekler ve gösterimler sunar,
- Öğretimde tümevarım ve tümdengelim yöntemlerini kullanır,
- Öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarına fırsat verir (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 9).
- Öğrencilerin içeriği anlaması, sınıfın dışında becerilerin ne kadar yararlı olduğunu görmesi ve insanların problemlerini çözmede nasıl çözümler ürettiğini anlaması için analitik, pratik ve yaratıcı sunumlar yapar,
- Öğrencilerin kendi kültürlerinden ya da cinsiyetinden olan öğrencilerle benzer ya da farklı düşüncelere sahip olabileceklerini gösterir,
- Çok yönlü düşüncelerini sağlamak amacıyla farklı kültürlerden ve cinsiyetlerden bakış açıları sunar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 154).

2.1.5. Süreç

Süreç, öğretimin nasıl yapılacağının düşünüldüğü bir aşamayı ifade eder (Küçükahmet, 2002, s. 21). Öğrencilerin konunun temel kavramlarını, genellemelerini ve becerilerini nasıl anladığı ve anlamlandığı bu aşamada gerçekleşmektedir (Tomlinson ve Allan, 2000, s. 8). Sousa ve Tomlinson (2011) süreci, içerikte sunulan bilginin öğrencilerin anlamlandırmaları, yeni durumlara uyarlamaları ve fikirleri karşılaştırmaları olarak açıklamaktadır (s. 99). Bu işleme ya da anlamlandırma, öğretimin temel bileşenini oluşturmakta, eğer öğrenciler bunu yapamazlarsa ya düşüncelerini yitirir ya da kafaları karışır (Tomlinson, 2001, s. 79). Böylesi bir olumsuzluğun önüne geçilebilmesi için öğretim sürecinde bazı öğretim stratejileri, ilkeleri, yöntem ve teknikleri ile çeşitli etkinliklerin işe koşulması gerekmektedir (Küçükahmet, 2002, s. 21). Tomlinson ve Allan (2000) sürecin etkinliklerle eş anlamlı olduğunu ifade etmektedirler (s. 8). Etkinliklerle öğrencilerin içeriğin hedefleri olan bilgi, anlama ve beceri yeterliliğine ulaşmaları sağlanabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi kullanması, problemlerle uğraşması ve fikirler üzerine düşünmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 5).

Farklılaştırılmış öğretim kime, nerede ve nasıl öğrettiğimize odaklanır. Temel amaç, öğrenci çeşitliliğine uygun etkili öğrenmelerin sağlandığı uygulamaların işe koşulmasıdır (Tomlinson ve McTighe, 2006, s. 3). Northey (2013) öğrencilerin özelliklerine, hazır bulunuşluklarına ve ilgilerine göre öğretilmesi planlanan içeriğin tüm sınıf, küçük grup ve bireysel olmak üzere üç farklılaştırma uygulamalarından birinin seçilebileceğini belirtmektedir (s. 75). Bununla birlikte öğretim sürecinde kullanılabilecek pek çok strateji yöntem ve teknik de bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; kademelendirme, merkezler, program sıkıştırma, ajanda, grup araştırması öykü temelli öğrenme, okuma çemberi, karmaşık öğretim, öğrenme sözleşmesi (Avcı ve Yüksel, 2014, s. 11), küp tekniği, iş birlikli öğrenme, problem temelli öğrenme, KWL tekniği ve grafik düzenleyici olarak sıralanabilir (Gregory ve Chapman, 2007, s. 100, 101, 109, 124, 159).

Farklılaştırılmış öğretimde yaygın olarak kullanılan kademelendirme, tüm öğrencilerin aynı içerikle farklı zorluk düzeyinde çalışmasını sağlayan bir stratejidir. Bir başka deyişle kademelendirme, öğrencilerin kendi gelişim alanlarına göre çalışmasını sağlar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 102). Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre kademelendirme yapmak mümkün olmakla birlikte (Fox ve Hoffman, 2011, s. 63), özellikle öğrencilerin farklı hazır bulunuşluklara sahip olduğu durumlarda

yapılmaktadır. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre farklı zorluk düzeyinde hazırlanan kademelendirilmiş etkinlikler, tüm öğrencilerin başarıya ulaşması ve öğrenme ortamında yüksek katılım göstermesi bakımından fırsatlar sağlamaktadır (Turville, Allen ve Nickelsen, 2013, s. 6).

Tomlinson (1999) kademelendirilmiş etkinlik tasarlamının belirli bir formülünün olmadığını ancak yararlanılabilecek bazı temel ilkelere göre planlama yapılabileceğini ifade eder. İlk aşamada öğretmen, kademelendirilmiş bir etkinlik tasarlarırken öncelikle odaklanılacak kavramları, genellemeleri ya da becerileri seçer. Bir sonraki aşamasında öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili özelliklerini temele alır. Bunu belirlemek için ön testler ve envanterlerden faydalanır. Bu doğrultuda öğrencinin temel fikri anlamasını ve beceriyi kullanmasını sağlayacak ilgi çekici ve nitelikli bir etkinlik oluşturur. Etkinliğin zorluk derecesini belirlemede bir merdiven çizilerek bilgi ve kavrayışı yüksek olan ile bilgi ve kavrayışı düşük olan öğrenci konumlandırılır. Bir diğer aşamada en üst düzeyde olan öğrenciden en alt düzeydeki öğrenciye kadar çeşitli zorluklarda etkinlikler tasarlayarak klonlama yapılır. Daha sonra öğrenciler farklı zorluk düzeyinde hazırlanan etkinliklerle eşleştirilir (s. 84).

Merkezler stratejisi, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda etkinlik ve materyallerin toplanması ile oluşturulmuş alanlardır. Merkezler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre pek çok şekilde yapılandırılabilir. Öğretmen, öğrencilerin içerikte verilen kavram ya da beceriyi öğrenmelerini ya da geliştirmelerini istediğinde öğrenme merkezleri oluşturulabilir (Gregory ve Chapman, 2007, s. 133). Bu merkezlerde üst düzeyde olan öğrencilerden daha düşük düzeyde başarılı olan öğrencilere kadar çeşitli kaynaklar hazırlanır. Temel odağı ise öğretilmiş bilgi ve becerinin güçlendirilmesi ya da yeni araştırmaların yapılmasını sağlamaktır (Westwood, 2016). Bir diğer merkez türü de öğrencilerin ilgi duydukları konularda araştırma yapmalarına fırsat veren ilgi merkezlerinin oluşturulmasıdır (Tomlinson, 1999, s. 76). Ayrıca öğrencilerin özelliklerine göre sanat, spor, bilim, müzik gibi merkezler eşle, küçük ya da büyük grupla çalışma seçeneği sunularak da oluşturulabilir.

Merkezler stratejisini uygulayan öğretmen, öncelikle hangi konuyu öğreteceğini belirler ve bu konunun niçin merkezlerle öğretilmesi gerektiğine karar verir. Her merkezde yapılması gereken görevleri belirler ve bu görevler için gerekli olan kaynakları toplar (Northey, 2013, s. 94). Bir sonraki aşama için öğrencinin tanınması önemlidir. Öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını bilen öğretmen etkinlikleri ya da materyalleri buna göre düzenler. Yine

onların öğrenme stillerine göre bağımsız, eşle ya da grupla çalışmalarına fırsat verir. (King-Sears, 2007, s. 138). Daha sonra öğrencilerin merkezlerde kalış sürelerini ve bir merkezden diğerine geçişlerini düzenler. Bu düzenlemeyi yaparken onların hazır bulunuşluklarını dikkate alır. Bir plan doğrultusunda ilerlerken merkezdeki görevlerin yapılması noktasında öğrencilerin etkinliklere eşit katılım sağlamalarına yardımcı olur. Etkinliklerin eksik ya da uygun olmadığı bir durumda da gereken düzenlemeleri yaparak öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye yardımcı olur (Ford ve Opitz, 2002, s. 713).

Program sıkıştırma tekniği, üst düzey başarıya sahip olan öğrencilerin bildikleri konuların yerine daha zor bir içerikle çalışmasını sağlayan araştırma destekli esnek bir öğretim tekniğidir. Öğrencilerin konu ile ilgili bilgili olmalarının yanı sıra konuya ilgi duyanlar için de bu tekniği uygulamak mümkündür (Reis ve Renzulli, 1992, s. 51). Bu tekniğin kullanılması üst düzey başarılı olan öğrencilerin dikkat dağınıklığını, dersten sıkılmalarını ve bundan dolayı ortaya çıkan disiplin problemlerini önler. Bu da öğretmenin sınıf yönetimini sağlamasında kolaylık sağlayacağı gibi öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeleri, öğrenmeye olan ilgilerinin ve akademik başarılarının artırılması bakımından fayda sağlar (Smith ve Throne, 2011, s. 89).

Reis ve Renzulli (1992), program sıkıştırmanın üç aşamadan oluştuğunu ifade eder. İlk aşaması, belirli bir ünitenin ya da öğretim bölümünün amaçlarının ve sonuçlarının tanımlanması ile başlar. Bu aşamanın amacı, öğretmenlerin bireysel programlama kararlarını vermelerine, öğretim materyallerini ve ders kitaplarını analiz etmeye yardımcı olmasıdır. İkinci aşaması, öğretilecek ünitenin amaçlarına hakim olan öğrencilerin belirlenmesidir. Öğretmenler öğrencilerin önceki sınav notlarından, standart testlerden, derse katılımlarından ve verilen görevleri bitirme durumlarından hangi öğrencileri için program sıkıştırma tekniği uygulayacağına karar verir. Son aşama, program sıkıştırma uygulamasının gerçekleşeceği öğrenciler için hızlandırma ya da zenginleştirme seçeneği sağlamaktır (s. 53-55). Hızlandırmada, üst düzeyde başarı gösteren öğrencilerin programın ilerisine doğru gitmeleri sağlanır (Avcı ve Yüksel, 2014, s. 149). Zenginleştirmede ise öğrencilerin konulara, teorilere, becerilere yönelik araştırmacı etkinliklerin kullanılarak daha kapsamlı derinlemesine bilgi edinmesi amaçlanır (Renzulli, 2012, s. 155).

Öğrenme sözleşmesi, belirlenmiş, bilgi, anlama, beceri, tutum ve değer kazanımı için öğrencinin aktif katılımı ile yapılan bir planlama aracıdır (Knowles, 1987, s. 62). Sözleşmeler, öğrencinin öğrenmesi gerekeni, çalışma koşullarını ve bilgiyi nasıl kullanacağını ya da ifade edeceğini belirleme fırsatı verir (Tomlinson, 1999, s. 87). Bu

sayede sözleşmeler, öğrencinin kendine güveninin artmasında, karar verme becerisinin gelişmesinde, motivasyonlarının artmasında ve öğretmen ve öğrenci ilişkisini güçlendirmesinde fayda sağlamaktadır (Smith ve Throne, 2011, s. 229).

Rubaii-Barrett (2006), öğrenme sözleşmesinin uygulama sürecini 12 aşama olarak belirlemiştir. Birinci aşamada, öğrenciye niçin öğrenme sözleşmelerinin kullanılacağı açıklanır. İkinci aşamada, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için onların öz değerlendirme yapmaları sağlanır. Üçüncü aşamada, öğretmen konunun temellerini oluşturur. Dördüncü aşamada, öğrenme hedefleri bağlamında öğrenci ihtiyaçlarına göre hedefler belirlenir. Beşinci aşamada, öğrencilerin öğrenme hedeflerine nasıl ulaşacakları ve hangi kaynakları kullanacakları planlanır. Altıncı aşamada, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı etkinlikler ya da ürünlerle kanıtlanır. Yedinci aşamada, öğrencilerin öğrenme çıktılarının değerlendirme kriterleri belirlenir. Sekizinci aşamada, öğrencinin yapması gerekenlerin yazılı olduğu bir belge hem öğretmen hem de öğrenci tarafından imzalanır. Dokuzuncu aşamada, öğrencinin belirlenen görevleri yerine getirdiği ve öğrenme sonucunu gösteren etkinlik ya da ürünü teslim etmesi istenir. Onuncu aşamada, öğrenci öğrenme sürecindeki deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşır. On birinci aşamada, öğretmen öğrencileri sözleşmede belirtilen değerlendirme kriterlerine göre değerlendirir. Son aşamada ise öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde düşünüp değerlendirme yaparlar (s. 371).

Farklılaştırılmış öğretimde esnek gruplandırma, karma yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflarda kullanılan temel stratejidir (Brimfield, Masci ve DeFiore, 2002, s. 2). Bireysel farklılıkların değerli görüldüğü tüm öğrencilere saygı duyulduğu, işbirliğinin ve başarının merkezde olduğu bir stratejidir (Tomlinson, 2001, s. 26). Öğretim, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri özelliklerine göre heterojen ya da dersin amaçlarına göre homojen olarak yapılır (Northey, 2013, s. 98). Gruplandırma yaparken öğretmenin üniteye başlamadan önce sınıfın ne zaman bir bütün, küçük grupla, akranla ya da bireysel olarak çalışmasının önemli olacağını düşünmesi gerekmektedir (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 14). Brulles ve Brown (2018), öğretmenler, öğrencileri gruplamayı düşündüklerinde grupların nasıl oluşturulacağını, gruplar oluşturulduğunda ne yapacaklarını ve grupların çalıştıklarının nasıl bilineceğini belirleyecek üç temel sorunun sorulacağını ifade etmektedirler (s. 12). Gregory ve Kuzmich (2004) öğrencileri ön değerlendirme verilerine göre sadece homojen üç grup yerine çeşitli şekillerde gruplandırma yapılabileceğini belirtmektedirler (s. 122, 124). Çoğunlukla bir ya da iki tür

gruplandırma yapmak öğrencilerin hem kendilerini hem de birbirlerini sınırlı görmelerine neden olur (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 14). Bu bağlamda gruplar ve grupların büyüklüğüne; öğrencinin ilgileri, öğrenme stilleri, beceri düzeyleri, eldeki bilgi kaynakları, istenilen görevler ve ürünler gibi faktörler dikkate alınarak karar verilebilir (Gregory ve Kuzmich, 2004, s. 124).

Esnek gruplama:

- Bireysel öğrenci farklılıklarını önemser,
- Farklı ihtiyaçları, ilgileri ve öğrenme stilleri olan öğrencilerin tercihlerini dikkate alır,
- Olumlu akran ilişkilerinin gelişmesini teşvik ederken olumsuzlukların giderilmesini sağlar,
- Sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir,
- Öğrencilerin kendi anlamlandırmalarını oluşturmalarına ve becerilerini aktif olarak ortaya koymalarına imkân tanır (Alberta, 2010, s. 66).

Farklılaştırılmış öğretimde küp tekniği, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgileri veya öğrenme profillerine göre bireysel ya da grupla yapılabilecek etkinliklerden biridir (Cox, 2008, s. 54). Altı taraflı olan küp tekniği, öğrencilerin bir konuya çeşitli açılardan bakmasını sağlar. 1’den 6’ ya kadar, tanımlama, karşılaştırma, uygulama, ilişki kurma, analiz ve sentez olarak Bloom taksonomisinin basamaklarını kapsayan tekniktir (Gregory ve Chapman, 2007, s. 124). Bu basamaklar öğrencilerin öğrenme durumlarına göre renkler kullanılarak da hazırlanabilir. Bu yönü ile ilgi çekici, eğlenceli ve öğrenmeye teşvik edicidir. Öğrencilerin öğrenmedeki güçlü yönlerinin daha da güçlenmesinde etkili olmakla birlikte zayıf yönlerini de güçlendirebilmektedir (Chapman ve King, 2012, s. 77).

İçerik ile ürün arasında köprü görevi gören süreç aşamasında, öğrencinin içerikteki bilgiyi anlamlandırıp sonuca ulaşması amaçlanmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için de öğrenci özelliklerinden biri olan hazır bulunuşluklara göre sürecin farklılaştırılması gerekmektedir (Smith ve Throne, 2011, s. 111-112).

Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre süreci farklılaştırmak için öğretmenler;

- Aynı amaca ulaştıran ancak farklı zorluk seviyelerinde olan etkinlikler hazırlar,
- Materyallerin okunabilirlik ve zorluk düzeyini farklı seviyelerde hazırlar,

- Hem benzer hem de karmaşık hazır bulunuşluğa sahip olan öğrencilerle grup çalışmaları düzenler,
- Farklı zorluk seviyelerinde küçük grup tartışmaları yapar (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 7)
- Görev yönergelerini hazır bulunuşluk durumlarına göre üst düzeyde olan öğrenciler için daha detaylı ve özel, alt düzeyde olan öğrenciler için daha açık hale getirir,
- Bireysel öğrenci hazır bulunuşluklarının yanı sıra tüm sınıfın ihtiyaçlarına göre çeşitli başarı kriterleri kullanır,
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarına göre görevler verir,
- İkinci dil öğrenenler için ana dillerinde materyaller hazırlar,
- Öğrencilerin çalışma hızını değiştirir (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 10).

Öğrencilerin bilgiyi öğretmen, kitaplar ya da medya yoluyla almalarından bilgiyi aktif olarak anlamlandırdıkları, deneyimledikleri ve uyguladıkları aşamaya gelmeleri süreçte gerçekleşmektedir. Etkinliklerin ve anlamlandırmanın hem sınıfta hem de evde gerçekleştirilme olanağı bulunmaktadır. Bir fırsatta öğrenci ilgilerinin sürece dahil edilmesidir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 125). Bu sayede öğrenciler ilgileri doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle çalışma yapabilecekler ve bilgiyi anlamlandırmaları mümkün olabilecektir (Tomlinson, 2001, s. 79).

Öğrencilerin ilgilerine göre süreci farklılaştırmak için öğretmenler;

- İlgi temelli çalışma grupları ve tartışma grupları oluşturur,
- Hem benzer ilgilere sahip olanlar hem de çeşitli ilgilere sahip olanlar için gruplar oluşturur,
- Öğrencilerin ilgilerini çeken bir konuda detaylı bilgi edinmelerini ve edindikleri bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlar,
- Bir çalışma için çoklu ilgi alanlarından oluşan görevler tasarlar,
- Öğrencileri bir çalışmayı planlamalarına ya da planlanma aşamasına katılmalarına fırsat verir (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 10).
- Öğrencilerin ilgi çekici buldukları bir konuda uzmanlaşmaları için Jigsaw stratejilerini kullanır (Tomlinson ve Eidson, 2003, s.7).

- Öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlar,
- Öğrencilerin ilgi alanlarını anlamaları ve geliştirmeleri için fırsatlar sağlar,
- Öğrencilerin ilgi alanları ile ilgili çalışmalarında modeller sağlar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s.125).
- Öğrencilerin çeşitli materyallere ve teknolojilere ulaşmalarını sağlar,
- Öğrencilerin planladıkları seçimleri de dahil olmak üzere, çeşitli görevler seçmelerine imkan tanır,
- Öğrencilerin bir konuyu keşfetmesi ya da öğrenmesi için farklı yollar sunar,
- Öğrencilerin ilgi alanlarındaki temel kavramları ve ilkeleri araştırmalarını ve uygulamalarını teşvik eder (Tomlinson ve Allan, 2000, s. 10).

Öğretmenlerin nasıl öğrettiği ve öğrencilerin nasıl öğrendikleri süreç aşamasında gerçekleşmektedir. Bir sınıfta bulunan öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olabileceğini düşünmek süreçte büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin hepsine aynı tarzda öğretim yapmak onların farklılıklarını göz ardı etmek olur ki bu da farklılaştırılmış öğretim için uygun değildir. Bu noktada öğretmenler, öğretim sürecinde kullanacakları etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre biçimlendirebilmelidirler (Levy, 2008, s. 162). Böylelikle hem öğrencilerin öğrenme stillerine önem vererek süreci farklılaştırmış olacaklar hem de öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmasına yardımcı olacaklardır.

Öğrencilerin öğrenme profillerine göre süreci farklılaştırmak için öğretmenler;

- Bilgiyi işitsel, görsel ve hareketsel biçimlerde sunar,
- Çoklu zekâ eğilimlerine yönelik otantik öğrenme fırsatları sağlar (Tomlinson ve Allan, 2000, s. 11).
- Öğrencilerin öğrenmelerini ifade etmelerinde onlara çoklu seçenekler sunar,
- Konuları çoklu bakış açıları ile görmeleri için etkinlikler düzenler (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 7).
- Öğrencilerin yalnız, eşle ya da grupta çalışma yapmalarına yönelik seçimler sunar,
- Çeşitli kültürel, dil, cinsiyet ve ekonomik gruptan gelen öğrencilerin derse katkı sağlamaları için eşit bir şekilde davranır,
- Aynı sonuçlara ulaştıran analitik, pratik ve yaratıcı görevler verir,

- Öğrencilerin çalışmalarını başka bir biçimde ya da farklı ifadelerle sunmaları için teşvik eder,
- Öğrencilerin çalışmalarına yardımcı olabilecek ortamlar sağlar,
- Her üniteye hem işbirlikçi hem de rekabetçi görevlere yer verir ve öğrencilerin bu görevler için seçimler yapmasına imkân tanır,
- Öğrencilerin kendi bakış açılarının dışında farklı bakış açılarını incelemeleri için görevler verir,
- Aynı hedefler doğrultusunda somut ya da soyut odaklı olan öğrenciler için görevler geliştirir, onların seçim yapmalarına fırsat verir ve sonraki iki görevin nasıl bir anlam ifade ettiğini görmeleri için çalışmalarını sunmalarını sağlar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 155).

2.1.6. Ürün

Ürün, içeriğin bilgi, anlama ve beceri hedeflerini süreç aşamasında anlamlandıran öğrencilerin öğrendiklerini göstermeleridir (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 8). Öğrenmelerin kanıt niteliğindeki (Fogarty ve Pete, 2011, s. 101) ürünlerin bireysel olarak ya da grupla bir ders, ünite ya da dönem sonunda oluşturulması istenebilir. Ürünlerin tasarımı, öğrencilerin kendi anlamlandırmalarının söz konusu olduğu aynı zamanda değerlendirme aracı olması sebebiyle önem kazanmaktadır (Tomlinson, 2001, s. 85). İyi bir ürün öğrencilerin öğrendiklerini düşünmelerini, anlamalarını ve becerilerini geliştirmelerini, uygulama yapmalarını aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel düşünmelerini geliştirmektedir (Tomlinson ve Allan, 2000, s. 9).

Sousa ve Tomlinson (2011) ürünleri, özetleyici değerlendirmeler ile eş anlamlı kullanmaktadırlar. Bilinen testlerin özetleyici değerlendirme açısından yerini kabul etmekte ancak farklılaştırma uygulamaları için özgün performans görevlerinin kullanılmasını gerekli bulmaktadırlar (s. 100). Bazen öğrenciler öğrendiklerini bir ürünle göstermeyi yazılı test sınavından daha iyi yapabilmektedirler. Bu nedenle farklılaştırma yapan öğretmenler tüm öğrencilerini kapsayacak şekilde alternatifleri olan ürün seçenekleri sunmalıdırlar (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 5). Buna örnek olarak performans temeline dayanan yazılı ürünlerden makaleler, görsel ürünlerden Power point sunuları, gösterimlerden beceri performansları ve sözel sunumlardan diyaloglar verilebilir (Tomlinson ve McTighe, 2006, s. 61).

Yazılı ürünlerden olan makale ya da diğer yazı türleri öğrencilerin öğrendiklerini ortaya çıkaracakları ürünlerdendir. Daha çok ana dil dersi için kullanılsa da deneyler gibi diğer derslerde de kullanmak mümkündür. Özellikle dilsel odaklı öğrencilere farklılaştırılmış bir ürün alternatifi sunar ve onlara bir proje ya da sunum için seçenek olarak da kullanılabilir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 52).

Performansa dayalı ürünlerden olan portfolyolar, öğrencilerin amaçlanan kavram ve becerilerin anlaşıldığını ve uygulandığını gösteren çalışmalarının toplamıdır. Öğrenmenin gelişimini göstermesi bakımından faydalı olan portfolyolar değerlendirmeyi ve notlandırmayı da destekler (Gregory ve Chapman, 2007, s. 63). Bir portfolyo oluşturma süreci toplama, seçme ve yansıtmaya olmak üzere en az üç aşamada gerçekleşir. İlk aşamasında öğrenci bir ders ya da bir üniteye ilişkin çalışma öğelerini toplar. Öğrenci topladığı öğelerin hangisinin portfolyoda olacağını seçer. Son olarak öğrenci, öğrenmesinin kanıtı olarak öğeleri niçin seçtiğini düşünür. Sonrasında öğrencinin hazırladığı portfolyosunu öğretmene, arkadaşına ya da ebeveynine sunabilmesi sağlanır (Fogarty ve Pete, 2011, s. 113).

Sunumlar, öğrencilerin bildiklerini dinleyicilere aktarmasıdır. İlgileri ve ihtiyaçları temele alındığında, sunumlarını bireysel ya da grupla sunmaları sağlanabilir. Yine öğrenci özelliklerine göre sunumlarını oyunla, konuşmayla ya da gösteriyle multimedya gibi çeşitli araçlar kullanarak yapabilirler (Fox ve Hoffman, 2011, s. 51). Öğrencilerin sadece yazılı ya da sözlü sunumları dışında modeller, bulmacalar, resim çizme gibi araçlarla da öğrenmelerini gösterebilmelerine imkân tanınır (Alberta, 2010, s. 151).

Projeler, bilgiyi keşfetmek ve araştırmak için yapılan derinlemesine çalışmalardır. Öğrenciler proje çalışmaları için bir konu seçerken zaman planlarını da yapar ve bu plana göre çalışmayı tamamlayacak kaynakları toplar, fikirleri derler, sunumu hazırlar ve çalışmayı sunarak proje sürecini tamamlarlar. Bu sürecin sonunda ortaya koydukları ürünle öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişmesi, zamanı doğru kullanabilmesi, sorumluluk alabilmesi, bağımsız çalışabilmesi ve kendi hızlarında öğrenmesi sağlanmış olur (Gregory ve Chapman, 2007, s. 146-147).

Deneyler, öğrencilerin öğrendiklerini göstermesinin bir başka yoludur. Deneyleri sadece fen bilimleri alanında değil diğer dersler için de uygulamak mümkündür. Öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları bilindiğinde pek çok deney yaptırılabilir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 52). Özellikle hareketsel öğrenme eğiliminde olan öğrenciler için oldukça elverişli bir uygulamadır (Alberta, 2010, s. 25).

Sınıftaki öğrenci çeşitliliği, ürünlerde de farklılaştırma yapılmasını gerektirmektedir (Smith ve Throne, 2011, s. 148). İçerikte ve süreçte öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre uyarlamalar yapıldığı gibi benzer şekilde ürünlerde de yapılabilir. Nitekim öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarının dikkate alındığı içerik ve süreç aşamasından sonra ürün aşamasında da bilgi ve becerilerini ortaya koyabilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre ürünü farklılaştırmak için öğretmenler;

- Aşamalı ürün ödevleri kullanır,
- Ürün geliştirme yollarıyla ilgili sınıf içinde küçük çalıştaylar yapar,
- Ürün geliştirme sürecinde benzer hazır bulunuşluk düzeyinde olan özellikle ileri seviyedeki öğrenciler için çalışma grupları oluşturur,
- Ürün geliştirme sürecinde farklı hazır bulunuşluk düzeyinde özellikle ekstra desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için çalışma grupları oluşturur,
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ürün değerlendirmelerinde rubrikler kullanır (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 9).
- Uzun görevleri takip etmekte zorlanan öğrencilere daha uzun bir tarihte ürün teslimi yapmasına imkân tanır,
- Okuma seviyelerine göre daha kolay ve daha zor kaynaklar sağlar,
- Öğrencilerin temel bilgi, anlama ve beceri hedeflerinin yanı sıra ihtiyaçlarına göre hedefler belirlemelerini ister (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 100).

Öğrencilerin klasik değerlendirme biçimi olan testler ile bilgi ve becerilerini ölçmenin tek başına yeterli bir değerlendirme biçimi olmamasından hareketle öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak ürünlerde farklılaştırma yapılabilir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 126).

Öğrencilerin ilgilerine göre ürünü farklılaştırmak için öğretmenler;

- Öğrencilerin ilgi duydukları konular ile ilgili bilgi ve becerilerini göstermeleri için teşvik eder,
- Öğrencilerin bilgi, anlama ve becerilerini gösterebilmeleri için çeşitli formatlar ya da medya araçlarını kullanmalarına imkân tanır (Tomlinson ve Strickland, 2005, s. 12).

- Bilgi, anlama ve beceriyi değerlendirmede öğrencilerin ilgi alanlarına göre otantik ürün görevleri oluşturur,
- Öğrencilerin ilgi alanlarına göre araştırmalar yapmalarını teşvik eder,
- Öğrencilerin ilgi alanlarına göre uzmanlar veya danışmanlarla çalışmalarını sağlar,
- Öğrencilerin ilgi alanlarına göre ürünler ortaya çıkarmaları için ilgilerine yönelik kişisel hedefler geliştirmelerini ister (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 126).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenci özelliklerinden biri olan öğrenme profilleri de ürün ödevleri tasarlanırken dikkate alınmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerine ve çoklu zekâ eğilimlerine göre bilgi ve becerilerini gösterecekleri pek çok ürün seçeneği bulunmaktadır (Tomlinson, 2001; Sousa ve Tomlinson, 2011).

Öğrencilerin öğrenme profiline göre süreci farklılaştırmak için öğretmenler;

- Öğrencilerin bağımsız ya da bir eşle ürün geliştirmelerini destekler,
- Çeşitli ürün biçimlerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirme yapar,
- Görsel, işitsel ve hareketseel ürün seçenekleri sunar,
- Analitik, pratik yaratıcı ürün seçenekleri sunar,
- Ürün ödevleri ile çeşitli öğrenci kültürleri arasında bağlantılar kurar (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 9).
- Öğrencilerin öğrenmelerini çeşitli biçimlerde nasıl ifade edebileceklerini görmeleri için yetkin öğrenci ürünlerinin modellerini sunar,
- Öğrenciler uygun olduğunda, ürünleri ile ilgili anlatım biçimleri önermelerine izin verir,
- Çalışmalarını tamamlamak için daha fazla zamana ihtiyacı olan öğrenciler için zaman tanımada esnek olur,
- Öğrencilerin temel içerikle kendi deneyimlerini bağlayan ürünler geliştirmelerine teşvik eder ve değerlendirmeler geliştirir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 156).

2.1.7. Öğrenme Ortamı

Herhangi bir sınıfın atmosferi orada bulunanları ve öğrenmeyi büyük ölçüde etkiler. Farklılaştırmanın temel alındığı bir sınıf ortamında bu etki daha da güçlenmektedir. Bu bakımdan hem öğrenci özelliklerinin dikkate alındığı hem de ortamdaki koşulların

öğrenciye göre uyarlanabildiği farklılaştırılmış bir sınıf ortamı oluşturmak önem taşımaktadır (Tomlinson, 2001, s. 21). Ayrıca her öğrencinin temel bilgileri ve becerileri edinmesinde desteğin ve fırsatın sağlanması da önemli görülmektedir. Bunun önemini Sousa ve Tomlinson (2011), Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile örneklendirmektedirler. Öğrencinin ilk sıradaki temel ihtiyaçları olan fizyolojik ihtiyaçlarının, ikinci sıradaki güvenliklerinin, üçüncü sıradaki sevgi ve ait olmanın ve dördüncü sıradaki saygı ihtiyaçlarının karşılanarak son basamağa ulaşabilecekleri sınıf ortamları oluşturmanın üzerinde durmaktadırlar (s. 31).

Farklılaştırılmış sınıf, tüm öğrencilerin kendini güvende hissettikleri ortamdır. Öğrencilerin sınıftaki fiziksel güvenliğinin yanı sıra onların farklı hazır bulunuşluklara sahip olduğu farklı hızlarda öğrendiği dolayısıyla sınıf ortamında anladıklarını ya da eksik anladıklarını rahatlıkla ifade edebilecekleri kendilerini duygusal olarak da güvende hissedebilecekleri ortamın olmasını gerektirir (Gregory ve Chapman, 2007, s. 16). Farklılaştırılmış sınıfta öğrenciler, ihtiyaç duyduklarında yardım isteyebilecekleri, sorularına cevap alabilecekleri ve düşüncelerini ifade ettiklerinde hoşgörü ile karşılanacakları bir ortamda kendilerini güvende hissederler (Tomlinson, 2001, s. 22). Böyle bir sınıf ortamı öğrencilerin özgüvenlerini kazanmaları ve öğrenmelerini geliştirmeleri bakımından katkı sağlar.

Farklılaştırılmış sınıfta öğrencilerin kendilerini iyi hissedebilecekleri pek çok şey olabilir. Ama onları doğrudan etkileyen öğretmenlerinin samimi yaklaşımıdır (Tomlinson, 2001, s. 21). İnsanların etkileşimlerinin özünde ilişkilere dayanan sosyallik ön plana çıktığından, gün içerisinde pozitif öğretmen ve öğrenci ilişkisi öğrenmenin gerçekleşmesinde belirleyici olmaktadır. Öğrenciler bir yetişkinle gülümsemeden ya da iletişime geçmeden günlerini geçirdiklerinde, sınıf ortamında öğrenmenin gerçekleşmemesine ya da az gerçekleşmesine, okuldan sıkılmaya hatta okulu bırakmaya kadar birçok olumsuzluğun yaşandığı görülmektedir (Gregory ve Kuzmich, 2004, s. 13). Böylesi olumsuzluklar, öğretmenin tüm öğrencilerini sevgiyle kucaklaması ve olumlu iletişim kurması, onların aidiyet duygularını beslemesi, öğrenmeye katılım göstermeleri için çaba göstermesi ile giderilebilir.

Farklılaştırılmış sınıf, hem öğretmene hem de öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı olmalarının önemsendiği ortamdır. Bu ortam, öğrencilerin birbirlerinin kültürel, dil, cinsiyet ya da başka bir özelliği nedeniyle dalga geçmediklerini ve birbirlerine karşı zorbalık gösterme eğiliminde olmadıklarını garanti eder. Öğretmen de her öğrencisi ile saygı çerçevesinde ilişkiler kurarak sınıftaki herkesin kabul gördüğünü yansıtır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 31-32). Bu durumda, tüm sınıf saygı ve bunun akabinde ortaya

çıkacak kurallar konusunda birbirlerinden sorumludurlar. Sorumluluklarının gereğini öğrencilerin ve öğretmenin dahil olduğu sınıf anlaşmaları yaparak ve hatırlatıcı olması bakımından sınıf duvarında sergileyerek yerine getirirler (Fox ve Hoffman, 2011, s. 6). Karşılıklı saygının olduğu böyle bir ortam, sınıftaki disiplin problemlerinin önüne geçilmesini ve öğrencilerin öğrenmeye olan çabalarının artmasını da büyük oranda sağlayabilir.

Farklılaştırılmış sınıf, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre öğretimin yapıldığı ortamdır. Öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirledikten sonra konuya başından değil, onların konu ile ilgili ön bilgilerine göre bir başlangıç yapar (Tomlinson, 1999, s. 2). Sadece bu düzenleme ile yetinmemekle birlikte, öğrencilerin bulundukları seviyeden daha ileri bir seviyeye geçmelerini sağlayacak ortam da oluşturur (Tomlinson, 2001, s. 22). Ayrıca sınıftaki her öğrencinin farklı ilgilerle okula geldiğini bilen öğretmen, onların ilgilerine hitap edecek ortamlar oluşturur. Öğrencilere vereceği görevlerde ilgileri temel alarak, öğrenmelerin artırılmasına katkı sağlar. Yine öğrencinin sınıf ortamında kabul gördüğü inancını sağlamış olur ki bu da onların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesine yardımcı olur (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 118-119). Bununla birlikte öğretmen, öğrenci özelliklerinden olan öğrenme profillerini önemseyerek buna uygun ortam düzenler. Öğrencilerinin farklı kültürden geldikleri, farklı öğrenme hızları ve biçimleri olduğunu bilir ve öğretimi gerçekleştirirken bu özellikleri dikkate alır. Öğretimde farklı stratejiler kullanan öğretmen, zamanı esnek kullanarak her öğrencisine hitap etmeyi hedefler. Bu stratejiler eşliğinde onların özelliklerine göre esnek sınıf ortamı oluşturur. Onların öğrenme biçimlerine göre bağımsız, eşle ya da küçük grupla çalışma yapmasına imkân tanır. Ayrıca onları belirli bir kalıba koymadan özelliklerine uygun ortamlarda öğrenmeleri için çaba sarf eder (Tomlinson, 1999, s. 2).

2.1.8. Eğitim Programı

Eğitim programı, milli eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan tüm faaliyetleri içerir. Eğitim programı içinde ağırlıklı olarak yer edinen öğretim programı da eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrencilere kazandırılması planlanan belirli bilgi kategorilerinden oluşan ve öğretim-öğrenme süreçlerini içeren tüm faaliyetlerin işe koşulmasını ifade eder (Küçükahmet, 2002, s. 9). Eğitim programı öğrenme yaşantılarının

belirli bir plan ve program dahilinde ortaya koyulması iken, ğretim bunu kullanmaya hazır hale getirmekle ilgilidir (Demirel, 2012, s. 6).

Bir eğitim programının amaçlar, içerik, ğretim süreci ve değerlendirme boyutlarını içermesi gerekir. Niçin ğrettiğimize, ne ğrettiğimize, nasıl ğrettiğimize ve ne kadar ğrettiğimize ilişkin soruların cevapları bulunmalıdır (Küçükahmet, 2002, s. 10). Nitelikli bir eğitim programı öğretmenlerin ne öğrettiklerini ve öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiğinin betimlenmesini önemli kılar. Öncelikle ğrencilerin bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerekenleri konusunda belirlenmiş hedeflerinin olması, öğrencilerin bilgiyi ezberlemeden anlaması ve öğrenme sürecine katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 5-6).

ğretiminin etkililiği, öğrenmenin doğasını ve öğrencilerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduklarını anlamaktan geçer. ğretimi düzenlerken bu iki unsurun göz önünde bulundurulması önemlidir (Senemoğlu, 2018, s. 395). Farklılaştırmanın merkeziyetini anlayan öğretmenler, öğrettiklerinin etkililiğinin, öğrencilerin öğrenmelerini de doğrudan etkileyeceğini bilirler. Bu doğrultuda da öğrencilerine kavramları, ilkeleri ve bir disiplinin temel anlamlarını öğretmeye, öğrendiklerini özgün durumlarda kullanabilmeleri için transfer edebilmelerine, st düzey düşünmelerini geliştirmeye, çeşitli bakış açıları kazandırmaya, bir işi yapabilecek beceri kazandırmaya ve öğrendikleri ile kendi deneyimleri arasında bağ kurmalarına odaklanırlar (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, s. 7).

Öğretim programında öğrencinin bir ünite sonunda bilmeleri, anlamaları ve yapabilecekleri açıkça belirtilir. Ancak bu amaçlar genel olarak planlanmıştır. Öğretmenler programın n gördüğü genel amaçları kazandırırken öğrencilerini tanıması gerekmektedir. Eğer ğrenci n görülen amaçlara ulaşma bakımından gereken yeterlilikte değilse, ğretmen öncelikle bu eksikleri gidermek ve genel amaçlara ulaştırmak için planlama yapar. Genel amaçlara ulaşma bakımından yeterli düzeyde olan öğrencileri için onları daha fazla geliştirecek planları işe koşar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 92).

Programların amaçları, öğrencilerin bilgi, anlama ve beceri edinimlerini sadece akıllarında tutmalarını değil, öğrendiklerini transfer edip uygulamalarını da kapsar. Ancak bu amacın gerçekleştirilmesinde etkili olabilen ğrenci ilgilerine programlarda yeteri kadar yer verilmediği, hatta bu konuda büyük bir boşluk olduğu da bilinmektedir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 119). Kuzgun (2006), program geliştirme uzmanlarına, öğrencilerin ilgilerine hitap edebilecek çeşitlilikte seçimlik dersler konulmasını önermektedir (s. 91).

Çünkü öğrenci ilgilerine göre program tasarımı, hedefe ulaşmalarında katkılar sağlar. Şöyle ki öğrenciler ilgi duydukları alanlarda öğrenmeleri gerekenleri deneyebiliyorsa, öğrenmelerini de geliştirebilmeleri muhtemel olabilecektir. Dolayısıyla iyi programların tümü, öğrenciler için gerekli olan bilgi, anlama ve beceri yeterliklerini edinmeleri anlamlandırmaları ve denemeleri için fırsatlar sunar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 119).

Öğretmenlerin ne öğrettikleri ve öğrencilerin neleri bilmesi gerektiği kadar öğretimin nasıl yapıldığı da dikkate değer bir konudur. Öğretim sürecinde öğretmenin önemli bir role sahip olduğu hatta programın dahi ötesinde olduğu savunulmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenin, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına ve ilgilerine göre öğretimde farklılaştırma yapmalarının yanı sıra onların öğrenme profillerine göre de öğretimde çeşitli uygulamalara yer vermesi, öğrencilerin programın ön gördüğü hedeflere ulaşmaları bakımından yararlı olacaktır (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 8).

2.1.9. Sınıf Yönetimi

Öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal ve duygusal bir öğrenme ortamı yaratmak için yaptıkları eylemleri sınıf yönetimi olarak tanımlanmaktadır. Sınıf yönetimi, öğrencilerin akademik öğrenmelerini gerçekleştireceği ortam oluşturmanın yanı sıra onları sosyal ve ahlaki açıdan geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Evertson ve Weinstein, 2011, s. 4).

Farklılaştırma, bireylere ve onların potansiyellerine saygıya dayanmakla birlikte bireylerin en iyiye ulaşmaları için gereken desteği sağlamaya da dayanmaktadır. Etkili bir farklılaştırmada öğretmenlerin rolü ön plana çıkmaktadır (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, s. 32). Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen, her öğrencinin mutlu olmasının önemli olduğu, hedeflere ulaşmada öğrencilerin bireysel ya da grup olarak bir araya geldikleri yani her birinin maksimum gelişme için topluluk oluşturduğu bir sınıf vizyonuna sahip olduğunu gösterir (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 14). Öğretmenler, öğretimi farklılaştırdığında, bilginin sahibi ve onun dağıtıcısı olma düşüncesinden uzaklaşır ve kendilerini öğrenme fırsatlarının düzenleyicisi olarak görürler. Ancak bu düşünce içeriğin ihmal edildiği anlamına gelmemeli, sadece öğretmen tüm bilgileri bilmeye ve tüm soruları cevaplamaya daha az, öğrenciyi anlamaya daha çok odaklanır. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerinin hazır bulunuşluk durumlarını çeşitli araçlarla değerlendirir, ilgilerini ve öğrenme profillerini anlar, bilgileri ve fikirleri anlamalarını sağlayacak çeşitli yöntemler oluşturur, kendi fikirlerini geliştirmelerini sağlayacak yollar bulur, anladıklarını geliştirme ve ifade edebilmeleri için çeşitli iletişim yolları sunar. Tüm

bunları gerçekleştirmeye çalışan öğretmen bir koç ya da danışman rolünü üstlenerek geleneksel öğretmen profilinden farklı olduğunu da göstermiş olur (Tomlinson, 2001, s. 16).

Farklılaştırılmış sınıfı yönetirken öğretmenin dikkate alacağı hususlardan biri, sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesidir. Fiziki ortamı düzenlemenin tek bir yolu olmamakla birlikte bunu daha çok öğrencilerin özellikleri, birbirleriyle olan ilişkileri ve hangi düzenlenmelerin sınıf ortamına katkı sağlayacağı belirler (Fox ve Hoffman, 2011, s. 93). Fiziki ortamın düzenlenmesi, diğer sınıf öğelerinde olduğu gibi öğretme ve öğrenme fırsatlarını maksimum düzeye çıkarma amacını taşır. Bu amaçla farklılaştırılmış bir sınıfta öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak fiziki ortam oluşturulur. Bununla birlikte, öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak ihtiyaçlarını karşılayacak zengin ve anlam odaklı öğretim programına dahil olabilmeleri amacıyla esnekliğin sağlanmasına imkan tanınmalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 92).

Genel bir çerçeve olarak fiziki ortamda dikkat dağıtıcı unsurların sınıf ortamından kaldırılması, öğrencilerden beklenenlerin ve kuralların yazılarak sınıfın görünür bir yerine asılması, öğrencilerin eşyalarını yerleştirebilecekleri kişisel alanların sağlanması, sınıftaki sıraların öğrencilerin rahat edebileceği şekilde dizayn edilmesi, tüm öğrencilerin öğretmeni görebileceği şekilde oturma düzenlemelerinin yapılması ve öğrencilerin soğuğa ve ısıya karşı durumları gibi sebeplerin göz önünde bulundurularak sınıf ortamının ısisinin ayarlanmasında bir takım düzenlemeler yapılabilir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 93-94).

Fiziki ortamın düzenlenmesinden sonra öğretmenlerin dikkate alacağı bir diğer özellik sınıf ortamındaki esnekliğin sağlanmasıdır. Öğretim programının vurguladığı öğretimin yanı sıra öğrencinin, anlamasına ve katılımına odaklanması öğretmenin bu esnekliği sağlamasını önemli kılmaktadır (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 15). Ayrıca öğrencilerin birbirlerinden farklı hazır bulunuşluklara, ilgilere ve öğrenme profillerine sahip olmaları da esnek bir yaklaşımın benimsenmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda öğretmen, öğrencilerinin hazır bulunuşluklarına göre belirlediği ihtiyaçlarına cevap verebilme amacıyla onlarla işbirliği halinde olur (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 93). Bu işbirlikli süreç ile öğretmen, içerikte kazandırılması öngörülen bilgi, anlama ve beceri düzeylerinde eksikliği olan öğrencilerine daha fazla zaman ayırır. Bu konuda gerekli yeterliliğe sahip öğrencilerini ise geliştirecek ortamlar ve destekler sağlar. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre bireysel, eşle ya da grupla çalışma yapmalarına imkân vermek için sınıfta masa düzenlerinin değişimi, gerekli materyalleri sağlama ve etkinlikler tasarlama

faaliyetlerini yürütür (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, s. 8). Ayrıca öğrencilerin, sınıftaki hareket serbestliğinin nasıl olabileceğini, ihtiyacı olan materyallere nasıl ulaşacağını, diğer çalışan arkadaşlarını rahatsız etmeden nasıl çalışacağını, öğretmenle nasıl çalışacağını, öğretmenin diğer arkadaşlarıyla çalıştığında nasıl yardım alacağını ve çalışmalarını nasıl takip edip devam ettireceğini anlamalarını sağlar. Böylesi bir sınıf ortamı ile öğrencilerin akademik gelişimleri sağlanırken, birbirleriyle kuracakları ilişkiler ve öğretmenin tutumları ile sosyal ve duygusal anlamda da gelişimlerinin artırılması sağlanmış olur (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 93-94).

Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sağlamasında öğrencilerin ilgilerini bilmeleri önemlidir. Öğrencinin bir alanda geliştirdiği ilgisinin başka birçok şeyi öğrenmesini sağlayacağını düşünmek öğretmenin sınıfta nasıl bir düzenleme yapacağını belirler. İlgiler öğrenci bağımsızlığını vurguladığından dolayı öğretmen, hazır bulunuşluklara göre yaratılan sınıf ortamı esnekliğini ilgiler için de oluşturur (Tomlinson, 2001, s. 55-57). Mekânın, zamanın, öğrenci gruplarının ve materyallerin esnekliğinin sağlanması, öğrencilerin kendi ilgilerine yönelik çalışmasını sağlarken farklı ilgi alanlarına da yönelmelerini mümkün kılar. Bu tür esneklik aynı zamanda öğrencilerin bireysel ya da grupla çalışmalarında araştırma becerisi, planlama, kaynakların kullanılması noktasında öğretmenin rehberlik etmesini sağlar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 120).

Öğrencilerin öğrenme profilleri kapsamında yer alan öğrenme stilleri, zekâ eğilimleri, kültür ve cinsiyet faktörleri sınıf ortamında öğretmenin göz önünde bulundurması gereken özelliklerdir. Sousa ve Tomlinson (2011), öğrenme profilleri temelinde ihtiyaçların karşılanmasını sınıf prosedürlerinin ve düzeninin önemi ile açıklamaktadırlar. Öğrencilerin bu ortama katılmaya hazır olduklarından emin olmak gerektiğini ifade etmektedirler (s.152). Bu noktada, sınıfın fiziki düzenlenmesinde vurgulanan sınıf kurallarının öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarına saygı duyması ve hoşgörülü bir yaklaşımı benimsemelerinde ve sınıf düzeninin sağlanmasında gerekli görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenin öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun esnek bir öğrenme ortamı sağlayarak ve onların öğrenme biçimlerine göre öğretim yaparak öğrencilerinin öğrenmesini artırabilmesi de söz konusu olabilmektedir.

Öğrencilere sunulan esnek ortam, onların bir arada çalışmalarına imkân tanıyacak şekilde tasarlanır. Birbirleri arasında öğrenmeleri ile ilgili ya da sohbet amaçlı konuşmalar gerçekleştirirken, ortamda seslerin artması gibi gürültünün ortaya çıkması olasıdır. Bu noktada sınıf yönetiminde göz önünde bulundurulması gereken hususlardan bir diğeri de

ortamdaki sesleri yönetmektir. Tomlinson ve Imbeau (2010), esnek bir sınıf ortamında sesleri ya da gürültüyü yok etme yerine ortamdaki seslerin verimli hale getirilmesi amacının taşınmasına dikkat çekerler. Ortamdaki sesleri yönetmek, öğrencilerin işbirlikli olarak çalışmasının sürdürülmesi bakımından önemlidir (s. 121). Sınıf yönetiminin kontrol ile karıştırıldığı gerçeğinden hareketle burada kontrolün değil, yönetmenin esas olduğunu anlamak önemlidir. Kontrol herkeste olduğu gibi öğrencilerde de huzursuzluğu doğurur. Esnek bir sınıf ortamı oluşturan öğretmen ise kontrolü değil yönetimi gerçekleştirir (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 14). Öğretmen sınıftaki ses yoğunluğunu yönetirken öğrencilere belli bir düzeyde sesle çalışma yapmaları ile ilgili bir sınır belirler. Bunu öğrencileriyle birlikte geliştirebilecekleri bir sistem ile çözebilirler ve gerektiğinde sessiz de çalışılabileceklerine ilişkin yönergeler oluşturabilirler. Ayrıca sese karşı hassas olan öğrenciler için yer değiştirme kulaklık takma gibi bir takım düzenlemeler de yapabilir (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 121-123).

2.1.10. Değerlendirme

Sınıf bağlamında değerlendirme, öğretmenin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini, yanlış anlamalarını keşfetmesi, çabasını izlemesi, öğrenmelerini geliştirme, motivasyonlarını artırması ve not vermek için öğrenmeleri ile ilgili bilgi toplaması, yorumlaması ve onları kullanmasıdır (McMillan, 2018, s. 14). Bir süreç olarak değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme amacıyla kullanılan karar alma aracı olarak işlev görmektedir (Witte, 2012, s. 27). Pek çok şekillerde de gerçekleştirilmesi mümkündür. En yaygın olanı ise bir alandaki yeterliliği belirleyen genellikle çoktan seçmeli olan standartize testlerdir. Bu testlerden iller, ilçeler veya okullar arasında öğrencilerin başarılarını karşılaştırmada ayrıca okulların giriş sınavlarında öğrencilerin durumlarını belirlemede faydalanılır. Bununla birlikte öğretimi farklılaştıran öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla değerlendirme türlerini belirlemeleri gerektiğinin farkındadırlar. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin kavramları anlamalarında ve becerilerini geliştirmelerinde hazır bulunuşluklarını, ilgilerini ve öğrenme stillerini dikkate alan çeşitli değerlendirme tekniklerini kullanırlar (Northey, 2013, s. 145). Bu noktada, değerlendirme tekniklerinden birinin diğerinden daha iyi ya da daha kötü olduğu sonucuna varılmamalıdır. Sınıfta her türlü değerlendirmenin yapılacağı koşullar vardır. Önemli olan öğrencinin öğrenmesini ve onu geliştirmesini sağlayacak değerlendirme tekniklerini kullanmaktır (Butler ve McMunn, 2006, s. 1).

Farklılaştırılmış bir sınıfta etkili olan değerlendirme, hem formel hem de informal şekilde yapılandır. İnformel değerlendirme, öğrencilerle konuşmayı ve onları gözlemlemeyi içerir. İnformel değerlendirmeler öğretmene öğrencilerin belli bir ortamda nasıl çalıştığını, öğrencinin ilerlemesini neyin sağladığını ve bir bütün olarak sınıfın belirli bir zaman diliminde nasıl çalıştığını görmek açısından fayda sağlar. Ancak öğrencilerin öğrenme amaçlarını gerçekleştirme durumu ile ilgili bilgi vermemektedir. Bu bilgiyi veren formel değerlendirmelerdir. Formel değerlendirmeler, öğrencilerin sınavlar ya da ev ödevleri ile hedeflere ulaşma durumlarını gösteren veriler sunarlar (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 20). Bu değerlendirmenin biçimi, öğrenmenin yoğunluğunu artırmada önemlidir. Formel değerlendirmede kullanılan çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ya da doğru yanlış sorularından oluşan testler, öğrencilerin ne bildiğini hatırlamasını gerektiren bir değerlendirme sağlar. Tüm öğrencilerin aynı şeyi aynı anda bilmesi gerektiği varsayımına dayanan bu testlerle öğrencilerin bilgiyi hatırlama durumları değerlendirilirken hatırladıklarının neden doğru olduğu sorusu ihmal edilmiş olur (Fox ve Hoffman, 2011, s. 50). Öğretmenlerin sadece hatırlama düzeyinde değil öğrencilerin bildiklerinin neden doğru olduğunu belirleyen, bilgiyi nasıl kullanabileceklerini ve özgün fikirler sunmalarını sağlayan uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez düzeyinde değerlendirmeler de yapması gerekmektedir.

Northey (2013) değerlendirmenin başlıca şu şekillerde yapılabileceğini belirtmektedir:

- Soru temelli,
- Problem temelli,
- Performans temelli,
- Duyuşsal temelli,
- Öz veya akran temelli (s. 145).

Soru temelli değerlendirme, genel değerlendirme metotlarından biridir. Öğretmenlerin sözlü ya da yazılı olarak öğrencilerden aldıkları cevaplara göre yapılır. Amacına uygun açık ve net bir şekilde soru sorma teknikleri kullanılarak öğrencilerin bildikleri tespit edilir (Butler ve McMunn, 2006, s. 48-50). Soru sorma, ünitenin başında öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek ve buna göre öğrenmelerini yönlendirmek, etkileşimli tartışma soruları hazırlamak ve yazılı sınavlar ya da testler yapmak amacıyla gerçekleştirilir (Northey, 2013, s. 146).

Problem temelli değerlendirme, gerçek hayatta uygulanabilir ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan bir probleme öğrencinin çözüm getirmesi ile gerçekleştirilmektedir. Bu problemler, çevresel, sağlık, ulusal kuruluşlar veya suçlar gibi konularda olabilir. Öğretmen, öğrencilerin bu konulardan birindeki bir problemi seçmelerine imkân tanır. Böylelikle değerlendirmenin öğrenci ilgilerine göre farklılaştırılması da sağlanmış olur (Chapman ve King, 2012, s. 171).

Performans temelli değerlendirme, öğrencilerin ünitenin kavramlarını ve becerilerini anladıklarını gösteren bir etkinlik ya da performans ile gerçekleştirilmesidir (Northey, 2013, s. 166). Performans değerlendirmelerinde açıkça kriterlerin belirlenmesi ve bunların öğrenci ile paylaşılması gerekmektedir. Bu değerlendirmeyi yapan kişinin de belirlenen kriterlere uygun olarak öğrencilerin çalışmalarını tutarlı bir şekilde takip etmesi esastır (Witte, 2012, s. 139).

Duyuşsal değerlendirme, kişinin tutumları, ilgileri ve değerleri gibi bilişsel olmayan değişen özelliklerinin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Öğretmen, duyuşsal değerlendirmeler ile öğrencilerin okula ve derse karşı tutumları hakkında bilgi edinir. Ayrıca okuldaki davranışlarını değerlendirirken gelecekteki davranışları ile ilgili öngöründe bulunabilir. Bu değerlendirmeler neticesinde öğrencilerin olumlu davranışlarını güçlendirebilirken, olumsuz olanlarının da giderilmesini sağlayabilir (Popham, 2003, s. 106-108).

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi beklentileri, ihtiyaçları, kaygıları, problemleri, ilerlemeleri ile ilgili görüşleri, kullanılan materyallere ve metotlara karşı düşünceleri hakkında bilgiler edinilmesidir. Öğretmenin değerlendirmesinden daha fazla bilginin edinilmesini sağlar. Ayrıca öğrencinin kendi eksikliklerini görerek onları düzeltmesine yardımcı olur (Harris ve McCann, 1994, s. 63-64). Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesidir. Bunu sözlü ya da yazılı olarak yapabilirler. Sözlü değerlendirme olarak yapılması, öğrencilerin birbirleriyle müzakere edebilmelerini sağladığından daha faydalı görülür (Barlett, 2015, s. 150).

Öğrencilerin öğrenme durumları ile ilgili kararın verilmesi değerlendirme sürecine işaret eder. Bu süreç, öğretime başlanmadan, öğretim devam ederken ve öğretimin sonunda olmak üzere üç türlü değerlendirme aşaması ile tamamlanır (Mertler, 2017, s. 11). Bu üç aşamalı değerlendirmeyi, farklılaştırılmış öğretim yapan öğretmenlerin mutlaka yapmaları gerekir. Farklılaştırılmış öğretim, ancak değerlendirme ile planlama aşamasının bütünleştirildiği noktada başarılı olur (Fox ve Hoffman, 2011, s. 50).

Öğretimin planlanmasına yol gösterici olan ilk aşama ön değerlendirmedir (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 28). Doubet ve Hockett (2015), ön değerlendirmeyi, bir üniteye ya da derse başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme tercihlerine ilişkin kanıtların toplanması ve bu doğrultuda öğretimin planlanması olarak tanımlamaktadırlar (s. 70). Burada ön değerlendirmeyi bir talimat gibi değil, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamaya odaklı esnek bir süreç olarak düşünmek fayda sağlamaktadır. Şöyle ki ön değerlendirmenin hangi konuda, ne zaman ve kaç kişi ile yapılacağı öğrenci ihtiyaçları ve ünitenin gereksinimleri bakımından değişiklik göstereceğinden esnek olmayı gerektirmektedir. Bazen öğretmenler öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini, belirli becerileri nasıl kullandıklarını veya öğrenilecek konu ile ilgili hangi fikir ya da ilkeyi anlamlandırdıklarını görmeyi isteyebilirler. Buna göre öğrencilerin yeterlikleri ile ilgili hangi bilgiyi edinmek istiyorlarsa ön değerlendirmeyi o alanda yapabilirler. Ön değerlendirmenin ne zaman yapılacağı da yine öğrencilerin bilgi, anlama ve beceri yeterliğini belirleme durumlarına göre, bazen dört haftalık bir ünitenin ilk konusunda bazen de her ünitenin başında olmak üzere farklı zamanlarda yapılabilir. (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 29).

Ön değerlendirmeyi yaparken gözlemler, diyagramlar, günlükler, kısa sorular ve cevaplar, beceri anketleri, okuma yazma denemeleri, ilgi ve öğrenme stillerini belirleyen envanterler kullanılabilir. Öğrencilerin belirlenen amaçlara göre mevcut durumlarını gösteren başlangıç noktalarını bu değerlendirme araçları ile ortaya çıkarmak mümkündür. Burada önemli olan kullanılan değerlendirme araçlarının, öğrencileri derecelendirmediği sadece onları daha yakından tanıyıp öğretimin planlanması amacını taşıdığının bilinmesidir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 75). Bu kapsamda testler ya da diğer değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları ile ilgili tespitlerde bulunulabilir. Eğer öğrenciler ünitenin temelini oluşturan temel bilgilere sahipse, bir sonraki aşamaya geçmeden önce hızlı bir tekrar yapılabilir (Mertler, 2017, s. 12) temel bilgilere sahip değillerse, öncelikle bunları düzeltmek için detaylı anlatımlar yapılır. Çünkü yeni bilgilerin mevcut bilgiler üzerine yapılandırılması, öğretimdeki bilgi boşluğunun doldurulmasını gerektirir. Aksi takdirde öğrencilerin, öğrenim hayatları boyunca bilgi boşlukları ve yanlış anlamaları devam eder (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 30).

Ön değerlendirme verileri, öğrencilerin ilgilerini belirleme açısından önemli bir avantaj sağlar. Öyle ki öğrencilerin ilgilerini bu değerlendirme vasıtasıyla bilen öğretmen, dersini ilgi çekici hale getirebilecek fikirlere sahip olur. Bu da derslerini onların ilgi alanlarına

hitap eden sorularla ilişkilendirmelerine ve öğrencilerin derinlemesine düşünmelerine katkı sağlar (Doubet ve Hockett, 2015, s. 60). Ayrıca onların öğrenme motivasyonlarına ve başarılarına da katkı sağlamış olurlar. Daha dar kapsamda düşünüldüğünde bu değerlendirme verileri, belirlenmiş ilgilere göre grupların oluşturulmasında ya da ilgilere dönük çalışmalar tasarlanmasında da faydalı olabilmektedir (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 40).

Öğrencilerin öğrenme stillerini bilmek onlara öğretimin nasıl yapılması, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini belirlemek açısından önem taşımaktadır. Öğrenme stilleri kontrol listeleriyle, anketlerle ya da envanterlerle ön değerlendirme yapılarak belirlenebilmektedir. Bu değerlendirmeyi yapmanın amacı, öğrenciyi etiketlemekten ya da onları bir kalıba bağlı kılmaktan ziyade öğrenmelerini geliştirmelerinde nelerin daha iyi sonuç verdiğini veya vermediğini düşünmelerini sağlamaktır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 150). Ön değerlendirme yapılarak öğrencilerin anlayabilecekleri, anlamlandırabilecekleri ve içerikle yeterliklerini gösterebilecekleri çeşitli yöntemlerin bulunması ve öğrenme sürecinin verimli hale getirilmesi söz konusudur. Öğrenme stillerinin bilinmesine yönelik bu tanılar, öğrenmenin en üst düzeye çıkarılmasında etkili bir rol oynamaktadır (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 39).

Öğretmenler öğretimi planlamada, değerlendirmenin ikinci aşaması olan biçimlendirici değerlendirme verilerinden faydalanabilmektedirler. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005) biçimlendirici değerlendirmeyi, öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretimin uygun bir şekilde planlanması için öğrencilerin anlamalarının ve ilerlemelerinin etkileşimli ve devamlı değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır (s. 21). Mevcut bilgileri ile sınıfa gelen öğrencilere sunulan öğretim ve materyaller onların anlamalarını etkilemektedir. Bu noktada anlamalarını denetlemek, öğretim ve öğrenme sürecinin önemli bir adımını oluşturmaktadır. Bunun farkında olan ve değerlendirmeler yapan öğretmenler, öğrencilerin anlama durumlarını süreç boyunca görebilmekteler, varsa yanlış anlamaları ya da eksiklikleri bunları da far ederek öğretimi düzenleme fırsatını elde edebilmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin anlama durumlarının denetlenmesi, onların çalışma becerilerini etkilemektedir. Düzenli olarak değerlendirileceğini bilen öğrenciler, anladıklarını nasıl takip edebilecekleri noktasında bir yetkinliğe ulaşırlar (Fisher ve Frey, 2007, s. 2-3).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili nasıl ve ne zaman kanıtların toplanacağına ilişkin bilgi edinmenin yanı sıra öğrencilerin öğrenme

motivasyonunu ve başarısını etkileyen unsurları da içermektedir. Bu süreç, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili bilgi edinmekle, öğretimsel düzenleme ve stratejiler oluşturmakla birlikte (McMillan, 2018, s. 109) öğrencilere öğretim süresince sistemli bir şekilde düzeltme ya da onaylama dönütlerinin verilmesine odaklanır. Bu dönütlerin olması, öğrencilerin öğrenmesinde oluşabilecek hataların ya da öğretilmek istenenden sapma durumunun zamanında düzeltilmesini sağlar. Ayrıca öğrencilerin aldıkları dönütler sayesinde bilgilerinde ve becerilerinde yetkinliğe ulaşma fırsatları artar (Witte, 2012, s. 36).

Dönütler, öğrencilerin bulundukları yer ile olması gereken yer arasındaki boşluğun azaltılması amacıyla yapıldığından etkili bir dönüt için öğretmenlerin bir dersin ya da etkinliğin amaçlarını açıkça belirlemeleri gerekmektedir. Şöyle ki bazen öğretmenin verdiği dönütler öğrenciler tarafından anlaşılmamakta, bazen de öğretmen öğrencinin beklediği anda dönüt vermemektedir. Bu da öğretmenin etkililiği açısından sıkıntıların yaşanmasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla dönütlerin açık ve anlaşılır bir biçimde belirtilmesi gerekmektedir. Öğretmenin verdiği dönütler dışında bir de öğrencilerden dönüt alınması önemlidir. Çünkü bu dönütler sayesinde öğretmenler öğretim stratejilerini değiştirme, ihtiyaç duyulan konularda tekrar yapma ya da öğrencilerin taleplerine göre düzenlemeler yapma fırsatlarına sahip olurlar (Hattie 2012, s. 18-19). Ayrıca dönütler, sadece öğretmen ve öğrenci arasında sınırlandırılmayıp, akran dönütleri de süreçte kullanılabilir (Smith ve Throne, 2011, s. 205). Biçimlendirici değerlendirmede Black ve Wiliam (1998), öğrencilerin hem kendi hem de akranlarını değerlendirmelerinin ve sonuçları üzerinde konuşmalarının öğrenmeleri için önemli olduğunu ve değerlendirmenin temel bileşeni olduğunu vurgulamaktadırlar.

McMillan (2018) biçimlendirici değerlendirmeyi kavramsallaştırmanın en iyi yolunu gömülü ve özetleyici düşünme olarak açıklamaktadır. Gömülü biçimlendirici değerlendirme, günlük, süregelen ve eş zamanlı öğretim bağlamında yürütülür. Öğretim ve öğrenme öğretmenin gözlem yapması, soru sorması, zamanında dönütleri alması ve hızlı öğretimsel düzeltmeler yapmasıyla gerçekleşir. Gömülü biçimlendirici değerlendirme, planlanmadan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim olarak doğaçlama yapılabileceği gibi öğretimin temel konularıyla ilgili soruların hazırlanmasıyla planlanmış olarak da yapılabilir. Her iki şekilde de elde edilen veriler, değerlendirmede ve bir sonraki adımları belirlemede kullanılır. Özetleyici temelli biçimlendirici değerlendirme ise başarıyı resmi ve geleneksel olarak test, proje ya da ev ödevi gibi ölçme araçları ile ölçerek öğrenmenin

kanıtı olarak kullanılması ve sonrasında dönüt verilmesidir. Bu değerlendirme biçimi, bir ünite ya da kısa öğrenme sürelerine dayalı olarak sınıf bazında, altı ya da altıdan daha fazla hafta sonunda sınıflar ya da okullar bazında ve bir senenin sonunda olmak üzere daha geniş kapsamlı yapılabilir (s. 112-114). Genel olarak biçimlendirici değerlendirme; testler, görüşmeler, gözlemler, günlükler, frayer diyagramları, grafikler, soru-cevap kartları, laboratuvar raporları gibi ölçme araçları kullanılarak yapılabilir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 75).

Özetle en yararlı biçimlendirici değerlendirme:

- Önemli öğrenme hedefleri olan bilgi, anlama ve beceri ile uyumludur,
- Bilerek ve tasarlanarak uygulanır,
- Birkaç soru ile sınırlıdır,
- Bireysel öğrenci ihtiyaçları ve ilerlemesi ölçülür,
- Öğretim sırasında öğrencinin öğrenmesini etkileyen dönütlerin zamanında verildiğini gösterir (Doubet ve Hockett, 2015, s. 156).
- Dönütler yapıcı eleştiriyi, övgüyü ve yönlendirmeyi içerebilir,
- Bir etkinlik ya da süreçte gerçekleşir (Smith ve Throne, 2011, s. 205).

Ön değerlendirmede olduğu gibi biçimlendirici değerlendirmede de öğrencilerin mevcut bilgilerinin, anlamalarının ve becerilerinin en iyi şekilde ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak değerlendirme biçimlerinde farklılaştırma yapılabilmektedir (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 75).

Öğretimin değerlendirilmesi daha resmi olarak özetleyici değerlendirme ile gerçekleştirilir. Özetleyici değerlendirme, bir dersin ya da belirlenen hedeflerin sonunda tüm öğrenilenlerin ölçülmesidir (Fuller, Kuhne ve Frey, 2011, s. 114). Özetleyici değerlendirme, öğrencilere yeni bilgi, fikir ve beceri sunulduğunda ve bunları uygulayabilecekleri, anlamlandırabilecekleri fırsatlar verildiğinde öğrendiklerinin resmi olarak değerlendirilmesi sürecine işaret eder. Öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ne derecede ulaştığını ölçmeye odaklandığı için birkaç dersin ya da ünitenin sonunda gerçekleştirilebilir. Ancak dersin amacı yerine getirilmiş ve öğrenciler bu amaçlara ulaşmada yeterince fırsatlara sahip olduysa bir dersin sonunda dahi özetleyici

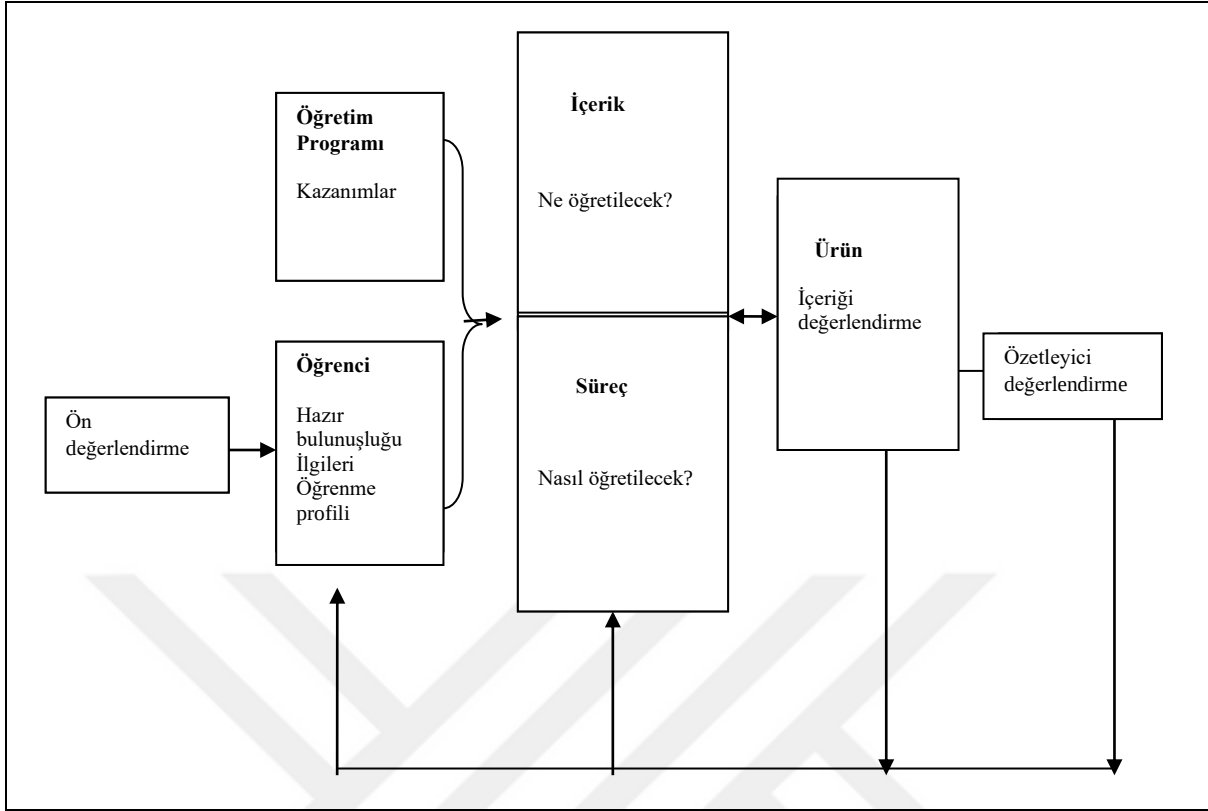
değerlendirme yapılabilir. Bu şekilde bir ders ya da birkaç ders sonrasında özetleyici değerlendirmeler yapmak, öğrencilerin bir sonraki konuyu öğrenmelerine temel oluşturmaları açısından katkı sağlamaktadır (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 92). Ayrıca bu değerlendirmeden elde edilen veriler; derecelendirme, karne verme, bir sonraki sınıfa geçirme ya da ileri seviyedeki kurslara geçme gibi okulun resmi amaçlarını gerçekleştirmede de önemli bir rol oynamaktadır. Ölçmedeki işlevleri düşünüldüğünde ise bu değerlendirmenin gerekli olduğu, şimdi ve gelecekte önemi koruyacağı açıkça görülmektedir (Witte, 2012, s. 40).

Özetleyici değerlendirmeler yapılmadan önce iyi bir plan yapılması gerekmektedir. Bir plan dahilinde değerlendirilecek amaçlar ve öğrencilerin öğrenmelerini gösterecek kanıtlar tanımlanır ve adil bir değerlendirmenin oluşturulması sağlanır (McMillan, 2018, s. 178). Tüm bu hususları dikkate alarak öğretmenler, özetleyici değerlendirmeyi öğrencilerinin bilgi, anlama ve beceri durumlarına göre farklılaştırabilirler. Bu doğrultuda öğretmenlere rehberlik edecek üç ilke belirlenmiştir:

1. Farklılaştırılmış değerlendirmeler, bireysel eğitim planına ihtiyaç duyanlar dışında tüm öğrencilerin aynı bilgi, anlama ve beceri hedeflerine odaklanmalıdır,
2. Öğrenciler bilgi, anlama ve beceri yeterliklerini gösterebilsinler diye çeşitli fırsatlar sunularak değerlendirilmelidir,
3. Farklılaştırılmış değerlendirmelerde puanlama sistemi, aynı amaçların farklı biçimlerde gösterilmesine bakılmaksızın değerlendirilmelidir (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 97-99).

Özetleyici değerlendirmeyi yaparken öğrenme hedefleri ile sonuçların bağlantılı olması zorunluluğu öğretmenlerin ölçmede kullandıkları araçları ve metotları da önemli kılmaktadır (Witte, 2012, s. 41). Öğrencileri hangi sınıf, okul ya da daha büyük bir öğrenci kitlesi bağlamında değerlendireceklerse, buna uygun olarak geleneksel kâğıt kalem testleri, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış cevaplı olan kapalı uçlu sorular ile performans temelli olan denemeler, projeler, ürünler, portfolyolar ya da performans görevleri gibi pek ölçme araçlarını kullanılabilirler (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 92-93).

Özetle farklılaştırılmış öğretimin ilkelerinden biri olan değerlendirme, üç aşamada yapılabilir. Bu aşamalarda öğrencilerin özellikleri dikkate alınmakta ve belirli plan doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Bknz. Şekil 3).



Şekil 3. Farklılaştırılmış öğretimi planlamada ve uygulamada kullanılan öğrenme döngüsü ve karar etkenleri. Hall vd.. (2003). Differentiated Instruction and implications for UDL implementation. *National Center on Accessing the General Curriculum*. Adapted Oaksford, L. & Jones, L. (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools.

Özetleyici değerlendirme yapılmasının nihai amacı öğrencilerin akademik olarak öğrenme durumlarını derecelendirmektir. Daha önce de bahsedildiği gibi özetleyici değerlendirme öğretimin tamamlanmasının ardından resmi bir değerlendirmenin yapılmasını işe koşar. Bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrenciler derecelendirilir (Mertler, 2017, s. 13). Öğrencilerin akademik açıdan derecelendirilmesi ise onları psikolojik açıdan etkileyebilmektedir. Çünkü derecelendirme öğrencilerin kaygı, korku, heyecan, panik ya da rahatlama gibi bir ya da birkaç duyguyu bir arada yaşamalarına sebep olmaktadır. Buna ilişkin anıları onların yaşamalarında etkili olacağından öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekli görülmektedir (Witte, 2012, s. 222).

Pek çok öğretmen için derecelendirme karmaşık bir uygulamadır. Öğretmenler, bir yandan öğrencilerini desteklemeyi ve teşvik etmeyi isterken öte yandan karne ya da derecelendirme kayıtlarının gereklerini yerine getirmek için bir yargıya varma yükümlülüğünü hissederler. Bu ikilem, farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenler için kafa karıştırıcı olabilmektedir. Sınıf ortamında öğrencilerin hazır bulunuşluklarına,

ilgilerine ve öğrenme profillerine saygı duyan ve bunları dikkate alarak öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin onları nasıl derecelendireceklerini bilmeleri önemlidir (Tomlinson ve McTighe, 2006, s. 128). Bu bakımdan öğretmenlerin öğrenmeyi destekleyen, tutarlı, doğru ve anlamlı derecelendirme yapmalarına rehber olabilecek temel ilkeler bulunmaktadır. İlk olarak, derecelendirme açıkça belirlenmiş öğrenme hedeflerine dayanmalıdır. Öğretmenler, bir hafta içinde ya da bir ünite çalışmasında öğrencilerin bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerekenleri açıkça belirtmelidir. Bu ilkenin dikkate alınması, sınıflar arasında güvenilirliğin artırılmasına ve ölçülmesi istenenlerin belirlenmiş olmasıyla geçerliğin artırılmasına katkı sağlar. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmeye ve değerlendirmeye katılma çabalarını artırması bakımından etkili olur. İkincisi, derecelendirmenin norm temelli değil, belirlenmiş kriterlere dayanması gerektiğidir (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 128-129). Norm temelli derecelendirme öğrencinin başarısının diğer öğrencilerle karşılaştırılmasına dayanır. Kriter temelli derecelendirme de ise öğrenciler karşılaştırılmadan performans seviyesine göre belirlenmiş kriterlere göre değerlendirilir (McMillan, 2018, s. 431-432). Üçüncüsü, her şeyin derecelendirmeye dahil edilmemesidir. Derecelendirme, özetleyici değerlendirmenin bir sonucudur. Dolayısıyla ön değerlendirmeden elde edilen sonuçların derecelendirilmesi uygun görülmezken, biçimlendirici değerlendirmenin nadiren derecelendirilmesi uygun görülmektedir. Dördüncüsü, ortalamalara dayalı derecelendirmeden sakınmaktır. Öğrencileri öğrenme döngüsünün başında değerlendirmekten ziyade, döngünün son aşamasının değerlendirilip derecelendirilmesi daha kıymetlidir. Son olarak, başarıya odaklanılması ve diğer faktörlerin ayrı rapor edilmesidir. Şöyle ki derecelendirmeler bilinmeyen pek çok faktörün karışımını yansıtmaktadır. Bunlardan bir görevi zamanında bitirme, sınıfta katılım gösterme, çaba, tutum, davranış gibi faktörlerin ayrı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Tomlinson ve McTighe, 2006, s. 131-133).

2.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim

Sosyal bilgiler dersi içeriğinin oluşumu, vatandaşların eğitilmesine yönelik çalışmalara dayanmaktadır. Amerika'da çok sayıda göçmenin yaşaması politikacıları, iyi vatandaşın nasıl yetiştirileceğini düşündürmeye yöneltmiştir. Bu ihtiyaç doğrultusunda da lise programındaki vatandaşlık eğitimi dersleri hikâyeleştirilerek ilkokullarda anlatılmaya başlanmıştır (Mindes, 2014, s. 2). 1921 yılına gelindiğinde, Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS)'nin kurulmasıyla sosyal bilgiler müfredatının şekillenmesi söz konusu olmuştur.

Disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi ise İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sosyal bilim disiplinlerinin programa entegre edilmesiyle gerçeklemiştir (Singer, 2009, s. 60-61).

NCSS (1994) sosyal bilgileri, yurttaşlık ile ilgili yeterliği geliştiren sosyal ve beşeri bilimlerle bütünleştirilmiş bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır (Levstik ve Tyson, 2008, s. 1). NCSS 2010 yılında yayınladığı sosyal bilgiler müfredat standartlarını on tema başlığı altında öğretme, öğrenme ve değerlendirme çerçevesinde ortaya koymaktadır. Odak noktasını öğrencilerin bilmesi gerekenleri, neler yapabilecekleri ve öğrencilerin anladıklarını nasıl gösterecekleri oluşturmaktadır (Kopp, 2017, s. 12). Ülkemizde yenilenen MEB (2018) sosyal bilgiler öğretim programı da NCSS'nin temaları ile benzerlik gösteren 7 öğrenme alanından oluşmaktadır. Öğrencilerin önceki öğrenmelerinin, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla bağlantılı öğrenmelerinin gerçekleştirilmesi amacıyla değerler, beceriler ve yetkinlikler kapsamında sarmal ve bütüncül bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Ayrıca program, değişen dünyanın bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını ve bireylerden beklenen yeterlikleri değiştirdiğinden dolayı sadece bilgi aktarımını değil öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate almıştır (s. 1).

Öğrenme, genellikle sosyal bir ortamda gelişir. Çocuklar ailelerinden, akrabalarından, arkadaşlarından ve yaşamlarında var olan diğer insanlardan öğrenebilmektedirler. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretim programı kişisel öğrenmeleri kapsadığı gibi sosyal öğrenmeleri de içeren bir yapıya sahiptir. Bilgilerin ezberlenmesinden ziyade, insanların birbirlerine olan ihtiyaçlarını nasıl ele aldıkları ve olayların nasıl gerçekleştiği üzerine düşünmelerine odaklanır. Aynı zamanda sosyal bilgiler, farklı kültürlerle ve görüşlere saygıyı temel alır (Farris, 2015, s. 21-22). Sosyal bilgiler dünyaya coğrafi, siyasal, tarihsel ekonomi gibi pek çok açıdan bakılmasını sağlarken, kültürel çeşitliliğin fazla olduğu dünyada etkili vatandaşlığın gelişmesini teşvik eder (Kopp, 2017, s. 15). Bu noktada Farris (2015) öğrencilerin bilinçli kararlar vermeleri ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmelerinde öğretmenlerin rolüne dikkat çekmekte ve iyi bir vatandaş yetiştirmenin temelini de düşünmenin öğretilmesine dayandırmaktadır. Bunun için de öğrencilerin araştırma yapabilmelerinin yansıtıcı düşünmelerinin ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin gerektiğini belirtmektedir (s. 15). Aslında sosyal bilgiler dersinin iyi bir vatandaş yetiştirilmesi hedefinde, içerdiği disiplin alanlarının bilgi ve beceri hedefleri ile donanmış olması ve yaşanılan dünyaya uyum sağlaması bakımından hem bilgili hem de bu bilgisini gösterebilme yetisinde olması vardır.

Sosyal bilgiler dersi her öğrencinin bilgiyle ve beceriyle donanmış vatandaş olmalarını destekler niteliktedir. 2010'da güncellenen NCSS standartları da hafif engeli olan öğrenciler dahil olmakla birlikte tüm öğrencileri kapsayacak eğitimi amaçlamaktadır (Passe ve Lucas, 2011, s. 2). Bu amaç doğrultusunda öğrenci profillerinin bilinmesi ve öğretimin buna uygun planlanması işe koşulmaktadır. Çünkü öğrenciler birbirlerinden ön bilgi ve beceri düzeyleri bakımından farklılık gösterirler. Hatta öğrencilerin bireysel performansları dahi yıl içerisinde değişebilir (Kopp, 2017, s. 23). Ayrıca öğrencilerin yaşları da dikkate alınabilen unsurlardandır. Şöyle ki ortaokul çağları öğrencilerin ergenliğe doğru ilerlerken en hassas oldukları döneme işaret eder. Bu dönemlerde olan çoğu öğrencinin okulu bırakma eğiliminde oldukları bilinmektedir. Onların okula bağlılık duygusunun geliştirilmesi, cezalandırıcı değil destekleyici öğrenme ortamının ve etkinliklerin tasarlanmasıyla bu kritik dönemlerinde böyle yitip gitmelerinin önüne geçilebilir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 128). Bu ve bunun gibi pek çok unsurun sınıf ortamında etkili olabileceği söylenebilir. Tüm bu unsurlar dikkate alındığında, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre kimi öğrenciye daha zorlu kimi öğrenciye daha kolay bir seviyeden başlayacak öğretim materyali sunmak ya da çeşitli stratejiler kullanarak öğrencilerin öğrenmeye olan katılımlarını sağlayacak planlar oluşturmak mümkündür (Kopp, 2017, s. 23).

Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenci çeşitliliğinin vurgulanması, sınıftaki çeşitliliğin de bunu desteklediğini göstermektedir. Böylesi bir durumda farklılaştırmanın temel ilkeleri bu çeşitliliğe en iyi cevap veren öğretim yaklaşımı olarak görülmektedir. Öğrencilerin ilgilerine göre seçim yapma ya da ön bilgilerine ve öğrenme stillerine göre kaynak ya da materyallere erişim gibi seçim imkânları ve farklılıkların saygı ile karşılanması da sosyal bilgiler öğretim programının pek çok bileşeni ile uyum sağlamaktadır (Alberta, 2010, s. 246). Yine sosyal bilgiler dersinin konuları, her seviyeye göre yapılabilen kademelendirilmiş etkinliklerin ve ilgi alanlarına yönelik çeşitli projelerin yapılmasına uygun olması bakımından farklılaştırma yapılmasını daha elverişli kılmaktadır (Tomlinson ve Allan, 2000, s. 92). Bu bazen de sosyal bilgilerin olayların ve tarihlerin yoğun olduğu konulardan oluşması nedeniyle bazı öğrencilerin öğrenmede zorlanmalarına karşılık farklılaştırma yapılmasını gerektirmektedir. Bu gereklilikler göz önünde bulundurulduğunda da öğrencilerin öğrenme durumlarına göre düzenlenebilecek hikâyeler, zaman şeritleri, grafikler ve kavram haritaları gibi materyaller işe koşulabilir (Matthews, 2011, s. 30).

Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcılığı sağlamak için farklılaştırma adımları takip edilir. Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi amacından hareketle farklılaştırmaya, öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olan özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni ya da aileler gibi tüm paydaşlarla bir planlama yapılarak başlanır. Bu, içerikteki bilgi ve beceri hedeflerinin her öğrencinin ulaşabilmesi açısından kritiktir (Minarick ve Hicks, 2011, s. 48,50). Bununla birlikte planlamada öğrencilere hangi strateji, etkinlikler ya da destekleyici materyallerle öğretimin yapılacağı belirlenir. Bunu belirleyebilmek için bir sonraki adımı öğrencilerin tanınması oluşturur. Öğrencilerin öğrenmeye etki eden ön bilgileri, ilgileri ve öğrenme stilleri gibi özellikleri çeşitli envanterler yardımıyla ortaya çıkarılır ve sürecin nasıl olması gerektiği belirlenir (Alberta, 2010, s. 246). Süreçte işe koşulacak materyallerden biri teknolojinin kullanılmasıdır. Öğrencilerin bu üç özelliğine de hitap edebilecek pek çok seçeneği teknoloji ile sunmak mümkündür. Farklı zorluklarda hazırlanmış metinler ilgilerine cevap verecek şekildeki tasarımlar ve öğrenme stillerine hitap edebilecek görsel işitsel ve okumaya yönelik materyallerle teknoloji farklılaştırma da kullanılabilecek araçlardandır (Okolo, Bouck, Heutsche, Courtad ve Englert, 2011, s. 68). Soyut kavramların anlaşılabilmesi için öğrencilerin coğrafya alanında göl, nehir ya da okyanus gibi konularda kendi deneyimleriyle ilgili konuşmalar yaptırmak ya da yazı yazdırmak da faydalı olabilir. Yine tarihsel olayların öğrenilmesi ve günümüzle kıyaslanması açısından etkileşimli not defterleri ya da zaman şeritleri kullanılabilir (Alberta, 2010, s. 247). Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde bağımsız çalışmalar kadar işbirlikli çabalar da gereklidir. Bazen bir öğrencinin tek başına yapamayacağı çalışmayı başka arkadaşıyla işbirliği içinde yapması sağlanabilmelidir. Bu bakımdan hangi öğrencilerin öğrenmeyi nasıl tercih ettiği bilindiğinde işbirlikli öğrenme, eşle ya da grupla tasarlanabilir (Farris, 2015, s. 16). Scruggs ve Mastropieri (2011) işbirlikli çalışmaların, sosyal bilgileri anlamakta zorluk çekenlerin başarılarını artırmada etkili olduğunu ifade etmektedirler (s. 36).

Planlamada belirtilecek bir diğer öge değerlendirmedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının bilinmesi değerlendirmeyi de yönlendirmektedir. Farklılaştırılmış öğretimde öne çıkan değerlendirme ortaya bir ürün konulmasıdır. Burada ürünün biçimi değil kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerinin yansıtılması dikkate alınmaktadır. Dolayısıyla çeşitli ürün seçimleri sunularak tercihin öğrencilere bırakılması farklılaştırmanın gereğidir (Alberta, 2010, s. 254). Matthews (2011), öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenciye diğer öğrencilere yapılan değerlendirme türü uygulanırsa bu öğrencinin kafa karışıklığı yaşayacağını belirtmektedir. Ancak uygun değerlendirme biçimi ile değerlendirmenin olumlu sonuçlar

vereceğini ve belirli bir formatın karar vermede tek faktör olmaması gerektiğini ifade etmektedir (s. 31-32).

Farklılaştırılmış öğretimin temel öncüllerinden birini, öğrencilerin öğretim programının hedeflerine ulaşmalarını sağlayan adımların belirlenmesi oluşturur. Bu adımlar öğrencilerin bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerekenlerin belirlenmesidir. Bu noktada öğretmenler, üniteye başlamadan önce öğrencilerin bilmesi gereken; olayları, tanımlamaları ya da kavramları, anlaması gereken; temel doğruları, ilkeleri ve genellemeleri, yapabilmesi gereken; düşünme, planlama ya da temel beceri hedeflerini göz önünde bulundurmalıdırlar (On Target, 2006, s. 6).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına bakıldığında içeriğin genel amaçlar, kavramlar, değerler ve becerilerden oluştuğu görülmektedir (Gündüz, 2018, s. 166). Bu öğeler öğrenme alanlarının 131 kazanımında yerini bulmaktadır. Bununla birlikte öğrenme alanları kapsamında kazandırılması hedeflenen değerlere ve becerilere de ayrıca yer verilmiştir. Programda adalet, çalışkanlık, sorumluluk, aile birliğine önem verme, barış, bağımsızlık, saygı, sevgi, özgürlük, eşitlik, estetik, yardımseverlik, vatanseverlik, dayanışma, dürüstlük, duyarlılık, bilimsellik ve tasarruf olmak üzere 18 değer yer almaktadır. Araştırma, sosyal katılım, mekân algılama, harita okuryazarlığı, politik okuryazarlık, kanıt kullanma, değişim ve sürekliliği algılama, empati, gözlem, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, finansal okuryazarlık, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, işbirliği, öz denetim, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, problem çözme, medya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, girişimcilik, hukuk okuryazarlığı, iletişim, karar verme, yenilikçi düşünme, konum analizi ve zaman ve kronolojiyi algılama olmak üzere 27 beceri bulunmaktadır (MEB, 2018, s. 9). Genel olarak bakıldığında programın değerleri ve becerileriyle yoğun bir içeriğe sahip olduğu görülebilmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programın amaçlarını gerçekleştirebilmelerinde pek çok yöntemi, tekniği ve strateji uygulaması mümkündür. Yaptıkları uygulamalarla öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşmalarını da sağlayabilirler. Ancak burada acaba yapılan uygulamalar her öğrenciye hitap edebilecek midir? sorusunun sorulması ve cevabının verilmesi gerekmektedir. Yine sosyal bilgilerin disiplinler arası yaklaşımla hazırlanmış bir içeriğe sahip olması öğrencilerin öğrenmesinde etkili olabilir mi? sorusunun üzerine de düşünülmesi gerekmektedir. Bu perspektiften değerlendirildiğinde, hem dersin amaçlarının her bir öğrenciye kazandırılması hem de öğrencilerin farklılıklarına

hitap edilebilmesi bakımından sosyal bilgiler dersinin öğretiminde farklılaştırma yapılması gerekli görülmektedir.

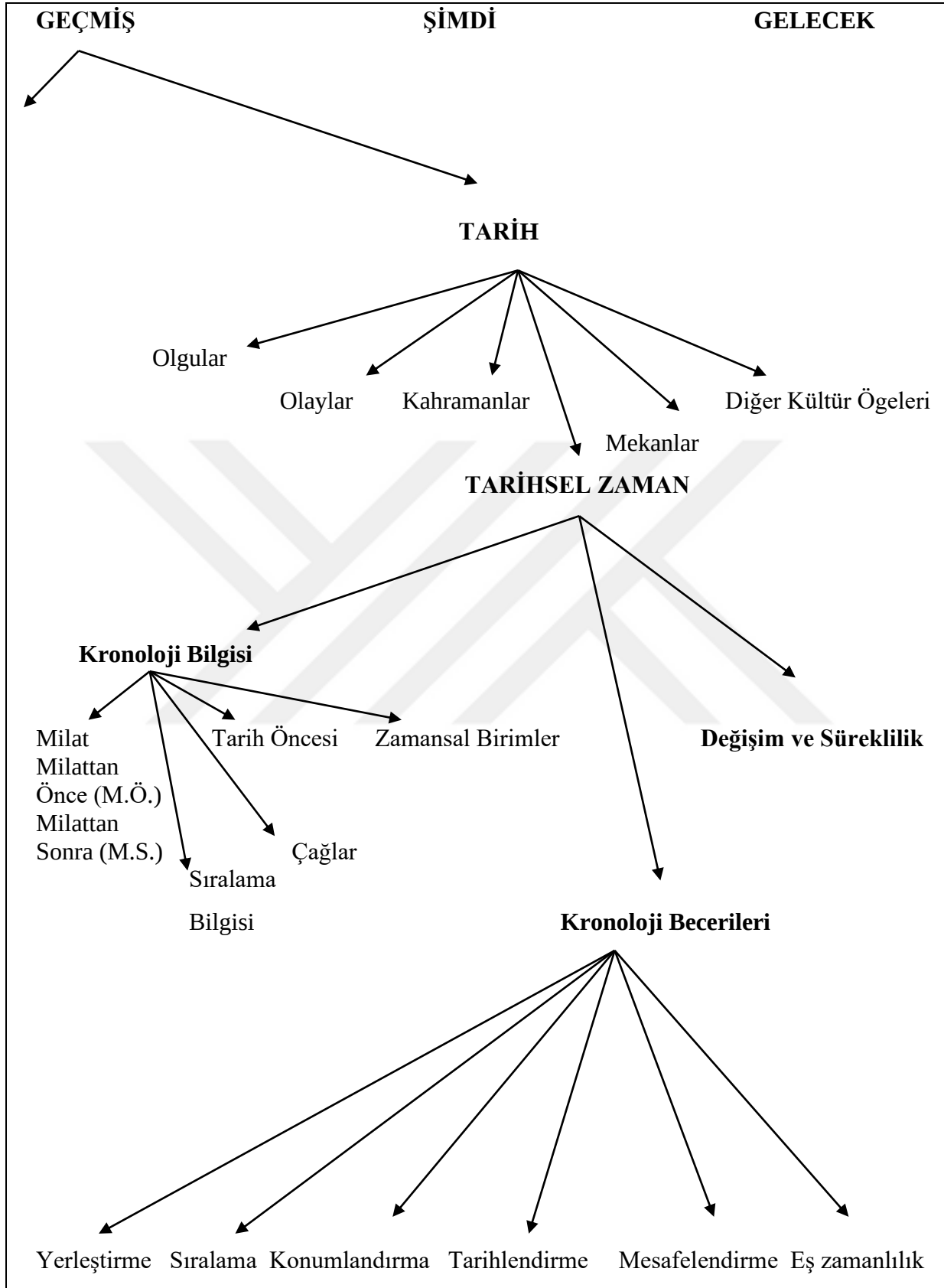
2.3. Zaman ve Kronolojiyi Anlama ve Farklılaştırılmış Öğretim

Beceriler, kendi içlerinde ellerin kullanıldığı harekete dayalı beceriler ve bir takım görevlerin tamamlanabilmesini sağlayan zihinsel beceriler olarak kategorilendirilmektedir (Fuller, vd., 2011, s. 18). Gagne (1988), beş tür öğrenme ürünü olduğunu, bunlardan birinin de zihinsel beceriler olduğunu vurgulamakta ve zihinsel beceriyi, bir işin nasıl yapılacağına ilişkin bilginin kullanılarak becerinin gösterilmesi yani bilginin bir bütün olma hali olarak tanımlamaktadır. Zihinsel becerilerin de kendi içinde ayırt etmeyi öğrenme, somut kavramlar, tanımlanmış kavramlar, kurallar ve çoklu kural uygulama olmak üzere beş alt boyutunun bulunduğunu belirtmektedir (Gündoğdu, 2011, s. 42-43). Bu tanımlardan yola çıkıldığında sosyal bilgiler dersi öğretim programında geliştirilmesi ön görülen becerilerden biri olan zaman ve kronolojiyi anlama becerisi zihinsel beceriler kategorisine girmektedir.

Anlaşılması güç bir kavram olan zaman, farklı bakış açılarına göre çeşitli şekillerde tanımlanabilmektedir (Brown ve Brown, 1954, s. 341). Altun ve Kaymakçı (2016) zamanı biyolojik, psikolojik, fiziksel, sosyolojik ve zihinsel boyutları olan bir olgu olarak tanımlamaktadır (158). Şimşek (2006) tarihsel açıdan zamanı, toplumu etkileyen olay ve olgular olarak tanımlamaktadır (s. 10). Geleneksel tarih öğretiminde her ne kadar günlerin ezberlenmesi gibi bir kalıp yargı olsa da zamanı anlamak, tarihin bir parçası olarak görülmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin zamanı anlamaları tarihi daha eksiksiz anlayabilmelerinde etkili olmaktadır (Levstik ve Barton, 2005, s. 97). Bunun için de geçmişte meydana gelen olayların zihinde toparlanması ve oluş zamanının anlaşılması için yaşanan yüzyıl milattan önce ve sonra gibi bazı zaman kavramlarının bilinmesi gerekmektedir (Haydn, Stephen, Arthur ve Hunt, 2015, s. 132). Şimşek (2006), öğrencilerin zamanı anlamalarında, dün, bugün ve yarın anlayışlarına sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir (s. 100).

Çocukların tarihsel zamanı anlamalarında zaman, tarihsel zaman, tarihsel bilinç, tarihsel anlama, kronoloji ve kronolojik anlama gibi farklı terminolojiler kullanılmaktadır (Groot Reuvekamp, Van Boxtel, Ros ve Harnett, 2014, s. 490). Levstik ve Barton (2005) tarihsel zamanı anlamının, zaman aralıklarının sıralanabilmesi yani kronoloji ve zaman aralıklarının belirli tarihlerle eşleştirilmesi olmak üzere en az iki ayrı ögeyi içerdiğini ifade

etmektedirler (s. 97). Gomez Galan (2016) tarihsel zamanı anlamının kronoloji ile gelişmeye başlayacağına vurgu yapmaktadır. Bunu da çocuğun önce kendi bireysel değişiminin sırasını ve sürekliliğini anlamaya başlaması daha sonra çevresindeki olayların da sırayla ve değişimle ilerlediğini görmesiyle kazanılacağını belirtmektedir. Brown ve Brown (1954) zamanı anlamının üç adımdan oluştuğuna inanırlar. İlk olarak, olayların meydana geldiği andan itibaren bir sıranın olması ve bunların birbirleriyle olan ilişkisinin bilinmesi, bir sonraki adım olayların ya da insanların birbirleriyle olan olaylarının zaman süresini anlama ve son olarak olayların doğru sıralanmasının anlaşılması ve belirli kurallara göre bilimsel ölçümünün yapılmasıdır (s. 341-342). Wood (1995) sıralamanın yapılabilmesini, zaman süresinin bilinmesi ile ilişkilendirmektedir (s. 12). Zamanı anlama ve kronoloji becerilerine yönelik olarak Şimşek (2006) ise alan yazındaki çalışmalardan yararlanarak tarihsel zaman kavramının üç temel ögeden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunları da her birinin kendi içinde belirli unsurları barındırdığını gösteren bir şema ile açıklamaktadır (s. 102-103). (Bknz. Şekil 4).



Şekil 4. Tarihsel zaman ve öğeleri. Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi. Ankara.

Çocukların tarihsel zamanı anlamalarının nasıl geliştirileceği ve bu gelişimin sağlanmasında olgunlaşmanın ve öğretim tekniklerinin ne kadar belirleyici olduğu konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür (Groot Reuvekamp, vd., 2014, s. 491). Dawson (2004) kronolojiyi anlamamanın ne kolay ne de hızlı gelişim göstermediğini ve bu gelişimin hem dil hem de matematik yeterlikleri ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir (s. 15). Thornton ve Vukelich (1988), 4 ila 6 yaşlar arasındaki çocukların günlük hayatlarındaki olayları sıralayabilme yeteneklerinin gelişmeye başladığını söylemişlerdir (Hoodless, 2002, s. 176). Birçok araştırmanın sonucundan elde edilen bulgular, 5 yaşından küçük çocukların görsel materyallere dayanarak şimdi ve geçmiş zaman arasındaki farklılığı anladıklarını ve çoğu kez uzun zaman önce gibi genel zaman ifadelerini anladıklarını ortaya koymuştur (Barton, 2002, s. 162). Inhelder ve Piaget (1962), öğrencilerin 10 ve 11 yaşlarına kadar zamanı ve geçmiş zamanın kronolojisi anlamalarının geliştiği, 12 ve 14 yaşlarında ise zaman kavramlarını tam olarak anlama yeterliklerinin gelişmiş olduğunu öne sürmüşlerdir (Harms ve Lettow, 2007, s. 211). Araştırmacılar, çocukların tarihler ile olayları doğru ve tutarlı olarak eşleştirmeye başlamalarının 12 ila 16 yaşları arasında olduğunu gözlemlemişlerdir (Wood, 1995, s. 11). Pistor (1939) çocukların olgunluk düzeyine erişmeden geçmiş zamanı anlama durumlarını incelemenin anlamsız olacağını belirtmiştir (s. 293). Dawson (2004) ise kronolojik anlamayı geliştirmede, olgunlaşmadan ziyade öğretimin etkili olduğu yönünde görüşler sunmuştur (s. 15). Levstik ve Barton (2005) ilkökul çocukların kronolojiyi anladıklarını ancak tarihteki dönemleri belirli yıllara eşleştirmekte zorlandıklarını belirtmektedirler. Hatta daha büyük öğrencilerin bile zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin kullanacakları öğretim tekniklerinin önemine dikkat çekmekte ve görsel zaman şeritlerinin kullanılmasını önermektedirler (s. 97-99).

Tarihsel zamanın anlaşılması noktasında farklı pek çok görüş bulunmaktadır. Bu görüşlerin genellikle öğrencilerin olgunlaşmasına yani hazır bulunuşluğuna ve öğretim tekniklerinin önemine odaklanıldığı görülmektedir. Bu görüşlerden hareketle, her öğrencinin hazır bulunuşluğunun farklı olabileceği dolayısıyla zaman kavramlarının öğrenilmesi ve kronoloji becerilerinin geliştirilmesi anlamında farklılıklar gösterecekleri ifade edilebilir. Öte yandan sadece öğretim tekniklerinin işe koşularak öğretimi yapmanın, öğrenmenin gerçekleşmesinde yeterli olamayacağı söylenebilir. Bu noktada öğrencilerin hem hazır bulunuşluğunu dikkate alan hem de onlara uygun tekniklerle öğretimin yapılmasına fırsat veren farklılaştırılmış öğretim uygulamalarından faydalanılabilir. Farklılaştırma

uygulamalarında öğrencilerin hazır bulunuşluğuna ve diğer özelliklerine göre pek çok yöntemle, teknikle ve stratejiyle zaman kavramlarının öğrenilmesi ve kronoloji becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Dawson (2004) da tarihsel zamanın anlaşılması noktasında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapılacak çeşitli etkinliklerin olduğunu belirtmektedir (s. 20).

Tarihsel zamanın anlaşılabilmesinde tarih şeritlerinden yararlanılabilir. Tarih şeritleri, zaman ve yer arasındaki bağlantının gösterilmesinde (Russell III, Waters ve Turner, 2013, s. 327) ve kronolojik anlamının sağlanabilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Dawson, 2004, s. 21). Öğrencilerin zaman kavramlarını ve kronolojiyi anlamalarında hem bireysel hem de işbirlikli çalışmalar yapabilmelerinde etkili araçlardan biri olarak görülmektedir (Chapman, 1993, s. 26). Ata (2008) da tarih konularının kronolojik sıralamasının bütünsel ve görsel açıdan sunulmasında tarih şeritlerinin etkili olduğunu ifade etmektedir (s. 66).

Milattan önce ve milattan sonra arasındaki farkın öğretilmesinde ve geliştirilmesinde tarih şeritleri etkili olmaktadır. Bunun öğretilmesine ise ortaokul yıllarından itibaren başlamak gerekir. Çünkü zaman kavramlarının öğretilmesi bunlarla ilgili uygulamaların yapılarak geliştirilmesi bir sürekliliğin olmasına işaret eder. Bu bağlamda tarih şeritleri, öğrencilerin bulundukları sınıfta oluşturulmalı ve sonraki sınıflarında da devam ettirilmelidir. Hatta okulun salonunda dahi bir tarih şeridinin bulundurulması, öğrencilerin zamana ilişkin farkındalıklarını artırma açısından önemli bir rol üstlenir. Ayrıca öğrenilenlerin görsel olarak tarih şeritleri üzerinde gösterilmesi de sağlanabilmelidir (Hodkinson, 1995, s. 19-20). Levstik ve Barton (2005) tarih şeritlerinin duvarda yer alabileceğini ancak bunların öğrencilerin ön bilgileri ile bağlantı kurmasına yardımcı olması gerektiğini ifade etmektedirler. Yine tarih şeritlerinin öğrencilerin tarihleri ezberlemesine değil, tarihlerle olayları anlamlandırabilmelerine ve ön bilgileri ile bağlantı kurabilmelerine hizmet edebilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bunun da görsel öğelerin tarih şeritleri ile birlikte kullanılmasıyla mümkün olacağını vurgulamaktadırlar (s. 98).

Tarih şeritleri basitçe öğeleri sıralamak, tarih şeridine günleri yerleştirmek, uzun zaman aralıklarını kullanarak ayrıntılı çalışmak ve karşılaştırmalar yapmak gibi farklı tür ve zorluklarda düzenlenebilir (Wood, 1995, s. 13). Bununla birlikte tarih şeritlerini sadece geleneksel basılı formlar dışında teknolojiden faydalanarak da oluşturmak mümkündür. Videolarla ya da power point sunularıyla tarih şeritleri oluşturmak öğrencilerin görsel ve işitsel öğrenmeleri için de bir avantaj olabilmektedir. Bu multimedya araçlarıyla yapılan

tarih şeritleri, daha genç yaştaki hatta beş yaşındaki çocuklar için de kullanılabilmektedir (Gomez Galan, 2016).





BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili ulusal ve uluslar arası olmak üzere yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Yabaş (2008) “Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, biliş üstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, matematik dersi ondalık kesirler ünitesinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, biliş üstü becerileri ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemi ile deneysel desende tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri akademik başarı testi, biliş üstü beceri ölçeği ve öz yeterlik algısı ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarı, biliş üstü beceri ve öz yeterlik algı son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkcıoğlu (2009) “Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler” adlı makalelerinde, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi şiir bilgisi konusu için tasarlanan farklılaştırılmış sınıf ortamının, öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırmada örnek olay deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veriler, gözlem ve görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu, derse yönelik ilgilerinin arttığı, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği ve yardımlaşma davranışlarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Belir (2010) “Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi için hazırlanan katlı öğretim tekniğinin öğrencilerin öğrenme düzeyine ve sınıf yönetimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma modelde tasarlanan araştırmanın verileri öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu, gözlem formu ve son test ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katlı öğretim tekniğinin düşük ve yüksek öğrenme düzeyine sahip tüm öğrencileri olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu ve derse katılma konusunda istekli oldukları gözlenmiştir.

Karadağ (2010), “İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması” adlı doktora tezinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkçe dersinde nasıl uygulanabileceğini, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimlerine olan yansımaları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın uygulanmasını 2008-2009 yılının bahar ayında 16 haftalık bir süreçte 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verilerini, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtları, öğrenci ürün dosyaları ve Türkçe dersi tutum ölçeği ile toplamıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulayıcı düşünme gibi üst düzey becerilerinin geliştiği, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağladığı ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Şaldırdak (2012) “Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamış olup çalışmasını karma yöntem ile tasarlamıştır. Araştırmanın nicel yöntemi ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende, nitel yöntemde ise öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin kompozisyon olarak yazılması ile planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak matematik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları farklılaştırılmış öğretimin deney grubu öğrencilerinin matematik başarılarını kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı ölçüde artırdığını doğrulamıştır. Nitel bulgularla da nicel bulguları doğrulayacak bir biçimde öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Demir (2013) “Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi” başlıklı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden olan katlı öğretim ve istasyon tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin erişileri, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemi, fen ve teknoloji dersinde ‘Canlılar Dünyasını Tanıyalım’ ünitesi için tasarlanmış, 5. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 66 öğrenci ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri, akademik başarı testi ve öğrenme yaklaşımları envanteri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, istasyon ve katlı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını, öğrenilenlerin kalıcılığını ve derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin erişilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini doğrulamıştır.

Taş (2013) “Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin biliş üstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin biliş üstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel yöntemle ön test son test kontrol gruplu model ile tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, akademik başarı testi ve biliş üstü yeti anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında biliş üstü yeti anketi puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Matematik başarı puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Umar (2014) “Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi” adlı doktora tezinde, 10. sınıf Kimya dersinde ‘Maddenin Halleri’ ünitesiyle öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak ve karma öğretim yöntemi ile farklılaştırılmış bir ünite programı oluşturmuş ve bu yöntemin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri akademik başarı testi, yaratıcı düşünme şekil testi A ve B formları, Cornell eleştirel düşünme beceri testi düzey X ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, yaratıcı düşünme becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Atalay (2014) “Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi” başlıklı doktora

tezinde, üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi ünite programı hazırlamayı ve bunun etkisini sınımayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu bir devlet okulundaki 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 11'i deney 10' kontrol grubunda olmak üzere toplamda 21 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu ön test ve son test olarak deneysel desende tasarlanmıştır. Veriler sosyal bilgiler başarı testi, Cornell eleştirel düşünme testi, Torrance yaratıcı düşünme testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış sosyal bilgiler ünite programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarıları, tutumları eleştirel ve yaratıcı düşünceleri kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Özbal (2016), “Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması” adlı doktora tezinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ortaokul 5. sınıf beden eğitimi ve spor dersinde uygulanabilirlik durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıfın bir şubesi oluşturmuştur. Araştırmada nitel veriler; video kayıtları, yansıtıcı günlük, öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle, nicel veriler ise beden eğitimi dersi tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel analiz sonuçlarına göre öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarında anlamlı bir artış olmuş, nitel verilerin sonucuna göre öğrencilerin derste aktif oldukları, grupla çalışma alışkanlığı kazandıkları, sosyal etkileşimlerinin geliştiği, bağımsız çalışma alışkanlığı kazandıkları ve öğrencilerin farklılıklara karşı saygı gösterdikleri görülmüştür.

Özer (2016) “Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi” adlı doktora tezinde, düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin erişilerine mesleki yabancı dil dersine ilişkin tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Karma yöntemle tasarlanan bu çalışmada veriler, düşünme stilleri ölçeği, mesleki yabancı dil II. dersi başarı testi, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutum ölçeği ve öğrenci görüşlerinden oluşan dokümanlar ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre eriş ve kalıcılık puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarında ise puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel sonuçlarında, öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve derse katılımlarının arttığı belirlenmiştir.

Ekinci (2016) “Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışmada veriler, matematik başarı testi, matematik tutum ölçeği, öğrenme stilleri ölçeği ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre başarı testi son test puanları deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir fark göstermiştir. Nitel sonuçlarına göre öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı matematik derslerini daha eğlenceli ve değişik bulduklarını, derse karşı motivelerinin arttığını ve öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Kaplan (2016) “Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi” adlı yüksek lisans tezinde farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle işlenen fen bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarılarına, kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden olan tek grup ön test ve son test zayıf deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri; ön bilgi testi, çoklu zekâ envanteri, öğrenme stilleri envanteri, akademik başarı testi, kavramsal anlama testi ve bilimsel süreç becerileri testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, fen bilimleri dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarında, bilimsel süreç becerilerinde ve kavramsal anlamalarında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Şentürk (2017) “İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi” adlı doktora tezinde, 4. sınıf fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenme sürecine katkılarını incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışmada veriler; akademik başarı testi, fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği, görüşme, gözlem ve öğrenci günlüğü kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarından, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre akademik başarılarını ve fen bilimleri dersine ilişkin tutumlarını artırdığı belirlenmiştir. Nitel sonuçlar da ise öğrenme ortamının fiziksel

özelliklerine, duyuşsal özelliklerine, bilişsel özelliklerine, sosyal özelliklerine, öğretme-öğrenme sürecine, öğrencilerin fen okuryazarlığına, öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Durmuş (2017) “Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi” başlıklı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının farklı düzeyde olan öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına olan etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırma karma araştırma yönetiminde yakınsayan paralel desen ile tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri; akademik başarı testi, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği, öğrenci ve öğretmen görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında, hem deney hem kontrol grubunun son test puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda uygulanan farklılaştırılmış öğretimin ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgularında ise farklılaştırılmış öğretim modeline yönelik öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenirken, öğrencilerin de farklı bakış açısı kazandıkları, derse daha ilgili oldukları ve motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut (2017) “Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim modellerinden olan bütünleştirilmiş müfredat modeline göre sosyal bilgiler dersi kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, öz düzenleme ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 4. sınıf öğrencileriyle deney ve kontrol grubunda yer alan 12 üstün yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Deneysel desende tasarlanan çalışmanın verileri akademik başarı testi, problem çözmeye yönelik algı ölçeği testi ve öz düzenleme beceri testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, problem çözme ve öz düzenleme beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Salar (2018) “Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5e öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi” adlı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretime dayalı fizik eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarına, fizik öz yeterlik inançlarına, kavram yanılgılarına ve sınıf iklimine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma

grubunu 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma karma araştırma yönteminde gömülü desen ile tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, elektrik ön bilgi testi, elektrik başarı testi, fiziğe karşı öz yeterlik inanç ölçeği, elektrik devreleri kavram yanlışlığı testi ve sınıf iklimi gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubunda düşük ve orta düzeyde başarılı öğrencilerin akademik başarılarını kontrol grubunda uygulanan 5E öğrenme modeline göre daha fazla geliştirirken başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler arasında bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin fizik öz yeterlilik inançlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesinde farklılaştırılmış öğretimin etkili olduğunu ve sınıf ortamını olumlu etkilediğini belirlemiştir.

Uğurel (2018) “Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi” adlı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretimin 10. sınıf fizik dersi “Elektrik Akımı, Potansiyel Fark ve Direnç” konularında öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisini belirlemeyi ve uygulama sürecine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle tasarlanan araştırmada gömülü desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 10. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Veriler; elektrik seviye belirleme testi, elektrik başarı testi, fizik dersi motivasyon ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney gruplarında kontrol gruplarına göre öğrencilerin akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının motivasyonları arasında anlamlı farkın olmadığı görülürken, başarısız gruplarda anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derslere katılımını artırmada, derslerin zevkli geçmesinde, fizik dersine ve uygulamaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Faydalı (2018) “Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile işlenen matematik dersinde öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına, geometriye yönelik öz yeterliklerine ve geometriye yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 6. sınıf öğrencileri yer almıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma yarı deneysel desen ile tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri; motivasyon ölçeği, geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeği ve geometri tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, farklılaştırılmış

öğretimin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyon puanlarında, geometriye yönelik öz-yeterlikleri ve geometriye yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır.

Avcı (2018) “Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimle tasarlanmış fen bilimleri dersi elektriğin iletimi ünitesinde girişimcilik becerilerinin ve akademik başarılarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, girişimcilik ölçeği ve akademik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, deney grubunda uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarında ve girişimcilik becerilerinin gelişmesinde anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüfekçi (2018) “Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: Vücudumuzu tanıyalım ünitesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarı, fen bilimleri dersine yönelik tutum, öz yeterlik ve öğrenmedeki kalıcılık durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, yarı deneysel desen ile tasarlanmıştır. Araştırmada veriler; akademik başarı testi, fen bilimleri tutum ölçeği ve öz yeterlik algı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, fen bilimleri dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve öz yeterliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2018) “Farklılaştırılmış öğretimin Türk öğrencilerinin ikinci dil başarısına ve öğrenci ve öğretmen algısına etkilerinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretimin 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce genel, okuma, yazma, kelime ve dil bilgisi başarılarına etkisi ile öğrenci ve öğretmen algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Karma yöntemle tasarlanan çalışmanın nicel verileri, başarı testi ve kelime bilgisi ölçeği ile nitel verileri de yansıtıcı günlükler ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularından hem deney hem de kontrol grubunda son test lehine anlamlı farklılığın olduğu, bununla birlikte deney grubunda artışın daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgulardan, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimi farklı, eğlenceli, meşgul edici, öğretici ve ilgi alanlarıyla ilişkili buldukları belirlenmiştir. Öğretmenin görüşlerinden farklılaştırılmış

öğretimde zaman problemi olduğu, öğrencileri tanımanın gerekliliği ve bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Karakaş (2019) “İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar” adlı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı olarak yürütülen matematik derslerinde nasıl bir öğrenme öğretme süreci gerçekleştiğini incelemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışma, matematik dersinde 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler; video kayıtları, öğrenci yansıtma kâğıtları, yansıtıcı günlük, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ürün dosyaları ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı, bireysel ve grupta çalışma becerilerini artırdığı, sosyal etkileşimlerini geliştirdiği, öğrenme sorumluluğu ve bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırdığı, her seviyedeki öğrencinin öğrenmesine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kara (2019) “Kaldırma kuvveti konusunun öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, kaldırma kuvveti konusunun öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini ve uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma Araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışmada gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde yarı deneysel desen nitel bölümünde durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veriler, kazanım ön bilgi testi, başarı testi ve görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, ön bilgi testinin ve başarı testinin deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmediğini göstermiştir.

Yaprakgöl (2019) “Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 10. sınıf öğrencileri yer almıştır. Karma araştırma yönteminde tasarlanan çalışmada gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, kaldırma kuvveti ön bilgi testi ve kaldırma kuvveti başarı testi ile toplanmıştır. Nitel verileri, gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön bilgi testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, başarı testinin ise deney

grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretimin sınıf yönetimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Akdemir (2019) “Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: bir eylem araştırması” adlı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinliklerin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Eylem araştırması modelinde tasarlanan bu çalışma 6. sınıf öğrencileriyle ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlükleri, ölçme değerlendirme testi, tutum ve motivasyon ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarılarını 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.

3.2. Zaman ve Kronolojiyi Anlama ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Demircioğlu (2005) “Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi” adlı makalesinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin zaman ve kronoloji ile ilgili kavramları anlama düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. 16 ilköğretim okulundan seçilen 564 sekizinci sınıf öğrencisiyle çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin yarısından fazlasının yüzyıl kavramını anlayamadıkları ve yüzyılları tarihlendirmede başarısız olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun kronoloji, Hicri Takvim ve Miladi Takvim gibi kavramları bilemedikleri de tespit edilmiştir.

Şimşek (2006) “İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi” adlı doktora tezinde, ilköğretim 4-8. sınıf öğrencilerinde tarihsel zaman kavramını ve buna bağlı becerilerinin gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanılmıştır. Araştırmada veriler, tarihsel zaman kavramı başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularından, tarihsel zaman kavramı bilgi ve becerilerinin gelişiminde; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha başarılı oldukları, sınıf düzeylerine göre başarı durumlarında 4, 5, 6. sınıfların bir grup olduğu, 7 ve 8. sınıfların da bir grup olduğu, okudukları okulun etkili olduğu ve matematik ve Türkçe derslerindeki başarıları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularından değişim kavramını ifade edip örneklemede başarıları

yüksek iken, süreklilik kavramı için düşük bir düzeyde kaldıkları belirlenmiştir. Çocukların genelinde M.Ö. ve M.S. kavramları ve bu konudaki kronoloji beceri düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işık (2011) “Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi” adlı makalesinde, ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlenmesinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 76 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, öğrencilerin yazdıkları tarihsel metinler ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel bulguları, tarih derslerinde kullanılan birinci ve ikinci el kaynakların, deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu anlamda daha fazla etkilediğini göstermiştir.

Akbaba, Keçe ve Erdem (2012) “Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi” adlı makalelerinde, ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme-öğretme sürecinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman ve kronoloji ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerini kazanmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışma, tek grup ön test son test zayıf deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara, çoklu ortam kullanımının öğrencilerde zaman ve kronolojiyi ve değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş ve Marancı (2018) “Fotoğraflarla yedinci sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı” adlı makalelerinde, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fotoğraflar kullanılarak, değişim ve süreklilik eşliğinde tarihsel zaman algısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, soru formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin yüzyıl ve çağ gibi zaman kavramların bilgisinde zayıf olduklarını göstermiştir. Öğrencilerin değişim algısına sahip oldukları ancak süreklilik algısına sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul değişkenine göre ele alındığında bazı alanlarda üst grubu temsil eden öğrencilerin alt grubu temsil edenlere nazaran daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Kekeç (2018) “Zaman ve kronoloji becerisinin kazandırılmasında modelleme tekniğinin kullanılması” adlı yüksek lisans tezinde, ortaokul 7. sınıf öğrencilerine, zaman ve kronoloji

becerisinin kazandırılmasında modelleme sürecinin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırmada veriler; başarı testi, sınıf içi gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin modelleme süreci tanımlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bu sürecin öğrenme ortamına yansımalarının da olumlu olduğu belirlenmiştir.

Durak (2019) “Kars müzesindeki eserler yoluyla 7.sınıf öğrencilerinin zaman ve kronoloji algılarını ölçme” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, müzedeki eserleri inceleyerek bu eserler yoluyla değişim ve süreklilik eşliğinde kronolojik zaman algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmış olup betimsel alan araştırması şeklinde yürütülmüştür. Veriler, soru formları ve öğrenci resimleri ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin günümüze yakın eserleri sıralamada daha doğru yaptığını, çok eski dönemlere ait eserlerin sıralamaları noktasında ise bazı eksikliklerin olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin bazı dönemleri sınıflandırmayı bilmediklerini ve hata yaptıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin müzede ilgilerini çeken eserleri sıralamada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yüzyıl ve çağ konusunda bilgi sahibi oldukları ancak sıralama yapmada hata yaptıkları saptanmıştır.

Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2019) “Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma” adlı makalelerinde, ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin zaman ve kronoloji kavramlarını anlama düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, zaman kavramlarından yüzyılın öğrencilerin yarısından fazlası tarafından bilindiği, binyıl, çağ ve milat kavramlarında daha az bilgi sahibi oldukları bununla birlikte kavram yanılgıları olan öğrencilerin de bulunduğunu tespit etmişlerdir. Kronoloji becerilerinden olan eşzamanlılık, tarihlendirme, sıralama, konumlandırma, mesafelendirme ve yerleştirme becerilerinin gelişiminde yetersizliklerin olduğunu saptamıştır.

3.3. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Uluslar Arası Araştırmalar

Luster (2008) “Bütün sınıfın ve farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen nicel bir çalışma” adlı doktora tezinde, kapsayıcı sınıf ortamında daha

etkili öğretim stratejisinin hangisi olduğunu belirlemek için sınıfın geneline hitap eden öğretimi ve farklılaştırılmış öğretimi karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu 6 şubeden oluşan 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışmada veriler, matematik yeterlilik testi ve öğretmen tutumlarını belirleyen anket ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretim stratejisinin matematik başarısına etkisi tüm sınıfa hitap edilen öğretim stratejisine göre anlamlı ölçüde farklılık göstermiştir. Araştırmaya katılan 6 öğretmen, öğretim stratejilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmesi gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin çoklu zekânın öğretimde yer almasına yönelik farklı düşünceleri olduğu belirlenmiştir.

Marshak (2008) “Kapsayıcı sosyal bilgiler sınıflarında program geliştirme: Engelli ve engelsiz öğrenciler üzerindeki etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, 7. sınıf sosyal bilgiler sınıflarında öğrencilerin engel durumlarına bakılmaksızın farklılaştırılmış öğretim programıyla geliştirilen sosyal bilgiler materyallerinin etkililiğini kanıtlamayı amaçlamıştır. Farklılaştırılmış program, geliştirme hatırlatıcı stratejileri ve akran öğretimini içerir. Çalışma grubunu 42 engelli öğrenci olmak üzere 186 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim programının geliştirildiği ya da geleneksel öğretimin yapıldığı 8 sosyal bilgiler sınıflarına rastgele atanmıştır. Çalışmaya üç öğretmen ile iki özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Üç ünite ile 10 hafta süreyle devam etmiş olan çalışmada ön test ve son test uygulanmıştır. Veriler, konu bilgisini ölçen 60 soruluk çoktan seçmeli test ve öğrencilerin derse ilişkin görüşlerini belirtecekleri anketler ile toplanmıştır. Bununla birlikte öğretmen anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim programı geliştirmede hatırlatıcı stratejiler ile akran öğretiminin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin geleneksel öğretim koşullarındaki öğrencilerden istatistiki olarak daha iyi bir performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte hafıza geliştiren stratejilerin ünitedeki içeriğin hatırlanmasını kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrenciler ve öğretmenler öğretim programı geliştirmede akranlardan faydalanmayı beğenmişlerdir.

Dooley (2009) “Farklılaştırılmış öğretimin dördüncü sınıfta fen bilimleri dersine etkileri” adlı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretimin fen bilimleri dersine akademik ve sosyal etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, içerik testi ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime yönelik duygularını belirlemek için anket ile toplanmıştır. Araştırmacı seçtiği iki sınıftan

birini yüksek başarı, diğerini ise düşük başarı düzeyinde belirlemiştir. Yüksek başarı düzeyine sahip sınıfa herhangi bir müdahalede bulunulmazken, düşük düzeyde olan sınıfa farklılaştırılmış öğretim stratejileri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıfın son test puanlarının yüksek başarı düzeyinde olan sınıfın puanları kadar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu duygulara ve tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Burr (2010) “Farklılaştırılmış öğretim ile matematik dersinde başarıyı artırma” başlıklı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin 8. sınıf öğrencilerinin matematiği anlamaları ve test puanlarındaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırmada farklılaştırılmış öğretimin etkisini belirleyecek veriler, ön test ve son test anketleri, kıyaslama değerlendirmeleri ve standart testler ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin matematik başarılarında olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson (2010) “Farklılaştırılmış öğretimle öğrencilerin akademik başarılarını geliştirme” başlıklı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretimin 8. sınıf Afrika kökenli öğrencilerin Asya kökenli akranları arasındaki başarı farklarına olan etkisinin incelenmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem araştırması ile tasarlanan çalışmada, nicel kısmı yarı deneysel desende nitel kısmı ise öğretmen görüşleri alınarak yapılmıştır. Çalışma deney grubunda 30 öğrenciye farklılaştırılmış öğretim yapılarak, kontrol grubundaki 30 öğrenciye de geleneksel öğretim yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel verisi olan, Chicago Devlet okullarının değerlendirme testi, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgulara, farklılaştırılmış öğretim gören öğrenciler ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada nitel veriler öğretmenlerle hem anket hem de yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara, deneysel grupta yer alan öğretmenler farklılaştırılmış öğretiminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Savage (2011) “Farklılaştırılmış öğretim ve öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi inceleme” adlı doktora tezinde; cebir, cebir II, biyoloji, ekonomi ve yurttaşlık, İngilizce I, fizik ve ABD tarihinde Kuzey Carolina Kurs Sonu testleri ile ölçülen öğrenci puanlarının öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma ile tasarlanan araştırmanın

Çalışma grubunu lise öğrencileri oluşturmuştur. Lisede görev yapan öğretmenler farklılaştırılmış ğretimi kullanma sıklığının belirlenmesini sağlayan bir anketi doldurmuşlardır. Öğretmenler farklılaştırılmış ğretimi içerik, süreç ve ürün gelerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlarının ortalaması alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, sınıflarında farklılaştırılmış ğretimi stratejisini kullanan öğretmenlerin ğrenci test puanları ile uygulamayan öğretmenlerin ğrenci test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır. İçerik, süreç ve ürün gelerinde farklılaştırma yapanlar ile yapmayan öğretmenler arasında ğrenci başarı puanları anlamlı farklılık göstermemiştir.

Kelly (2013) “Sınıfta farklılaştırılmış ğretim” adlı doktora tezinde, ortaokul seviyesinde düşük başarısı olan öğrencileri geliştirmek için farklılaştırılmış ğretim ile grupla ğretimi karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunda 83 ğrenci yer almıştır. Nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Farklılaştırılmış ğretimin etkisini belirlemek için hem eşleştirilmış t testleri hem bağımsız t testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin son test puanlarında orta derecede bir artış olsa da kesir ve yüzde konularında daha yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır.

Badgett (2015) “Farklı ortaokul öğrencileri ile matematik ve fen derslerinde farklılaştırılmış öğretimin kullanımı” başlıklı doktora tezinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış ğretim metotlarından olan bilgisayar tabanlı ğretim, grup projeleri, bağımsız çalışma, öğrenme stilleri, akranla öğrenme ve kademelendirilmış etkinliklerin çeşitli matematik ve fen bilimleri sınıflarındaki öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Farklılaştırılmış ğretim kullanımında her bir metodun kullanım sıklığı ölçülmüş ve akademik başarı testlerinin dört seviyesinde puan alan öğrencilerin sınıf yüzdeleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, kademelendirilmış etkinlikler ile bilgisayar tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koyarken, esnek gruplama ve akranla öğrenme metotlarının öğrenmede olumsuz etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hodges Park (2017) “Ortaokul ğrencilerinin farklılaştırılmış ğretimi anlama ve algısı: Olgu bilim çalışması” adlı doktora tezinde, bir ortaokuldaki öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma grubu, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı belgelenen sınıflardan seçilmiştir. Amaçlı rneklem yoluyla bu sınıflardan 10 ortaokul ğrencisi seçilmiştir. Araştırmada veriler; anketler, yüz yüze

görüşmeler, öğrenci katılımcı gözlemleri ve yansıtıcı notlar ile toplanmıştır. Toplanan verilerin temaları ve önemli bölümleri belirlenmiş olup, keşfetme, karşılaştırma ve özetleme yapılarak bir araya getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, katılımcıların öğrenci düşüncesi ve materyallerin sunumu olmak üzere iki tema ile yaşamla bağlantılık ve küçük grup projeleri olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Bu araştırma, öğrencilerin eğitim ortamının farkında olduklarını göstermiştir. Ayrıca yaratıcı öğrenme ortamı ile bağlantılı olan materyallerin, etkileşimlerin ve güdülemenin de farkında olduklarını ortaya koymuştur.

3.4. Zaman ve Kronoloji ile İlgili Uluslar Arası Araştırmalar

Kuse (1972) “Beşinci sınıf çocukların zaman ve kronolojiyi anlamalarında sistematik öğretimin etkisi ve zaman şeritleri kullanmanın beş yöntemi” başlıklı doktora tezinde, sistematik öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlamalarına olan etkisini ve zaman şeritlerini kullanma metotlarından hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bir zaman şeridinde yer alabilecek olayların belirlendiği üç tane 5. sınıf sosyal bilgiler kitabı kullanılmıştır. Amerika’nın gelişimi ile ilgili konuları kapsayan sekiz zaman şeridi de oluşturulmuştur. Çalışma 5 gruba gerçekleştirilmiştir. 4 grupta zaman şeritlerinin farklı metotlarına göre öğretim yapılmıştır. 5. grupta ise hiçbir uygulama yapılmamıştır. Çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Test maddelerinin geliştirilmesi, literatürde yaygın olarak belirtilen zaman ve kronolojiyi anlama ile ilgili beş kategoriye uygun olarak tasarlanmıştır. Bu beş kategorinin her biri için 15 sorudan oluşan toplam 75 soruluk test hazırlanmıştır. Pilot uygulama sonrasında 50 soruluk test tekrar öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sistematik öğretimle zaman şeritlerinin kullanımının öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlamalarında önemli bir başarı gösterdiğini doğrulamıştır. Zaman şeritlerinin farklı metotlarda kullanımının ise öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlamalarında, anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Claunh Lebsack (2002) “Dokuz ve on yaşındaki çocuklar çocuk edebiyatını okuyarak tarihsel zamanı nasıl inşa ederler” adlı doktora tezinde, 9-10 yaşlarındaki öğrencilerin çocuk edebiyatını okuyarak ve okuduklarını cevaplandırarak tarihsel zamanı nasıl anladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 42 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışmada veriler; videolar, açık uçlu grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler, yazılı cevaplar ve çocuk edebiyatı ile ilgili çizimler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucundan elde edilen ilk bulgu, öğrencilerin

geçmiş ve günümüzü karşılaştırarak zamana ilişkin bir yapı ortaya koymuş olmalarıdır. İkincisi, geçmişten günümüze tarihsel zaman öğretim programı oluşturmanın öğrencilerin kendi deneyimlerinden başlamasına fırsat tanımasıdır. Üçüncüsü, zaman bağlamlarına ait kelimelerin farklı zamanlara ilişkin yansımaları hatırlatmasıdır. Dördüncüsü, tarihsel zamanı anlamayı geliştiren soyut kavramların çizilmesinde metinlerin aracılık etmesinin önemi olduğudur.

Cox (2018) “Destekleyici araçların ortaokul öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerine etkisi” adlı doktora tezinde, 8. sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinin birinci el tarihi kaynaklara erişme ve bunlarla etkileşime geçme yeteneklerinde destekleyici araçların ve tekniklerin etkisini açıklamayı, incelemeyi ve böylelikle tarihsel düşüncelerini sağlamayı amaçlamıştır. Durum çalışması metodunun kullanıldığı çalışmada çalışma grubunun kırsal bir bölgenin devlet ortaokulu öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın verileri; öğretmen-öğrenci görüşmeleri, alan notları ve öğrenci eserleri ile toplanmıştır. Araştırmada üç aşamalı destek uygulaması sağlanmıştır. Öğrenciler belgeleri anladıkça destek uygulamaları başarılarına göre düzenlenmiştir. Bu belgelerin anlaşılmasına göre verilen destek hizmetleri başlangıç, orta ve son olmak üzere üç aşamadan geçmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, destek hizmetinin sağlanması ortaokul öğrencilerin birinci elden kaynaklarla etkileşim kurmasında olumlu yönde olduğudur.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın tasarlandığı yöntem ve deseni ile ilgili açıklamalara, çalışma grubunu kimlerin oluşturduğuna hangi araçlarla verilerin toplandığına, çalışmanın geçerliğine ve güvenilirliğine, uygulama sürecine ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Deseni

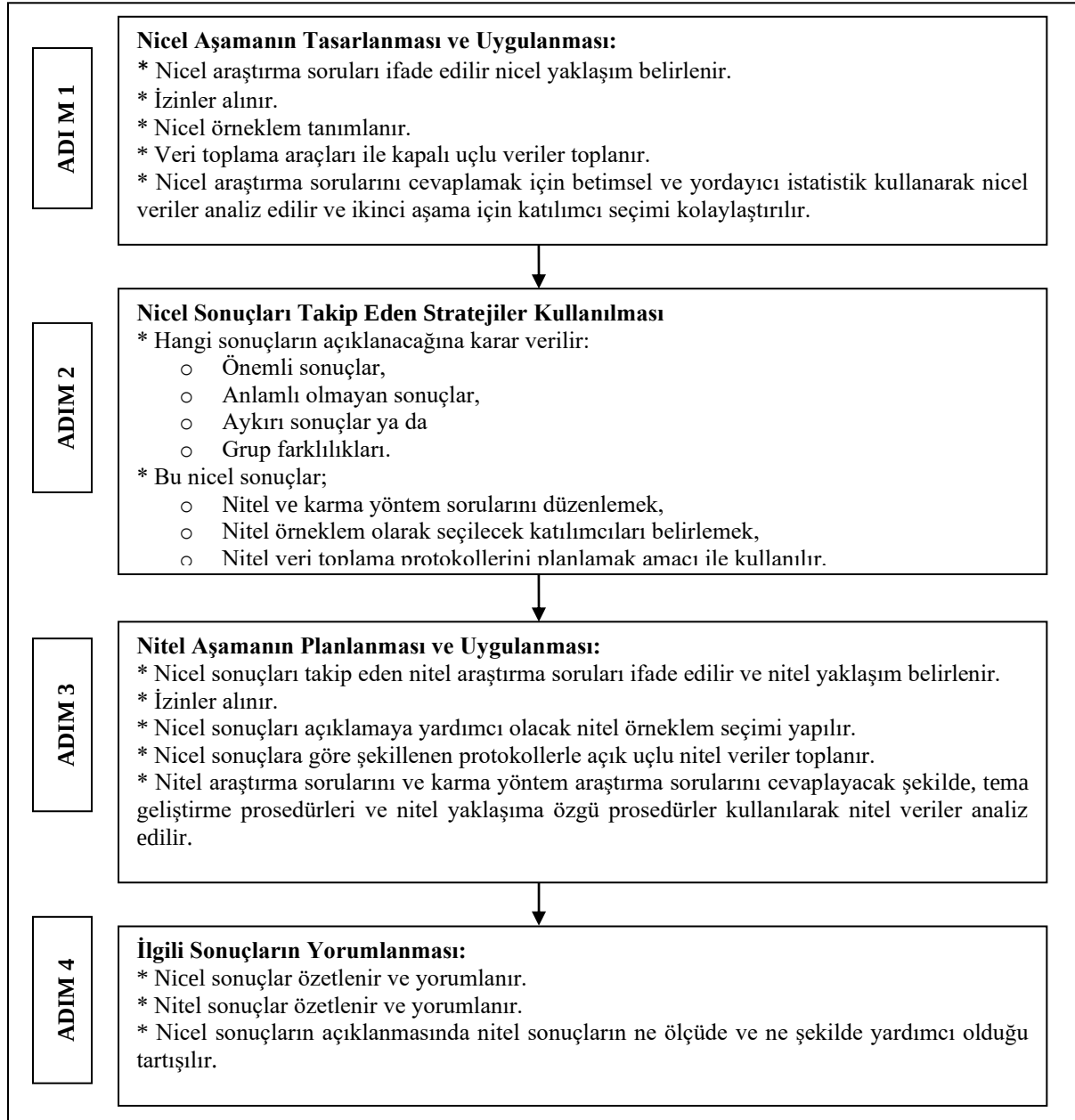
Araştırma deseni, belirlenmiş bir konunun amaçları doğrultusunda kimlerle ve hangi yöntemle çalışılacağına odaklanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Babbie, 2011, s. 117). Bu araştırma, farklı yöntemler ve farklı araştırma bileşenleriyle, araştırma alanını ve aralığını genişletme amacıyla karma yöntem ile tasarlanmıştır. Karma yöntem, araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini, metotlarını, yaklaşımlarını, kavramlarını ya da dilini tek bir araştırmada birleştirdiği ya da karıştırdığı bir yöntem olarak da tanımlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 17).

Karma yöntem, nitel ve nicel verilerle bulguların geçerliğini artırma, araştırma konusunun daha kapsamlı olması ve nicel ya da nitel yöntemlerin zayıf yönlerini dengelemesi bakımından yarar sağlar (Robson, 2015, s. 206). Karma yöntemlerin en güçlü yanını nicel ya da nitel verilerin tek bir desen olarak kullanıldığında ön yargı ve eksiklikler içerdiği birlikte kullanıldığında ise her bir veri grubundaki eksikliklerin tamamlanması olarak ifade edilmiştir (Creswell, 2016, s. 14).

Karma yöntemde verilerin hangi sıra ile toplanacağına ilişkin desenler bulunmaktadır. Bu desenleri seçerken dört önemli karar vardır. Birincisi; aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, ikincisi; aşamaların ilişkisel önceliği, üçüncüsü; aşamaların zamanlanması, dördüncüsü; aşamaları birleştirme işlemleridir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 72). Bu

araştırmada nicel ve nitel aşamaların etkileşimli olduğu, önce öğrencilerin akademik başarıları ile zaman ve kronolojiyi anlama becerilerini ortaya koymada nicel yöntemle başlanacağı daha sonra farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini ortaya koymada nitel yöntemin kullanılacağı ve verilerin yorumlama sırasında birleştirileceği açımlayıcı desen kullanılacaktır.

Açımlayıcı desen, araştırmacının birinci aşamada nicel veri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bu bulguları kullanarak ikinci aşamayı planladığı iki proje aşamasından oluşmaktadır. Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır (Creswell, 2016, s. 224). Bu desende, nicel ve nitel veri toplama birbirinden bağımsız değil, birbiriyle bağlantılıdır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 198). (Bknz. şekil 5).



Şekil 5. Açıklayıcı desen uygulamasındaki temel prosedürler akış şeması. Creswell& Plano Clark. (2015). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. Ankara: Anı.

4.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümü

Felsefi dayanakları incelendiğinde, pozitivizm ve realizm paradigmalarına dayanan nicel araştırma yaklaşımı aslında biyoloji ve doğa bilimlerinde yararlanılan yöntem ve metotlardan esinlenmiş ve hatta pek çok durumda benzerlerini taklit etmiştir (Ekiz, 2009, s. 99). Nicel araştırmalar, olay ve olguların dışarıdan ölçülünerek, gözlemlenerek veya deney yaparak, betimleme ya da nedensellik yoluyla gerçeklere ulaşmaya çalışan araştırmalardır (Arıkan, 2011, s. 29). Nicel araştırmalar, standartlaştırılmış veri toplama,

açıklama tahmin etme, hipotezi test etme, doğrulama, sonuç çıkarma ve istatistiksel analizlere odaklanır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 18).

Bu araştırmanın nicel bölümü deneysel desen biçiminde düzenlenmiştir. Deneysel desen, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2008, s. 87). Deneysel çalışmaları uygularken göz önünde bulundurulması gereken temel amaçları Creswell (2012) şu şekilde açıklamaktadır:

- Rastgele atama,
- İlgisiz değişkenleri kontrol etme,
- Uygulama koşullarını manipüle etme,
- Sonucu ölçme,
- Grupları karşılaştırma,
- Geçerliğe yönelik durumlar (s. 296).

Deneysel çalışmaları önemli kılan özelliklerden biri, belirli bir değişkenin doğrudan etkilenmeye çalışılması bir diğeri ise hipotezleri test etmek için neden-sonuç ilişkisini test etmesidir. Deneysel bir çalışmada araştırmacılar, en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakar (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 267). Araştırmacı bu amacı gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek, dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011, s. 191).

Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda bir veya daha fazla kontrol grubu ve deney grubu olarak adlandırılan eşdeğer gruplar seçilir. Deney sürecinde, deney grubuna özel davranımlar yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir özel davranımda bulunulmaz. Uygulama öncesinde yapılan ön-test ve uygulama sonrasında yapılan son-testlerle deney grubunda kullanılan tekniğin deney grubu üzerindeki etkililiği araştırılır (Çepni, 2009, s. 113).

Deneysel desenler; denek sayısına göre tek denekli çok denekli desenler, bağımsız değişken sayısına göre tek faktörlü, çok faktörlü, deneme koşullarına göre gruplar arası, gruplar içi, karışık desenler ve deneklerin seçilme yöntemine göre eşleştirme ve seçkisiz atama olarak çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 191-194).

Bu araştırma, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına yönelik akademik başarılarına ve zaman ve kronolojiyi anlama becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla çok denekli desenlerden yarı-deneysel, bağımsız değişken sayısına göre tek faktörlü desen, deneme koşullarına göre karışık desenler, deneklerin seçilme yöntemine göre grupların eşleştirilmesi olarak tasarlanmıştır.

Yarı deneysel desenler, deneysel işlem gruplarına ve karşılaştırma gruplarına rastgele paylaştırmanın yapılmadığı araştırma desendir (Robson, 2015, s. 133). Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı birçok durumda yarı deneysel desenlerden yararlanılmaktadır (Karasar, 2008, s. 99). Özellikle ülkemizdeki gibi merkezi eğitimin uygulandığı ve sınıfların araştırmacılar tarafından rastgele atama yoluyla oluşturulmasının mümkün olmadığı eğitim sistemlerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Çepni, 2009, s. 115).

Yarı deneysel desenlerin önemli unsurunu grupların eşitliğini sağlayacak ön testin ve önceki başarının analiz edilmesi oluşturur. Gerçek deneysel desenlerde ise rastgele seçim bir grubun başka bir gruptan önemli ölçüde üstün olmasını olanaksız kılar (Ross ve Morrison, 2014, s. 1023).

Araştırmada yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk vd, 2011, s. 206). (Bknz. Tablo 1).

Tablo 1

Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Gruplar		Ön test	İşlem	Son test
Deney	M	O1	X	O3
Kontrol	M	O2		O4

Kaynak: (Büyüköztürk vd, 2011, s. 206)

Yukarıda verilen ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desende yer alan sembollerin anlamları şu şekildedir:

M: Grupların eşleştirildiğini göstermektedir.

D: Deney grubunu göstermektedir.

K: Kontrol grubunu göstermektedir.

X: Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni göstermektedir.

O1 ve O3: Deney grubuna uygulanan ön test ve son testi ifade etmektedir.

O2 ve O3: Kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testi ifade etmektedir.

Araştırma farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasını içerdiğinden tek faktörlü desende tasarlanmıştır. Tek faktörlü desen, bağımlı değişken üzerinde sadece tek bir bağımsız değişkenin etkisinin incelenmesidir (Büyüköztürk vd, 2011, s. 192). (Bknz. Tablo 2).

Tablo 2

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön testler	İşlem	Son testler
Deney	Zaman ve Kronolojiyi Anlama Testi Akademik Başarı Testi	Farklılaştırılmış Öğretim	Zaman ve Kronolojiyi Anlama Testi Akademik Başarı Testi
Kontrol	Zaman ve Kronolojiyi Anlama Testi Akademik Başarı Testi		Zaman ve Kronolojiyi Anlama Testi Akademik Başarı Testi

Araştırmanın deneysel deseni, deney ve kontrol grubunun eşleştirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Ön test aşamasında gruplara zaman ve kronolojiyi anlama testi ile akademik başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel işlem aşamasında deney grubuna farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri uygulanarak dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yaklaşımına dayalı olarak dersler işlenmiştir. Son test aşamasında gruplara ön testte kullanılan zaman ve kronolojiyi anlama testi ve akademik başarı testi uygulanarak deneysel işlem tamamlanmıştır.

4.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü

Nitel araştırma, temel olarak keşifçi, esnek, veri güdümlü ve bağlama duyarlıdır (Mason, 2002, s. 24). Sosyal süreçlerin ve durumların sosyal bağlamlarında incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Neuman, 2014, s. 176). Nitel araştırmanın süreç boyutunu vurgulayan Yıldırım ve Şimşek (2016), nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlar (s. 41).

Nitel araştırmalar, önceden belirlenmiş bir fikrin doğrulanmasını değil, yeni anlayışlara götüren bulguları ortaya koymayı amaçlamaktadır (Sherman ve Webb, 2005, s. 5). Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yapmak belli başlı özelliklerinin bilinmesini gerektirir.

Nitel araştırmalar, günlük yaşam alanlarında yapılan ve söz konusu olan durumlar değiştirilmeden ele alınan doğal araştırmalardır. Nicel araştırmalar gibi bir plan üzerine şekillenir ancak katı planlara bağlı kalmaz, anlam derinleştiğinde ya da durumlar değiştiğinde esneklik söz konusudur (Patton, 2014, 39-40). Anlam ve anlama üzerine odaklanarak insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla, dünyayı nasıl şekillendirdikleri ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yükledikleri ile ilgilenir. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde temel araç araştırmacıdır. Araştırmacı bu süreci özelden genele doğru tümevarımsal bir yol izleyerek verilerini kavram, hipotez ve teori oluşturmak için toplar. Olgu hakkında öğrendiklerini yansıtması için kelimeleri ve resimleri kullanır ayrıca bulgularını desteklemek için, belgelerden alıntılar, alan notları, katılımcı görüşmelerinden kesitler ve videokasetlerden yararlanarak zengin betimlemeler sunar (Merriam, 2013, s. 14-16).

Bu araştırmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi kapsamında yer alan ğrenci günlükleri kullanılmıştır.

Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecidir (By­kztrk vd., 2011, s. 143). Gözlem ile elde edilen veriler insanların etkinlikleri, davranışları, eylemleri ve insan deneyiminin gözlemlenebilen kısımları olan tüm kişiler arası etkileşimin ve örgütsel süreçlerin detaylı bir şekilde betimlenmesini mümkün kılar (Patton, 2014, s. 4). Gözlem, farklı biçimler alabildiği için bir çalışma kapsamında birçok amaç için kullanılabilir. Gözlem, genelde bir durumla ilgili edinilen sezgilerin dışında ne olup bittiğini ortaya koymak için ve sonraki çalışmalara bir n çalışma olarak yapılandırılmamış yaklaşımla ve açımlayıcı bir biçimde kullanılmaktadır (Robson, 2015, s. 394).

Bu araştırmada gözlem hem araştırmacı hem de ğretmen tarafından yapılmıştır. Araştırmacı farklılaştırılmış ğretim uygulamasından önce öğrencileri tanıyabilmek amacıyla 7 hafta katılımcı gözlemci olarak ders sürecini gözlemlemiştir. Öğretmen ise araştırmacının uygulama yaptığı süre boyunca gözlem yapmıştır. Öğretmenin yaptığı gözlem raporlarını araştırmacı sürece yönelik bilgi edinmek amacıyla değerlendirmiştir. Dolayısıyla yapılan gözlemler analize tabi tutulmamıştır.

Nitel araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme, insanların neyi neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu ve davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlar (Ekiz, 2009, s. 62). Bu bağlamada görüşmede

söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında derinlemesine anlamlar çıkarılabilmekte ve gelişigüzel cevapların ayıklanması sağlanabilmektedir (Karasar, 2008, s. 166). Görüşmenin amacı, görüşme yapılan kişilerin dünyayı nasıl gördüklerini anlamak, kullandıkları terminoloji ve yargıları öğrenmek, kişisel bakış açılarının ve deneyimlerinin karmaşıklığını anlayabilmek (Patton, 2014, s. 348), hipotezleri test etmek ya da geliştirmek, anket ya da deneysel durumlar için veri toplamaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s. 268).

Kvale (1996) görüşme sürecinin 7 aşamada tamamlanacağını belirtmektedir:

1. Temalaştırma: Görüşmenin amacına ve keşfedilmiş kavramlara açıklık getirmek,
2. Tasarlama: Etik boyutun da göz önünde bulundurularak amaca ulaşma sürecini düzenlemek,
3. Görüşme: Planlanan görüşmeyi yapmak,
4. Yazma: Görüşmelerin yazılı metinlerini oluşturmak,
5. Analiz: Toplanan bulguları çalışmanın amacına göre anlamını belirlemek,
6. Doğrulama: Bulguların geçerliğini ve güvenilirliğini kontrol etmek,
7. Raporlama: Öğrenilenleri aktarmak (Babbie, 2011, s. 342-343).

Görüşme, araştırmanın sorularına cevap verecek ve merkezi olgunun anlaşılmasını sağlayacak bir şekilde planlama yapmayı gerektirir. Görüşme türlerinden katılımcılara göre bire bir ya da odak grup, yapısına göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış türlerinden uygun olanı belirlenerek görüşme gerçekleştirilir (Creswell, 2012, s. 218).

Bu araştırmada, görüşmeler katılımcılarla bire bir gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, tamamen yapılandırılmış ve tamamen yapılandırılmamış görüşmeler arasında yer alır. Bu tip görüşme önceden belirlenmiş soruların sistemli ve tutarlı bir biçimde katılımcılara sorulması ile gerçekleştirilir, ayrıca görüşmeciye standardize edilmiş sorularının dışına çıkmasına izin verir (Lune ve Berg, 2017, s. 69). Böylelikle görüşme sürecinde farklı sorularla konunun açılması ve konu hakkında yeni fikirlerin ortaya çıkması sağlanır (Merriam, 2009, s. 88).

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Bir araştırma kapsamında tek başına veri toplama aracı olarak kullanılmasının yanı sıra (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189) gözlem ve

görüşmeden elde edilen verileri uygun bir bağlama yerleştirmek ya da doğrulamak amacıyla da kullanılabilir (Mason, 2002, s. 108).

Dokümanlar, çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bogdan ve Biklen (2007), kişisel dokümanlar, resmi dokümanlar ve popüler kültür dokümanları olarak sınıflandırmaktadır. Kişisel dokümanlar, kişinin yaşantısını, deneyimleri, düşünceleri ve inançlarını anlattığı bireysel çalışmalarıdır (s. 133). Bunlar günlükler, mektuplar, video kayıtları, fotoğraf albümleri, takvimler, otobiyografiler ve seyahat kayıtlarıdır (Merriam, 2009, s. 134). Resmi dokümanlar, şirketler, okullar ya da diğer kuruluşların oluşturduğu kayıtlardır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 136). Kurumlar tarafından oluşturulan doğum, evlilik, askeri, tüketim, vergi, kayıtları, hükümet belgeleri gibi tüm kayıtlar resmi dokümanlara örnektir (Guba ve Lincoln, 1981, s. 230). Popüler kültür dokümanları, toplumun halkı eğlendirmek, bilgilendirmek, bazen de ikna etmek için ürettikleridir. Popüler kültür dokümanlarına video, televizyon radyo, gazete ve dergiler örnek olarak verilebilir (Merriam, 2009, 135). Bu çalışmada, kişisel dokümanlardan yapılandırılmamış öğrenci günlükleri kullanılmıştır.

Öğrenci günlükleri, araştırmacıların çalışmaları kapsamında kullanacakları sistemli bir veri toplama stratejisidir. Öğrencilerden araştırma süresi boyunca düşüncelerini yazmaları istenir. Günlüklerde öğrencilerin görüşlerini doğrudan sunmaları diğer veri toplama araçlarının şekillendirilmesinde kolaylık sağlar. Araştırmacılar edindikleri bilgiler neticesinde görüşme sorularını düzenleyebilmek gibi bir takım değişiklikler yapabilirler. Ayrıca bazı öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında yazılı anlatımlar büyük kolaylık sağlar. Aksi durumda araştırmacılar öğrencileri, yazdıklarının belirli bir uzunlukta olmasının gerekmediğini ve yazdıklarının düzeyinde bir kriter olmadığını söyleyerek onları rahatlatırlar (Hatch, 2002, s. 140-142).

4.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek araştırma yapılmasına olanak tanır. Tipik durum örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 88).

Araştırma okulunun seçilmesinde 7. sınıf şube sayısının fazla olması, okul yönetiminin ve öğretmenin çalışma için gönüllü olması etkili olmuştur. Bu doğrultuda çalışma grubunu, Ankara ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 2019/2020 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde 7/A, 7/B, 7/C, 7/D şubeleri oluşturmuştur. Bu şubeler arasından deney ve kontrol grubunun belirlenmesi aşamasına gelinmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterme durumuna bakılmıştır. Buna göre akademik başarı ön testi sonucuna ilişkin istatistikî veriler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubunun Belirlenmesine Yönelik Akademik Başarı Testinin Normal Dağılım Sonuçları

Şubeler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	Sd	p
7/A	,121	30	,200	,973	30	,622
7/B	,126	26	,200	,948	26	,204
7/C	,107	30	,200	,956	30	,243
7/D	,148	24	,190	,967	24	,593

Ak (2008) örneklemin 30’un altında olduğu durumlarda Shapiro-wilk, 30 ve üzeri olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov sonucuna bakılmasının önerildiğini ifade eder (Can, 2019, s. 89). Buna göre her iki durumda da veriler $p > 0,05$ olduğu için normal dağılım göstermektedir. Verilerin normal dağılım göstermelerinin yanı sıra homojenliğine de bakılması gerekmektedir. Verilerin homojenliğine ilişkin Levene Testinin sonucu Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Grupların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
8,978	3	106	,000*

$p < 0,05$

Levene testi sonucuna göre $p < 0,05$ olduğu için verilerin homojen olmadığı söylenebilir. Bu durumda istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ilişkin varyans analizi yapılarak grupların varyansları eşit olmadığında kullanılacak çoklu karşılaştırma testlerinden biri seçilebilir. (Bknz. Tablo 5).

Tablo 5

Akademik Başarı Testine Göre Şubeler Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	292,709	3	97,570	7,447	,000*
Gruplar içi	1388,710	106	13,101		
Toplam	1681,418	109			

p<0,05

Akademik başarı ön testinin sonucuna göre $p < 0,05$ 'ten küçük olduğu için grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında bu farkın belirlenebilmesi amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane testi kullanılmıştır (Bknz. Tablo 6).

Tablo 6

Şubeler Arasında Akademik Başarı Testi Puanlarının Birbirlerine Göre İlişki Düzeyleri Tamhane Testi Sonuçları

Şube (I)	Şube (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
A	B	-1,38718	,68304	,252
	C	-4,23333*	1,05010	,001
	D	-1,02500	,89303	,832
B	A	1,38718	,68304	,252
	C	-2,84615*	1,02303	,047
	D	,36218	,86102	,999
C	A	4,23333*	1,05010	,001
	B	2,84615*	1,02303	,047
	D	3,20833	1,17368	,050
D	A	1,02500	,89303	,832
	B	-36218	,86102	,999
	C	-3,20833	1,17368	,050

Tamhane testi sonuçlarına göre A şubesi ile C şubesi arasında, B şubesi ile C şubesi arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırmanın deney ve kontrol grupları A, B ve D şubelerinden seçilebilir.

Bu araştırmada deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde zaman ve kronolojiyi anlama beceri testinin gruplar arasındaki farklılığına da bakılmıştır. Bu doğrultuda önce verilerin normal dağılım gösterme durumları tespit edilmiş olup sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testinin Normal Dağılım Sonuçları

Şubeler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
7/A	,154	30	,066	,934	30	,063
7/B	,130	25	,200	,922	25	,057
7/C	,135	29	,186	,941	29	,107
7/D	,135	24	,200	,936	24	,134

Zaman ve kronolojiyi anlama beceri testinin normal dağılımının hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk sonuçlarına göre $p > 0,05$ olduğu için normal dağılım göstermektedir. Bir sonraki adım varyansların eşitliğine bakılmasıdır. Bu doğrultuda zaman ve kronolojiyi anlama beceri testinin homojenliğini gösteren Levene testi Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testinin Levene Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
6,343	3	104	,001*

$p < 0,05$

Levene Testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ olduğu için veriler homojen dağılım göstermemektedir. Buna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ilişkin varyans analizi yapılarak grupların varyansları eşit olmadığında kullanılacak çoklu karşılaştırma testlerinden biri seçilebilir. (Bknz. Tablo 9).

Tablo 9

Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testine Göre Şubeler Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	284,759	3	94,920	7,388	,000*
Gruplar içi	1336,157	104	12,848		
Toplam	1620,917	107			

$p < 0,05$

Zaman ve kronolojiyi anlama beceri testinin sonucuna göre $p < 0,05$ ’ten küçük olduğu için grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasındaki bu farkın belirlenebilmesi amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden olan Tamhane testi kullanılmıştır (Bknz. Tablo 10).

Tablo 10

Şubeler Arasında Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi Puanlarının Birbirlerine Göre İlişki Düzeyleri Tamhane Testi Sonuçları

Şube (I)	Şube (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
A	B	-3,62667*	,96544	,004
	C	-3,61839*	,91904	,002
	D	-1,02500	,69213	,612
B	A	3,62667*	,96544	,004
	C	,00828	1,20821	1,000
	D	2,60167	1,04603	,098
C	A	3,61839*	,91904	,002
	B	-,00828	1,20821	1,000
	D	2,59339	1,00337	,075
D	A	1,02500	,69213	,612
	B	-2,60167	1,04603	,98
	C	-2,59339	1,00337	,075

Tamhane testinin sonuçlarına göre A ile B ve C şubeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubunun A ile D şubeleri ile yapılması mümkündür. Bu doğrultuda random atama yolu ile A deney grubu ve D kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gereği olarak deney grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterine göre dağılımına bakılmıştır. Buna göre öğrencilerin özellikleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Çoklu Zeka Envanterine Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Zeka Türlerinin Dağılımı

Çoklu Zeka Alanları	Az gelişmiş	Orta düzeyde gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmemiş
Bedensel/Kinestetik Zeka		Ö1, Ö2, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö22, Ö27	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö16, Ö19, Ö20, Ö26, Ö28, Ö29	Ö3, Ö9, Ö10, Ö13, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö30	
Doğasal Zeka	Ö1, Ö15, Ö18	Ö5, Ö7, Ö12, Ö18, Ö20, Ö29	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28	Ö6, Ö10, Ö13, Ö21, Ö23, Ö25, Ö30	
Görsel/Uzamsal Zeka	Ö20, Ö26	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö22	Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29	Ö1, Ö5, Ö13, Ö21, Ö24, Ö30	
İçsel Zeka	Ö1, Ö4, Ö5, Ö12, Ö18	Ö2, Ö6, Ö8, Ö15, Ö22, Ö28	Ö3, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30	Ö10, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25	
Mantıksal/Matematiksel Zeka	Ö1, Ö15, Ö18, Ö29	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö16, Ö22, Ö25, Ö26, Ö28	Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20, Ö24, Ö27	Ö21, Ö23, Ö30	
Müziksel/Ritmik Zeka	Ö1, Ö7, Ö27, Ö28	Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö22, Ö23	Ö2, Ö6, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö25, Ö26, Ö29	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö21, Ö24, Ö30	Ö18
Sosyal Zeka	Ö1	Ö2, Ö8, Ö11, Ö15, Ö18, Ö25, Ö26	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	Ö4, Ö9, Ö10, Ö14, Ö21	
Sözel/Dilsel Zeka	Ö14, Ö15, Ö27, Ö28	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26	Ö5, Ö6, Ö10, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25, Ö29, Ö30	Ö13, Ö23	Ö1

Deney grubu öğrencilerinin ilgi alanlarına dair sonuçlar Tablo 12 ve 13’de yer almaktadır.

Tablo 12

İlgi Envanterine Yönelik Deney Grubu Öğrencilerinin İlgi Alanları

Öğrenciler	En sevdiği ders/dersler	En zorlandığı ders/dersler	Boş zamanlarda yaptığı şey/şeyler	Sınıftaki ilgi çekici şey/şeyler	İlgi konular	İlgi duydukları	Öğrenmeyi zor hale getiren şey/şeyler	İlgi duyulan meslek	Okulda çalışma tercihi	Öğrenme tercihi
Ö1	Sos. Bil., Fen Bil.	Matematik, Türkçe	Oyun oynama	-	-	Sakin anlatma	Elektrik tamircisi	Bir arkadaşla, Küçük grupla	Etkinliklerle	
Ö2	Sos. Bil., Fen Bil.	Matematik	Kitap okumak, Sohbet etmek	-	-	Ses	Doktor	Bir arkadaşla, Küçük grupla	Görsel sunumla	
Ö3	Tükçe, Beden eğit.	Matematik, Sos. Bil. Fen Bil.	Kitap okuma, Ders çalışma, arkadaşla oyun oynama	Akıllı tahta, Pano, Saat	Hücre konusu, Zarflar konusu	Ses	Doktor ya da hemşire	Büyük grupla	Etkinliklerle	
Ö4	İngilizce, Türkçe, Fen Bil.	Matematik	Arkadaşlarımla zaman geçirme	-	Rasyonel sayılar	Ses	Avukat	Büyük grupla	İşiterek	
Ö5	Müzik	Matematik	Gitar çalmak, Spor yapmak, Resim yapmak	-	Müzik, Başarı hikayeleri, Çocuk ünlülerin hayatı	Okuma	Avukat ya da polis	Küçük grupla	Görsel sunumla, Etkinliklerle	
Ö6	Fen Bil., Sosyal Bil., Resim	Matematik	Resim yapmak	Etkinlikler	Kitap ve Müzik	Not alma	Hemşire	Bir arkadaşla	Görsel sunumla, Etkinliklerle	
Ö7	Beden eğit., Türkçe	Matematik, İngilizce, Sosyal Bil., Türkçe, Fen Bil.	Moda çizimleri, kitap okuma, futbol oynama	Pano, Öğretmen masası	Moda çizimleri, kitap okuma, futbol oynama	Yüksek sesle anlatım, tekrar yapılmaması	Polis ya da asker	Yalnız	İşiterek, Etkinliklerle	
Ö8	Türkçe, Fen Bil., İngilizce	Matematik, Sos. Bil.	Bilgi yarışması, yeni yerler görme, dans etme	Akıllı tahta	İngilizce sıfatlar, Türkçe cümlede anlam, tatil yerleri	Görsel sunum yapılmaması, bağırılması	Sınıf öğretmenliği	Yalnız	Görsel sunumla	
Ö9	Sosyal Bil., Fen Bil., Müzik, Türkçe	Matematik, Türkçe	Müzik dinleme, Oyun oynama, Kitap okuma	Pano	Eski hikayeler	Not alma, etkinliksiz sıkıcı anlatım	Doktor	Küçük grupla	Görsel sunum, Etkinliklerle	
Ö10	Müzik, Resim	Matematik	Resim çizme	Akıllı tahta	-	Görsel olmadan anlatım	Okul öncesi öğretmenliği veya polis	Küçük grupla	Görsel sunumla, Etkinliklerle	
Ö11	Türkçe	Matematik	Bilgisayar, gezme	Resimler	Roman	-	Galerici	Bir arkadaşla	Okuyarak	
Ö12	Beden eğit., Din kül., Türkçe, Resim, Müzik	Matematik, Fen bil., İngilizce	Oyun oynama, test çözme, tekrar yapma	-	Pubg	-	Yunus polisi	Küçük grupla	Okuyarak	
Ö13	Fen bil., Türkçe	Matematik	Yüzmek, kitap okumak	Dersleri oyun hale getirme	Türkçe zarflar	Not alma	İç mimar ya da veteriner	Küçük grupla	Görsel sunumla	
Ö14	İngilizce, Türkçe	Matematik	Resim çizme	Pano	Türkçe zarflar	Ses	İngilizce öğretmenliği	Yalnız	Etkinliklerle	
Ö15	Beden eğit.	Matematik	Konsol oyunu oynama	-	Türkçe fiiller	Not alma	Sporcu	Yalnız, küçük grupla	İşiterek, Görsel sunumla	

Tablo 12 (devam)

İlgi Envanterine Yönelik Deney Grubu Öğrencilerinin İlgi Alanları

Ö16	Sos. Bil. Beden eğit., Fen bil., Türkçe	-	Futbol, bilgisayar oynama, kardeşimle oynama	-	-	Not alma	Polis	Bir arkadaşımla Küçük grupla	Görsel sunumla, Etkinliklerle
Ö17	Matematik, Beden eğit., Sos. Bil., Fen bil.	Sos. Bil.	Arkadaşım ve ablalarım ile oynama, alışveriş yapma	Pano	Matematik Pi konusu	Ses, sıra, görüntü, arkadaşım	Doktor	Yalnız, Küçük grupla	İşiterek, Görsel sunumla
Ö18	Beden eğit., Fen bil., Görsel	Türkçe	Oyun oynama	Pano	Futbol	Ses	Veteriner	Büyük grupla	Etkinliklerle
Ö19	Türkçe	-	Oyun oynama, kitap okuma	-	Türkçe zarflar, Osmanlı tarihi	-	Mimar ya da Arkeolog	Bir arkadaşımla Küçük grupla	Okuyarak, Etkinliklerle
Ö20	Sos. Bil., Fen bil. Din kül.	Matematik, Beden eğit.	Kitap okuma, bilgisayardan araştırma yapma	-	Tarih konuları	Yazı yazma	Doktor	Küçük grupla	Görsel sunumla, Etkinliklerle
Ö21	Matematik, Sos. Bil., Fen bil.	Türkçe	Spor yapma, oyun oynama, kitap okuma	Yaptığım projeler	Futbol, Matematik, Araştırma yapma	Yazı yazma	Polis ya da Pilot	Bir arkadaşımla Küçük grupla	Görsel sunumla, Etkinliklerle, Okuyarak
Ö22	Beden eğit.	Türkçe, Matematik	Pubg oynama	-	Oyun oynama	Yazı yazma, derse girmeme	Asker	Bir arkadaşımla	Etkinliklerle
Ö23	Türkçe, Sos. Bil., Resim	Matematik	Kitap okuma, resim yapma	Kitaplık, Atatürk köşesi	Araştırma yapma	-	-	Yalnız	Okuyarak, Görsel sunumla
Ö24	Beden eğit., Sos. Bil., Görsel, Müzik	Matematik, Türkçe, İngilizce, Fen	Teknolojik şeyler yapma	-	Teknoloji	Not alma	Askeri pilot	Küçük grupla	Okuyarak
Ö25	İngilizce, Sos. Bil.	Matematik	İngilizce şiir yazma, kitap okuma	Atatürk köşesi	İpek Ongun'un kitabı	-	İngiliz öğretmenliği	Yalnız	Etkinliklerle
Ö26	Beden eğit., Görsel	Türkçe, Matematik	Kitap okuma, yüzme	Temizlik	Basket ve yüzme maçları	Ses	Spor eğitmeni	Bir arkadaşımla	Görsel sunumla
Ö27	Matematik, İngilizce, Sos. Bil., Fen bil.	Türkçe	Kitap okuma, test çözme, oyun oynama	-	Tarih konusu	Ses	Yazılım mühendisi	Küçük grupla	İşiterek, Görsel sunumla
Ö28	İngilizce	Matematik, Sos. Bil.	Test çözme	-	Resim	Sınıfın kalabalık olması	Öğretmen	Küçük grupla	Görsel sunumla
Ö29	İngilizce	Sos. Bil.	Kitap okuma, Resim yapma	-	İngilizce kelime öğrenme	Okuma	Hemşire	Yalnız	Görsel sunumla, Etkinliklerle
Ö30	Türkçe, Fen bil., İngilizce	Matematik	Kitap okuma, Oyun oynama	Akıllı tahta	Osmanlı tarihi	Not alma	Doktor ya da hemşire	Küçük grupla	Okuyarak

Tablo 13

İlgi Envanterine Yönelik Deney Grubu Öğrencilerinin İlgi Alanları

İlgi Alanları	İlgileniyorum	Biraz ilgileniyorum	İlgilenmiyorum
Dans etmek	Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö21, Ö26	Ö4, Ö8, Ö13, Ö14, Ö19, Ö25, Ö30	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28, Ö29
Bilgisayar oyunları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24	Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö21, Ö27, Ö28	Ö4, Ö5, Ö8, Ö14, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30
Film/sinema	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25, Ö27, Ö29	Ö4, Ö16, Ö17, Ö22, Ö23, Ö26, Ö28, Ö30	Ö2, Ö10, Ö12, Ö13, Ö18, Ö20
Müzik	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21, Ö28, Ö29, Ö30	Ö3, Ö12, Ö16, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	Ö1, Ö2, Ö13, Ö27
Spor	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö14, Ö27, Ö28, Ö29	Ö2, Ö12, Ö13, Ö20
Şiir yazma	Ö8, Ö12, Ö21, Ö23, Ö25	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö24, Ö30	Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29
Sosyal medya	Ö1, Ö9, Ö19, Ö22, Ö24, Ö29, Ö30	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö26	Ö3, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28
Bilim	Ö9, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö22, Ö28, Ö29	Ö1, Ö7, Ö13, Ö26, Ö30
İnternet	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö24, Ö29	Ö7, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30	Ö2, Ö10, Ö12, Ö13
Resim yapma	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö22, Ö30	Ö20, Ö25, Ö27
Hayvan besleme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28	Ö1, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19	Ö7, Ö13, Ö17, Ö20, Ö29, Ö30
Kitap okuma	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30	Ö4, Ö5, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö24, Ö28	Ö1, Ö8, Ö13, Ö15, Ö22

Deney grubu öğrencilerinin Kolb'un öğrenme stilleri envanterine göre öğrenme stilleri belirlenmiştir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterine Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Dağılımı

Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme
Ö3, Ö10, Ö16, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö24, Ö30	Ö9, Ö13, Ö19, Ö20	Ö1, Ö2, Ö7, Ö11, Ö14, Ö22, Ö27

4.3. Veri Toplama Araçları

Karma yöntem araştırmalarında veri toplama stratejileri iki esas üzerine kuruludur. Birincisi, bir yöntemin zayıflıklarını dengelemek için birkaç yöntemin birleştirilerek güçlü yönlerinin ortaya çıkarılmasıdır. İkincisi birden çok yöntemin birleştirilmesi ile daha kapsamlı veri elde edilmesidir (Axinn ve Pearce, 2006, s. 334). Karma yöntemde veri toplama işlemleri desenlerine göre farklılık gösterir. Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplamanın birbiriyle bağlantılı olduğu, önce nicel sonra nitel verinin toplandığı açımlayıcı desen ile tasarlanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 198). Bununla birlikte analizlere dahil edilmeyen ancak öğrencilerle ilgili bilgi almak ve uygulama süreci ile ilgili görüş elde etmek amacıyla birçok veri toplama aracı kullanılmıştır.

4.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel bölümünde veriler, bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına yönelik hazırlanan akademik başarı testi ve zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi ile toplanmıştır.

4.3.1.1. Akademik Başarı Testi

Sosyal Bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına yönelik akademik başarı erişilerini belirlemek amacıyla akademik başarı testi geliştirilmiştir. Bu test hazırlanırken MEB (2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programı temele alınmıştır. Programda bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına yönelik belirlenmiş dört kazanım, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmış ve soru hazırlamada kapsam geçerliğini sağlamak adına belirtke tablosu oluşturulmuştur (EK 5).

Akademik başarı testi hazırlanırken sosyal bilgiler ders kitaplarından, çalışma kitaplarından ve internet sitelerinden faydalanılmıştır. Kan (2011), denemelik test oluştururken her bir kazanım için birbirine alternatif olacak en az üç sorunun yazılması gerektiğini ifade eder (s. 242). Bu doğrultuda başarı testinde birinci kazanım için 11, ikinci kazanım için 10, üçüncü kazanım için 11 ve dördüncü kazanım için 8 soru hazırlanmıştır. Toplamda dört seçenekten oluşan 40 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu soruların anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla Ankara ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 32 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Soruların uygunluğunun belirlenmesinde ise 5 sosyal bilgiler alanı, 1 program geliştirme, 1 ölçme değerlendirme

uzmanından ve 1 sosyal bilgiler öğretmeninden görüşler alınmıştır. Uzman görüşüne sunulan sorular “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltmeli (öneri)” olarak derecelendirilmiştir. Alınan uzman görüşleri Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlilik = Görüş Birliği / Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı formülü ile hesaplanmıştır (s. 64). Buna göre uzman görüşü %81 olarak bulunmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorularda önerilen düzeltmeler yapılarak bazıları da çıkarılarak toplamda 30 soruluk başarı testi pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulama 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde 230 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. 230 öğrencinin verdiği cevaplar Test Analysis Program (TAP) programında analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre akademik başarı testinin KR20 değeri 0,802, ortalama madde güçlüğü 0,504 ve ortalama madde ayıricılık indeksi 0,431 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bknz. Tablo 15).

Tablo 15

Akademik Başarı Testinin Pilot Uygulama Sonrasında Elde Edilen Madde Analizi Sonuçları

Soru no	Madde Güçlüğü (P)	Madde ayıricılığı (D)	Yüksek grup	Düşük grup
1	0,78	0,34	64 (0,91)	41 (0,58)
2	0,85	0,18	68 (0,97)	56 (0,79)
3	0,44	0,28	41 (0,59)	22 (0,31)
4	0,50	0,39	53 (0,76)	26 (0,37)
5	0,70	0,35	61 (0,87)	37 (0,52)
6	0,56	0,43	53 (0,76)	23 (0,32)
7	0,67	0,56	65 (0,93)	26 (0,37)
8	0,80	0,37	67 (0,96)	42 (0,59)
9	0,28	0,43	39 (0,56)	9 (0,13)
10	0,40	0,46	47 (0,67)	15 (0,21)
11	0,42	0,45	46 (0,66)	15 (0,21)
12	0,48	0,55	52 (0,74)	14 (0,20)
13	0,50	0,46	50 (0,71)	18 (0,25)
14	0,70	0,38	63 (0,90)	37 (0,52)
15	0,54	0,52	60 (0,86)	24 (0,34)
16	0,35	0,19	30 (0,43)	17 (0,24)
17	0,47	0,46	50 (0,71)	18 (0,25)
18 *	0,20	0,19	22 (0,31)	9 (0,13)
19	0,55	0,56	60 (0,86)	21 (0,30)
20	0,48	0,62	59 (0,84)	16 (0,23)
21	0,50	0,42	48 (0,69)	19 (0,27)
22	0,62	0,68	65 (0,93)	18 (0,25)
23	0,33	0,30	33 (0,47)	12 (0,17)
24	0,50	0,70	61 (0,87)	12 (0,17)
25	0,33	0,33	34 (0,49)	11 (0,15)
26	0,43	0,62	50 (0,71)	7 (0,10)
27	0,39	0,59	52 (0,74)	11 (0,15)
28	0,52	0,62	57 (0, 81)	14 (0,20)
29	0,21	0,24	25 (0,36)	8 (0,11)
30	0,60	0,29	55 (0,79)	35 (0,49)

Pilot uygulamadan sonra madde seçiminde iki önemli standardın karşılanma durumuna bakılır. Bunlardan birincisi her bir maddenin, testin ölçtüğü kabul edilen özelliği ne derece ölçtüğünün derecesini veren madde ayıricılık gücü indeksi ve her bir maddenin zorluk derecesini ve uygun güçlük düzeyine sahip olup olmadığını gösteren madde güçlük indeksidir (Kan, 2011, s. 249). Madde ayırt ediciliği 0,20 ile 0,30 arasında olan maddeler kullanılabilir, 0,30 ile 0,40 arasında olan maddeler iyi, 0,40'ın üzerinde olanlar da çok iyi maddeler olarak kabul edilir (Özçelik, 2013, s. 182). Yukarıdaki tabloda madde ayırt ediciliği 0,30'dan yukarı olan maddeler teste dahil edilmiştir. Buna göre 2, 3, 16, 18, 23, 29 ve 30. maddeler testten çıkarılmıştır. Madde güçlük indeksinin orta derecede olması tavsiye edilir. İyi bir testte kolay ve zor maddeler az orta güçlükte olan maddeler ise daha fazla olmalıdır. Madde güçlük derecesi 0,15 ile 0,00 çok zor madde, 0,39 ile 0,16 zor madde, 0,40 ile 0,60 orta güçlükte madde, 0,61 ile 0,84 kolay madde 0,85 ile 1,00 çok kolay maddedir (Başol, 2012, s. 214). Buna göre testte 9, 16, 18, 23, 25, 27 ve 29. madde zor, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 26, 28 ve 30. madde orta derecede, 1, 2, 5, 7, 8, 14 ve 22. madde kolaydır. Testten çıkarılan maddeler sonrasında TAP programında analizler yapılmıştır (Bknz. Tablo 16).

Tablo 16

Akademik Başarı Testinin Madde Analizi Sonuçları

Soru no	Madde Güçlüğü (P)	Madde ayıricılığı (D)	Yüksek grup	Düşük grup
1	0,78	0,33	57 (0,90)	36 (0,57)
4	0,50	0,38	48 (0,76)	24 (0,38)
5	0,70	0,43	58 (0,92)	31 (0,49)
6	0,56	0,54	52 (0,83)	18 (0,29)
7	0,67	0,65	60 (0,95)	19 (0,30)
8	0,80	0,38	61 (0,97)	37 (0,59)
9	0,28	0,43	35 (0,56)	8 (0,13)
10	0,40	0,48	43 (0,68)	13 (0,21)
11	0,42	0,51	43 (0,68)	11 (0,17)
12	0,48	0,56	47 (0,75)	12 (0,19)
13	0,50	0,48	44 (0,70)	14 (0,22)
14	0,70	0,40	56 (0,89)	31 (0,49)
15	0,54	0,51	55 (0,87)	23 (0,37)
17	0,47	0,51	49 (0,78)	17 (0,27)
19	0,55	0,57	54 (0,86)	18 (0,29)
20	0,48	0,68	55 (0,87)	12 (0,19)
21	0,50	0,41	42 (0,67)	16 (0,25)
22	0,62	0,76	60 (0,95)	12 (0,19)
24	0,50	0,70	56 (0,89)	12 (0,19)
25	0,33	0,33	31 (0,49)	10 (0,16)
26	0,43	0,71	48 (0,76)	3 (0,05)
27	0,39	0,59	48 (0,76)	11 (0,17)
28	0,52	0,73	56 (0,89)	10 (0,16)

Akademik başarı testinden çıkarılan maddelerden sonra yapılan analiz sonuçlarına göre KR20 değeri 0,805 olarak bulunmuştur. Literatürde güvenilirliğin 0,70 ve üstünün kabul edilebileceği belirtilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011; Büyüköztürk, 2007). Buna göre akademik başarı testinin yeterli bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,524 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama madde güçlük indeksi, 0,528 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.1.2. Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi

İlköğretim 7. sınıf bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında öğrencilere zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu noktada araştırmacı tarafından zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ile ilgili bir test geliştirilmesi planlanmıştır. Test geliştirilirken ilgili literatürden tez ve makaleler okunmuş ve zaman ve kronoloji ile ilgili hazırlanmış olan soru türleri incelenmiştir. Öğrencilerin ders kitaplarında zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ile ilgili ifadeler ve görseller incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda zaman kavramları ile ilgili 5 soru hazırlanmıştır. Kronolojiyi ise onu oluşturan alt boyutlar dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. Kronolojinin alt boyutlarından olan sıralama ile ilgili 6, yerleştirme ile ilgili 3, konumlandırma ile ilgili 5, tarihlendirme ile ilgili 33, mesafelendirme ile ilgili 6, eş zamanlılık ile ilgili 5 soru hazırlanmıştır. Toplamda zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ile ilgili 63 soru hazırlanmıştır. Soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla Ankara ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda 32 yedinci sınıf öğrencisine uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerden bir kaçının bazı soruları anlamadıkları yönünde ifadeleri olduğu tespit edilmiştir. Onların bu cevapları, araştırmacının belirtilen soruları daha açıklayıcı ifadelendirmesi gerektiği sonucuna ulaştırmıştır. Soruların uygunluğunun belirlenmesinde ise sosyal bilgiler alanında uzman 5 öğretim üyesi, 1 program geliştirme uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 sosyal bilgiler öğretmeninden uzman görüşleri alınmıştır. Miles ve Huberman (1994) uzman görüşü hesaplama formülüne göre %77,5'luk bir uyum yüzdesine ulaşılmıştır. Uzmanların görüşüne göre zaman kavramları uygun bulunmuş ve testte kalmasına karar verilmiştir. Kronoloji ile ilgili hazırlanan soruların ise bazılarının birbirine benzediği bazılarının uygun olmadığı yönündeki görüşler neticesinde testten çıkarılmıştır. Testte kalması uygun ancak düzenlenmesi istenen sorular ise düzeltilerek teste alınmıştır. Hem öğrenci hem de uzman görüşleri incelendiğinde düzenlenmesi gereken sorular öğrencilerin söyledikleri bazı

sorular ile de bütünlük göstermiştir. Tüm bu düzenlemelerden sonra toplamda 35 soruluk zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulama, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde 230 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden gelen test kağıtlarının 45'inin geçersiz olması nedeniyle çıkarılmış olup, kalan 185'i analize tabi tutulmuştur. Analizler, TAP programı ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre zaman ve kronolojiyi anlama beceri testinin KR 20 değeri 0,920, madde ayırt edicilik indeksi 0,566, madde güçlük indeksi 0,328 olarak bulunmuştur (Bknz. Tablo 17).

Tablo 17

Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testinin Pilot Uygulamadan Elde Edilen Madde Analizi Sonuçları

Soru no	Madde (P)	Güçlüğü	Madde ayırtıcılığı (D)	Yüksek grup	Düşük grup
1	0,51		0,75	43 (0,81)	3 (0,06)
2	0,46		0,67	40 (0,75)	4 (0,08)
3	0,44		0,60	37 (0,70)	5 (0,10)
4	0,55		0,73	47 (0,89)	8 (0,16)
5	0,44		0,83	44 (0,83)	0 (0,00)
6 *	0,19		0,47	25 (0,47)	0 (0,00)
7	0,25		0,55	30 (0,57)	1 (0,02)
8	0,28		0,56	31 (0,58)	1 (0,02)
9	0,35		0,68	37 (0,70)	1 (0,02)
10	0,36		0,58	34 (0,64)	3 (0,06)
11	0,33		0,54	33 (0,62)	4 (0,08)
12	0,34		0,41	30 (0,57)	8 (0,16)
13 *	0,17		0,47	26 (0,49)	1 (0,02)
14	0,57		0,44	39 (0,74)	15 (0,30)
15	0,46		0,88	49 (0,92)	2 (0,04)
16	0,42		0,40	31 (0,58)	9 (0,18)
17	0,25		0,55	29 (0,55)	0 (0,00)
18	0,36		0,71	40 (0,75)	2 (0,04)
19	0,29		0,70	37 (0,70)	0 (0,00)
20	0,35		0,68	39 (0,74)	3 (0,06)
21	0,26		0,64	34 (0,64)	0 (0,00)
22	0,52		0,79	46 (0,87)	4 (0,08)
23	0,35		0,54	32 (0,60)	3 (0,06)
24 *	0,17		0,28	18 (0,34)	3 (0,06)
25	0,48		0,69	40 (0,75)	3 (0,06)
26 *	0,13		0,05	8 (0,15)	5 (0,10)
27 *	0,19		0,18	16 (0,30)	6 (0,12)
28 *	0,06		0,23	12 (0, 23)	0 (0,00)
29	0,28		0,70	37 (0,70)	0 (0,00)
30	0,24		0,60	32 (0,60)	0 (0,00)
31	0,30		0,75	40 (0,75)	0 (0,00)
32	0,25		0,72	38 (0,72)	0 (0,00)
33 *	0,10		0,24	14 (0,26)	1 (0,02)
34	0,29		0,58	33 (0,62)	2 (0,04)
35	0,45		0,61	40 (0,75)	7 (0,14)

Pilot uygulama sonrasında maddelerin ayırt ediciliklerine bakılmıştır. Buna göre 0,30'dan büyük olan maddeler teste alınmıştır. Testten 24, 26, 27, 28 ve 33. maddeler çıkarılmıştır. Bununla birlikte ayırt ediciliği yüksek ancak madde güçlüğüne bakıldığında 0,20'den küçük olduğu için 6. ve 13. maddeler de testten çıkarılmıştır. Madde güçlük indeksleri 0,20'den büyük olan maddeler teste dahil edilmiştir. Testte zor soruların fazla, orta güçlükte soruların nispeten az, kolay sorunun ise olmadığı görülmektedir. Kapsam geçerliliğini düşürmemek amacıyla zor sorular da teste dahil edilmiştir. Testten çıkarılan maddeler sonrasında TAP programında analizler yapılmıştır (Bknz. Tablo 18).

Tablo 18

Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testinin Madde Analizi Sonuçları

Soru no	Madde (P)	Güçlüğü	Madde ayırtıcılığı (D)	Yüksek grup	Düşük grup
1	0,51		0,75	43 (0,81)	3 (0,06)
2	0,46		0,67	40 (0,75)	4 (0,08)
3	0,44		0,60	37 (0,70)	5 (0,10)
4	0,55		0,73	47 (0,89)	8 (0,16)
5	0,44		0,83	44 (0,83)	0 (0,00)
7	0,25		0,55	30 (0,57)	1 (0,02)
8	0,28		0,56	31 (0,58)	1 (0,02)
9	0,35		0,68	37 (0,70)	1 (0,02)
10	0,36		0,58	34 (0,64)	3 (0,06)
11	0,33		0,54	33 (0,62)	4 (0,08)
12	0,34		0,41	30 (0,57)	8 (0,16)
14	0,57		0,44	39 (0,74)	15 (0,30)
15	0,46		0,88	49 (0,92)	2 (0,04)
16	0,42		0,40	31 (0,58)	9 (0,18)
17	0,25		0,55	29 (0,55)	0 (0,00)
18	0,36		0,71	40 (0,75)	2 (0,04)
19	0,29		0,70	37 (0,70)	0 (0,00)
20	0,35		0,68	39 (0,74)	3 (0,06)
21	0,26		0,64	34 (0,64)	0 (0,00)
22	0,52		0,79	46 (0,87)	4 (0,08)
23	0,35		0,54	32 (0,60)	3 (0,06)
25	0,48		0,69	40 (0,75)	3 (0,06)
29	0,28		0,70	37 (0,70)	0 (0,00)
30	0,24		0,60	32 (0,60)	0 (0,00)
31	0,30		0,75	40 (0,75)	0 (0,00)
32	0,25		0,72	38 (0,72)	0 (0,00)
34	0,29		0,58	33 (0,62)	2 (0,04)
35	0,45		0,61	40 (0,75)	7 (0,14)

Zaman ve kronolojiyi anlama beceri testinden çıkarılan maddelerden sonra yapılan analiz sonuçlarına göre KR 20 değeri 0,917, madde ayırt edicilik indeksi 0,631, madde güçlük indeksi 0,373 olarak bulunmuştur. Buna göre testin güvenilir olduğu, ayırt ediciliğin iyi olduğu ve madde güçlüğü bakımından nispeten zor olduğu söylenebilir.

4.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel bölümünde veriler, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öğrenci günlükleri ve öğrenci görüşme formu ile toplanmıştır.

4.3.2.1. Öğrenci Günlükleri

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaların yapıldığı süreç boyunca öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla yapılandırılmamış öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Bu günlükler, ders bitimine 5 dakika kala öğrencilere dağıtılmış ve o ders sonunda toplanmıştır. Ancak bazı ders saatlerinde süre sıkıntısı nedeniyle yetiştirilemediğinden bir sonraki derste toplanmıştır.

4.3.2.2. Öğrenci Görüşme Formu

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarından sonra öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin alınması amacıyla görüşmeler yapılması planlanmıştır. Görüşme soruları uzman görüşleri doğrultusunda 7 soru ve sonda sorular olarak hazırlanmıştır. Görüşmeler 10 öğrenci ile bireysel olarak yüz yüze yapılmıştır. Bu öğrenciler alt, orta ve üst düzeyde olanlar ve gönüllü olanlar içinden seçilmiştir.

4.3.3. Diğer Veri Toplama Araçları

Araştırmanın diğer veri toplama araçları analizlere dahil edilmeyen yalnızca öğrencileri tanımaya yönelik araştırmacı gözlem formu, öğretmen görüş formu, çoklu zekâ, Kolb'un öğrenme stilleri ve ilgi envanterleri oluşturmaktadır. Ayrıca uygulama sürecini gözlemlemesi amacıyla sosyal bilgiler öğretmeninin gözlem raporlarını içeren öğretmen gözlem formu kullanılmıştır.

4.3.3.1. Araştırmacı Gözlem Formu

Araştırmacı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına başlamadan önce sınıf ortamını ve öğrencileri tanımak amacıyla gözlem yapmıştır. Bu doğrultuda sınıfta gözlenenlerin olduğu gibi aktarılması amacıyla yapılandırılmamış gözlem formu kullanılmıştır.

4.3.3.2. Öğretmen Görüş Formu

Araştırmacı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılmadan önce öğrenciler ile ilgili bilgi edinmek amacıyla literatürden faydalanarak öğretmen görüş formu hazırlamıştır. Öğretmen görüşleri, hem sınıf rehber öğretmeninden hem de sosyal bilgiler öğretmeninden alınmıştır. Deney grubunda yer alan her bir öğrenciye dair öğretmenlerin görüşleri görüş formuna yazılmıştır. Araştırmacı bu görüşlerden, envanterlerden ve kendi gözlem raporlarından faydalanarak taslak etkinliklerini elde ettiği verilere göre yeniden uyarlamıştır.

4.3.3.3. Çoklu Zekâ Envanteri

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılmadan önce öğrencilerin çoklu zekâya göre eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla çoklu zekâ envanteri kullanılmıştır. Gardner tarafından geliştirilen çoklu zekâ envanteri Özden (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Envanterin kullanım izni, araştırmacının e-mail aracılığı ile iletişime geçmesi neticesinde alınmıştır. Uyarlanan bu envanterin Cronbach Alfa güvenirliği 0,92 olarak saptanmıştır. Envanter 10 bölüm halinde oluşmaktadır. Her bölümde 8 zekâ türüne ait 1'er madde yer almaktadır. Envanter, toplamda 80 maddeden oluşmaktadır. Sıralı olarak ilk madde sözel zekâ ile başlamakta mantıksal zekâ, görsel zekâ, müzik zekâsı, bedensel zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğa zekâsı olarak devam etmektedir. Envanter beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Buna göre 1 hiç uygun değil, 2 çok az uygun, 3 kısmen uygun, 4 oldukça uygun, 5 tamamen uygun olarak derecelendirilmiştir.

4.3.3.4. Öğrenme Stilleri Envanteri

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla, Evin Gencel (2006), tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Envanterin kullanım izni araştırmacının e-mail aracılığıyla iletişime geçmesi neticesinde alınmıştır. Envanterin güvenirliği ile ilgili çalışma 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 320 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre güvenirlik katsayıları Somut Deneyim 0,76, Yansıtıcı Gözlem 0,71, Soyut Kavramsallaştırma 0,80, Aktif Deneyim 0,75, Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim 0,84, Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem 0,79 olarak saptanmıştır. Envanterde tamamlamalı 12 madde yer almaktadır. Her bir madde 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Envanterden alınan en düşük puan 12 en yüksek puan 48'dir.

Bu puanlamalar yapıldıktan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanır. Bu birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma, Somut Deneyim, Aktif Deneyim ve Yansıtıcı Gözlem olarak elde edilir. Bu işlem sonrasındaki puanlar -36 ile +36 arasında değişir. Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif ise somut olduğunu; yine aynı şekilde Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem ile elde edilen puanlar öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu gösterir.

4.3.3.5. İlgi Envanteri

İlgi envanteri hazırlanırken literatürde yapılmış olan örnekler incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde araştırmacı farklılaştırılmış öğretim ile geliştirilen envanterlerden yola çıkarak boşluk doldurmalı, açık uçlu ve 3'lü likert tipli olmak üzere 11 maddeden oluşan ilgi envanterini hazırlamıştır.

4.3.3.6. Öğretmen Gözlem Formu

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı süreç boyunca sosyal bilgiler öğretmeninin gözlem yapabilmesi amacıyla yapılandırılmamış öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Öğretmenin görüşleri, süreç ile ilgili araştırmacıya bilgi vermesi amacıyla değerlendirilmiştir.

4.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, araştırmacının ele aldığı fikir ve bu fikir arasındaki uyumu ifade eder (Gray, Williamson, Karp, ve Dalphin, 2007, s. 12). Bir ölçek iddia edilen ölçümü gerçekleştirebiliyorsa geçerlik gösterir. Yani geçerlik doğruluk olarak ifade edilir (Vanderstoep ve Johnston, 2009, s. 59). Güvenirlik, bir ölçme aracının benzer koşullarda tekrar uygulanması ile aynı sonucu vermesi yani tutarlılık göstermesidir (Neuman, 2014, s. 212).

Nicel Aşamanın Geçerliği

Nicel aşamanın güvenilirliğine ilişkin bilgilere veri toplama araçları başlığı altında detaylı bir şekilde yer verildiğin dolayı burada çalışmanın geçerliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Geçerlik kavramı iç ve dış geçerlik olarak ele alındığında; nicel araştırmada iç geçerlik, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin başka istenmeyen bir değişkene (yaş gibi) bağlı olmaksızın ne anlama geldiğinin açık olmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006,

s. 169). Nicel araştırmada dış geçerlik, araştırma sonuçlarının daha geniş olaya duruma veya kitleye genellenebilme derecesidir (Cohen vd. 2000, s. 109). Ancak nicel araştırmalarda geçerliğe ulaşmak güvenirliğe ulaşmaktan da zordur. Bu durumda alınacak bazı önlemler ile geçerliği sağlamak daha mümkün görünmektedir (Neuman, 2014, s. 215). Can (2019), deneysel araştırmalarda i geçerlik derecesinin yükseltilmesi için dikkat edilmesi gereken konular olduğunu ifade etmekte ve bunları araştırmaya katılan deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama araçları, deneklerin ayrılması, beklenti etkisi, ön test etkisi, istatistiksel regresyon ve etkileşme etkisi olan faktörler olarak açıklamaktadır (s. 20-23).

Araştırmaya katılan deneklerin seçimi, seçilen katılımcıların özelliklerinin sonuçları önceden etkileyecek biçimde olması durumudur (Creswell, 2016, s. 175). Bu araştırmada katılımcılar seçilirken ön test puanları birbirine denk gruplar arasından rastgele seçim yapılarak i geçerliği sağlanmıştır.

Deneklerin olgunlaşması, özellikle uzun süreli araştırmalarda, deneklerin yaşantılarındaki farklılaşmanın etkisi ile bağımlı değişkeni etkileyen özelliklerin ortaya çıkmasıdır. Ayrıca büyüme ve olgunlaşma ile ilgili faktörlerin etkili olması söz konusudur (Can, 2019, s. 21). Bu araştırma 5 hafta süre ile gerçekleştirildiğinden uzun soluklu bir çalışma kapsamında değildir. Bunun dışında büyüme ve olgunlaşma faktörü bakımından öğrencilerin yaşları birbirlerine yakındır. Dolayısıyla deneklerin olgunlaşması faktörünün bu araştırmayı etkilemediği söylenebilir.

Creswell (2016) lme durumlarında katılımcılar için sonuç değişkeni tanıdık hale geldikçe sonraki testlerde önceki cevapları hatırlayabilme sakıncasından bahsetmektedir. Bununla birlikte ön testte ve son testte kullanılan lme aracının farklı olmasının da puanları etkileyebileceğini ifade etmektedir (s. 175). Bu araştırmada veri toplama araçlarının öğrencilere uygulanması 6 hafta önce gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmada lme durumları noktasında ortaya çıkabilecek sıkıntının önüne geçilmiştir. Ayrıca n test ve son test lme araçları aynı olduğundan iç geçerliğin adımlarından biri olan bu adım sağlanmıştır.

Deneklerin ayrılması, çalışmaya katılan bireylerin hastalık, ailevi durumlar, yer değiştirme ya da başka etkenler nedeniyle çalışmayı bırakabilme durumları ile ilgilidir. Bu durumun uzun süreli çalışmalarda gerçekleşmesi daha olasılıklıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 170). Deneklerin ayrılma durumunun bu araştırmada gerçekleştiğini söylemek mümkündür. 30 ğrenci ile başlanan uygulamada, bazı öğrencilerin spor aktivitelerine

katılma ve milli törene hazırlıkları nedeniyle devamsızlıkları olmuştur. Ayrıca göçmen bir öğrencinin ülkesine kısa süreli gitmesi ancak covid 19 nedeniyle gelememesi söz konusu olmuştur. Yine aynı sebepten son testlerin uygulandığı son gün okula gelmeyen öğrencilerin olması deneklerin katılım oranının düşmesine neden olmuştur.

Beklenti etkisi, bazı durumlarda araştırmacıda ve deneklerde araştırmanın ön görülen sonucuna ilişkin bir beklenti oluşması durumudur. Bu durum, deneklere araştırma koşulları ve araştırmanın diğer ayrıntıları hakkında bilgi verilmemesi ile giderilebilir (Can, 2019, s. 22). Bu araştırmada, araştırmacı dışarıdan biri olarak sınıfa dahil olduğundan öğrencilerin meraklarını gidermek amacıyla gerektiği kadar bilgi verilmiştir.

Regresyon etkisi, aynı olgunlaşma etkisi gibi ön testler ile son testler arasındaki puanların zaman aralığı ile sistemli olarak artmanın olması durumudur. Regresyon, ölçme araçlarının güvenilirmezliği ve her bir grup için ortaya çıkabilen başka faktörlerin etkisi ile ortaya çıkar (Cohen vd. 2000, s. 126). Regresyonunun iç geçerliğe etkisinde, deneye seçilen katılımcılar arasında uç değerdeki puanlara sahip bireylerin puanlarının doğal olarak deney esnasında değişeceğini vurgulayan Creswell (2016) puanların zaman içinde ortalamaya doğru çekileceğini ifade etmektedir. Bunun önlenmesinde katılımcıların seçiminin araştırmacı tarafından deneye seçilme şartlarından biri olarak belirlenebileceğini önermektedir (s. 174). Bu araştırmada uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Ayrıca uç değerlerin olsa dahi araştırma yarı deneysel desende tasarlandığından böyle bir seçim işlemi yapılamayacaktır.

Etkileşim etkisinde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenemeyen, iki ya da daha fazla değişkenin bir araya gelmesi ve birbirleriyle etkileşimi, bu değişkenin öngörülen etkilerinin dışında etkiye neden olabilir (Büyüköztürk, 2001, s. 8). Creswell (2016) deney ve kontrol grubundaki katılımcıların birbiri ile iletişim kurmalarını her iki grubun deney sonrası puanlarını etkileyebileceğini belirtmektedir. Önlenmesi için önerisi, her iki grubun deney süresinde mümkün olduğu kadar ayrı tutulmasıdır. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarının birbirleri ile iletişim kurup kurmadıklarının sıkı bir takibi yapılmamakla birlikte bu konuda kontrol grubu öğrencilerinden deney grubu öğrencilerine uygulanan uygulamaya dair fikirlerine rastlanmamıştır.

İyi bir araştırmada ölçüm; iç geçerliğin temeli iken, temsili örneklem dış geçerliğin temelidir. İyi yapılan olasılıksız örnekleme iyi bir ölçümün de parçası olup iç geçerliğe ve güvenilirliğe katkı sağlar (Bernard, 2006, s. 195-196). Dış geçerliğe yönelik tehdit unsurları araştırmacı tarafından örneklem verileri kullanılarak diğer kişiler, ortamlar, geçmiş ve

gelecek durumlar hakkında hatalı çıkarımlarda bulunulduğunda ortaya çıkar. Bu durumun önlenmesi için de araştırmacı iddialarını, sonuçların genelleneceği gruplarla sınırlı tutar, yeni ortamlarda ek deneyler yürütülerek bu deneyin sonuçlarının asıl deney ile aynı olup olmadığının inceler ve araştırmacının çalışmasını daha sonraki zamanlarda tekrarlayarak daha önceki deneyle aynı sonuçlara ulaşma durumlarını ele alır (Creswell, 2016, s. 176). Bu araştırma, olasılığa dayalı olmayan tipik durum örnekleme seçilmiştir. Bu nedenle de elde edilen sonuçlar yorumlanırken genelleme sınırlı tutulmuş olup ayrıca literatürden de destek alınarak yorumlar yapılmıştır.

Nitel Araştırmaların Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalar, geçerlik ve güvenirlilik ilkelerinin özünü kapsamakla birlikte nicel araştırmalardan farklı olarak ele alınmaktadır (Neuman, 2014, s. 218). Nitekim geçerliğin sağlanması, bazı stratejiler kullanılabilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu stratejilerden bazıları; üçgenleme, katılımcı kontrolü, alanda uzun zaman geçirilmesi, derinlemesine betimleme ve akran değerlendirmesi kullanılmasıdır (Creswell, 2016, s. 201).

Merriam (2009) nitel araştırmalarda iç geçerliği destekleyen ve en bilinen strateji olarak üçgenlemeden bahsetmektedir (s. 215). Üçgenleme, dört şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Ölçme üçgenlemesi, aynı olayın gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olarak çoklu ölçümlerle yapılmasıdır. Araştırmacı üçgenlemesi, bir araştırmacının çalışmada sınırlı gözlemleri olabileceği nedeniyle birden çok araştırmacının sürece dahil olmasıdır. Teori üçgenlemesi, bir çalışma planında verileri yorumlamak için çoklu teorik bakış açılarının kullanılmasıdır. Metot üçgenlemesi, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının ve verilerinin kullanılmasıdır (Neuman, 2014, s. 166-167). Bu çalışmada, üçgenleme çeşitlerinden nicel başarı ve beceri testleri ile görüşme ve doküman incelemesinin kullanıldığı metot üçgenlemesi kullanılmıştır.

Katılımcı kontrolü; sonuç raporunun, özel betimlemelerin veya temaların katılımcılara verilerek doğruluğunun belirlenmesi durumudur (Creswell, 2016, s. 201). Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) katılımcı kontrolünün çeşitli biçimlerde yapılacağını ifade etmektedirler. Bunlardan biri veri toplamanın hemen sonunda araştırmacının topladığı verilerin özetini yaparak katılımcıların düşüncelerini alması, biri araştırmacının topladığı verileri analiz edip rapor halinde katılımcılara gönderip teyit alması ve bir diğeri ise araştırmacının verileri rapor halinde göndermeyip elde ettiği sonucu katılımcılarla görüşmeler yaparak teyit almasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 280-281). Bu çalışmada okulların tatil olması nedeniyle günlükler için böyle bir teyit uygulaması yapılmamış olup

sadece görüşmeler için bu geçerlik unsuru kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmada katılımcı kontrolü görüşme sonundaki verilerin o anda öğrenciye sorularak teyit edilmesi ile sağlanmıştır.

Alanda uzun zaman geçirilmesi, katılımcıların ele alınan durumu anlamlandırmasına mümkün olduğu kadar yaklaşması ile ilgilidir. En iyi kural verilerde doyumu sağlanmasıdır (Merriam, 2009, s. 219). Bu şekilde araştırmacılar, incelenen durum hakkında derinlemesine bir anlam geliştirirler ve hem insan hem de ortam hakkında detaylı bilgi aktarabilirler (Creswell, 2016, s. 202). Bu araştırmada araştırmacı uygulamadan 7 hafta önce öğrencileri gözlemlemekle öğrencileri ve sınıf ortamını daha iyi tanımıştır. Sürece dahil olma süresinin uzunluğu öğrencilerin araştırmacıya alışmasını kolaylaştırmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencileri tanımak için kullanılan öğretmen görüşleri ve envanterlerle detaylı bilgi elde edilmiştir. Bununla birlikte uygulama ile birlikte elde edilen günlükler ve uygulama sonrası görüşmelerle birbirini doğrulayan verilere ulaşılmış olup veri doyumu sağlanmıştır.

Derinlemesine betimleme, toplanan ve yorumlanan verilerin dayanaklarının açıkça ortaya konulmasıdır. Toplanan alan notları, görüşmeler ve dokümanlardan alıntılar yapılması okuyucuya kanıt sunmanın önemli bir yoludur (Gibbs, 2007, s. 97). Ayrıca araştırmacılar ortamı aktarabilirler. Ortamın betimlenmesi sağlandığında, birçok açıdan duruma bakma imkânı olur bu da sonuçların gerçekçi ve zenginleşmesi bakımından etkililik sağlamaktadır (Creswell, 2016, s. 202). Bu araştırmada nitel bulguların analizi sonucunda öğrenci ifadeleri doğrudan alıntılar halinde sunulmuştur. Ayrıca okul ve dersliğin ortamı da betimlenmiştir.

Akran değerlendirmesi ya da uzman incelemesi, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli açılardan incelemelerinin sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 279). Bu araştırmada, günlük ve görüşmelerin analizinde uzman incelemesine başvurularak görüşler alınmıştır.

Gibbs (2007) nitel araştırma analizlerin güvenilirliğinin ve tutarlılığının sağlanmasında bazı hususlar olduğunu ifade etmektedir. Bunları, transkrip kontrolü ve hatalardan kaçınmak amacıyla tekrar tekrar analizlerin kontrol edilmesi oluşturmaktadır. Kodlamada tanımsal sapma, özellikle çok yoğun bir veri seti ile çalışıldığında ilk oluşturulan kodlar ile sonraki kodlamalar arasında farklılaşma olabilmesidir. Bunu önlemek adına tekrarlı kontrol yapılabilir ve hatırlatıcı notlar tutulabilir. Takım oluşturma, bir yandan tehlike yaratan bir

yandan nitelik sağlayan farklı araştırmacıların bir proje üzerine çalışması ile ilgilidir. Çapraz kodlama, bir araştırmacının ulaştığı kodlar ile başka bir araştırmacının ulaştığı kodların karşılaştırılmasıdır. Genellenebilirliğe gelince, nitel veri analizlerinin rapor edilebilmesi ve bireyler arasındaki farklılıkların etkisi ile ilgili bilgiler verilebilmesi ancak daha geniş bir kitleye genelleme yapılmamasıdır (s. 98-100). Bu araştırmada güvenirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı, görüşme ses kayıtlarının yazıya geçirilmesini 3 kez teyit etmiş ve 1 kez de tüm görüşmeler kaydedildikten sonra tekrar kayıtları dinleyerek kontrol etmiştir. Öğrenci günlüklerini ise zaman aralıklı olmak üzere 3 kez analizlerini kontrol etmiştir.

4.5. Etik

Sosyal bilimciler, insanlarla çalışmalar yaptıklarından meslektaşlarına, çalıştıkları alana ve topluma karşı etik sorumlulukları bulunmaktadır. Son on yılda verilerin toplanması ve analizinde daha derinlemesine bir ilerleyiş söz konusudur. Bu durum araştırmanın kapsamının ve derinliğinin genişlemesi anlamına gelmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalara erişim imkânının artması ve yaşamların daha görünürlük kazanması etik konularına yönelik endişeleri ve farkındalıkları gün yüzüne çıkarmaktadır (Lune ve Berg, 2017, s. 43). Araştırmacı ve katılımcı arasındaki sınırın belirsiz olduğu bir araştırmada etiğin, temel bir konu olarak ortaya çıkacağını ifade eden Corbin ve Strauss (2015) araştırmacı, araştırma ve katılımcıların olduğu üç temel etik anlayışın olduğunu belirtmektedir (s. 34).

Araştırmacı

İnsan topluluğu ile çalışmalar yapılırken, araştırmacılar bu topluluğun katılımından doğan sayısız etik konularını göz önünde bulundurmalıdırlar. Araştırmacılar toplulukla çalışmanın nasıl olacağını düşünmeli ve onların haklarına uygun olanı gerçekleştirme yönünde sorumluluklarının bilincinde olmaları gereklidir. Ayrıca yanlış anlamadan doğacak sıkıntıların yaşanmaması adına araştırmacılar kendi rollerini ve beklentilerini açıkça ortaya koymalıdırlar (Jason ve Glenwick, 2016, s. 18).

Araştırma

Araştırmanın çeşitli etik sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yöntem bütünlüğünün olmasıdır. Elbette araştırmalarda esneklik söz konusu olabilmektedir. Ancak bu durum araştırmanın taleplerinin karşılanma durumlarında geçerli olabilmektedir. Aksine araştırmacı kendisine uymadığı için araştırmanın yöntemini değiştirmemelidir. İkincisi

araştırmacının araştırmaya başladığında finansal ve zaman kısıtlamalarının olduğunu kabul etmesi ve katılımcılara bildirmesidir. Üçüncüsü araştırmanın alana katkı sağlaması bakımından yayınlaması durumudur (Corbin ve Strauss, 2015, s. 35).

Katılımcılar

Katılımcıların çalışmada yer almaları konusunda izinlerinin alınmış olması gereklidir. Eğer çalışma küçük yaşlarda olan veya engeli olan öğrencileri kapsıyorsa velilerinden izin alınmalıdır. İzinler sonrasında katılımcıların gizliliğine saygı duyulması da önemlidir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 49-50)

Bu araştırmada etik ilkelerin karşılanması amacıyla araştırma yönteminin, kullanılacak tüm veri toplama araçlarının ve katılımcıların yaş bilgisi de dahil olmak üzere MEB'den gerekli izinler alınmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kimlik bilgileri gizlenerek bunun yerine kodlar kullanılmış ve haklarına uygun olarak görüşme süreci gerçekleştirilmiştir.

4.6. Verilerin Analizi

Bu aşamada, araştırma sorusu kapsamında ele alınan nicel ve nitel verilerin ve öğrencileri tanımak amacıyla kullanılan envanterlerin çözümlenmesini sağlayan analiz teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.6.1. Araştırmanın Nicel Analizleri

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarının analizi için hem TAP programı hem de SPSS programı kullanılmıştır. SPSS programında kullanılan analizlere ilişkin bilgiler verilerek hangi alt problemde hangi testlerin kullanıldığı açıklanmıştır.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA): Birbirinden bağımsız ikiden fazla gruptan ya da en az üç düzeyi olan bir bağımsız değişkenin (ölçümler) ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan bir testtir (Taşpınar, 2017, s. 79).

İlişkili Örneklem t Testi: Aynı veri kaynağı üzerinde art arda yapılan iki ölçüm sonucu elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik bir testtir (Can, 2019, s. 136).

İlişkisiz Örneklem t Testi: İki farklı örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılan parametrik bir testtir (Büyüköztürk, 2007, s. 39).

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi: Aralarında fark bulunan her bir veri çifti için, ikinci ölçümden birinci ölçümü çıkararak aradaki farkı hesaplar ve bu farklar dizisini mutlak değerlerine göre sıralama ölçeğine çevirir. Ardından sıralama ölçeği puanlarını, bu puanın karşılığı olan fark puanının işaretine göre gruplar ve negatif işaretli sıralar ile pozitif işaretli sıraların ortalamalarını alır (Can, 2019, s. 142).

Mann Whitney U Testi: İlişkisiz gruplar t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. İki grup karşılaştırılırken iki grubun ortalaması değil ortanca değerleri karşılaştırılır (Durmuş vd., 2011, s. 188).

Araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesinde başarı ve beceri testlerinin normallik dağılımları Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programında analiz edilmiştir. Normal dağılım gösteren veriler için homojen olma durumlarının belirlenmesi amacıyla Levene testi yapılmıştır. Homojen olmayan veriler ANOVA ile test edilmiş olup anlamlılığın belirlenmesinde Tamhane testi kullanılmıştır.

Araştırmanın akademik başarı ile zaman ve kronolojiyi anlama beceri testlerinin pilot çalışmalarında veriler SPSS programına girilerek veri seti oluşturulmuştur. Bu veri setinin analizi için TAP programı kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanlarının arasındaki farkı belirlemek amacıyla SPSS programında verilerin normal dağılım gösterme durumları test edilmiştir. Normal dağılım gösteren veriler, ilişkili örneklem t testine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, deney grubu alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanlarının farkını test etmek amacıyla her bir düzeyde olan öğrenci grupları için ayrı ayrı normal dağılım gösterme durumları test edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerin her bir düzeyi için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanlarının farkını belirlemek amacıyla ilk olarak normallik testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren veriler, ilişkili örneklem t testine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının farkının belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterme durumlarına bakılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin homojenliğin belirlenmesi için Levene testi yapılmıştır. Homojen olan veriler, ilişkisiz örneklem t testi ile test edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama beceri ön test ve son test puanlarının farkının belirlenmesi için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde, deney grubu alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama beceri ön test ve son test puanlarının farkının belirlenmesi amacıyla ayrı ayrı her grubun normal dağılım gösterme durumları test edilmiştir. Normal dağılım gösteren veriler için ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır.

Araştırmanın yedinci alt probleminde, kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama beceri ön test ve son test puanlarının farkının normallik testi sonuçları verilerin normal dağılmadığını göstermiştir. Bu bakımdan veriler, Wilcoxon İşaretli Sıralar testine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama beceri son test puanlarının farkının normallik testi sonuçlarından verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda da Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Araştırmada öğrencileri tanımak amacıyla uygulanan çoklu zekâ envanterinin analizi, internet ortamında bulunan değerlendirmesi kullanılarak yapılmıştır. Kolb'un öğrenme stilleri envanterinin analizi ise SPSS programının kullanılması ile gerçekleştirilmiştir.

4.6.2. Araştırmanın Nitel Analizleri

Bu araştırmanın nitel verileri olan öğrenci günlükleri ve görüşmeleri nitel analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizin basamaklarına göre öğrenci günlüklerinin analizinde, ilk olarak her hafta yazılan günlükler haftalarına göre ayrılmıştır. İlk haftadan başlanarak okunan günlüklerden öğrenci ifadeleri kodlanmıştır. Öğrenci günlüklerinden 25'i ayıklanmış geriye kalan 233 günlük 3 kez okunmuş ve bazı birbirine benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Bu aşamada uzman görüşü alınarak ek düzenlemeler yapılmıştır. Günlüklerden elde edilen kodların sayıca fazlalığı, derinlemesine kodlama yapma amacından kaynaklanmıştır. Creswell (2016) üç tür kodlama biçiminden bahsetmektedir: Sadece katılımcılardan toplanan bilgiyi temel alarak kodların geliştirilmesi, önceden belirlenmiş kodların kullanılması, sonra verilerin bu kodlara uygun hale getirilmesi veya ortaya çıkan ve önceden belirlenmiş kodların bir

kombinasyonunun kullanılmasıdır. Bu araştırmada öğrenci günlüklerinin analizi, sadece katılımcılardan toplanan bilgilerin temel alınarak kodlanması ile gerçekleştirilmiştir.

Tematik kodlamanın ilk aşamasında, ortaya çıkan kodların benzerlikleri ve farklılıkları saptanır ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temaları belirlenir. Ancak veri setinin derinliğine ve kapsamına göre tematik kodlama birkaç düzeyde alt temalar ve temalar belirlenerek de yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 250). Bu araştırmada veri setinin yoğun olması ve verilerin derinlemesine ele alınması bakımından kodlardan alt temalara ve temalara ulaşarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda betimlemelerin ve temaların sunulmasında çoğu zaman görseller, tablolar veya şekiller kullanılır (Creswell, 2016, s. 200). Bu araştırmada öğrenci günlüklerinin analiz sonuçları tablolar kullanılarak 6 bölüm halinde düzenlenmiştir. Bu düzenleme ilk olarak temaların, alt temaların ve kodların yer aldığı hiyerarşik bir yapıyla sunulmuştur. Bununla birlikte elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmadan elde edilen bulguların anlamlandırılması noktasında yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından biri de öğrenci görüşmeleridir. Öğrenci görüşmeleri alt, orta ve üst düzeyde olan 10 öğrenci ile yapılmıştır. Bu görüşmelerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Yazıya geçirilen öğrenci görüşmelerinin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Bu araştırmada kodlamalar, verilerden elde edilen kodlamaların ve görüşme sorularından belirlenmiş olan kodların birleşimi ile oluşturulmuştur. Bu doğrultta her bir soruya verilen öğrenci cevaplarından ve belirlenmiş olanların birleşiminden kodlar alt temalar ve temalar belirlenmiştir. Bu kodlar bazı sorularda alt temalara ve temalara ulaşılması ile son bulurken bazı sorularda kodlar ve temalar olarak sonlandırılmıştır. Bu süreçte araştırmacı analizin kodlama adımlarında uzman görüşü almış ve önerilen düzenlemeleri de uygulamıştır.

Öğrenci görüşme sorularının analizleri her bir soru için ayrı hazırlanan tablolar halinde sunulmuştur. Oluşturulan tablolarda kodlamalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri de belirtilmiştir. Elde edilen bulguların güvenilirliği, kanıt niteliğindeki öğrenci ifadelerinden alıntıların okuyuculara açıkça sunulmasıyla sağlanmıştır.

Öğrenci görüşmelerinin analizi neticesinde elde edilen bulguların kuramla anlamlandırılmasının, yine sonuçların nedenleri ve sonuçları üzerinde durulmasının önemine atfen elde edilen sonuçların her biri için yorumlar yapılarak çıkarımlarda bulunulmuştur.

4.7. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, ön testlerin, çoklu zekâ, öğrenme stilleri ve ilgi envanterlerinin yapılması ile başlamıştır. Öğrencilere yapılan envanterlerin yanı sıra araştırmacı öğrencileri daha iyi tanıyabilmek amacıyla uygulama öncesi 7 hafta sınıf ortamını gözlemlemiştir. Araştırmanın deneysel uygulaması 5 hafta sürmüştür. Son testlerin ve uygulamaya yönelik öğrenci görüşmelerinin yapılması 1 haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulama, gözlem sürecinden itibaren toplam 13 haftada tamamlanmıştır. Uygulama süreci boyunca dersin öğretmeni araştırmacının yaptığı uygulamayı gözlemlemiştir.

4.7.1. Uygulama Ortamı

Uygulama, Ankara ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda yapılmıştır. Bu okulun arazisi yüksek bir yerde bulunmaktadır. 3 katlı bir binadan oluşan okulun bahçesi orta büyüklüktedir. Bahçenin girişinde güvenlik görevlisi bulunmaktadır. Geniş bir bölümü basketbol oyun alanı olarak dizayn edilmiştir. Deneysel çalışma yapılan 7. sınıfların derslikleri ikinci katta bulunmaktadır. Uygulamanın yapıldığı 7. sınıf şubesi öğretmenler odası ile aynı koridorda yer almaktadır. Bu sınıf, arka arkaya olan sıralar ve bu sıraların karşısında yer alan öğretmen masası ile geleneksel bir düzende oluşturulmuştur. Öğretmen masasının arkasında dar bir kitaplık yer almaktadır. Sınıfın duvarlarının yarısı bej rengi diğer yarısı turuncu rengindedir. Sol taraftaki duvarda askılıklar bulunmaktadır. Sol ve arka duvarda öğrencilerin yaptıkları ürünler ile bazı derslere ait görseller, ön tarafta akıllı tahta sağ tarafta ise pencereler bulunmaktadır. Koyu kahverengi perdelerin olduğu sınıfın ışıklandırılmasında 6 floresan lamba kullanılmıştır.

4.7.2. Ön Testlerin Uygulanması

Araştırmanın ön testleri uygulama okulundaki a, b, c ve d şubelerinde eş zamanlı olarak yapılmıştır. Öğrencilere araştırmacı tanıtılmış ve yapacakları testlere ilişkin bilgiler verilmiştir. Akademik başarı testi ve zaman ve kronolojiyi anlama beceri testi için bir ders saati süre verilmiştir.

4.7.3. Deneysel İşlem Süreci

Deneysel işlem öncesinde öğrenciler, araştırmacının gözlem yaptığı süreçte kim olduğunu ve eğitim durumuna ilişkin bilgileri edinmişlerdir. Uygulama ile ilgili olarak da öğrencilere bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında birlikte çalışmalar yapacakları konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Sınıfta grup çalışmalarının yapılacağı bilgisi verilmiş olup birbirlerine saygı duyma problemlerine karşılık gerekli uyarılar yapılmıştır. Sınıf içinde uyulması gereken kurallar tekrar hatırlatılmıştır.

Şubat ayının ilk haftasındaki bir ders saatinde, öğretmen önceki konunun tekrarını yapmıştır. Son iki saatlik zaman diliminde bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına geçileceği söylenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamasına 7 Şubat tarihindeki iki ders saati ile başlamıştır. Ders, ‘Kil Tabletten Tablet Bilgisayara’ konusu, “bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler” kazanımı ve “yazının icadından günümüze kadar farklı depolama, yaygınlaştırma ve aktarma teknikleri üzerinde kısaca durulur” alt kazanımı doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim ders planına göre işlenmiştir. Bu plan doğrultusunda öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesi amacıyla yazı nedir? Yazı türleri olabilir mi? sorusu ile derse başlanmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplara dönütler verilmiştir. Sonraki aşamada araştırmacı sınıftaki öğrencileri gruplara ayırmıştır. Gruplar; Sümerler, Mısırlar, Fenikeliler, Yunanlar ve Romalılar olarak belirlenmiştir. Araştırmacı Sümerler toplumunda yazının ortaya çıkış sürecini Sümerli olan grupla canlandırma yaparak anlatmıştır. Mısırlar olan grupla hiyeroglif yazısının ortaya çıkışı ve papirüs kâğıdı ile ilgili bilgiler sunulmuş ve canlandırma yapılmıştır. Fenikeliler olan grupla Fenike alfabesinin ortaya çıkışı ile ilgili bilgiler sunulmuş ve canlandırma yapılmıştır. Yunanlıların ve Romalıların Latin alfabesinin oluşum sürecine katkıları anlatılmış ve canlandırılmıştır. İkinci derste yazının korunması amacıyla uygarlıkların geliştirmiş oldukları materyallerden olan kil, papirüs ve parşömen öğrencilere tanıtılmıştır. Bu materyallerin türüne göre o zamanlarda yazılan yazı türünün yazılması istenilmiştir. Öncelikle öğrencilere kil verilerek tablet oluşturmaları sağlanmıştır. Kil tablete kendi isimlerini çivi yazısı ile yazmaları söylenmiştir. İhtiyaç duyan öğrencilere destek olunmuştur. Araştırmacı, her bir öğrencisinin çalışmasıyla bire bir ilgilenmeye özen göstermiştir. Bu süreci, dersin öğretmeni gözlem raporları ve fotoğraflar yoluyla belgelemiştir. Kil tabletten sonra öğrencilere papirüs verilmiş ve resim yazısı ile isimlerini yazmaları istenmiştir. Desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgilenilmiştir. Papirüsten sonra parşömen verilmiş ve bu kâğıda resim yazısı ile yazıldığı

söylenmiş ama uygulamada süre sıkıntısı nedeniyle tekrar resim yazısı yazdırılmamış bunun yerine Fenike alfabesine göre isimlerini yazmaları istenmiştir. Bu aşamada da ihtiyaç duyan öğrencilere destek olunmuş aynı zamanda diğer öğrencilerin çalışmalarına bakılmıştır. Tüm bu aşamalardan sonra yazının icadı ile bilginin nasıl korunduğuna ilişkin bir özet değerlendirme yapılmıştır. Dersin bitimine son beş dakika kala öğrencilerden uygulamaya yönelik görüşlerini onlara verilen günlüğe yazmaları istenmiştir. Bu derste farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre içerikte, ilgilerine göre süreçte ve öğrenme profillerine göre süreçte yapılmıştır.

Şubat ayının ikinci haftası bir ders saati süresinde öğrencilere bir önceki derste işlenmiş olan yazının icadı ve yazının gelişiminin nasıl olduğu ile ilgili sorular sorularak derse başlanmıştır. Alınan cevaplara dönütler verilmiştir. Öğrencilerin görsel öğrenmeye olan ilgileri ve çoklu zekâ sonuçları dikkate alınarak hazırlanmış olan slayt gösterisi ile konunun tekrarı yapılmıştır. Bu sunum sonrasında öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarına göre hazırlanmış olan kademelendirilmiş çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Kademelendirilmiş çalışma kâğıdı 1, alt düzeyde öğrenmeye sahip olan öğrencilere, kademelendirilmiş çalışma kâğıdı 2, orta düzeyde öğrenen öğrencilere dağıtılmıştır. Üst düzeyde öğrenmeye sahip olan öğrencilere ise kademelendirilmiş çalışma kâğıdı 3 verilmiştir. Öğrenciler kendi çalışma kâğıtlarını bitirdiklerinde bir üst çalışma kâğıdını alabilmişlerdir. Dersin değerlendirilmesinde çalışma kâğıtlarının cevapları verilerek öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Dersin son 3 dakikası öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini günlüğe yazmalarına ayrılmıştır. Öğrencilere dersten çıkmadan önce bu konu kapsamında bir ürün ortaya çıkarmaları istenmiş ve onlara hazırlanan broşürler dağıtılmıştır. Bu broşürde yer alması gereken bilgiler broşürün üzerine yazılmış olup, ilgilerine göre hazırlayabilecekleri belirtilmiştir. Broşürlerinde yer alan bilgilerin hangi kaynaktan alındığını gösteren atıfların yapılması gerektiği söylenmiştir. Böylelikle öğrenme alanının değeri olan bilimselliğin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu ders sonunda farklılaşma öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarına göre içerikte ve süreçte; öğrenme profillerine göre süreçte; ilgilerine göre ürünler için yapılmıştır.

Şubat ayının ikinci haftasındaki iki ders saati süresinde bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında kazandırılması gereken zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin geliştirilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretime göre hazırlanan ders planı işe

koşulmuştur. Plana göre araştırmacı, öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek için onlara zaman ve kronolojiyi anlama becerisine yönelik İlk Çağ tarih şeridinin olduğu bilgi testini dağıtmıştır. 6 dakika süre sonunda araştırmacı, öğrencilere zaman kavramlarını öğrenmeleri ve kronoloji becerilerini geliştirme amacıyla tahtaya tarih şeridi çizmiştir. Bu tarih şeridi, tarih öncesi devirleri ve İlk Çağ'ın başlangıcını ve bitişini gösterir bir biçimde çizilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin bilgi testine verdikleri cevapları konu anlatımından sonra değerlendirmelerini istemiştir. Bu derste konu anlatımı çok uzun sürmüştür. Konu anlatımı aşamasında öğrencilerden sorular gelmiş ve bu sorulara cevap verilmiştir. Anlamayan öğrenciler için tekrarlar yapılmıştır. Bu süreç uzun sürdüğünden öğrencilerin ön bilgilerine göre hazırlanan kademelendirilmiş çalışma kâğıtları ikinci derste dağıtılabilmektedir. Ders başlamadan sıraların düzeni grup çalışmasına uygun olarak hazırlanmıştır. Burada öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınarak küçük grup, büyük grup ya da bağımsız çalışma biçiminde sınıf ortamı düzenlenmiştir. İkinci ders saatinde kademelendirilmiş çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler çalışma kâğıtlarını yaptıkları sırada araştırmacı, desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler ile ilgilenmiştir. Özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerine grupta öğretim yaparak çalışmayı tamamlamaları sağlanmıştır. Dersin son 15 dakikasında, çalışma kâğıtlarının cevapları verilerek öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin günlüklerine yazma işlemi yetişemediğinden günlükler bir sonraki derste toplanmak üzere dağıtılmıştır. Bu derste farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre içerikte ve süreçte; ilgilerine göre süreçte yapılmıştır.

Şubat ayının üçüncü haftasında bir ders saati süresinde, zaman ve kronoloji becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan farklılaştırılmış öğretim ders planı işe koşulmuştur. Öncelikle öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek amacıyla Orta Çağ temalı hazırlanan tarih şeridinin olduğu bilgi testi verilmiştir. Bilgi testi için 5 dakika süre verilmiştir. Öğrencilere verilen bilgi testi toplanmamıştır. Araştırmacı tahtaya İlk Çağ'ın başlangıcını ve bitişini gösteren Orta Çağ'ın ise daha detaylı olarak gösterildiği tarih şeridini çizerek konuyu anlatmış, öğrencilerden de bilgi testine verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenmiştir. Sınıftaki öğrencilerin pek çoğu Orta Çağ'ın başlangıcı ve bitişini ile ilgili bilgiye sahip olurken kronolojik sıralama yapma noktasında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında sınıfta öğrenme güçlüğü olan 2 öğrenci ile gözlem yapılan günden uygulama sürecine kadar sürekli davranış problemleri çıkaran ve derse katılmayan 2 öğrenci etkinliğe katılım göstermemişlerdir. Bu 4 öğrenci için küçük grupta öğretim

teknîği uygulanmıştır. Buna rağmen öğrencilerin katılamaması ve sürekli davranış problemleri yaşamaları gibi problemlerle öğretim bölünmüştür. Araştırmacı kademelendirilmiş etkinlikleri sınıftaki diğer öğrencilere dağıtmıştır. Sorusu olan öğrencilerin de yanlarına giderek sordukları soruları cevaplamıştır. Çalışma kâğıdını bitiren öğrenciler, bir üst düzey çalışma kâğıdına geçmiştir. Bazıları ise aldıkları ikinci çalışma kâğıdını süre nedeniyle bitirememişlerdir. Araştırmacı, çalışma kâğıtlarında yer alan soruları öğrencilerle cevaplandırarak kendilerini değerlendirmelerini sağlamıştır. Öğrencilere günlük dağıtılmış ancak ders süresinin bitmesi nedeniyle günlükleri evde yazmaları istenmiştir. Bu derste farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öğrencilerin hazır bulunuşlukları temel alınarak içerikte ve süreçte yapılmıştır.

Şubat ayının üçüncü haftasındaki iki ders saati süresinde ‘Işık Doğudan Yükselir’ konusu, “Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır” kazanımı ve “El-Harezmi, Fârâbi, İbn-i Sînâ, el-Cezerî, İbn-i Haldûn, Ali Kuşçu, el-Hâzinî, Piri Reis ve Kâtip Çelebi gibi bilim insanlarına ve bunların çalışmalarına değinilir” alt kazanımı doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim ders planına göre işlenmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesi amacıyla ders, soru cevap tekniği ile başlamıştır. Sorular Türk-İslam bilim insanları kimlerdir? Bu soruya öğrenciler yanıt verememişlerdir. Bu durumda öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu aşama sonrasında araştırmacı, bu bilim insanlarının yaşadıkları yılları gösteren bir tarih şeridi çizerek konuya giriş yapmıştır. Bu derste farklılaştırılmış öğretime uygun olarak heterojen gruplama stratejisi uygulanmıştır. Bu doğrultuda ders başlamadan önce öğrenci sıraları 6 grup oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Aynı şekilde dersten önce öğrencilerin oturma planları tahtaya yazılmıştır. Bu oturma planı öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmacı, her gruba aynı bilim insanı ile ilgili hazırlanmış çalışma kâğıdını dağıtmıştır. Bu kâğıtta yer alan soruları öğrencilerin kendi kitaplarından bulup yazmaları istemiştir. Ayrıca grup değerlendirme kâğıtları verilmiş ve her grup birbirlerinin verdikleri cevapları değerlendirmiştir. İlk olarak Harezmi ile başlanmıştır. Öğrencilere 4 dakika süre verilmiştir. Süre sonunda her grup bu bilim insanı ile ilgili araştırmasını okumuştur. Bunu diğer gruplarda yapmışlardır. Ve birbirlerine puan vermişlerdir. Bu çalışma iki ders saati sürmüştür. Ancak sınıftaki davranış problemleri çalışmanın uyarılarla bölünmesine neden olmuştur. Son bilim insanı Kâtip Çelebi ile ilgili çalışmaya zaman kalmamıştır. Aynı zamanda günlüklerin yazımı da gerçekleşmemiştir. Günlükler evde yazmaları için dağıtılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerden 9 Türk-İslam bilim insanı ile ilgili afiş, broşür ya

da slayt hazırlama seçenekleri sunarak bir ürün ortaya çıkarmalarını istemiştir. Bu derste farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, öğrencilerin ilgilerine ve öğrenme profillerine göre süreçte; ilgilerine göre üründe yapılmıştır.

Şubat ayının dördüncü haftası bir ders saati süresinde zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan farklılaştırılmış öğretime uygun ders planı işe koşulmuştur. İlk olarak öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek amacıyla Yeni Çağ tarih şeridinden ve sorularından oluşan bilgi testi verilmiştir. 5 dakikalık sürenin ardından araştırmacı tahtaya Yeni Çağ temalı tarih şeridini çizip konuyu anlatmıştır. Araştırmacı anlatımını yaparken, öğrenciler bilgi testlerinde kendi cevaplarının kontrolünü yapmıştır. Araştırmacı öğrencilerin bilgi testinden aldıkları puanlar doğrultusunda hazırlanmış olan kademelendirilmiş çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtmıştır. Öğrenciler bu uygulamaya alışkın olduklarından bitirenler bir üst çalışma kâğıdını almışlardır. Bu süreçte araştırmacı testi anlamayan ve yapamayan öğrenciler ile bire bir ilgilenmiştir. Araştırmacı öğrencilere tanıdığı 10 dakika sürenin sonunda çalışma kâğıtlarını öğrenciler ile birlikte cevaplamıştır. Kalan son 5 dakika günlük yazımına ayrılmıştır. Bu derste farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarına göre içerikte ve süreçte yapılmıştır.

Şubat ayının dördüncü haftası iki ders saatinde ‘Karanlıktan Aydınlığa’ konusu, “XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.” kazanımı ile “Matbaanın icadı, Dünya’nın yuvarlak olduğunun bilimsel olarak ispat edilmesi, kütle çekim kanunun keşfedilmesi, buhar makinesinin icadı vb. gelişmeler ile bunların etkileri ele alınır.” alt kazanımı farklılaştırılmış öğretim ders planına göre işlenmiştir. Bu plan doğrultusunda öğrencilerin ön bilgilerini belirleyecek sorular sorulmuş, öğrenciler bu konuların bir kısmını daha önceki öğrenme alanında görmelerine rağmen cevap verememişlerdir. Araştırmacı, öğrencilerin görsel öğrenmeye olan ilgi ve isteklerini dikkate alarak hazırladığı slayt sunumunda Avrupa’da yaşanan coğrafi keşifler, Rönesans, Reform, Aydınlanma Çağı konularını ve matbaanın icadı, Dünya’nın şekli, kütle çekim kanunu ile buhar makinesinin icadının bilimsel gelişmelere etkisini anlatmıştır. Ders iki öğrencinin sürekli öğrencilerin dikkatlerini çekecek şekilde bozmaları ile bölünmüş ve öğrenciler uyarılmıştır. Bu düzen bozucu etkiler dışında öğrenciler slayta ve konulara ilgi duymuşlardır. Bu davranış problemleri nedeniyle sunum uzun sürmüş, etkinliklere geçilememiştir. İkinci ders saatinde öğrencilere küpleme tekniğinde hazırlanan etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. Her öğrencinin 4

adet etkinlik kâğıdı bulunmaktadır. Bunlar matbaanın icadı, coğrafi keşifler, kütle çekim kanunu ve buhar makinesinin icadı ile ilgili olup küpteki sorular kazanımda istenen analiz edebilme düzeyine göre hazırlanmıştır. Küpleme tekniğinde her öğrencinin analiz edebilme düzeyine ulaşması hedeflenmiş ancak analiz etmede alt düzeyde olan öğrenciler en az bir madde ile bunu yapabilirken, orta düzeydeki öğrenciler için en az iki madde başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler için ise en az üç madde yazmaları istenmiştir. Küpleme etkinliğinin ilk dört sorusu bilgiye dayandığından rahatlıkla cevap verilmişler ancak analiz etmeye dönük soruları yapmakta zorlanmışlardır. Araştırmacı öğrencilerin her birine dönütler vermiştir. 4 adet küpleme etkinliğini öğrenciler dersin sonuna kadar ancak yapabilmışlardır. Araştırmacı öğrencilerin küplerine yazdıklarının değerlendirmesini yapamamıştır. Bir sonraki ders için küpleme etkinliğinin değerlendirmesini yapmak üzere öğrencilerden küpleme yapraklarını toplamıştır. Dersin son beş dakikası öğrencilerin günlüklerini yazmaları ile son bulmuştur. Dersin sonunda öğrencilerin ilgilerine göre afiş, broşür, slayt gibi seçenekler sunularak Avrupa'daki gelişmelerin bilime katkılarını açıklayan bir ürün hazırlamaları istenmiştir. Bu derste öğrencilerin öğrenme profillerine göre içerikte ve süreçte; ilgilerine göre üründe farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılmıştır.

Mart ayının ilk haftası bir saatlik ders süresinde, Karanlıktan Aydınlığa konusu işlenmiştir. Bir önceki haftada öğrencilere verilen küpleme etkinliğinin değerlendirilmesi yapılamadığından bu bir saatlik derste öğrencilerin küpleme etkinlikleri değerlendirilmiştir. Araştırmacı ders öncesi öğrencilerin küplemede neleri yanlış yaptığını tespit etmiş ancak küpler üzerinde düzeltme yapmamıştır. Bu düzeltmeleri öğrencilerin yapması için her öğrencinin 4 adet küpleme etkinliğini dağıtmıştır. Öğrenciler, bilgi sorularını doğru yanıtladıklarını ancak olayları analiz edebilme noktasında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kazanımın edinilmesi için araştırmacı önceki haftanın sunusundan tekrar konu anlatımı yapmıştır. Öğrencilerle birlikte küpleme etkinliğinde yer alan sorular cevaplanmıştır. Analiz düzeyinde yaptıkları hataları düzeltmeleri istenmiştir. Öğrenciler nerelerde yanlış yaptıklarını fark etmişlerdir. Doğruları ve yanlışları ile yüzleşmeleri derse daha aktif katılım göstermelerini sağlamıştır. Bu ders, değerlendirme temelinde olduğundan farklılaştırma yapılmamıştır. Ancak farklılaştırılmış öğretimin gereği olan biçimlendirici değerlendirme unsuru dikkate alınmıştır.

Mart ayının ilk haftası iki ders saati süresinde 'Özgür Düşünce ve Bilim' konusu "Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir" kazanımı farklılaştırılmış öğretime

uygun olarak hazırlanan ders planına göre işlenmiştir. Bu dersin planı, öğrencilerin Kolb'un öğrenme stillerine göre belirlenen aşamalarına uygun olarak yapılmıştır. Ders, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının belirlenmesi amacıyla soru cevap ile başlamıştır. Öğrencilere bilimsel gelişmelerin yaşanmasında etkili olan unsurlar nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar maddi imkân ve bilim yapmak istemeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu aşama sonrasında araştırmacı, Kolb'un öğrenme stillerine göre somut düzey öğrenme stiline sahip öğrenciler için rol oynama tekniği ile başlamıştır. Araştırmacı İlk Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ ve Yakın Çağ'da yaşamış bilim insanları ile ilgili hazırladığı şapkaları öğrencilere takmıştır. Öğrencilere takılan şapkalardaki bilim insanların hangi alanda çalışmalar yaptıklarının yazılı olduğu kartlar da verilmiştir. İlk Çağ'da yaşayan ilk grup öğrenciler, hangi bilim insanlarından olduklarını sınıfa tanıtmışlar. Araştırmacı, daha sonra İlk Çağ'da İyon uygarlığında yönetici pozisyonunda rol almış ve bilimsel çalışmaları destekleyecek tüm olanakları sağladığını ifade etmiştir. Daha sonra ikinci grup öğrenciler Orta Çağ'da Türk-İslam bilim insanlarından hangileri olduklarını sınıfa tanıtmışlardır. Araştırmacı, bu kez de Orta Çağ'da yaşayan bir yönetici olarak rol almış. Bu bilim insanlarına her türlü destek verdiğini açıklamıştır. Üçüncü grup öğrenciler ise Avrupa'da Orta Çağ'da yaşayan bilim insanlarından kimler olduklarını sınıfa tanıtmışlardır. Araştırmacı, Orta Çağ'da Avrupa'da yaşayan papa rolüne girmiştir. Bilimsel gelişmeleri yasakladığını açıklamış ve bilim insanların çalışmalarını engellediğini söylemiştir. Dördüncü grup öğrenciler, Yeni Çağ'da Avrupa'daki bilim insanlarını canlandırmışlardır. Araştırmacı, bu grupta Yeni Çağ'da yaşayan papa olmuştur. Papa eskisi gibi güçlü olmadığını ifade etmiş ancak bazı bilimsel gelişmelerin yaşanmasına engel olduğunu açıklamıştır. Son olarak Yakın Çağ'da yaşayan bir öğrenci, Marie Curie bilim insanını canlandırmıştır. Araştırmacı, bu kez Yakın Çağ'da Polonya'da yaşayan üniversite rektörü rolünü oynamıştır. Marie Curie'nin kadın olduğu için doktora eğitimi almayacağını söylemiştir. Kolb'un öğrenme stillerine göre, ikinci aşama olan yansıtıcı gözlem öğrenme stiline sahip olan öğrencilere uygun olarak beyin fırtınası tekniğini uygulanmıştır. Bu noktada öğrencilerin canlandırdıkları bilim insanlarından hareketle bilimsel gelişmeler için gerekli olan unsur nedir? sorusu sorulmuştur. Öğrenciler pek çok fikir sonrasında özgür düşünce sonucuna ulaşmışlardır. İkinci ders saatinde araştırmacı Kolb'un öğrenme stiline göre soyut kavramsallaştırma stiline sahip olan öğrenciler için özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısı ile ilgili hazırladığı slaytla konuyu toparlamıştır. Son olarak Kolb'un öğrenme stiline göre aktif deneyime sahip olan öğrencilere hitap edecek bir etkinlik işe koşulmuştur. Bu aşamada araştırmacı getirdiği karton, Gazi Mustafa Kemal Atatürk

stickeri ve yapışkanlı kâğıtları öğrencilere sunmuştur. Öğrencilerden özgür düşünce ile ilgili afiş tasarımlarını istemiştir. Afiş, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün sözü ile başlamıştır. Daha sonra afiş, öğrencilerin yapışkanlı kâğıtlara özgür düşüncenin önemine ilişkin yazdıkları yazılar ile tamamlanmıştır. Bu afiş tasarımı ile öğrencilerden ayrıca bir ürün ortaya çıkarmaları istenmemiştir. Dersin değerlendirilmesi noktasında öğrencilere soru-cevap tekniği uygulanmıştır. Bu derste farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, öğrencilerin öğrenme profillerine göre içerikte ve süreçte yapılmıştır.

Mart ayının ikinci haftası bir saatlik ders süresinde, zaman ve kronoloji becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlanmış olan farklılaştırılmış öğretim ders planı işe koşulmuştur. Bu plan doğrultusunda Yakın Çağ'ı gösteren tarih şeridinin bulunduğu bilgi testi öğrencilere dağıtılmış ve 5 dakika süre verilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerden bilgi testlerini toplamamıştır. Konuyu anlattıktan sonra öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini istemiştir. Bu değerlendirmeye göre kademelendirilmiş olarak hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler çalışma kâğıtları bittiğinde bir üst çalışma kâğıdını almıştır. Dersin son 10 dakikasında sorular cevaplandırılmış ve günlükler yazdırılmıştır. Bu derste farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre içerikte ve süreçte yapılmıştır.

4.7.4. Son Testlerin Uygulanması

Mart ayının ikinci haftası son testlerin yapılmasına ayrılmıştır. Son testler Cuma sabahı iki ders saatinde yapılmıştır. Ancak bir önceki gün Covid 19 virüsü sebebiyle okulların tatil olacağının haberi cuma günü öğrencilerin okula gelmelerinde düşüş yaşanmasına neden olmuştur. Hem deney hem de kontrol grubunda mevcut öğrenci sayısı düşüş göstermiştir. Bunun dışında her iki grupta bir ders saatinde akademik başarı testi, bir ders saatinde zaman ve kronolojiyi anlamaya yönelik hazırlanan testler eş zamanlı olarak yapılmıştır. Virüsün neden olduğu paniğin öğrencilerin dikkatlerini dağıttığı, bu noktada da son testlerde bazı engellerin yaşandığı ifade edilebilir.

4.7.5. Görüşmelerin yapılması

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan görüşmeler, öğrencilerle yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler uygulama bittikten sonra bir gün içinde gerçekleştirilmiştir. 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerden

gönüllü olanları seçilmiş ve görüşmeler bireysel olarak ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşmeler, müdür yardımcısının odasında ve fen laboratuvarında toplamda 10 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, yaklaşık 5 saat sürmüştür.





BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde cevabı aranan alt problemlerin analizleri yer almaktadır. İki aşamalı analizlerin yapıldığı bu araştırmada ilk olarak araştırmanın 8 alt problemini kapsayan nicel analizler yapılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın diğer 2 alt probleminde ise öğrenci günlüklerinin ve görüşmelerinin nitel analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Nicel Verilerin Analizleri ve Yorumları

Araştırma bulgularının yer aldığı bu aşamada, alt problemlerinin test edilmesi amacıyla yapılan nicel analizlere ve bu analizlere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son testten aldıkları puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle deney grubunun akademik başarı ön test ve son test sonuçlarının farkı alınarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir (Bknz. Tablo 19).

Tablo 19

Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test Puan	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
FARK	,153	22	,194	,965	22	,596

Tablo 19’da deney grubu öğrencilerinin ön testten ve son testten aldıkları puanlar arasındaki farkın normal dağılım sonuçları gösterilmiştir. Öğrencilerin toplam mevcudu

30'un altında olması sebebiyle Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuca göre p değeri 0,05'ten büyük olduğu için farkın normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım gösteren veri seti, parametrik testlerden olan ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiş olup sonucuna Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 20

Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}_{Fark}$	sd	t	p	Etki (d)
Ön Test	22	8,40	2,95	6,63	21	9,11	,000*	1,94
Son Test	22	15,04	4,22					

p<0,05

Tablo 20'ye göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön testinden ve son testinden aldıkları puanlarının ortalamaları arasındaki farkına yani erişilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puan ortalaması ($\bar{x}_{Öntest} = 8,40$), son testten aldıkları puan ortalaması ($\bar{x}_{Sontest} = 15,04$) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, deney grubu öğrencilerin akademik başarı ön test ile son test puanların ortalamaları arasındaki istatistiksel farkın son test lehine ($\bar{x}_{Fark} = 6,63$) olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlılığının belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi analiz sonuçlarının 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(21)} = 9,11$, $p < 0,05$). Bu sonuçlar neticesinde farklılaştırılmış öğretimin, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test sonucu erişi puanlarının artmasında etkili olduğu ifade edilebilir. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ($d = 1,94$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Green ve Salkind (2005) etki büyüklüğünün değerini; 1'in üzerinde ise çok büyük, 0,8 büyük, 0,5 orta, 0,2 de az etki olarak değerlendirmektedirler (Can, 2019, s. 112). Bu sonuç itibarıyla, istatistiksel olarak anlamlı farkın etkisinin çok büyük olduğu ifade edilebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney grubu alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı ön testten ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Öncelikle alt, orta ve üst düzeyde bulunan öğrenci gruplarında verilerin ayrı ayrı normal dağılım gösterme durumuna bakılmıştır. Bu analiz sonuçları, Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Deney Grubu Alt, Orta ve Üst Düzeyde Olan Öğrencilerin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Farkının Normal Dağılım Sonuçları

Ön Test- Son Test Puan	Başarı Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
FARK	A	,190	9	,200	,961	9	,804
	B	,159	8	,200	,977	8	,945
	C	,287	5	,200	,914	5	,490

Deney grubu alt düzeyde bulunan öğrencilerin ön test ve son test arasındaki farkın normallik değeri ,804 olarak tespit edilmiştir. Deney grubu orta düzeyde yer alan öğrencilerin ön test ve son test arasındaki farkın normallik değerinin ,945 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu üst düzeyde bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik değerinin ,490 olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sonuç itibariyle deney grubu alt, orta ve üst grupta yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda farkın anlamlılık derecesini belirlemeye yönelik parametrik testlerden ilişkili örneklem t testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22

Deney Grubu Alt, Orta ve Üst Düzeyde Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Başarı Düzeyi	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}_{\text{Fark}}$	sd	T	p	Etki (d)
Ön Test	A	9	5,88	1,61	6,88	8	5,14	,001*	1,71
Son Test	A	9	12,77	3,49					
Ön Test	B	8	8,62	,51	6,12	7	4,35	,003*	1,53
Son Test	B	8	14,75	3,88					
Ön Test	C	5	12,80	1,09	6,80	4	9,25	,001*	4,13
Son Test	C	5	19,60	2,30					

p<0,05

Deney grubu alt düzeyde yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 5,88$), son test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 12,77$) olarak tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanlarının sonucu erişilerinin ($\bar{x}_{\text{Fark}} = 6,88$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı erişi puanlarının anlamlılık derecesini belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi sonucuna göre 0,05 düzeyinde son test lehine istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(8)} = 5,14$, $p < 0,05$). Bu etkinin büyüklüğü ($d = 1,71$) olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretimin, deney grubu alt düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı

erişilerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte anlamlı farkın etkisinin de çok büyük olduğu ifade edilebilir. Deney grubu orta düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 8,62$), son test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 14,75$) olarak tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanlarının sonucu erişilerinin ($\bar{x}_{\text{Fark}} = 6,12$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı erişi puanlarının anlamlılık derecesini belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi sonucu 0,05 düzeyinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu göstermektedir ($t_{(7)} = 4,35$, $p < 0,05$). Bu anlamlılığın etki büyüklüğü ise ($d = 1,53$) olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelediğinde farklılaştırılmış öğretimin, deney grubu orta düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı erişi puanlarını artırdığı söylenebilir. Ayrıca anlamlı farkın etkisinin çok büyük olduğu ifade edilebilir. Deney grubu üst düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı ön test puanlarının ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 12,80$), son test puanlarının ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 19,60$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanlarının sonucu erişilerinin ($\bar{x}_{\text{Fark}} = 6,80$) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin akademik başarı erişilerinin anlamlılığını belirleme amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi sonucuna bakıldığında 0,05 düzeyinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($t_{(4)} = 9,25$, $p < 0,05$). Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 4,13$) olarak tespit edilmiştir. Bu noktada farklılaştırılmış öğretimin, deney grubu üst düzeyde yer alan öğrencilerin akademik başarı erişi puanlarını artırdığı söylenebilir. Ayrıca anlamlı farkın etkisinin çok büyük olduğu ifade edilebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığı test edilmiştir. İlk olarak kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarının farkı alınmış olup normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test Puan	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
FARK	,125	21	,200	,918	21	,078

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanlarının farkı alınarak yapılan normallik testi Shapiro-Wilk sonuçlarına bakıldığında 0,05'ten büyük olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normal dağılım gösteren veriler, parametrik testlerden ilişkili örneklem t testi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}_{\text{Fark}}$	sd	T	p	Etki (d)
Ön Test	21	9,90	4,65	3,04	20	4,20	,000*	0,91
Son Test	21	12,95	3,56					

p<0,05

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 9,90$), son test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 12,95$) olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında erişilerinin ($\bar{x}_{\text{Fark}} = 3,04$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arasında erişi puanlarının istatistikî olarak anlamlı farklılığına ilişkin yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($t_{(20)} = 4,20$, $p < 0,05$). Analiz sonucuna göre anlamlı farkın etki büyüklüğü ($d = 0,91$) olarak bulunmuştur. Bu noktada geleneksel öğretimin kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test arasındaki erişi puanlarını olumlu yönde artırdığı söylenebilir. Ayrıca anlamlı farkın etkisinin büyük olduğu ifade edilebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Analizlerin ilk basamağında deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Şube	Puan	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
Deney Grubu	Son test	,135	22	,200	,966	22	,622
Kontrol Grubu		,113	21	,200	,972	21	,784

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarına göre yapılan normallik testi Shapiro-Wilk sonuçları incelendiğinde 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiklerinden parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t testi yapılır. Ancak ilişkisiz örneklem t testinin bir diğer koşulu varyansların homojen olmasıdır. Bu doğrultuda varyansların homojenliğinin belirlenmesine yönelik Levene testi yapılmış olup sonuçlarına Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
,379	1	41	,542

Levene Testi sonuçları incelendiğinde p değerinin 0,05'ten büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Varyansların homojen olma koşulunun sağlanması ile ilişkisiz örneklem t testi analizi yapılmış olup sonuçlara Tablo 27'de yer verilmiştir.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Akademik Başarı Son Test Puanları Arasındaki Farklılığın Belirlenmesine Yönelik İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Şube	Puan	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}_{Fark}$	sd	t	p	Etki (d)
Deney Grubu	Son Test	22	15,04	4,22	2,09	41	1,54	,542	0,47
Kontrol Grubu		21	12,95	4,65					

Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının ($\bar{x}_{Sontest} = 15,04$), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının ($\bar{x}_{Sontest} = 12,95$) olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın ($\bar{x}_{Fark} = 2,09$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı farklılığın belirlenmesine yönelik yapılan ilişkisiz

örneklem t testi sonucu 0,05 ‘ten büyük olduğunu göstermektedir ($t_{(41)} = 1,54$, $p > 0,05$). Analiz sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 0,47$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından yüksek olduğunu ancak istatistikî olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını göstermektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde, deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön testten ve son testten aldıkları puanlarının ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterme durumlarını incelemek açısından deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının farkı alınmış ve normallik analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlara Tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test Puan	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
FARK	,134	22	,200	,911	22	,049

Deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının farkı alınarak yapılan normallik testi Shapiro-wilk sonuçları 0,05’te küçük olduğunu göstermektedir. Bu da verilerin normal dağılım göstermediklerini ortaya koymaktadır. Verilerin normal dağılım göstermedikleri durumlarda ise parametrik olmayan testler işe koşulur. Bu kapsamda parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analizler yapılmış olup, sonuçlara Tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 29

Deney Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,109	,000*
Pozitif Sıra	22	11,50	253,00		
Fark olmayan	0				

p<0,05

Farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı deney grubunda zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testine sonucuna göre, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($Z = -4,109$, $p < 0,05$). Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişimlerinin pozitif sıra lehine olduğu, öğrencilerin son testte puanlarını artırdığı görülmektedir. Bu analiz sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde, deney grubu alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön testten ve son testten aldıkları puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı test edilmiştir. Öncelikle anlamlı farklılığın belirlenmesinin ön koşulu olan normallik testi işe koşulmuştur. Bu doğrultuda deney grubu alt, orta ve üst düzeyde bulunan öğrenci gruplarının ön test ve son test puanlarının farkları alınarak ayrı ayrı normal dağılımlarına bakılmıştır. Her bir başarı düzeyinde veriler 0,05'ten büyük olduğu için normal dağılım göstermektedir. Bu analize ilişkin sonuçlara Tablo 30'da yer verilmiştir.

Tablo 30

Deney Grubu Alt, Orta ve Üst Düzeyde Olan Öğrencilerin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Farkının Normal Dağılım Sonuçları

Ön Test-Son Test Puan	Başarı Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
FARK	A	,138	10	,200	,970	10	,890
	B	,263	8	,200	,845	8	,085
	C	,364	4	-	,840	4	,195

Deney grubu alt, orta ve üst düzeyde yer alan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının farkı alınarak yapılan normallik testi sonuçları incelendiğinde, verilerin her bir düzeyde normal dağılım gösterdikleri Shapiro-wilk sonuçlarında görülmektedir. Normal dağılım gösteren her bir veri seti parametrik testlerden olan ilişkili örneklem t testi ile test edilmiştir. Bu analizlere ilişkin sonuçlara Tablo 31'de yer verilmiştir.

Tablo 31

Deney Grubu Alt, Orta ve Üst Düzeyde Yer Alan Öğrencilerin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisine Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Başarı Düzeyi	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}_{\text{Fark}}$	sd	t	p	Etki (d)
Ön Test	A	10	1,10	,73	10,60	9	5,35	,000*	1,69
Son Test	A	10	11,70	6,12					
Ön Test	B	8	3,37	,74	13,87	7	4,43	,003*	1,57
Son Test	B	8	17,25	8,48					
Ön Test	C	4	6,25	,95	20,00	3	11,54	,001*	5,78
Son Test	C	4	26,25	2,87					

p<0,05

Deney grubu alt düzeyde yer alan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 1,10$), son test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 11,70$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanlarının ortalaması sonucu zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerinin ($\bar{x}_{\text{Fark}} = 10,60$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişi puanlarının istatistiksel olarak anlamlılık derecesini belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi sonucuna göre 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(9)} = 5,35$, $p < 0,05$). Anlamlı farkı etki büyüklüğü ise ($d = 1,69$) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre farklılaştırılmış öğretimin, deney grubu alt düzeyde bulunan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerini artırdığı söylenebileceği gibi bunun etkisinin de çok büyük olduğu söylenebilir. Deney grubu orta düzeyde olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 3,37$), son test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 17,25$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının sonucu erişilerinin ($\bar{x}_{\text{Fark}} = 13,87$) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişi puanlarının istatistiksel olarak anlamlılık derecesini belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi sonucu 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı farkın olduğunu göstermektedir ($t_{(7)} = 4,43$, $p < 0,05$). Bu testin sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ise ($d = 1,57$) olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelediğinde farklılaştırılmış öğretimin, deney grubu orta düzeyde olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişi puanlarını artırdığı söylenebilir. Ayrıca bu analizin sonucunda anlamlı farkın çok büyük bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Deney grubu üst düzeyde olan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Öntest}} = 6,25$), son test puanlarının ortalamasının ($\bar{x}_{\text{Sontest}} = 26,25$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının sonucu erişilerinin

($\bar{x}_{\text{Fark}} = 20,00$) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirleme amacıyla yapılan ilişkili örneklem t testi sonucuna bakıldığında 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(3)} = 11,54$, $p < 0,05$). Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ($d = 5,78$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada farklılaştırılmış öğretimin, deney grubu üst düzeyde yer alan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişi puanlarını artırdığı ifade edilebilir. Bununla birlikte anlamlı farkın etkisinin çok büyük olduğu da söylenebilir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt probleminde, kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön testten ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın var olup olmadığı test edilmiştir. Bu analizlerin ilk adımında verilerin normal dağılım gösterme durumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön testlerinin ve son testlerinin farkı alınarak normallik testine tabi tutulmuştur. Analize dair sonuçlara Tablo 32’de yer verilmiştir.

Tablo 32

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test Puan	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
FARK	,182	21	,069	,874	21	,011

Kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının farkı alınarak yapılan normallik testi Shapiro-Wilk sonuçlarına bakıldığında, verilerin 0,05’ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre veriler normal dağılım göstermemektedir. Normal dağılmayan veriler için de parametrik olmayan testler işe koşulmaktadır. Bu bağlamda Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analizler yapılmış ve analizlere ilişkin sonuçlara da Tablo 33’de yer verilmiştir.

Tablo 33

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	2	,4,25	8,50	-3,364	,001*
Pozitif Sıra	16	10,16	162,50		
Fark olmayan	3				

p<0,05

Kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın belirlenmesine ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli Sıralar testi sonucuna göre 0,05 düzeyine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (Z = -3,364, p<0,05). Analiz sonuçları, negatif sıra ortalamalarına göre son test puanları ön test puanlarından düşük olan 2 öğrenci olduğunu göstermektedir. Pozitif sıra ortalamalarına bakıldığında, 16 öğrencinin son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ön testi ile son testi arasında fark olmayan 3 öğrencinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle geleneksel öğretimin, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerini artırmalarında etkili olduğu ifade edilebilir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerileri son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı test edilmiştir. İstatistiki analizlere, verilerin normal dağılım gösterme durumlarının belirlenmesi amacıyla normallik testi yapılarak başlanmıştır. Bu analizlerin sonuçları Tablo 34’ te sunulmuştur.

Tablo 34

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Şube	Puan	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
A	Son test	,158	22	,161	,917	22	,066
D		,231	21	,005	,883	21	,016

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi son test puanlarının normallik testi sonuçlarına göre A şubesinde verilerin normal dağıldığı ancak D şubesinde verilerin 0,05’ten küçük olması nedeniyle normal dağılım göstermediği

sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada iki grubu karşılaştırırken parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi işe koşulmuş ve sonuçlara Tablo 35’te yer verilmiştir.

Tablo 35

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklılığın Belirlenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Şube	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A	22	28,73	632	83	,000*
D	21	14,95	314		

p<0,05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi son test puanlarının ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı farklılık değerlendirildiğinde A şubesinin sıra ortalamasının ($\bar{x} = 28,73$), D şubesinin sıra ortalamasının ($\bar{x} = 14,95$) olduğu görülmektedir. İki grubun ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U = 83, p < .000). Bu bağlamda deney grubunda uygulanan farklılaştırılmış öğretimin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerinin artırılması noktasında etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Nitel Verilerin Analizleri ve Yorumları

Araştırma bulgularının yer aldığı bu aşamada, öğrenci günlükleri ve görüşmeleri analiz edilmiş olup bu analizlere yönelik yorumlar yapılmıştır.

5.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde, deney grubunda uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrenci günlüklerindeki ifadeleri analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar tablolar halinde sunulmuş olup, analizin sonuçlarını doğrulayacak öğrenci ifadelerine yer verilmiştir (Bknz. Tablo 36,37,38,39,40,41).

Tablo 36

Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 1

TEMALAR/ALT TEMALAR/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
BİLİŞSEL ETKİLER		
Bilişsel-Görsel-Devinsel Etkinlik ile Ders İşleme		
Öğretici	7	10,8
Yazının gelişimi	3	4,6
Eski insanları anlamak	6	9,2
Yazının her uygarlıkta farklı olmasını anlama	1	1,5
Eski yazıları bilme	5	7,7
Eski yazının yazıldığı aracı bilme	5	7,7
Eski yazının nasıl yazıldığını bilme	2	3,1
Mustafa Kemal Atatürk ve harf inkılabının	3	4,6
Önemini Anlama		
DUYUŞSAL ETKİLER		
Bilişsel-Görsel-Devinsel Etkinlik ile Ders İşleme		
Güzel	15	23,1
Eğlenceli	11	17
Unutulmayacak anı	1	1,5
Kendini tanıma	1	1,5
Zorlayıcı	1	1,5
Hayal gücünü geliştirme	1	1,5
PSİKOMOTOR ETKİLER		
Bilişsel-Görsel-Devinsel Etkinlik ile Ders İşleme		
Beceri ve yetenek	3	4,6
TOPLAM	65	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla kod yazmışlardır.

Tablo 36’da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öğrenci günlüklerinin içerik analizi sonuçları yer almaktadır. İçerik analizi ile kodlar, alt tema ve temalar belirlenmiştir. Buna göre “bilişsel etkiler” ve “duyuşsal etkiler” temasına ve ‘bilişsel-görsel-devinsel etkinlik ile ders işleme’ alt temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin günlüklerine yazdıkları ifadeleri kodlanarak frekans ve yüzde olarak tabloda gösterilmiştir. Analiz sonucuna göre öğrencilerin günlüklerinde bilişsel-görsel-devinsel etkinlik ile ders işleme alt teması kapsamında yer alan ‘öğretici’ kodu frekansının 7 (%10,8) olduğu belirlenmiştir. Öğretici kodunun öğrenci günlüklerindeki yansımaları şu şekildedir:

“Bu uygulamada bilmediğimiz şeyleri öğrendim.” (Aliye)

“Anlattıklarınızdan çok iyi anladım, bilgi edindim.” (Umutcan)

“Öğretmenimiz birçok bilgiyi öğretti.” (Kaya)

“Tarihi şeyleri öğrenmemize yardımcı oluyor.” (Alper)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlardan, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘yazının gelişimi’ kodu frekansının 3 (%4,6) olduğu tespit edilmiştir. Bu koda ilişkin öğrencilerin günlüklerindeki ifadeler şöyledir:

“Yazının nasıl değiştiğini ve nasıl yayıldığını öğrendim.” (Ecem)

“Yazının ve alfabenin eskiden günümüze kadar nasıl geldiğini öğrendik.” (Yağız)

“Yazının geçmişten günümüze gelişimini daha iyi gördüm ve anladım.” (Zerrin)

Öğrencilerin günlüklerinden, elde edilen sonuçlara göre, bilişsel etkiler teması kapsamında olan ‘eski insanları anlamak’ kodu frekansının 6 (%9,2) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin günlüklerine yazdıklarından örnek cümleler şöyledir:

“Eski zamanlarda yazı yazmanın ne kadar zor ve zahmetli olduğunu öğrendim.” (Yılmaz)

“Önceki insanların nasıl zorlandıklarını anladım.” (Ecem)

“Eskiden neler yaşamışlar bu yazıyı bulmakta ne kadar zorluk yaşamışlar bu çalışma ile anladık.” (Karen)

Öğrenci günlüklerinin analizinden, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘yazının her uygarlıkta farklı olmasını anlama’ kodu frekansının 1 (%1,5) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şu şekildedir:

“Bu uygulama ile yazının her uygarlıkta değiştiğini anladım.” (Yağız)

Öğrenci günlüklerinin analizinden, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘eski yazıları bilme’ kodunun frekansının 5 (%7,7) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin günlüklerinden alıntılanan ifadeleri şöyledir:

“Bu uygulama sayesinde günümüze kadar gelen yazı türleri ile ilgili alıştırmalar yaptık. Bunun sayesinde de nesillerdir değişen yazı türlerini öğrenmiş olduk.” (Şermin)

“Eski zamanlardaki yazıları inceleyip öğrenmemi sağladı.” (Mustafa)

“Eski yazıları ve harfleri öğrendik.” (Umutcan)

Öğrencilerin günlüklerinde, bilişsel etkiler teması bağlamında ‘eski yazının yazıldığı aracı bilme’ kodunun frekansı 5 (%7,7) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca yönelik öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

“İnsanların yazıları nerelere yazdığını ve hangi aletle yazdıklarını öğrendim.” (Yağız)

“Yazının neyle yazıldığını öğrendim.” (Ecem)

“Papirüs, parşömen ve hiyeroglif gibi bilmediğimiz şeyleri öğrendik. Hem killerden kendi adımızı yazdık.” (Hazel)

Öğrencilerin günlüklerinde, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘eski yazının nasıl yazıldığı bilme’ kodunun frekansının 2 (%3,1) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca yönelik öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şu şekildedir:

“Bu uygulama sayesinde eskiden yaşayan insanların hayatından bir parça olan yazının nerelere ve nasıl yazıldığını öğrendim.” (Burcu)

“Eski zamanlardaki insanların ne kadar değişik şekilde nasıl ve nereye yazdıklarını uygulamalı olarak öğrendim.” (Çiğdem)

Öğrencilerden 3’ünün (%4,6) günlüklerindeki ifadelerinden, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘Mustafa Kemal Atatürk ve harf inkılâbının önemini anlama’ koduna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden alıntılar şöyledir:

“Bizler yazıyı kolay yazarken onlar uğraşmışlar. Mustafa Kemal Atatürk sayesinde kolaylaşmış.” (İdil)

“Atatürk yazı inkılâbını bulmasaydı biz şuan gelişmemiş bir ülke olarak devam ederdik. Şuan bu uygulama beni rahatlatmış ve geçmişte doğmadığım için şükrettim. Gerçekten Atatürk yazı inkılâbını bulmasa şuan parşömene resim yapardık.” (Arda).

“Atamızın bize Latin alfabesiyle yazı yazmayı kolaylaştırdığını öğrendim.” (Yılmaz)

Öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinin analizi neticesinde “duyuşsal etkiler” temasına ve ‘bilişsel-görsel-devinsel etkinliklerle ders işleme’ alt temasına ulaşılmıştır. Öğrenci ifadelerinden elde edilen sonuçlara göre ‘güzel’ kodu frekansının 15 (%23,1) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri ise şu şekildedir:

“Harika bir uygulamaydı.” (Harun)

“Yaptığımız kil uygulaması çok güzeldi.” (Burcu)

“Benim çok hoşuma gitti killerden çivi yazısı yazdık.” (Su)

“Şu ana kadar en sevdiğim uygulama.” (Didem)

Öğrenci günlüklerinin analizleri sonucunda duyuşsal etkiler teması bağlamında ‘eğlenceli’ kodunun frekansı 11 (%17) olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlüklerine yansıyan ifadeleri şöyledir:

“Bu çalışma ile çok eğlendik.” (Karen)

“Çok eğlenceliydi.” (Göktuğ)

“Bu uygulamada arkadaşlarımla eğlendik.” (Ecem)

Öğrencilerden 1’inin (%1,5) günlüğündeki ifadesinden, duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘unutulmayacak anı’ koduna ulaşılmıştır. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şu şekildedir:

“Benim için eğlenceli geçen bu uygulama hayatım boyunca unutamayacağım anılardan bir parça haline geldi.” (Kayra)

Öğrencilerden 1’inin (%1,5) günlüğündeki ifadesinden, duyuşsal etkiler teması içinde olan ‘kendini tanıma’ koduna ulaşılmıştır. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şöyledir:

“Kendimizi tanımamıza yönelik bir uygulamaydı.” (Demet)

Öğrencilerden 1’inin (%1,5) günlüğünden elde edilen sonuca göre, duyuşsal etkiler teması bağlamında ‘zorlayıcı’ koduna ulaşılmıştır. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şu şekildedir:

“Güzel ama zor bir uygulamaydı.” (Alper)

Öğrencilerden 1’inin (%1,5) günlüğündeki ifadesinden, duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘hayal gücü’ koduna ulaşılmıştır. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şu şekildedir:

“Hem el becerilerimizi hem de hayal gücümüzün konuşmuş olduğu bir etkinlikti.” (Didem)

Öğrenci günlüklerinin analizleri sonucunda psikomotor etkiler temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen sonuca göre, ‘beceri ve yetenek’ kodu frekansının 3 (%4,6) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrenci ifadelerinden alıntılar şu şekildedir:

“ Bu uygulama yetenek ve becerilerimizin gelişmesini sağladı.” (Demet)

“ Yeteneklerimizi gördüğümüz bir uygulamaydı.” (Göktuğ)

Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalar ile ilgili günlüklerinin analizi sonucunda, bilişsel-görsel-devinsel etkinliklerle ders işlemenin konunun öğrenilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Şöyle ki öğrencilerin eski yazılarla yazma çabaları neticesinde harf inkılâbının ne kadar önemli olduğu ile ilgili bağlantı kurdukları görülmüştür. Yine uygulamalı olarak yaptıkları etkinlikle yazının nasıl bir süreç sonrası günümüze geldiğini, nasıl ve neye yazıldığını öğrendiklerini ifade eden öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu

etkinlikle ilgili birçok öğrencinin güzel ve eğlenceli olduğu yönünde ifadelerine ulaşılmıştır. Öğrencilerden birinin zorlayıcı bulduğu bu etkinlik ile ilgili başka öğrencilerin de kendini tanıma ve hayal gücünü geliştirmeyi sağladığına yönelik görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin etkinlikle ilgili farklı bakış açılarına sahip oldukları söylenebilir. Etkinliğin psikomotor etkileri kapsamında öğrenciler, becerilerinin ve yeteneklerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerinden etkinlik kapsamında birden çok yazı türünü yazmalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gereğince öğrencilere yapılan envanterler doğrultusunda uygulanan bu etkinliğin öğrencilere hitap ettiği ifade edilebilir.

Tablo 37

Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 2

TEMALAR/ALT TEMALAR/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
BİLİŞSEL ETKİLER		
Kademelendirilmiş Etkinlik ile Ders İşleme		
Öğretici	22	13,3
Zaman kavramlarını öğrenme	24	14,5
Zaman hesaplamalarını öğrenme	6	3,6
Sıralama yapabilme	7	4,2
Değerlendirme	1	0,6
Zaman ve kronoloji konularını anlamama	1	0,6
DUYUŞSAL ETKİLER		
Kademelendirilmiş Etkinlik ile Ders İşleme		
Güzel	44	26,7
Eğlenceli	31	18,8
Zorlayıcı	11	6,7
Sıkıcı	5	3,0
Süre sıkıntısı	3	1,8
Yorucu	3	1,8
Tarihi sevmeye	1	0,6
Farklı beklenti/Öneri	6	3,6
TOPLAM	165	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla kod yazmışlardır.

Tablo 37'deki öğrenci günlüklerinin içerik analizi sonuçlarına göre öğrenci ifadelerinden “bilişsel ve duyuşsal etkiler” temasına, ‘kademelendirilmiş etkinlik ile ders işleme’ alt temasına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bilişsel etkiler teması altında kademelendirilmiş etkinlik ile ders işleme alt temasının ‘öğretici’ kodu frekansının 22 (%13,3) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre, öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Çok güzel ders işledik konuları bu şekilde daha iyi öğrendik.” (Yağız)

“Bugün verilen çalışma kâğıtlarında dersi iyice anladık ve bunları kâğıda döktük. Bu konuda geliştik.” (Yılmaz)

“Bugünkü uygulamada yine birçok bilgi öğrendik. Tarih ile ilgili birçok terim, bilgi öğreniyoruz.” (Göktuğ)

“Bu uygulamada hem bilgimiz gelişti hem tarihimizi öğrendik.” (Harun)

“Bütün konuları çok iyi anladım, çalışma kâğıdımda ful doğru yaptım.” (Karen)

Öğrenci günlüklerinin analiz sonucuna göre, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘zaman kavramlarını öğrenme’ kodu frekansı 24 (%14,5) olarak tespit edilmiştir. Bu koda ilişkin öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

“Bu uygulama sayesinde milenyum, İlk Çağ, Orta Çağ, milat, milattan önce, milattan sonra ve çağı öğrenmiş olduk ve konuları pekiştirmiş olduk.” (Şermin)

“Milenyumu ve çağların ne zaman başlayıp ne zaman bittiğini öğrendim.” (Çiğdem)

“Bugün biz milenyumunu öğrendik. İlk Çağ ve Orta Çağ’ı öğrendik. Orta Çağ’ın kavimler göçüyle başladığını öğrendik.” (Yağız)

“Bu uygulamada Yeni Çağ’ı ve nasıl başladığını vs. öğrendik.” (Yılmaz)

“Bugün Yakın Çağ’ı ve Yakın Çağ’daki gelişmeleri öğrendik.” (Harun)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlardan, bilişsel etkiler teması içinde yer alan ‘zaman hesaplamalarını öğrenme’ kodu frekansının 6 (%3,6) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Bu etkinlikler benim için biraz daha iyi oldu. Tarih şeridinde hesaplamayı daha iyi öğrendim.” (Pelin)

“En son yaptığımız etkinlikte kaçınıcı yüzyılda olduğumuzu ve yüzyılın nasıl hesaplandığını öğrendik.” (Yağız)

“Bu uygulama M.Ö. ve M.S. ’ yı ve yüzyılın hesaplanmasını öğretti.” (Emre)

Öğrenci günlüklerinin analizinden, bilişsel etkiler teması bağlamında ‘sıralama yapabilme’ kodu frekansının 7 (%4,2) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden bazıları şöyledir:

“İşlediğimiz konuda günümüzden geçmişe sıralamakta zorlanıyordum. Öğretmenimin bana o sıralamayı anlattı şimdi daha iyi anlıyorum.” (Karen)

“Bu derste sıralamayı yani tarih sıralamasını öğrendik.” (Mustafa)

“Hocam artık sıralamayı yapabiliyorum. Hepsini çok iyi anladım.” (Yaren)

Öğrenci günlüklerinin analizinden bilişsel etkiler teması kapsamında olan ‘değerlendirme’ kodu frekansının 1 (%0,6) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şu şekildedir:

“Bu uygulama bilgilerimizi ölçtü.” (Alper)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuca göre, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘zaman ve kronoloji konularını anlamama’ kodu frekansının 1 (%0,6) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şöyledir:

“Zaman ve kronolojiyi anlama konularını anlamadım.” (Funda)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlara göre, duyuşsal etkiler teması ve kademelendirilmiş etkinlik ile ders işleme alt teması kapsamında belirlenen ‘güzel’ kodunun frekansının 44 (%26,7) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Tarih şeridini çok sevdim.” (Umutcan).

“Bu uygulama çok güzeldi, eğlenceliydi ve bildiklerimizi tekrar ettik ve çok eğlendik.” (Burcu)

“Öncelikle çok güzel bir uygulama. Hem öğrenmemiz açısından güzel oldu hem de dersimiz daha eğlenceli ve güzel geçiyor.” (Hazel)

“Öğretmenimizin yaptığı bu uygulama sınava hazırlık olarak daha verimli oldu.” (Emre)

“Öğretmenimizin yaptığı bu uygulama çok güzel Yeni Çağ nasıl bitti anladım.” (Arda)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlara göre, duyuşsal etkiler teması içinde yer alan ‘eğlenceli’ kodunun frekansının 31 (%18,8) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca ilişkin öğrencilerin günlüklerinde geçen ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Yine zevkli ve keyif aldığım bir dersti.” (Göktuğ)

“Bugüne kadar geçirilen en verimli sosyal bilgiler dersi, gerçekten eğlenceli ve güzel geçiyor.” (Zerrin)

“Bu uygulamadaki soruların bazıları zordu ama yine de yüzyılı bulmak çok eğlenceliydi ve bazı soruları bulmada çok eğlendim.” (Çiğdem)

“Bu uygulama her zaman ki gibi çok keyifli, eğlenceli ve bilgilendirici idi.” (Demet)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, duyuşsal etkiler teması kapsamında ‘zorlayıcı’ kodunun frekansının 11 (%6,7) olduğu belirlenmiştir. Bu sonucu ortaya çıkaran öğrenci ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Ben biraz günümüze en yakın tarihi sıralayınız dediğinizde zorlandım.” (Karen)

“Ben genelde anladım ama sadece geçmişten günümüze sıralarken zorlandım.” (Su)

“Sıralama yapmakta zorlanıyorum.” (Yaren)

“Yüzyılı hesaplamak çok kolaydı ama yılları sıralamakta zorlandım.” (Ecem)

Öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden, duyuşsal etkiler teması kapsamında olan ‘yorucu’ kodunun frekansının 3 (%3,0) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

“Hesaplama ve sıralama yordu.” (Emre)

“Bazen çok fazla yorucu oluyor.” (Zerrin)

Öğrenci günlüklerindeki analizler neticesinde, duyuşsal etkiler teması kapsamına giren ‘sıkıcı’ kodunun frekansının 5 (%3,0) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ilişkin öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

“Bu uygulamada beni en çok sıkan sorular sıralama sorularıydı.” (Demet)

“Biraz sıkıcı ve karışık bir konu idi.” (Didem)

“Sıralama yapmaktan sıkılıyorum.” (Yaren).

Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuca göre, duyuşsal etkiler teması bağlamında ‘süre sıkıntısı’ kodunun frekansının 3 (%1,8) olduğu tespit edilmiştir. Bu koda ilişkin ifadelerin bir öğrenci tarafından farklı haftalarda tekrar edildiği belirlenmiştir. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadelerinden biri şu şekildedir:

“Biraz daha fazla zaman olsaydı, soruların bazılarına daha çok zaman ayırırdım daha güzel olurdu.” (Çiğdem)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuçlarda, duyuşsal etkiler teması kapsamında ‘tarihi sevmeye’ kodunun frekansının 1 (%0,6) olduğu saptanmıştır. Bir öğrenci tarafından ifade edilen görüş şöyledir:

“Bu uygulama beni tarihe yakınlaştırdı. Ben tarihin çok zor olduğunu düşünürdüm ama bu uygulama ‘hayır hiç de zor değil dedi’ ileride tarihçi olmayı düşünürüm.” (Arda).

Öğrencilerin kademelendirilmiş etkinlikler ile ilgili günlüklerindeki yazılarından ‘beklenti/öneri’ kodu ortaya çıkarılmıştır. Bu kodun frekansının 6 (%3,6) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca ilişkin öğrencilerin günlüklerdeki ifadeleri şöyledir:

“Beklentilerim vardı bazıları olmadı.” (Alper)

“Kademelendirilmiş etkinlik yerine oyunlu bir şey olsa iyi olurdu. O sayede eğlenerek öğrenebiliriz.” (Demet)

“Uygulama güzeldi ama akıllı tahtadan olsaydı daha güzel olurdu.” (İdil)

“Keşke biraz yarışma yapsak.” (Harun)

Öğrencilerin kademelendirilmiş etkinlik ile ders işlemeyi genel olarak öğretici buldukları ve ayrıntılı olarak da zaman kavramlarını öğrendiklerini, sıralama ve hesaplama yapabildiklerini belirten ifadeleri tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, kademelendirilmiş etkinliklerle zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin geliştirilmesinin mümkün olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanı sıra öğrenilmeyen konularında olduğu ifade edilmiştir. Eğlenceli ve güzel olduğu kadar sıkıcı, yorucu ve zorlayıcı olarak da nitelendirilmiştir. Genel olarak bu sonuçlar değerlendirildiğinde, gerek konunun ağır ve yoğun bir içerikte olması gerekse sürekli alıştırmaların yapılması öğrencilerin etkinliği öğretici ve eğlenceli buldukları kadar sıkıcı ve yorucu olarak da değerlendirmelerine yol açtığı ifade edilebilir. Öğrencilerin bu etkinlikle ilgili beklentilerinde farklı uygulamaları talep ettikleri görülmektedir. Farklı isteklerinin oluşmasında zaman ve kronolojiyi anlama becerisine ilişkin konuların öğretiminde sadece kademelendirilmiş etkinliklerin işe koşulmuş olması etkili olabilir.

Tablo 38

Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 3

TEMALAR/ALT TEMALAR/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
BİLİŞSEL ETKİLER		
Grup Çalışması Etkinliği ile Ders İşleme		
Öğretici	6	14,0
Bilim insanlarını öğrenme	2	4,7
Araştırma yapma	3	7,0
Mantıklı ve eleştirel	1	2,3
DUYUŞSAL ETKİLER		
Grup Çalışması Etkinliği ile Ders İşleme		
Güzel	15	34,9
Eğlenceli	9	20,9
Zorlayıcı	2	4,7
Süre sıkıntısı	1	2,3
Anlaşılmazlık	3	7,0
Yorucu	1	2,3
TOPLAM	43	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla kod yazmışlardır.

Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik günlüklerinin içerik analizi sonucuna göre “bilişsel ve duyuşsal etkiler” olmak üzere iki temaya, ‘grup çalışması etkinliği ile ders işleme’ alt temasına ve öğrenci ifadelerinden belirlenen kodlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilişsel etkiler teması bağlamında grup çalışması etkinliği ile ders işlemeye yönelik ifadelerinden ‘öğretici’ kodunun frekansının 6 (%14,0) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca yönelik olarak öğrencilerden bazılarının günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

“Bu yaptığınız uygulamalar sayesinde birçok bilgi öğrendik.” (Göktuğ)

“Bu uygulamayı çok beğendim çünkü bu uygulama sayesinde bilmediğimiz kelimeleri öğrendik.” (Burcu)

“Uygulama güzel geçti. Hem öğrenmemiz açısından hem de takım olmayı öğrenmemiz açısından güzel oldu.” (Hazel)

Öğrencilerin günlüklerinde yer alan ifadelerinden elde edilen sonuca göre, bilişsel etkiler teması kapsamında ortaya çıkan ‘bilim insanlarını öğrenme’ kodunun frekansının 2 (%4,7) olduğu belirlenmiştir. Bu kodu ortaya çıkaran öğrenci günlüklerinden ifadeler şöyledir:

“Bu çalışma bilim insanlarını, onların yaptığı önemli şeyleri, hangi çağda yaşadıklarını öğrenmemizi sağladı.” (Emre)

“Bu uygulamada 9 bilgini öğrendik.” (Hazel)

Öğrencilerin günlüklerinden elde edilen sonuca göre, bilişsel etkiler teması kapsamında olan ‘araştırma yapma’ kodunun frekansının 3 (%7,0) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerinde belirttikleri ifadeleri şu şekildedir:

“Bilim insanlarını araştırdık ve güzel geçti.” (Can)

“Bugün 9 önemli bilim adamını araştırdık, mesela hangi çağda yaşadığı, eserleri vb.” (Funda)

“El harezmi, Farabi, İbn-i Sina, El Hazini, El Cezeri ve İbn-i Haldun gibi bilim insanı inceledik.” (Mustafa)

Öğrenci günlüklerinin analiz sonuçlarına göre, bilişsel etkiler teması içinde yer alan ‘mantıklı ve eleştirel’ kodunun frekansının 1 (%2,3) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencinin günlüğünde yer alan ifadesi şöyledir:

“Grupça mantıklı ve eleştirel yönlerimizi geliştiren bir uygulama.” (Alper)

Öğrenci günlüklerinin analiz sonuçlarından, duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘güzel’ kodu frekansının 15 (%34,9) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin günlüklerine yazdıkları bazı ifadeler şu şekildedir:

“Bu uygulama çok güzeldi. Grup çalışması yaptık. Arkadaşlarımla çok güzel çalıştık. Konuları çok güzel anladık.” (Burcu)

“Çok güzel bir uygulamaydı. Yarışma yaptık çok iyiydi.” (Harun)

“Bugün çok güzel geçti özellikle de grup olup soruları cevaplamak çok eğlenceliydi ve bence kitaptan bulmak özellikle de grupla bulmak çok güzeldi kısacası ben bu çalışmadan çok memnun kaldım.” (Çiğdem)

“Bu uygulama güzeldi. Bence bize yararı oldu.” (Yaren)

“Güzeldi, eğlenceliydi diğer derslerden daha çok beğendim, harikaydı.” (Alina)

Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuca göre, duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘eğlenceli’ kodu frekansının 9 (%20,9) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerden bazılarının ifadelerinden alıntılar şöyledir:

“Grupla çalışmak eğlenceliydi, sorulara cevap ararken çok eğlendik.” (Karen)

“Hem çok eğlendik hem de arkadaşlarımla sorulara cevap vermek için büyük uğraşlar verdik.” (Şermin)

“Bu yaptığınız eğlenceli ve keyifli bir uygulamaydı.” (Göktuğ)

Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuca göre, duyuşsal etkiler kapsamında olan ‘zorlayıcı’ kodu frekansının 2 (%4,7) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şu şekildedir:

“Biraz zorlandığım yerler oldu ama güzeldi.” (Karen)

“Bizi azıcık zorladı.” (Şermin)

Öğrencilerin günlüklerinin analiz sonucuna göre, duyuşsal etkiler kapsamında olan ‘süre sıkıntısı’ kodu frekansının 1 (%2,3) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencinin günlüğünde yazdığı ifade şöyledir:

“Beğendim fakat zaman sıkıntısı çektik.” (Alper)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuca göre, duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘anlaşmazlık’ kodu frekansının 3 (%7,0) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şu şekildedir:

“Uygulama güzeldi ama bazen takım arkadaşlarımla anlaşmazlık yaşadık.” (Hazel)

“Grupta çaba göstermeme rağmen arkadaşlarımla sorun yaşadım.” (Didem)

“Arada tartışma çıkmasına neden oldu.” (Emre)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, duyuşsal etkiler teması kapsamında ‘yorucu’ kodunun frekansının 1 (%2,3) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencinin ifadesi günlükte şöyle yer almıştır:

“Biraz yorucu oldu ama güzel ve eğlenceli geçti.” (Zerrin)

Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci günlüklerinin analiz sonuçlarından, öğrencilerden bazılarının grup çalışması etkinliği ile ders işlemeyi öğretici buldukları, bazı öğrencilerin ise özellikle hangi alanda öğretici bulduklarına dair daha açık ifadelerinin olduğu görülmüştür. Öğrenciler grup çalışmasının araştırma yapabilmelerine, mantıklı ve eleştirel olabilmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Grup çalışması, öğrenciler tarafından güzel ve eğlenceli bulunduğu kadar, zorlayıcı ve yorucu olarak da değerlendirilmiştir. Bu etkinliğin öğrenciler arasında anlaşmazlığa yol açtığı da yine ifade edilen görüşlerdendir. Öğrencilerin ifadelerinden grup çalışması ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Genel olarak bu sonuçlardan grup çalışması etkinliğinin öğrencileri bilişsel olarak olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Duyuşsal açıdan güzel

ve eğlenceli olduğu kadar zorlayıcı ve yorucu bulanların olması da öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edebilmesi ile ilgili olabilir. Bu etkinlikle öğrencilerin grup çalışmasının nasıl yapıldığına dair bir alışkanlıklarının olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte etkinliklerle sosyal bilgiler dersinin işlenmesinde süre sıkıntısının yaşandığı söylenebilir.

Tablo 39

Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 4

TEMALAR/ALT TEMALAR/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
BİLİŞSEL ETKİLER		
Küp Etkinliği ile Ders İşleme		
Öğretici	6	9,4
Avrupa'daki bilimsel gelişmeleri öğrenme	10	15,6
Anlamama	3	4,7
Değerlendirme	1	1,6
DUYUŞSAL ETKİLER		
Küp Etkinliği ile Ders İşleme		
Güzel	23	35,9
Eğlenceli	12	18,8
Yorucu	2	3,1
Sıkıcı	1	1,6
Farklı	1	1,6
Zorlayıcı	4	6,2
Unutulmayan	1	1,6
TOPLAM	64	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla kod yazmışlardır.

Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuca göre, “bilişsel ve duyuşsal etkiler” temasına, ‘küp etkinliği ile ders işleme’ alt temasına ve kodlara ulaşılmıştır. Bilişsel etkiler olarak belirlenen ‘öğretici’ kodu frekansının 6 (%9,4) olduğu bulunmuştur. Bu sonucu doğrulayan öğrencilerin ifadeleri şu şekilde günlüklerinde yer almaktadır:

“Öğretmenimiz görsellerle bize öğretti, aklımda kalıcı oldu.” (Harun)

“İnsanoğlunun bilime katkılarını öğrendik.” (Yaren)

“Bilim adamlarını öğrendim.” (Umutcan)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘Avrupa’daki bilimsel gelişmeleri öğrenme’ kodunun frekansı 10 (%15,6) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden bazılarının bu koda ilişkin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

“Bu uygulama sayesinde kütle çekim kanununu, buhar makinelerini, aydınlanma çağını, coğrafi keşifleri ve daha birçok şeyi öğrendim.” (Şermin)

“Bugünkü dersimizde Avrupa’da yaşanan gelişmelerin bilime katkısı, matbaanın icadı, dünyanın yuvarlaklığı ve kütle çekim kanununun ortaya çıkmasını öğrendim.” (Hazel)

“Öğretmenimizin yaptığı bu çalışmada modern matbaayı kimin icat ettiğini öğrendim.” (Umutcan)

“Buhar makinesini, kütle çekim kanununu, matbaanın icadını ve coğrafi keşifleri öğrendik.” (Burcu)

Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuca göre, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘anlamama’ kodunun frekansının 3 (%4,7) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

“Küplerde yazan sorular yaşımıza göre hiç açık değildi. Çoğunu anlamadım.” (Zerrin)

“Buhar makinesini pek anlayamadım.” (Yılmaz)

“Uygulama güzeldi ama biraz anlamadım.” (Alina)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuca göre, bilişsel etkiler teması kapsamında yer alan ‘değerlendirme’ kodunun frekansının 1 (%1,6) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin günlükündeki ifadesi şöyledir:

“Bugünkü etkinlik, bizim ne kadar dikkatli ders dinlediğimizi ve ne kadar ilgili olduğumuzu ölçtü.” (Yılmaz)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, duyuşsal etkiler teması kapsamında olan ‘güzel’ kodunun frekansının 23 (%35,9) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden bazılarının günlüklerindeki ifadeleri şu şekilde yer almaktadır:

“Bugün yaptığımız uygulama çok güzeldi, beni geliştirdi.” (Enis)

“Hocamın getirdiği sunu çok güzeldi.” (Çiğdem)

“Bu çalışmayı hepsinden ama hepsinden çok sevdim.” (Yaren)

“Bugünkü uygulama yine güzeldi.” (Gökтуğ)

“Öğretmenimizin yaptığı bu uygulama çok güzel. Etkinlikler bizi geliştiriyor.” (Enis)

Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuca göre, duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘eğlenceli’ kodunun frekansının 12 (%18,8) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerden bazılarının günlüklerindeki ifadeleri şu şekildedir:

“Ben aşırı çok eğlendim.” (Harun)

“Bu çalışma çok eğlenceliydi.” (Funda)

“Bugün yaptığımız alıştırma çok zevkliydi. Çok beğendim. (Su)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘yorucu’ kodunun frekansının 2 (%3,1) olduğu bulunmuştur. Bu öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

“Küplerdeki soruları cevaplamak yorucu oluyor.” (Zerrin)

“Bu uygulama zar şeklinde olduğundan beni yordu. Sıkıştırarak yazmaya çalıştım.” (Arda)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘sıkıcı’ kodunun frekansının 1 (%1,6) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şu şekildedir:

“Bu etkinlik sıkıcıydı.” (Demet)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuca göre, duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘farklı’ kodunun frekansının 1 (%1,6) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca yönelik olarak öğrencinin günlüğündeki ifadesi şöyledir:

“Bugün sosyal dersinde değişik bir etkinlik yaptık zar açılımı verdiler.” (Mustafa)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘zorlayıcı’ kodunun frekansının 4 (%6,2) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerinden alıntılanan ifadeleri şöyledir:

“Beğendim, ama biraz zordu.” (Alina)

“Hocanın verdiği küplerden 1. ve 2. kolaydı ama 3. küpte zorlandım.” (Çiğdem)

“Hocanın verdiği etkinlikte bazı sorularda zorlandım.” (Karen)

Öğrenci günlüklerinin analiz sonucuna göre, duyuşsal etkiler teması kapsamında ele alınan ‘unutulmayan’ kodunun frekansının 1 (%1,6) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca ilişkin öğrencinin günlüğündeki ifadesi şu şekildedir:

“Bu etkinliği hiç unutmayacağım.” (Harun)

Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci günlüklerinin analiz sonuçlarından hareketle, öğrencilerin küp etkinliğini genel olarak öğretici bulduklarını ayrıca daha açık bir şekilde de Avrupa’daki gelişmeleri öğrendikleri yönünde ifadelerinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları konuları anlamadıklarını belirtmişlerdir. Bir

öğrencide bu etkinliği değerlendirme odaklı olarak görmüştür. Dolayısıyla küp etkinliğiyle işlenen konunun öğrencilerden bazılarının öğrenmelerine katkı sağlarken bazılarına da sağlamadığı söylenebilir. Duyuşsal etkiler teması bağlamında bakıldığında, küp etkinliği ile ders işlenmesini güzel ve eğlenceli bulanların sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte zorlayıcı, yorucu ve sıkıcı bulan öğrencilerin de bulunduğu görülmektedir. Küp etkinliğine, kazanımların gerektirdiği şekilde Bloom taksonomisinin basamaklarına uygun sorular yazılmıştır. Analiz düzeyinde soruların olması, öğrencilerin küp etkinliğini bu şekilde değerlendirmelerinde etkili olmuş olabilir. Öğrencilerden biri etkinliği unutulmaz bulurken biri de farklı bulmuştur. Öğrencilerin küp etkinliğinde yer alan soruları cevapladıktan sonra onları küp halinde yapıştırmaları bu etkinliğin öğrenciler için güzel, eğlenceli, farklı ya da unutulmaz olmasını sağlamış olabilir.

Tablo 40

Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 5

TEMALAR/ALT TEMALAR/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
BİLİŞSEL ETKİLER		
Öğrenme Stilleri Etkinliği ile Ders İşleme		
Öğretici	8	18,6
Özgür düşüncüyü öğrenme	5	11,6
Anlamama	4	9,3
DUYUŞSAL ETKİLER		
Öğrenme Stilleri Etkinliği ile Ders İşleme		
Güzel	12	27,9
Eğlenceli	11	25,6
Kolay	1	2,3
Motivasyon	1	2,3
Ders ortamı	1	2,3
TOPLAM	43	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla kod yazmışlardır.

Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci günlüklerinin analiz sonucuna göre, “bilişsel ve duyuşsal etkiler” temasına, ‘öğrenme stilleri etkinliği ile ders işleme’ alt temasına ve kodlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri etkinliği ile ders işlenmesine yönelik ifadelerinden ‘öğretici’ kodunun frekansı 8 (%18,6) olarak belirlenmiştir. Bu sonuca ilişkin öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

“Bugün öğretmenimiz tiyatro şeklinde konu anlattığı için aklımda böyle daha iyi kaldı.”
(Çağla)

“Görselle daha iyi öğrendim.” (Harun)

“Bugünkü dersimiz çok eğlenceli ve çok bilgi vericiydi.” (Funda)

“Benim olmadığım zamanlarda işlenen konular vardı ama sunudan anladım.” (İdil)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuca göre, bilişsel etkiler teması kapsamında ‘özgür düşünceyi öğrenme’ kodunun frekansının 5 (%11,6) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca ilişkin öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyle yer almaktadır:

“Bu uygulama ile özgür düşünceyi, katkılarını öğrendik ve birlikte afiş hazırladık.” (Dermet)

“Özgür düşünce hakkını öğrendik.” (Can)

“Bugün özgür düşünceyi öğrendik iyi anladım.” (Su)

“Hocamız bizle tiyatro yaptı. Özgür düşünce afişi hazırladık. Bu çalışmadan özgür düşünceyi öğrendim.” (Umutcan)

Öğrenci günlüklerinin analizleri sonucunda, bilişsel etkiler kapsamında olan ‘anlamama’ kodu frekansının 4 (%9,3) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şu şekildedir:

“Uzun süre gelmediğim için konuları anlamadım.” (Zerrin)

“Skolastik düşünceyi pek fazla anlayamadım.” (Şermin)

“Skolastik düşünceyi tam anlamadım.” (Burcu)

“Biraz anlayamadım.” (Alina)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen sonuca göre, duyuşsal etkiler teması kapsamında öğrenme stilleri etkinliği ile ders işleme alt temasının kodlarından birinin ‘güzel’ olduğu ve bu kodun frekansının 12 (%27,9) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerdeki ifadelerinin şu şekilde olduğu görülmektedir:

“Bugün çok eğlendim. Başarılı oldu çok güzeldi, bence.” (Kaya)

“Bugünkü dersimizde küçük bir tiyatro yaptık, eğlenceli, güzel ve bilgili oldu.” (Hazel)

“Bugünkü uygulamada çok mutlu oldum, eğlendim, güzeldi.” (Karen)

“Bugün sosyal bilgilerde özgür düşünceyi tiyatro şeklinde canlandırdık, güzeldi.” (Mustafa)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, duyuşsal etkiler temasında yer alan ‘eğlenceli’ kodu frekansının 11 (%25,6) olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“Öğretmenimizin yaptığı bu çalışma öncekilerine göre daha zevkli ve eğiticiydi.” (Emre)

“Afiş yaptık çok eğlenceliydi.” (Harun)

“Çok eğlendim hocanın yaptığı etkinlik hoşuma gitti.” (Zerrin)

“Öğretmenimin yaptığı bu uygulama bana göre çok güzel çünkü keyif verici ve eğlenceli.” (Enis)

“Bugün ben çok eğlendim, öğretmenimizin oynatmış olduğu etkinlikten çok etkilendim.” (Şermin)

Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuca göre duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan ‘kolay’ kodunun frekansının 1 (%2,3) olduğuna ulaşılmıştır. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şöyledir:

“En kolay konulardan biriydi.” (Demet)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, duyuşsal etkiler kapsamına giren ‘motivasyon’ kodunun frekansının 1 (%2,3) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şöyle yer almaktadır:

“Bu uygulama beni motive etti.” (Arda)

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucunda, öğrencilerden 1’inin (%2,3) duyuşsal etkiler teması bağlamında yer alan ‘ders ortamı’ koduna ilişkin ifadesi bulunmuştur. Bu öğrencinin günlüğündeki ifadesi şu şekildedir:

“Bugünkü uygulama iki ders olmasına rağmen çok sakin ve huzurlu bir dersti.” (Demet)

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğrenci günlüklerinin analizlerinden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerden bazıları öğrenme stillerine göre düzenlenen etkinliği öğretici bulduklarını bazı öğrencilerin de daha açık bir şekilde özgür düşüncüyü öğrendiklerini belirten ifadelerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı öğrencilerin konuları anlayamadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu etkinliğin bireysel farklılıklara hitap edebilme durumu ile ilgili olduğu ifade edilebilir. Etkinlik duyuşsal etkiler bağlamında ele alındığında, öğrencilerden bazılarının etkinliği güzel ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden birinin bu etkinliğin motivasyon, birinin de dersin sakin ve huzurlu olmasına katkı sağladığı yönünde ifadeleri olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliğe yönelik olarak olumsuz yönde duyuşsal etkilerin olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu etkinliğin öğrencilerin duyuşsal alanlarına daha çok hitap ettiği ifade edilebilir. Olumlu

duyuşsal etkilerin gerçekleşmesinde konunun tiyatro biçiminde canlandırmasının yapılması, beyin fırtınasının yapılması ve sınıfça bir afişin hazırlanması etkili olmuş olabilir.

Tablo 41

Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğrenci Günlüklerinin İçerik Analizi Sonuçları 6

TEMALAR/ALT TEMALAR/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
UYGULAMA SÜRECİ		
Tutum		
Dersi sevmeme	2	6,5
Engeller		
Dikkat verememe	2	6,5
Derse gelmeme	3	9,7
Sınıftaki sesler	4	12,9
Öğretmen		
Ders odaklı	5	16,1
Anlatım	12	38,7
İlgi	3	9,7
TOPLAM	31	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla kod yazmışlardır.

Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci günlüklerinin analiz sonuçlarından; “uygulama süreci” temasına, ‘tutum’, ‘engeller’ ve ‘öğretmen’ alt temalarına ulaşılmıştır. Tutum alt teması bağlamında öğrencilerden 2’ sinin (%6,5) günlüklerindeki ifadelerinden ‘dersi sevmeme’ koduna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

“Normalde ben Türkçe dersini seviyordum ama şimdi sosyal dersini de çok seviyorum.”
(Filiz)

“Türkçe dersi ile bu dersi sevdim.” (Didem)

Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuca göre, engeller alt teması kapsamında ‘dikkat verememe’ kodunun frekansının 2 (%6,5) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şu şekildedir:

“Bugün derse çok fazla katılamadım.” (Funda)

“Derse kendimi veremedim.” (Zerrin)

Öğrenci günlüklerinin analiz sonuçlarında, engeller alt teması kapsamında ‘derse gelmeme’ kodunun frekansının 3 (%9,7) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca yönelik öğrencilerin günlüklerindeki ifadeleri şöyledir:

“İki dersimiz vardı. Bunlardan birine gelemedim.” (Harun)

“Derse uzun süre gelmedim.” (Zerrin)

Öğrenci günlüklerinin analizinden elde edilen sonuçlarla engeller alt teması içinde yer alan ‘sınıftaki sesler’ kodunun frekansının 4 (%12,9) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerinden alıntılanan ifadeleri şu şekildedir:

“Sınıftaki sesler olmasaydı daha iyi olurdu.” (İdil)

“Bizim sınıftakiler sürekli konuşuyor.” (Funda)

Öğrenci günlüklerinin analizleri neticesinde öğretmen alt teması içinde olan ‘ders odaklı’ kodunun frekansının 5 (%16,1) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin günlüklerindeki ifadelerinden örnekler şöyledir:

“Öğretmenimiz eğlence yönlü ve ders yönlü.” (Emre)

“Öğretmenimiz eksiksiz bir şekilde derse hazırlanmıştı.” (Ecem)

“Öğretmenimiz bize özen gösterip sürekli çalışma kâğıtları dağıtıyor.” (Funda)

“Öğretmenimiz çalışma notları hazırladı.” (İdil)

Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgulara öğretmen alt teması kapsamında ‘anlatım’ kodunun frekansının 12 (%38,7) olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin günlüklerine yazdıklarından örnek ifadeler şöyledir:

“Uygulama öğretmenimiz iyi anlattı. Ve bizim daha iyi öğrenmemiz için elinden geleni yaptı.” (Enis)

“Öğretmenim çok güzel anlatıyorsunuz.” (Arda)

“Hoca çok iyi ve güler yüzlü konu anlatımında da güzel, sunular ve etkinlikler yapması çok güzel.” (Çiğdem)

“Dersi eğlendirerek anlatıyor, bizi çok fazla sıkmadan anlatması bizce çok önemli. Derste konuşmaya ihtiyaç olmuyor çünkü öğretmenimiz bizi eğlendiriyor.” (Funda)

“Öğretmenimizin anlatımı güzeldi, çünkü öğretmenimiz uygulama halinde anlattı. Sınıfı gruplara ayırdı ve bir grup Sümerler öbür grup Asurlar ve Mısırlar olarak anlattı.” (Burcu)

Öğrenci günlüklerinin analizleri sonucunda, öğretmen alt teması içinde yer alan ‘ilgi’ kodu 3 (%9,7) öğrencinin görüşlerinden elde edilmiştir. Bu öğrencilerin günlükteki ifadeleri şu şekildedir:

“Dersten birazcık sıkıldım ama siz ilgilenince keyfim yerine geldi.” (Ecem)

“Bizimle pek fazla ilgilendiniz.” (Göktuğ)

“Öğretmenimiz sadece öğretmen gibi değil bir abla gibi davranıyor, problemlerimizle de ilgileniyor.” (Funda)

Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci günlüklerinin analiz sonuçları değerlendirildiğinde, dersi seven öğrencilerin olduğu görülmektedir. İlk olarak öğrencilere yapılan envanterlerde sosyal bilgiler dersini büyük bir çoğunluğun sevdiği bilinmekteydi. Bu uygulama ile dersi seven öğrencilere yenilerinin eklendiği ifade edilebilir. Öğrencilerin engeller alt teması kapsamında verdikleri ifadelerde öğrencilerin dikkat veremedikleri ifade edilmiştir. Bunun çeşitli sebepleri olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin okula gelemedikleri bazı günlüklerde ifade edilmiştir. Birden çok öğrenci çeşitli sebeplerle devamsızlık yapmıştır. Bu durumun da öğrencilerin konuları anlamalarına dezavantaj oluşturduğu söylenebilir. Öğrencilerden bazıları sınıftaki seslerden rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Ders ortamına uyum sağlamayan öğrenciler bulunması ayrıca bu uygulamaların sesli ortamlar yaratması da öğrencilerin etkilenmesine neden olmuş olabilir. Öğrencilerin öğretmen alt teması kapsamında öğretmenin derse hazırlıklı gelmesinden, anlatım tarzından ve onların hem okul hem okul dışı problemleri ile ilgilenmesinden memnun oldukları ifade edilebilir.

5.2.2. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın onuncu alt probleminde deney grubu öğrencileriyle farklılaştırılmış öğretime yönelik yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Bu analizin sonuçları tablolar halinde sunulmuş olup her bir analizin sonucunda öğrencilerin görüşmelerindeki ifadelerine yer verilmiştir (Bknz. 42,43,44,45,46,47,48).

Tablo 42

Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Analiz Sonuçları

TEMA/ALT TEMALAR/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
FARKLIlaştırILMIŞ ETKİNLİKLER		
Bilişsel-Duyuşsal Etkiler		
Anlama	10	18,2
Farklı açılar	3	5,5
Farkındalık	1	1,8
Eğlenceli/Güzel	6	10,9
Akranla İletişim		
Arkadaş edinme	2	3,6
İletişimin güçlenmesi	3	5,5
Saygı	1	1,8
Yardımlaşma	1	1,8
Nötr	3	5,5
Öğretmenle İletişim		
Utangaçlığı aşma	3	5,5
İletişimin güçlenmesi	5	9,0
Dönüt	1	1,8
Saygı	1	1,8
Nötr	3	5,5
Kendini İfade Etme		
Utangaçlığı aşma	5	9,0
Aktif olma	7	12,7
TOPLAM	55	100

Not: Katılımcılar birden çok kod belirtmişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşmelerinin analizi sonucunda “Farklılaştırılmış etkinlikler” teması, ‘bilişsel ve duyuşsal etkiler’ alt teması kapsamında ‘anlama’ kodunun frekansının 10 (%18,2), ‘farklı açılar’ kodunun frekansının 3 (%5,5), ‘farkındalık’ kodunun frekansının 1 (%1,8), ‘beğenme’ kodunun frekansının 6 (%10,9) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca yönelik olarak öğrenci görüşmelerinden elde edilen ifadeler şu şekildedir:

“Siz daha çok görsele dayalı şeyler yaptınız. Uygulamalı şeyler yaptınız. Sadece kâğıda dökmediniz. O benim daha iyi anlamama yardımcı oldu. Sadece çalışma kâğıtlarına dayalı olsaydı biraz sıkılırdım. Ama çalışma kâğıtları da verdiniz, oyun da oynatarak anlattınız, görsele dayanarak da anlattınız.” (Funda)

“Mesela hocam ben kitaptan okuyordum. İnternette izliyordum ama anlamıyordum. Şimdi test çözdüğümde diğer sosyal testlerime göre iyi bir sonuç alıyorum. Slayt olmadığında daha fazla yanlışı çıkıyordu, etkinliklerle daha iyi öğrendim.” (Su)

“Bir sürü şey öğrendik, daha çok ilerledim.” (Göktuğ)

“Hocam şöyle bizim bazı şeyleri anlamamız zorlaşıyordu. Çünkü sadece yazıp geçiyorduk bir de anlatım oluyordu ama biz farklılaştırılmış eğitimle bu konuları daha iyi anlayıp etkinlikler yapmaya başladık sonra evde bu konuları biraz daha araştırınca bilgili olmaya başladım.” (Alper)

“Etkinliklerle yavaş yavaş ilerleme kaydettim.” (Enis)

“Hem öğrendim hem eğlendim.” (Pelin)

“Beğendim faydası oldu güzeldi.” (Alina)

“Çok güzeldi. Kendimin de yetenekli olduğumu keşfetmiş oldum. Kendimi salmayacağımı daha çok çabalayacağımı öğrenmiş oldum. Önceden anlayamayacağımı zannediyordum. Bütün kâğıtlarda fazladan yanlışımlı geliyordu. Sonra konuyu daha iyi anladım kendimi geliştirdim. Şu anda bütün konuları daha iyi anlıyorum. Kendimi yetenekli buluyorum.” (Karen)

“Yani hocam etkinlikler bizim için daha iyi oldu. Çünkü hepimiz farklı şeylerden anlıyoruz. Birimiz görsel birimiz yazı yazma ile siz de hepsini yaptınız.” (Yaren)

“Hocam bu etkinliklerle daha eğlenceli olmaya başladı. Biz hep kitaptan ilerliyorduk, bu etkinliklerle daha anlaşılır oldu. Herkese farklı şey denediniz. Bana çok etkisi oldu.” (Demet)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde akranla iletişim alt teması kapsamında ‘arkadaş edinme’ kodunun frekansının 2 (%3,6), ‘iletişimin güçlenmesi’ kodunun frekansının 3 (%5,5), ‘saygı’ kodunun frekansının 1 (%1,8), ‘yardımlaşma’ kodunun frekansının 1 (%1,8), ‘nötr’ kodunun frekansının 3 (%5,5) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin görüşmelerindeki ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

“Bu uygulama akranlarımla iletişimimi iyi yönde etkiledi. Sadece İdil ile takılıyordum. Şimdilerde daha fazla arkadaşım oldu.” (Funda)

“Arkadaşlarımla iletişimimi olumlu etkiledi. Beraber çalışırken birbirimizi daha yakın tanımış olduk yani bu bize daha olumlu oldu. Bir arkadaşla hiç takılmadığım halde biraz daha konuşmamamız oldu.” (Karen)

“Arkadaşlarımla iletişimim daha iyi oldu.” (Su)

“Arkadaşlarımla ilişkim gayet güzel oldu.” (Alina)

“Akranlarımla iletişimimi artırdı.” (Yaren)

“Birbirimize saygı duymamızı sağladı.” (Enis)

“Etkinlikleri akranlarımla yardımlaşarak yapmaya çalıştık sonradan eve gittim yine yardımlaştık. Akranlarım sonuçta ben bilmesem onların bildiği şeyler vardır. Bu etkinlikler daha çok iletişime geçmemi sağladı. Çoğu arkadaşlarımla konuşuyordum da şimdi daha da bağlarım güçlendi.” (Pelin)

“Akranlarımla iletişimi değiştirmedim aynı.” (Göktuğ)

“Akranlarımla iletişim açısından benim için değişiklik olmadı.” (Demet)

“Akranlarımla iletişim zaten her zaman aynıydı bu etkinliklerin de çok değiştirdiği söylenemez.” (Alper)

Öğrenci görüşmelerinden öğretmenle iletişim alt teması kapsamında ‘utangaçlığı aşma’ kodunun frekansının 3 (%5,5), ‘iletişimin güçlenmesi’ kodunun frekansının 5 (%9,0), ‘dönüt’ kodunun frekansının 1 (%1,8), ‘saygı’ kodunun frekansının 1 (%1,8), ‘nötr’ kodunun frekansının 3 (%5,5) olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci görüşmelerinden ortaya çıkan görüşler şöyledir:

“Olumlu şeyler oldu. Biraz utanıyordum. Bizimle arkadaş gibi olunca biraz daha açılmaya başladım.” (Funda)

“Öğretmenle iletişim açısından iyi oldu. İçimdeki utangaçlığı aştım.” (Demet)

“Öğretmenle iletişimimi etkiledi. Mesela bize bir şey sorduğunuzda hiçbir şeye cevap veremezdim. Şimdi bütün sorulara cevap veriyorum. Hocadan duyduğum şeyler hoşuma gidiyor. Ben de kendimi göstermiş oldum.” (Karen)

“İletişimim arttı, daha iyi oldu.” (Su)

“Öğretmenle iletişimim güzel oldu.” (Alina)

“Öğretmenle aramız eskiden iyi değildi şimdi derslere katıldıkça daha iyi oldu.” (Enis)

“Öğretmenle iletişimimde daha saygılı konuşmaya başladım. Derslerde çok muziplik yapıyordum. Ama onları yapmayı kestim. Bu etkinliklerle derslerimiz daha iyi geçmeye başladı. Çünkü sevdiğim bir şeyi yaparken başka bir şeyi düşünmem gerekiyor ama sevmediğim bir şeyi yaparken başka şeylere gidiyor aklım.” (Alper)

“Öğretmenle iletişimim aynı değişiklik olmadı.” (Pelin)

“Öğretmenle iletişimim iyiydi değişmedi.” (Göktuğ)

“Öğretmenle iletişim açısından bir değişiklik olmadı.” (Yaren)

Öğrenci görüşmelerinden kendini ifade etme alt teması kapsamında ‘utangaçlığı aşma’ kodunun frekansının 5 (%9,0), ‘aktif olma’ kodunun frekansının 7 (%12,7) olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşmelerinden alıntılanan ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerimiz bir soru sorduğunda biliyordum ama cevap vermeye utanıyordum. Sınıftakilerden utanıyordum. Ama şimdilerde açılmaya başladım. Biraz daha özgüvenim yerine geldi.” (Funda)

“Eskiden utanıyordum. Açıldım baya. Cesaret geldi bana. Eskiden konuşmaya utanıyordum. Ama şimdi konuşsam ne olur diye düşünüyorum.” (Su)

“Kendimi daha açıkça ifade etmeme yardımcı oldu. Yapılan etkinlikler kendime özgüvenimi artırdı. Normalde ben derste ayağa kalktığımda kıpkırmızı olurdum hiç konuşamazdım.” (Pelin)

“Eskiden parmak kaldırmazdım ama bu etkinliklerle daha fazla parmak kaldırdım.” (Alina)

“Biraz daha parmak kaldırmaya başladım. Artık kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.” (Enis)

“Kendimi ifade etmem de biraz etkiliydi. Daha çok derse katıldım.” (Göktuğ)

“Kendini ifade etme açısından önceden sizin de bildiğiniz gibi ben parmak kaldırmıyordum. Şu anda parmağım hiç havadan inmiyor. Kendimi ifade edemiyordum o zaman çok çekingendim şimdi kendimi gösterebiliyorum bunlar sayesinde kendimi tanıtabiliyorum.” (Karen)

“Öncesinde fazla soru sormuyordum. Anlamayınca da sormuyordum ama etkinliklerle daha iyi anladım ve sormaya başladım.” (Yaren)

“Ben eskiden hiç konuşamazdım hatta öğretmenim anneme söylerdi. Bazen bilmediğimden ya da bilip utandığımdan kaldıramıyordum. Öğretmenim kaldırdığında bilsem de heyecanlanırdım bu etkinliklerle heyecanımı yendim. İçimdeki utangaçlığı aştım. Yani bende hiçbir şey kalmadı. Önüme hiçbir engel çıkamaz gibi bir şey oldu.” (Demet)

“Kendini ifade etme açısından daha fazla derslere katılmaya başladım.” (Alper)

Öğrencilerle farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile ilgili yapılan görüşmeler sonucunda onların hem bilişsel hem de duyuşsal olarak etkiler yaşadıkları belirlenmiştir. Bu

sonuçların öğrencilerin günlüklerinden elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğrenciler, bu etkinliklerin farklı açılardan sunulması, öğretici ve eğlendirici olması ve farkındalık oluşturma noktasında görüşler belirtmişlerdir. Dolayısıyla etkinliklerin öğrencilerin bilişsel olarak öğrenmelerine aynı zamanda duyuşsal yönlerine hitap edebilmeleri açısından katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Bu etkinliklerin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde daha fazla arkadaş edinmelerinin, daha fazla iletişim kurmalarının, saygı ve yardımlaşma gibi olumlu yansımalarının olduğu söylenebilir. Akranlarla iletişimin etkinlik öncesi ve sonrası aynı olan öğrenciler için bu etkinliğin olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmadığı ifade edilebilir. Öğretmenle iletişim açısından, öğrencilerin utangaçlık duygusundan kurtulmalarında, iletişim kurmalarında ayrıca bir öğrencinin öğretmene saygı konusunda dikkat etmesinden ve bir öğrencinin de öğretmenden dönüt almasındaki olumlu görüşlerinden etkinliklerin öğrencilerle öğretmen arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Öğretmenle iletişimde öncesinde ve sonrasında herhangi bir değişikliğin olmadığı 3 öğrenci için bu etkinliklerin nötr bir etki yarattığı söylenebilir. Kendini ifade etme açısından öğrencilerin utangaçlıktan özgüven duymalarına doğru bir ilerleyişin olduğu, eskisi gibi pasif olmadıkları yönündeki ifadeleri, bu etkinliklerin öğrencilere hitap ettiğinin ve onların olumlu yönde bir ilerleme kaydettiklerinin bir göstergesi olabilir.

Tablo 43

Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinden Hangisi/Hangilerini Beğenmediklerine Yönelik Görüşleri

TEMA/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
BEĞENMEME		
Küp Etkinliği	2	40
Kademelendirilmiş Etkinlik	1	20
Grup Çalışması Etkinliği	2	40
TOPLAM	5	100

Not: Katılımcılar birden fazla kod belirtmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analiz sonuçlarına göre, beğenilmeyen etkinlikler sorusuna yönelik öğrencilerin 2'si (%40) küp etkinliğini, 1'i (%20) kademelendirilmiş etkinliği, 2 'si (%20) ise grup çalışması etkinliğini beğenmediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin neden beğenmediklerine dair verdikleri yanıtlarından örnekler şöyledir:

“Küp etkinliğini beğenmedim, biraz zorlandım.” (Demet)

“İlk Çağ tarih şeridi etkinliği olan kademelendirilmiş etkinliğini beğenmedim çünkü zorlandım.” (Enis)

“Grup çalışmasını beğenmedim, çünkü hepimizin düşüncesi farklı olduğu için yazmada sıkıntı yaşıyorduk biraz karışmıştı.” (Didem)

“Grup çalışması pek hoşuma gitmedi. Çünkü arkadaşlarımız çok muziplikler yaptı derse bağlı değillerdi. Bunu oyun olarak görüyorlardı.” (Alper)

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden beğenmediklerin oldu mu? Neden? sorusuna yönelik yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin küp etkinliği, kademelendirilmiş etkinlik ve grup çalışması etkinliğini beğenmedikleri görülmüştür. Kademelendirilmiş etkinlikte İlkçağ ile ilgili olan çalışma kâğıtları zor görülmüştür. Bunun nedeni İlk Çağ’ın uzun yılları içermesi ve dolayısıyla tarih şeridinde geniş bir alanı kapsaması ayrıca M.Ö ve M.S. yıllarının sıralama yapılmasındaki farklılıklarını yeni öğreniyor olmaları olabilir. Küp etkinliğinin beğenilmemesinin nedeni, analiz düzeyinde soruların olması olabilir. Grup çalışmasının beğenilmemesinde ise grup çalışmasına öğrencilerin yatkın olmadıklarının ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyma problemlerinin etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 44

<i>Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinden Hangisi/Hangilerini Beğendiklerine Yönelik Görüşleri</i>			
TEMA/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)	
BEĞENME			
Kademelendirilmiş etkinlikler	9	22,5	
Grup çalışması etkinliği	6	15	
Bilişsel-görsel-devinsel etkinlik	9	22,5	
Küp etkinliği	8	20	
Öğrenme stillerine yönelik etkinlik	8	20	
TOPLAM	40	100	

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analiz sonuçlarına bakıldığında, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden kademelendirilmiş etkinlikleri beğenenlerin frekansı 9 (%22,5) olarak belirlenmiştir. Öğrenci görüşmelerinden alıntılanan ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“Kademelendirilmiş etkinlikteki tarih şeritleri çok hoşuma gitti.” (Funda)

“Kademelendirilmiş etkinlikleri beğendim. Zayıf olanlara 1. 2. ve sonra 3. kâğıtlarını veriyordunuz gittikçe sorular zorlaşıyordu o benim hoşuma gitti.” (Su)

“Çalışma kâğıtlarının aşamalı olmasını beğendim. Bu bana faydalı oldu.” (Enis)

“Çalışma kâğıtlarını çok sevdim. Öğreticiydi.” (Karen)

“Bilgi testleri olan çok iyiydi. Konuyu anlatmadan önce bize o testleri veriyordunuz biz yaptıktan sonra da siz anlatınca daha iyi oldu.” (Demet)

“Zaman ve kronoloji ile yapılan etkinlikleri sevdim. Çünkü tam bana hitap ediyordu. Zamanları ezberlemeye uğraşıyordum işimi rahatlaştırdı.” (Alper)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde grup çalışması etkinliğini beğenen öğrencilerin frekansının 6 (%15) olduğu bulunmuştur. Bu öğrencilerin görüşmelerinden elde edilen ifadelerin bazıları şöyledir:

“Grup çalışması çok eğlenceliydi. Zaten siz bir konuya bağlı değil bir sürü yönden görsel ve test gibi herkesin ilgisini çeken şeyler yaptınız o çok iyi oldu. Mesela sadece benim ya da Şermin’in sevdiği şekilde değil tüm sınıfın ilgileneyeği her şeyden yapmıştınız.” (Funda)

“Grup çalışması etkinliğinde bazı arkadaşlarımız cevap veremediğinde yardımcı oluyordum o da onları üst seviyeye çıkarmış olabilir, bu hoşuma gitti.” (Su)

“Grup çalışmasında kitaptan yardım alarak daha çok araştırma yapmamızı, araştırma yaparak öğreneceğimizi gösterdiniz, eğlendik, öğrendik.” (Pelin)

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlarda, bilişsel-görsel-devinsel etkinliği beğenen öğrencilerin frekansı 9 (%22,5) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu etkinliğe yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Papirüsler ve kil ile yaptıklarımız güzeldi.” (Funda)

“Kile yazı yazmada ben kili bilmiyordum öğrendim. Papirüsü öğrendim. Parşömeni gördük.” (Su)

“Kil etkinliğini sevdim. Broşür hazırlamamızı istemiştiniz. Ben broşürü özenerek yaptım. Çünkü broşür yazmayı çok seviyorum.” (Pelin)

“En çok kil tabletle yapılan etkinliği beğendim yazı yazdığımız daha eğlenceliydi.” (Bilal)

“Kil tabletler çok iyiydi, eğlendik.” (Karen)

“Kil tablette yaptığımız çok iyiydi. Kitaptan okuyarak yapsak onların gerçek halini bilmezdik, gerçek hali gelince daha iyi oldu.” (Yaren)

“Kil tabletlerle olanları da beğendim kitaptan değil de 3 d olarak görmemiz ona dokunmamız çok güzeldi.” (Demet)

“Kil etkinliği çok hoşuma gitti çünkü ilk defa papirüse dokundum. Çok merak ettiğim bir şeydi. Çünkü mısırla ilgili baya bir araştırma yapmıştım. Fakat çok teorik şeyler vardı.” (Alper)

Öğrenci görüşmelerinden küp etkinliğini beğenen öğrencilerin frekansının 8 (%20) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu etkinlik için görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Küp etkinliğinde bazı sorular zordu ama hoşuma gitti. Sonunda küpü tasarlamamızı çok sevdim.” (Su)

“Küp etkinliği güzeldi. Önce soruların cevaplarını bulamamıştım. Sonra araştırdım buldum.” (Enis)

“Küp etkinliği, gördüğümüz şeyleri baştan geçtiğimiz için iyi oldu. Bilgileri doldurduk, kolaydı ve iyiydi.” (Karen)

“Küp etkinliğini çok sevdim. Normal bir şey gibi gelmemişi başta sonra zamanları falan yazdık. Bilgilerimi en azından bir yerde sunabildim.” (Alper)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden, öğrenme stillerine yönelik etkinliği beğenenlerin frekansının 8 (%20) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinlik için öğrenciler şu şekilde görüşler bildirmişlerdir:

“Tiyatro şeklinde yaptığımız etkinliği sevdim çünkü rol yaptık bence bu iletişimimizi üst seviyeye çıkarabilir.” (Su)

“Şapkalarla rol oynadığımız etkinlik çok iyiydi. Bilmediklerimi öğrendim. Düşüncelerimizi daha iyi ifade ettik, iletişimimi geliştirdi.” (Enis)

“Rol oynama çok güzeldi. Bizim daha çok öğrenmemize yardımcı oldu. Bunu tahtaya yazmak varken siz bize tiyatro oynattınız bu daha çok etkili oldu.” (Pelin)

“Rol oynama iyiydi, canlandırmak daha iyi aslında çünkü söylenenler pek algılanılamıyor, biraz eğlenceli duruma getirmek daha iyi.” (Karen)

“Rol oynama çok iyiydi. Afiş yapmıştık.” (Yaren)

“Rol oynama çok güzeldi çok eğlenceliydi. Ben mesela İbn-i Haldun’dum şuan bile hatırlıyorum ne yaptığımı.” (Demet)

“Rol oynama da anlaşılmamıza daha çok yardımcı oluyor. Mesela şimdi biz birinin hayatını yaşarken onun hayatını daha hızlı öğreniriz. Bence bu bizim çok da işimize yaramıştır. Benim çok işime yaradı.” (Alper)

Öğrencilerle farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde, genel olarak öğrencilerin etkinlikleri beğendikleri söylenebilir. Özellikle en çok beğendikleri etkinliğin bilişsel-görsel-devinsel etkinlik ve

kademelendirilmiş etkinlik olduğu görülebilmektedir. Bu etkinlikleri, hem öğretici hem de eğlenceli buldukları da nedenleri olarak belirttikleri ifadelerinde yer almaktadır. Kademelendirilmiş etkinliklerin aşamalı bir biçimde olması alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerin bu etkinlik için daha istekli olmalarını sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin grup çalışmasını beğenmeleri, yardımlaşma değerlerine ve araştırma yapabilme becerilerine hitap ediyor olması olabilir. Küp etkinliğinin beğenilmesinde öğrencilerin kendini ifade etmesi ve araştırma yapmalarının sağlanması etkili olabilir. Ayrıca bu etkinliğin alt, orta ve üst düzeyde olan öğrenciler için faydalı olduğu yorumu yapılabilir. Öğrenme stillerine yönelik yapılan etkinliğin beğenilmesinde ise öğrencilerin öğrenmelerine, eğlenmelerine, iletişimlerini olumlu yönde etkilemelerine ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerine imkân tanınması olabilir.

Tablo 45

Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Akademik Başarılarına Katkısına Yönelik Görüşleri

TEMA/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
DERS BAŞARISI		
Çıktılar		
Öğrenme	8	66,7
Çaba	2	16,7
Odaklanma	1	8,3
Araştırma	1	8,3
TOPLAM	12	100

Not: Katılımcılar birden çok kod belirtmişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretime yönelik yapılan etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki akademik başarılarına katkısına ilişkin yapılan görüşmeler neticesinde kodlar, alt tema ve tema belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin cevaplarından elde edilen kodların 8'inin (%66,7) 'öğrenme', 2'sinin (%16,7) 'çaba' 1'inin (%8,3) 'odaklanma', 1'inin (%8,3) 'araştırma' olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

"Bu konularla test çözdükten sonra daha iyi cevap verebilirim. Ama en önemlisi de benim için 3 d bir şekilde olmasıydı o kile papirüse dokunmamız vesaire rol oynamamız falan bilgi ve birikimi artırdı." (Demet)

"Bu eğitim etkinlikleri anlamamı rahatlaştırdı." (Alper)

"Bu etkinliklerle daha çok şey öğrendik araştırma yaptık daha çok öğrenmemize yardımcı oldunuz." (Pınar)

“Etkisi oldu derslerime daha iyi çalışmaya başladım.” (Alina)

“Başarımı etkileyeceğini düşünüyordum. Bu uygulama daha çabalamamı sağladı daha iyi odaklanmamı sağladı olumlu oldu derslere daha iyi çalışmam için.” (Enis)

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına yönelik başarılarına etkileri değerlendirildiğinde, görüşme yapılan öğrencilerin dersin konularını öğrenmeleri açısından katkı sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca bu etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeye olan çabalarını artırdığını, odaklanmalarını ve araştırma yapmalarını sağladığı ifade edilebilir.

Tablo 46

Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Zaman ve Kronolojiyi Anlama Becerisinin Gelişmesindeki Katkısına Yönelik Görüşleri

TEMA/ALT TEMA/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
ZAMAN VE KRONOLOJİYİ ANLAMA		
Kademelendirilmiş Etkinlikler		
Sıralamayı öğrenme	4	30,8
Zaman hesaplamalarını öğrenme	3	23,1
Zaman kavramlarını öğrenme	2	15,4
Zaman ve kronoloji konularını öğrenme	4	30,8
TOPLAM	13	100

Not: Katılımcılar birden fazla kod belirtmişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin gelişmesindeki katkısına yönelik görüşmeler sonucunda “zaman ve kronolojiyi anlama teması”, ‘kademelendirilmiş etkinlikler’ alt temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin cevaplarından ‘sıralamayı öğrenme’ kodu frekansının 4 (%30,8) ‘zaman hesaplamalarını öğrenme’ kodu frekansının 3 (%23,1), ‘zaman kavramlarını öğrenme’ kodu frekansının 2 (%15,4) ve ‘zaman ve kronoloji konularını öğrenme’ kodu frekansının 4 (%30,8) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca yönelik öğrenci görüşmelerinden alıntılanan ifadeler şu şekildedir:

“Sıralama yapmakta çok zorlanıyordum. Ama şimdilerde biraz daha kolaylaştı. Daha iyiyim. Benim seviyem başlarda düşüktü. Kademelendirilmiş etkinliklerle daha iyi oldu ilk başta bana 2. çalışma kâğıdını verseydiniz çok zorlanırdım. Ama başta 1. çalışma kâğıdını vermeniz çok iyi oldu. Derecelendirmeniz çok iyiydi.” (Funda)

“Ben 2. ünite de kültür ve miras konusunda anlamamıştım. Ama şimdi çok iyi anladım.” (Su)

“Eskiden yüzyılları bilmiyordum, sıralamada kötüydüm biraz daha iyi oldu. Çağları biliyorum.” (Enis)

“Tarih şeridinde sıralama yapma kaçınıcı yüzyıl olduğunu bulma bunların hepsi benim daha çok öğrenmemi sağladı. Önceden bu konuları bilmiyordum. Test kitabında soru çözerken 1807 yılını görsem 18’i görüp 18. yüzyıl diyordum kademelendirilmiş etkinliklerle +1 eklendiğini öğrettiniz.” (Pelin)

“Sıralamayı yapamıyordum sonradan anladım, öğrendim.” (Yaren)

“Hocam sıralamada ilk başlarda çok zorlanıyordum. Milattan önceki yıllar hangisi küçük büyük karıştırıyordum onları ama bilgi testleri sayesinde öğrendim yanlışlarımı düzelterek öğrendim. Yanlışlarımı düzeltmesem öylece kalıyordu. Sıralama konusunda çok da etkisi oldu yoksa yanlış yapıyordum onları. Çok geliştirdi.” (Demet)

“Zamanları ve kronolojiyi çok karıştırıyordum. Mesela Yeni Çağ’la Yakın Çağ’ı karıştırmıştım sonra ama etkinliklerle daha rahat anladım. Sıralamada bir kere hata yaptım sonra hep doğrusunu yaptım.” (Alper)

Zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan kademelendirilmiş etkinliklerin, öğrencilerin zaman ve kronoloji ile ilgili konuları ve bu konulara yönelik becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ifadelerinden anlaşılabilmektedir. Dolayısıyla bu etkinliklerin zaman ve kronolojiyi öğretmek için kullanılmasının etkili olacağı ifade edilebilir. Kademelendirilmiş etkinliklerde öğrencilerin bir sonraki aşamaya geçebilme imkânlarının olması da onların öğrenmeye olan çabalarını ve azimlerini destekleme noktasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 47

Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Duygularına ve Düşüncelerine İlişkin Görüşleri

TEMA/ALT TEMALAR/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
TUTUMLAR		
Olumlu		
İlgi	1	10
İstek	1	10
Sevme	6	60
Nötr		
Sevme	2	20
TOPLAM	10	100

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine yönelik duygularda ve düşüncelerde nasıl bir değişiklik olduğuna yönelik soruda öğrencilerin verdikleri cevaplar

analiz edilmiştir. Buna göre “tutumlar” teması ve ‘olumlu’ alt teması kapsamında ‘ilgi’ kodu frekansının 1 (%10), ‘istek’ kodu frekansının 1 (%10), ‘sevme’ kodu frekansının 6 (%60) olduğu belirlenmiştir. ‘Nötr’ alt teması kapsamında yer alan ‘sevme’ kodu frekansı ise 2 (%20) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara ilişkin öğrenci görüşmelerinden alıntılar şu şekildedir:

“Sosyal bilgiler dersi benim için sadece tarihti. Ama şimdi daha çok konuya ilgim oldu.” (Funda)

“Ben eskiden sosyal bilgiler dersini hiç sevmiyordum ama şimdi bir istek geldi.” (Su)

“Sosyal bilgiler dersi biraz sıkıcı geliyordu. Direkt yazı yazmak ya da konuşarak yapmak çok güzel değildi. Etkinlikler olunca hoşuma gitmeye başladı. Yani sosyali çok sevmeye başladım açıkçası.” (Karen)

“Sıkıcı geçiyordu arada etkinlik yapıyorduk nadiren. Kitaptan işliyorduk ve yazıyorduk. Bu etkinliklerle sosyal bilgiler dersini sevdim.” (Yaren)

“Diğer derslerime göre en düşük notum 88 ile sosyal bilgiler dersinden. Bu derste tarih konularında zorlanıyorum. 3 d etkinlikler yapmanız daha iyi oldu, öğrendim. Ayrıca her hafta verdiğiniz ödevler çok iyi oldu internetten araştırma yaptım ayrıca kaynakça nedir niye yazılır bunları daha iyi öğrendim. Sosyali sevmeye başladım.” (Demet)

“Sosyal bilgiler dersi benim pek hoşuma gitmiyordu açıkçası sevdiğim söylenemezdi derslerde yazı yazmayı sevmediğimden dolayı yazıları bazen yazmıyordum. O yüzden bu etkinlikler benim çok işime yaradı. Çünkü yazı yazmayı kestik ben de o sırada daha çok çalıştım. Dersi sevmeye başladım.” (Alper)

“Dersi seviyordum. Bu etkinliklerle daha çok sevdim.” (Pelin)

“Değişikli olmadı seviyordum sevdim.” (Göktuğ)

Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleriyle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, genel olarak dersten sıkılan, dersi sevmeyen ya da dersin işlenişine yönelik memnuniyetsizlik yaşayan öğrencileri olumlu yönde etkileyen tutumlara sahip olmalarını sağladığı söylenebilir. Sosyal bilgiler dersini sadece tarih olarak gördüğünü belirten öğrencilerin, farklı konulara ilgilerinin arttığını söylemeleri sosyal bilgilerin çok disiplinli yapısını fark etmelerini sağladığı ifade edilebilir. Dersi seven öğrencilerin daha çok sevmelerinde etkinliklerin etkili olduğu yargısına varılabilir. Bunun yanı sıra dersi seven ve bu etkinliklerle herhangi bir duygu değişimi yaşamayan

öğrencilerin sosyal bilgiler dersini her halükarda sevdikleri şeklinde bir açıklama yapılabilir.

Tablo 48

Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinde Olmasını İstediklerine Yönelik Görüşleri

TEMA/KODLAR	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
İSTEKLER/ÖNERİLER		
Kademelendirilmiş etkinlik	1	8,3
Öğrenme stillerine yönelik etkinlik	2	16,7
Sınıf dışı ortamda etkinlikler	1	8,3
Kademelendirilmiş etkinliklerde görseller	1	8,3
Bulmaca gibi etkinlikler	1	8,3
Yok	6	50
TOPLAM	12	100

Not: Katılımcılar birden fazla kod belirtmişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik öğrencilerin önerilerinin ya da isteklerinin olup olmadığı ile ilgili görüşmenin sonucunda ‘kademelendirilmiş etkinlik’ kodu frekansının 1 (%8,3), ‘öğrenme stillerine yönelik etkinlik’ kodu frekansının 2 (%16,7), ‘sınıf dışı ortamda etkinlikler’ kodu frekansının 1 (%8,3), ‘kademelendirilmiş etkinliklerde görseller’ kodu frekansının 1 (%8,3), ‘bulmaca gibi etkinlikler’ kodu frekansının 1 (%8,3), ‘yok’ kodu frekansının 6 (%50) olduğu belirlenmiştir.

“Bence çalışma kâğıdı daha çok olabilirdi.” (Su)

“Rol oynamadan daha çok yapılabilirdi.” (Yaren)

“Türk-İslam bilginleri olan grup çalışmasını açıkçası pek beğenemedim. O konuyu rol oynama gibi yapabiliydik o daha iyi olabilirdi. Şuan imkânlarımız yok ama sınıfta değil başka bir yerde yapabiliydik bunları. Ne bileyim laboratuvar gibi bir ortamda da yapabiliydik hem daha sessiz olurdu hem de herkes daha iyi öğrenebilirdi. Hep sınıfa takılıp kalıyoruz. Tarih gibi zor bir konu başka bir yerde yapılabilirdi bence.” (Demet)

“Çalışma kâğıtlarında görsellerin olduğu ve o görsellere göre kendi fikrimizi oluşturabileceğimiz çalışma kâğıtları olabilirdi. Bulmaca gibi etkinlik olabilirdi. Diğer derslerde de yapılırsa iyi olurdu.” (Alper)

“Eksik diyebileceğim bir şey yoktu. Siz çok şey yaptınız. Bir konuyu birçok yönden anlattınız.” (Funda)

“Olmasını istediğim başka bir şey yok.” (Alina)

“Bir önerim veya isteğim yok.” (Göktuğ)

“Olmasını istediğim aklıma küp gibi bir şey gelmişti şapkaların olduğu oyun gibi şeyler gelmişti onu da yaptınız. (Enis)

“Her şeyi yaptınız başka bir şey aklıma gelmiyor daha ne yapılabilirdi.” (Pelin)

“Şu anda hiçbir şey yok düşündüklerim oldu. Grup çalışması oldu benim istediğim başka bir şey yoktu hepsi olmuştu.” (Karen)

Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin isteklerinin ya da önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan görüşme neticesinde katılımcı öğrencilerin çoğunluğu her hangi bir istek ya da öneride bulunmamıştır. Bu da farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin onlara hitap eden etkinlikler olduğunun göstergesi olabilir. Kademelendirilmiş etkinlik diğer tüm etkinliklerden daha fazla yer alıyordu ancak öğrencilerden biri bu etkinliğin daha fazla olmasını istediğini belirtmiştir. Bu da öğrencinin kademelendirilmiş etkinlikleri kendine uygun bulması ile açıklanabilir. Öğrencilerden biri sınıf dışı etkinliklerin özellikle tarih konularının öğretiminde olması önerisinde bulunmuştur. Bu öneri ile farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine mekân olarak müzeler eklenebilir. Böylesi bir uygulama ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönlerine hitap edilebilmesi sağlanabilir. Kademelendirilmiş etkinliklerde görsellerin olması ve bulmaca gibi etkinliklerin olması önerisi bir öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bu önerilerde bulunması hem öğrencinin görsel öğrenmeyi sevmesi hem de öğrenme stiline hitap etmesi bakımından tercih etme nedeni olabilir. Öğrenme stillerine yönelik etkinliklerin yapılmasının istenmesi de öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerine hitap eden bir etkinlik olmasının göstergesi olabilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel bulgularının değerlendirilmesini içeren sonuçlar ele alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın bulgularına dair sonuçlar, literatürde yer alan araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Son olarak da araştırmanın sonuçlarından hareketle öneriler sunulmuştur.

6.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın bu kısmında, 8 nicel alt probleminin bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik tartışmalara ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgudan, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın son test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı erişilerinde farklılaştırılmış öğretimin etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan öncelikle sosyal bilgiler dersinde yapılan çalışmaya bakıldığında, Akdemir'in (2019) yaptığı eylem araştırmasında öğrencilere iki ay sonra son test olarak başarı testi uygulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin başarılı ve öğrenmelerinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersi dışında farklı disiplinlerde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine yönelik çalışmalar bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir: Durmuş'un (2017) hayat bilgisi dersinde yaptığı çalışma, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Avcı (2018) fen bilimleri dersinde,

farklılaştırılmış öğretimin deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı farklılığın olduğunu ve farklılığın son test lehine olduğunu tespit etmiştir. Yabaş (2008) matematik dersinde farklılaştırılmış öğretimin, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte iki deney ve kontrol gruplarının olduğu çalışmada Çoban (2019), farklılaştırılmış öğretimin deney 1 grubunda problem çözme başarı ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini, deney 2 grubunda ise istatistikî olarak son test lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgularda, deney grubu alt, orta ve üst düzeyde bulunan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı farklılığın son test lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre, farklılaştırılmış öğretimin bu çalışmada alt, orta ve üst düzeyde olan her öğrencinin akademik başarı erişilerine olumlu yönde katkı sağladığı doğrulanmıştır. Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin etkisi sadece deney grubu alt, orta ve üst düzeyde olan öğrenciler açısından ele alınmıştır. Ancak literatürde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin alt, orta ve üst düzeyde olanlar arasında karşılaştırılmasını elen alan Uğurel'in (2018) çalışması bulunmaktadır. Araştırmacı çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin deney ve kontrol grubu öğrencilerinden başarı düzeyi düşük olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa etki etmediğini, orta ve üst düzeyde olan öğrenciler arasında istatistikî olarak anlamlı farklılığın son test lehine etki ettiğini tespit etmiştir.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgudan, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında istatistikî anlamda anlamlı farklılığın son test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada geleneksel öğretim yöntemi, bu çalışmada kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı erişilerine ulaşmalarında etkili olmuştur. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak, Şerefli (2020) kontrol grubunda uyguladığı geleneksel öğretimin, 6. sınıf öğrencilerinin bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki akademik başarı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çoban (2019) ortaokul matematik

programına herhangi bir müdahalede bulunmadan kontrol gruplarında uyguladığı öğretimin, öğrencilerin problem çözme başarı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminin bulgusundan, farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama puanlarına bakıldığında farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı erişilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık yaratacak kadar büyük bir etki sağlamamıştır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan ve bu araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır: Johnson (2010) 8. sınıf öğrencileriyle deney grubunda farklılaştırılmış öğretimi kontrol grubunda ise geleneksel öğretimi uyguladığı çalışmada, öğrencilerin başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Korkut (2017) farklılaştırma modellerinden olan bütünleştirilmiş müfredat modelini deney grubu 4. sınıf üstün yetenekli öğrencilere uyguladığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi dışında bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır: Umar (2014) üstün zekâlı ve yetenekli 10. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada deney grubunda karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretimi uygularken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmasının sonucunda akademik başarı testinin anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamağı son test puanlarının kontrol grubu öğrencileri arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Kara (2019) farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin kaldırma kuvvetine yönelik başarılarına olan etkisini belirlediği çalışmada, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Savage (2011) farklılaştırılmış öğretim stratejisini kullanan öğretmenler ile bu stratejiyi kullanmayan öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Üç farklı lisede deney ve kontrol grupları oluşturduğu çalışmada, Salar (2018) farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin elektrik başarı testi puanlarının ortalamaları arasında bir lisede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa etki

etmediğini, diğer iki lisede ise deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığa etki ettiğini saptamıştır.

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, sosyal bilgiler dersinde Marshak (2008) farklılaştırılmış program geliştirmede hatırlatıcı stratejiler ile akran öğretiminin kullanıldığı öğrenci gruplarının, geleneksel yöntemin kullanıldığı öğrenci gruplarından son test puanları olarak istatistikî anlamda anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Atalay (2014) deneysel desende üstün zekâlı ve yetenekli 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, farklılaştırılmış sosyal bilgiler ünite programı tasarımının deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Demir (2013) fen ve teknoloji dersinde deney grubunda katlı öğretim ve istasyon teknikleri kullandığı, kontrol grubunda ise geleneksel öğretimi uyguladığı çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin başarı puanlarının deney grubu lehine istatistikî olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Uğurel (2018) fizik dersinde 10. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, deney grubunda uygulanan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarı puanlarını kontrol grubu öğrencilerine göre artırdığını bulmuştur. Özer (2016) düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yaptığı deney grubunda, öğrencilerin mesleki yabancı dil dersindeki başarılarının geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarılarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Şaldırdak (2012) matematik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin, deney grubu öğrencilerin akademik başarılarını kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre istatistikî olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını tespit etmiştir. Yaprakgöl (2019) deney grubunda farklılaştırılmış öğretimin kontrol grubunda ise 5E öğrenme modelinin uygulandığı fizik dersinde, deney grubu öğrencilerinin başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Ekinci (2016) 3. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının artmasında deney grubunda yapılan farklılaştırılmış öğretimin etkisinin büyük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taş (2013) deney grubunda farklılaştırılmış öğretim uyguladığı çalışmada, öğrencilerin matematik başarılarının kontrol grubu öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Avcı (2018) deney grubunda farklılaştırılmış öğretimle işlenen fen bilimleri dersinin, öğrencilerin akademik başarılarında kontrol grubu öğrencilerine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Tüfekçi (2018) farklılaştırılmış öğretim tasarımını uyguladığı fen bilimleri dersinde, deney grubu öğrencilerinin akademik

başarılarının kontrol grubu öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı pek çok çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığın olmamasında pek çok etken söz konusu olabilir. Bunlardan biri etkinliklerin öğrencilere hitap edebilmesi ile ilgili bir sorun olabilir. Bir diğeri Covid 19 virüsü nedeniyle okulların tatil olacağı haberi üzerine deney grubu öğrencilerinden okula gelmeyenlerin olmasıdır. Bu olumsuzluğun da çalışmayı etkilediği söylenebilir.

6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminin bulgusundan, deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın son test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretim, bu çalışmada deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerine olumlu yönde etki etmiştir. Literatürde farklı derslerdeki becerilerin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretimin etkili olduğu sonucu bu çalışmadan elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir. Bunlardan biri Avcı'nın (2018) fen bilimleri dersinde, girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde uyguladığı farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın son test lehine olduğunu tespit ettiği çalışmasıdır. Bir diğeri, matematik dersinde yapılan farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin biliş üstü becerisi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın son test lehine olduğu sonucuna ulaşan Yabaş'ın (2008) çalışmasıdır.

6.1.6. Altıncı Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen bulgudan, deney grubu alt, orta ve üst düzeyde bulunan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın son test lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, farklılaştırılmış öğretimle her düzeyde bulunan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişim puanları artış göstermiştir.

6.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt probleminin bulgusunda, kontrol grubu öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın son test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca göre geleneksel öğretim, bu çalışmada kontrol grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerini artırmada etkili olmuştur. Çoban'ın (2019) matematiksel muhakeme becerilerine yönelik uyguladığı test sonucunda, kontrol grubu 1 öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak son test lehine anlamlı farklılık tespit ettiği çalışması, bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermiştir. Öte yandan araştırmacı, kontrol 2 grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

6.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt probleminden elde edilen bulgudan, deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişileri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre bu çalışmada, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi erişilerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları geleneksel öğretim uygulamalarından daha etkili olmuştur. Sosyal bilgiler dersinde, farklılaştırılmış öğretim ile farklı becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir: Korkut (2017) sosyal bilgiler dersinde, deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Atalay (2014) farklılaştırılmış sosyal bilgiler ünite programı tasarımının, deney grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme puanlarını kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi dışında farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı çalışmalarda, bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır: Avcı (2018) fen bilimleri dersinde öğrencilerin girişimcilik becerisinin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretimin deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini saptamıştır.

Literatürde farklı öğretim modelleri kullanılarak zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar bulunmakta ve bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çoklu ortam kullanarak 7. sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerilerinin gelişimini ele alan Akbaba, Keçe ve Erdem (2012) 10 açık uçlu soruyu ön test ve son test olarak uygulamışlar ve son test lehine olumlu sonuçlara ulaşmışlardır. Kekeç (2018) zaman ve kronolojinin gelişmesinde modelleme tekniğinin deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Şimşek (2006) tarihsel zaman kavramını ve buna bağlı becerilerin gelişimini 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda incelendiğinde 4, 5 ve 6. sınıfların bir grup olduğu, 7 ve 8. sınıfların bir grup olduğu iki grup arasında ise 7 ve 8. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Deneysel yöntemlerin dışında zaman ve kronolojiyi anlama becerisine yönelik tarama çalışmaları da bulunmaktadır. Demircioğlu (2005) çalışmasında, sekizinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun yaşadığı yüzyılı bildiklerini, kronoloji bilgisinde ise öğrencilerin yüzde ellisinden fazlasının doğru cevaplar veremediklerini tespit etmiştir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2019) ortaokul öğrencilerinin kronolojiyi anlama becerilerini saptadıkları tarama araştırmasında, öğrencilerin çoğunun yüzyıl kavramını bildiklerini ancak bin yıl, çağ ve milat kavramları ile kronoloji bilgilerinde yetersiz olduklarını tespit etmişlerdir. Durak (2019) müzelerdeki eserler yoluyla öğrencilerin zaman ve kronoloji anlamalarını ölçtüğünde, çağ ve yüzyıl kavramlarını bildiklerini ancak sıralamada zorlandıklarını özellikle de geçmiş tarihleri sıralamakta zorlandıklarını saptamıştır.

Sosyal bilgiler dersi dışında farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı çalışmalarda, bu araştırma sonucundan farklı olan sonuçların elde edildiği görülmektedir: Umar (2014) yaratıcı düşünme beceri testi son test puanlarının deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Taş (2013) öğrencilerin biliş üstü becerilerinin gelişmesinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı pek çok çalışmada, öğrencilerde beceri gelişiminin sağlandığı görülmektedir. Bu çalışmada ele alınan zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin gelişmesinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre hazırlanan kademelendirilmiş etkinliklerin her hafta uygulanması ve öğrencilerin bu etkinliklerle sürekli etkileşimde olmaları bu becerinin gelişmesinde etkili olan faktörlerden biri olabilir. Bununla birlikte farklı modellerle yapılan çalışmaların da öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi

erişilerine etki ettiği görülmektedir. Bu araştırmalardan hareketle zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin geliştirilmesinde, farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmasının etkili olduğu söylenebilir.

6.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın nitel bulguları olarak ele alınan iki alt problemten birini öğrenci günlükleri ikincisini öğrenci görüşmeleri oluşturmaktadır. Öğrenci günlüklerinin analiz sonuçlarına dokuzuncu alt problemde, öğrenci görüşmelerinin analiz sonuçlarına onuncu alt problemde yer verilmiş ve bu analiz sonuçlarına yönelik alan yazın da yer alan çalışmalar ele alınarak tartışmalar yapılmıştır.

6.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin 233 öğrenci günlüğünün analiz sonuçlarına ve tartışmalarına yer verilmiştir. Öğrenci günlüklerinde yazılanların kodlanması ile alt temalara ve temalara ulaşılmıştır. Bu noktada öğrenci günlüklerinin analiz sonuçları yoğun veri setinden dolayı 6 tablo oluşturularak sunulmuştur. Günlük analizlerinin sonuçlarına ilişkin ilk tabloda, öğrencilerin yazdıklarından tespit edilen kodlar; öğretici, yazının gelişimi, eski insanları anlamak, yazının her uygarlıkta farklı olmasını anlama, eski yazıları bilme, eski yazının yazıldığı aracı bilme, eski yazının nasıl yazıldığını bilme ve Mustafa Kemal Atatürk ve harf inkılâbının önemini anlama kodlarından bilişsel görsel-devinsel etkinliklerle ders işleme alt temasına ve bilişsel etkiler temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin güzel, eğlenceli, unutulmayacak anı, kendini tanıma zorlayıcı, hayal gücünü geliştirme kodlarından, bilişsel görsel-devinsel etkinliklerle ders işleme alt temasına ve duyuşsal etkiler temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin beceri ve yetenek kodlarından, bilişsel görsel-devinsel etkinliklerle ders işleme alt temasına ve psikomotor etkiler temasına ulaşılmıştır.

Günlük analizlerine ilişkin ikinci tabloda; öğrencilerin öğretici, zaman kavramlarını öğrenme, zaman hesaplamalarını öğrenme, sıralama yapabilme, değerlendirme ve zaman ve kronolojiyi anlamama kodlarından kademelendirilmiş etkinliklerle ders işleme alt temasına ve bilişsel etkiler temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin güzel, eğlenceli, zorlayıcı, sıkıcı, süre sıkıntısı, yorucu, tarihi sevme, farklı beklenti/öneri kodlarından kademelendirilmiş etkinliklerle ders işleme alt temasına ve duyuşsal etkiler temasına ulaşılmıştır.

Günlük analizlerine ilişkin üçüncü tabloda; öğrencilerin öğretici, bilim insanlarını öğrenme, araştırma yapma ve mantıklı ve eleştirel kodlarından grup çalışması etkinliği ile ders işleme alt temasına ve bilişsel etkiler temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin güzel, eğlenceli, zorlayıcı, süre sıkıntısı, anlaşmazlık, yorucu kodlarından grup çalışması etkinliği ile ders işleme alt temasına ve duyuşsal etkiler temasına ulaşılmıştır.

Günlük analizleri sonuçlarına ilişkin dördüncü tabloda; öğrencilerin öğretici, Avrupa'daki bilimsel gelişmeleri öğrenme, anlamama ve değerlendirme kodlarından küp etkinliği ile ders işleme alt temasına ve bilişsel etkiler temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin güzel, eğlenceli, yorucu, sıkıcı, farklı, zorlayıcı, unutulmayan kodlarından küp etkinliği ile ders işleme alt temasına ve duyuşsal etkiler temasına ulaşılmıştır.

Günlük analizlerine ilişkin beşinci tabloda; öğrencilerin öğretici, özgür düşünceyi öğrenme ve anlamama kodlarından öğrenme stilleri etkinliği ile ders işleme alt temasına ve bilişsel etkiler temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerin güzel, eğlenceli, kolay, motivasyon ve ders ortamı kodlarından öğrenme stilleri etkinliği ile ders işleme alt temasına ve duyuşsal etkiler temasına ulaşılmıştır.

Günlük analizleri sonuçlarına ilişkin altıncı tabloda; öğrencilerin dersi sevme kodundan tutum alt temasına; dikkat verememe, derse gelmeme ve sınıftaki sesler kodundan engeller alt temasına; ders odaklı, anlatım, ilgi kodlarından öğretmen alt temasına ve uygulama süreci temasına ulaşılmıştır.

Alan yazında öğrenci günlüklerinin araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanıldığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik yazılan öğrenci günlüklerinin değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu kapsamda Durmuş'un (2017) hayat bilgisi dersinde öğrenci günlüklerini kullandığı çalışmasında, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinden tam öğrenme, yarı düzeyde öğrenme, yanlış öğrenme, güzel, eğlenceli, zevkli, zor ve sıkıcı kodlarına ulaşmıştır. Araştırmacının öğrenci günlüklerinden elde ettiği sonuçlar, bu araştırmanın bilişsel etkiler ve duyuşsal etkiler teması kapsamında yer alan kodlarla benzerlik göstermektedir. Akdemir'in (2019) sosyal bilgiler dersinde yaptığı drama tekniğinde, öğrencilerin başarılı, eğlenceli, güzel ve iyi değerlendirmede bulunmaları, bu araştırmanın öğrenme stillerine yönelik yapılan rol oynama etkinliğindeki öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan bilişsel ve duyuşsal temaları ile örtüşmektedir. Yavuz (2018) İngilizce dersinde uyguladığı farklılaştırılmış öğretimin 9. sınıf öğrencilerinin günlüklerine yansımalarını eğlendirici, öğretici, farklı, işbirliği ve ilgi alanlarına hitap etmesi olarak tespit etmiştir. Ayrıca

öğrenciler, kademelendirilmiş görevlerin kendi düzeylerine göre olmasını hem beğenmiş hem de öğretici bulmuşlardır. Araştırmacının çalışmasından elde ettiği sonuçlarla bu çalışmanın sonuçları benzer niteliktedir. Yine bu araştırmanın bilişsel ve duyuşsal etkiler temasını desteleyen bir diğer araştırma sonucu, Şaldırdak'ın (2012) öğrencilerin görüşlerini kompozisyon aracılığıyla elde ettiği çalışmasında görülmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimle matematik dersini daha iyi öğrendiklerini, dersi daha eğlenceli bulduklarını ve derse karşı korkularını yendiklerini belirten görüşlere ulaşmıştır.

6.2.2. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin 10 öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir. Görüşme sorularının her birinden elde edilen sonuçlar ve tartışmalar ayrı ayrı sunulmuştur.

1. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik düşünceleri nelerdir?

Sonda soruları: Akranla iletişim/Öğretmenle iletişim/Kendini ifade etme açısından

Bu sorunun analizinden, farklılaştırılmış etkinlikler temasına ulaşılmıştır. Bu tema bağlamında öğrencilerden alınan yanıtlardan anlama, farklı açılar, farkındalık, güzel/eğlenceli kodlarına ve bilişsel/duyuşsal etkiler alt temasına; arkadaş edinme, iletişimin güçlenmesi, saygı, yardımlaşma, nötr kodlarından akranla iletişim alt temasına; utangaçlığı aşma, iletişimin güçlenmesi, dönüt, saygı ve nötr kodlarından öğretmenle iletişim alt temasına; utangaçlığı aşma ve aktif olma kodlarından kendini ifade etme alt temasına ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde yapılan ve bu çalışmanın bilişsel/duyuşsal etkiler alt teması kapsamındaki sonucunu destekleyen bir çalışma Akdemir (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerinden bu etkinliklerin güzel, eğlenceli anlamayı kolaylaştırma, geliştirici ve kalıcı olduğu yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler dersi dışında farklı derslerde yapılan çalışmalarda da bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösteren sonuçların olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi dersinde yürüttüğü çalışmasında Durmuş (2017), öğrencilerin farklılaştırılmış öğretimi eğlenceli, öğretici ve kolay buldukları, grup çalışmasını ve yardımlaşmayı beğendikleri ama aynı zamanda ses ve gürültünün olduğu ve grup arkadaşlarından rahatsız oldukları yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Karakaş (2019) matematik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik öğrencilerin görüşlerinden öğrenmeye katkı, öğrenme

ortamına katkı, öğrenciye katkı ve engeller temalarına ulaşmıştır. Uğurel (2018) öğrenci görüşmelerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik öğrencilerin görüşlerinden öğretici, zevkli ve eğlenceli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çoban (2019), farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci görüşlerinde genel görüş temasına, bilişsel ve duyuşsal boyut alt temalarına ulaşmıştır. Bilişsel boyutunda öğrenciler öğrenmelerinin kolaylaştığını, konuları daha iyi ve kalıcı öğrendiklerini, dikkatli ve hızlı öğrendiklerini; duyuşsal boyutunda ise eğlenceli ve güzel bulduklarını aynı zamanda severek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Özer (2016) farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda konuların öğrenme durumuna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğrendiği, çok azının biraz ve hayır cevabını verdiği sonucuna ulaşmıştır. Hayır diyenlerin devamsızlık nedeniyle böyle bir cevap vermesi bu araştırmada günlüklerin analizi sonucunda, öğrencilerin derse gelmedikleri için anlamadıkları yönündeki ifadelerle benzerlik taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin derste kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik soruya, zevkli, özgüvenin artması, mutlu olma, motivasyon, öğrendiğini hissetme, sıkılma ve sıkılmama gibi cevaplar bu araştırmada öğrencilerin verdikleri cevaplarla benzerlik göstermektedir. Ekinci (2016) öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda farklılaştırılmış öğretimle öğrencilerin eğlenerek daha iyi öğrendiklerini ve dersi güzel bulduklarını belirlemiştir. Badgett (2015) farklılaştırılmış öğretim metotlarından olan esnek gruplama, bağımsız çalışma, akranla öğrenme, grup projeleri, öğrenme stilleri, bilgisayar temelli öğretim ve kademelendirilmiş etkinliklerin hangilerinin kullanılmasının öğrencilerin fen ve matematik derslerindeki akademik başarılarını etkilediğine yönelik çalışmada, kademelendirilmiş etkinliklerin ve bilgisayar temelli öğretimin etkili olduğunu saptamıştır. Hodges Park (2017) farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğrencilerin görüşlerinden, öğrenci zihniyeti ve öğrenmelerinde etkili olan materyallerin sunumu temalarına ulaşmıştır. Öğrencilerin öğrendikleri ile yaşamları arasında bağlantı kurmaları, yaşamla bağlantılılık alt temasına; proje tabanlı ve gruplarla çalışmaktan zevk aldıkları yönünde ifadelerinden küçük grup ve proje tabanlı çalışma alt temasına ulaşmıştır. Avcı vd. (2009), Türkçe dersinde uyguladıkları farklılaştırılmış öğretime yönelik öğrenci görüşmelerinden, öğrenmelerinin arttığı, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği ve uygulama sayesinde birbirleriyle yardımlaştıkları sonucuna ulaşmış olmaları bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan hem ulusal hem de uluslar arası çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler tarafından öğretici olduğunu ve beğenildiğini ortaya koymaktadır. Daha özel olarak

incelendiğinde birçok öğrencinin güzel, eğlenceli ve zevkli olduğu yönünde ortak bir görüşte olduğu bununla birlikte sıkıcı, yorucu ve zorlayıcı bulanların da olduğu görülmektedir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin motivasyonlarına da katkı sağladığı araştırmaların sonuçlarından elde edilen bulgulardan biridir. Yine bu etkinliklerle öğrenenlerin olduğu kadar az da olsa öğrenemeyenlerin de olduğu belirlenmiştir. Öğrenme problemlerinin yaşanmasında, bazen derse gelmeme bazen etkinliğin öğrenciye hitap etmemesi bazen de öğrenci ya da öğretmen kaynaklı sorunların etkili olduğu ifade edilebilir.

2. Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden hangisi/hangilerini beğenmedin? Neden?

İkinci görüşme sorusunun analizinden öğrencilerin küp etkinliğini, grup çalışmasını ve kademelendirilmiş etkinliği beğenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beğenmeme sebeplerinde ya zor olması ya da sesli etkinlikler olması gösterilmiştir. Öğrencilerden bazıları farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin gürültülü olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin özellikle grup çalışmasında ifade ettikleri gürültülü ortam olmasında, bir arada çalışma yapabilme yeterliliklerinin az olduğu, birbirlerinin görüşlerine saygı göstermeden görüş ifade etmelerinin etkili olduğu hem kendi görüşlerinde yer almış hem de sınıf içi uygulamada görülmüştür. Öğrencilerin küp etkinliğini ve kademelendirilmiş etkinliği beğenmeme sebeplerinde zorlayıcı olduğuna yönelik ifadeleri bulunmaktadır. Sınıf içinde bazı öğrenciler bu etkinliklerin zor olduğunu ve eskisi gibi dersin işlenmesinin daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri, Akdemir'in (2019) sosyal bilgiler dersinin işlenmesinde anlatım yönteminin sıklıkla kullanılmasının öğrenciler tarafından beğenildiğini tespit ettiği çalışması ile benzerlik göstermiştir.

3. Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden hangisi/hangilerini beğendin? Neden?

Üçüncü görüşme sorusunun analizi sonucunda, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden; kademelendirilmiş etkinlikleri, bilişsel-görsel-devinsel etkinliği, öğrenme stillerine yönelik etkinliği, küp etkinliğini ve grup çalışması etkinliğini beğendikleri tespit edilmiştir. Bu etkinlikleri beğenme nedenlerinde, bilişsel ve duyuşsal olarak kendilerine hitap ettiği yönünde görüşler sunmuşlardır. Özer (2016) farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında hangi tekniğin beğenildiğine yönelik öğrenci görüşlerinden, diyalogların canlandırılması, uygulamalı olması, daha iyi öğrenmeyi sağladığı, eğlenceli etkinlikler olduğu ve görsel materyallerin kullanıldığı yönünde ifadelere ulaşmıştır. Araştırmasından elde ettiği sonuç, bu çalışmada uygulanan etkinliklerin beğenilme nedenleri ile örtüşmektedir. Bu çalışmada en yüksek beğenilen etkinliklerden biri olan

kademelendirilmiş etkinliklerin beğenilmesinin nedenini destekleyen bir sonucu, Beler'in (2010) çalışmasında görmek mümkündür. Araştırmacı, hayat bilgisi dersinde uyguladığı katlı öğretimin öğrencilerin öğrenmelerine, yardımlaşmalarına ve sınıf ortamında sessizliğin sağlanmasına katkı sağladığını tespit etmiştir.

4. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri sosyal bilgiler dersinde bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki ders başarısına nasıl bir katkı sağladı?

Sonda soru: Olumlu/Olumsuz.

Dördüncü soruya öğrencilerin cevaplarından; öğrenme, çaba, odaklanma ve araştırma kodlarına, çıktılar alt temasına ve ders başarısı temasına ulaşılmıştır.

5. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin gelişimine nasıl bir katkı sağladı?

Sonda soru: Olumlu/Olumsuz

Beşinci soruya öğrencilerin cevaplarından sıralamayı öğrenme, zaman hesaplamalarını öğrenme, zaman kavramlarını öğrenme ve zaman ve kronoloji kavramlarını öğrenme kodlarına; kademelendirilmiş etkinlikler alt temasına; zaman ve kronolojiyi anlama temasına ulaşılmıştır. Literatürde farklılaştırılmış öğretimin beceriye olan katkısı ile ilgili öğrenci görüşlerinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, Akdemir'in (2019) çalışması öne çıkmaktadır. Araştırmacı, harita okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğine yönelik öğrenci görüşlerine ulaşmıştır.

6. Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden sonra sosyal bilgiler dersine yönelik duygularında ve düşüncelerinde nasıl bir değişiklik oldu?

Sonda soru: Olumlu/Olumsuz

Altıncı soruya öğrencilerin cevaplarından; ilgi, istek ve sevmeye kodlarından olumlu ve nötr alt temalarına ve tutumlar temasına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonuçları, Akdemir'in (2019) farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci görüşlerinden dersi daha çok sevdikleri, daha eğlenceli buldukları ve özgüvenlerini arttırdığı yönünde verdikleri cevaplarla örtüşmektedir. Fizik dersinde farklılaştırılmış öğretimi uygulayan Kara (2019), öğrencilerin derse yönelik görüşlerinden dersin zevkle işlendiği cevaplarına ulaşırken, bir öğrencinin de derse karşı bakış açısının iyi olduğu ve değişmediği sonucuna

ulaşmıştır. Araştırmacının elde ettiği sonuçlar, bu araştırmanın sonucuyla ulaşılan olumlu ve nötr alt temaları ile benzerlik göstermiştir.

7. Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinde olmasını istediğin uygulamalar var mı? Bunlar nelerdir?

Sonda soru: Önerilerin nelerdir?

Yedinci soruya öğrencilerin verdikleri cevaplardan; kademelendirilmiş etkinliklerin fazla olmasını, öğrenme stillerine yönelik etkinliklerin fazla olmasını, sınıf dışı ortamda etkinlikler yapılmasını, kademelendirilmiş etkinliklerde görsellerin olmasını, bulmaca gibi etkinliklerin olmasını istedikleri ve önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte isteği ve önerisi olmayan öğrencilerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, Akdemir'in (2019) öğrencilere sorduğu etkinlik önerileri sorusuna; etkinlik önerisinde bulunanların, böyle devam edilmesini isteyenlerin ve hiç etkinlik önerisi vermeyenlerin olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle, farklılaştırılmış öğretime uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin çoğunluğuna hitap ettiği söylenebilir. Öğrencilerden bazılarının özellikle olmasını daha çok istedikleri etkinlikleri, kendilerine daha uygun buldukları ifade edilebilir. Yine öğrencilerin belirttikleri istek ve önerilerle, onların aslında ne kadar birbirlerinden farklı olduklarının ve farklı ihtiyaçlara sahip olduklarının sonucuna varılabilir. Nitekim farklılaştırılmış öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin bireysel farklılıklarına özen gösterilmesine rağmen onların farklı isteklerinin olması, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu öğretimi uygulamanın ne kadar kıymetli ve dikkate alınmasının da bir o kadar gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

6.3. Nicel Bulguların Nitel Bulgularla Açıklanmasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar

Karma araştırma yönteminde açımlayıcı sıralı desen ile tasarlanmış araştırmalarda, nicel ve nitel sonuçların ve tartışmaların yapılmasından sonra nicel bulguların nitel bulgularla nasıl desteklendiğinin daha detaylı olarak açıklanması gerekir (Creswell, 2016, s. 225). Bu bakımdan araştırmanın bu bölümünde, nicel ve nitel bulguların karşılaştırılmadan açıklayıcı olarak sonuçlarına ve tartışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünün alt probleminden elde edilen bulguda, deney grubu öğrencilerinin bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına yönelik akademik başarı ön test

ve son test puanlarının ortalamaları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin hem günlüklerinde hem de onlarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular ile şöyle desteklenmiş ve detaylı olarak açıklanmıştır: Öğrencilerin ders sonrası yazdıkları günlüklerinde, işlenen konuya ilişkin görüşlerinde öğrendiklerini belirtilen ifadeleri bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin daha özel olarak belirttikleri yazının gelişimini öğrendiklerini, eski insanları anladıklarını, yazının her uygarlıkta farklı olduğunu anladıklarını, yazının hangi araçla yazıldığını ve nasıl yazıldığını öğrendiklerini, eski yazıları bildiklerini, Mustafa Kemal Atatürk ve harf inkılabının önemini anladıklarını, bilim insanlarını öğrendiklerini, Avrupa'daki gelişmeleri öğrendiklerini ve özgür düşünceyi öğrendiklerini yazıya döktükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca işlenen ders konularına çaba gösterdikleri, odaklandıkları ve araştırma yapmalarının sağlandığı, yönünde ifadeleri de yer almıştır. Nicel araştırma kapsamında yapılan akademik başarı testi öğrencilerin bilişsel olarak nasıl bir sonuç elde ettiklerini göstermiştir. Nitel araştırma kapsamında öğrenci günlük ve görüşmelerinde bilişsel etkilerin olduğu aynı zamanda öğrencilerin eğlendikleri, dersi güzel buldukları, unutulmayacak anı olduğu, motivasyon sağladığı, yorucu, sıkıcı, zor ve kolay gibi öğrenci ifadelerinden duyuşsal etkilerin ortaya çıktığı yine bir etkinlikte öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin geliştiğini ifade etmesi ile psikomotor etkilerin de yaşandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci günlük ve görüşmelerinden öğrencilerin, sosyal bilgiler dersini sevdikleri, ilgilerinin ve isteklerinin arttığı ifadeleri ile akranla iletişimlerinin güçlendiği, saygının ve yardımlaşmanın gerçekleştiği, öğretmene saygının ve iletişimin güçlendiği ve kendilerini ifade etme açısından utangaçlığı aştıkları ve derste aktif oldukları yönünde ifadeleri olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel alt problemlerinden olan deney grubu alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında son test lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Nicel bulgu, bilişsel olarak gelişimin olduğunu doğrularken nitel bulgular da bunu desteklemiş olup ayrıca farklı etkilerin de meydana geldiğini göstermiştir. Şöyle ki nitel verilerden elde edilen günlüklerde alt, orta ve üst düzeyde olan öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, yanlış ya da eksik bildiklerini öğrendikleri yönündeki ifadelerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci görüşmeleri de alt, orta ve üst düzeyden öğrenciler seçilerek yapılmış ve her düzeyden öğrenci öğrendiğini, etkinlikleri güzel ve eğlenceli bulduğunu ifade etmiştir. Bu nitel sonuçlar,

öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımlar elde ettiklerini göstermiştir. Öğrenci günlük ve görüşmelerinde, alt ve orta düzeyde olan öğrencilerin ifadelerinde çoğunlukla öğrenme, çaba gösterme ve odaklanma ifadelerinin yer aldığı, üst düzeyde olan öğrencilerin ise farklı bakış açılarına sahip olma, hızlı öğrenme ve farklı yollardan öğrenme ifadelerinin yer aldığı görülmüştür.

Araştırmanın nicel bölümünün alt problemlerinden olan deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının ortalaması arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgular incelendiğinde, öğrencilerin günlüklerinde ve görüşmelerinde nicel bulguyu destekleyen öğrendiklerine yönelik ifadelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden bazıları da daha detaylı olarak zaman kavramlarını öğrendiklerini, sıralama yapabildiklerini, zaman hesaplamalarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu da nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlarının birbirlerini desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte nitel bulgulardan öğrencilerin sadece bilişsel olarak kazanımlar elde etmedikleri aynı zaman da duyuşsal kazanımlar da elde ettikleri ifadelerinde yer almıştır. Zaman ve kronoloji konularını kademelendirilmiş etkinliklerle öğrenen öğrenciler, günlüklerinde ve yapılan görüşmelerde bu etkinliklerle hem konuları öğrendiklerini hem de eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Yine bir öğrencinin ifadesinde ‘tarihi sevmeyi sağlama’ yönünde ifadesinin günlüğüne yansıdığı da görülmüştür. Öğrenemediğini ifade eden öğrenci bulunmakla birlikte bu etkinlikle öğrenmeyi yorucu, zor sıkıcı bulanların da olduğu belirlenmiştir. Bu noktada nicel bulgunun bilişsel yarara dair sonucu, nitel bulgularla öğrencilerin öğrendikleri, öğrenmedikleri, öğrenirken zevk aldıkları ya da almadıkları, farklı duygulara ve düşüncelere sahip oldukları bilgisinin edinilmesi ile daha ayrıntılı olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularından olan deney grubu alt, orta ve üst düzeyde bulunan öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama becerisi ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgunun nitel bulgularla desteklendiği hem öğrenci günlüklerinde hem de öğrenci görüşmelerinde detaylı olarak açıklanmıştır. Alt, orta ve üst düzeyde bulunan öğrencilerin ifadelerinden kademelendirilmiş etkinliklerin kendi seviyelerinde olmasını, bilgi testlerinin olmasını ve değerlendirme yapılmasını öğretici buldukları, hatta hangi konuları öğrendiklerine kadar detaylı bilgi verdikleri ve eğlendikleri belirlenmiştir. Alt, orta ve üst düzey öğrencilerden bazıları sıkıldıklarını, yorulduklarını ifade etmiş bazıları da kademelendirilmiş etkinliklere dair öneriler sunmuştur. Nicel bulguyu doğrulayan nitel bulgularla birlikte, öğrencilerin

olumlu duyuşsal özelliklerine hitap edildiği, etkinliklerin olumsuz taraflarının olduğu ve etkinliklere yönelik önerilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel alt problemlerinde  ğrenci motivasyonu ya da derse karşı tutum gibi  l me amaçları yer almamaktadır. Ancak  ğrenci günlüklerinde öğrencilerden bazılarının dersi sevdiklerine, motivasyon sağlandığına, öğretmenin anlatımını, ilgisini ve ders odaklı olmasını beğendiklerine yönelik ifadelerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca derse gelmeme, dikkat verememe ve sınıftaki seslerin olduğuna yönelik ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Bu günlük sonuçları, hem dersin işlenişı hakkında hem de öğrencilerin bireysel durumları ile ilgili fikir vermesi bakımından da önemli bir veri elde edilmesini sağlamıştır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlarda da farklılaştırılmış  ğretim uygulamalarının, öğrencileri motivasyon ya da derse karşı tutum olarak duyuşsal boyutta etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik duygularında ve düşüncelerinde olumlu tutumları olduğu tespit edilmiştir.

Özetle, bu araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgulardan farklılaştırılmış öğretimin, deney grubu  ğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki akademik başarılarının artmasını ve zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin gelişmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.4.  neriler

- Sosyal bilgiler dersinin farklı öğrenme alanlarında akademik başarının değerlendirilmesi,
- Sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanlarında kazandırılması amaçlanan farklı becerilerin geliştirilmesinde kullanılması,
- Solomon dört gruplu deneysel desende yapılması,
- Farklılaştırılmış  ğretim etkinliklerinin deney ve kontrol gruplarında karşılaştırılması,
- Farklılaştırılmış  ğretimin farklı sınıflardaki öğrencilerle yapılması,
- Öğrenci günlüklerinin yarı yapılandırılmış olarak hazırlanması,
- Öğretmen gözlem formlarının yarı yapılandırılmış olarak hazırlanması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Akbaba, B., Keçe, M. & Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 237-257. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3797> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- Aktaş, Ö., & Marancı, Ş. (2018). Fotoğraflarla yedinci sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı. *Milli Eğitim*, 219, 161-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39923/473453> sayfasından erişilmiştir.
- Alberta (2010). *Making a difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Retrieved from https://education.alberta.ca/media/384968/makingadifference_2010.pdf
- Alkış, S., & Güleç, S. (2006). The opinion of primary school students on social studies course. *Elementary Education Online*, 5(1), 7-22. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Opinion-of-Primary-School-Students-on-Social-Alk%C4%B1%C5%9FG%C3%BCle%C3%A7/5ed04ac34dc0a9a00b5b4293cff2bb4a83f08d54> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/26593/279917> sayfasından erişilmiştir.

- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all student. *Preventing school Failure*, 51(3), 49-54. Retrieved from <https://knilt.arcc.albany.edu/images/0/03/Anderson.pdf>
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Ashton, M. C. (2018). *Individual differences and personality*. London: Academic.
- Ata, B. (2008). 1943'teki ikinci Milli Eğitim şurasının tarih eğitimi kararlarından birinin uygulanması: Bir Histomap'ın öyküsü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2).
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. & Balıkcıoğlu, 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. <https://docplayer.biz.tr/13177599-Siir-bilgisi-konusu-icin-tasarlanmis-farklilastirilmis-sinif-ortaminin-ogrenciler-uzerinde-yarattigi-bilissel-ve-duyussal-degisimler.html> sayfasından erişilmiştir.
- Axinn, W. G., & Pearce, L D. (2006). *Mixed method data collection strategies*. New York, NY: Cambridge University.
- Babbie, E. (2011). *The basics of social research*. Wadsworth: Cengage Learning.
- 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.

- Bartlett, J. (2015). *Outstanding assessment for learning in the classroom*. New York: Routledge.
- Barton, K. C. (2002). "Oh, that's a tricky piece!": Children, mediated action, and the tools of historical time. *Elementary School Journal*, 103(2), 161-185. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsjsr.1002233&db=edsjsr>
- Başol, G. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Lanham, MD: AltaMira.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standarts through classroom assessment. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Inside-the-Black-Box%3A-Raising-Standards-Through-Black-Wiliam/d524a7528c1071d6f208693310096782e66d87c7>
- Bloom, B. S. (1978). New views of the learner: Implications for instruction and curriculum. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197804_bloom.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Pearson.
- Bondie, R., & Zusho, A. (2018). *Differentiated instruction made practical: engaging the extremes through classroom routines*. New York: Routledge.
- Brimfield, R., Masci, F. & DeFiore, D. (2002). Differentiating instruction to teach all learners. *Middle School Journal*, 33(3), 1-6. Retrieved from http://www.papamontes.com/INDEXH~1/EDUC_LINKS/ARTICLE_Differentiate%20Instruction%20to%20Teach%20All%20Learners.pdf

- Brown, R. A., & Brown, M. R. (1954). Time and chronology in the social studies. *The School Review*, 62(6), 341-345. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=8&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsjsr.1083158&db=edsjsr>
- Brulles, D., & Brown, K. L. (2018). *A teacher's guide to flexible grouping and collaborative learning: Form, manage, assess and differentiate in groups*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Burr, M. (2010). *Increasing math success with differentiated instruction*. Doctoral Dissertation, Walden University.
- Butler, S. M., & McMunn, N. D. (2006). *A teacher's guide to classroom assessment: Understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calleja, C. (2005). *Differentiating instruction in the primary*. Floriana: Ministry of education.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Chapman, C., & King, R. (2012). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Chapman, T. (1993). Teaching chronology through timelines. *Teaching History*, 73, 25-29.
- Claunch Lebsack, E. A. (2002). *How nine and ten-year-olds construct historical time by reading children's literature*. Doctoral Dissertation. New Mexico University, Albuquerque, New Mexico.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. New Fetter Lane, London: Routledge Falmer.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners, *Focus On Basics Journal*, 7, 13-16. Retrieved from <http://www.ncsall.net/index.html?id=736.html>
- Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *Education Digest*, 52-54. Retrieved from https://cmapspub3.ihmc.us/rid=1H1QY8NX4-28W9337-57J/Cox_DI.pdf
- Cox, W. R. (2018). *The impact of scaffolding on the historical thinking skills of middle school students*. Doctoral Dissertation, South Carolina University.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Crozier, W. R. (1997). *Individual learners: Personality differences in education*. London: Routledge.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptamasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 150-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/43050/510394> sayfasından erişilmiştir.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- D'Amico, J., & Gallaway, K. (2010). *Differentiated instruction for the middle school science teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dack, H., & Tomlinson, C. A. (2015). Inviting all students to learn. *Educational Leadership*, 10-15. Retrieved from <https://unhgatecity.files.wordpress.com/2015/08/inviting-all-students-to-learn.pdf>

- Dawson, I. (2004). Time for chronology?: Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=33&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9dHlmc2l0ZT1lZHMtG12ZQ%3d%3d#AN=edsjsr.43259119&db=edsjsr>
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A. & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=37&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03>
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 155-163. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=43&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03>
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in action*. New York, NY: Scholastic Teaching Resources.
- Dooley, A. P. (2009). *The effects of differentiated instruction on a fourth grade science class*. Master Thesis, Ohio University.
- Doubet, K. J., & Hockett, J. A. (2015). *Differentiation in middle and high school: Strategies to engage all learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (1995). *Multiculturalism and learning style: Teaching and counseling adolescents*. Westport, CT: Greenwood.

- Durak, S. E. (2019). *Kars müzesindeki eserler yoluyla 7. sınıf öğrencilerinin zaman ve kronoloji algılarını ölçme*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- 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.
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı.
- Erden, M., & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Evin Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Farris, P. J. (2015). *Elementary and middle school social studies an interdisciplinary, multicultural approach*. Long Grove: Waveland.
- Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fisher, D., & Frey, N. (2007). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Fogarty, R. J., & Pete, B. M. (2011). *Supporting differentiated instruction: A Professional learning communities approach*. Bloomington, IN: Solution Tree.

- Ford, M. P., & Opitz, M. F. (2002). Using centers to engage children during guided reading time: Intensifying learning experiences away from the teacher. *The Reading Teacher*, 55(8), 710-717. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=47&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdv-sessmgr03>
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction: Book of lists*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Fuller, R. G., Kuhne, G. W. & Frey, B. A. (2011). *Distinctive distance education design: Models for differentiated instruction*. Hershey, PA: Information Science Reference (IGI).
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: New horizons*. New York, NY: Basic.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: SAGE.
- Gómez Galán, J. (2016). Learning historical and chronological time: Practical applications. *European Journal of Science and Theology*, 12(1), 5-16. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?vid=50&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdv-sessmgr03&bquery=Learning+historical+and+chronological+time%3a+Practical+applications&bdata=Jmxhbm9dHlmdHlwZT0wJnNlYXJjaE1vZGU9U3RhbmRhcmQmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d>
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. & Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods*. New York: Cambridge University.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gregory, G. H., & Kuzmich, L. (2004). *Data driven differentiation in the standards-based classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gündoğdu, K. (2011). Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 18-49). Ankara: Pegem.
- Gündüz, M. (2018). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi. H. Çalışkan & B. Kılcan (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 165-188). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- 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-and-implications-for-UDL-Hall-Strangman/7222fade6fa07a4ef702bf52d3de980b1931cc5e>
- Harms, J. M., & Lettow, L.J. (2007). Nurturing children's concepts of time and chronology through literature. *Childhood Education*, 83(4), 211-218. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=57&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdv-sessionmgr03&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edselc.2-52.0-79951494498&db=edselc>
- Harris, M., & McCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York.
- Hattie, J. (2012). Know thy impact. *Educational Leadership*, 70(1), 18-23. Retrieved from https://imoberg.com/files/Know_Thy_Impact.pdf
- Haydn, T., Stephen, A., Arthur, J. & Hunt, M. (2015). *Learning to teach history in the secondary school: A companion to school experience*. New York: Routledge.
- Hodges Park, Z. (2017). *Middle school student perception and understanding of differentiated instruction: A phenomenological study*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA.
- Hodkinson, A. (1995). Historical time and the national curriculum. *Teaching History*, 79, 18-20. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=63&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdv-sessionmgr03&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsjsr.43260007&db=edsjsr>

- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=67&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03>
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 6(1), 1287-1301. https://www.academia.edu/1188852/Orta%C3%B6%C4%9Fretim_Tarih_Derslerinde_Birinci_ve_%C4%B0kinci_El_Kaynaklar_%C4%B0le_Etkinlik_Temelli_Ders_%C4%B0%C5%9Flemenin_%C3%96%C4%9Frencilerin_Tarihsel_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme_Becerilerine_Etkisi sayfasından erişilmiştir.
- Jason, L. A., Glenwick, D. S. (2016). *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative and mixed methods*. New York, NY: Oxford University.
- Johnson, E. (2010). *Improving students' academic achievement through differentiated instruction*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=71&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ727588&db=eric>
- Kan, A. (2011). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 240-277). Ankara: Pegem.
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kapusnick, R. A., & Hauslein, C. M. (2001). The silver cup of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156-159. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=78&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtG12ZQ%3d%3d#AN=ejs27998111&db=edo>
- Kara, H. Z. (2019). *Kaldırma kuvveti konusunun öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kea, C., Campbell-Whatley, G. D. & Richards, H. V. (2006) Becoming culturally responsive educators: Rethinking teacher education pedagogy. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/263927839_Key_C_Campbell-Whatley_GD_Richard_HV_2004_Becoming_culturally_responsive_teacher_education_pedagogy_Rethinking_teacher_education_pedagogy_Research_to_Practice_Brief_2-10/link/00b7d53c59a23748d7000000/download
- Kekeç, M. (2018). *Zaman ve kronoloji becerisinin kazandırılmasında modelleme tekniğinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kelly, G. (2013). *Differentiated Instruction in the Classroom*. Doctoral Dissertation, Walden University.
- King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention In School And Clinic*, 42(3), 137-147. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/237289703_Designing_and_Delivering_Learning_Center_Instruction/link/56e2dc5708aee84447bf35c5/download

- Knowles, M. S. (1987). Enhancing HRD with contract learning. *Training and development Journal*, 41(3), 62-63. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=82&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdv-v-sessmgr03>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson.
- Kopp, K. (2017). *Teaching social studies today*. Huntington Beach: Shell.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Köse, E. (2011). Öğretimde ölçme ve değerlendirmenin planlanması. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 124-152). Ankara: Pegem.
- Kuse, L. (1972). *The effectiveness of systematic instruction and five methods of using time lines on fifth-grade children is understanding of time and chronology*. Doctoral Dissertation, Iowa University, Iowa City, Iowa.
- Kuzgun, Y. (2006). İlgiler. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 73-96). Ankara: Nobel.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 1-11). Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Langa, M. A., & Yost, J. L. (2007). *Curriculum mapping for differentiated instruction, K-8*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (Eds.). (2008). *Handbook of research in social studies education*. Madison Ave, New York: Routledge.

- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=88&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdv-v-sessmgr03>
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Vivar, Malaysia: Pearson.
- Luster, R. (2008). *A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Maltby, J., Day, L. & Macaskill, A. (2010). *Personality, individual differences, and intelligence*. Harlow: Pearson.
- 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.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: SAGE.
- Matthews, A. (2011). Voices from the high school classroom: Teaching social studies in an inclusive setting. T. Lintner & W.Schweder (Eds.), *Practical strategies for teaching K-12 social studies in inclusive classrooms* (pp. 29-33). Charlotte, NC: Information Age.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. New York: Pearson.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler 6.-7. sınıf programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017b). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Mertler, C. A. (2017). *Classroom assessment: A practical guide for educators*. New York:
- Minarik, D. W., & Hicks, D. (2011). Toward an inclusive social studies classroom. T. Lintner., & W.Schweder (Eds.), *Practical strategies for teaching K-12 social studies in in clusive classrooms* (pp. 47-56). Charlotte, NC: Information Age.
- Mindes, G. (2014). *Social studies for young children: Preschool and primary curriculum anchor*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Harlow: Pearson.
- Northey, S. S. (2013). *Handbook on differentiated instruction for middle and high schools*. New York: Routledge.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001) *Differentiation in teaching and learning*. London: Continuum.
- OCED (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Okolo, C. M., Bouck, E., Heutsche, A. Courtad, C. A. & Englert, C. S. (2011). Technology in the social studies for students with disabilities. T. Lintner & W.Schweder (Eds.), *Practical strategies for teaching K-12 social studies in in clusive classrooms* (pp. 67-87). Charlotte, NC: Information Age.
- On Target (2006). *Strategies that differentiate instruction, grades 4-12*. Retrieved from https://www.literacyleader.com/sites/default/files/StrategiesThatDifferentiateInstruction4_12-080808.pdf
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özçelik, D. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.

- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Farklılaştırılmış beceri ve değer temelli öğretim: Kavramsal çerçeve. M. Öztürk ve A. Saydam (Ed.) *Yenilikçi sosyal bilgiler ve tarih öğretimi teori ve uygulama* içinde (ss. 3-22). Kayseri: Orka.
- Özyurt, B. E. (2006). Cinsiyet. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (ss. 317-346). Ankara: Nobel.
- Passe, J., & Lucas, A. (2011). Social studies teachers' beliefs and practices for teaching students with disabilities. T. Lintner & W. Schweder (Eds.), *Practical strategies for teaching K-12 social studies in inclusive classrooms* (pp. 1-8). Charlotte, NC: Information Age.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Pistor, F. (1939). Measuring the time concepts of children. *The Journal of Educational Research*, 33(4), 293-30. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=92&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsjsr.27526671&db=edsjsr>
- Popham, W. J. (2003). *Test better teach better: The instructional role of assessment*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 50(2), 51-57. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=100&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly* 56(3) 150 159. DOI: 10.1177/0016986212444901 <http://gcq.sagepub.com>

- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47. Retrieved from https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/m_rock_reach_2008.pdf
- Ross, S. M., & Morrison, G. R. (2014). Experimental research methods. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/201382131_Experimental_Research_Methods
- Routledge, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Rubai-Barrett, N. (2006). Teaching courses on managing diversity: Using learning contracts to address challenges and model behavior. *Journal of Public Affairs Education*, 12(3), 361-383. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=108&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdv-sessionmgr03&bdata=Jmxhbm9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsjsr.40215747&db=edsjsr>
- Russell III, W. B, Waters, S. & Turner, T. N. (2014). *Essential of middle and secondary social studies*. New York: Routledge.
- Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Savage, M. (2011). *Exploring the relationship between differentiated instruction and student performance*. Doctoral Dissertation, East Carolina University.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2011). Maximizing social studies learning for all peer tutoring and learning strategy information. T. Lintner & W.Schweder (Eds.), *Practical strategies for teaching K-12 social studies in inclusive classrooms* (pp. 35-46). Charlotte, NC: Information Age.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (2005). *Qualitative research in education: Focus and methods*. New York and London: Routledge Falmer.

- Singer, A. J. (2009). *Social studies for secondary schools: Teaching to learn, learning to teach*. Madison Ave, New York: Routledge.
- Smith, G. E., & Throne, S. (2011). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley & Sons.
- Sousa, D., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Sternberg, R. J. (2012). Intelligence. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14(1). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/224940463_Intelligence/link/0028de0f0cf20cdd1a0fb361/download
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şerefli, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli: Akademik başarıya, tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2006). Önbilgi. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 139-167). Ankara: Nobel.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept00/vol58/num01/Reconcilable_Differences%C2%A2_Standards-Based_Teaching_and_Differentiation.aspx
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Allan, D. (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., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, Teach my brain; A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-56. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=115&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03>
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Conceting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Turville, J., Allen L. & Nickelsen L. (2013). *Differentiating by readiness: Strategies and lesson plans for tiered instruction grades K-8*. New York: Routledge.
- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: Vücudumuzu tanıyalım ünitesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Westwood, P. (2016). *What teachers need to know about differentiated instruction*. Camberwell, Victoria: ACER.
- Wiese, C. (1974). *The development of time experiences as an essential component of the elementary social studies curriculum*. Master Thesis, Faculty of the Graduate School Southern Connecticut State College.
- Witte, R. H. (2012). *Classroom assessment for teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Wood, S. (1995). Developing an understanding of time-sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11-14. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=121&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsjsr.43260005&db=edsjsr>
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Yavuz, A. C. (2018). *The effects of differentiated instruction on turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*. 3(11), 34-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaud/issue/30056/324516> sayfasından erişilmiştir.



EKLER



EK 1. Tez İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.01.2020-E.884



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.314488
Konu : Araştırma İzni

06.01.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b)25.12.2019 tarihli ve 42902 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Esra Uçarkuş' un "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklaştırılmış Öğretimin Bazı Değişkenler Üzerine Etkisi Ve Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görüşleri" konulu çalışması kapsamında

lu'na uygulama talebi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya, İlçe MEM

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 () ____
Faks: 0 () ____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5f4c-41a5-3711-9280-f9e1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 1. (devam) Tez İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.01.2020-E.5159



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler(Esra UÇARKUŞ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.01.2020 tarihli ve 314488 sayılı yazı.

Ankara Valiliği-Milli Eğitim Müdürlüğünün Enstitünüz öğrencisi Esra UÇARKUŞ'un anket çalışması hakkındaki ilgi yazısı konusu nedeniyle ekte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi yazı (1 sayfa)



Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet Mah.
Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 202 28 08
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Bilgi için :Çiğdem Kaya
Memur

EK 2. Veli İzin Formu

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretimin Bazı Değişkenler Üzerine Etkisi Ve Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görüşleri” adıyla, 2019-2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Her öğrencinin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu ve farklı öğrenme biçimleri olabileceği gerçeğinden hareketle öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, ilgilerini ve öğrenme profillerini dikkate alarak farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılacaktır. Bu uygulama ile her öğrencinin bilgi, anlama ve beceri hedeflerine ulaşması amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılımıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Esra ÜÇARKUŞ

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 3. Çoklu Zekâ Envanteri Kullanım İzni

ölçek izni 

 **Esra Ucarkus** <esraucrk@gmail.com> 3 Kas 2019 Paz 16:57 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: yuksel.ozden ▾

İyi günler hocam, Gazi Üniversitesinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde doktora yapmaktayım uyarladığınız Çoklu Zeka Envanterini kullanabilir miyim?

 **Yuksel Özden** <yuksel.ozden@ihu.edu.tr> 4 Kas 2019 Pzt 18:42 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben ▾

İyi günler Esra. Kullanabilirsin. Başarılar diliyorum. Selâm ile.

On Sun, Nov 3, 2019, 4:58 PM Esra Ucarkus <esraucrk@gmail.com> wrote:
İyi günler hocam, Gazi Üniversitesinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde doktora yapmaktayım uyarladığınız Çoklu Zeka Envanterini kullanabilir miyim?

Fikrî Bağımsızlık | Intellectual Independence | الاستقلال الفكري

 **İBN HALDUN**
ÜNİVERSİTESİ

EK 4. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri Kullanım İzni

Ölçek izni

Gelen Kutusu

**Esra Ucarkus** <esraucrks@gmail.com>

27 Haz 2019 Per 15:58



Alıcı: ilkegencel

İyi günler hocam, ben Gazi Üniversitesi'nde sosyal bilgiler eğitiminde doktora yapmaktayım. Sizin doktora tezinde Türkçe'ye uyarladığınız Kolb'un öğrenme stilleri ölçeğinizi kullanabilir miyim?

**İLKE EVİN GENCEL** <ilkegencel@comu.edu.tr>

27 Haz 2019 Per 16:26



Alıcı: ben

Tabiki kullanmanızdan memnun olurum.
Biraz sonra bir email yönlendireceğim. Ekinde işinize yarayacak dosyaları bulabilirsiniz.
Kolaylıklar..

27 Haziran 2019 Perşembe tarihinde Esra Ucarkus <esraucrks@gmail.com> yazdı:

—
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

EK 5. Belirtke Tablosu

KONULAR	KAZANIMLAR	TAKSONOMİ	TOPLAM SORU SAYISI
Kil Tabletlerden Akıllı Tabletlere	1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. Yazının icadından günümüze kadar farklı depolama, yaygınlaştırma ve aktarma teknikleri üzerinde kısaca durulur.	Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi: Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi Bilişsel Süreç Boyutu: Analiz: İrdeleme	4
Bilimin Öncüleri	2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır. Türk-İslam medeniyetinin bilimsel alanda ulaştığı seviyeye vurgu yapılır. el-Harezmi, Fârâbi, İbn-i Sînâ, el-Cezerî, İbn-i Haldûn, Ali Kuşçu, el-Hâzinî, Piri Reis ve Kâtip Çelebi gibi bilim insanlarına ve bunların çalışmalarına değinilir.	Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal Bilgi: Kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi Bilişsel Süreç Boyutu: Anlama:Yorumlama	6
Her Yenilik Geleceğimize Bir Katkıdır	3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. Matbaanın icadı, Dünya’nın yuvarlak olduğunun bilimsel olarak ispat edilmesi, kütle çekim kanunun keşfedilmesi, buhar makinesinin icadı vb. gelişmeler ile bunların etkileri ele alınır.	Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi: Kuramlar, Modeller ve Yapıların Bilgisi Bilişsel Süreç Boyutu: Analiz: İrdeleme	7
Özgür Düşüncenin Bilime Katkısı	4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.	Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal Bilgi: İlkeler ve Genellemeler Bilgisi Bilişsel Süreç Boyutu: Analiz: İrdeleme	6

EK 6. Akademik Başarı Testi

Değerli öğrenciler, 23 sorudan oluşan bu test, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili neler bildiğinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bütün soruları cevaplamanızı rica ediyorum. Elde edilen veriler doktora tez çalışmasında kullanılacaktır.

Doktora öğrencisi: Esra ÜÇARKUŞ
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Adı ve Soyadı:

Sınıf/Şubesi:

AKADEMİK BAŞARI TESTİ

1. İnsanlar elde ettikleri ürünlerin miktarını belirlemek için yazıyı, yazının korunması için kâğıdı, bilginin yayılması için de matbaayı icat etmiştir. Bu durum aşağıdakilerden hangisi ile ilişkilendirilir?
A) Zengin olma istekleri
B) Devlet kurma istekleri
C) İhtiyaçlarını karşılama istekleri
D) Ünlü olma istekleri
2. Aşağıdakilerden hangisi matbaanın icat edilmesi ile ilişkili **değildir**?
A) Dini inanışlarda sorgulamaların yapılması
B) Katolik kilisesinin güçlenmesi
C) Düşüncelerin gelişmesi ve yayılması
D) Bilgiye ulaşmanın kolaylaşması
3. Dünya'nın yuvarlak olduğunun ispat edilmesinde aşağıdakilerden hangisi etkili olmuştur?
A) Fransız İhtilalı
B) Sanayi İnkılabı
C) Coğrafi Keşifler
D) Reform
4. Aşağıdaki bilimsel gelişmelerden hangisi Reform hareketlerinin yaşanmasında etkili olmuştur?
A) Buhar makinesinin icadı
B) Matbaanın icadı
C) Telgrafın icadı
D) Pusulanın icadı

EK 6. (devam) Akademik Başarı Testi

5. İnsanlar ilk olarak mağara duvarlarına çizdikleri resimlerle kendilerini ifade ederken zamanla yazıyı icat etmiş ve bunu geliştirmiştir. Bu durum aşağıdakilerden hangisi ile ilişkilendirilebilir?

A) Öngörülü olma
B) Değişim ve süreklilik
C) Toplumsal baskı
D) Saygın olma

* Yer çekimi ile ilgili tespitleri 500 yıl sonra Newton tarafından kanıtlanmıştır.

* Suyun yoğunluğu ile ilgili görüşleri bir yüzyıl sonra Roger Bacon tarafından genişletilmiştir.

6. Yukarıdaki bilgilere göre Hazini'nin çalışmaları ile ilgili nasıl bir yorum yapılabilir?

A) Batı'daki bilimsel çalışmaları etkilemiştir.
B) Teknolojinin gelişmesine katkı sağlamıştır.
C) Deneysel yöntemi kullanmıştır.
D) Modern fiziğin temelini oluşturmuştur.

7. Ali Kuşçu, hocası Uluğ Bey'in rasathanesinde astronomi ve matematik dersleri almış, Ay'ın şekillerini yazdığı eserle Uluğ Bey'in çalışmalarına katkı sağlamıştır. Buna göre aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılabilir?

A) Ali Kuşçu aldığı derslerle astronomide ileri bir düzeye ulaşmıştır.
B) Ali Kuşçu astronomide Uluğ Bey'den daha fazla bilgiye sahiptir.
C) Uluğ Bey ve Ali Kuşçu çalışmaları ile tüm dünyada tanınmıştır.
D) Ali Kuşçu'nun matematik çalışmaları bilim insanlarına yol gösterici olmuştur.

8. Batı'da Avrupalılar kâğıdı henüz kullanmaya başladıklarında, Doğu'da Çin uygarlığı kâğıdı uzun zamandan beri kullanmaktaydı. Bu durum aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

A) Doğu ve Batı uygarlıkları arasında iletişimin az olması
B) Avrupa uygarlığında kâğıt üretiminin az olması
C) Teknik ilerlemenin her uygarlıkta farklı hızda olması
D) Çin uygarlığında kâğıt ihtiyacının fazla olması

9. Orta Çağ'da İslam coğrafyasında bilimsel çalışmalar büyük bir öneme sahipti. Bilim insanları devlet adamları tarafından korunurken maddi ve manevi olarak da destek görürlerdi. Böylesi bir ortamda yetişen bilim insanları çalışmaları ile pek çok bilim insanına fikir vermiş olup günümüze kadar da etkisini sürdüren çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

İslam coğrafyasında bilimsel çalışmaların yapılması aşağıdakilerden hangisi ile ilişkili **değildir**?

A) Bilime değer verme
B) Bilimsel rekabete önem verme
C) Bilim insanına değer verme
D) Düşüncelere önem verme

EK 6. (devam) Akademik Başarı Testi

10. Galilei, Dünya'nın güneş etrafında döndüğü teorisi nedeniyle, Bruno da Dünya'dan başka birçok gezegenin bulunduğunu söylemesi nedeniyle yargılanmıştır. Yukarıda iki bilim insanına ilişkin bilgi verilmiştir. Bu bilim insanlarının yargılanmasında aşağıdakilerden hangisi etkili olmuştur?
- A) Realist düşünce
B) Skolastik düşünce
C) Pozitif düşünce
D) Kuantum düşünce
11. İlk Çağ'ın yazının icadı ile başlamasının temel nedeni aşağıdakilerden hangisinde açıklanmıştır?
- A) O dönemlerde tek icat olduğu için
B) Uygarlıkların ortak kararı olduğu için
C) Kolay hatırlanabileceği için
D) Evrensel bir olay olduğu için
12. Aristo'dan sonra ikinci öğretici ünvanını alan Farabi, en büyük filozoflardan biri olarak bilinir. Eski Yunan filozoflarının eserlerini Arapça'ya çevirmiş, o düşünürlerin görüşlerine kendi görüşlerini eklemiştir. Eserleriyle hem doğu hem de batı dünyasında önemli bir yer edinmiştir. Ayrıca müzik aleti olan "rebab"ı icat etmiş ve seslerin matematiksel ölçümünü yapmıştır. Yukarıda verilen bilgilerden hareketle Farabi ile ilgili hangisi **söylenemez**?
- A) Yaşadığı çağın ilk öğreticisi olduğu
B) Yunan filozoflarından etkilendiği
C) Müzik ile ilgili çalışmalar yaptığı
D) Felsefenin kurucusu olduğu
13. Ziya Paşa 'Endülüs Tarihi' adlı kitabında sadece Kurtuba şehrinde 800 medrese olduğundan bahseder ve şu sözü söyler: "Eğer Endülüs ışık saçmasaydı, Avrupa'yı bilgisizlik uykusundan kim uyandırırdı?" Bu bilgiye dayanarak nasıl bir yorum yapılabilir?
- A) Avrupa'da Katolik kilisesinin bilimsel gelişmeleri desteklediği
B) Avrupa'nın bilimsel kökeninin Endülüs'e dayandığı
C) Avrupa'da bilimle uğraşan insanların az olduğu
D) Avrupa'da bilimin gelişmesinde Endülüs'ün etkisi olduğu
14. Newton'nun "Ben ne yaptıysam benden önce gelen devlerin omuzlarında oturarak yaptım" sözü aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?
- A) Çalışmalarının özgün olması
B) Bilime katkısının az olması
C) Bilim insanlarından etkilenmesi
D) Çalışmalarının ünlü olması

EK 6. (devam) Akademik Başarı Testi

15. Orta Çağ'da Avrupa'da bilimsel çalışmalar engellenirken İlk Çağ uygarlıklarından İyonya medeniyetinde bilimsel çalışmalar yapılabilmekteydi. İyonya medeniyetinde bilimin gelişmesinde aşağıdaki faktörlerden hangisi etkili olmuştur?
- A) Coğrafi şartlar
B) Zenginlik
C) Düşünce özgürlüğü
D) Dini inanışlar
16. Fransız İhtilali ile Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirisi arasındaki ilişkiyi aşağıdakilerden hangisi açıklar?
- A) İhtilalden sonra ilan edilen bildiri kralların hâkimiyetini güçlendirmiştir.
B) Bildiri ilan edildikten sonra yapılan ihtilal feodal beylikleri güçlendirmiştir.
C) Bildiri ilan edildikten sonra halk ihtilali gerçekleştirmiştir.
D) İhtilalden sonra ilan edilen bildiri düşüncelerin özgürlüğünü savunmuştur.
17. Meridyen dairesinin 1 derecelik açısını hesaplayan Harezmi, Güneş, Ay ve o dönemde bilinen beş gezegen ile ilgili bilgiler vermiştir. Harezmi'nin tanınmasında cebir bilimini geliştirmesi etkili olmuştur. Cebir bilimine ait eseri dünyada ilk olup Avrupa'da uzun yıllar temel eser olarak kullanılmıştır. Ayrıca sıfırı bulan ve kullanan Harezmi bugün kullandığımız bilgisayar ve elektronik yazılımların temelini oluşturmuştur. Bu bilgilere göre Harezmi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?
- A) Çalışmalarının kendi döneminde geçerli olduğu
B) Matematik alanında önemli çalışmalar yaptığı
C) Çalışması ile gelecekteki icatlara yön verdiği
D) Birden çok alanda çalışmalar yaptığı
18. Yunanlı filozof Heron, Heron makinesi adlı buhar makinesini icat etti. Osmanlı mühendis ve gökbilimci Takiyyüddin buhar türbini tasarladı. Fransız fizikçi Denis Papin buhar gücünden faydalanarak düdüklü tencereyi icat etti. Papin, G. Leibniz'in yardımıyla buhar makinesini icat etti. İngiliz mühendis Thomas Savery maden ocağındaki suyu dışarı atmak için buhar makinesi yaptı. İngiliz Newcomen Savery, Papin'in buhar makinelerinin özelliklerinden faydalanarak pistonlu bir makine icat etti. İskoç James Watt var olan buhar makinesini daha kullanışlı verimli ve güvenli hale getirdi. Bu bilgiye dayanarak nasıl bir yargıya varılabilir?
- A) Buhar makinesi üretimi artırmak amacı ile gerçekleştirilmiştir.
B) Buhar makinesini İngilizler icat etmişlerdir.
C) Buhar makinesinin icadında bilgi brikimi etkili olmuştur.
D) Buhar makinesi zor şartlarda icat edilmiştir.
19. Buhar gücünün makinelerde kullanılması aşağıdakilerden hangisinin gerçekleşmesinde başlıca etken olmuştur?
- A) Rönesans
B) Sanayi İnkılabı
C) Aydınlanma Çağı
D) Coğrafi Keşifler

EK 6. (devam) Akademik Başarı Testi

20. Aşağıdakilerden hangisi skolastik düşünce ile ilgilidir?
- A) Düşünce özgürlüğü hakimdir.
 - B) Bilimsel çalışmalar gereklidir.
 - C) Kilisenin söyledikleri doğrudur.
 - D) Deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
21. Aşağıdakilerden hangisi matbaanın icadı ile Rönesans dönemi arasındaki ilişkiyi açıklar?
- A) Bilimsel kitapların basılması ile makinelerin üretimde kullanılması
 - B) Kitap basımındaki artış ile fikirlerin hızla yayılması
 - C) Fazla kitap basımı nedeniyle yöneticilerin güçlenmesi
 - D) Dini kitapların basılması ile inançların sorgulanması
22. Marie Curie, ülkesi Polonya’da kadın olduğu için üniversite eğitimi alamamış bu nedenle Paris’e gitmiş eğitimini burada tamamlamıştır. Polonyumu bulan Marie Curie Nobel ödülünü alan ilk kadın olmuştur. Buna göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?
- A) Avrupa’da özgür düşüncenin olduğuna
 - B) Marie Curie’nin Polonya’da ünlü olduğuna
 - C) Bilimin gelişmesi için özgür ortamın gerektiğine
 - D) Bilimin geliştiği tek yerin Paris olduğuna
23. Pozitif düşünceye göre bilgilerin doğruluğu deney ve gözlem ile ispat edilir. Aşağıdakilerden hangisi bu ifade ile ilgilidir?
- A) Rahipler, Dünya’yı evrenin merkezi olarak kabul ettiler.
 - B) Krallar, Ay’ın kristal bir küre olduğuna inandılar.
 - C) Newton kafasına düşen elma ile yer çekimi yasasını buldu.
 - D) Galilei, Dünya’nın güneş etrafında döndüğünü teleskop ile kanıtladı.

EK 7. Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi

Değerli öğrenciler, 28 sorudan oluşan bu test, zaman ve kronoloji ile ilgili neler bildiğinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bütün soruları cevaplamanızı rica ediyorum. Elde edilen veriler doktora tez çalışmasında kullanılacaktır.

Doktora öğrencisi: Esra ÜÇARKUŞ
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Adı ve Soyadı:

Sınıfı/Şubesi:

ZAMAN VE KRONOLOJİYİ ANLAMA BECERİ TESTİ

Aşağıda verilen kavramları tanımlayınız.

1. **Milenyum:**
2. **Milat:**
3. **Çağ:**
4. **Yüzyıl:**
5. **Kronoloji:**

Aşağıda verilen olayların kaçınıcı yüzyılda olduğunu boş bırakılan yerlere yazınız.

6. Fransız İhtilali..... yüzyılda gerçekleşmiştir.
7. İstanbul.....yüzyılda fethedilmiştir.
8. Cumhuriyet yüzyılda ilan edilmiştir.
9. M.Ö. 110 yılı ile M.S. 452 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.

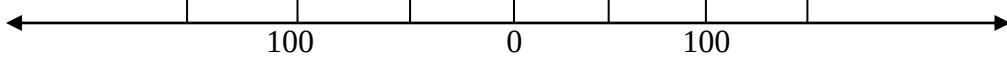
.....

10. Aşağıda verilen olaylardan kronolojik olarak en son olan olayı seçiniz.

- A) Fransız İhtilali
- B) Sanayi İnkılabı
- C) Malazgirt Savaşı
- D) I. Dünya Savaşı

EK 7. (devam) Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi

11. M.Ö. 50 yılı ile M.S. 50 yılını zaman çizelgesine yerleştiriniz.



12. Aşağıda verilen yılları geçmişten günümüze doğru sıralayınız.

2019 – M.Ö. 200 – M.Ö. 1120 – 375 – 1453- M.Ö. 3200- M.Ö. 1

.....

13. Aşağıda verilen yılları günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.

M.Ö. 750, M.Ö. 4000, 1923, M.Ö. 50, M.Ö. 5500, M.Ö. 1225, 1299

.....

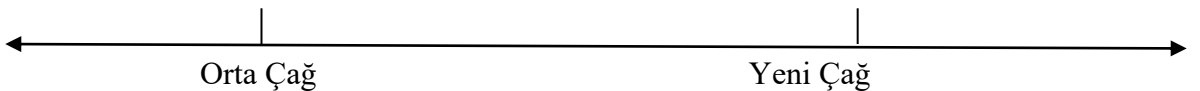
14. Aşağıda numaralandırılarak verilmiş ifadeler hangi çağın özelliğidir?

1. Doğu’da (Türk-İslam coğrafyası) bilimsel gelişmeler hız kazanmıştır.
2. Avrupa’da skolastik düşünce hakimdir.

- A) Yeni Çağ (1)-Yeni Çağ (2)
- B) İlk Çağ (1)- Orta Çağ (2)
- C) Orta Çağ (1)- Orta Çağ (2)
- D) Yakın Çağ (1)- Yeni Çağ (2)

15. Aşağıda kuruluş tarihleri verilen devletlerden hangileri zaman çizelgesinde yer alan çağlar arasına yerleştirilebilir? Sadece parantez içinde verilen numaraları iki çağ arasına yazınız.

- (1) Osmanlı Devleti (1299)
- (2) Frigler (M.Ö.750)
- (3) Uygur Devleti (745)
- (4) Kök Türk Devleti (552)



EK 7. (devam) Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi

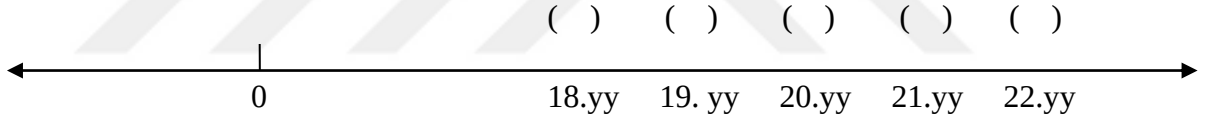
Aşağıda bazı bilim insanlarının doğum ve ölüm tarihleri verilmiştir. Bu bilim insanlarının hangi çağda yaşadıklarını boşluklara yazınız.

16. Harezmi (D. 780 - Ö. 850)
17. Thales (D. M.Ö.624-Ö. M.Ö.546)
18. Katip Çelebi (D. 1609 - Ö. 1657)
19. Marie Curie (D. 1867 - Ö. 1934)

20. Aşağıdaki gelişmelerden hangisi İstanbul'un fethinden önce gerçekleşmiştir?

- A) Fransız İhtilali
B) Kavimler Göçü
C) Sanayi İnkılâbı
D) Aydınlanma Çağı

21. Aşağıdaki çizelgede boş bırakılan alanlardan uygun olan yere 2019 yılının kaçınıcı yüzyıl olduğunu işaretleyiniz.



22. M.S. 375 yılı ile M.S. 1453 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.

.....

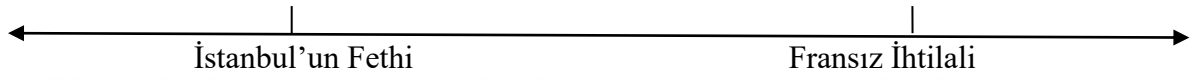
Aşağıda çağların hangi olaylarla başladığı yazılmıştır. Bu olayların yıllarını boşluklara yazınız.

23. İlk Çağ yılında yazının icadı ile başlar.
24. Orta Çağ yılında Kavimler Göçü ile başlar.
25. Yeni Çağ yılında İstanbul'un Fethi ile başlar.
26. Yakın Çağ yılında Fransız İhtilali ile başlar.

EK 7. (devam) Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi

27. Aşağıda numaralandırılmış olaylar verilmiştir. Bu olaylardan hangileri zaman çizelgesinde yer alan iki olay arasına yerleştirilebilir? Sadece parantez içinde verilen numaraları iki çağ arasına yazınız.

- (1) Reform
- (2) Kavimler Göçü
- (3) Coğrafi Keşifler
- (4) Cumhuriyet'in İlanı



28. Aşağıda eşleştirilmiş olarak verilen bilim insanlarından hangileri Aydınlanma Çağı'nda yaşamıştır?

- A) Aristo-Platon
- B) Biruni-Harezmi
- C) Galilei-Newton
- D) Piri Reis-Farabi

EK 8. Öğrenci Görüşme Formu

Bu araştırmada öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 7 açık uçlu soru sorulmuştur. Elde edilen veriler doktora tez çalışmasında kullanılacaktır.

Doktora öğrencisi: Esra ÜÇARKUŞ

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Araştırma sorusu: Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

1. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleriyle ilgili düşüncelerin nelerdir?

Sonda: Akranlarıyla iletişim açısından

Öğretmenle iletişim açısından

Kendini ifade etme açısından

2. Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden beğenmediklerin oldu mu? Neden?

3. Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden en çok hangisi/hangilerini beğendin?
Neden?

4. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri sosyal bilgiler dersinde bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki başarısına nasıl bir katkı sağladı?

Sonda: Olumlu/Olumsuz

5. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri zaman ve kronolojiyi anlama becerisinin gelişimine nasıl bir katkı sağladı?

Sonda: Olumlu/Olumsuz

6. Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden sonra sosyal bilgiler dersine olan duygularında ve düşüncelerinde nasıl bir değişiklik oldu?

Sonda: Olumlu

Olumsuz

7. Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinde olmasını istediğin uygulamalar var mı?

Sonda: Görüşler / Öneriler

EK 9. Araştırmacı Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Bu gözlem, öğrencileri sınıf ortamında tanımak amacıyla araştırmacı tarafından yapılacaktır. Gözlem verilerinden etkinlik hazırlanırken faydalanılacaktır.

Doktora öğrencisi Esra Üçarkuş
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tarih: 27/12/2019

Süre: 40+40 dk.

Ders kitapları nüfus konusunun eğitim hayatının ele alındığı bölüm ile başladı. İlk olarak konuyu başladı. Konuya örneklerden geldi. Örnekler vardı. Kendi hayatından örnek verdi. Konuya farklı bir bakış açısı geliştirdi. Siz verildi. Okulda olmaktan mutlu değilim dedi. Öğretmen konuyu açınca arkadaşlarıyla konuşurken mutlu değilim dedi. Desteğe sözünü yapıyor. Kolye ile uğraşıyor. İplerle bir şeyler yapıyor. Kitaptan bölüm okunduktan sonra siz aldı soruyu cevapladı. Kendi aralarında konuşuyor. Soru aldılar. Yine farklı bir bakış sundu. Sorudan soruya cevap verdi. Kitaptaki etkinliği yaptılar. Sütun grafiği yapmaya başladılar. İlk bilirdi. Öğretmen yardım ederek grafiği oluşturmaya sağladı. Bir başka arkadaşında aynı şeyi yaptı. İlk soruyu cevaplamak istedi. Yorumunu yaptı. İkinci soruyu cevapladı. Siz aldı yorumunu söyledi. Sorularından birbirleri ile konuşuyorlar. Siz verildi. Ancak yapamadı. Yorum yaptı. Sınıfı yeni geldi. Destek eğitim alıyor. Tahtadan video açıldı. Odaklanıp izlediler. Dil alınca dikkatleri dağıldı. İkinci ders videoya ya devam edildi. Videoya ya odaklandılar. Video ile ilgili sorular cevaplandı. Örnek verdi. Öğrenciler tahtaya yazıtları defterlerine yazmaya başladılar.

EK 10. Öğretmen Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Tarih: 07.02.2020

Süre: 40+40

Esra, soruyla kanyaya başladı. Söz uyarı yazı kalın sından orladılann?
ilk cevap verdi. Uyarının kalıcı olduğunu söyledi.
Hiyerogliflerin Mısır uygarlığına ait olduğunu söyledi. Bugünün
günümüze kadar gelebildiğini söyledi. Esra; slayttan bir duvar resmi
gösterdi. - gös ettiklerini, n nymalarla dost olduklarını söyledi.
Esra herkesin filminin farklı olduğunu, bu uyarının kanta dayalı
olmadığını söyledi.
Esra Mezopotamya uygarlıklarını gösterdi. Sümerler, Akadlar, Asurlar ve Mısır uygarlığına
değinerek söyledi. Sınıfı gruplara ayırdı. 1. grup Sümerler (Ürünleri Zeytin
toplayıcı, bu duvara bir sekille ifade ediyor dedi. - ekime geliyor dedi
Esra Sümerlerin çivi yazısı ile hakkında bilgi verdi. Öğrenciler dikkatle dinledi.
2. grup Asurlular ticaret için çivi yazısını öğrendi. - Hattısıyı gördüğünü
söyledi. Esra Mısır uygarlığı ile ilgili bilgi verdi. Öğrenciler dikkatle dinledi.
İfadelerin resimlerle ifade edildiğini belirtti. Hiyeroglif nedir sorusuna
cevap verdi. Esra papirus briketlerini gösterdi. Tüm öğrenciler ilgi duydu.
Hiyeroglifi tanımladı. Mısır ve Babil uygarlığını karşılaştırdı.
Papirusu Babil kraliyetine vermişti. Ne yapıyorsunuz? Savaş çıkıyordu.
dedi. Mısır topraklarını Babil'e getirmişler dedi. - farklı bir şekilde
gösterdik. Esra cevap söyledi. Deiden bir malzeme ürettiler. (Porselen)
Esra; Sumerler neye neden olur? ; seviyeyi yükseltti, kendi sınıfları sretti.
daha kolay yazı yazılar ve sahiller bir sınıf srettikler.
- bilimsel gelişmelere neden olan porseleni sahillerde kullandılar.
Esra Çinliler MS. 1. yüzyılda kâğıdı icad ettiler. Ağaç kabuklarını kullandılar.
Dut, keremini kullandılar sree. Eforitaden uygarlıklar gösterildi. Dikkatle
baah öğrenciler. Fenikeliler yeni sınıfları (Hiyeroglif) 3. grup Fenikeliler Hiyeroglif
zorlandılar. Alfabe oluşturduklar. Fenikeliler Yunanlılara tanıttı. Yunan, Roma Latin Alf.
olusturdular. 1. Kalın 1928'de Latin Alfabeini kabul etti. Latin Alfabeininin
Mısırlılar. Öğrenciler dikkatle dinledi.
Esra Matbaası en ilkel matbaayı gösterdi. Bilgiyi kapalı olarak yaymak için icat edildi.
Modern matbaayı gösterdi.
Bilgiye yaymak için CD, DVD, Bellek, Tablet teknolojisi
teknoloji bilgiyi yaymak için kullandılar. Karşın salınması. Esra yazı nedir.
- kâğıda dönmek
- hayatı kolaylaştırır. a bilgiyi kalıcı olarak sahiller, Esra Sümerlerin yazı.
- lere sahilleri belirttiler. - bilimsel bir araç dedi.

EK 10. (devam) Öğretmen Gözlem Formu

Esra ben ei ilkel insom, korkunç Yaşayan ille resmi gophm. İsvetler kçit tutunda
İşin sisten kurdur. Çifti gowı

31, unuttum dedi. "te; okilda kaliciлик siflor, disincelemtir;
aktora yontan. Dugulor ifade eden yontan; yari olma yagdi dugunuruz
belli edemerdik. Bilgi gorenligini siflor. ifadede zorluk yarach.
Ders kitabı 122 icli gurekle baktilor. E yari gurekle olustu dedi.
ifade etmekte zorlandi. Ornek yerine gahire-tari elden ele deqist.
Alfabe'nin olusturunu sayladi. E alfabe; tarvnladi. sandi
neden herkes fahle alfabelele kulladilar? kanya gah ifitilydi
ifitiledi. Esra aqiklama yapti. taefettirte sarlar sandi.

2. $H_0 \perp k$

Esra kileri defilkti. Öğrenciler hejecacla karsılık verdi. Kileri direktörlerin tabletleri halre jettirdi. Esra Givi jarıwıle ismlerini yawnı dedi. onlarodpın ısyıldı. çok keyif aldı. G. I. Perry jırdı. Ekırsız olaak iyi gısterıldı. İsmlemlerı kıl tabletlere jardı. İlk bıtıne old - Papırs gahımasına jetti. hejecalardı. Bıdın öğrenciler gahımasını tamamladı. Perryen Gınerne Ferıke alfabeıle ismlerını jardı.

Çalışmanın sonunda öğrenciler ~~bu~~ bu uygulama ile ilgili düşüncelerini öğretmenlere yazmaya başladılar. Çıktılarını taradık.

EK 11. Öğretmen Görüş Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞ FORMU

TARİH: 03. 12. 2019

ÖĞRETMENİN ADI, SOYADI: DİLEK YILMAZ

GÖRÜŞ VERECEĞİ ÖĞRENCİ:

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI/SINIFI:

ÖĞRENCİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞ VE DÜŞÜNCELERİ:

- : Başarısı düşük, sorumluluk sahibi değil, ilgisiz
- : Başarılı, ilgili, dinlenli, dikkatli
- : Başarılı, yarıyolu sevmeyen
- : Orta düzeyde başarılı, saygılı, ilgili
- : Başarılı, ilgili
- : Başarısı ortalama, yalvaran, saygılı gayretli
- : İlgisiz, başarısı düşük (Yapma göstermektedir)
- : Başarılı, çok ilgili, çok saygılı
- : Orta, sorumluluk az
- : Başarılı, çok ilgili, çalışkan, gayretli
- : Dikkatsiz, başarılı değil
- : Orta, ilgisiz
- : Başarısı düşük,
- : Başarısı düşük
- : Hafif düzeyde ritim yetersizliği
- : Dikkatsiz, ilgisiz, başarısı orta
- : Başarısı düşük, çalışmıyor
- : Gayretli, başarısı orta
- : Başarısı düşük, ilgisiz
- : Saygılı orta düzeyde başarılı, ilgili
- : Gayretli, " " "
- : Tembel, başarısı düşük
- : Başarılı, gayretli, ilgili
- : Başarısı düşük, dikkati daimi

EK 12. Çoklu Zekâ Envanteri

Değerli Öğrenciler, zekâ eğilimlerinizi belirlemek amacıyla kullanılacak olan bu envanterde 80 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden size çok az uyan maddeye 1, biraz uyan maddeye 2, orta derece uyan maddeye 3, size uyan maddeye 4, en çok uyan maddeye 5 puan veriniz. Envantere vereceğiniz cevaplar doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Doktora öğrencisi Esra Üçarkuş
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öğrencinin Adı Soyadı:

Maddeler	Hiç uygun değil 1	Çok az uygun 2	Kısmen uygun 3	Oldukça uygun 4	Tamamen uygun 5
01. Kitaplar benim için çok önemlidir.					
02. Zihnimde kolayca hesap yapabilirim.					
03. Gözlerimi kapattığımda sıklıkla açık ve net imgeler görürüm.					
04. Sesim güzeldir.					
05. Düzenli olarak yaptığım en az bir spor/fiziksel aktivite vardır.					
06. Çevremdeki insanların danışmak için başvurduğu biriymdir.					
07. Hayat hakkındaki önemli sorular üzerine kafa yorurum.					
08. Doğa ile baş başa olmayı severim.					
09. Kelimeleri okumadan, yazmadan veya söylemeden önce beynimde işitirim.					
10. Matematik ve /veya fen bilimleri dersleri okulda en çok sevdiğim dersler arasındadır.					
11. Renklere karşı duyarlıyım.					
12. Bir şarkının notasının yanlış çalındığını fark edebilirim.					
13. Bir yerde uzun süre hiç kımıldamadan oturmaktan sıkılırım.					
14. Yürüyüş yapma, koşma, yüzme yerine futbol, basketbol ve voleybol gibi sporları tercih ederim.					
15. Kendimi daha iyi tanımak için kişisel gelişim ile ilgili kitaplar okurum.					
16. Bazı insanların çevre ve doğal hayat hakkındaki duyarsızlıkları beni üzmektedir.					
17. Televizyon izlemek veya film seyretmekten çok radyo veya bir ses kasetini dinlediğimde daha iyi öğrenirim.					
18. Mantıksal düşünmeyi ve beyin jimnastiği gerektiren oyunları severim.					

EK 12. (devam) Çoklu Zekâ Envanteri

19. Fotoğraf çekmeyi severim.					
20. Müzik dinlemeyi severim.					
21. Ağaç işleri, dikiş, maket yapma gibi el becerisi gerektiren işleri severim.					
22. Bir sorunum olduğunda tek başıma çözmeye çalışmak yerine yardımına başvurabileceğim birini ararım.					
23. Başarısız olduğum durumlarda kendime karşı esnek davranabilirim.					
24. Hayvanların etrafında dolaşmaktan, onlarla oynamaktan hoşlanırım.					
25. Kelime işlem oyunlarını severim.					
26. "Eğer.... ise ne olur?" türünden deneysel şeyler yapmayı severim.					
27. Yap-boz gibi görsel bulmaca oyunlarını severim.					
28. Çok iyi çaldığım bir müzik aleti vardır.					
29. En iyi fikirlerin içime doğduğu anlar yürüyüş, koşu gibi fiziksel etkinlikte bulunduğum zamanlardır.					
30. En az üç yakın arkadaşım vardır.					
31. Kendime sakladığım bazı hobilerim vardır.					
32. Kuş beslemek, akvaryum sahibi olmak gibi doğa ile ilgili en az bir hobim vardır.					
33. Dil sürçmeleri, tekerlemeler veya kafiyeli sözcüklerle eğlenmeyi ve eğlendirmeyi severim.					
34. Zihnim sürekli eşya (şeyler) ile ilgili kalıp, kural ve mantıksal silsileleri araştırmakla meşguldür.					
35. Rüyalarım gerçek gibidir.					
36. Müzik olmasaydı hayatım daha kısır olurdu.					
37. Boş zamanlarımı genellikle dışarıda geçirmek isterim.					
38. Kendi başıma eğlenmekten çok bir grup arkadaşla eğlenmeyi tercih ederim.					
39. Hayatla ilgili zihnimi sürekli meşgul eden bazı konular vardır.					
40. Zihnim mevsimler, iklimler gibi doğal olayların oluşumuyla ilgili sorularla meşguldür.					
41. Konuşmalarında (veya yazmalarında) insanlar bazen kullandığım kelimelerin ne anlama geldiğini sorarlar.					
42. Bilimsel alandaki gelişmeler ilgimi çeker.					
43. Bilmediğim yerlerde yön tayin etmede ve gideceğim yeri bulmada rahatımdır.					
44. Sokakta yürürken bazen kendimi bir melodiyi mırıldanırken bulurum.					
45. Konuşurken sıklıkla beden dili kullanırım.					
46. Bildiğim şeyleri başkalarına öğretmeyi severim.					
47. Zayıf ve kuvvetli yanlarım hakkında gerçekçi bir bakış açısına sahip olduğumu düşünüyorum.					
48. Ağaç, kuş ve benzeri bitki ve hayvan türlerini kolaylıkla ayırt ederim.					
49. Benim için Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri Matematik ve Fen derslerinden hep daha kolay olmuştur.					

EK 12. (devam) Çoklu Zekâ Envanteri

50. Her şeyin mutlaka mantıklı bir açıklamasının olduğuna inanırım.					
51. Resim yapmayı ve çizim yapmayı severim.					
52. Davul veya tef gibi vurmalı çalgılara kolayca tempo tutabilirim.					
53. Bir şeyi kendim tecrübe ederek (örneğin, dokunarak) daha iyi öğrenirim.					
54. Kendimi bir lider olarak görürüm. (İnsanlar bir lider olduğumu söyler).					
55. Hafta sonunda lüks bir eğlence yerinde olmaktansa bir yayla evinde kendi başıma geçirmeyi tercih ederim.					
56. Canlılar alemiyle ilgili kitap okumayı/belgesel seyretmeyi çok severim.					
57. Arabada giderken yollardaki yazılar, şekil ve manzaradan daha çok dikkatimi çeker.					
58. Soyut ve kavramsal şeyler üzerine düşünmeyi severim.					
59. Geometri gibi şekillerle ilgili konuları, cebir türü işlemsel konulardan daha kolay bulurum.					
60. Birçok şarkının ve müzik parçasının ezgisini bilirim.					
61. Heyecan verici fiziksel aktiviteleri severim.					
62. Kalabalık ortamlarda rahat davranırım.					
63. Kendimi güçlü bir iradeye sahip ve özgür düşünen biri olarak görürüm.					
64. Tatil için doğa ile baş başa kalacağım yerleri tercih ederim.					
65. Arkadaş toplantılarında sık sık yeni duyduğum veya okuduğum şeylere atıfta bulunurum.					
66. Okulda, işte, evde insanların konuşmalarındaki veya yaptıklarındaki mantık hataları çok dikkatimi çeker.					
67. Kuşbakışı olarak yukarıdan gördüğüm nesnelerin gerçek görünümlerini rahatlıkla zihnimde canlandırabilirim.					
68. Bir melodiyi doğru olarak mırıldanabilmem için onu bir iki kez duymam yeterlidir.					
69. Vücut koordinasyonumun (elimi kolumu kumanda etme vb.) iyi olduğunu düşünürüm.					
70. İşimle veya ilgi alanlarımla ilgili toplantılara/sosyal etkinliklere katılmayı severim.					
71. Hayatımdaki önemli olayları ve iç dünyamla ilgili şeyleri günlüğüme/dosyama kaydedirim.					
72. Hayvanat bahçeleri veya botanik bahçeleri gibi bir yönüyle doğal hayatı barındıran yerleri ziyaret etmeyi severim.					
73. Halihazırda gurur duyduğum, çevremdeki insanlar arasında fark edilmemi sağlayan yazılı bir eserim vardır.					
74. “Şey”lerin ölçülmesi, kategorize edilmesi, analizinin yapılması veya bir şekilde rakamlara dökülerek açıklanması onları daha kolay anlamamı sağlar.					
75. İçinde bolca şekil ve resimlerin olduğu okuma materyallerini tercih ederim.					

EK 12. (devam) Çoklu Zekâ Envanteri

76. İş yaparken, ders çalışırken veya yeni bir şeyi öğrenirken sık sık kendi kendime tempo tutar veya bir melodiyi mırıldanırım.					
77. Yeni bir beceriyi izlemek veya okumak yerine yaparak/yaşayarak daha iyi öğrenirim.					
78. Akşamları evde kendi başıma geçirmektense canlı, neşeli, eğlenceli arkadaş toplantılarına katılmayı tercih ederim.					
79. Kendi işim var./Kendi işimi kurma konusunu ciddi bir şekilde düşünüyorum.					
80. Bahçe işleriyle ve toprakla uğraşmayı severim.					

EK 13. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri

Değerli Öğrenciler:

Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir. Lütfen dikkatlice okuyunuz. Bu envantere vereceğiniz cevaplar doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Örnek,

Öğrenirken,

--3-- Mutlu olurum

--2-- Dikkatli olurum

--1-- Hızlı davranırım

--4-- Kendi fikrimi oluştururum

Doktora öğrencisi Esra Üçarkuş

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. Öğrenirken ...,

----- Duygularımı da öğrenmeye katarım.

----- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.

----- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.

----- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2. En iyi öğrenme yolum...,

----- Dikkatle dinlemek ve izlemektir.

----- Kendi mantığımla yorumlamaktır.

----- Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.

----- Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

EK 13. (devam) Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri

3. Öğrenirken...,

----- Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.

----- Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.

----- Derse katılmadan sessizce izlerim.

----- Derse yoğun bir şekilde katılırım.

4. En iyi...,

----- Duygularımla öğrenirim.

----- Yaparak öğrenirim.

----- İzleyerek öğrenirim.

----- Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

5. Öğrenirken...,

----- Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlerle açığım.

----- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.

----- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.

----- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım

6. Öğrenirken...,

----- Gözlem yapan biriyim.

----- Öğrenmeye katılan biriyim.

----- Duygularıyla hareket eden biriyim.

----- Mantıklı davranan biriyim.

7. En iyi öğrenme yolum...,

----- Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.

----- İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.

----- Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.

----- Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

EK 13. (devam) Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri

8. Öğrenirken...,

----- Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.

----- Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.

----- Acele etmekten hoşlanmam.

----- Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.

9. En iyi öğrenme yolum...,

----- İzlemektir.

----- Hissettiklerimi dikkate almaktır.

----- Öğrendiklerimi uygulamaktır.

----- Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.

10. Öğrenirken...,

----- Çekingen biri olurum.

----- Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.

----- Sorumluluklarını bilen biriyim.

----- Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.

11. Öğrenirken...,

----- Derse katılırım.

----- Derse katılmadan izlerim.

----- Öğrendiklerimi değerlendiririm.

----- Aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi öğrenme yolum...,

----- Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.

----- Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.

----- Dikkatli olmaktır.

----- Anlatılanları uygulamaktır.

EK 14. Bireyi Tanımaya Yönelik İlgi Envanteri

Değerli öğrenciler, sizlerin ilgi alanlarınızı öğrenmek amacıyla hazırlanan soruları içtenlikle cevaplamanızı rica ediyorum.

Doktora öğrencisi Esra Üçarkuş

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

1. En sevdiğiniz ders/dersler hangisidir?
.....
2. En zorlandığınız ders/dersler hangisidir?
.....
3. Boş zamanlarınızda ne/neler yapmaktan zevk alırsınız?
.....
4. Sınıfta ilginizi çeken şey/şeyler nelerdir?
.....
5. İlginizi çeken konu/konular nelerdir? (Derslerle ilgili ya da güncel konular olabilir)
.....
6. Şu anda ilgi duyduğunuz meslek nedir?
.....
7. Okulda çalışmayı tercih ederim.
☐ Yalnız ☐ Bir arkadaşım ile ☐ Küçük grupla ☐ Büyük grupla
8. öğrenmeyi tercih ederim.
☐ Okuyarak ☐ İşiterek ☐ Görsel sunumla ☐ Etkinliklerle
9. Öğrenmenizi zor hale getiren şey/şeyler nelerdir? (örneğin, not alma, okuma gibi)
.....

EK 14. (devam) Bireyi Tanımaya Yönelik İlgi Envanteri

10. İlgi alanlarınıza aşağıda verilenleri numaralandırınız.

İlgileniyorum (3) Biraz ilgileniyorum (2) İlgilenmiyorum (1)

	İlgileniyorum	Biraz ilgileniyorum	İlgilenmiyorum
Dans etmek			
Bilgisayar oyunları			
Film/sinema			
Müzik			
Spor			
Şiir yazma			
Sosyal medya			
Bilim			
İnternet			
Resim yapma			
Hayvan besleme			
Kitap okuma			

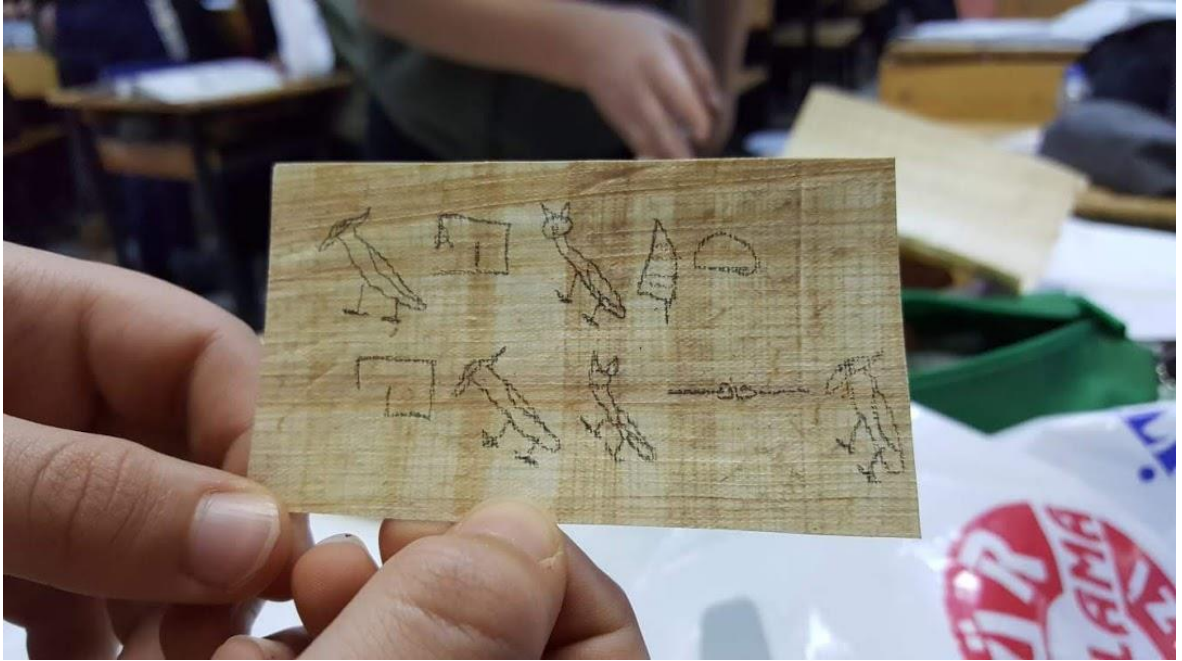
11. Diğer ilgi alanlarım

EK 15. Ders Planı 1

Sosyal Bilgiler Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı 1	
Kazanım: Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. Yazının icadından günümüze kadar farklı depolama, yaygınlaştırma ve aktarma teknikleri üzerinde kısaca durulur. Kavram: Yazı, Hieroglif, Papirüs, Parşömen, Alfabe Beceri: Zaman ve Kronolojiyi Anlama Değer: Bilimsellik, Özgürlük Süre: 40+40 dk.	
Başlangıç: Araştırmacı, öğrencilerine yazı kavramı ile ilgili neler söylersiniz? sorusunu yöneltir. Öğrencilerden aldığı cevaplara dönütler verdikten sonra yazının türleri olabilir mi? sorusunu sorar ve cevaplarını alır.	Soru-cevap Süre 7 dk.
Geliştirme: Araştırmacı, soru cevap sonrası sınıfı gruplara ayırır. Gruplar Sümerler, Mısırlar, Fenikeliler, Yunanlar ve Romalılar olarak belirlenir. Araştırmacı, Sümerler toplumunda yazının ortaya çıkış sürecini Sümerli olan grupla canlandırma yaparak anlatır. Mısırlar olan grupla hieroglif yazısının ortaya çıkışı ve papirüs kâğıdı ile ilgili bilgileri canlandırma yaparak anlatır. Fenikeliler olan grupla Fenike alfabesinin ortaya çıkışı ile ilgili bilgileri canlandırma yaparak anlatır. Yunanlıların ve Romalıların Latin alfabesinin oluşum sürecine katkılarını canlandırma yaparak anlatır.	Canlandırma Süre 20 dk.
Uygulama: Yazının gelişimi ile ilgili canlandırmalarla anlatım yapıldıktan sonra yazı türleri ve yazma araçları öğrencilere tanıtılır. Bu materyallerin ilk ortaya çıktığı zaman dilimine göre öğrencilerin o yazı türü ile yazı yazmaları istenir. İlk olarak kil tablet hazırlanır ve öğrencilere dağıtılır. Kitaplarında çivi yazısı örneğine bakarak kendi adlarını yazmaları istenir. Kil tablettten sonra öğrencilere papirüs verilir ve resim yazısı olarak bilinen hieroglif yazısını yine kitaplarındaki örnekten yola çıkarak kendi adlarını papirüse yazmaları istenir. Papirüsten sonra parşömen verilir ve bu materyalin ortaya çıktığı dönem itibariyle hieroglif yazısının kullanıldığı açıklanır. Bu materyale hem hieroglif hem de araştırmacının sınıfa dağıttığı Fenike alfabesi yazı örneğinden hareketle isimlerini yazabilecekleri söylenir. Araştırmacı öğrencilere bu etkinlikleri arkadaşları ile tek ya da grupça yapabileceklerini belirtir.	Etkinlik materyalleri (Kil, Papirüs, Parşömen, Kürdan) Süre 35 dk.
Değerlendirme: Yazı yazma işlemi sonrasında dersin değerlendirilmesi öğrencilerin yaptıkları ürünler üzerinden soru-cevap olarak gerçekleştirilir. Dersin bitimine son beş dakika kala öğrencilerden uygulamaya yönelik görüşlerini onlara verilen günlüğe yazmaları istenir.	Ürünler Süre 18 dk.
Farklılaştırma öğrencilerin: Hazır bulunuşluklarına göre içerikte, İlgilerine göre süreçte, Öğrenme profillerine göre süreçte yapılır.	

EK 15. (devam) Ders Planı 1

Sınıf İçi Uygulamalar



Sınıf İçi Uygulamalar



EK 16. Ders Planı 2

Sosyal Bilgiler Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı 2	
Kazanım: Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. Yazının icadından günümüze kadar farklı depolama, yaygınlaştırma ve aktarma teknikleri üzerinde kısaca durulur. Kavram: Yazı, Hiyeroglif, Papirüs, Parşömen, Alfabe Beceri: Zaman ve Kronolojiyi Anlama Değer: Bilimsellik, Özgürlük Süre: 40 dk.	
Başlangıç: Araştırmacı, öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek amacıyla öğrencilerine yazıyı hangi uygarlığın icat ettiğini ve hangi uygarlıkların yazının gelişimine katkı sağladığına yönelik sorular sorar.	Soru-cevap Süre 5 dk.
Geliştirme: Araştırmacı, öğrencilere yazının gelişimi ile ilgili bir video izleyeceklerini söyler ve videoyu akıllı tahtadan açar.	Video Süre 7 dk.
Uygulama: Slayt sunumunun ardından öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre hazırlanan 3 aşamalı kademelendirme etkinliklerini öğrencilerin öğrenme durumlarına göre dağıtır. Çalışma kağıdı 1, alt düzeyde öğrenmeye sahip olan öğrencilere, çalışma kağıdı 2, orta düzeyde öğrenen öğrencilere ve üst düzeyde öğrenmeye sahip olan öğrencilere ise çalışma kağıdı 3 verilir. Öğrencilere kendi çalışma kâğıtlarını bitirdiklerinde bir üst düzey çalışma kâğıdından alabilecekleri söylenir.	Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 20 dk.
Değerlendirme: Öğrencilerin çalışma kâğıtları cevaplandırılarak kendilerini değerlendirmeleri sağlanır. Öğrencilerden bu konu kapsamında bir ürün olarak broşür hazırlamaları istenir. Araştırmacının daha öncesinde hazırlamış olduğu kartonlar ve broşürde yer alması gereken görevlerin yazılı olduğu küçük not kâğıtları verilir. Öğrencilerin ilgilerine göre istedikleri gibi tasarlayabilecekleri belirtilir. Bilimsellik değerinin kazandırılması amacıyla hangi kaynaktan bilgi aldıklarını yazmaları istenir.	Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 8 dk.
Farklılaştırma öğrencilerin: Hazır bulunuşluklarına göre içerikte, süreçte, Öğrenme profillerine göre süreçte, İlgilerine göre ürün de yapılır.	

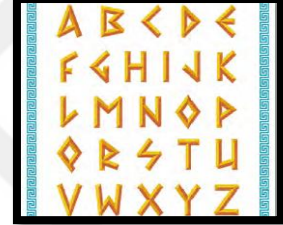
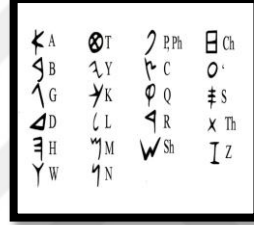
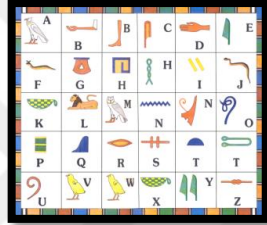
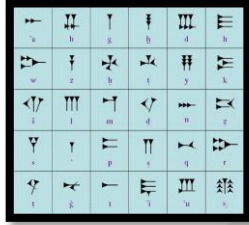
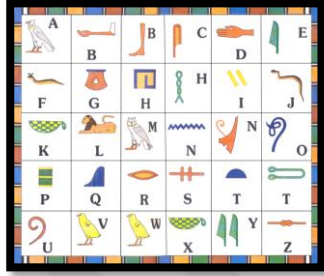
EK 16. (devam) Ders Planı 2

Etkinlik

ÇALIŞMA KÂĞIDI 1

Adı Soyadı:

1. Aşağıdaki yazının türünü yanındaki boşluğa yazınız.



2. Yukarıdaki resimlere bakarak yazının gelişimi ile ilgili neler söylersiniz?

3. Yazıyı bulan Sümerler bilime nasıl bir katkı sağlamıştır?



4. Yukarıdaki resimlerde yapılan icatlar yer almaktadır. Bu icatların bilginin korunmasında nasıl bir gelişme gösterdiğini açıklayınız.

EK 16. (devam) Ders Planı 2

Etkinlik

ÇALIŞMA KÂĞIDI 2

Adı Soyadı:

1. Hiyeroglifin tanımını yapınız.

.....

.....

2. Yazının icadının bilime katkısını bir örnekle açıklayınız?

.....

.....

.....

3. Uygarlıkların farklı yazı türleri geliştirmelerinin sebepleri neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

4. Yazının korunmasında ilk olarak kil tabletler kullanılmıştır. Daha sonraları papirüs bitkisinden papirüs kağıdı elde edilmiş ve kullanılmıştır. Bir başka uygarlık parşömeni bulmuş ve onu kullanmıştır. Başka bir uygarlık kağıdı bulmuştur. Zaman sonra bilgisayar icadı ile yazıyı depolamak mümkün olmuştur. Bilgisayar teknolojisinden sonra bilgiyi korumada kolaylık sağlayan cd ler icat edilmiştir. Bilginin kolay taşınır olmasını sağlayan usb bellekler icat edilmiştir. Bilginin ulaşımını her yerde olanaklı kılan tabletler ise günümüzde kullanılan araçlardan biri haline gelmiştir. Buna göre bilginin korunmasındaki gelişmeleri nasıl açıklarsınız?

.....

.....

.....

EK 16. (devam) Ders Planı 2

Etkinlik

ÇALIŞMA KÂĞIDI 3.

Adı Soyadı:

1. Çivi yazısı ile Hiyeroglif yazısı arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları yazınız.

.....

.....

.....

.....

2. Yazının icadı bilime nasıl katkılar sağlamıştır?

.....

.....

.....

.....

3. Yazının gelişmesinde pek çok uygarlık katkı sağlamıştır. Bu uygarlıkların hangi özellikleri yazıyı geliştirmelerinde etkili olmuş olabilir?

.....

.....

.....

.....

4. Bilginin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için pek çok icatlar yapılmıştır. Bu icatların yapıldığı yıldan günümüze kadar nasıl değişim yaşadığını açıklayınız.

.....

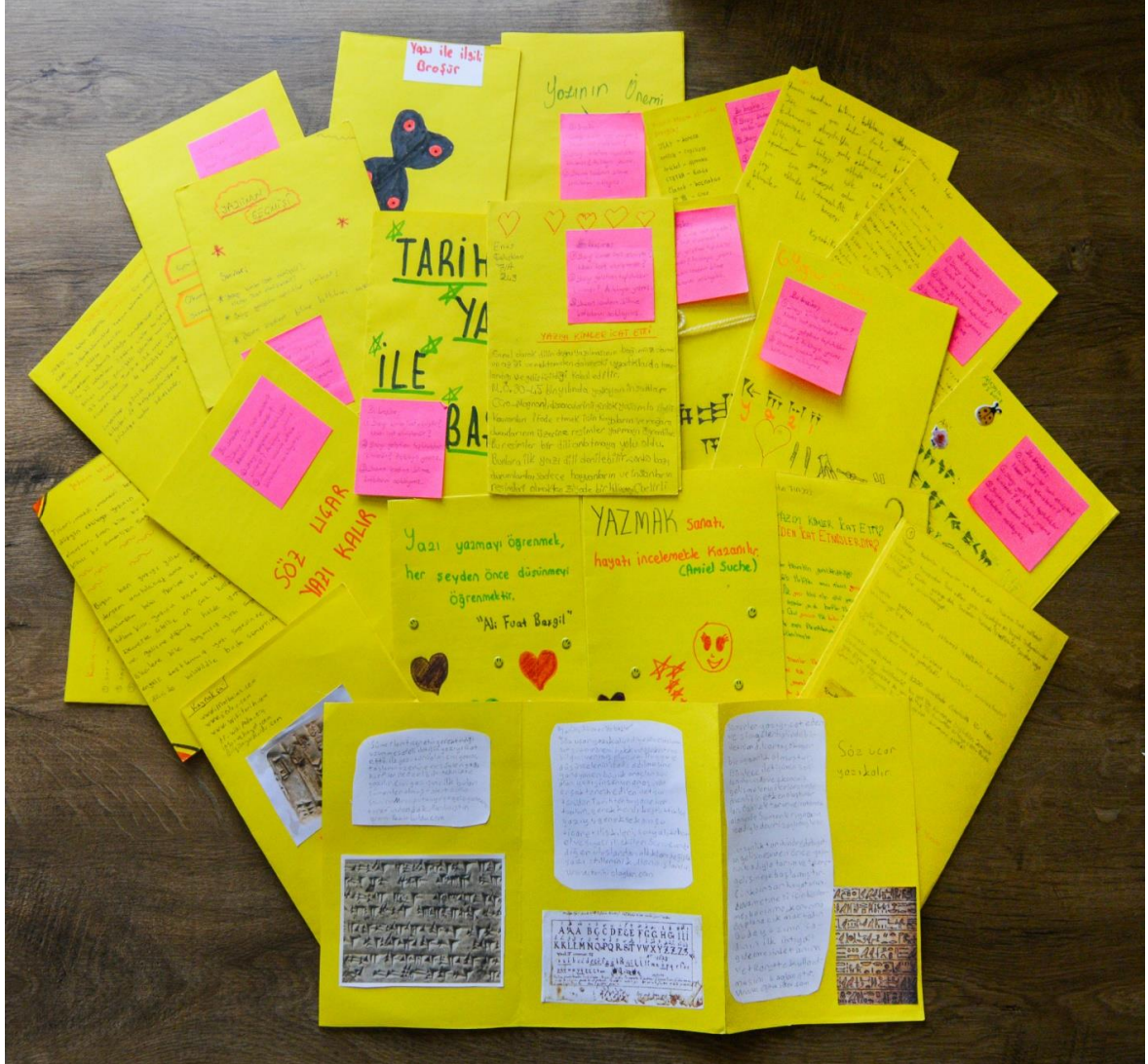
.....

.....

.....

EK 16. (devam) Ders Planı 2

Öğrenci Ürünleri



EK 17. Ders Planı 3

Sosyal Bilgiler Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı 3	
Beceri: Zaman ve kronolojiyi anlama Süre: 40+40 dk.	
Başlangıç: Ders başlamadan önce öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak küçük grup, büyük grup ya da bağımsız çalışma biçiminde sınıf ortamı düzenlenir. Sınıf ortamının düzenlenmesinden sonra araştırmacı, öğrencilerin zaman ve kronolojiye ilişkin ön bilgilerini tespit etmek amacıyla onlara İlk Çağ tarih şeridinin olduğu bilgi testini dağıtır.	Bilgi testi Süre 10 dk.
Geliştirme: Verilen süre sonunda araştırmacı öğrencilerin zaman kavramlarının öğrenilmesini ve kronoloji becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla tahtaya tarih şeridi çizer. Tahtaya tarih öncesi devirleri ve İlk Çağ'ın başlangıcını ve bitişini gösterir bir biçimde tarih şeridi çizilir. Araştırmacı, çizdiği tarih şeridi üzerinden anlatımını yapar. Anlatım sonunda öğrencilerin bilgi testine verdikleri cevaplarını puanlamalarını ister.	Tahta Tarih Şeridi Bilgi Testi Süre 30 dk.
Uygulama: Bilgi testinin puanlanmasının sonucuna göre öğrencilerin ön bilgilerine göre hazırlanan kademelendirilmiş çalışma kâğıtları dağıtılır. Elindeki çalışma kâğıdını bitirenlerin bir üst düzey çalışma kâğıdına geçmesinin mümkün olabileceği belirtilir.	Kademelendirilmiş Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 25 dk.
Değerlendirme: Dersin son aşamasında çalışma kâğıtlarının cevapları verilerek öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanır.	Kademelendirilmiş Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 15 dk.
Farklılaştırma öğrencilerin: Hazır bulunuşluklarına göre içerikte, Hazır bulunuşluklarına göre süreçte, İlgilerine göre süreçte yapılır.	

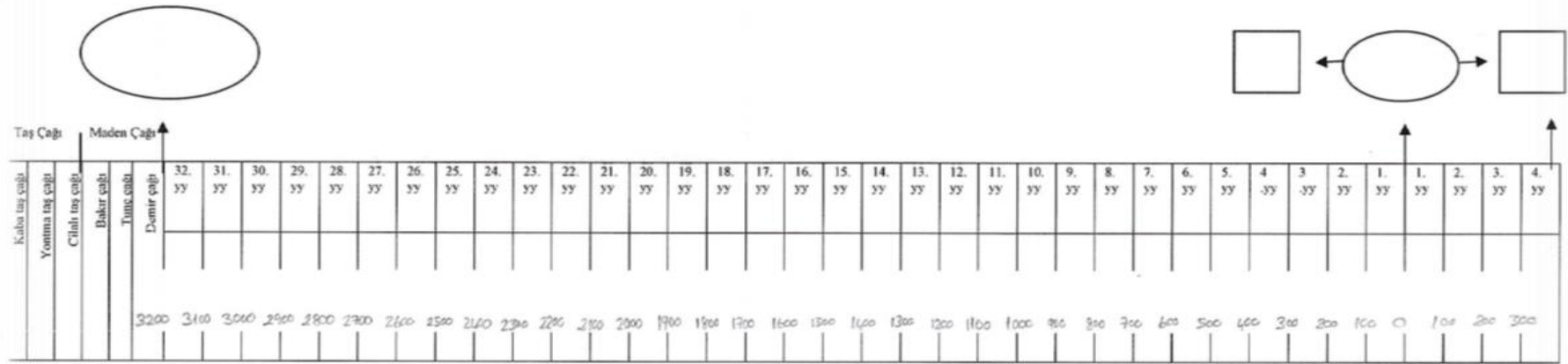
EK 17. (devam) Ders Planı 3

Etkinlik

Bilgi Testi 1

Adı ve Soyadı:

TARİH ÇAĞLARI



1. Yukarıdaki tarih şeridinde boş kutucuklardan hangisi Milat'ı gösterir? Kutucuğa yazınız.
2. Yukarıdaki tarih şeridinde boş kutucuklardan hangisi Milattan Önce (M.Ö) yi gösterir? Kutucuğa yazınız.
3. Yukarıdaki tarih şeridinde boş kutucuklardan hangisi Milattan Sonra (M.S) yı gösterir? Kutucuğa yazınız.
4. Yukarıdaki tarih şeridinde boş kutucuklardan hangisi yazının icat edildiği zamanı gösterir? Kutucuğa yazınız.
5. Tarih şeridinde yukarıyı gösteren 3 tane ok bulunmaktadır. Buna göre İlk Çağ hangi iki ok arasındadır? Çizerek gösteriniz.

Etkinlik

Adı ve Soyadı:

1. Milat 0 yılıdır. Buna göre tarih şeridinde Milat nereye yazılır?
2. Milattan Önce (M.Ö.) de yıllar günümüze yaklaştıkça küçülür. Buna göre tarih şeridinde M. Ö. Nereye yazılır?
3. Milattan Sonra (M.S.) da yıllar günümüze yaklaştıkça büyür. Buna göre tarih şeridinde M. S. Nereye yazılır?
4. Yazı 3200 yılında icat edilmiştir. Buna tarih şeridinde yazının icat edildiği yılı gösteriniz?
5. İlk Çağ yazının icadı ile başlar 375 yılına kadar olan yılları kapsar. Buna göre tarih şeridinde İlk Çağ'ı konumlandırınız.

EK 17. (devam) Ders Planı 3

Etkinlik

Tarih Şeridi Çalışma Yaprağı 2

Adı ve Soyadı:

Taş Çağı					Maden Çağı																																							
Kaba taş çağı	Yontma taş çağı	Çiftli taş çağı	Bakır çağı	Tunc çağı	Demir çağı	32. yy	31. yy	30. yy	29. yy	28. yy	27. yy	26. yy	25. yy	24. yy	23. yy	22. yy	21. yy	20. yy	19. yy	18. yy	17. yy	16. yy	15. yy	14. yy	13. yy	12. yy	11. yy	10. yy	9. yy	8. yy	7. yy	6. yy	5. yy	4. yy	3. yy	2. yy	1. yy	1. yy	2. yy	3. yy	4. yy			
						3200	3100	3000	2900	2800	2700	2600	2500	2400	2300	2200	2100	2000	1900	1800	1700	1600	1500	1400	1300	1200	1100	1000	900	800	700	600	500	400	300	200	100	0	100	200	300			

1. Milattan önceki yıllardan hangisi günümüze yakındır?
.....
2. Milattan sonraki yıllardan hangisi günümüzden daha uzaktır?
.....
3. M.Ö. 3200 - M.Ö. 1200 - M.S 300 - M.Ö. 1800 - M.S. 100 yıllarını geçmişten günümüze sıralayınız.
.....
4. M.Ö. 1400 yılı kaçınca yüzyıldır?
.....
5. M.S. 200 yılı kaçınca yüzyıldır?
.....
6. Milattan önceki 100 yılı ile milattan sonraki 100 yılı arasındaki zaman farkı ne kadardır?
.....
7. Milattan sonraki 200 yılı ile milattan sonraki 300 yılı arasındaki zaman farkı ne kadardır?
.....

devam) Ders Planı 3

[illegible]

Adı ve Soyadı:

[illegible]

- 259

EK 18. Ders Planı 4

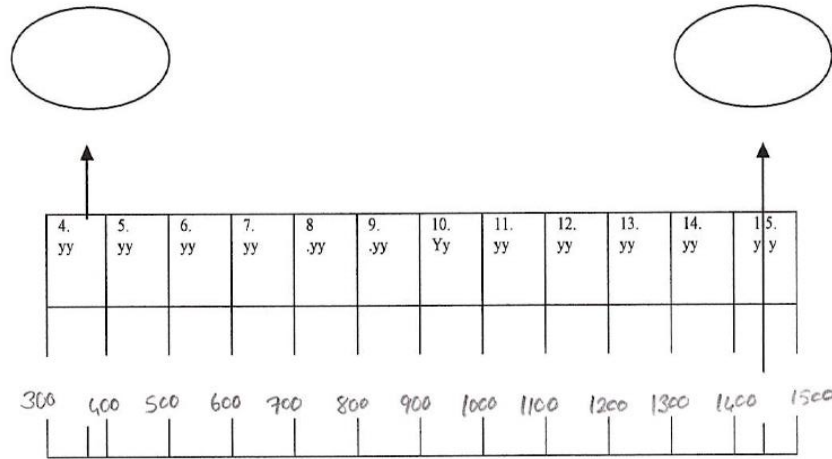
Sosyal Bilgiler Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı 4	
Beceri: Zaman ve kronolojiyi anlama Süre: 40 dk.	
Başlangıç: Öğrencilere zaman kavramlarını öğrenmelerine ve kronoloji becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik yapılacağı söylenir. Ardından Orta Çağ'ın öğrenilmesine ve kronoloji becerilerinin gelişimine yönelik öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek amacıyla onlara Orta Çağ tarih şeridinin olduğu bilgi testi dağıtılır.	Bilgi testi Süre 5 dk.
Geliştirme: Bilgi testinin cevaplanma süresinin bitiminden sonra testler öğrencilerde kalır. Araştırmacı Orta Çağ'ın başladığı yıldan bittiği yıla doğru uzanan bir tarih şeridi çizer. Çizdiği tarih şeridi üzerinden anlatımını yapar. Anlatım sonunda öğrencilerin bilgi testine verdikleri cevaplarını puanlamalarını ister.	Tahta Tarih Şeridi Bilgi Testi Süre 10 dk.
Uygulama: Bilgi testinin puanlanmasının sonucuna göre öğrencilerin ön bilgilerine göre hazırlanan kademelendirilmiş çalışma kâğıtları dağıtılır. Elindeki çalışma kâğıdını bitirenlerin bir üst düzey çalışma kâğıdına geçmesinin mümkün olabileceği belirtilir.	Kademelendirilmiş Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 15 dk.
Değerlendirme: Dersin son aşamasında çalışma kâğıtlarının cevapları verilerek öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanır.	Kademelendirilmiş Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 10 dk.
Farklılaştırma öğrencilerin: Hazır bulunuşluklarına göre içerikte, Hazır bulunuşluklarına göre süreçte yapılır.	

EK 18. (devam) Ders Planı 4

Etkinlik

Bilgi Testi 2

Adı Soyadı:



1. Yukarıdaki tarih şeridinde gösterilen oklar arası hangi çağı gösterir? Tarih şeridine yazınız.
2. Yukarıdaki tarih şeridinde çağın başlangıcını hangi olay oluşturur? Kutucuğa yazınız.
3. Yukarıdaki tarih şeridinde çağın son bulması hangi olay ile gerçekleşmiştir? Kutucuğa yazınız.
4. M.Ö 1856 – 745 – 1650 – 1332- M.Ö. 351 – M.Ö 1 – 375 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.

.....

5. 1608 yılı kaçınıcı yüzyıldır?

.....

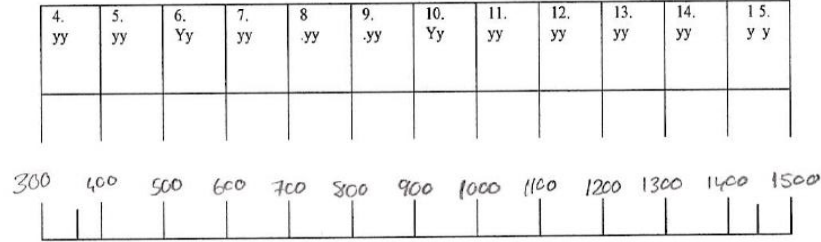
6. Yukarıdaki tarih şeridinde milenyumü gösteriniz.

EK 18. (devam) Ders Planı 4

Etkinlik

Tarih Şeridi Çalışma Yapağı 1

Adı Soyadı:



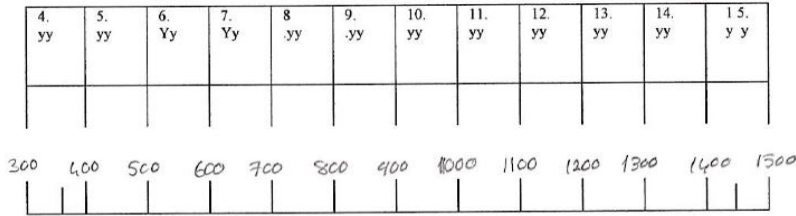
- Orta Çağ 375 Kavimler Göçü ile başlar. Buna göre Orta Çağ'ın başladığı yılı tarih şeridinde gösteriniz.
- Orta Çağ 1453 İstanbul'un Fethi ile son bulur. Buna göre Orta Çağ'ın son bulduğu yılı tarih şeridinde gösteriniz.
- Üç rakamlı bir yılın yüzler basamağına 1 rakamı eklendiğinde bulunan sayı kaçınıcı yüzyıl olduğunu gösterir. Buna göre 785 yılı kaçınıcı yüzyıldır?
.....
- Bin yıllık zaman dilimine milenyum denir. Buna göre tarih şeridinde milenyum hangi yıldır? Tarih şeridine işaretleyiniz.
- 1453- 1250- M.Ö. 20 – 1143- M.Ö. 658 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.
.....

EK 18. (devam) Ders Planı 4

Etkinlik

Tarih Şeridi Çalışma Yaprağı 2

Adı Soyadı:



- Orta Çağ kaçınıcı yüzyılda başlamıştır? Tarih şeridinde işaretleyiniz.
- Orta Çağ kaçınıcı yüzyılda sona ermiştir? Tarih şeridinde işaretleyiniz.
- 987 yılı kaçınıcı yüzyıldır?
.....
- Tarih şeridinde milenyumu gösteriniz.
- 1402 – M.Ö. 139- 631- M.Ö. 3500- M.Ö. 31- 1344, M.Ö. 7000- 2011- 1250- 452- 1050 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.
.....
- 2013- 255- M.Ö. 2556- M.Ö. 1267- 1589- 542- 1986- 1184- M.Ö. 1- 1673 yıllarını geçmişten günümüze doğru sıralayınız.
.....
- Milattan önce 4208 yılı ile milattan sonra 1132 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.
.....
- Milattan sonra 628 yılı ile 1445 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.
.....

devam) Ders Planı 4

EK 19. Ders Planı 5

Sosyal Bilgiler Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı 5	
Kazanım: Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır. Türk-İslam medeniyetinin bilimsel alanda ulaştığı seviyeye vurgu yapılır. El-Harezmi, Fârâbi, İbn-i Sînâ, El-Cezeri, İbn-i Haldûn, Ali Kuşçu, El-Hâzinî, Piri Reis ve Kâtip Çelebi gibi bilim insanlarına ve bunların çalışmalarına değinilir. Kavram: Bilgin, Sibernetik, Otomat Beceri: Zaman ve Kronolojiyi Anlama Değer: Bilimsellik, Özgürlük Süre: 40+40 dk.	
Başlangıç: Öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerinin tespit edilmesi amacıyla Türk-İslam bilim insanları kimlerdir? Hangi alanlarda bilime katkıları olmuştur? soruları sorulur.	Soru-cevap Tekniği Süre 5 dk.
Geliştirme: Türk-İslam bilim insanlarının yaşadıkları yılların gösterilmesi amacıyla tahtaya tarih şeridi çizilir ve konuya tarih şeridi yardımıyla giriş yapılır.	Tahta Tarih Şeridi Süre 5 dk.
Uygulama: Sınıf ortamı grup çalışmasına göre dizayn edilir. Gruplar öğrencilerin öğrenme stillerine göre oluşturulur. Her gruba aynı bilim insanı ile ilgili hazırlanmış çalışma kâğıdı dağıtılır. Verilen süre içinde çalışma kâğıdında yer alan bilim insanına ilişkin soruların cevaplarını kitaplarından bulmaları istenir. Her grubun bir sözcüsü bulunur ve sözcü bilim insanı ile ilgili buldukları cevaplarını arkadaşlarıyla paylaşır. Bu şekilde her grup bulduğu bilgileri paylaşır.	Heterojen Gruplama Süre 55 dk.
Değerlendirme: Öğrenci grupları, birbirlerini grup değerlendirme formu ile değerlendirir. Öğrencilerden Türk-İslam bilim insanları ile ilgili bir ürün hazırlamaları istenir. Bu ürünleri ilgilerine göre broşür, slayt, afiş gibi istedikleri bir biçimde hazırlayabilecekleri belirtilir.	Grup Değerlendirme Süre 15 dk.
Farklılaştırma öğrencilerin: - İlgilerine göre süreçte, - Öğrenme profillerine göre süreçte, - İlgilerine göre üründe yapılır.	

EK 19. (devam) Ders Planı 5

Sınıf İçi Uygulamalar



EK 19. (devam) Ders Planı 5

Sınıf İçi Uygulamalar



İBN-İ SİNA

İbn-i Sina...çağda yaşamıştır.

İbn-i Sina'nın çalışma alanları:

Tıp,

İbn-i Sina'nın eserleri:

El-Kanûn - fi 't - tıb (Tıpta Kanun)

İbn-i Sina'nın bilime katkıları:

Ameliyatlarda kullanılmak üzere bazı aletler geliştirdi. Ruhi tedavi yöntemleriyle ilgili çalışmalar yaptı. Avrupa'da karadilek feliklerde, moğolalarda ağır zincirlerle bağlanarak; hastanın morik dinleyerek, ve sevdiğiyle bir araya gelerek tedavi olacağını açıkladı. Bas'dan itibaren ansiklopedik bir kitap yazdı. Bu kitap Doğuda XIX. yüzyıla, Batıda XVI. yüzyılın sonuna kadar ders kitabı olarak okutuldu. On kez Latinceye çevirdi.

EK 19. (devam) Ders Planı 5

Sınıf İçi Uygulamalar (Grup Değerlendirme Formu)

Grup 1

Değerlendirilecek ölçütler	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 5	Grup 6
Harezmi'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	5	5	5	5
Harezmi'nin çalışma alanları yazılmıştır.	1	5	3	5	5
Harezmi'nin eserleri yazılmıştır.	5	5	5	5	5
Harezmi'nin bilime katkıları yazılmıştır.	4	3	4	4	4
Farabi'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	5	5	5	5
Farabi'nin çalışma alanları yazılmıştır.	3	4	4	4	5
Farabi'nin eserleri yazılmıştır.	4	5	5	5	5
Farabi'nin bilime katkıları yazılmıştır.	2	4	5	4	5
İbn-i Sina'nın hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	5	5	5	5
İbn-i Sina'nın çalışma alanları yazılmıştır.	3	5	3	4	5
İbn-i Sina'nın eserleri yazılmıştır.	3	4	2	5	4
İbn-i Sina'nın bilime katkıları yazılmıştır.	3	5	4	5	3
Hazini'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	5	5	5	5
Hazini'nin çalışma alanları yazılmıştır.	5	5	5	4	5
Hazini'nin eserleri yazılmıştır.	5	5	5	5	3
Hazini'nin bilime katkıları yazılmıştır.	4	5	5	5	4
Cezari'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	4	5	5	5
Cezari'nin çalışma alanları yazılmıştır.	5	5	4	5	5
Cezari'nin eserleri yazılmıştır.	4	5	3	5	5
Cezari'nin bilime katkıları yazılmıştır.	4	5	4	4	5
İbn-i Haldun'un hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	5	5	5	5
İbn-i Haldun'un çalışma alanları yazılmıştır.	5	3	4	4	5
İbn-i Haldun'un eserleri yazılmıştır.	5	2	4	3	5
İbn-i Haldun'un bilime katkıları yazılmıştır.	5	1	4	5	4
Ali Kuşçu'nun hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	3	4	3	2	1
Ali Kuşçu'nun çalışma alanları yazılmıştır.	2	5	3	4	5
Ali Kuşçu'nun eserleri yazılmıştır.	5	5	4	4	3
Ali Kuşçu'nun bilime katkıları yazılmıştır.	4	4	5	3	4
Piri Reis'in hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	5	5	5	5
Piri Reis'in çalışma alanları yazılmıştır.	4	4	5	4	3
Piri Reis'in eserleri yazılmıştır.	3	4	5	5	4
Piri Reis'in bilime katkıları yazılmıştır.	1				
Katip Çelebi'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	1				
Katip Çelebi'nin çalışma alanları yazılmıştır.	1				
Katip Çelebi'nin eserleri yazılmıştır.	1				
Katip Çelebi'nin bilime katkıları yazılmıştır.	1				

EK 19. (devam) Ders Planı 5

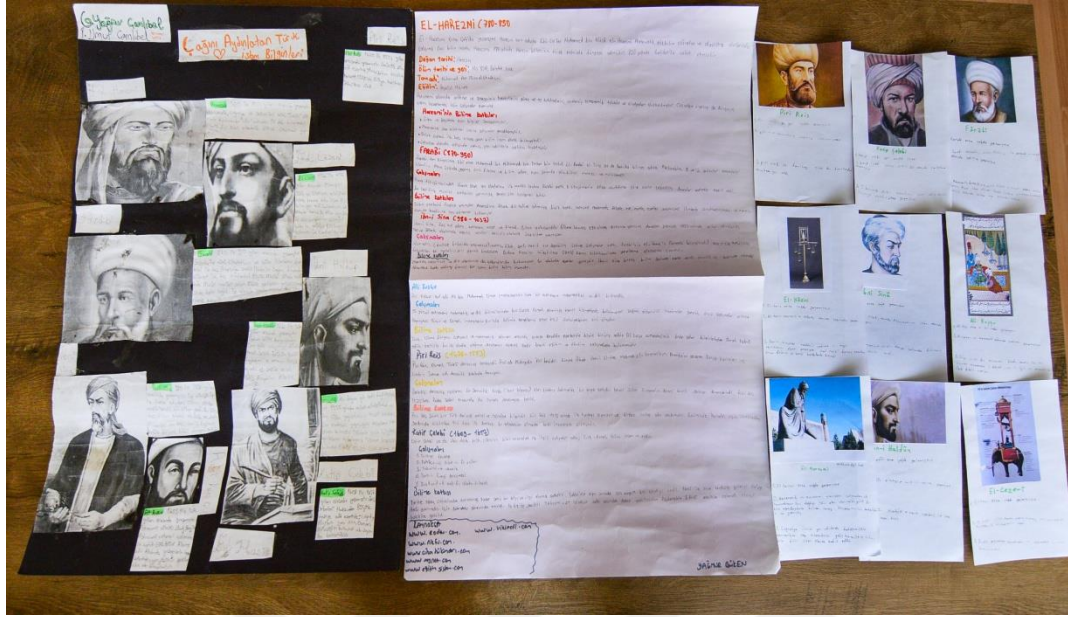
Sınıf İçi Uygulamalar (Grup Değerlendirme Formu)

Grup 2

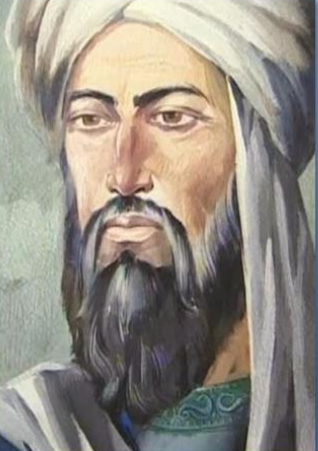
Değerlendirilecek ölçütler	Grup 1	Grup 3	Grup 4	Grup 5	Grup 6
Harezmi'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	5	5	5	5
Harezmi'nin çalışma alanları yazılmıştır.	3	4	4	4	4
Harezmi'nin eserleri yazılmıştır.	4	4	3	3	4
Harezmi'nin bilime katkıları yazılmıştır.	1	1	1	1	5
Farabi'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	1	1	1	2	2
Farabi'nin çalışma alanları yazılmıştır.	2	2	2	4	5
Farabi'nin eserleri yazılmıştır.	4	3	4	3	2
Farabi'nin bilime katkıları yazılmıştır.	4	4	4	4	3
İbn-i Sina'nın hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	5	5	5	5
İbn-i Sina'nın çalışma alanları yazılmıştır.	1	4	4	4	4
İbn-i Sina'nın eserleri yazılmıştır.	2	3	2	3	1
İbn-i Sina'nın bilime katkıları yazılmıştır.	2	3	4	4	3
Hazini'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	4	4	4	4	4
Hazini'nin çalışma alanları yazılmıştır.	5	3	3	3	4
Hazini'nin eserleri yazılmıştır.	4	3	3	3	5
Hazini'nin bilime katkıları yazılmıştır.	3	5	3	4	4
Cezeri'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	4	4	4	4	4
Cezeri'nin çalışma alanları yazılmıştır.	3	3	3	2	1
Cezeri'nin eserleri yazılmıştır.	4	4	4	4	2
Cezeri'nin bilime katkıları yazılmıştır.	3	2	2	3	2
İbn-i Haldun'un hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	3	3	3	3	3
İbn-i Haldun'un çalışma alanları yazılmıştır.	2	4	4	3	2
İbn-i Haldun'un eserleri yazılmıştır.	5	1	1	1	1
İbn-i Haldun'un bilime katkıları yazılmıştır.	3	3	4	4	4
Ali Kuşçu'nun hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	5	1	1	1	1
Ali Kuşçu'nun çalışma alanları yazılmıştır.	4	4	3	4	3
Ali Kuşçu'nun eserleri yazılmıştır.	3	3	3	3	3
Ali Kuşçu'nun bilime katkıları yazılmıştır.	5	4	4	4	4
Piri Reis'in hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.	4	4	4	4	4
Piri Reis'in çalışma alanları yazılmıştır.	4	4	4	4	4
Piri Reis'in eserleri yazılmıştır.	3	3	3	3	3
Piri Reis'in bilime katkıları yazılmıştır.	4	4	3	3	4
Katip Çelebi'nin hangi çağda yaşadığı yazılmıştır.					
Katip Çelebi'nin çalışma alanları yazılmıştır.					
Katip Çelebi'nin eserleri yazılmıştır.					
Katip Çelebi'nin bilime katkıları yazılmıştır.					

EK 19. (devam) Ders Planı 5

Öğrenci Ürünleri



El-Harezmi: Harezmi, tahminlere göre 780 yılında Özbekistan'ın Hive bölgesinde bulunan Hazerm şehrinde doğmuştur. Hayatının erken dönemlerine ait çok fazla bilgi bulunmayan bu büyük İslam bilgini gençlik döneminde Bağdat'a gitmiş burada eğitim almıştır. Abbasi devleti tarafından desteklenmiş ve dönemin en iyi alimlerinin girdiği Beyt'ül-Hikme'sinde yer almıştır. Ayrıca Bağdat'ta Saray kütüphanesinde yönetici oldu.



EK 20. Ders Planı 6

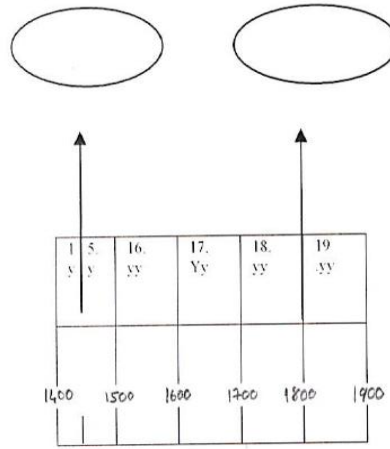
Sosyal Bilgiler Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı 6	
Beceri: Zaman ve kronolojiyi anlama Süre: 40 dk.	
Başlangıç: Öğrencilerin Yeni Çağ'ı öğrenmelerine ve kronoloji becerilerine yönelik ön bilgi durumlarının tespit edilebilmesi amacıyla bilgi testi verilir.	Bilgi testi Süre 5 dk.
Geliştirme: Bilgi testinin cevaplanma süresinin bitiminden sonra kâğıtlar öğrencilerde kalır. Araştırmacı Yeni Çağ'ın başladığı ve bittiği yılı gösteren bir tarih şeridi çizer. Çizdiği tarih şeridi üzerinden anlatımını yapar. Anlatım sonunda öğrencilerin bilgi testine verdikleri cevaplarını puanlamalarını ister.	Tahta Tarih Şeridi Bilgi Testi Süre 10 dk.
Uygulama: Bilgi testinin puanlanmasının sonucuna göre öğrencilerin ön bilgilerine göre hazırlanan kademelendirilmiş çalışma kâğıtları dağıtılır. Elindeki çalışma kâğıdını bitirenlerin bir üst düzey çalışma kâğıdına geçmesinin mümkün olabileceği belirtilir.	Kademelendirilmiş Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 15 dk.
Değerlendirme: Dersin son aşamasında çalışma kâğıtlarının cevapları verilerek öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanır.	Kademelendirilmiş Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 10 dk.
Farklılaştırma öğrencilerin: Hazır bulunuşluklarına göre içerikte, Hazır bulunuşluklarına göre süreçte yapılır.	

EK 20. (devam) Ders Planı 6

Etkinlik

BİLGİ TESTİ 3

Adı Soyadı:



1. Yukarıdaki tarih şeridinde gösterilen iki okun arası hangi çağı gösterir? Tarih şeridine yazınız.
2. Yukarıdaki tarih şeridinde çağın başlangıcını hangi olay oluşturur? Kutucuğa yazınız.
3. Yukarıdaki tarih şeridinde çağın son bulması hangi olay ile gerçekleşmiştir? Kutucuğa yazınız.
4. M.Ö 2500 – 1453 – M.Ö. 1650 – 1253- M.Ö. 40 – M.Ö 3700 – 1706 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.

.....

5. 1531 yılı kaçınca yüzyıldır?

.....

6. Yukarıdaki tarih şeridinde milenyumı gösteriniz.

EK 20. (devam) Ders Planı 6

Etkinlik

ÇALIŞMA YAPRAĞI 1

Adı Soyadı:

15. y. y.	16. yy	17. Yy	18. Yy	19. .yy
1400	1500	1600	1700	1800

1. Yeni Çağ 1453 İstanbul'un Fethi ile başlar. Buna göre Yeni Çağ'ın başladığı yılı tarih şeridinde gösteriniz.
2. Yeni Çağ 1789 Fransız İhtilali ile son bulur. Buna göre Yeni Çağ'ın son bulduğu yılı tarih şeridinde gösteriniz.
3. Dört rakamlı bir yılın soldan iki basamağına 1 rakamı eklendiğinde bulunan sayı kaçınıcı yüzyıl olduğunu gösterir. Buna göre 1688 yılı kaçınıcı yüzyıldır?
.....
4. 1453- M.Ö. 1707- M.Ö. 1150 – 1681- M.Ö. 3- 2018 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız. (Milattan önceki yıllarda sayı değeri küçük olan günümüze daha yakındır. Sayı değeri büyük olan daha uzaktır. Ör. Günümüze yakın olan M.Ö 50, günümüze uzak olan M.Ö. 60)
.....
5. M.Ö. 256- M.Ö. 5404- 1697- 2000- M.Ö. 3- 1463- M.Ö. 1000- 639- 40 yıllarını geçmişten günümüze doğru sıralayınız.
.....
6. Milattan önce 1056 ile milattan sonra 1453 arasındaki zaman farkını yazınız. (milattan önce ve sonra arasındaki zaman farkını bulmak için verilen yıllar toplanır.)
.....
7. Milattan sonra 1453 ile milattan sonra 2020 arasındaki zaman farkını yazınız. (Milattan sonraki iki yıl arasındaki zaman farkını bulmak için verilen yıllar için çıkarılır.)
.....

EK 20. (devam) Ders Planı 6

Etkinlik

ÇALIŞMA YAPRAĞI 2

Adı Soyadı:

1400	1500	1600	1700	1800	1900

1. Yeni Çağ kaçınıcı yüzyılda başlamıştır? Tarih şeridine yazınız.
2. Yeni Çağ kaçınıcı yüzyılda sona ermiştir? Tarih şeridine yazınız.
3. 1623 yılı kaçınıcı yüzyıldır?
.....
4. 1639 - M.Ö. 3100 – 1299 - M.Ö. 3200 - M.Ö. 75 - 1454- 2019 - M.Ö. 2- M.Ö. 5 - 163- 1788 - M.Ö. 2587 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.
.....
5. M.Ö. 1- M.Ö. 500 - M.Ö. 3659 - 2017- 1852 - M.Ö. 4 - M.Ö. 123 – 1541 - 1206- 2003 - M.Ö. 1963 - M.Ö. 8 yıllarını geçmişten günümüze doğru sıralayınız.
.....
6. Millattan önce 6789 yılı ile milattan sonra 2016 yılları arasındaki zaman farkını yazınız.
.....
7. Milattan sonraki 1453 yılı ile milattan sonraki 2020 arasındaki zaman farkını yazınız.
.....
8. Milattan sonra kaç milenyum yaşadığımızı yazınız.
.....

EK 20. (devam) Ders Planı 6

Etkinlik

ÇALIŞMA YAPRAĞI 3

Adı Soyadı:

- 1683 yılı hangi çağda yer alır?
.....
- 1453 – M.Ö. 1521- 682- M.Ö. 3500 - M.Ö. 49- 1759- M.Ö. 5000- 751- 1654- M.Ö. 2- M.Ö 3800- M.Ö. 5- 2006- 1752-M.Ö 6581- 2 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.
.....
- M.Ö. 2000- M.Ö. 6- 52- 3- M.Ö. 3- 463- 1633- M.Ö. 25- M.Ö. 16000- 1555- 1489- 2001- M.Ö. 3002 yıllarını geçmişten günümüze doğru sıralayınız.
.....
- Milattan önce 12603 yılı ile milattan sonra 50 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.
.....
- Aşağıdaki yılların hangi çağ olduğunu karşılarına yazınız.
M.Ö. 580
1589yılı
1923 yılı
1126 yılı
- Yukarıdaki tarih şeridinde yıllarını ve yüzyıllarını yazınız.

EK 21. Ders Planı 7

Sosyal Bilgiler Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı 7	
Kazanım: XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. Matbaanın icadı, Dünya’nın yuvarlak olduğunun bilimsel olarak ispat edilmesi, kütle çekim kanunun keşfedilmesi, buhar makinesinin icadı vb. gelişmeler ile bunların etkileri ele alınır. Kavram: Matbaa, Teleskop, Kilise, Engizisyon Beceri: Zaman ve Kronolojiyi Anlama Değer: Bilimsellik, Özgürlük Süre: 40+40 dk.	
Başlangıç: Öğrencilerin Avrupa’daki gelişmelerin bilime etkileri ile ilgili ön bilgilerini belirlemek adına coğrafi keşifler nedir? Bilime nasıl bir katkı sağlamıştır? Rönesans nedir? Bilime nasıl katkıları olmuştur? Matbaanın icadı bilime nasıl bir katkı sağlamıştır? Kütle çekim kanunu nedir? Bilime katkıları nasıl olmuştur? soruları sorulur.	Soru-cevap Tekniği Süre 10 dk.
Geliştirme: Araştırmacı, Avrupa’daki gelişmelerin bilime katkılarını öğrencilerine hazırlayacağı slayt sunumu ile anlatır.	Slayt Sunumu Anlatım Süre 20 dk.
Uygulama: Sunum sonrası her öğrenciye 4 adet küp etkinliği verilir. Bu etkinlikler coğrafi keşifler, matbaanın icadı, kütle çekim kanunu ve buhar makinesi konuları ile ilgilidir. Küp etkinliği taksonomik yaklaşımdan esinlenerek hazırlanmakla birlikte öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarına göre de düzenlenerek hazırlanır. Öğrenciler etkinlikleri izledikleri sunumdan ve kitaptan faydalananarak cevaplar.	Küp etkinlikleri Slayt sunumu Ders kitabı Süre 35 dk.
Değerlendirme: Küp etkinliklerinde yer alan sorular cevaplandırılarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanır. Ayrıca öğrencilerden Avrupa’daki gelişmelerin bilime katkılarının açıklandığı broşür, afiş slayt gibi araçlar kullanarak bir ürün hazırlamaları istenir.	Küp etkinlikleri Süre 15 dk.
Farklılaştırma öğrencilerin: Öğrenme profillerine göre içerikte, Öğrenme profillerine göre süreçte, İlgilerine göre üründe yapılır.	

EK 21. (devam) Ders Planı 7

Buhar makinesinin gelişmesine katkı sağlayan kimlerdir?		
Buhar makinesi ile ilgili gelişmeler hangi çağda yaşanmıştır?	Buhar makinesinin gelişmesi kaçınıcı yüzyılları kapsar?	Buhar makinesinin gelişim sürecini açıklayın.
Buhar makinesinin icadı ile Sanayi inkılabının gerçekleşmesi arasındaki ilişkiyi açıklayın.		
Buhar makinesinin icadının bilimsel gelişmelere katkısını açıklayın.		

EK 21. (devam) Ders Planı 7

Coğrafi keşifler nedir?		
Coğrafi keşifler hangi çağda gerçekleşmiştir?	Coğrafi keşifler kaçınıcı yüzyıllarda gerçekleşmiştir?	Coğrafi keşifler ile Rönesans arasındaki ilişkiyi açıklayın.
Coğrafi keşiflerin Dünya'nın şekli ile ilgili gelişmelere etkisini		
Coğrafi keşiflerin bilime katkılarını açıklayın.		

EK 21. (devam) Ders Planı 7

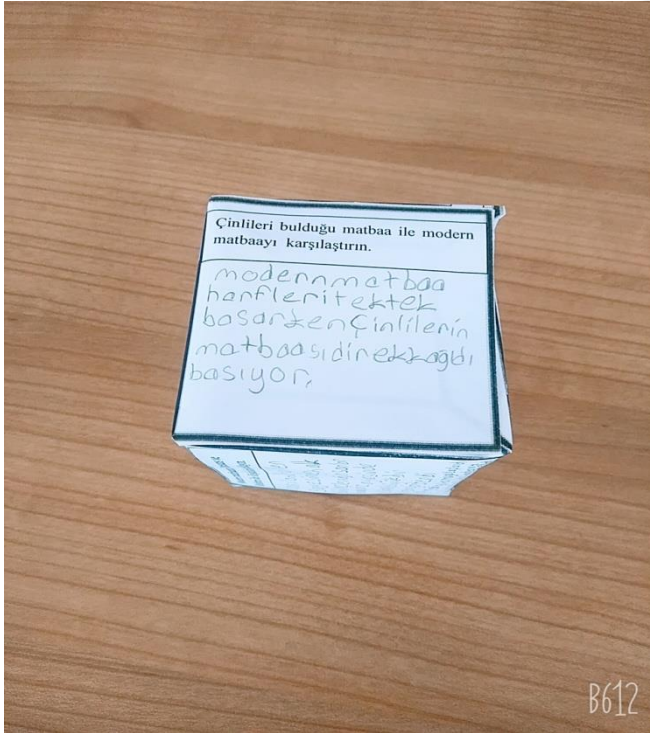
Modern matbaayı kim icat etti?		
Modern matbaa hangi çağda icat edildi?	Modern matbaanın icat edildiği 1455 yılı kaçınıcı yüzyıldır?	Çinlileri bulduğu matbaa ile modern matbaayı karşılaştırın.
Modern matbaanın Rönesans ve Reform ile ilişkisini açıklayın.		
Modern matbaanın bilimsel gelişmelere katkısını açıklayın.		

EK 21. (devam) Ders Planı 7

Kütle Çekim kanunu bulan kimdir?		
Kütle Çekim Kanunu hangi çağda bulunmuştur?	Kütle Çekim Kanunun bulunması kaçınıcı yüzyıldır?	Kütle Çekim Kanunun bulunması hangi Türk –İslam bilim insanının çalışmaları ile ilişkilendirilebilir?
Aydınlanma çağının kütle çekim kanunun bulunmasındaki etkisini açıklayın.		
Kütle çekim kanunun bilimsel gelişmelere katkısını açıklayın.		

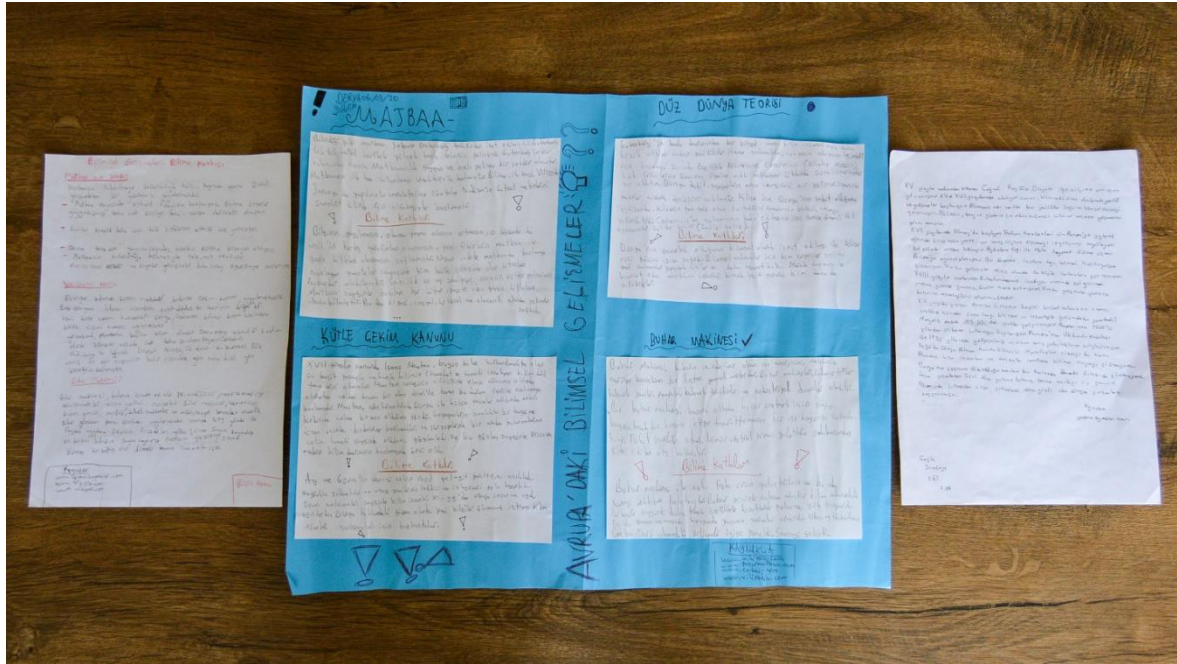
EK 21. (devam) Ders Planı 7

Sınıf İçi Uygulamalar



EK 21. (devam) Ders Planı 7

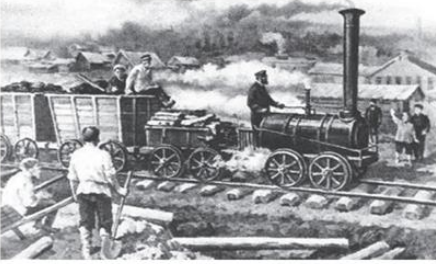
Öğrenci Ürünleri



Slaytlar **Anahat**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

❖ Avrupalı devletler keşfettikleri yerleri egemenlikleri altına alarak sömürge imparatorlukları kurdular. Buralardan bol miktarda altın, gümüş gibi değerli madenler ve çeşitli ham maddeler Avrupa'ya taşındı ve böylece sermaye arttı. Keşifleri destekleyen Avrupa'nın denizci ülkeleri kısa sürede zenginleşti. Zenginleşen ailelerin, kültür ve sanat hareketlerini desteklemeleri Rönesans'ın başlamasında etkili oldu.



EK 22. Ders Planı 8

Sosyal Bilgiler Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı 8	
Beceri: Zaman ve kronolojiyi anlama Süre: 40 dk.	
Başlangıç: Öğrencilerin Yakın Çağ'ı öğrenmelerine ve kronoloji becerilerine yönelik ön bilgi durumlarının tespit edilebilmesi amacıyla bilgi testi verilir.	Bilgi testi Süre 5 dk.
Geliştirme: Bilgi testinin cevaplanma süresinin bitiminden sonra bilgi testi öğrencilerde kalır. Araştırmacı, Yakın Çağ'ın başladığını ve bittiğini gösteren bir tarih şeridi çizer. Çizdiği tarih şeridi üzerinden anlatımını yapar. Anlatım sonunda öğrencilerin bilgi testine verdikleri cevaplarını puanlamalarını ister.	Tahta Tarih Şeridi Bilgi Testi Süre 10 dk.
Uygulama: Bilgi testinin puanlanmasının sonucuna göre öğrencilerin ön bilgilerine göre hazırlanan kademelendirilmiş çalışma kâğıtları dağıtılır. Elindeki çalışma kâğıdını bitirenlerin bir üst düzey çalışma kâğıdına geçmesinin mümkün olabileceği belirtilir.	Kademelendirilmiş Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 15 dk.
Değerlendirme: Dersin son aşamasında çalışma kâğıtlarının cevapları verilerek öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanır.	Kademelendirilmiş Çalışma Kâğıtları 1-2-3 Süre 10 dk.
Farklılaştırma öğrencilerin: Hazır bulunuşluklarına göre içerikte, Hazır bulunuşluklarına göre süreçte yapılır.	

EK 22. (devam) Ders Planı 8

Etkinlik

BİLGİ TESTİ 4

Adı Soyadı:

18. yy	19. yy	20. yy	21. yy	
1700	1800	1900	2000	

1. Yukarıdaki tarih şeridinde gösterilen hangi çağın başlangıcını gösterir? Tarih şeridine yazınız.
2. Yukarıdaki tarih şeridinde çağın sonlandığı bir yıl var mıdır? Varsa hangi yıl ile son bulur? Tarih şeridine yazınız.
3. M.Ö 3200 – 1919 – 1850 – 1792 - M.Ö. 563 – 2016 – 1923 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.
.....
4. 2019 yılı kaçınıcı yüzyıldır?
.....
5. Yukarıdaki tarih şeridinde milenyumü gösteriniz.

EK 22. (devam) Ders Planı 8

Etkinlik

ÇALIŞMA YAPRAĞI 1

Adı Soyadı:

18 y y	19. yy	20. Yy	21. yy
1700	1800	1900	2000

- 1.Yakın Çağ 1789 Fransız İhtilali ile başlar. Buna göre Yakın Çağ'ın başladığı yılı tarih şeridinde gösteriniz.
- 2.Şu an yaşadığımız çağ hangisidir? Yazınız.
.....
3. Dört rakamlı bir yılın soldan iki basamağına 1 rakamı eklendiğinde bulunan sayı kaçınıcı yüzyıl olduğunu gösterir. Buna göre 2020 yılı kaçınıcı yüzyıldır?
.....
4. M.Ö. yıllar ile M.S. olan yıllar arasındaki zaman farkını bulmak için her iki yılın toplaması yapılır. Buna göre 2019 yılı ile M.Ö. 1 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.
.....
5. Milattan sonraki yıllar arasındaki zaman farkını bulmak için verilen iki yıl için çıkarma işlemi yapılır. Buna göre 1986 yılı ile 1453 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.
.....
6. 2020- 1855- M.Ö. 1011 – 1789- 1881 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.
.....
- 7.Bin yıllık zaman dilimine milenyum denir. Buna göre tarih şeridinde milenyum gösteriniz.

EK 22. (devam) Ders Planı 8

Etkinlik

ÇALIŞMA YAPRAĞI 2

Adı Soyadı:

18 y y	19. Yy	20. yy	21. yy	
1700	1800	1900	2000	

1. Yakın Çağ kaçınıcı yüzyılda başlamıştır? Tarih şeridinde işaretleyiniz.
.....
2. Şu anda yaşadığımız çağ hangisidir?
.....
3. 2020 yılı kaçınıcı yüzyıldır?
.....
4. 2019 yılı ile M.Ö. 3200 yılı arasındaki zaman farkınız yazınız.
.....
5. 1453 yılı ile 375 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.
.....
6. 1789–M.Ö. 3200- 1453 - 1923 – 1918- 2020 – M.Ö. 5000 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.
.....
7. Tarih şeridinde milenyumı gösteriniz.

EK 22. (devam) Ders Planı 8

Etkinlik

ÇALIŞMA YAPRAĞI 3
Adı Soyadı:

1. Yakın Çağ kaçınıcı yüzyılda başlamıştır? Tarih şeridine yazınız.
2. 2020 yılı kaçınıcı yüzyıldır?
.....
3. 2020 yılı ile M.Ö 7000 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.
.....
4. 1919 yılı ile 375 yılı arasındaki zaman farkını yazınız.
.....
5. 1453 – M.Ö. 1521- 682- M.Ö. 3500 - M.Ö. 49- 1759- M.Ö. 5000- 751- 1654 yıllarını günümüzden geçmişe doğru sıralayınız.
.....
6. Tarih şeridinde milenyumı gösterip kaçınıcı milenyum olduğunu yazınız.
7. Yukarıdaki tarih şeridine yıllarını ve yüzyıllarını yazınız.

EK 23. Ders Planı 9

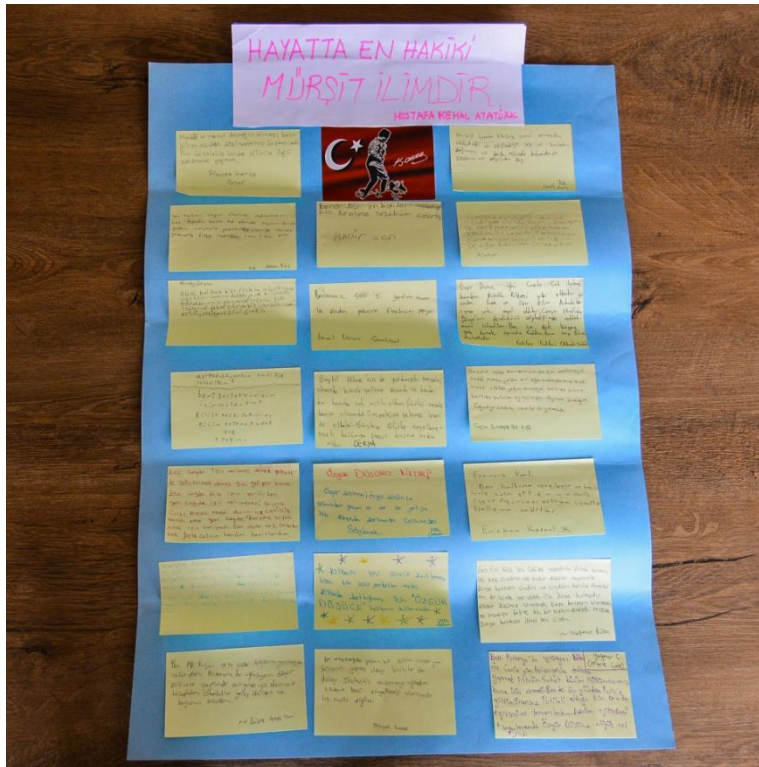
Sosyal Bilgiler Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Ders Planı 9	
Kazanım: Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir. Kavram: Hurafe, Düşünce Beceri: Zaman ve Kronolojiyi Anlama Değer: Bilimsellik, Özgürlük Süre: 40+40 dk.	
Başlangıç: Öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesi amacıyla bilimsel gelişmelerin yaşanmasında etkili olan unsurlar nelerdir? sorusu yöneltilir.	Soru-cevap teknik Süre 6 dk.
Geliştirme: Kolb'un öğrenme stillerine göre planlanan dersin materyalleri ve yapılacak uygulama ile ilgili bilgi verilir.	Şapka Küçük notlar Süre 8 dk.
Uygulama: İlk olarak somut düzeyde öğrenen öğrenciler için rol oynama tekniği kullanılır. İlk Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ ve Yakın Çağ'da yaşamış bilim insanları ile ilgili şapkalar öğrencilere isteğe bağlı olarak notlarla birlikte dağıtılır. Notlara öğrencilere takılan şapkalardaki bilim insanların hangi alanda çalışmalar yaptıkları yazılır. İlk Çağ'da yaşayan ilk grup öğrenciler, hangi bilim insanları olduklarını sınıfa tanıtır. Araştırmacı daha sonra İlk Çağ'da İyon uygarlığında yönetici pozisyonunda rol alır ve bilimsel çalışmaları destekleyecek tüm olanakları sağladığını ifade eder. Daha sonra ikinci grup öğrenciler Orta Çağ'da Türk-İslam bilim insanlarından hangileri olduklarını sınıfa tanıtır. Araştırmacı bu kez de Orta Çağ'da yaşayan bir yönetici olarak rol alır. Bu bilim insanlarına maddi manevi her türlü destek verdiğini açıklar. Üçüncü grup öğrenciler ise Avrupa'da Orta Çağ'da yaşayan bilim insanlarından kimler olduklarını sınıfa tanıtır. Araştırmacı Orta Çağ'da Avrupa'da yaşayan papa rolüne girer. Bilimsel gelişmeleri yasakladığını açıklar ve bilim insanlarının çalışmalarını engellediğini söyler. Dördüncü grup öğrenciler, Yeni Çağ'da Avrupa'daki bilim insanlarını canlandırırlar. Araştırmacı bu grupta Yeni Çağ'da yaşayan papa rolüne girer. Papa olarak eski güce sahip olmadığını ancak bazı bilimsel gelişmelerin yaşanmasına engel olduğunu açıklar. Son olarak Yakın Çağ'da yaşayan bir öğrenci Marie Curie bilim insanını canlandırır. Araştırmacı bu kez Yakın Çağ'da Polonya'da yaşayan üniversite rektörü rolünü oynar. Marie Curie'nin kadın olduğu için doktora eğitimi almayacağını söyler. Kolb'un öğrenme stillerine göre ikinci aşama olan yansıtıcı gözlem öğrenme stiline sahip olan öğrencilere uygun olarak beyin fırtınası tekniği uygulanır. Öğrencilerin canlandırdıkları bilim insanlarından hareketle bilimsel gelişmeler için gerekli olan unsur nedir? Sorusu sorulur. Bir sonraki aşamada Kolb'un öğrenme stiline göre soyut kavramsallaştırma stiline sahip olan öğrenciler için özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısı ile ilgili hazırlanan slaytla konu toparlanır. Son olarak Kolb'un öğrenme stiline göre aktif deneyime sahip olan öğrencilere hitap edecek bir etkinlik işe koşulur. Bu aşamada araştırmacının getireceği karton ve not kâğıtları ile bir afiş tasarlanır.	Rol oynama Sunum Beyin fırtınası Süre 50 dk.
Değerlendirme: Kolb'un öğrenme stiline göre hazırlanan etkinlikle öğrencilerin özgür düşünce ve bilimsel gelişmelere olan etkisi ile ilgili sorular sorularak değerlendirme yapılır.	Soru-Cevap Süre: 16 dk.
Farklılaştırma öğrencilerin: Öğrenme profillerine göre içerikte ve süreçte yapılır.	

EK 23. (devam) Ders Planı 9

Sınıf İçi Uygulamalar



Öğrenci Ürünü



EK 24. Öğrenci Günlükleri

Sevgili günlük, öğretmenimizin yaptığı bu uygulama;

Bence hem el becerimizi hemde hayal gücü ve dikkatimizin konosmuş olduğu bir etkinlik bir qalıma benim şu ana kadar en sevdiğim uygulama ve Türkçe ile bu ders etkinliğini sevip önem duğdum ders. Bu qalıma dersi eğlenceli bir hale getirip hiç dikkatini çekemeycek çocukların bile dikkatini çektiğini gözlemliye biliyoruz. Sevgili Dilek Yılmaz ve Esra Ucan'ın öğretmenimize teşekkür ederiz.

Sevgili günlük, öğretmenimizin yaptığı bu uygulama;

Bana gerçekten mantıklı geldi. Bizim hem bilginizi hem yorumlarımızı katmamızı sağlayan sorular önüme geldi. Hiç şakımadan yazdım. Hem bilgimi hem yorumumu kattım. Bu uygulama beni biraz bilincelendirdi. Önceki uygulamadan daha mantıklı sok yazamayacağım. Bu uygulama hem bilginizi okutur hemde yorumlarımızı.

EK 24. (devam) Öğrenci Günlükleri

Sevgili günlük, öğretmenimizin yaptığı bu uygulama;

Çok güzeldi öğretmenimizin anlatımını da güzeldi çünkü öğretmenimiz uygulama halinde anlattı. Örneğin sınıfı gruplara ayırdı ve bir grup sümekler abur, grup asurda vermişler olarak anlattı. Ve bu yüzden anlamamız. Sağladı. Yaptığımız kil uygulaması çok güzeldi, hepimiz çok eğlendik kilerin üstüne isimlerinizi yazdık, hatta bu uygulama sayesinde aklımızda arvi yazısından kalan harfler var. Bu derste çok eğlendim.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..