



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

7. SINIF YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, ÜST DÜZEY DÜŞÜNME VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra TÜREGÜN ÇOBAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN

Malatya-2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

7. SINIF YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, ÜST DÜZEY DÜŞÜNME VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra TÜREGÜN ÇOBAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN

Malatya-2020

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Büşra TÜREGÜN ÇOBAN tarafından hazırlanan “7. Sınıf Yabancı Dil Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Üst Düzey Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 29.05.2020 tarihinde yapılan sınav sonucunda Oybirliği/Oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ

Üye: Prof. Dr. Burhan AKPINAR

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN

ONAY

... .. 2020

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım 7. Sınıf Yabancı Dil Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Üst Düzey Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün eserlerin hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Büşra TÜREGÜN ÇOBAN



ÖNSÖZ

Ülkemizde İngilizce öğrenmenin önemi bilinmekle birlikte günümüze kadar gelen süreçte İngilizce öğretiminden beklenen sonuç alınamamıştır. Bu duruma neden olan farklı sebepler olsa da öğretimin tek tipleşmesi başta gelmektedir. Her öğrenci biriciktir ve her öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve özellikleri farklıdır. Bu yüzden, öğrencilere verilecek olan İngilizce öğretiminin de öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre farklılaştırılması gerekmektedir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrenci ihtiyaçlarına göre İngilizce öğretimi tekrar ele alınmalıdır. Bunu sağlamada en büyük görev biz İngilizce öğretmenlerine düşmektedir. Yardımcımız olan İngilizce öğretim programı, ders kitapları, çok çeşitli materyaller olsa da İngilizce öğretiminin hedef, içerik, süreç ve ölçme değerlendirme boyutlarını, içinde bulunduğumuz koşullara ve öğrencilerimizin özelliklerine göre farklılaştırabiliriz. Böylece öğrenciler anlamlı ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilecek ve beraberinde İngilizceyi bir dil olarak gerçek hayatlarında kullanmaya başlayabileceklerdir.

“Okul hayata hazırlık değil, doğrudan kendisidir” diyen John Dewey gibi, okul öğrencilere gerçek hayat becerilerini kazandırmalıdır. Bu ve yukarıda belirtilen düşünceler ve hedeflerle yola çıkılarak hazırlanan bu tez çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde yüksek lisans tezimin danışmanlığını üstlenerek her konuda yardımını ve desteğini esirgemeyen, özellikle de en kıymetli kaynağı olan zamanını bana çokça ayıran danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN’a çok teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyelerine de ayrı ayrı teşekkür ederim.

Tez ile ilgili yürütülen çalışmalarıma SYL-2020-2030 numaralı proje aracılığıyla sağladıkları destekten ötürü İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi’ne teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca beni her zaman destekleyen sevgili annem Melahat TÜREGÜN ve sevgili babam Erol TÜREGÜN'e sonsuz teşekkür ve minnetlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim süresince verdiği destek ve öğretmenlik mesleğimin başında bana öğrettikleri için eşim Erdal ÇOBAN'a da teşekkür ederim.

Son olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya ili Pütürge ilçesi Bakımlı Ortaokulu'nda 5., 6., 7. ve 8. sınıf olarak öğrenim gören tüm öğrencilerime bana kattıkları için çok teşekkür ederim.

Büşra TÜREGÜN ÇOBAN



ÖZET

7. SINIF YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, ÜST DÜZEY DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

TÜREGÜN ÇOBAN, Büşra

Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN

Mayıs-2020, XXIX + 120 sayfa

Bu çalışmanın amacı, yedinci sınıf İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, yedinci sınıf altıncı ünite olan Celebrations (Kutlamalar) ünitesi ve üniteye ait kazanımlara yönelik farklılaştırılmış öğretim tasarlanmış ve öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri için ünite ile ilişkili yapılandırılmış problemler sunulmuştur. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğretimin farklılaştırılmasından önce, öğrencilerin öğrenme profilleri incelenmiştir. Deneysel işlem süresince, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grupta içerik, süreç ve ürün farklılaştırılmış, müdahale edilmeyen programın uygulandığı grupta ise mevcut öğretime devam edilmiştir. Araştırmanın farklılaştırılmış öğretim uygulanan deney grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı Malatya ili Pütürge ilçesi Bakımlı Ortaokulu yedinci sınıfa devam eden 27 öğrenci, müdahale edilmeyen programın uygulandığı kontrol grubunu ise aynı ilçede benzer özelliklerdeki bir ortaokula devam eden 27 öğrenci oluşturmaktadır. Her iki gruba da Celebrations teması başarı testi ile üst düzey düşünme becerileri ve problem çözme kontrol listesi deneysel işlemde önce ön-test, öğretimden sonra da son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmada hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin akademik

başarılarında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İki grubun son-test puanları arasında da anlamlı bir fark vardır. Buna göre, her iki öğretim de akademik başarı arttırmada etkili iken farklılaştırılmış öğretim müdahale edilmeyen öğretim programından daha etkili olmuştur. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini olumlu etkilerken müdahale edilmeyen öğretim çok az etkilemiştir. Elde edilen bu sonuçlardan dolayı, Celebrations teması öğretiminde akademik başarının artırılması ile üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin istenilen düzeye yükseltilebilmesi için farklılaştırılmış öğretimin kullanılabilceği önerisi getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: 7. Sınıf, Yabancı Dil Öğretimi, Farklılaştırılmış Öğretim, Akademik Başarı, Üst Düzey Düşünme Becerileri, Problem Çözme Becerileri.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF DIFFERENTIATED ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION ON 7TH GRADE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT, HIGHER-ORDER THINKING AND PROBLEM SOLVING SKILLS

TÜREGÜN ÇOBAN, BÜŞRA

Master Thesis

Inonu University, Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Dr. Lecturer İsmail ŞAN

May-2020, XXIX + 142 pages

The purpose of this study is to investigate the effects of differentiated instruction in English language lesson on academic achievement, higher-order thinking and problem solving skills. In order to analyze, sixth unit (Celebrations) of seventh grade English language lesson was differentiated in accordance with the attainment targets. Also, the structured problems related to the unit were used for students' higher-order thinking and problem solving skills. In this study, pre-test and post-test experimental design was used. Before the differentiation, learning profiles of all students were analyzed. During the experimental procedure, content, process and product were differentiated for the differentiated group and the other group was taught according to English language curriculum. The differentiated group consists of 27 seventh grade students in Bakımlı Secondary School that is located in Pütürge, Malatya, Turkey, whereas the other group consists of 27 seventh grade students in a secondary school similar to Bakımlı Secondary School in Pütürge. The achievement test and higher-order thinking and problem solving skills control list were applied for both groups as pre-test and post-test. At the end of the study, it was concluded that both differentiated English language instruction and English language curriculum made a significant difference on students' academic achievement, higher-order thinking and problem solving skills in

favor of the post-test. However, the differentiated method is more effective than the methods of English language curriculum. In the light of these results, it is suggested that the differentiated method can be used for academic achievement, higher-order thinking and problem solving skills instead of the methods of English language curriculum.

Keywords: 7th Grade, Secondary School, English Language Teaching, Differentiated Instruction, Academic Achievement, Higher-Order Thinking Skills, Problem Solving Skills.



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Araştırmanın Sayıltısı.....	4
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6 Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2.....	7
KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1 Kuramsal Bilgiler.....	7
2.1.1 Program geliştirme yaklaşımları.....	7
2.1.2 Ortaokulda yabancı dil öğretimi.....	10

2.1.3 Yedinci sınıf yabancı dil öğretimi.....	11
2.1.4 Yabancı dil öğretiminde yöntemler.....	13
2.1.5 Farklılaştırılmış Öğretim.....	15
2.1.6 Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	23
2.1.7 Problem Çözme Becerileri.....	23
2.2 İlgili Araştırmalar.....	24
2.2.1 Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	24
2.2.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	28
BÖLÜM 3.....	33
YÖNTEM.....	33
3.1 Araştırmanın Modeli.....	33
3.2 Çalışma Grupları.....	34
3.3 Deneysel İşlem Süreci.....	41
3.4 Veri Toplama Araçları.....	43
3.5 Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	48
BÖLÜM 4.....	50
BULGULAR VE YORUM.....	50
4.1 Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	50
4.1.1 Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin CTBT ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	50
4.1.2 Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup öğrencilerinin CTBT ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	51
4.1.3 Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplardaki öğrencilerin CTBT son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	53
4.2 Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	54
4.2.1 Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin ÜDPÇK ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	54

4.2.2 Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup öğrencilerinin ÜDPÇK ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar	56
4.2.3 Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grupların öğrencilerinin ÜDPÇK son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar	57
BÖLÜM 5	60
SONUÇ VE ÖNERİLER	60
5.1 Sonuçlar	60
5.1.1 Farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya etkisine ilişkin sonuçlar.....	60
5.1.2 Farklılaştırılmış öğretimin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisine ilişkin sonuçlar.....	60
5.2 Öneriler	61
5.2.1 Uygulayıcılara öneriler.....	61
5.2.2 Araştırmacılara öneriler	62
KAYNAKÇA	63
EKLER	73
EK 1: Otantik Öğrenci Tanılamada Kullanılan Envanterler.....	73
EK 2: Yedinci Sınıf İngilizce Yıllık Planı - Farklılaştırılan Ünite	83
EK 3: Farklılaştırılmış Günlük Ders Planları	84
EK 4: Örnek Öğrenci Ürünleri.....	96
EK 5: Celebrations Teması Başarı Testi.....	97
EK 6: Celebrations (Kutlamalar) Temasına İlişkin Belirtke Tablosu.....	101
EK 7: Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Problem Çözme Kontrol Listesi	102

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 1 İlkokul ve Ortaokulda Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri	10
Tablo 2 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılına Ait Ders Kitabı İncelemesi	13
Tablo 3 İncelenen Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar	31
Tablo 4 Araştırma Modeli	33
Tablo 5 Grupların Cinsiyet Dağılımları	34
Tablo 6 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin İngilizce Dersi Karne Notlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	34
Tablo 7 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin İngilizce Dersi Karne Notlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	35
Tablo 8 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Genel Not Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	35
Tablo 9 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Genel Not Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları	36
Tablo 10 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin CTBT Ön-test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	36
Tablo 11 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin CTBT Ön-test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları	36
Tablo 12 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin ÜDPÇK Ön-test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	37
Tablo 13 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin ÜDPÇK Ön-test Puanlarına İlişkin t-testi sonuçları	37
Tablo 14 Öğrenme Stilleri Envanterlerinin Analizi	38
Tablo 15 Puanlayıcıların Özellikleri	39
Tablo 16 Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grupta Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Profilleri	40
Tablo 17 Deneysel işlem zaman çizelgesi	41
Tablo 18 Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Özelliklerinin Sürece Aktarımı	42
Tablo 19 CTBT Soruları için Ön-Madde Analizi Sonuçları	44
Tablo 20 CTBT Soruları için Son-Madde Analizi Sonuçları	45
Tablo 21 CTBT için Betimsel İstatistikler	46
Tablo 22 Elde Edilen Verilerin Analizlerinde Kullanılan İstatistiksel Testler	49
Tablo 23 Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin CTBT Erişi Puanına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	51
Tablo 24 Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin CTBT Erişi Puanına İlişkin t-testi	

Sonuçları	51
Tablo 25 Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin CTBT Erişi Puanına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	52
Tablo 26 Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Öğrencilerin CTBT Erişi Puanına İlişkin t-testi Sonuçları	52
Tablo 27 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin CTBT Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 28 Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	55
Tablo 29 Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	55
Tablo 30 Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	57
Tablo 31 Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları	57
Tablo 32 Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grupların Öğrencilerinin ÜDPÇK Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
Şekil 1: Öğretimin Farklılaştırılması	15
Şekil 2: Öğretimde Farklılaştırılan Öğeler	16
Şekil 3: Öğretimin Farklılaştırılmasında Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri	17
Şekil 4: Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin Ctbt Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları	50
Şekil 5: Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin Ctbt Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları	52
Şekil 6: Farklılaştırılmış Öğretimin Ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Ctbt Son-Test Puan Ortalamaları	53
Şekil 7: Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları	55
Şekil 8: Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları	56
Şekil 9: Farklılaştırılmış Öğretimin Ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grupların Öğrencilerinin Son-ÜDPÇK Puan Ortalamaları	58

KISALTMALAR LİSTESİ

f: Frekans

‰: Yüzde

no: Numara

N: Toplam sayı

\bar{X} : Ortalama

p: Anlamlılık

t: T değeri

SS: Standart Sapma

Sd: Serbestlik derecesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

ÜDPÇK: Üst Düzey Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Kontrol Listesi

CTBT: Celebrations Teması Başarı Testi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

21. yüzyıl becerilerinden olan iletişimin temelinde dil vardır. Dil, gerek insan-insan etkileşiminde gerekse de toplum-toplum etkileşiminde en önemli unsurlardan biridir. Ayrıca dil, tarih boyunca farklı amaçlarla kullanılmıştır. Toplumların ilerlemesi, ekonominin büyümesi, ulaşımın gelişimi ve sanatın yayılması bu amaçlara örnek olarak verilebilir. Benzer şekilde, uluslararası iletişim kurmak, bilgi aktarımında bulunmak ve ekonomik ilişkiler içerisine girmek için ise yabancı dil gerekir. İkinci Dünya Savaşı öncesinde, İngiliz İmparatorluğunun ve Amerika'nın Asya ve Afrika'da sömürgeler kurmasıyla İngilizce yabancı dil olarak yayılmaya başlamıştır (Doğançay-Aktuna, 1998: 23-24). Savaşın sonrasında artık dünyada sömürge altında olmayan ülkelerde de İngilizce kullanılmaya başlanmış ve İngilizce pek çok ülkenin eğitim sisteminde yer almıştır (Doğançay-Aktuna, 1998: 26). Bilgi çağının getirisi olarak, sözel, yazılı ve çevrimiçi iletişimde bu dil yaygındır. Bu sebeple ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir. Ülkemizin genel hedefi olan çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak, dünyada yaşanan değişimleri takip etmek, teknolojik gelişmelere ulaşmak, ekonomik ilişkiler kurmak, kültürel ve sanatsal faaliyetlerde yer almak gibi pek çok sebeplerle İngilizceye ihtiyaç vardır. Bu hedeflere ulaşmada İngilizce dilbilgisine hâkim olmak yeterli değildir. Bunun yerine, bu dilde iletişimsel beceriye sahip olmak gerekir. Bu sebeple okullar İngilizce öğretiminde büyük öneme sahiptir. Okulların İngilizce öğretimindeki başarısı, gelecek kuşakların hedeflerine ulaşmadaki başarısını arttıracaktır.

Diğer bir yandan, yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimler, dil öğretim sürecini etkilemektedir. Öğrenmenin zekâ seviyesiyle bağlantılı olduğu, ezberin en etkili öğrenme yöntemi olduğu, sadece kalem-kâğıt sınavlarının geçerli olduğu, öğrenci rolünün dinleyici olduğu gibi inanışlar günümüzde geçerliliğini yitirmiştir.

Sosyal bilimlerdeki gelişmeler sayesinde öğrenmenin, öğretimin, öğrencinin ve öğretmenin tanımları yenilenmiştir. Günümüzde, öğrenme davranış değişikliğinden fazlasını ifade etmektedir. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif katılımcı, öğretmen de ona danışman konumundadır. Öğretim ise farklı yöntem, teknik ve materyaller ile çeşitlenmiştir. Öğretim programları yapılandırmacılık anlayışıyla yenilediğinden beri, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Bu noktada ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar etkili olmaktadır. Örneğin bazı öğrenciler birini dinleyerek daha iyi öğrenebilirken bazı öğrenciler kitap okuyarak daha iyi öğrenebilirler. Öğrencilerin duyguları, düşünceleri, hazır bulunuşlukları, ilgi alanları ve yetenekleri birbirlerinden farklıdır. Her ne kadar öğrencilerin yaşlarına göre belli özellikler göstermeleri beklense de günümüzde öğrenci profilleri çok çeşitlidir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin bireysel farklılıklarına en çok yer veren sınıfların farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflar olduğunu göstermektedir (Demir, 2013). Bu sınıflardaki öğretmenler öğrencilerinin özelliklerine göre öğretimi farklılaştırır ve öğrencilerine yönelik öğretim planı tasarlarlar (Avcı ve Yüksel, 2014). Buradaki amaç öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme öğretme süreçlerini bu stillere göre düzenlemektir. Böylece öğrenciler farklı hazır bulunuşluk seviyelerine, öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına göre uygun etkinlikler gerçekleştirirler. Öğretimin böyle düzenlendiği sınıflarda öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenme sorumluluklarını almalarının arttığını belirtmişlerdir (Driskill, 2010). Bunun temelinde farklılaştırılmış öğretimin öğrenci merkezlilik, çoklu zekâ kuramı, öğrenme stilleri gibi etkenleri bütüncül olarak ele alması vardır (Anderson, 2007). Bu sebeple, farklı yaşantılara ve birikimlere sahip öğrencilerin tek bir okul çatısı altında toplandıktan sonra öğretimin farklılaştırılması ve her öğrenciye uygun öğrenme ortamı sağlanması gereği ortaya çıkmaktadır (Tomlinson, 2000). Bu bağlamda, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde öğrencilerin farklı hazır bulunuşluklarının, İngilizceye ilgilerinin olup olmadığının, yabancı dil öğrenme stratejilerinin dikkate alınması ve bu etkenlere göre öğretimin planlanması, tasarlanması gerekir. Böylelikle, her öğrenci yabancı dilde öğrenme ve başarılı olma imkânına sahip olacaktır. Dahası yabancı dil öğrenmekle birlikte üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilir ve öğrenmeyi öğrenebilir. Buradaki en temel hedefi Brandwein'in (1981: 266) şu sözleri özetlemektedir: "Amaç çok açık. Her çocuk - gençlerin her biri - genel ve özel beceride en üst düzeye gelebilmeleridir". Belirlenen tek bir hedef düzeyine tüm

öğrencilerin ulaşmasını beklemek yerine, her öğrencinin kendi olduğu düzeyden daha üst düzeylere yükselmesidir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için ise öğrenci özelliklerinin ayrı ayrı tanınması, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve onları hedeflerine götürecek rehberliğin yapılması gerekir. Bu noktada, farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde kullanılması ile her bir öğrenci kendini tanıyabilir, öğrenme sorumluluğu üzerine alabilir ve kendine özgü stilleriyle öğrenerek başarı duygusunu tadabilir. Böylelikle başarısızlık olarak tanımlanabilecek durumların yaşanma ihtimali azaltılabilir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yedinci sınıf İngilizce dersi Celebrations (Kutlamalar) ünitesinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu temel amaçla birlikte aşağıda belirtilen alt problemlere de cevaplar aranmıştır.

1. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

2. Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı değişkeni ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

3. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun öğrencileri ile müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubun öğrencilerinin akademik başarı değişkeni açısından son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

4. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri değişkeni ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

5. Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubun öğrencilerinin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri değişkeni ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

6. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun öğrencileri ile müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubun öğrencilerinin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri değişkeni açısından son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Farklılaştırılmış öğretim her öğrencinin ayrı bir birey olduğu anlayışına dayanır. 2005 yılından bu yana öğretim programları yapılandırmacı anlayışa göre hazırlandığından öğrenci özellikleri ve bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır. Kozikoğlu (2014) yedinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında elde edilen gözlem verilerine dayalı olarak programın sınıfta tam olarak uygulanmadığını belirtmiştir. Bu durum sınıf uygulamalarının önemine vurgu yapmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, gereken durumlarda öğretimin öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre öğretim programının öğelerinden birinin ya da bir kaçının farklılaştırılmasına dayanan bir öğretim tasarımıdır. Tek bir etkinlik türünün kullanıldığı, tek bir konuya değinilen, tek bir ürünün hedeflendiği bir sınıf uygulaması yerine amaca ve ihtiyaca uygun olarak içeriğin, sürecin ve ürünlerin çeşitlendirildiği bir sınıf, her öğrenciye öğrenme ve başarıma şansı tanıyacaktır. Farklılaştırılmış öğretimin ortaokul öğrencilerine uygulandığı çalışmalar (Demir, 2013; Kaplan, 2016; Karadağ, 2010; Karip, 2016; Yabaş, 2008) bulunsa da ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin problem çözme becerilerine etkisinin araştırıldığı bir yurt içi ya da yurt dışı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin, yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisini araştıran ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir. Bu çalışmada ders planlarının yer alması, farklılaştırılmış İngilizce öğretimi için örnek olması nedeniyle çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca program geliştirmenin bir basamağının da eğitim durumları olması sebebiyle bu basamakta uygulanan farklılaştırılmış öğretimden elde edilen veriler ile program geliştirme sürecinde yer alan paydaşlara öneri niteliği taşıması sebebiyle de çalışmanın önemli olduğu söylenebilir.

1.4 Araştırmanın Sayıltısı

Yedinci sınıf İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri üzerine etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı ve müdahale edilmeyen programın uygulandığı gruplarda kontrol altına alınamayan değişkenlerin benzer olduğu varsayılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma:

- i. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ili Pütürge ilçesi Bakımlı Ortaokulu 7/A ve 7/B şubelerindeki 27 öğrenci ile aynı ilçede benzer özelliklere sahip başka bir ortaokulda öğrenim gören 27 öğrenci ile
- ii. Farklılaştırılmış öğretiminin İngilizce dersi yedinci sınıf altıncı ünite (Celebrations) üzerindeki etkisi ile sınırlıdır. Ünitinin farklılaştırılmasında ise içerik, süreç ve ürün öğelerinin farklılaştırılması ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim: Öğretimin, öğrenenin bireysel özelliklerine göre şekillendirilmesini ve adapte edilmesini, böylelikle her bireye başarılı olma fırsatı tanınmasını ve süreçte üst bilişsel becerilerin geliştirilmesini sağlayan öğretim tasarımıdır (Heacox, 2002: 5; Oliva, 2005: 367)

Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim, öğretmen tarafından yapılan gözlemlerle elde edilen farklı öğrenme stillerine dayalı ünite planının oluşturulmasını ve uygulanmasını ifade etmektedir.

Üst Düzey Düşünme Becerileri: Bloom ve arkadaşlarının geliştirdikleri Bilişsel Alan Taksonomisi'ne (1956) göre üst düzey düşünme becerileri analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır. (Şahinel, 2002).

Bu çalışmada üst düzey düşünme becerileri, bilginin uygulanması, analitik beceriler, sentez/yaratıcılık, değerlendirme, eğilimler ve değerleri kapsamaktadır.

Problem Çözme Becerileri: Problem çözme, bireylerin belirledikleri hedefler ile bu doğrultuda karşılarına çıkan engeller arasındaki boşluğu fark etmesi, tanımlaması ve çözmesidir (Bingham, 1998: 18).

Bu çalışmada problem çözme becerileri, öğrencilerin kendilerine verilen otantik görevleri yerine getirirken gösterdikleri problem çözme becerilerini, yaşadıkları sorunlarını ve hissettiklerini ifade etmektedir.

Akademik Başarı: Eğitimde başarı, program hedefleriyle tutarlı davranışlardır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Akademik başarı ise okullarda ölçme araçlarıyla elde edilen

beceriler ve bilgilere ait sonuçlardır (Sarier, 2016: 2).

Bu çalışmada ise akademik başarı, yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı durumudur. Bu başarı durumunun belirlenmesinde, altıncı sınıf genel not ortalamaları, İngilizce dersi karne notları ve ön-Celebrations Teması Başarı Testi'nden aldıkları puanlar kullanılmıştır.



BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili kuramsal bilgiler verildikten sonra araştırma konusuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Bilgiler

Bu kısımda öncelikle program geliştirmenin farklı tanımlarıyla birlikte program geliştirme yaklaşımları kısaca sunulmuştur. Ardından ortaokulda yabancı dil olarak İngilizce öğretimi hakkında bilgiler verilmiştir. Devamında tarihi bir yaklaşımla, İngilizce öğretiminde güncellenen öğretim programları ile meydana gelen değişikliklere değinilmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel, bilişsel, duyuşsal ve ahlaki özellikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Beraberinde bu öğrencilere uygulanan yedinci sınıf İngilizce öğretim programı ve ders kitaplarına değinilmiştir. Yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze kadar kullanılan yöntemler kronolojik olarak ve kaynaklar aracılığıyla tanımlanmıştır. Sonra, farklılaştırılmış öğretim tanıtılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin tanımlarına, ilkelerine, özelliklerine, farklılaştırmada kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bunlarla birlikte farklılaştırılmış ve farklılaştırılmamış sınıfların bir karşılaştırılması da yapılmıştır. Son olarak, bu çalışmada farklılaştırılmış öğretimin üzerine etkisi araştırılan üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri ayrı başlıklarla ele alınmış, böylece ilgili kuramsal bilgiler tamamlanmıştır.

2.1.1 Program geliştirme yaklaşımları

Franklin Bobbitt (1918) tarafından “Program” isimli eserin yayınlanmasından günümüze kadar çok çeşitli programların hazırlanması, uygulanması, düzenlenmesiyle birlikte program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Zamanla yaşanan bilimsel ve sosyal gelişmelere paralel olarak program üzerine birçok farklı tanım getirilmiştir. Caswell & Campbell (1935: 66) sınırlandırmaya gitmeyerek her türlü yaşantıyı program olarak tanımlamışlar ve geniş kapsamlı bir tanımlamada bulunmuşlardır. Smith, Stanley & Shores (1997: 3) ise öğrencilerin düşüncelerini ve sosyal davranışlarını disiplin edebilmek üzere okul tarafından düzenlenen yaşantılara program demişlerdir. Okulun disiplin ederek öğrencilerin geçirdiği tüm yaşantıları program olarak kabul eden ise Doll (1970: 24) olmuştur. Ardından Tyler (1957: 79), eğitim hedefleri

doğrultusunda okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrenci öğrenmelerinin tümünü program olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Alberty & Alberty (1962: 155) de eğitim hedefleri doğrultusunda öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirebilmek üzere okul tarafından düzenlenen tüm etkinlikleri programa dâhil etmişlerdir. Ertürk ise programı “yetişek” olarak isimlendirmiş ve öğrencileri yetiştirmek üzere belirli bir zamanda düzenlenen eğitim durumları olarak tanımlamıştır (1972: 14). Hedefleri gerçekleştirecek eğitim ve değerlendirme durumlarının tümünü program olarak tanımlayan Sönmez de Ertürk’ün verdiği yetişek ismini kullanmıştır (1985: 18). Saylor & Alexander ise genel ve özel hedefler doğrultusunda okulun öğrencilere sunduğu öğrenme fırsatlarının planlanmasına program demişlerdir (1974: 6). Eisner (1979: 40), öğrencilere eğitsel yararları olan etkinlikleri sunmak için hazırlanan dokümana program derken, Taba (1962: 11) öğrenme planı demiştir. Wilson’a göre en üst düzeyde öğrenmeler gerçekleştirebilmek için planlanan çabalardır (1971: 64). Özçelik’e göre ise öğrenme öğretme süreçlerinde kılavuz yani proje planıdır (1987: 4). Bunlardan farklı olarak Mackenzie (1964: 402), sadece okulun planladıkları değil, okulun planladıklarıyla birlikte öğrencilerin etkileşimleri olarak tanımlamıştır. Macdonald (1971) ise programla öğretim arasındaki ilişkiye değinerek programın planlama çabaları öğretimin de öğretmen öğrenci etkileşimi olduğunu ve bu planları davranışlara dönüştürdüğünü söylemiştir. Beauchamp (1981) programı öğretimi planlamak üzere bir başlangıç noktası olarak görmüş ve bu amaçla hazırlanmış doküman olduğunu belirtmiştir. Johnson (1967: 130) programın öğretimin sonuçlarını bildirirken içeriği bildirmediğini eleştirmiş, Popham & Baker (1970: 19) da benzer şekilde programın tüm öğrenme ürünlerini içerdiğini belirtmişlerdir. Tanner & Tanner (1975: 45) biraz daha geniş bir tanım yaparak okul kontrolündeki öğrenme yaşantıları ve hedefler doğrultusundaki öğrenme sonuçlarını program tanımı olarak almıştır. Oliver (1965: 3) ise öğretmen çalışmalarına bağlı olarak öğrencilerin karşılaştıkları durumları program olarak tanımlamıştır. Oliver’a benzer şekilde Varış (1988: 339), bir eğitim kurumunun amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdiği tüm faaliyetlere eğitim programı demiştir. Programın üç boyutlu olduğunu söyleyen Varış (1988: 18) dünü, bugünü ve yarını kapsadığını ve buna göre daha kapsamlı ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Programın öğeleri, amaçlar ve hedefler, davranışlar, içerik, öğrenme fırsatları ve değerlendirmedir (Saylan, 1993: 60). Amaçlar, öğrencilerde bulunması istenen özelliklerdir. Genel hedefler, düzeye göre belirlenen öğrencide bulunması istenen davranışlara yön veren özellikler iken özel hedefler genel hedefler doğrultusunda öğrencinin kazanması istenen davranış özellikleridir. İçerik, bu istedik davranışların uygulanacağı yaşam alanıdır (Saylan,

1993: 62). Öğrenme fırsatları da davranışların kazanılmasını sağlayan fırsatlardır. Değerlendirme ise programın düzeltilmesi ve geliştirilmesi için incelenmesidir. Bu öğelerin düzenlenmesinde faydalanacak kaynaklar ise birey, toplum ve bilgi alanıdır (Tyler, 1957). Bu kaynaklarla birlikte program, tarihi, felsefi, psikolojik, toplumsal, ekonomik ve konu alanı temellerine dayandırılarak geliştirilir (Akpınar, 2017: 24). Program geliştirmede, bilimsel olarak birikerek ilerleme özelliği (tarihi), öğrenme kuramlarına (psikolojik) ve bireylerin özelliklerine (bireysel) dikkat edilmesi, eğitim felsefesini göz önüne alması (felsefi), toplumun ihtiyaçlarının ve yaşantılarının aktarılması (toplumsal), ekonomik gerçekleri yansıtması ve ihtiyaçlara cevap vermesi (ekonomik) ile bilgi ve konuların dikkate alınarak (konu alanı) hazırlanması dayandırıldığı temellerdir.

Program bu temellere dayandırıldıktan sonra eğitim programı tasarlamada pek çok yaklaşım geliştirilmiştir. Bunlar konu merkezli, öğrenen merkezli, sorun merkezli ve modüler program tasarımlarıdır (Demirel, 2017: 48). Konu merkezli program tasarımı yaklaşımları, tüm öğeleri bütün olarak ele alır ve eğitimde en yaygın kullanılan tasarımıdır. Öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımları ise bireyi merkeze alır ve bireye göre programı tasarlar. Sorun merkezli program tasarımı yaklaşımları, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini gözetenek kişisel ve toplumsal sorunlara eğilirler. Bu anlayışa sahip yaklaşımçılar, gerçek hayat problemlerini merkeze alırlar ve bireyin geliştirilmesini de hedeflerler. Modüler program tasarımı ise bireye kazandırılacak davranışların modüller olarak isimlendirilerek bölümlere ayrılmış halde eğitim programının tasarlanmasıdır.

Varış da benzer şekilde eğitimde program modellerini üçe ayırmaktadır. Bunlar derslere göre düzenlenen, aktivite ilkesine göre düzenlenen ve sorunlara göre düzenlenen programlardır. Derslere göre düzenlenen programlar, konu merkezli program tasarımı yaklaşımı, aktivite ilkesine göre düzenlenen programlar, öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımıdır. Sorunlara göre düzenlenen programlar ise sorun merkezli program tasarımı yaklaşımıdır ve bu yaklaşımda temele çözülmesi ihtiyaç hissedilen sorunlar alınmaktadır. Benzer şekilde, bu çalışmada, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine cevap vermesi bakımından farklılaştırılmış öğretim tercih edilmiş, öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiş, öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatlarında kullanamamaları problemi onlara hissettirilerek sunulmuş ve bu problemi çözmeleri için süreç yapılandırılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında hazırlanan farklılaştırılmış ünite planı ve ders planları, sorun merkezli program tasarımı yaklaşımına uygun olarak hazırlanmıştır.

2.1.2 Ortaokulda yabancı dil öğretimi

Türkiye’de bir ders olarak yabancı dilin okutulması eskiye dayanmakla birlikte, değişen ihtiyaçlara göre yabancı dil öğretim programında değişiklikler yapılmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemi uygulanmaya başlamıştır ve bu yeni sistemle birlikte disiplinlerde de değişikliklere gidilmiştir. 2006 programı kapsamında dördüncü sınıfta başlayan İngilizce öğretimi, Talim Terbiye Kurulu tarafından 2013 yılında alınan altı sayılı karar doğrultusunda ikinci sınıfta başlamaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Geliştirilen yeni program ise aşamalı olarak ikinci ve beşinci sınıflarda 2013-2014, üçüncü, dördüncü, altıncı ve yedinci sınıflarda 2014-2015 ve sekizinci sınıflarda 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Ülkemizde ilkokul ve ortaokulda haftalık yabancı dil ders saatleri aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 1
İlkokul ve Ortaokulda Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri

Yabancı Dil Dersleri	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Zorunlu	2	2	2	3	3	4	4	20
Seçmeli	-	-	-	2	2	2	2	8
Haftalık Toplam	2	2	2	5	5	6	6	28
Yıllık Toplam	72	72	72	180	180	216	216	1008

Yukarıdaki tablodan, ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar devam bir öğrencinin 1008 ders saati İngilizce öğretimi gördüğü anlaşılıyor. Fakat bu kadar ders saati olmasına rağmen ülkemizde yabancı dil öğretiminin istenilen düzeyde olmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye’de İngilizce öğretimine ilişkin yapılan bir analize göre, İngilizce öğrenmenin gerekli bulunulmasına rağmen öğrencilerin %32’sinin başlangıç seviyesinde İngilizce hâkimiyetleri olduğu görülmüştür (British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, 2013). Benzer olarak, Education First (EF) tarafından 2017 yılında bir milyondan fazla yetişkin ile İngilizce yeterlilik testi uygulanmıştır. Türkiye’nin çok düşük yeterlik düzeyine sahip olduğu ve 88 ülke içerisinde 73’üncü olduğu tespit edilmiştir. Bu durumların sebebi olarak İngilizcenin iletişim odaklı değil, bir konu alanı olarak öğretilmesi belirtilmektedir. Bakanlığın 100 Günlük İcraat Programı’nda yer alan 14 hedefli programın altıncı hedefi de yabancı dilin aktif kullanılmasıdır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2018). Türk Eğitim Derneği 2018 eğitim değerlendirme raporunda da yabancı dil öğretiminin bu hedef doğrultusunda en yakın zamanda değişmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Günümüzde önceden olduğu gibi dilbilgisine ve ezbere dayalı bir yabancı dil öğretimi değil, yabancı dili küreselleşen dünyada bir iletişim aracı olarak kullanmaya dayalı bir

öğrenme anlayışı mevcuttur. Ülkemizde yabancı dil öğretiminin amacı öğrencilerin dil kurallarını bilmeleri ve uygulanmaları değil, bu yabancı dili iletişim aracı olarak kullanmalarındır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006) tarafından yayımlanan yönetmelikte bu amaç şu şekilde ifade edilmiştir:

Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ... sağlamaktır (s. 5).

Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin İngilizcede dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma ve yazmaları temel amaç olarak programda belirtilmiştir. Bu amaçla, öğrenci merkezli ve süreç odaklı program tasarımları tercih edilmiştir. Öğrencilerin sürece aktif katılımları için dramatizasyon, eğitsel oyunlar, grup çalışmaları, eşli çalışmalar, diyalog çalışmaları gibi teknikler seçilmiştir. Değerlendirmede, ürün odaklı değerlendirmeden süreç odaklı değerlendirmeye geçilmiştir. Alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan proje ödevleri ile portfolyo dosyalarının kullanımına yer verilmiştir. Ayrıca sadece okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesi değil, dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesi de programda yer almıştır.

2.1.3 Yedinci sınıf yabancı dil öğretimi

Öğrenciler gelişim özelliklerine göre farklılıklar göstermektedirler. Ülkemizde kız öğrenciler için 10-12 yaşlar arası, erkek öğrenciler için 12-14 yaşlar arası ergenlik dönemine giriş olarak kabul edilmektedir (Törüner ve Büyükgöneç, 2012). Ergenlik dönemi, fiziksel, bilişsel, duygusal, toplumsal ve ahlaki yönden gelişmenin ve olgunlaşmanın gerçekleştiği dönemdir (Ocakçı, 2015). Bu dönemde boy ve kilo artışı, ses kalınlaşması, vücut şeklinin değişmesi gibi fiziksel ve bedensel gelişmeler yaşanır. Ayrıca cinsel olgunlaşma da bu dönemde gerçekleşmektedir. Kız ve erkekler arasında gelişim farklılıkları ve hemcinsler arasında da bireysel farklılıklar etkili olabilmektedir (Özbay ve Öztürk, 1992).

Bilişsel yönden bakıldığında, daha küçük çocuklar somut gerçeklere bağlı düşünürken ergenlerin soyut düşünebildiği görülmektedir. Bir problemle karşılaştıklarında çok faktörlü bir mantıkla probleme yaklaşırlar ve çözümünde soyut semboller kullanabilirler. Matematikte sembollerin yerine koyularak problemlerin çözülmesi gibi ergenler de durumları sembollerle düşünüp olayları çözebilirler (Elkind, 1975). Böylece soyut düşünme yeteneği geliştiğinden problem çözme becerisi de gelişmektedir. Bu yüzden, bu dönemdeki öğrencilerin soyut işlem düşüncesinin gelişmesi ve bunun eğitim aracılığıyla desteklenebilmesi önemlidir. Örneğin,

okullarda elde edecekleri yeni deneyimler, özümleme ve uyumsama yapmalarını sağlayacağı için zihinsel gelişimlerini destekler.

Zihinsel gelişimleriyle etkileşimli olarak, duygusal değişimler de geçirirler. Örneğin, okula yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin kendilerine yönelik tutumları da olumlu olmaktadır (Kartal, 1999: 18). Özellikle okullardaki sportif, kültürel ve sanatsal etkinlikler öğrencilerin özgüvenlerini geliştireceğinden duygusal gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Piaget'ye göre ergenlik dönemindeki ahlaki gelişim, ergenin gelişimine göre değişen özerklik evresinin devamıdır (Windmiller, 1995). Bu sebeple ahlaki gelişimi daha çok bilişsel gelişimine göre şekil alır. Özerkliği, ergenin kendine ait değer sisteminin olduğunu fark ettiği dönemdir. Ergenin ahlakı ne derece benimseyeceği ve toplumdaki değer yargılarına ne kadar bağlı kalacağı da bu dönemde belli olur (Koç, 2004). Kohlberg'e göre ise bu yaş grubundaki birey, grup kurallarına uymaya çalışır çünkü başkalarıyla arkadaş olmak ve onlara karşı iyi biri olmak önemlidir. Ergenin davranışları da ait olmaya çalıştığı grubun kurallarına göre değişir. Bu yüzden de grup tarafından onaylanmamak ergen için çok üzücü olabilmektedir (Kulaksızoğlu, 1998).

Benzer şekilde, Kohlberg ergenlerin bu dönemde yasadışı küçük etkinliklerde yer alıp almamak arasında kaldığını belirtir. Böyle bir karar alırken, çevresinin ondan beklentileri etkili olacaktır. Dolayısıyla, ergenin ailesi, ait olduğu toplumun özellikleri ve sahip olduğu kültürün etkisi onun ahlaki gelişimini şekillendirecektir. Aynı şekilde, Ericson ergenlik dönemini, ergenin toplumda sahip olduğu rolleri tanıdığı dönem olarak nitelendirmektedir (Yazıcı ve Ertem, 2006: 7). Bu sebeple, aile ve okul tarafından sosyal ve ahlaki kuralların verilmesi, ergende sorumluluk duygusunu geliştirecektir.

Yukarıda bahsedilen değişimler yaşanırken, ergenler bu değişimlere ayak uydurmaya çalışırlar. Bu sebeple bu dönemdeki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Onların bu farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme-öğretme ortamları gereklidir. Bu amaçla da gelişim özelliklerine uygun ders programlarının hazırlanması önemlidir.

Yaklaşım olarak iletişimsel yaklaşımın seçilmesi, öğretim programında Avrupa Ortak Dil Kriterleri (CEFR)'ne ait özelliklerin de dikkate alındığını göstermektedir. Yedinci sınıf İngilizce öğretim programı, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metninde belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Ara veya Temel Gereksinim) seviyesinin başlangıcı olarak hazırlanmıştır.

2018-2019 yılına ait ders kitabı olarak ülke genelinde iki tane kitap kullanılmaktadır;

bunlardan birisi Kandilci (2018) ve diğeri Aykanat-Erdem, Balcı ve Duran-Özgül (2018)'dir. Ünite tasarımında karma tip model tercih edilmiştir. Yabancı dil bütüncül olarak ele alındığından yabancı dildeki yapıların, durumların, konuların, becerilerin ve işlevlerin hepsine birden yer verilmiştir.

Tablo 2
2018-2019 Eğitim Öğretim Yılına Ait Ders Kitabı İncelemesi

Ünite Numarası-Adı	Amaç/ Kazanımlar*	Ayrılan Süre
1. Ünite - Appearance and Personality (Dış görünüş ve kişilik)	E7.1.L1 / E7.1.SI1 / E7.1.SP1 / E7.1.R1 / E7.1.W1	16 saat
2. Ünite - Sports (Spor)	E7.2.L1 / E7.2.SI1 / E7.2.SP1 / E7.2.R1 / E7.2.W1	12 saat
3. Ünite - Biographies (Biyografi)	E7.3.L1 / E7.3.SI1 / E7.3.SP1 / E7.3.R1 / E7.3.W1	16 saat
4. Ünite - Wild Animals (Vahşi Hayvanlar)	E7.4.L1 / E7.4.L2 / E7.4.SI1 / E7.4.SP1 / E7.4.SP2 / E7.4.R1 / E7.4.R2 / E7.4.W1	12 saat
5. Ünite - Television (Televizyon Programları)	E7.5.L1 / E7.5.SI1 / E7.5.SI2 / E7.5.SP1 / E7.5.SP2 / E7.5.R1 / E7.5.R2 / E7.5.W1	16 saat
6. Ünite - Celebrations (Kutlamalar)	E7.6.L1 / E7.6.SI1 / E7.6.SP1 / E7.6.SP2 / E7.6.R1 / E7.6.W1	16 saat
7. Ünite - Dreams (Hayaller)	E7.7.L1 / E7.7.SI1 / E7.7.SP1 / E7.7.R1 / E7.7.W1	12 saat
8. Ünite - Public Buildings (Kamu Binaları)	E7.8.L1 / E7.8.L2 / E7.8.SI1 / E7.8.SP1 / E7.8.R1 / E7.8.W1	16 saat
9. Ünite - Environment (Çevre)	E7.9.L1 / E7.9.L2 / E7.9.SI1 / E7.9.SI2 / E7.9.SP1 / E7.9.R1 / E7.9.W1 / E7.9.W2	16 saat
10. Ünite - Planets (Gezegenler)	E7.10.L1 / E7.10.SI1 / E7.10.SI2 / E7.10.SP1 / E7.10.R1 / E7.10.R2 / E7.10.W1	16 saat

*(Bkz: Ek 2)

Ayrıca öğretim programında, dramatizasyon, benzetim, pandomim, hikâye anlatma, eğitsel oyunlar, tanımlama, eşleştirme, tahmin etme, soru-cevap, sıralama, boşluk doldurma vb. farklı teknikler de önerilmektedir.

Ölçme-değerlendirme kapsamında, kâğıt-kalem sınavlarına ek olarak, süreç odaklı değerlendirme tercih edildiğinden öğretmen gözlemleri, portfolyo dosyaları, proje ödevleri, öz değerlendirme etkinlikleri de yer almaktadır.

2.1.4 Yabancı dil öğretiminde yöntemler

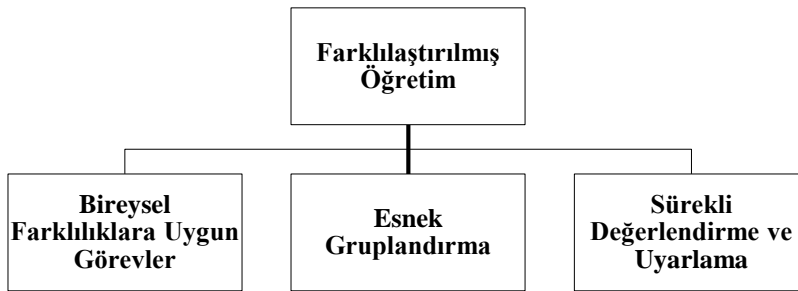
Geçmişten günümüze kadar farklı yaklaşımların ortaya çıkmasıyla birlikte yabancı dil öğretimi de değişmiştir. İlk olarak, dilbilgisi-çeviri yöntemi (grammar translation method) bilinen en eski yöntemdir (Demirel, 2010: 37). Daha çok öğrencilerin yabancı dil literatürüne

hâkim olabilmeleri amacıyla tercih edilmiştir. Bu yöntem, dilbilgisi kurallarını bilme ve okuma-yazma odaklıdır. Daha çok edebi metinler ders materyali olarak tercih edilir. Amaç ise hedef dilden, anadile çeviri yapmaktır (Demirel, 2010: 37). Ezber yapma, boşluk doldurma ve kompozisyon yazma bu yöntemin yaygın teknikleridir. Düzvarım yöntemi (direct method), dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı ortaya çıkmıştır (Demirel, 2010: 40). Bu sebeple amaç çeviri yapmak yerine öğrenenin yabancı dilde düşünmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda ise beden dilinin ve görsellerin kullanımı önemlidir. Bunların yanı sıra, sesli okuma, dikte çalışmaları, paragraf yazma gibi teknikler de kullanılır. Ayrıca bu yöntemde, okuma etkinliğinin yapılacağı metinlerdeki hedef dilin ait olduğu kültür ve özelliklerinin de önemi vardır. (Demirel, 2010: 40). Daha sonra ortaya çıkan kulak dil alışkanlığı yönteminde (audio-lingual method), yabancı dil, hedef kalıpları tekrar edilerek öğrenilir. Daha çok davranışçı ekole dayanan bu yöntemde öğretmen orkestra şefine benzetilir (Larsen-Freeman, 2000: 35). Diyalog tamamlama ve soru-cevap teknikleri yaygın kullanılır. Sessiz yöntem (the silent way) ise bilişsel psikolojiye dayanır ve bilişsel kodlama sayesinde öğrenmenin gerçekleştiği savunulur. Rodlar, ses-renk tabloları, Fidel tablosu bu kodlama için kullanılan tekniklerdendir. Telkin yöntemi (desuggestopedia), öğrencilerin öğrenmelerini engellediğinden dolayı öğrenci kaygılarını ortadan kaldırma amaçlı bir yöntemdir. Sınıf ortamının fiziksel ve sosyal olarak düzenlenmesi ve yeni bir kişilik seçimi gibi farklı gereklilikleri vardır. Örneğin, ortamın fiziksel düzenlenmesi için rahat koltuklar ve gizil öğrenme için duvarların posterlerle doldurulması gerekir. Öğretmenlerin öğrencilerine psikolojik ve sosyal olarak tüm yönleriyle bütün olarak yaklaştıkları yöntem ise grup ile dil öğretim yöntemidir (community language learning). Dil kullanmadaki amaç iletişimdir ve öğretmen bir danışmandır. Grup çalışmaları, yansıtıcı dinleme gibi teknikler tercih edilmektedir. Uygulamada üç-dört kişilik gruplar oluşturulur, sınıf oturma düzeni daire biçimindedir ve öğrenciler istedikleri bir konuda tartışabilirler (Demirel, 2010: 60). Tüm fiziksel tepki yönteminde (total physical response), yabancı dil öğrenme süreci bir bebeğin anadilini edinme sürecine benzetilir. Bu sebeple, öğrenenin önce yabancı dili dinlemesi ve sonra taklit ederek konuşmaya başlaması beklenir. Öğretmen, daha çok beden dili, jest ve mimik kullanır. İletişimsel yaklaşım ise (the communicative language teaching) yabancı dilde iletişim kurmayı hedefe alır. Oyunlar, hikâyeler, karşılıklı konuşmalar ve otantik materyaller tercih edilir. İletişim temelinde olduğundan dilbilgisi kuralları ayrı olarak değil, otantik materyallerin içerisinde öğretilir (Larsen-Freeman, 2000: 121). İçerik temelli yaklaşım (content based approach) akademik konularda dil yeterliliğini hedefler. Benzer olarak, görev temelli yaklaşımda (task based approach) hedeflerin etkinliklere dönüşmesi görev olarak

tanımlanır. Son olarak, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı seçmeli yöntem (eclectic method) mevcuttur. Hedefe tek bir yöntemle ulaşmaya çalışmak yerine, yöntem ve tekniklerin amaca uygun olarak seçilerek kullanılmasına dayanır. Bu yöntemle birlikte, bireysel farklılıklar dikkate alınabilir.

2.1.5 Farklılaştırılmış Öğretim

İnsanlar birbirlerinden fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal özellikleriyle ayrılırlar. Her birey, bir öğrenen olarak bu farklılıklarını öğrenme sürecine katar. Bu sebeple sınıflardaki öğrencilerin birbirinden farklı olduğu kabul edilmelidir. Öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme hızları-süreleri ve ilgi alanları değişiklik göstermektedir. Bu durumda tek bir öğrenme yönteminin ya da tekniğinin başarılı olması zordur. Dolayısıyla öğrenme-öğretme ortamlarının tüm bu farklı özelliklere göre farklılaştırılması gerekir. Hall (2002), farklılaştırılmış öğretimi, tüm bu farklı özelliklerin tespit edilmesi ve her bir öğrencinin kendisine göre en üst düzeye çıkması olarak tanımlamaktadır. Avcı ve Yüksel'e (2014) göre ise farklılaştırılmış öğretim, bu özelliklere göre öğretimi farklılaştırma yaklaşımıdır. Bu noktada öğretmenin sınıfındaki farklı özelliklerdeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretim planı tasarlaması gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler birbirleriyle değil, kendileriyle yarışır (Tomlinson, 2014). Benzer olarak, Gregory & Chapman (2002), farklılaştırılmış öğretimi, bir araçtan ziyade, öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarına göre planlama yapmalarını ifade eden bir felsefe olarak tanımlarlar.

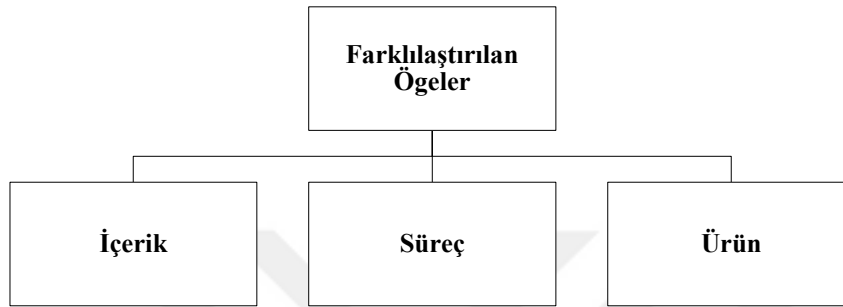


Şekil 1: Öğretimin Farklılaştırılması (Tomlinson, 2014: 32)

Yukarıdaki Şekil 1'de belirtildiği gibi, Tomlinson'a göre, bireysel farklılıklara uygun görevler, esnek gruplandırma ve sürekli değerlendirme ilkelerine dayalı olarak öğretmenin öğretimi farklılaştırabilir. Bunu yaparken öğretmen, öğrencilerinin hazır bulunuşluklarını, ilgilerini ve öğrenme stilleri göz önüne almalıdır.

Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı bazı temel ilkeler vardır. Öncelikle, öğrenciler aynı yaş grubundan olsalar da geçmiş deneyimleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri

birbirlerinden farklıdır. Bu farklılıklar, daha çok öğrenme-öğretme süreçlerinde belirginleşmektedir. Süreçte, kendisine verilen görevler, gerçek yaşamla ilişkiliyse öğrenmeler anlamlaşır. Ayrıca, kendisine verilen görev, öğrencinin yeteneklerini aşıyorsa öğrenci öğretmen desteğine ihtiyaç duyar. Öğretmeninden değer görmesi ve okulda güvenli hissetmesi öğrenmelerini destekler çünkü okulun hedefi, her öğrencinin yeteneklerinin fark edilmesi ve desteklenmesidir (Tomlinson, 2000: 51).



Şekil 2: Öğretimde Farklılaştırılan Öğeler (Tomlinson, 2014: 32)

Şekil 2’den de anlaşılacağı üzere, Tomlinson (2014) öğretimde içerik, süreç ve ürün öğelerini farklılaştırmıştır. Gregory & Chapman (2002) içeriği, ölçme-değerlendirme araçlarını, performans görevlerini ve öğretimsel stratejileri farklılaştırmıştır. Avcı ve Yüksel (2014) ise, içerik, süreç, ürün, duygular ve öğretim ortamının farklılaştırılmasından bahsetmişlerdir. Hall’e (2002) göre, programın içeriği detaylı, planlanmış ve çok geniş olmamalı, bunun yerine öğrencilerin geliştirecekleri özellikleri temel almalıdır. Böylelikle, içeriğin farklılaştırılmasına öğrencilerin süreçteki görevleri ve kullandıkları materyaller de dâhildir. Örneğin, bazı içerikler video sunumu şeklinde daha iyi etkili aktarılabilirken, bazı içerikler ses kaydı şeklinde aktarılmalıdır (Joseph, Thomas, Simonette & Ramsook, 2013). Süreç ise öğrencilerin yaptıklarını anlamlandırmalarını ifade eder. Bir başka deyişle süreç, bilgiyi edindikleri ve bilgiyi kullandıkları bölümdür. Bu yüzden, süreç öğrenci için ilgi çekici, düşünmesini gerektiren ve temel beceriler gerektiren nitelikte olmalıdır. Bu nitelikler olduğunda öğrencinin süreci etkili geçireceği söylenebilir (Tomlinson, 2014). Seviyelerine göre farklı gruplar yapmak, farklı gruplara uygun etkinlikler tercih etmek, öğrencilere seçenekler sunmak ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun etkinliklere yer vermek süreci farklılaştırma yöntemlerindedir. Ürün ise öğrencilerin elde edebildiği bilgi-becerileri ve elde ettiklerini ne derece kullanabildiğini gösteren öğedir. Farklılaştırılmış ürün, öğrencinin öğrenme stiline uygun olduğundan dolayı öğrencinin başarılı olması muhtemeldir (Bailey & Williams-Black, 2008). Öğretmen, ürüne ulaşmada öğrencilere rehber olmalıdır. Ürünün farklılaştırılmasında ise öğrenciler kendilerinden beklenileni açıkça bilmeli ve çalışma

süreleri belirli olmalı (Tomlinson, 2014).



Şekil 3: Öğretimin Farklılaştırılmasında Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri (Tomlinson, 2014: 32)

Tüm bu farklılaştırma sürecinde, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme stilleri dikkate alınır. Yeni bir bilginin öğretileninde bazı öğrencilerin konu hakkında bilgi sahibi oldukları gözlemlenir. Bu öğrenciler kendi imkânlarıyla bu bilgilere önceden sahip olmuş olabilirler. Bazı öğrenciler ön bilgileri olmasa da bu yeni bilgiyi öğrenmeye hazırdır, bazıları ise değildir. Bu durumlar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ifade etmektedir. Bu üç farklı durumda olan öğrencilerin olduğu bir sınıfta, öğretmen, her bir öğrencinin öğrenmesini desteklemelidir (Tomlinson, 2009: 29). İlgi, öğrencilerin yeni bilgilere ilişkin hisleridir. Kimi öğrenciler okuyarak öğrenmeyi severken kimi öğrenciler birilerini dinleyerek öğrenmeyi severler. Sevdiklerini ve sevmediklerini öğrencilerin ilgileri belirler (Tomlinson, 2009: 29). Öğrencilerin öğrenmeyi sevmelerinde bazı etkenler vardır. Çevresel (ses, ışık, sıcaklık, dizayn), duygusal (motivasyon), sosyal (bireysellik, grup-takım çalışması, yetişkinle öğrenme), fizyolojik (yiyecek, zaman) ve benzeri etkenler sebebiyle öğrenmeler çeşitlidir. Öğrencilerin tercihleri onların öğrenme profillerini oluşturur. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere kendi tercihleri için imkânlar sunar.

Öğretimi farklılaştırmak üzere çeşitli yöntem ve teknikler mevcuttur. Öğretmenler bu yöntem ve tekniklerden, hedeflere, konulara, öğrenci ilgilerine, hazır bulunuşluklarına ve ortama göre en uygun olanlarını kullanabilirler. Farklılaştırılmış öğretime dair en sık kullanılan yöntemler, öğrenme sözleşmesi, istasyon, merkezler, katlı öğretim, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğretimin yoğunlaştırılması, sorun temelli öğrenme, grup araştırması, tercih panoları, 4MAT, portfolyolar ve Katmanlı Program'dır (Avcı ve Yüksel, 2014; Tomlinson, 2014).

İlk olarak, öğretmen ve öğrencisi arasında, önemli bir beceri ya da konu üzerine yapılan anlaşmaya öğrenme sözleşmesi denir (Tomlinson, 2014: 147). Bu sözleşmede, öğrenme hedefleri, kaynaklar ve değerlendirme seçenekleriyle yer alır. Öğrenciye özgürlük

tanıyan bu yöntemle, öğrenci kendine uygun olanları seçer. Bu sözleşme eğitim öğretim yılı boyunca kullanılabilir. Burada önemli bir nokta, öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasıdır, olamayan öğrenciler sunulan bu özgürlük alanında zorluk yaşayabilirler (Avcı ve Yüksel, 2014).

İstasyon, öğrencilerin istasyonlar arasında kendi öğrenme stillerine göre öğrenme faaliyetlerini yürüttükleri bir yöntemdir. İstasyonlar, farklı öğrencilerin aynı anda farklı görevleri yerini getirmelerine imkân veren noktalardır. Öğretmen, öncelikle istasyonları tanıtır. Öğrenciler istasyonları tek tek dolaşırlar ve her istasyonda oluşturdukları ürünler öz değerlendirme, akran değerlendirme ya da öğretmen değerlendirmesiyle birlikte dosyalarına eklenir. Süreçte öğretmen tarafından geribildirim sağlanır. Öğrencilerin istasyonlarda geçirdikleri süreler, bireysel farklılıklarına göre değişiklik gösterebilir (Tomlinson, 2014: 110).

İstasyonlara benzer bir başka yöntem ise merkezlerdir. Öğrenciler merkezlerde bireysel ya da grupça, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre öz yönelimli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirirler. İstasyonlar ve merkezler birbirlerine benzeseler de farklıdırlar. Öğrenciler her bir istasyona uğramak durumundayken, merkezlerde bu esnektir. Dolayısıyla, istasyonlar arasında aşamalılık varken, merkezler arasında yoktur (Tomlinson, 2014: 110). Merkezler istenirse öğrenme merkezi olarak kullanılabilmesi gibi ilgi merkezi olarak da kullanılabilirler. İlgi merkezleri olduğunda merkezdeki etkinlikler, öğrenci ilgilerine göre şekil alır. Uygulanabilecek başlıca merkezler, okuma alışkanlığı kazandırabilmek için okuma merkezi, özet çıkarma, sözcük arama çalışmalarının yapıldığı kütüphane merkezi, özel günlüklerle yaratıcı yazma pratiği yapılan yaratıcı yazma merkezi, filmlerin, grafiklerin, simülasyonların kullanılarak kültürel ve sosyal bir mesaj üzerine çalışıldığı sosyal çalışmalar merkezi, fen bilimlerine dair etkinliklerin düzenlendiği bilim merkezi, matematiksel düşünme pratiği için matematik merkezi, müzik türlerinin öğrenildiği müzik merkezi ve sanat eserlerinin üretildiği sanat merkezidir (Avcı ve Yüksel, 2014). Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre merkezler düzenlenir ve sürece öğretmen rehberlik eder. Değerlendirme ise önce öğrenci ilgilerini tanımlamak amaçlı sonra da çok yönlü bir süreçtir (Tomlinson, 2014).

Katlı öğretim, öğrencilerin aynı konuyu ön öğrenmelerine uygun olarak farklı zorluk seviyelerinde öğrenmeleridir. Öğretime başlamadan önce öğrencilere öz değerlendirme testi uygulanır ve sonucuna göre öğrenciler gruplara ayrılır. Düşük, orta ve yüksek seviyede öğrenci grupları olabilir. Aynı tema üzerine, gruplara göre içerik, süreç ve ürün farklılaştırılır. Yüksek seviyedeki öğrenciler, kendilerine uygun aktivitelerle öğrenirlerken, öğretmen, düşük

seviye grubundaki öğrencilerle daha çok ilgilenebilir (Tomlinson, 2007).

Karmaşık öğretim ise tüm öğrencilere ilgilerini çekecek materyallerin kullanılması ve küçük gruplarla yapılan öğretim stratejisidir. Karmaşık öğretimde öğrenciler, küçük gruplarda çalışır ve böylece her öğrencinin bilişsel gücünden yararlanır. Öğrencilere verilen görevler, açık uçlu, tek, eşli ya da grupça tamamlanabilen, üst düzey düşünme becerileri içeren birbirinden farklı görevlerdir. Öğretmen, fikir üretme, soru sorma, varsayım üretme gibi zihinsel becerileri gerektiren karmaşık öğretim görevler tasarlar ve onları sürekli gözlemler (Tomlinson, 2014: 120).

Yörünge çalışmaları, üç ile altı hafta süren bireysel öğrenci projeleridir. Bu projeler öğretim programının bölümleri çerçevesindedir. Öğrenciler konuyu kendileri seçerler ve öğretmen bu sürece rehberlik eder. Böylece öğrenci hem seçtiği konuda çalışır hem de bağımsız bir araştırmacı olmayı öğrenir (Tomlinson, 2014: 124).

Gardner (1992) tarafından çoklu zekâ türlerine göre oluşturulmuş beş farklı giriş noktası vardır. Bu noktalar, öğrencilerin konuyu beş farklı yolu takip ederek öğrenebilmesini sağlar. Anlatımsal giriş noktası, konunun anlatım ile sunulması iken mantıksal-nicel giriş noktası konunun sayılarla çalışılmasıdır. Temel giriş noktası, konunun temelini oluşturan felsefenin incelenmesine dayanır. Estetik giriş noktası, konunun duyumsal özelliklerine değinilmesidir. Deneyimsel giriş noktası, doğrudan konuya ait materyallerle çalışılmasıdır ve öğrencilerin kişisel deneyimleriyle bağlantı kurularak konuya uygulamalı yaklaşılmasıdır. Öğrenciler bu farklı giriş noktalarından konuyu öğrenmeye başlasalar da hedefe yönelik ortak bir kavrayış kazanırlar (Tomlinson, 2014: 139).

Öğretimin yoğunlaştırılması stratejisinde, öğretmen öğretimden önce öğrencilerine ön değerlendirme yapar. Bu ön değerlendirmede başarılı olan öğrenciler, bildikleri üzerine çalışmazlar ve eksikleri üzerine çalışırlar. Öğretmen, öğrenci özelliklerine göre anlamlı ve uygun zorluk seviyesinde çalışma planı hazırlar. Öğretim, bu plana göre gerçekleştirilir (Tomlinson, 2014: 153).

Sorun temelli öğrenmede ise öğrencilere belirsiz ve karmaşık bir sorun sunulur. Öğrenci, sorunla ilişkili gereken bilgileri araştırır, sorunu tanımlar, çözümü bulur ve bu çözümün etkisini değerlendirir. Bu stratejiyi kullanan bir öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluğuna, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre öğretimi farklılaştırabilir (Tomlinson, 2014: 153).

Grup araştırması stratejisinde, öğretmen öğrencilerin ilgilerine göre sınıfı gruplara

ayırır. Öğrenciler konuyla ilgili bir araştırma planlar ve yürütürler. Böylece öğrenciler konuyu farklı kaynaklardan araştırırlar. Ayrıca öğrenciler hem bireysel hem de grup olarak araştırma sonuçlarını değerlendirirler (Tomlinson, 2014: 154).

Tercih panoları, içerisinde farklı görevler bulunan ceplerden oluşur. Öğrenciler öğretmenin belirlediği bir cep içerisinde kendi istedikleri bir görev kartını seçerler. Böylelikle öğrencilerin hazır bulunuşluklarına ve ilgilerine göre öğretim farklılaştırılır. İhtiyacı olan öğrenciler için cepteki kartlar da renklerle, resimlerle farklılaştırılabilir. Tercih panoları sayesinde öğretmen farklılaştırdığı öğretimi yönlendirebilir (Tomlinson, 2014: 154).

Öğretmenin öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğretimi farklılaştırmasını sağlayan bir başka strateji de 4MAT stratejisidir. Bu stratejiye göre öğrenciler dört öğrenme yaklaşımından birini tercih ederler. Bu yaklaşımlar, konuda uzmanlık kazanma, konuyu anlama, bireysel olarak derse dâhil olma ve konudaki bilgileri sentezlemedir. Öğretmen bu dört öğrenme tercihinin her birine göre öğretimi ayrı planlar. Böylece, öğrenci konuyu tercih ettiği yaklaşımla öğrenir (Tomlinson, 2014: 154).

Portfolyolar ise öğrenci çalışmalarının toplandığı dosyalardır. Bu dosyalar sayesinde öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir ve kendi gelişimlerini değerlendirebilirler. Öğrencinin hazır bulunuşluğu, ilgi alanları ve öğrenme stili hakkında bilgi verici dosyalardır. Her yaş grubunda rahatlıkla kullanılabilir. Öğrenci tercihlerini barındırdığından öğrencinin güdülenmesi de artacaktır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimde öğretmen her öğrenciyi ayrı bir birey olarak görmelidir. Bu dosyalar sayesinde öğretmen öğrencilerini ayrı bireyler olarak görür. Ek olarak ise sürekli ve düzenli değerlendirmeye olanak sağlar (Tomlinson, 2014: 155). Tüm bu strateji, yöntem ve teknikler, öğretimin öğrenci, konu ve ortam özelliklerine göre farklılaştırılmasında kullanılabilir.

Son olarak, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında kullanılan bir başka yöntem Katmanlı Program'dır. Sousa & Tomlinson'a (2011) göre farklılaştırılmış öğretim, etkin bir öğretim programı anlamına gelmektedir. Bu amaçla öğretimde farklılaştırılan öğelerden biri olan sürecin farklılaştırılması Katmanlı Program ile gerçekleştirilebilir. Nunley (2004) tarafından geliştirilen Katmanlı Program, mevcut olan öğretim programını üç katmana ayırarak farklılaştırmaya dayanır. Ayrıca bu katmanlarda aşamalı ilerleme de sağlanmaktadır. Öğrencilere bilgi seviyesinden üst düzey becerilere doğru ilerleyen görev seçenekleri sunulur. Bu seçenekler sırasıyla A, B ve C katmanlarına aittir. İlk basamaklar C katmanıyla başlar, bu katmanda bilgi, kavrama basamağı etkinlikleri ile alt düzey beceriler yer alır. Ardından gelen B katmanı, uygulama basamağı etkinlikleri ile orta düzey becerileri kapsar.

Son olarak A katmanı ise analiz, sentez, değerlendirme basamağı etkinlikleri ile üst düzey becerileri gerektirir. Öğrenciler her basamaktaki görev listelerinden kendilerine uygun olanları seçerler ve belirlenen sürede ve ölçütlerle görevlerini tamamlarlar. Böylelikle aynı sınıfta bulunan farklı özellikteki öğrenciler, öğrenme stillerine uygun öğrenmeler gerçekleştirebilirler (Nunley, 2004). Üst katmandaki görevler, Bloom'un bilişsel alan basamaklarındaki gibi üst düzey düşünme becerileri etkinliklerine doğru ilerlemektedir. Bu görevlere öğretmen tarafından esnek ve farklı puan değerleri verildiğinden ürün ögesinin farklılaştırılması da mümkündür. Kısacası, Katmanlı Program öğrenciye seçenekler sunan, dolayısıyla öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğu ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen bir programdır. Bu özellikleri sayesinde öğretimin farklılaştırılmasında tercih edilebilir.

Öğretimi farklılaştıran öğretmenler için en can alıcı soru “farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerimin her birini geliştirmek için nasıl bölünebilirim?” sorusudur. Tek bir sınıf ortamında elinden geldiğince çok öğrenciye ulaşmak, farklılaştırılmış öğretimde öğretmenin temel amacıdır (Tomlinson, 2014: 3).

Tomlinson'a (2014: 12-13) göre, öğretimi farklılaştıran öğretmen, her bir öğrenciye ulaşabilmek için kendini geliştirmelidir. Hedefteki bilgi ve yeteneklere odaklı bir eğitim programı düzenler ve bu programa ortak bir amaç için farklı yöntemleri ekler. Bu programı düzenleyebilmek için öncelikle öğrencileriyle ilgilenir ve onları anlamaya çalışır. Önyargılarından kurtularak bunu yaptığında onları yönlendirebilecektir. Öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun öğrenme etkinlikleri tasarlayarak ve her birine söz hakkı vererek öğrenmelerinin sorumluluğunu öğrencilerine bırakır. Böylece onlara farklı görevler vererek farklı bakış açıları kazandırabilir ya da başarı için öğretebilir. Bunun için süreçte farklı materyaller kullanma, mekânı düzenleme, zamanı esnek kullanma gibi ihtiyaçları olabilir. Bu ihtiyaçlar gerçekleştiğinde ayrıca süreçte yaşanabilecek aksilikleri de önceden tahmin edilebilir. Genel olarak ise süreçte öğrencilerinin hem bireysel hem de grup olarak amaçlarını takip eder ve onların birlik beraberliğini destekler. Genel olarak ise öğretmenler rehberlik etmek, öğrenciler de kendi öğrenmelerini anlamlandırmak ile görevlidirler. Sınıfta öğretmen ve öğrenciler beraber öğrenirler.

Farklılaştırılmamış bir sınıfta, orta seviyedeki öğrenciler temel alınarak süreç tasarlanır. Bu durumda, düşük seviyedeki öğrenciler başarısız olurlar ve yüksek seviyedeki öğrenciler de kendilerini geliştiremezler. Farklılaştırılmış öğretimin yapıldığı bir sınıfta ise her öğrenci için bireysel özelliklerine uygun olarak süreç tasarlanır. Böylelikle, yavaş

öğrenen öğrenciler ile hızlı öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verilir. Var olan öğretimin yapıldığı sınıfta, öğrencilerin yerlerinde oturup sessizce dinlemeleri, okumaları ve yazmaları beklenir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı bir sınıfta ise, farklı öğretim yöntemleri, teknikler, araç-gereçler ve öğrenme ortamları tercih edildiğinden öğrenciler eğlenerek öğrenirler. Öğrenmelerinden zevk alırlar, içsel motivasyonları artar ve pozitif bir sınıf atmosferi elde edilir. Böyle bir sınıfta, önlemsel sınıf yönetimi şekli kendiliğinden ortaya çıkar. Farklılaştırılmış akran ve grup çalışmaları sayesinde, öğrencilerin paylaşımları artar ve iletişim becerileri gelişir. Var olan sınıflarda, değerlendirme öğretimin sonunda düzey belirleme amaçlı yapılırken, farklılaştırılmış sınıflarda sürekli ve biçimlendirmeye yöneliktir (Tomlinson, 2014: 33).

Öğretmen, derste ya da bir ünitenin işlenişinde gerekli gördüğü zaman öğrenci özelliklerinden (hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profili) birine ya da bir kaçına göre program öğelerinden (içerik, süreç, ürün) bazılarını farklılaştırabilir. Tüm öğelerin farklılaştırılması gerekli değildir. Ayrıca bir sınıfta zaman zaman farklılaştırılmış öğretim zaman zaman da farklılaştırılmamış öğretim uygulanabilir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci farklılaştırmaya ihtiyaç duyduğunda ve farklılaştırma öğrencinin öğrenmesini arttıracığında yapılmalıdır. Bu ihtiyaç durumu ise beklenen öğrenmeler gerçekleşmediğinde ortaya çıkacaktır.

Diğer bir yandan, yabancı dil öğretimi fikir üretme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini öğretmek için kullanılabilecek etkili bir anahtardır (Feldhusen & Wyman, 1980). Fakat var olan sınıflarda problem çözme ve üst düzey becerilerin geliştirilmesi zordur. Farklılaştırılmış sınıflarda ise öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre planlanacağından öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirileceği bir öğretim planı hazırlanabilir. OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından “Beceriler Önemlidir” adıyla yapılan yetişkin becerileri araştırması, Türkiye’deki yetişkinlerin sözel, sayısal beceriler ve problem çözme becerilerinde ortalamanın çok altında olduğunu ortaya koymuştur (Türk Eğitim Derneği, 2016). Benzer şekilde, Çalık ve Sezgin (2005: 61) küreselleşen dünyada eğitimin eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerine odaklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim sürecinin sonunda yaşanacak sorunlarda eleştirel düşünmeye ve problem çözebilmeye hazır bireylerin yetiştirilmesini vurgulamışlardır. Bunlar ve benzeri güncel çalışmalar problem çözme becerilerinin gerekliliğini göstermektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda, var olan sınıflardaki öğretim ile öğrencilerin hayat boyu gereksinimleri olacak bu üst düzey becerileri kazanmaları zor iken farklılaştırılmış sınıflar sayesinde öğrencilerin problem çözme gibi üst düzey düşünme

becerileri geliştirilebilir.

2.1.6 Üst Düzey Düşünme Becerileri

Üst düzey düşünme, zihinde bilgileri işleyerek yeni anlam ve yapılar oluşturma sürecidir. Doğanay, bu süreci bir fabrika modeline benzetmektedir (2017: 306). Fabrikalar, dışarıdan aldıkları ham maddeleri belirli amaçlar doğrultusunda makinelerde işleyerek ürünlere dönüştürürler. Zihin de dışarıdan aldığı bilgileri anlamlandırma, problem çözme, karar verme gibi farklı amaçlarla işleyerek ürünler ortaya çıkarır. Güneş'e (2012) göre üst düzey düşünme, kişinin kendi düşünme sürecinin farkında olması ve bu süreci kontrol edebilmesidir. Nasıl düşündüğünü düşünme, düşünceyi düşünme gibi işlemler bu süreçte yer alır. Dolayısıyla öğrencilerin düşünme süreçlerini düşünerek ve bu süreçleri kontrol ederek daha iyi öğrenmeler sağlamaları mümkündür.

Üst düzey düşünme, bilginin kavranması, kullanılması ve yeni durumlara aktarılmasında problem çözebilme, analiz ve sentez yapabilme becerilerinin kullanılmasını gerektirir (Üstünoğlu, 2006). Dolayısıyla üst düzey düşünme becerilerinin sınıflarda geliştirilmesi için düşünmeyi geliştirecek sınıf ortamlarının oluşturulması, konu alanıyla birlikte düşünme becerilerinin öğretimi ve öğretmenlerin öğrencilerin düşünme becerileri süreçlerini desteklemesi gerekmektedir. Beyler (1998), böyle bir sınıf için düşünmeye dayalı etkinliklerin ve soru sorma tekniğinin kullanılmasını önermektedir. Üst düzey düşünme becerilerine sahip olan birey, okul bittikten sonra da hayatında karşılaştığı durumlarda bilgiyi alıp ihtiyacı olan doğrultuda işleyebilir. Böylelikle kendi kendine öğrenen ya da hayat boyu öğrenen bireyler olurlar. Dolayısıyla üst düzey düşünme becerileri, öğrencilerin hayatta başarılı olmalarını sağlayan davranış, bilgi ve becerilerin birleşimidir denilebilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Bu sebeple, okullar öğrencilere hangi bilgiye ihtiyaçları olduğunu ve bilgiye nasıl ulaşabileceklerini bilmelerinde, ulaştıkları bilgileri anlamlandırılabilmesinde ve böylelikle yeni bilgiler üretip bunları kullanabilmelerinde yardımcı olmalıdırlar (Doğanay, 2007: 282).

2.1.7 Problem Çözme Becerileri

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak problem çözme, öğrencilerin ders kitaplarındaki problemleri çözmeleri değil, gerçek yaşam problemlerini çözmelerini ifade eder. Eğitimde, gerçek yaşam problemleri uyarıcı olarak öğrencilere sunulur ve öğrencilerin bu problemi fark etmeleri, tanımlamaları ve çözmeleri istenir. Burada amaç, öğrencilerin kendi hayatlarında etkin problem çözebilen bireyler olmalarını sağlamaktır. Ayrıca

öğrenciler, bu süreçte aktif olduklarından bilgiyi alan değil, bilgiyi elde edenlerdir. Yaratıcı ve bilimsel düşünme yetenekleri gelişir (Şahin, 2004). Süreçte yansıtma becerilerini kullanırlar, eleştirel düşünürler ve değerlendirirler, soru sorarlar ve böylelikle öz-yeterlik algı düzeyleri yükselir (Erdem, 2010). Gerçek yaşam problemleri, senaryo şeklinde yapılandırılır. Öğrenciler, aralarındaki bireysel farklılıklardan dolayı, farklı bakış açılarına sahiptirler. Bu sebeple, birden çok çözümü olan problemler seçilir. Problemler, öğrencilerde merak duygusunu uyandırmalı ve onları çözüm için isteklendirmelidir. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde en sık problem çözme, tartışma, grup çalışmaları, bireysel çalışma, örnek olay, beyin fırtınası, soru-cevap ve benzetim gibi yöntem ve teknikler kullanılır (Erdem, 2010). Öğrencilerin problemleri fark etmelerinde, öğretmenler anahtar soruları kullanırlar. Ardından, öğrencilerin eksik bilgilerini bulmak ve eski bilgilerini etkinleştirmek için ipuçlarından yararlanırlar. Bu doğrultuda öğrenci öğrenme hedefini belirler ve kendi kendine öğrenmeye başlar. Kendi kendine öğrendikten sonra grup çalışması yaparlar ve tartışarak bir sonuca varırlar. Böylece, öğrenciler süreçte problem çözme becerilerini kullanmış olurlar.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların temel bulgularına yer verilmiştir.

2.2.1 Yurt içinde yapılan çalışmalar

Yapılan araştırma sonucunda İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisinin araştırıldığı bir çalışma bulunamamıştır. Ancak farklılaştırılmış öğretimin tutum ve başarıya etkisinin incelendiği çalışmalara ulaşılmıştır. Aşağıda bu çalışmalar özetlenmiştir.

Yavuz (2018) tarafından gerçekleştirilen karma yöntemli çalışmada farklılaştırılmış öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce genel, okuma, yazma, kelime ve dil bilgisi başarılarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma grubunu yaşları 15-17 olan 22 dokuzuncu sınıf öğrencisi (sekiz deney, 14 kontrol) oluşturmaktadır. Çalışmanın kontrol grubuna müdahale edilmeyen öğretim programı uygulanırken deney grubuna haftada altı ders saati çoklu zekâ kuramı ve Tomlinson'ın prensipleriyle farklılaştırılmış öğretim uygulanmıştır. Nicel veriler başarı testi ve Kelime Bilgisi Ölçeğinden elde edilmiş, nitel veriler ise öğrenci yansıtıcı kâğıtlarından ve öğretmen yansıtıcı günlüklerinden elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilere göre farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun testlerden aldığı puanlar, müdahale

edilmeyen kontrol grubunun aldığı puanlardan daha yüksektir. Öğrenci yansıtıcı kâğıtlardan elde edilen nitel verilere göre ise farklılaştırılmış öğretim farklı, eğlenceli, meşgul edici, öğretici ve ilgi alanlarıyla ilişkilidir.

Şentürk (2017) tarafından farklılaştırılmış fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz dönemi Bilecik ilinde dördüncü sınıfa devam eden 42 öğrenciden (23 deney, 21 kontrol) veri toplanmıştır. Karma araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, nicel akademik başarı testi ve fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği ile nitel veri ise gözlem formu, öğrenci günlükleri ve öğretmen-öğrenci görüşme formları ile elde edilmiştir. 12 haftada tamamlanan çalışmada, deney grubuna farklılaştırılmış öğretim uygulanırken, kontrol grubuyla var olan öğretim programına göre ders kitabı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun öğrencilerinin elde ettiği akademik başarı puanlarının anlamlı olarak arttığı görülmüştür.

Kaplan (2016) tarafından farklılaştırılmış fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır ve bu amaçla 2014-2015 eğitim öğretim yılı İzmir ili Kemalpaşa ilçesinde yedinci sınıfa devam 12 öğrenciden veri toplanmıştır. Tek grup ön test - son test zayıf deneysel desenin kullanıldığı çalışma öncesinde Ön Bilgi Testi, Çoklu Zekâ Envanteri ve Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmış, sonunda ise Akademik Başarı Testi, Kavramsal Anlama Testi ve Bilimsel Süreç Becerileri Testi kullanılmıştır. Araştırma 16 ders saati ve dört haftalık sürede tamamlanmış ve bu süreçte istasyon, öğrenme merkezleri, ilgi merkezleri, kademelendirilmiş öğretim, öğrenme günlüğü, kademeli öğrenme sözleşmesi, kademeli öğrenme ajandası, esnek gruplar çalışma formu, günün uzmanları formu, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, roller uygulamaları ve esnek proje seçme formları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular son testler lehine anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Farklılaştırılmış fen bilimleri öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarını, bilimsel süreç becerilerini ve kavramsal anlamalarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan-Sayı (2016) tarafından beşinci sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılan İngilizce dersi Health Problems ünitesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesinde Beyazıt-Ford Otosan İlköğretim Okulunda eğitim gören 24 üstün zekâlı (12 deney, 12 kontrol) beşinci sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır.

Araştırmada kontrol gruplu ön - test son - test deney deseni, Raven SPM Plus testi, İngilizce Başarı testi, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretim ve var olan öğretimin uygulandığı gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu ve farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karip (2016) tarafından farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada Ağrı ili Alparslan Ortaokulu'nda yedinci sınıfa devam eden 57 öğrenciden (29 deney, 28 kontrol) veri toplanmıştır. Kontrol gruplu ön-test son-test yarı deneysel desene uygun olarak yürütülen çalışmada, görsel sanatlar dersine ait bir tane kazanıma yönelik özgün program oluşturulmuş, araştırmacı ve uzmanlar tarafından geliştirilen akademik başarı testi, Demirel (2011) tarafından geliştirilen Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği ve dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun aldığı puanlar, müdahale edilmeyen grubun aldığı puanlardan anlamlı derecede yüksektir. Böylelikle, farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Özer (2016) tarafından yapılan çalışmada düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin erişiş, tutum ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Çalışma ön test – son test kontrol gruplu yarı-deneysel desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, Nevşehir ilindeki Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 43 öğrenci (25 deney, 18 kontrol) üzerinde gerçekleştirilen çalışmada Düşünme Stilleri Ölçeği, Mesleki Yabancı Dil-II Dersi Başarı Testi ve Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Süreçte ise giriş noktaları, öğrenme merkezleri, karmaşık öğretim, yörunge çalışmaları, istasyon ve öğrenme sözleşmeleri stratejileri kullanılmıştır. Çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun öğrencilerinin elde ettiği erişiş ve kalıcılık puanlarının var olan yöntemlerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akkaş (2014) tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarısı ve yaratıcı düşünmeye yönelik etkisinin belirlenmesi amacıyla Düzce Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 15 öğrenciden (yedi deney, sekiz kontrol) veri toplanmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu çalışma, iki hafta Torrance Yaratıcı

Düşünme Testinin ve araştırmacı tarafından geliştirilen Problem Çözme Başarı Testinin ön test - son test olarak uygulanması ve haftada üç etkinlik saati üzerinden 11 hafta deneysel işlem ile toplamda 13 haftada tamamlanmıştır. Süreçte deney grubuna farklılaştırılmış problem çözme öğretimi, kontrol grubuna ise müdahale edilmeyen problem çözme öğretimi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu; farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin uygulandığı grubun öğrencilerinin elde ettiği problem çözme başarı testi ve yaratıcı düşünme testi son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Demir (2013) tarafından farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim ve istasyon yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada beşinci sınıfta öğrenim gören 132 öğrenciden (66 deney, 66 kontrol) veri toplanmıştır. Araştırmada, kontrol gruplu ön test - son test - tekrar test modeli ile nitel verilerden oluşan karma araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı ve uzmanlar tarafından hazırlanan akademik başarı testi, Çoban ve Ergin (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bulgular, katlı öğretim ve istasyon yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Katlı öğretim ve istasyon yöntemleriyle yapılan farklılaştırılmış öğretimin var olan yöntemle yapılan öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beler (2010) tarafından katlı öğretim yöntemi kullanılarak farklılaştırılmış üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinin öğrencilerin öğrenme düzeyi ile sınıf yönetimine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada Malatya ili Darende ilçesi Ilıca İlköğretim Okulu üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu, gözlem formu ve son test ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, katlı öğretim düşük ve yüksek öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin tümünü olumlu etkilemiştir.

Karadağ (2010) tarafından farklılaştırılmış Türkçe öğretiminin öğrencilerin dil becerilerine ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla gerçekteştirilen çalışmada 2008-2009 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir ilinde İstiklal İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 30 tane beşinci sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. 16 haftada uygulanan bu eylem araştırması çalışmasında, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtları ve

öğrenci ürün dosyaları ile elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin dil becerilerinin geliştiği, Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği, eleştirel ve yaratıcı bakış açılarını etkin kullanabildikleri ve bağımsız çalışma alışkanlığı kazandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkçioğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe dersi şiir bilgisi konusu içi farklılaştırılmış sınıfın altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeylerine, birlikte çalışmaya gönüllülüklerine, derse ve öğretmene yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, örnek olay yöntemi ve test etme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul ilinde özel bir okulun altıncı sınıfında öğrenimine devam eden 22 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama, istasyon ve ilgi merkezi stratejileri kullanılarak üç ders saati uygulanmıştır. Veriler, gözlem ve odak grup görüşmesiyle elde edilmiş ve yapılandırılmış raporlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeylerine olumlu katkıda bulunduğu ve derse yönelik ilgilerini arttırdığı görülmüştür.

Yabaş (2008) tarafından farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, bilişüstü becerileri ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada ön-test son-test deney deseni kullanılmıştır. Çalışmanın deney grubunu 2007-2008 öğretim yılı İstanbul ili Esenler Cumhuriyet İlköğretim Okulu altıncı sınıfına devam eden 25 öğrenci oluşturmaktadır. Matematik dersi ondalık kesirler ünitesi farklılaştırılmış ve çalışma iki haftada (sekiz ders saati) tamamlanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi, Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bilişüstü beceriler ölçeği ve özyeterlik algısı ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun başarı testi puanlarında ve bilişüstü beceriler puanlarında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

2.2.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar

Cannon (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, farklılaştırılmış matematik öğretimi uygulanan bir sınıf ile var olan öğretimin uygulandığı bir sınıf arasındaki başarı farkının araştırılması amacıyla 28 tane üçüncü sınıf öğrencisinden (13 deney, 15 kontrol) veri toplanmıştır. Matematiksel problem çözme becerileri testinin ön test ve son test olarak birer hafta uygulanması ve beş hafta deneysel işlem ile çalışma toplamda 7 hafta sürmüştür. Araştırmacı, farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıfta küçük grup öğretimi, işbirlikçi grup öğretimi ve çevrimiçi öğretim yöntemlerini kullanmıştır. Elde edilen verilere göre, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun ön test ortalaması 56.92'den son test

ortalaması 84.15'e yükselmiştir. Fakat var olan öğretimin ve farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflar arasında matematik başarısı açısından anlamlı bir farklılık ($t= 0.49$, $df = 26$, $p > .005$) bulunamamıştır.

El Masry (2017) tarafından farklılaştırılmış öğretiminin UNRWA Okulları ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime ve dilbilgisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır ve bu amaçla 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci dönem UNRWA Okullarında öğrenim gören 39 öğrenciden ve Zahret Al Madae'n Prep Co-ed Okullarında öğrenim gören 40 öğrenciden veri toplanmıştır. Kontrol gruplu ön - test son - test yarı deneysel desene uygun olarak yürütülen çalışmada, deney gurubuna farklılaştırılmış öğretim uygulanırken, kontrol grubuna var olan yöntem uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun aldığı son test puanları, müdahale edilmeyen kontrol grubunun aldığı son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ve farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin İngilizce kelime ve dilbilgisine olumlu etki ettiği sonuçlarına varılmıştır.

Aliakbari & Haghghi (2014) tarafından farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisini test etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada Alpha Özel Dil Okulunda öğrenim gören başlangıç seviyesindeki 16-28 yaş aralığındaki 47 öğrenci (25 deney, 22 kontrol) ile çalışılmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen çalışmada, kontrol grubuna var olan öğretim uygulanırken deney grubuna farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden olan katlı öğretim uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun son test puanı var olan öğretimin uygulandığı grubun son test puanından anlamlı derecede yüksektir. Araştırma sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırdığı görülmüştür.

Osuafor & Okigbo (2013) tarafından farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin biyoloji dersi başarılarına etkisi incelenmiştir. Kontrol gruplu ön - test son - test yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada veriler 67 ortaokul öğrencisinden araştırmacı tarafından geliştirilen biyoloji dersi başarı testi ile elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile var olan öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin biyoloji başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alavinia & Farhady (2012), farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin kelime öğrenmelerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, İran Dil Enstitüsü'nde öğrenim gören 15-20 yaş aralığındaki 60 öğrenciden veri toplamışlardır. Deney grubundaki öğrencilere çoklu

zekâ ve öğrenme stilleri anketine göre farklılaştırılmış öğretim uygulanırken kontrol grubuna var olan yöntem uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Böylelikle, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin kelime öğrenmelerine olumlu etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Dunphy (2010) tarafından yıllık okuma ilerlemesi yeterlilik ölçütlerini oluşturmak üzere farklılaştırılmış okuma öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin başarılarına, tutumlarına ve katılımlarına etkisini araştırmak için yapılan çalışmada yaşları 13-15 arası değişen 75 öğrenciden veriler toplanmıştır. Yüksek okuma becerisine göre farklılaştırılmış öğretim, orta okuma becerisine göre farklılaştırılmış öğretim ve düşük okuma becerisine göre farklılaştırılmış öğretim yapılan gruplara yirmi beşer öğrenci rastgele atanmışlar ve üç gruplu ön test - son test deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin dil becerilerinde farklılıklar gösterdikleri ve farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarı, tutum ve katılımlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson (2010) tarafından farklılaştırılmış öğretimin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Kontrol gruplu ön - test son - test yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada veriler 60 öğrenciden (30 deney, 30 kontrol) Chicago Public Schools' Reading Benchmark Assessment başarı testi, anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Başarı testinden elde edilen verilere göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamazken, öğretmen ile yapılan görüşme formundan elde edilen verilere göre farklılaştırılmış öğretimin gelişimlerine doğrudan etki ettiği ve öğrencilerin öğrendiklerini daha yaratıcı sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Samms (2009) tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış beşinci sınıf okuma öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına, bireysel ve sosyal gelişimlerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada nitel veriler gözlem formu, anket, öğretmen-öğrenci görüşme formları ile elde edilirken nicel veriler yazılı notları ve performans testi sonuçlarından elde edilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler arasında dayanışmayı arttırdığı, iletişim becerilerini geliştirdiği, grup arkadaşlarıyla etkileşimi arttırdığı, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine ise olumlu katkıda bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cheng (2006) tarafından gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmada farklılaştırılmış okuma öğretimin ve öğretim programının İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen üniversite birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki motivasyon, kaygı ve ilgi düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Kontrol grubuna öğretmen merkezli öğretim yöntemi

uygulanırken, deney grubuna öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine göre içerik, süreç ve ürünün farklılaştırıldığı öğretim uygulanmıştır. Veriler motivasyon ölçeği, yabancı dil kaygısı ölçeği ve ilgi ölçeğinden elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre gruplar arasında motivasyon ve ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş ancak kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalışmalar incelendiğinde genel olarak aşağıda verilen derslerde, düzeylerde ve araştırma değişkenlerine yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür.

Tablo 3

İncelenen Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar

Osuafor&Okigbo (2013)	Biyoloji	Ortaokul	Akademik başarı
Şentürk (2017)	Fen Bilimleri	4. sınıf	Akademik başarı, tutum
Kaplan (2016)	Fen Bilimleri	7. sınıf	Akademik başarı, kavramsal anlama, bilimsel süreç becerileri
Demir (2013)	Fen Bilimleri	5. sınıf	Akademik başarı, kalıcılık
Karip (2016)	Görsel Sanatlar	7. sınıf	Akademik başarı, tutum, çalışma oranı
Belçer (2010)	Hayat Bilgisi	3. sınıf	Öğrenme düzeyi, sınıf yönetimi
Yavuz (2018)	İngilizce	9. sınıf	Okuma, yazma, kelime, dilbilgisi
El Masry (2017)	İngilizce	2. sınıf	Kelime bilgisi
Kaplan-Sayı (2016)	İngilizce	Üstün yetenekli	Erişi, eleştirel düşünme, yaratıcılık
Özer (2016)	İngilizce	Üniversite I	Erişi, tutum, kalıcılık
Aliakbari&Haghighi (2014)	İngilizce	Başlangıç Seviyesi	Okuduğunu anlama becerisi
Alavinia&Farhady (2012)	İngilizce	Başlangıç Seviyesi	Kelime bilgisi
Dunphy (2010)	İngilizce	8. sınıf	Akademik başarı, tutum, derse katılım
Johnson (2010)	İngilizce	8. sınıf	Okuduğunu anlama
Samms (2009)	İngilizce	5. sınıf	Akademik başarı, bireysel ve sosyal gelişim
Cheng (2006)	İngilizce	Üniversite-I	Motivasyon, kaygı, ilgi
Cannon (2017)	Matematik	3. sınıf	Akademik başarı
Akkaş (2014)	Matematik	Üstün yetenekli	Problem çözme becerisi
Yabaş (2008)	Matematik	6. sınıf	Akademik başarı, bilişüstü beceri, özyeterlik algısı
Karadağ (2010)	Türkçe	5. sınıf	Dil becerileri, tutum
Avcı ve diğerleri (2009)	Türkçe	6. sınıf	Öğrenme düzeyi, tutum

Yukarıda verilen Tablo 3'te bu çalışmada yer verilen yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarını farklılaştırılmış öğretim uygulanan derse göre listelenmiştir. Bu tabloya göre, farklılaştırılmış öğretim farklı disiplinlerde ve 2006 sonrasında ağırlıklı olarak çalışılmıştır. Bu da güncel ve ihtiyaç hissedilen bir öğretim tasarımı olduğunu göstermektedir. İlkokul, ortaokul, lise, üniversite, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile İngilizceyi başlangıç seviyesinde öğrenen katılımcılara uygulanmıştır. Daha çok akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. İlgili literatürün incelenmesiyle ortaya çıkan durum, ortaokul düzeyinde

İngilizce öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmanın yapılmadığı şeklinde özetlenebilir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları ve bunların uygulanması ile verilerin analizi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Yedinci sınıf İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneysel yöntemde, denekler koşullara seçkisiz atanır. Böylece elde edilen sonuçlar nedensellik bağlamında daha iyi ifade edilebilirler. Hali hazırda okullarda var olan şubelerden dolayı, deneklerin seçkisiz olarak yeni gruplar oluşturması zordur. Bu sebeple denekler var olan şubelerden iki tanesi seçilerek deneysel işlemler uygulanmıştır. Eşleştirilmiş grupların seçkisiz atandığı araştırmalar ise yarı deneysel desen olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu modele göre gerçekleştirilmiş, seçilen iki şube biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere seçkisiz atanmıştır. Bağımsız değişken olarak farklılaştırılmış öğretimin etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada, akademik başarı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri bağımlı değişkenlerdir. Araştırma deseninin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 4
Araştırma Modeli

Grup	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney	CTBT ₁	X ₁	CTBT ₂
	ÜDPÇK ₁		ÜDPÇK ₂
Kontrol	CTBT ₁	X ₂	CTBT ₂
	ÜDPÇK ₁		ÜDPÇK ₂

Deney: Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup

Kontrol: Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup

X₁: Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları

X₂: Müdahale edilmeyen öğretim programına dayalı uygulamalar

CTBT: Celebrations teması başarı testi

ÜDPÇK: Üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri kontrol listesi

Bu simgesel görünüme göre, çalışmada her iki gruba da deney öncesi (ön-test) ve deney sonrası (son-test) ölçümler yapılmıştır. Deney grubunda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları (X₁) ve kontrol grubunda müdahale edilmeyen öğretim programına dayalı uygulamalar (X₂) gerçekleştirilmiştir.

3.2 Çalışma Grupları

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubu 2018-19 eğitim öğretim yılında Malatya ili Pütürge ilçesi Bakımlı Ortaokulu 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören 27 öğrenci ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubu ise aynı ilçede benzer özelliklere sahip olan bir başka ortaokulun yedinci sınıfına devam eden 27 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okulların belirlenmesindeki özellikler, okulların fiziksel imkânlarının, sosyal yapısının ve öğrenci profillerinin benzerliğidir.

Her iki grupta da 27'şer öğrenci bulunmakta olup deneysel işlem 54 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Gruplardaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 5
Grupların Cinsiyet Dağılımları

Gruplar	Sayı	Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Deney	27	7	25,92	20	74,07
Kontrol	27	9	33,33	18	66,67
Toplam	54	16	100	38	100

Tablo 5'e göre, gruplardaki öğrenciler cinsiyet değişkenine göre benzer dağılım göstermektedirler.

Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplardaki öğrencilerin akademik başarı açısından denk olup olmadıklarını anlamak amacıyla altıncı sınıf İngilizce dersi karne notları ve genel not ortalamaları ile CBTB ön-test puanları karşılaştırılmıştır.

Deneysel işlemden önce öğrencilerin akademik başarı değişkeni açısından denkliklerini belirleyebilmek için 2017-2018 eğitim öğretim yılı sene sonu İngilizce dersi karne notları ve genel not ortalamaları temin edilmiştir.

Tablo 6

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin İngilizce Dersi Karne Notlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Medyan	Shapiro-Wilk (p)
Deney	27	72.45	76.42	.020*
Kontrol	27	72.98	73.80	.019*

*p<.05

Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplardaki öğrencilerin İngilizce dersi karne notu değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan yukarıdaki analiz sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersi karne notlarının normal dağılımdan farklı olduğu görülmektedir. Bu nedenle İngilizce dersi karne notlarının, farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplardaki öğrencilere göre farklılaşıp farklılaşmadığına Mann-Whitney U testi kullanılarak bakılmıştır.

Tablo 7

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin İngilizce Dersi Karne Notlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Medyan	U	p
Deney	27	72.45	76.42	358	.910*
Kontrol	27	72.98	73.80		

*p<.05

İngilizce dersi karne notu değişkeninin farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere yapılan yukarıdaki analiz sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir (U=358, p>.05). Buna göre farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grupların öğrencilerinin İngilizce dersi karne notları açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 8

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Genel Not Ortalamalarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Medyan	Shapiro-Wilk (p)
Deney	27	75.19	77.45	0.145*
Kontrol	27	75.06	76.72	0.152*

*p<.05

Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplardaki öğrencilerin genel not ortalamalarına göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde, öğrencilerin genel not ortalamalarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle genel not ortalamalarının farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına bağımsız örneklem t-testi kullanılarak bakılmıştır.

Tablo 9

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin Genel Not Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Deney	27	75.19	76.42	52	0.04	0.970*
Kontrol	27	75.06	73.80			

*p<.05

İngilizce dersi karne notlarının farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplara göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, gruplardaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t_{(52)}=0.04$, $p>.05$), öğrencilerin İngilizce dersi karne notları yönünden birbirlerine denk oldukları görülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplardaki öğrencilerin İngilizce dersine Celebrations teması giriş davranışları açısından denk olup olmadıklarını anlamak amacıyla öğrencilerin Celebrations teması başarı testinden (CTBT) elde edilen ön-test puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 10

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin CTBT Ön-test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Medyan	Shapiro-Wilk (p)
Deney	27	30	30	.564*
Kontrol	27	31	30.3	.927*

*p<.05

Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplardaki öğrencilerin Celebrations teması başarı testinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri incelendiğinde, öğrencilerin ön-test puanlarına göre normal dağılım gösterdikleri görülmektedir. Bu nedenle ön-test puanlarının gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığına Bağımsız örneklem t-testi kullanılarak bakılmıştır.

Tablo 11

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin CTBT Ön-test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Deney	27	30	12.0	57	0.181	.864*
Kontrol	27	31	13.1			

*p<.05

CTBT ön-test puanlarının gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin

uygulandığı ($\bar{x}=30$) ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı ($\bar{x}=31$) gruplardaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t_{(57)}=0.181$, $p>.05$) tespit edilmiştir. Böylece öğrencilerin Celebrations temasına giriş davranışları açısından birbirlerine denk oldukları görülmektedir.

Gruplardaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri açısından denk olup olmadıklarını anlamak amacıyla öğrencilerin Üst Düzey Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Kontrol Listesi'nden (ÜDPÇK) (Acat, 2017) elde edilen ön-test puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 12

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin ÜDPÇK Ön-test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	Medyan	Shapiro-Wilk (p)
Deney	27	62,55	61.0	.969*
Kontrol	27	62,53	61.2	.952*

* $p<.05$

Gruplardaki öğrencilerin ÜDPÇK ön-test puanlarına göre dağılımlarının normal olup olmadığı incelendiğinde öğrencilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. ÜDPÇK Ön-test puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına bağımsız örneklem t-testi kullanılarak bakılmıştır.

Tablo 13

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin ÜDPÇK Ön-test Puanlarına İlişkin t-testi sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Deney	27	62.55	12.0	54	0.863	.380*
Kontrol	27	62.53	11.53			

* $p<.05$

ÜDPÇK ön-test puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı ($\bar{x}=62.55$) ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı ($\bar{x}=62.53$) gruplardaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t_{(54)}=0.863$, $p>.05$) görülmektedir. Buna göre farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplardaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme öğretme süreçlerini bu stillere göre düzenlemek anlayışına dayanır (Avcı ve Yüksel, 2014).

Bu amaçla öğrenci stillerini belirlemek üzere ilgili literatür taranmış, elde edilen öğrenme stilleri envanterlerinin analizi yapılmıştır ve tablo halinde verilmiştir.

Tablo 14
Öğrenme Stilleri Envanterlerinin Analizi

	Gardner	Grasha	Reid	Kolb	SILL
Grupla (işbirlikli) öğrenen	7, 15, 23, 31, 39, 47, 55, 63, 71, 79	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57	3, 4, 5, 21, 23	7YG	35, 47, 48
Bireysel (bağımsız) öğrenen	8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72, 80	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55	13, 18, 27, 28, 30	3YG	
Pasif öğrenen		2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56		10SY	
Bağımlı Öğrenen		4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58	1, 6, 7, 17	10YG	
Katılımcı öğrenen		6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60	2, 8, 14, 15, 19, 22, 25, 26	3AY, 4YG, 5AY, 6YG, 7AY, 9SK, 11SY, 11AY, 12AY	
Yarışmacı öğrenen		5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59			
Görsel öğrenen	3, 11, 19, 27, 35, 43, 51, 59, 67, 75		6, 10, 12, 24, 29		16, 36
İşitsel öğrenen	6, 14, 22, 30, 38, 46, 54, 62, 70, 78		1, 7, 9, 17, 20	1AY, 2SY, 3SK, 4SK, 9SY, 11YG	15, 32
Düşünerek öğrenen				1YG	3, 4, 5, 7, 9
Duyularla öğrenen				1SY, 2SK, 4SY, 6SK, 9YG	39, 42, 43, 44
Dokunsal öğrenen			11, 14, 16, 22, 25		
Kinestetik öğrenen	4, 12, 20, 28, 36, 44, 52, 60, 68, 76		2, 8, 15, 19, 26		
Sözel (dilsel) öğrenen	1, 9, 17, 25, 33, 41, 49, 57, 65, 73				
Mantıksal (matematiksel) öğrenen	2, 10, 18, 26, 34, 42, 50, 58, 66, 74				
Doğacı öğrenen	5, 13, 21, 29, 37, 45, 53, 61, 69, 77				

Tablo 14'ten de anlaşılacağı üzere, en yaygın kullanılan öğrenme stilleri envanterleri, Gardner'ın (1992) Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olan ve Saban (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Çoklu Zekâ Ölçeği (Bkz: Ek 1a), Grasha (1996) tarafından geliştirilen ve

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme Stilleri Envanteri (Bkz: Ek 1b), Reid (1987) tarafından geliştirilen ve Bengiç (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Algısal Öğrenme Stili Tercih Anketi (Bkz: Ek 1c), Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Evin-Gencel (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolb'ün Öğrenme Stilleri Envanteri-III (Bkz: Ek 1ç) ile Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL)'dir (Bkz: Ek 1d). Yukarıdaki tabloda bulunan rakamlar, bu envanterlerdeki maddeleri ifade etmektedirler. Envanterlerde yer alan ortak maddeler tespit edilmiş ve toplamda 15 maddede birleştirilmişlerdir. Böylece yukarıdaki tablo oluşturulmuş ve farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grupta yer alan 27 öğrencinin her birinin bu tabloya göre öğrenme profilleri ortaya çıkarılmıştır.

Öğrenme profilleri oluşturulurken öğrencilere otantik tanılama gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin tercihleri öğretmen tarafından not edilmiştir. Otantik kelimesi “gerçek dünya bağlı” anlamında olup otantik değerlendirme, öğrencilerin ne bildiği değil, bildiklerini gerçek dünyaya ne kadar etkili uyguladığını ifade etmektedir. (Collins & O'Brien, 2011: 33). Otantik öğrenci tanılamaya ise literatürde rastlanmamış ve Dewey'in (2008) ‘okul hayatın bir kopyası değil, hayatın kendisidir’ anlayışıyla yola çıkılarak, öğrencilerin tanılanmasında öğretmen, kalem ve kâğıt merkezli tanılamadan kaçınılmış ve öğrencilere ders içerisinde otantik görevler verilerek öğrenci tercihleri tespit edilmiştir. Bu otantik görevler, grup-eşli-bireysel çalışmalar, sınıf için oyunlar, rol canlandırma ve benzeri ders içi aktivitelerdir. Öğrencilerin bu aktivitelerde verdikleri tepkiler, geribildirimler ve tercihleri öğretmen tarafından not edilmiştir. Elde edilen bu notlar sayesinde öğretmen, her bir öğrenci için Tablo 14'ü doldurarak öğrencilerin öğrenme profillerini oluşturmuştur. Tanılamada, birden fazla puanlayıcı tarafından öğrencilerin tercihleri puanlanmış ve puanlayıcılar arasında yapılan görüşme ile bazı gözeneklerde mutabakata varılmıştır. Sonunda tüm gözeneklerde öğrencilerin öğrenme profilleri konusunda puanlayıcılar fikir birliğine varmışlardır. Bu puanlayıcılara ait bilgiler aşağıya eklenmiştir. Okulda birden çok İngilizce zümre öğretmenin bulunmamasından dolayı diğer branş öğretmenlerinden yardım alınmıştır.

Tablo 15
Puanlayıcıların Özellikleri

Puanlayıcı Sırası	Branş	Kıdem	Kurumda geçirdiği süre	Yaş
1	İngilizce	2	2	27
2	Beden Eğitimi	8	4	35
3	Matematik	13	4	37

Varılan fikir birliğinin sonucunda ortaya çıkan öğrencilere ait öğrenme profilleri ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 16
Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grupta Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Profilleri

Öğrenci	Öğrenme Profili
A	Bireysel, katılımcı, yarışmacı, düşünerek, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen
B	Bireysel, bağımlı, katılımcı, duygularla, görsel, işitsel, kinestetik, mantıksal, doğacı öğrenen
C	Grupla, bireysel, katılımcı, yarışmacı, düşünerek, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen
Ç	Bireysel, bağımlı, katılımcı, yarışmacı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen
D	Pasif, görsel, işitsel, dokunsal, sözel öğrenen
E	Grupla, bireysel, katılımcı, yarışmacı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen
F	Grupla, bireysel, bağımlı, katılımcı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, dokunsal, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen
G	Grupla, bağımlı, görsel, işitsel, sözel, doğacı öğrenen
Ğ	Bireysel, katılımcı, yarışmacı, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
H	Grupla, bireysel, katılımcı, yarışmacı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen
I	Grupla, bireysel, bağımlı, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
İ	Grupla, bireysel, bağımlı, katılımcı, yarışmacı, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
J	Grupla, bireysel, bağımlı, katılımcı, yarışmacı, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen
K	Bireysel, pasif, görsel, işitsel, sözel, doğacı öğrenen
L	Pasif, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
M	Grupla, bireysel, bağımlı, katılımcı, görsel, işitsel, kinestetik, sözel öğrenen
N	Grupla, bireysel, katılımcı, yarışmacı, duygularla, görsel, işitsel, sözel öğrenen
O	Grupla, bireysel, bağımlı, katılımcı, yarışmacı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
Ö	Grupla, bireysel, bağımlı, katılımcı, yarışmacı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
P	Grupla, bireysel, bağımlı, katılımcı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen
R	Grupla, bireysel, bağımlı, katılımcı, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
S	Grupla, bireysel, katılımcı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
Ş	Bireysel, bağımlı, katılımcı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen
T	Grupla, bireysel, katılımcı, yarışmacı, duygularla, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
U	Bireysel, pasif, bağımlı, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
Ü	Bireysel, bağımlı, katılımcı, yarışmacı, duygularla, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, doğacı öğrenen
V	Grupla, bireysel, katılımcı, yarışmacı, düşünerek, duygularla, görsel, işitsel, kinestetik, sözel, mantıksal, doğacı öğrenen

Yukarıda Tablo 16’da farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun akademik başarıları ve Tablo 14’teki öğrenme stilleri envanterlerine ait maddelere göre öğrencilerin sahip oldukları öğrenme tipleri yer almaktadır. Bu özelliklere öğrenme profilleri denmiştir ve bu öğrenme profillerine uygun olarak her öğrenciye ait günlük plan hazırlanarak öğretim farklılaştırılmıştır.

3.3 Deneysel İşlem Süreci

Deneysel işleme ait zaman çizelgesi Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Deneysel işlem zaman çizelgesi

Hafta/Tarih	Yapılan İşlemler	
	Deneysel Grubu	Kontrol Grubu
11.02.2019	Ön testlerin uygulanması	Ön testlerin uygulanması
1. Ders (12.02.2019)	Yöntem: Farklılaştırılmış öğretim Problem: Kayısı Festivali	Yöntem: Müdahale edilmeyen program Problem: Kayısı Festivali
2. Ders (18.02.2019)	Yöntem: Farklılaştırılmış öğretim Problem: Bal Festivali	Yöntem: Müdahale edilmeyen program Problem: Bal Festivali
3. Ders (25.02.2019)	Yöntem: Farklılaştırılmış öğretim Problem: Doğum Günü	Yöntem: Müdahale edilmeyen program Problem: Doğum Günü
4. Ders (04.03.2019)	Yöntem: Farklılaştırılmış öğretim Problem: Doğum Günü	Yöntem: Müdahale edilmeyen program Problem: Doğum Günü
11.03.2019	Son testlerin uygulanması	Son testlerin uygulanması

Tablo 17’de görülen deneysel işlem araştırmacı tarafından farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı gruba uygulanmıştır. Ön-test ve son-testlerin uygulanması birer ders saatinden ve her ders iki ders saatinden toplamda on ders saati sürmüştür.

Tomlinson’a (2014) göre öğretimde içerik, süreç ve ürün öğeleri farklılaştırılabilir. Bu çalışma kapsamında içerik, süreç ve ürün öğelerinin her biri farklılaştırılmıştır. Değişken olarak üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri seçildiğinden öğrencilere yapılandırılmış problemler sunulmuş içerik, öğrencilerin problem çözme süreçlerinin gözlemlenmesiyle süreç ve problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi ile de ürün öğesi farklılaştırılmıştır. Yıllık planda belirtilen kazanımlara göre her öğrenciye uygun farklılaştırılmış ders planları hazırlanmıştır. Problem durumu temelinde öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatlarında kullanamamaları olarak tespit edilmiştir. Bu durumdan yola çıkılarak sunulacak problemler öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatlarında kullanmalarını gerektirecek şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin, ilk derste, yapılandırılmış problem olarak Malatya iline ait kayısı festivalinin tanıtılarak daha çok gelir elde edilmesi problemi

sunulmuş ve bunun için onlardan şehirlerine gelebilecek turistlere bu festivali tanıtımları beklenmiştir. Öncelikle bu problemi hissetmeleri için bir önceki yıla ait festivale dair sayısal veriler paylaşılmıştır ve ardından süreç başlatılmıştır. Öğrencilerin özelliklerine göre bu probleme tanıtıcı broşür hazırlama, tanıtıcı poster tasarlama, geleneksel olacak bir yemek seçme, geleneksel olacak bir kostüm tasarlama, geçit programı tasarlama, şarkı sözü yazma ve besteleme, dans koreografisi tasarlama, festivale özel hediye tasarlama gibi çözümler istenerek ürün ögesi farklılaştırılmıştır (Bkz: Ek 4). Öğrenciler probleme ilişkin oluşturdukları çözümlerini sunarken İngilizceyi kullanmışlardır. Farklılaştırılmış öğretim ihtiyaç hissedildiğinde ve gerektiği kadar uygulanan bir öğretim tasarımıdır. Bu sebeple çalışmada, farklılaştırılmış öğretim ile birlikte yedinci sınıf İngilizce ders kitabı (Kandilci, 2018) ve öğretim programında yer alan aktiviteler de kullanılarak süreç ilerletilmiştir (Bkz: Ek 3).

Tomlinson'a (2014) göre, farklılaştırılmış öğretimde öğretmenin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bu özelliklerin bu çalışmada araştırmacı tarafından ne kadar gerçekleştirildiği Tablo18'de verilmiştir.

Tablo 18
Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Özelliklerinin Sürece Aktarımı

Öğretmen Özellikleri	Uygulandı	Uygulanmadı
Hedefteki bilgi ve yeteneklere odaklı bir eğitim programı düzenler.		✓
Ortak bir amaç için farklı yöntemleri programa ekler.	✓	
Öğrencileriyle ilgilenir ve onları anlamaya çalışır.	✓	
Önyargılarından kurtulur.	✓	
Öğrencilerini yönlendirir.	✓	
Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme etkinlikleri tasarlar.	✓	
Her bir öğrenciye söz hakkı verir.	✓	
Öğrenmelerinin sorumluluklarını öğrencilerine verir.	✓	
Öğrencilere farklı görevler vererek onlara farklı bakış açıları kazandırır.	✓	
Başarı için öğretir.	✓	
Süreçte farklı materyaller kullanır.	✓	
Mekânı düzenler.	✓	
Zamanını esnek kullanır.	✓	
Aksilikleri önceden tahmin eder.	✓	
Hem bireysel hem grup amaçlarını takip eder.	✓	
Öğrenciler arasındaki birlik beraberliği destekler.	✓	

Tablo 18'e göre bu çalışmada öğretmen, gereken bilgi ve becerilere odaklı eğitim programı değil, ünite planı düzenlemiştir. Çalışma grubu içerisindeki tüm bireylerle ilgilenmiş ve her birine söz hakkı vererek onları sürecin bir parçası haline getirmiştir. Bireyleri anlamak adına onları gözlemlemiş, onlarla görüşmeler gerçekleştirmiş ve öğrenme profillerini oluştururken bunlardan yararlanmışır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının zorluğuna dair olan genel düşüncelerden arınarak çalışmaya başlamıştır. Video, poster, fotoğraf vb. farklı materyaller kullanmış ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için farklılaştırılmış öğretim ile farklı teknikler kullanmıştır. Böylece, materyalleri ve mekânı düzenlemiştir. Deneysel işleme başlamadan önce öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek üzere her bir öğrenci için otantik tanılama yapılmıştır, böylece öğrenci ihtiyaçları belirlenmiş ve bu ihtiyaçlara göre öğrenme-öğretme süreci planlanmıştır. Planlamaya uymayan, beklenenin dışında ve aksilik olarak tanımlanabilecek bir şey yaşanmamıştır. Öğrencilere problemlerin çözümü için farklı görevler verilmiş ve burada farklı bakış açıları kazanmaları beklenmiştir. Hem bireysel olarak ihtiyaçları doğrultusundaki amaçlarına hem de bütün olarak yıllık planda yer alan kazanımlara ulaşabilmeleri için süreçte gözlemlenmişlerdir. İhtiyaç hissedildiğinde ve ihtiyaç hisseden öğrenciler yönlendirilmiştir. Farklılaştırılmış görevleri olmasına rağmen öğrenciler problemlere getirdikleri çözümlerini birbirleriyle paylaşmış ve birbirilerini tebrik etmişlerdir. Böylece sınıfta birlik beraberlik pekişmiş ve süreç sonunda öğrencilerin her biri başarıya ulaşmıştır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan Celebrations teması başarı testi ile orijinali Borich (1996) tarafından geliştirilen ve Acat (2017) tarafından Türkçeye çevrilen üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri kontrol listesi ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

3.4.1 Celebrations Teması Başarı Testi

Celebrations teması başarı testi, araştırmacı tarafından öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Bkz: Ek 5). Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplara ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Bu başarı testi oluşturulurken ise aşağıda belirtilen adımlar izlenmiştir.

Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan Celebrations (Kutlamalar) temasının kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar, kazanımlara ayrılan süreler ve başarı testindeki puan ağırlıklarını gösteren belirtke tablosu (Bkz: Ek 6) hazırlanmıştır.

Yedinci sınıf İngilizce dersi Celebrations teması için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun deneme formu için sorular hazırlanmıştır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda görev yapan öğretim elemanından, aynı üniversitede Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı'nda görev yapan öğretim elemanından ve MEB'e bağlı bir okulda görev yapan İngilizce öğretmeninden elde edilen geribildirimler ile düzeltmeler yapılarak 24 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

Yedinci sınıf Celebrations temasının kazanımlarını ölçmeye yönelik hazırlanan sorulardan oluşan deneme formundaki maddelerin anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için aynı ilçedeki benzer bir ortaokulda yedinci sınıfa devam eden 21 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler anlamakta zorlandıkları soruları belirtmişler ve buna göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Deneme formu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında aynı ilçede benzer özelliklerdeki dört farklı ortaokulda sekizinci sınıfa devam eden 192 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan sonra TAP programı aracılığıyla madde ve test analizleri yapılmıştır. Testte yer alan tüm maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri bulunmuştur.

Tablo 19
CTBT Soruları için Ön-Madde Analizi Sonuçları

Deneme Formu	Güçlük (P)	Güçlük Yorumu	Ayırt Edicilik (D)	Ayırt Edicilik Yorumu
1	.917	Kolay	.258	Düzeltilmeli
2	.490	Orta	.581	Yüksek
3	.656	Orta	.677	Yüksek
4	.781	Kolay	.484	Yüksek
5	.479	Orta	.710	Yüksek
6	.641	Orta	.177	Düşük
7	.620	Orta	.823	Yüksek
8	.521	Orta	.081	Düşük
9	.667	Orta	.403	Yüksek
10	.651	Orta	.742	Yüksek
11	.490	Orta	.258	Düzeltilmeli
12	.599	Orta	.839	Yüksek
13	.917	Kolay	.258	Düzeltilmeli
14	.557	Orta	.790	Yüksek
15	.688	Orta	.581	Yüksek
16	.781	Kolay	.484	Yüksek

Deneme Formu	Güçlük (P)	Güçlük Yorumu	Ayırt Edicilik (D)	Ayırt Edicilik Yorumu
17	.542	Orta	.710	Yüksek
18	.641	Orta	.177	Düşük
19	.620	Orta	.823	Yüksek
20	.557	Orta	.290	Düzeltilmeli
21	.688	Orta	.403	Yüksek
22	.651	Orta	.742	Yüksek
23	.490	Orta	.258	Düzeltilmeli
24	.599	Orta	.839	Yüksek

Deneme formundaki soruların madde analizinden elde edilen madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri yorumlarıyla birlikte yukarıda Tablo 19’da verilmiştir. Tekin’e (1993: 249-252) göre, madde güçlüğü $p < 0.25$ zor, $0.25 < P < 0.75$ orta, $p > 0.75$ kolay şeklinde sınırlandırılmıştır. Ayırt ediciliği $r \leq 0.19$ ise düşük ve madde testten atılmalı, $0.20 < r < 0.29$ ise düzeltilmeli, $0.30 < r < 0.39$ ise geliştirilebilir ve $r \geq 0.40$ çok iyi düzeyde demektir (Tekin, 1993: 249-252). Bu ölçüt bağlamında ayırt edicilik indeksleri düşük olan 6, 8, 18 ve 20 numaralı sorular testten çıkarılmıştır. Bu sorular çıkarıldıktan sonra testte kalan 20 madde için yapılan analizler ise Tablo 20’de verilmiştir.

Celebrations teması başarı testi, gruptaki öğrencilerin altıncı ünite olan Celebrations ünitesindeki başarılarının ortaya konulması amacıyla hem ön-test hem de son-test olarak iki gruba da uygulanmıştır. Bu test aracılığıyla elde edilen puanlar ile grupların başarıları karşılaştırılmıştır. Dolayısıyla, bu testten alınan yüksek puan, yüksek akademik başarıyı temsil etmektedir. Testteki her bir soru beş puan şeklinde 100 üzerinden hesaplanarak verilmiştir. Dolayısıyla bu testten bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 100 iken en alt puan sıfırdır.

Tablo 20
CTBT Soruları için Son-Madde Analizi Sonuçları

Deneme Formu	Güçlük (P)	Güçlük Yorumu	Ayırt Edicilik (D)	Ayırt Edicilik Yorumu
1	.917	Kolay	.302	Geliştirilebilir
2	.490	Orta	.606	Yüksek
3	.656	Orta	.698	Yüksek
4	.781	Kolay	.566	Yüksek
5	.479	Orta	.845	Yüksek
7	.620	Orta	.868	Yüksek
9	.667	Orta	.486	Yüksek
10	.651	Orta	.698	Yüksek
11	.490	Orta	.264	Düzeltilmeli

Deneme Formu	Güçlük (P)	Güçlük Yorumu	Ayırt Edicilik (D)	Ayırt Edicilik Yorumu
13	.917	Kolay	.302	Geliştirilebilir
14	.557	Orta	.830	Yüksek
15	.688	Orta	.585	Yüksek
16	.781	Kolay	.566	Yüksek
17	.542	Orta	.845	Yüksek
19	.620	Orta	.868	Yüksek
21	.688	Orta	.486	Yüksek
22	.651	Orta	.698	Yüksek
23	.490	Orta	.264	Düzeltilmeli
24	.599	Orta	.887	Yüksek

Tablo 20’de de görüldüğü gibi birinci ve 13. sorularda, ayırt edicilik geliştirilebilir ve güçlük düşüktür yani sorular kolaydır. Bu sebeple bu sorularda çeldiriciler yeniden düzenlenmiştir. 11. ve 23. sorularda ise güçlük orta düzeyde olmasına rağmen ayırt edicilikleri düzeltilmelidir. Bu sorularda da gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu sorular düzeltilirken 20 numaralı soru ise kapsamı daraltmadığından testten çıkarılmıştır.

Tablo 21
CTBT için Betimsel İstatistikler

	Genel	Alt Grup	Üst Grup
Soru Sayısı	20	20	20
Uygulanan Kişi Sayısı	192	52	52
En Yüksek Puanlı Öğrencinin Puanı	20 (%100)	9	20
En Düşük Puanlı Öğrencinin Puanı	2 (%10)	2	18
Ortalama	12.880 (%64.4)	5.31 (%27)	18.36 (%92)
Standart Sapma	5.110	2.62 (%13)	3.54 (%18)
Çarpıklık z-değeri	-0.577	-	-
Basıklık z-değeri	-0.825	-	-
KR-20 Güvenirlik Katsayısı	.880	-	-
Madde Güçlük Ortalaması	.644	-	-
Madde Ayırt Edicilik Ortalaması	.628	-	-

Tablo 21’de görüldüğü gibi teste katılan öğrencilerin ortalama 12.88 (%64,4) puan, alt gruptaki öğrenciler 5.31 (%27) puan, üst gruptaki öğrenciler ise 18.36 (%92) puan elde etmişlerdir. Testte en yüksek puanı alan öğrenci 20 puan alırken en düşük puanı alan öğrenci ise 2 puan almıştır. Testin genelinde çarpıklık z-değeri -0.577; basıklık z-değeri ise -0.825 olarak hesaplanmıştır. Buna göre dağılım normal dağılıma uygundur. Madde güçlük ortalaması 0.644 olan testin ayırt edicilik ortalaması ise 0.628’dir. Hazırlanan test için

hesaplanan KR20 güvenilirlik katsayısı 0.880 olup bu testin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

3.4.2 Üst Düzey Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Kontrol Listesi

Üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri kontrol listesi, öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin deney öncesi ne düzeyde olduğunu ve deney sonrası değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır (Bkz: Ek 7). Orijinali Borich (1996) tarafından geliştirilen ve Acat (2017) tarafından Türkçeye çevrilen kontrol listesi kullanılmıştır. Bu kontrol listesi 62 maddeden ve bilginin uygulanması, analitik beceriler, sentez/yaratıcılık, değerlendirme/üstbilgi, eğilimler ve değerler olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Her bir madde birden beşe kadar puanlanmaktadır. Bilginin uygulanması bölümü, yedi maddeden oluşmakta olup bir öğrencinin alabileceği en üst puan 35 puan iken en alt puan yedidir. Analitik beceriler bölümü, 15 maddeden oluştuğundan bu bölüm için en üst puan 75 ve en alt puan 15'tir. Sentez/yaratıcılık bölümü beş maddeli olduğundan alınabilecek en üst puan 25 iken en alt puan beştir. Değerlendirme/üstbilgi bölümünde ise sekiz madde olduğundan bölümün en üst puanı 40 ve alt puanı sekizdir. Eğilimler bölümü, 21 maddeden oluşmakta ve bu bölüm için en üst puan 105 ve alt puan 21'dir. Son olarak değerler bölümünde altı madde bulunmaktadır ve bu bölümde alınabilecek en üst puan 30 iken alt puan altıdır. Toplamda bu kontrol listesinden bir öğrencinin alabileceği en üst puan 310 ve en alt puan 62'dir. Fakat bu puanlar kolay okunabilmesi ve yorumlanabilmesi adına yüzdeye dönüştürülerek verilmiştir. Dolayısıyla kontrol listesinden alınabilecek en üst puan 100 iken en düşük puan 20'dir. Kontrol listesi, ön-test ve son-test olarak her iki gruba da uygulanmıştır.

Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin başarıyla problem çözmelerine ilişkindir. Sezer (2005: 3) "Bir işin yapılmasını gerektiren beceriler testler ile ölçülemez." diyerek bilgiye sahip olmak ile bilginin uygulanmasının farklı olduğunu ve eğitimde performansa dayalı kazanımların ölçülmesinde performansa uygun değerlendirme araçlarının kullanılmasının gerektiğini belirtmiştir. Performans değerlendirme ile hem süreç hem de ürün ölçülebilir. Bu ölçüm ile öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşam problemleri üzerinde uygulayabilmelerine olanak sağlanır. Airasian (1994) kontrol listesini öğrenci performansı hakkında bilgiler içeren ve varsa eksik noktalarının belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçme araçları olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla, kontrol listeleri performansın ölçütlere ne derece uyumlu olduğunu gösteren araçlardır. Bu listelerde davranışlar ya da nitelikler puanlanabilir. Genellikle alt bölümlere ayrılabilen karmaşık davranışların

ölçülmesinde tercih edilir. Kontrol listelerine dair yaşanabilen olumsuz durum, gözlemlenemeyen davranışların ölçümü olabilir. Bu çalışmada, kontrol listeleri doldurulmadan önce öğrenci gözlemleri yapılmış, gerekli notlar alınmış ve performans süreci kaydedilmeye çalışılmıştır.

3.5 Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama aracı olan Celebrations teması başarı testi ve üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri kontrol listesi, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı gruba 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Malatya ili Pütürge ilçesi Bakımlı Ortaokulunda, müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruba ise aynı ilçede benzer özelliklerde bulunan bir başka ortaokulda aynı dönemlerde uygulanmıştır. Eşit sayıda ve benzer özelliklerdeki öğrenciler müdahale edilmeyen öğretimin uygulandığı grup olarak çalışmaya dâhil edilmiş, Bakımlı Ortaokulu 7/A ve 7B sınıfı öğrencilerinin hepsi farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup olarak belirlenmiştir. Özden (2002: 20) öğrenmenin parmak izi kadar öğrenciye özgü bir olgu olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri, hızları, ilgileri, ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Farklılaştırılmış öğretim ise öğretimin tüm bu bireysel farklılıklara uygun yapılmasıdır. Bu sebeple uygun öğrenme olanağının sağlandığı farklılaştırılmış bir sınıfta öğrenemeyen birey olmayacaktır (Çalık ve Sezgin, 2005; Özden, 2002: 20). Buradan hareketle, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, Bakımlı Ortaokulu'ndaki öğrencilerin tamamı farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup olarak belirlenmiştir.

3.6 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanan veriler Jamovi paket programına aktarılarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak araştırmada, ortalama, çarpıklık, basıklık, standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro-Wilk testleriyle bakılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinde parametrik testler, normal dağılım göstermediklerinde ise non-parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 22'de bu çalışmada elde edilen verilerin analizlerinde kullanılan istatistiksel testler listelenmiştir.

Tablo 22
Elde Edilen Verilerin Analizlerinde Kullanılan İstatistiksel Testler

Ölçüm	Kaynak	Karşılaştırma Birimi	Kullanılan Test
Cinsiyet	Deney	Kontrol	Yüzde - Frekans
İngilizce dersi karne notu	Deney-Kontrol	Normal Dağılım	Shapiro-Wilk
	Deney	Kontrol	Mann-Whitney U
Genel not ortalaması	Deney-Kontrol	Normal Dağılım	Shapiro-Wilk
	Deney	Kontrol	Bağımsız Örneklem t-testi
Celebrations Teması Başarı	Deney- Ön-Son-CTBT	Normal Dağılım	Shapiro-Wilk
	Deney Ön-CTBT	Deney Son-CTBT	Bağımlı Örneklem t-testi
	Kontrol Ön-Son-CTBT	Normal Dağılım	Shapiro-Wilk
	Kontrol Ön-CTBT	Kontrol Son-CTBT	Bağımlı Örneklem t-testi
	Deney Son-CTBT	Kontrol Son-CTBT	Mann-Whitney U
	Deney- Ön-Son-ÜDPÇK	Normal Dağılım	Shapiro-Wilk
Üst Düzey Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Deney Ön-ÜDPÇK	Deney Son-ÜDPÇK	Wilcoxon İşaretili Sıralar testi
	Kontrol Ön-Son-ÜDPÇK	Normal Dağılım	Shapiro-Wilk
	Kontrol Ön-ÜDPÇK	Kontrol Son-ÜDPÇK	Bağımlı Örneklem t-testi
	Deney- Son-ÜDPÇK	Kontrol- Son-ÜDPÇK	Mann-Whitney U

Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkilerini incelemek amacıyla, yukarıda Tablo 22’de belirtilen istatistiksel testler bu sırayla kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar alt problemlerin sırası dikkate alınarak verilmiştir. Her bir alt probleme ait bulgular ve yorumları, ayrı alt başlıkta aşağıdaki gibi verilmiştir.

4.1 Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı öğrenciler ile müdahale edilmeyen programın uygulandığı öğrencilerin Celebrations teması başarı testinden aldıkları ön ve son puanlarıyla erişim puan farkı hesaplanmış ve bu puanın analizi için yapılan Shapiro Wilk testi ve bağımlı örneklem t-testlerinin analizleri aşağıda verilmiştir.

4.1.1 Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin CTBT ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

“Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun öğrencilerinin akademik başarı değişkeni ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme ait bulguları belirlemek için CTBT son-test – CTBT ön-test farkı hesaplanmış ve bulunan bu erişim puanıyla aşağıdaki analizler yapılmıştır. Bu alt probleme ait elde edilen bulgular, Şekil 4, Tablo 23 ve 24’te gösterilmiştir.



Şekil 4: Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin CTBT Ön-test ve Son-test Puan Ortalamaları

Şekil 4’e göre farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı öğrencilerin akademik başarısı (31,85 puan) artış göstermiştir. Bu puan erişim puanıdır.

Tablo 23

Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin CTBT Erişi Puanına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

CTBT	N	\bar{x}	Medyan	Shapiro-Wilk (p)
(Son test - Ön test)	27	31.85	35.7	0.074

*p<.05

Tablo 23'teki değerlere göre başarı testinden elde edilen erişme puanı, normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi ile analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin CTBT Erişi Puanına İlişkin t-testi Sonuçları

CTBT	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
(Son-test-Ön-test)	27	31.85	4.92	26	0.526	0.001*

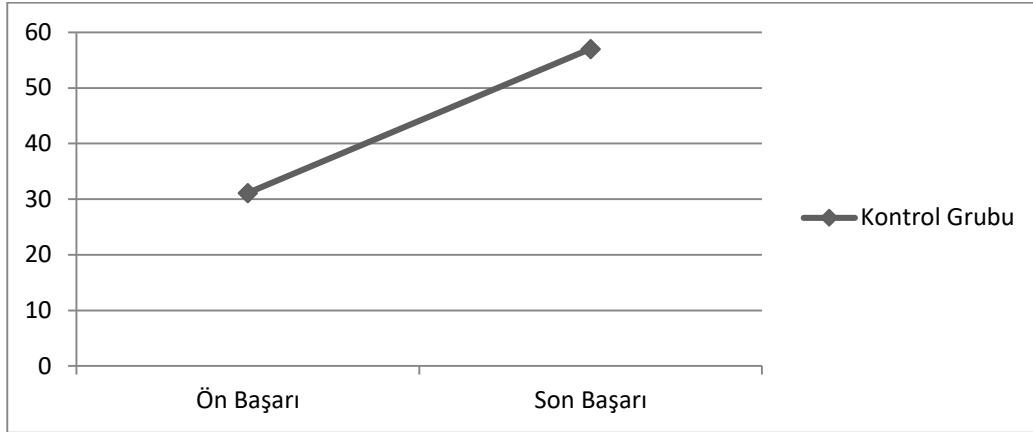
*p<.05

Tablo 24'e göre, son-test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin CTBT ön-test ile son-test puanları arasında 31.85 puan fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(26)}=0.526$, $p<.05$). Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin başarı testi son-test puanları, ön-test puanlarından yüksektir.

Elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin CTBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında elde ettiği puanların yüksek olması, farklılaştırılmış öğretimin Celebrations teması başarısını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen Kaplan (2016) ve Karip (2016) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla paralellik gösteren bu sonuç ilgili çalışmalarda ders türü açılarından farklılık göstermektedir. Çalışmalardan biri fen bilimleri dersi ve diğeri görsel sanatlar dersinde yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ise farklılaştırılmış öğretimin yedinci sınıf İngilizce dersinde öğrenci başarısını anlamlı oranda yükselttiğini göstermektedir.

4.1.2 Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup öğrencilerinin CTBT ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

“Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup öğrencilerinin akademik başarı değişkeni ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ait bulguları belirlemek için erişme puanı bulunmuş ve bağımlı örneklem t-testi kullanılarak analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 5, Tablo 25 ve 26'da verilmiştir.



Şekil 5: Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin CTBT Ön-test ve Son-test Puan Ortalamaları

Şekil 5'e göre müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup öğrencilerinin akademik başarıları (25,9 puan) artış göstermiştir. Bu puan, erişim puanıdır.

Tablo 25

Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin CTBT Erişim Puanına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

CTBT	N	\bar{x}	Medyan	Shapiro-Wilk (p)
(Son test - Ön test)	27	25.9	27.3	0.080

*p<.05

Tablo 25'teki değerlere göre müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubun öğrencilerinin erişim puanı normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Öğrencilerin CTBT Erişim Puanına İlişkin t-testi Sonuçları

CTBT	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
(Son-test-Ön-test)	27	25.9	4.58	26	0.320	0.001*

*p<.05

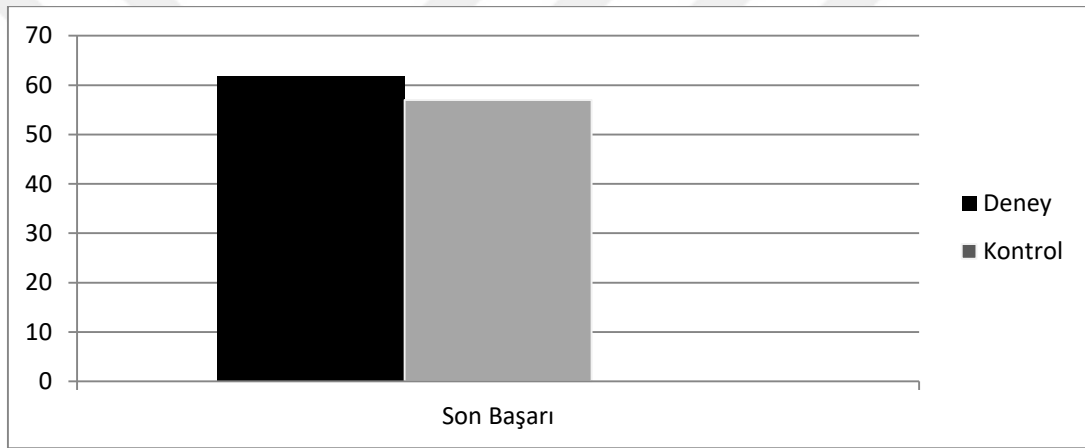
Tablo 26'ya göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin CTBT son-test ile ön-test puanları arasında 25.9 puan fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(26)}=0.320$, $p<.05$). Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubun öğrencilerinin başarı testi son-test puanları, ön-test puanlarından yüksektir.

Elde edilen bulgular müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup öğrencilerinin CTBT ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin uygulama puanları sonrasında elde ettiği puanların yüksek

olması, İngilizce dersi öğretim programında yer alan yöntemlerin Celebrations teması başarısını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3 Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı gruplardaki öğrencilerin CTBT son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup ile müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin akademik başarı değişkeni açısından son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ait bulguları belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile analizler yapılmış ve ulaşılan bulgular Şekil 6 ve Tablo 27’de sunulmuştur.



Şekil 6: Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin CTBT Son-test Puan Ortalamaları

Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grupların CTBT son-test puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ortalamalar karşılaştırılmıştır. Şekil 6’ya göre farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun CTBT son-test puanı, müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubun son-test puanından 4.85 puan daha yüksek olduğu görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin son-test puanları normal dağılım gösterirken müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup öğrencilerinin son-test puanları normal dağılım göstermediğinden dolayı grupların CTBT son-test puanlarının karşılaştırması parametrik olmayan Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Gruplardaki Öğrencilerin CTBT Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	27	61.85	60	64	0.001*
Kontrol	27	57.00	60		

*p<.05

CTBT son-test puanlarının gruplara göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir (U=64, p<.05). Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin CTBT son-test ortalamaları (\bar{x} =61.85) müdahale edilmeyen öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin son-test ortalamalarından (\bar{x} =57) yüksektir.

Grupların CTBT son-test puanları karşılaştırıldığında farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun lehine anlamlı farkın olması, farklılaştırılmış öğretimin müdahale edilmeyen öğretim programından daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Farklılaştırılmış öğretimi konu edinen ve kontrol gruplu deneysel desenlerin oluşturduğu birçok çalışmada (Karip, 2016; Akkaş, 2014; Demir, 2013; Osuafor & Okigbo, 2013; Yabaş, 2008) da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grupların, diğer gruplara göre daha yüksek başarı elde etmesi, ilgili çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerinde karşılaştırılan yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

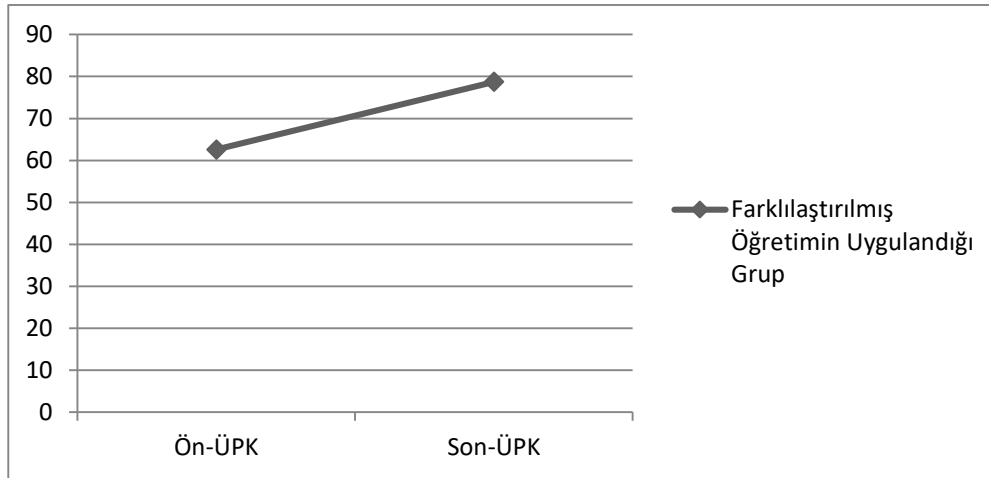
4.2 Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı öğrenciler ile müdahale edilmeyen programın uygulandığı öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri kontrol listesinden aldıkları ön ve son puanlarının karşılaştırılması için yapılan Shapiro Wilk, Mann-Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar ve bağımsız örneklem t-testlerinin analizleri aşağıda verilmiştir.

4.2.1 Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin ÜDPÇK ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

“Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri değişkeni ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt probleme ait bulguları belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz yapılmıştır. Bu alt probleme ait elde edilen bulgular

Şekil 7, Tablo 28 ve 29’da gösterilmiştir.



Şekil 7: Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-test Puan Ortalamaları

Şekil 7’ye göre farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı öğrencilerin ÜDPÇK toplam puan açısından 16.13 puan artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının, normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 28

Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

ÜDPÇK	N	\bar{x}	Medyan	Shapiro-Wilk (p)
Ön-test	27	62.58	61.29	0.187
Son-test	27	78.71	82.26	0.001*

*p<.05

Tablo 28’deki değerler incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri ön-test puanları normal dağılım gösterirken son-test puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri ön-test son-test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

(Ön-ÜDPÇK)-(Son-ÜDPÇK)	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	27 ^a	15.50	445.00		
Pozitif Sıra	0 ^b	0.00	0.00	4.84	0.000*
Eşit Sıra	0 ^c				

a. Ön-ÜDPÇK < Son-ÜDPÇK b. Ön-ÜDPÇK > Son-ÜDPÇK c. Ön-ÜDPÇK = Son-ÜDPÇK *p<.05

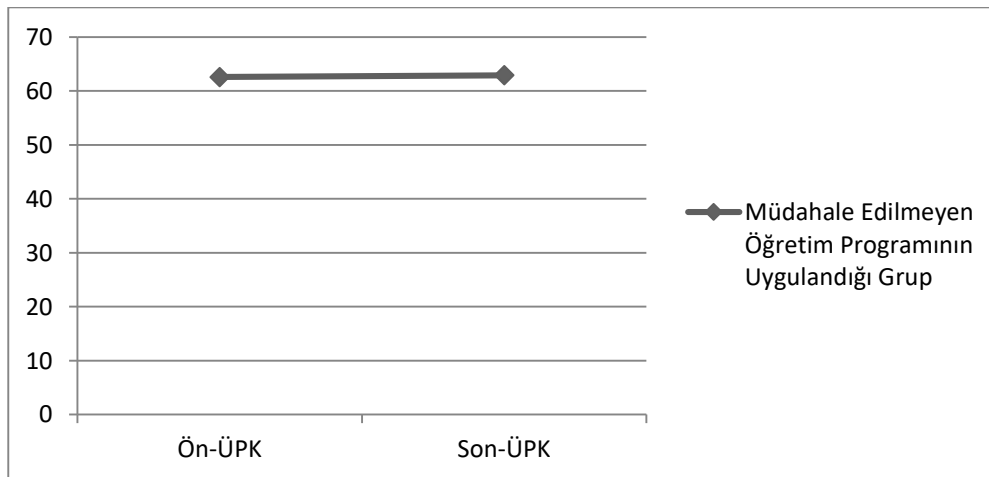
Tabloya göre grubun ÜDPÇK ön-test sıra ortalamaları ile son-test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($z=4.84$, $p<.05$). Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun ÜDPÇK son-test sıra ortalamaları, ön-test sıra ortalamalarından daha yüksektir.

Elde edilen bulgular farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup öğrencilerinin ÜDPÇK ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında elde ettiği puanların yüksek olması, farklılaştırılmış öğretimin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Kaplan-Sayı (2016) tarafından farklılaştırılmış öğretimin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmada ve Akkaş (2014) tarafından farklılaştırılmış öğretimin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmada da, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada da benzer sonuç alınmıştır.

4.2.2 Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup öğrencilerinin ÜDPÇK ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

“Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grup öğrencilerinin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri değişkeni ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme ait bulguları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 8, Tablo 30 ve 31’de gösterilmiştir.



Şekil 8: Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-

test Puan Ortalamaları

Şekil 8'e göre müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı öğrencilerin ÜDPÇK toplam puan açısından 1 puanlık artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ÜDPÇK ön-test ve son-test puanlarının, normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 30

Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

ÜDPÇK	N	\bar{x}	Medyan	Shapiro-Wilk (p)
Ön-test	27	62.58	61.61	0.969
Son-test	27	62.90	61.61	0.969

*p<.05

Tablo 30'daki değerler incelendiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri ön-test son-test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grup Öğrencilerinin ÜDPÇK Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

ÜDPÇK	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Ön-test	27	62.58	7.76	26	0.144	0.560
Son-test	27	62.90	7.57			

*p<.05

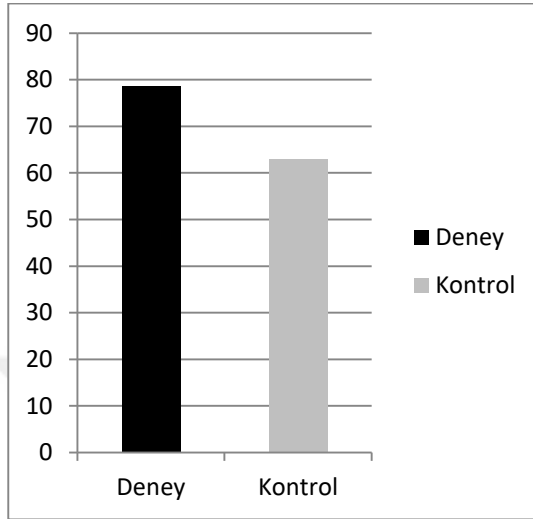
Tabloya göre grubun ÜDPÇK ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(26)}=0.144$, $p<.05$). Müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubun ÜDPÇK son-test puanları, ön-test puanlarıyla hemen hemen aynıdır.

Elde edilen bulgular öğrencilerin ÜDPÇK ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Bu durumda, müdahale edilmeyen öğretim programının öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3 Farklılaştırılmış öğretimin ve müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grupların öğrencilerinin ÜDPÇK son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi "Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup ile müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin üst düzey

düşünme ve problem çözme becerileri değişkeni açısından son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ait bulguları belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testiyle analiz yapılmış ve ulaşılan bulgular Şekil 9 ve Tablo 32’de sunulmuştur.



Şekil 9: Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grupların Öğrencilerinin Son-ÜDPÇK Puan Ortalamaları

Şekil 9’a göre farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun ÜDPÇK son-test puan ortalaması müdahale edilmeyen öğretim programının uygulandığı grubun ÜDPÇK son-test puan ortalamasından 15.81 puan daha fazladır. ÜDPÇK’den elde edilen son-test puanlarının karşılaştırılması ile hangi grubun üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Grupların ÜDPÇK son-test puanları dağılımı normal dağılım göstermemektedir (Bkz: Tablo 26, 28). Bu nedenle ÜDPÇK son-test puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına Mann-Whitney U testi kullanılarak bakılmıştır.

Tablo 32

Farklılaştırılmış Öğretimin ve Müdahale Edilmeyen Öğretim Programının Uygulandığı Grupların Öğrencilerinin ÜDPÇK Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	27	78.71	1020.26	169	0.001*
Kontrol	27	62.90	801.0		

*p<.05

ÜDPÇK son-test puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir (U=169, p<.05). Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun ÜDPÇK son-test puan ortalaması, müdahale edilmeyen öğretimin uygulandığı grubun puan

ortalamasından yüksektir.

Grupların ÜDPÇK son-test puanları karşılaştırıldığında farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun lehine anlamlı farkın olması, farklılaştırılmış öğretimin müdahale edilmeyen öğretim programından daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği başka bir çalışma olmadığı için sonuçlarının bu çalışmayla karşılaştırılabileceği bir çalışma sonucu yoktur. Akkaş (2014) tarafından üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemleri çözme becerileri üzerine yapılan çalışmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve Kaplan-Sayı (2016) tarafından üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde bu çalışmada da farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1 Sonuçlar

Farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmanın sonunda ele alınan alt problemlere ait sonuçlar aşağıda sırası ile özetlenmiştir.

5.1.1 Farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya etkisine ilişkin sonuçlar

Yedinci sınıf İngilizce dersi Celebrations teması öğretiminde...

- a. ... farklılaştırılmış öğretimin kullanıldığı grubun başarı testi ön-test puanı ile son-test puanı arasında son-test lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre, farklılaştırılmış öğretim yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi Celebrations teması akademik başarılarını arttırmada etkili olmuştur.
- b. ... İngilizce dersi öğretim programında yer alan yöntemlerin kullanıldığı grubun ön-test puanı ile son-test puanı arasında son-test puanı lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre, müdahale edilmeyen öğretim programı, yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi Celebrations teması akademik başarılarını arttırmada etkili olmuştur.
- c. ... farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grup ile İngilizce öğretim programında yer alan yöntemlerin uygulandığı grubun öğrencilerinin son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre farklılaştırılmış öğretim, yedinci sınıf öğrencilerinde Celebrations teması başarısını kazandırma konusunda müdahale edilmeyen öğretim programından daha etkilidir.

5.1.2 Farklılaştırılmış öğretimin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisine ilişkin sonuçlar

Yedinci sınıf İngilizce dersi Celebrations teması öğretiminde...

- d. ... farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun üst düzey düşünme ve problem

çözme becerileri kontrol listesinden aldığı ön-test ile son-test puanı arasında, son-test lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre, farklılaştırılmış öğretimin yedinci sınıf İngilizce dersi Celebrations teması öğretiminde kullanılması öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini olumlu etkilemiştir.

- e. ... İngilizce dersi öğretim programında yer alan yöntemlerin uygulandığı grubun üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri kontrol listesinden aldığı ön-test ile son-test puanı arasında, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre, İngilizce dersi öğretim programında yer alan yöntemlerin yedinci sınıf İngilizce dersi Celebrations teması öğretiminde kullanılması öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etki etmemiştir.
- f. ... İngilizce dersi öğretim programında yer alan yöntemlerin uygulandığı grup ile farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun son-üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri puanları arasında farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre farklılaştırılmış öğretim, yedinci sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede müdahale edilmeyen öğretim programından daha etkilidir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulayıcılara öneriler

- a. Çalışma grubundaki öğrenci özelliklerine benzer öğrenciler için farklılaştırılmış İngilizce öğretim programı geliştirilebilir ve uygun şartlar sağlandığında uygulanabilir.
- b. Celebrations teması öğretiminde akademik başarının yükseltilmesi için, İngilizce dersi öğretim programında kullanılmakta olan öğretim yöntemlerinin yerine farklılaştırılmış öğretim kullanılabilir.
- c. Üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri istenilen düzeyde olmayan öğrencilerin olduğu sınıflarda farklılaştırılmış öğretimden yararlanılabilir.
- d. Farklılaştırılmış öğretim ile öğretmenler, öğrencilerin öğrenme profillerine dair bilgiler edinerek öğretimi daha iyi planlayabilir ve bu da öğretim sürecinin verimini arttırabilir.

5.2.2 Araştırmacılara öneriler

- a. Farklı alışma grupları (il, ile, okul türü, sınıf seviyesi) zerinde aynı çalışma tekrarlanabilir.
- b. Farklı tema veya kazanımlara yönelik farklılaştırılmış ğretim uygulanabilir.
- c. Farklılaştırılmış İngilizce ğretiminin öğrencilerin st düzey düşünme ve problem zme becerilerine etkisi daha uzun süreli bir deneysel işlem ile araştırılabilir.
- d. Farklılaştırılmış İngilizce ğretimi ile ilgili ğretmen-ğrenci-veli görüşleri araştırılabilir.
- e. Farklı derslerde (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler vb.) farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının öğrencilerin st düzey düşünme ve problem zme becerilerine etkisi araştırılabilir.
- f. Yapılan diğerk farklılaştırılmış öğretime dair deneysel çalışmalar araştırılarak ve aralarında karşılaştırmalar yapılarak benzerlikler ve farklılıklar tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Airasian, P. (1994). *Classroom assessment* (2nd ed.). New York: McGraw Hill College.
- Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşünmelerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Alavinia, P., & Farhady, S. (2012). Using differentiated instruction to teach vocabulary in mixed ability classes with a focus on multiple intelligences and learning styles. *International Journal of Applied*, 2(4), 72-79.
- Alberty, H. B., & Alberty, E. J. (1962). *Reorganizing the high school curriculum*. (3rd ed.) New York: Macmillian Publishing Co.
- Aliakbari, M., & Haghghi, J. K. (2014). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Iranian learners reading comprehension in separate gender education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 182-189.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49-54.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. ve Balıkcıoğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1043-1084.
- Aykanat-Erdem, A., Balcı, T. ve Duran-Özgül, K. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu İngilizce 7 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Bailey, J. P., & Williams-Black, T. H. (2008). Differentiated instruction: Three teachers' perspectives. *Collage Reading Associting Yearbook*, 29, 133-151.
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum theory*. Itasca, Ill: F.E. Peacock Publishers.

- Belçer, Y. (2010). *Farklaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Beyer, B. (1998). Improving student thinking. *Clearing House*, 7(5), 262-268.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (çev. F. Oğuzkan). İstanbul: MEB Yayınları.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay, 20-24.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Borich, G. D. (2017). Etkili öğretim yöntemleri (çev. M. B. Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 1996).
- Brandwein, P. F. (1981). *Memorandum: on renewing schooling and education*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*.
https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cannon, M. A. (2017). *Differentiated mathematics instruction: an action research study*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Carolina, USA.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Co.

- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cheng, A. (2006). *Effects of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California, USA.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2011). *The Greenwood dictionary of education*. London: Greenwood Press.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çoban, G. ve Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 271-293.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, İ. N. (2011). *Köy ve kent okullarında öğrenim gören ilköğretim II. kademe öğrencilerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinali yayın tarihi, 1899).

- Doğanay, A. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 303-349.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Driskill, K. M. (2010). *A qualitative study of teacher understanding and use of differentiated instruction to promote reading achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Phoenix, USA.
- Dunphy, S. P. (2010). *The effect of explicitly differentiated reading instruction groups on eighth-grade students' achievement, behavior, and engagement in a school seeking to reestablish adequate yearly progress benchmarks*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, USA.
- Education First (2017). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. 01.05.2019 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> adresinden alınmıştır.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- El Masry, S. M. (2017). *The effect of differentiated instruction on learning english vocabulary and grammar among second graders in unrwa a schools*. Unpublished Master's Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.
- Elkind, D. (1975). Child development and education. *Canadian Psychological Review/Psychologie canadienne*, 16(2), 81-87.
- Erdem, E. (2010). Probleme dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 81-91.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Evin-Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Feldhusen, J. F., & Wyman, A. R. (1980). Super saturday: design and implementation of purdue's special program for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 24(1), 15-21.
- Gardner, H. (1992). *Multiple intelligences*. USA: Minnesota Center for Arts Education.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instruction strategies: one size doesn't all fit*. USA: Corwin.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Johnson, E. (2010). *Improving students' academic achievement through differentiated instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, USA.
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17, 127-40.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 28-40.
- Kandilci, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu İngilizce 7 ders kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- 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*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kaplan-Sayı, A. (2016). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karip, F. (2016). *Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve çalışmalarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, T. (1999). *Değişik yaş gruplarındaki ergenlerin kimlik gelişimi sırasında okula- iş yaşantısına ve boş zamanlarını değerlendirmeye ilişkin görüşlerindeki farklılıklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 361-375.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). USA: Oxford University Press.
- Macdonald, J. B. (1971). Curriculum theory. *The Journal of Educational Research*, 64(5), 196-200.
- Mackenzie, G. N. (1964). Curricular change: Participants, power and processes. In M. B. Miles (ed.) *Innovation in education*. New York: Teachers College Press.

- Nunley, K. (2004). *Layered curriculum®: The practical solution for teachers with more than one student in their classroom*. Amherst, NH: Brains.org.
- Ocakçı, A. F. (2015). Ergenlik dönemi özellikleri. A. F. Ocakçı ve F. Üstüner Top. *Yetişkinliğe bir adım kala ergen sağlığı*. Ankara: Göktuğ Yayıncılık, ss. 1-7.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (4th ed.). United State: Longman.
- Oliver, A. I. (1965). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles and procedures*. New York: Dodd, Mead and Company.
- Osuafor, A. M., & Okigbo, E. C. (2013). Effect of differentiated instruction on the academic achievement of Nigerian secondary school biology students. *Educational Research*, 4(7), 555-560.
- Oxford R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teachers should know*. Rowley, MA: Newbury House.
- Özbay, H. ve Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (1988). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Popham, W. J., & Baker, E. L. (1970). *Systematic instruction*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: impacts on academic achievement, social and personal development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Argosy University, Atlanta.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler. *Hacettepe University Journal of Education*, 31. <https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>.
- Saylan, N. (1993). *Program tasarısı: Temeller, prensibler, kriterler*. Balıkesir: İnce Ofset.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımını üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Smith, B. O., Stanley, W. W., & Shores, J. H. (1950). *Fundamentals of curriculum development*. New York: World Book Company.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Sönmez, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Özen Matbaacılık.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2018). 100 günlük icraat programı. 01.05.2019 tarihinde https://www.tccb.gov.tr/assets/dosya/100_GUNLUK_ICRAAT_PROGRAMI.pdf adresinden alınmıştır.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.

- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1975). *Curriculum development: theory into practice*. New York: Macmillan.
- Tomlinson, C. A., & Allan, D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: Redhouse (Orijinali yayın tarihi, 1999).
- Tomlinson, C. A. (2009). Learning profiles & achievement. *School administrator*, 66(2), 28-29.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Törüner, E. K. ve Büyükgöneç, L. (2012). *Çocuk sağlığı temel hemşirelik yaklaşımları*. Ankara: Göktuğ Yayıncılık.
- Türk Eğitim Derneği (2016). *OECD yetişkin becerileri araştırması: Türkiye ile ilgili sonuçlar*. 01.05.2019 tarihinde <https://tedmem.org/download/oecd-yetiskin-becerileri-arastirmasi-turkiye-ile-ilgili-sonuclar?wpdmdl=1688&refresh=5cd6bb3ee1e281557576510> adresinden alınmıştır.
- Türk Eğitim Derneği (2018). *2018 eğitim değerlendirme raporu*. 01.05.2019 tarihinde <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2933&refresh=5cc9ff5e01ab81556741982> adresinden alınmıştır.
- Tyler, R. W. (1957). The curriculum-then and now. *The Elementary School Journal*, 57(7), 364-374.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, I. ve Geban, O. (2003). The effect of learning styles on high school students' achievement and attitudes in chemistry. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 475 483).

- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wilson, L. C. (1971). *The open access curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- Windmiller, M. (1995). *Ahlak gelişimi ve ahlaki davranış*. J. F. Adams (Ed.) Ergenliği anlamak, 49-80 (çev. D. Öngen). Ankara: İmge Yayınevi.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik alguları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, A. C. (2018). *Farklılaştırılmış öğretimin Türk öğrencilerinin ikinci dil başarısına ve öğrenci ve öğretmen algısına etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, S. ve Ertem, Ü. (2006). Ergenlik döneminde psiko-sosyal sorunlar ve depresyon. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(9), 7-12.

EKLER

EK 1: Otantik Öğrenci Tanılamada Kullanılan Envanterler

EK1a: Çoklu Zekâ Ölçeği

DEĞERLENDİRİLMESİ GEREKEN ZEKÂ DAVRANIŞLARI	RAKAMLAR				
	0	1	2	3	4
SÖZEL/DİLSEL ZEKÂ					
Resimlerden çok yazılar dikkatimi çeker.					
İsimler, yerler, tarihler konusunda belleğim iyidir.					
Kitap okumayı severim.					
Kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim.					
Bilmecelerden, kelime oyunlarından hoşlanırım.					
Dinleyerek daha iyi öğrenirim.					
Yaşıma göre kelime hazinem iyidir.					
Yazı yazmaktan hoşlanırım.					
Öğrendiğim yeni kelimeleri kullanmayı severim.					
Sözel tartışmalarda başarılıyım.					
MANTIKSAL / MATEMATİKSEL ZEKÂ	0	1	2	3	4
Makinelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorarım.					
Aritmetik problemleri kafadan hesaplarım.					
Matematik ve fen derslerinden hoşlanırım.					
Satranç ve benzeri strateji oyunları severim.					
Mantık bulmacalarını, beyin jimnastiğini severim.					
Bilgisayarda oyunlardan çok hoşlanırım.					
Deneylerden, yeni denemeler yapmaktan hoşlanırım.					
Arkadaşıma oranla daha soyut düşünebilirim.					
Matematik oyunlarından hoşlanırım.					
Sebeup - sonuç ilişkilerini kurmaktan zevk alırım.					
GÖRSEL VE UZAMSAL ZEKÂ	0	1	2	3	4
Renklere karşı çok duyarlıyım.					
Harita, tablo türü materyalleri daha kolay algılarım.					
Arkadaşıma oranla daha fazla hayal kurarım.					
Resim yapmayı ve boyamayı çok severim.					
Yap-boz, lego gibi oyunlardan hoşlanırım.					
Daha önce gittiğim yerleri kolayca hatırlarım.					
Bulmaca çözmekten hoşlanırım.					
Rüyalarımı çok net ve ayrıntılıyla hatırlarım.					
Resimli kitapları daha çok severim.					
Kitaplarıma, defterlerime, diğer materyalleri çizerim.					
MÜZİKSEL / RİTMİK ZEKÂ	0	1	2	3	4
Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlarım.					
Güzel şarkı söylerim.					
Müzik aleti çalar ya da çalmayı çok isterim.					
Müzik dersini çok severim.					
Ritmik konuşur ya da hareket ederim.					
Farkında olmadan mırıldanırım.					
Çalışırken elimle ya da ayağımla ritim tutarım.					
Çevredeki sesler çok dikkatimi çeker.					
Çalışırken müzik dinlemek çok hoşuma gider.					
Öğrendiğim şarkıları paylaşmayı severim.					

DOĞA ZEKÂSİ	0	1	2	3	4
Hayvanlara karşı çok meraklıyım.					
Doğaya karşı duyarsız olanlara kızarım.					
Evde hayvan besler ya da beslemeyi çok severim.					
Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok severim.					
Bitki beslemeyi severim.					
Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıyım.					
Bitki ya da hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyarım.					
Mevsimlerle ve iklim olaylarıyla çok ilgiliyimdir.					
Değişik meyve ve sebzelere karşı ilgiliyimdir.					
Doğa olaylarıyla çok ilgiliyimdir.					
KİŞİLERARASI ZEKÂ	0	1	2	3	4
Arkadaşlarımla oyun oynamaktan hoşlanırım.					
Çevremde bir lider olarak görülürüm.					
Problemi olan arkadaşlarıma öğütler veririm.					
Arkadaşlarım fikirlerime değer verir.					
Organizasyonların vazgeçilmez elamanıyım.					
Arkadaşlarıma bir şeyler anlatmaktan çok hoşlanırım.					
Arkadaşlarımı sık sık ararım.					
Arkadaşlarımla sorunlarına yardımcı olmaktan hoşlanırım.					
Çevremdekiler benimle arkadaşlık kurmak ister.					
İnsanlara selam verir, hatır sorarım.					
BEDENSEL / KİNESTETİK ZEKÂ	0	1	2	3	4
Koşmayı, atlamayı ve güreşmeyi çok severim.					
Oturduğum yerde durmam, kıvılcıdanırım.					
Düşüncelerimi mimik-davranışlarla rahat ifade ederim.					
Bir şeyi okumak yerine yaparak öğrenmeyi severim.					
Merak ettiğim şeyleri elime alarak incelemek isterim.					
Boş vakitlerimi dışarıda geçirmek isterim.					
Arkadaşlarımla fiziksel oyunlar oynamayı severim.					
El becerilerim gelişmiştir.					
Sorunlarımı anlatırken vücut hareketlerini kullanırım.					
İnsanlara ve eşyalara dokunmaktan hoşlanırım.					
İÇSEL ZEKÂ	0	1	2	3	4
Bağımsız olmayı severim.					
Güçlü ve zayıf yanlarımı bilirim.					
Yalnız çalışmayı daha çok severim.					
Yalnız oynamayı severim.					
Yaptığım işleri arkadaşlarımla paylaşmayı severim.					
Yaptığım işlerin bilincindeyimdir.					
Pek kimseye akıl danışmam.					
Kendime saygım yüksektir.					
Yoğun olarak uğraştığı bir ilgi alanı, hobim vardır.					
Yardım istemeden kendi başıma ürünleri ortaya koyarım.					

(Saban, 2005)

EK 1b: Öğrenme Stilleri Envanteri

	İfadeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Ödevlerime kendi başıma çalışmayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
2	Ders esnasında sık sık hayal kurarım.	()	()	()	()	()
3	Sınıf aktivitelerinde diğer öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
4	Her zaman öğretmenlerin dersin gereklerini ve beklentilerini açıkça ifade etmelerinden hoşlanırım.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenin üzerinde durduğu şeyleri daha iyi yapabilmek için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir.	()	()	()	()	()
6	Derslerimde konuyu öğrenebilmem için benden istenenlerin tamamını yaparım.	()	()	()	()	()
7	Konu hakkındaki fikirlerim çoğu kez ders kitabındaki kadar iyidir.	()	()	()	()	()
8	Sınıf aktiviteleri genellikle sıkıcıdır.	()	()	()	()	()
9	Ders konuları hakkındaki düşüncelerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
10	Benim öğrenmem için ne önemli ise öğretmenlerimin bana söyleyeceğine itimadım vardır.	()	()	()	()	()
11	İyi not almak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir.	()	()	()	()	()
12	Dersler devam etmeye değerdir.	()	()	()	()	()
13	Benim için ne önemli ise ona çalışırım fakat öğretmenin söyledikleri her zaman önemli değildir.	()	()	()	()	()
14	Bir derste kullanılan araç ve gereçler hemen beni hiç heyecanlandırmaz.	()	()	()	()	()
15	Sınıfta, problemler hakkında diğer öğrencilerin ne düşündüklerini duymaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
16	Derslerimde kesinlikle ne yapmam gerekiyorsa sadece onu yaparım.	()	()	()	()	()
17	Sınıfta düşüncelerimi açıklamak için diğer öğrencilerle mutlaka rekabet etmeliyim.	()	()	()	()	()
18	Derse gitmekle evde kaldığımdan daha çok şey öğrenirim.	()	()	()	()	()
19	Derslerimin içeriği hakkında kendi kendime daha çok şey öğrenirim.	()	()	()	()	()
20	Çoğu derse devam etmek istemiyorum.	()	()	()	()	()

	İfadeler	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
21	Öğrenciler, fikirleri diğer öğrencilerle daha çok paylaşmaya teşvik edilmelidir.	()	()	()	()	()
22	Ödevlerimi tam olarak öğretmenlerimin bana gösterdiği yöntemle yaparım.	()	()	()	()	()
23	Öğrenciler derste başarılı olmak için katılımcı olmalıdırlar.	()	()	()	()	()
24	Bir derste mümkün olduğunca çok şey kazanmak benim sorumluluğumdur.	()	()	()	()	()
25	Kendi kendime anlama yeteneğim konusunda kendimi güvenli hissederim.	()	()	()	()	()
26	Dersin işlenişi sırasında dikkatimi vermek yapabileceğim zor bir iştir.	()	()	()	()	()
27	Diğer öğrencilerle sınava çalışmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
28	Ne çalışacağım ya da ödevlerimi nasıl yapacağım hakkında seçim yapmaktan hoşlanmam.	()	()	()	()	()
29	Herkesten önce problemleri çözmeyi ya da soruları cevaplamayı severim.	()	()	()	()	()
30	Sınıf aktiviteleri ilgi çekicidir.	()	()	()	()	()
31	Ders içeriği hakkında kendi fikirlerimi geliştirmeyi severim.	()	()	()	()	()
32	Sınıfta zamanla bir şeyi öğrenmekten vazgeçtim.	()	()	()	()	()
33	Ders saatleri, kendimi insanların birbirlerine öğrenmede yardım ettikleri bir grubun parçası gibi hissetmeme neden olur.	()	()	()	()	()
34	Öğrenciler ders projelerinde öğretmenler tarafından daha sıklıkla denetlenmelidirler.	()	()	()	()	()
35	Sınıftaki öğrencilerden daha ilerde olmak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gerekir.	()	()	()	()	()
36	Bir derse, bütün yönleriyle elimden geldiğince katılmayı denerim.	()	()	()	()	()
37	Dersin nasıl işleneceği hakkında kendi düşüncelerim var.	()	()	()	()	()
38	Sadece geçebileceğim kadar çalışmak bana yeter.	()	()	()	()	()
39	Ders almanın en önemli parçası, diğer öğrencilerle birlikte öğrenmektir.	()	()	()	()	()

(Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2003)

EK 1c: Algısal Öğrenme Stili Tercih Anketi

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Sosyal Bilgiler dersinde,					
1. Öğretmen bana ne yapmam gerektiğini açıkladığında daha iyi anlarım.					
2. Sınıfta bir şeyler yaparak öğrenmeyi tercih ederim.					
3. Başkalarıyla çalıştığım zaman daha verimli olurum.					
4. Grupla çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim.					
5. Sınıfta başkalarıyla çalıştığım zaman en iyi şekilde öğrenirim.					
6. Öğretmenin tahtaya yazdığını okuyarak daha iyi öğrenirim.					
7. Sınıfta, bir şeyi nasıl yapmam gerektiğini birisi anlattığında daha iyi öğrenirim.					
8. Sınıfta bir şeyler yaptığım zaman daha iyi öğrenirim.					
9. Sınıfta anlatılanları, okuyarak öğrendiklerimden daha iyi hatırlarım.					
10. Ne yapmam gerektiğini okuduğum zaman daha iyi hatırlarım.					
11. Bir şeyin modelini yapabildiğim zaman daha iyi öğrenirim.					
12. Ne yapmam gerektiğini okuduğum zaman daha iyi anlarım.					
13. Tek başıma çalıştığım zaman öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.					
14. Sınıf projesi için model, grafik, poster, tablo, harita gibi şeyler yaptığımda daha iyi öğrenirim.					
15. Sınıfta deneyler yaparak öğrenmekten zevk alırım.					
16. Çalışırken bir şeyler çizdiğimde daha iyi öğrenirim.					
17. Öğretmen sınıfta konuyu anlattığı zaman daha iyi öğrenirim.					
18. Tek başıma çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim.					
19. Sınıfta rol yapma etkinliklerine katıldığım zaman daha iyi anlarım.					
20. Sınıfta birisini dinlediğim zaman daha iyi öğrenirim.					
21. Bir ödev üzerinde iki ya da üç arkadaşım ile çalışmaktan hoşlanırım.					
22. Konuya ilişkin model, pano, afiş, harita, gazete gibi yeni şeyler ürettiğimde, öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.					

23. Başkalarıyla çalışmayı tercih ederim.					
24. Birisini dinlemektense, okuyarak daha iyi öğrenirim.					
25. Sınıf projesi için model, grafik, poster, tablo, harita gibi şeyler yapmaktan hoşlanırım.					
26. Sınıfta ilgili etkinliklere katıldığım zaman en iyi şekilde öğrenirim.					
27. Sınıfta, tek başıma daha iyi çalışırım.					
28. Bir proje üzerinde tek başıma çalışmayı tercih ederim.					
29. Konuyu kitaptan okuduğumda, dinlediğimden daha iyi öğrenirim.					
30. Tek başıma çalışmayı tercih ederim.					

(Bengiç, 2008)



EK 1ç:Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III

KOLB'UN ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ-III

Değerli Öğrenci,

Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve 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.

Örnek,

Öğrenirken,

---3--Mutlu olurum

---2--Dikkatli olurum

---1--Hızlı davranırım

---4--Kendi fikrimi oluştururum

Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır, katkılarınız için teşekkür ederim.

Ar. Gör. İlke EVİN
DEÜ 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.

3. Öğrenirken...,

-----Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.

-----Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim.

-----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/fikirlere 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.

8. Öğrenirken...,

- Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.
- Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.
- Acele etmekten hoşlanmam.
- Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissedirim.

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.

(Evin-Gencel, 2006)

EK 1d: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL)

Öğrenme Stili Envanteri

Yönerge: Aşağıda her birinde dörder cümle bulunan on iki durum verilmektedir. Her durum için size en uygun olan cümleye 4 puan, ikinci uygun olana 3 puan, üçüncü uygun olana 2 puan, en az uygun olana ise 1 puan olarak ilgili cümlenin başındaki boşluğa yazınız. Bu envanter, sizin fen ve teknoloji dersine çalışırken veya öğrenirken hangi öğrenme stilinize sahip olduğunuzu tespit ederek, fen ve teknoloji dersinde size uygun bir öğretim modeli belirlemek amacıyla sunulmuştur. Lütfen cümlelerin başındaki boşlukları en uygun şekilde doldurunuz.

Hatırlamanız için,

- (4) size en uygun olan
- (3) size ikinci uygun olan
- (2) size üçüncü uygun olan
- (1) size en az uygun olan

1. Öğrenirken,

- duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.
- izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.
- fikirler üzerine düşünmekten hoşlanırım.
- bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

- duygularıma ve on sezilerime güvendiğimde
- dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde
- mantıksal düşünmeyi temel aldığımında
- bir şeyler elde etmek için çok çalıştığımında öğrenirim.

3. Öğrenirken

- güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum.
- sessiz ve çekingen olurum.
- sonuçları bulmaya yönelirim.
- yapılanlardan sorumlu olurum.

4.

- Duygularımla
- İzleyerek
- Düşünerek
- Yaparak öğrenirim.

5.

- Yeni deneyimlere açık olurum.
- Konunun her yönüne bakarım.
- Analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
- Denemekten hoşlanırım.

6. Öğrenirken

- sezgisel
- gözleyen
- mantıklı
- hareketli biriyim.

7. En iyi

- kişisel ilişkilerden
- gözlemlerden
- akılcı kuramlardan
- uygulama ve denemelerden öğrenirim.

8. Öğrenirken

- kişisel olarak o isin bir parçası olurum.
- işleri yapmak için acele etmem.
- kuram ve fikirlerden hoşlanırım.
- çalışmamdaki sonuçları görmekten hoşlanırım.

9. En iyi

- duygularıma dayandığım zaman
- gözlerime dayandığım zaman
- fikirlerime dayandığım zaman
- öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.

10. Öğrenirken

- kabul eden
- çekingen
- akılcı
- sorumlu biriyim.

11. Öğrenirken

- katılırım.
- gözlemekten hoşlanırım.
- değerlendiririm.() aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi

- akılcı ve açık fikirli olduğum zaman
- dikkatli olduğum zaman
- fikirleri analiz ettiğim zaman
- pratik olduğum zaman öğrenirim.

(Cesur, 2008)

EK 2: Yedinci Sınıf İngilizce Yıllık Planı - Farklaştırılan Ünite

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI BAKIMLIORTAOKULU7. SINIFLAR İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI							
MONTH	DAYS	HOURS	THEME	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Contexts, Tasks and Assignments	Evaluation
FEBRUARY	04-08	4	Unit: 6 Celebrations	<p>Making simple suggestions (Accepting and refusing) Would you like some cake? —Yes, please. Just a little. I'll get a sandwich. Would you like one? —No, thanks. I am full.</p> <p>Making arrangements and sequencing the actions It is easy to organize a birthday party. First, you should prepare a guest list. Then, you should decorate your place. Finally, you should prepare lots of food.</p> <p>Expressing needs and quantity We need some/a lot of balloons. I have a lot of/many/one or two/some presents. arrange attend beverage, -s decorate fancy guest, -s host, -s invitation card/message invite organize refuse wrap</p>	<p>Listening E7.6.L1. Students will be able to recognize utterances related to suggestions, needs and quantity of things.</p> <p>Spoken Interaction E7.6.SI1. Students will be able to talk about arrangements and sequences of actions.</p> <p>Spoken Production E7.6.SP1. Students will be able to make suggestions.</p> <p>E7.6.SP2. Students will be able to express needs and quantity.</p> <p>Reading E7.6.R1. Students will be able to understand texts about celebrations.</p> <p>Writing E7.6.W1. Students will be able to write invitation cards.</p>	<p>Contexts Advertisements Blogs Diaries/Journal Entries E-mails Illustrations /Lists /Magazines News/Reports Notes and Messages Podcasts/Posters Questionnaires/Stories Tables Videos Websites</p> <p>Tasks/Activities Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Find Someone Who ... Games Guessing Information/Opinion Gap Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers Reordering Storytelling True/False/No information</p> <p>Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students organize a birthday party. They prepare a list for needs, guests and food. They also prepare an invitation card.</p>	
	11-15	4					
	18-22	4					
	25-01	4					
	27-31	4					

Bu yıllık plan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayınlanan 15 sayılı ve 19/01/2018 Tarihli “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programı” esas alınarak hazırlanmıştır

EK 3: Farklılaştırılmış Günlük Ders Planları

EK 3a: Daily Lesson Plan for English on February 18th at Bakımlı Secondary School

Teacher	: Büşra Türegün
Target Group	: 7 th Grade
Group Size	: 1 (the student named F)
Age of the Students	: 13
Lang. Prof. Level	: A2
Subject	: Celebrations
Time Allocated	: 2 Lessons (40 minutes per lesson)
Approach Adopted	: Differentiated Instruction & Eclectic Approach

Learning Goals		
Know Goals	Understand Goals	Do Goals
- The student F will be able to understand texts about celebrations.	-The student F will be able to find the main point of the text. - The student F will be able to find the details of the text.	- The student F designs a website to make The Apricot Festival popular. - The student F writes one sentence in order to reflect the points that he/she learnt from the lesson.

Segment	What and How? Description of Activities	Materials	Learning Styles of Ss	Time
1. Warm up/Perspective/Opening Greeting the students and preparing them for the main part of the lesson by talking about an invitation card.	Teacher and students greet each other. T draws students' attention to the invitation card she holds and talks about the card.	The invitation card	Verbal Visual	2 min.
2. Introduction/Stimulation After talking about the card, T makes the list of celebrations in Turkey.	T starts brainstorming and makes the students involved in it. While brainstorming, T makes the list of celebrations in Turkey on the board and adds the card's subject that she brings.	Blackboard Board marker	Verbal Interpersonal	4 min.

<p>3. Instruction/Participation</p> <p>Using students' responses, T introduces the activities in which students write the main idea of the text and then, fill in the blanks according to the text in order to get the details of the celebrations.</p>	<p>Ss read the text in their coursebook silently. Next, Ss write the main idea of the text and then, fill in the blanks according to the text in order to get the details of these two celebrations. T checks the answers and gives feedback.</p>	<p>Reading sheets</p> <p>Worksheets</p>	<p>Intrapersonal</p> <p>Verbal</p> <p>Visual</p>	<p>15 min.</p>
<p>4. Practice/Further Activities</p> <p>T makes the students to use their productive skills for upcoming practice. Student F designs a website for The Apricot Festival to describe it in order to make it popular.</p>	<p>T distributes the worksheets. With the help of samples and useful language box, Student F designs a website for The Apricot Festival.</p>	<p>Worksheets</p>	<p>Intrapersonal</p> <p>Verbal</p> <p>Visual</p>	<p>13 min.</p>
<p>5. Closure/Evaluation</p> <p>T checks what Ss have already known about the topic, what Ss learnt from the lesson and did not learn.</p>	<p>In the given worksheets that are in the form of Tweet screen, students write one sentence to indicate what they learnt from the lesson.</p>	<p>Worksheets</p>	<p>Intrapersonal</p> <p>Verbal</p> <p>Visual</p>	<p>5 min.</p>
<p>6. Follow-up</p> <p>T gives and explains homework for the students' self-study and introduces the topic of next lesson in order to let them prepare themselves for the next lesson.</p>	<p>In a written form and also through oral instruction, T assigns homework which requires reading a poem. After clarifying instruction of homework, T indicates the topic of the next lesson in this written form.</p>	<p>Homework sheets</p>	<p>Intrapersonal</p>	<p>1 min.</p>

EK 3b: Daily Lesson Plan for English on February 19th at Bakımlı Secondary School

Teacher : Büşra Türegün

Target Group : 7th Grade

Group Size : 2 (the students named H and İ)

Age of the Students : 13

Lang. Prof. Level : A2

Subject : Celebrations

Time Allocated : 2 Lessons (40 minutes per lesson)

Approach Adopted : Differentiated Instruction & Eclectic Approach

Learning Goals		
Know Goals	Understand Goals	Do Goals
- The students H and İ will be able to understand the traditional steps of celebrations.	- The students H and İ will analyze the steps of a celebration.	- The students H and İ record a commercial video to make The Honey Festival popular. - The students H and İ present their commercial video to other Ss. - The students H and İ write sentences in order to reflect the points that they learnt from the lesson and did not learn from the lesson.

Segment	What and How? Description of Activities	Materials	Learning Styles of Ss	Time
1. Warm up/ Perspective/Opening Greeting the students and preparing them for the main part of the lesson by talking about the previous lesson.	Teacher and students greet each other. T draws students' attention to Ss' products in previous class about The Apricot Festival.	-	Verbal	5 min.
2. Introduction/Stimulation After talking about Ss' products, Ss match the list of phrases which are steps of celebrations with the given photos.	Ss match the verbs and the phrases with the given photos. So, Ss try to understand the necessary steps of a celebration.	Worksheets	Verbal, Visual, Interpersonal	8 min.

<p>3. Instruction/Participation</p> <p>Using students' responses, T introduces the activities in which students complete the steps of a celebration as in the list. It is aimed at making The Honey Festival popular.</p> <p>Students H and I record a commercial video for The Honey Festival to describe it.</p>	<p>T distributes the worksheets. With the help of samples and useful language box, Students H and I make some preparations in order to record a commercial video for The Honey Festival. (They can record their video in the break).</p>	<p>Worksheets</p>	<p>Interpersonal, Verbal, Visual</p>	<p>15 min.</p>
<p>4. Practice/Further Activities</p> <p>T makes the students to use their productive skills for upcoming practice. Students H and I present their work to other Ss.</p>	<p>Students H and I present their commercial video for The Honey Festival to other Ss. T provides feedback.</p>	<p>Worksheets</p>	<p>Interpersonal, Verbal, Visual</p>	<p>13 min.</p>
<p>5. Closure/Evaluation</p> <p>T checks what Ss have already known about the topic, what Ss learnt from the lesson and did not learn.</p>	<p>In the given worksheets that are in the form of traffic signal, students write one sentence to indicate what they have already known about the topic, another sentence to show what they learnt and one more sentences for the points that they did not learnt from the lesson.</p>	<p>Worksheets</p>	<p>Intrapersonal Verbal, Visual</p>	<p>5 min.</p>

EK 3c: Daily Lesson Plan for English on February 25th at Bakımlı Secondary School

Teacher : Büşra Türegün

Target Group : 7th Grade

Group Size : 1 (the student named B)

Age of the Students : 13

Lang. Prof. Level : A2

Subject : Celebrations

Time Allocated : 2 Lessons (40 minutes per lesson)

Approach Adopted : Differentiated Instruction & Eclectic Approach

Learning Goals		
Know Goals	Understand Goals	Do Goals
- The student B will be able to understand texts about celebrations.	- The student B will be able to find the main point of the text. - The student B will be able to find the details of the text.	- The student B will be able to write invitation cards. - The student B writes one sentence in order to reflect the points that he/she learnt from the lesson.

Segment	What and How? Description of Activities	Materials	Learning Styles of Ss	Time
1. Warm up/Perspective/Opening Greeting the students and preparing them for the main part of the lesson by talking about their weekend.	Teacher and students greet each other and T asks questions about their weekend, talks about her own weekend in which she attends a birthday party.	-	Verbal Visual	5 min.
2. Introduction/Stimulation After talking about the weekend, T makes the list of important things at parties.	T starts brainstorming and makes the students involved in it. While brainstorming, T makes the list of important things at parties such as music, food and drinks, clothes and things to do.	Blackboard Board marker	Verbal, Visual, Interpersonal	8 min.

<p>3. Instruction/Participation</p> <p>Using students' responses, T introduces the activities in which students fill in the blanks with given words with the help of reading it and then, they answer six wh- questions regarding the details of the text.</p>	<p>Ss fill in the blanks with given words in order to complete the text. Then T checks the Ss' answers. So, they will have the full version of the text and read it. After reading it silently, Ss answer wh- questions to get the details of the text. T checks the answers and gives feedback.</p>	<p>Reading sheets Worksheets</p>	<p>Intrapersonal, Verbal, Visual</p>	<p>30 min.</p>
<p>4. Practice/Further Activities</p> <p>T makes the students to use their productive skills for upcoming practice. Student B writes an invitation card for the class birthday party with the help of sample given by the teacher.</p>	<p>After discussing the questions, T directs Ss' attention to the parts of an invitation card (date, time, place and things to do). Then, T distributes the worksheets. With the help of a sample, Student B writes an invitation card for the class birthday party.</p>	<p>Worksheets</p>	<p>Intrapersonal, Verbal, Visual</p>	<p>25 min.</p>
<p>5. Closure/Evaluation</p> <p>T checks what Ss have already known about the topic, what Ss learnt from the lesson and did not learn.</p>	<p>In the given worksheets that are in the form of Facebook message screen, students write one or two sentences to their parent in order to show what they learnt from the today's lesson. T says "we will send them on Facebook. If you don't have a Facebook account, don't worry, I share them with your parents". T checks students' answers and collect them.</p>	<p>Worksheets</p>	<p>Intrapersonal, Verbal, Visual</p>	<p>8 min.</p>
<p>6. Follow-up</p> <p>T gives and explains homework for the students' self-study and introduces the topic of next lesson in order to let them prepare themselves for the next lesson.</p>	<p>In a written form and also through oral instruction, T assigns homework which requires students to bring some food voluntarily for the class birthday party on the next lesson. After clarifying instruction of homework, T indicates the topic of the next lesson on the board.</p>	<p>Homework sheets or Blackboard</p>	<p>Intrapersonal</p>	<p>4 min.</p>

EK 3ç: Daily Lesson Plan for English on February 26th at Bakımlı Secondary School

Teacher : Büşra Türegün

Target Group : 7th Grade

Group Size : 1 (the student named K)

Age of the Students : 14

Lang. Prof. Level : A2

Subject : Celebrations

Time Allocated : 2 Lessons (40 minutes per lesson)

Approach Adopted : Differentiated Instruction & Eclectic Approach

Learning Goals		
Know Goals	Understand Goals	Do Goals
- The student K will be able to understand texts about birthdays.	- The student K will be able to find the main point of the text.	- The student K will be able to write a goal to celebrate his/her next birthday. - The student K presents his/her role in the class birthday party. - The student K writes one sentence in order to reflect the points that he/she learnt from the lesson.

Segment	What and How? Description of Activities	Materials	Learning Styles of Ss	Time
1. Warm up/Perspective/Opening Greeting the students and preparing them for the main part of the lesson by talking about the previous lesson.	Teacher and students greet each other and T asks questions about the previous lesson, talks about the important things at birthday parties.	-	Verbal Visual	5 min.
2. Introduction/Stimulation After talking about the previous lesson, T makes the list of reasons to celebrate birthdays.	T starts brainstorming and makes the students involved in it. While brainstorming, T makes the list of reasons to celebrate birthdays.	Blackboard Board marker	Verbal, Visual, Interpersonal	10 min.

<p>3. Instruction/Participation</p> <p>Using students' responses, T introduces the activities in which students read a newspaper column about the reason of celebrating birthdays and then, Ss write their own goals to celebrate their next birthdays.</p>	<p>Ss read a newspaper column about the reason of celebrating birthdays. Then T checks the Ss' comprehension. After reading it silently, Ss write their own goals to celebrate their next birthdays.</p>	<p>Reading sheets Worksheets</p>	<p>Intrapersonal, Verbal, Visual</p>	<p>25 min.</p>
<p>4. Practice/Further Activities</p> <p>T makes the students to use their productive skills for upcoming practice. Student K presents his/her role in the class birthday party and Ss have a small birthday party. This activity includes fun and cultural awareness.</p>	<p>After discussing the questions, Student K presents his/her role in the class birthday party and Ss have a small birthday party.</p>	<p>Worksheets</p>	<p>Intrapersonal, Verbal, Visual</p>	<p>30 min.</p>
<p>5. Closure/Evaluation</p> <p>T checks what Ss what Ss learnt from the lesson and did not learn.</p>	<p>In the given worksheets, there is a representation of messaging on WhatsApp with one student who is absent in this lesson and T wants to write a message in which they write what they understood from this lesson.</p>	<p>Worksheets</p>	<p>Intrapersonal, Verbal, Visual</p>	<p>10 min.</p>

Farklaştırılmış Günlük Ders Planlarında Yer Alan Aktivitelere Örnekler*

EK 3d. The Text

Please, read the text silently in 3 minutes

to learn the festivals people celebrate in Germany and Thailand. ☺

(You can look at unknown words at the bottom of the page.)

HOME
PRODUCTS
ABOUT US
CONTACT

🔍




A World of Celebrations

People love throwing parties, and there are all sorts of parties all over the world all the time. Let's have a look at some of the celebrations around the world.



In Germany, we celebrate Carnival in February. We put on masks and red noses and wear funny clothes. We also have a party at school. Then we watch the parade. People throw sweets from decorated cars and I like catching them.



We celebrate Loy Krathong at the end of the rainy season. It's a very popular festival in Thailand. We apologise to water for making it dirty. The festival starts in the evening when there's a full moon in the sky. We decorate rafts (krathongs) with flowers and candles. We light the candles and put the rafts on the rivers. We believe they carry away bad luck and we start a new life.



(Kandilci, 2018: 78)

*18.02.2019 tarihli derse ait planda yer alan aktiviteler örnek olarak verilmiştir.

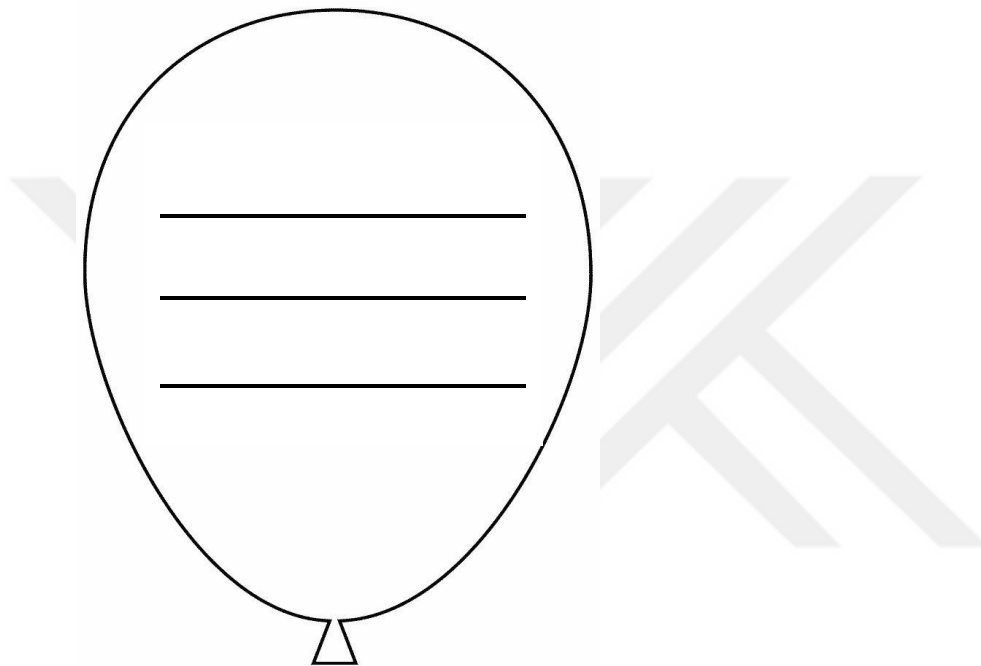
EK 3e. Gist Activity - Specific Information Activity – Post Activity – Wrap Up Activity

EK 3e-I: Activity A.

What do people celebrate in the text? Please, write your answer with evidence from the text. You have 5 minutes. 😊

For example,

“People in Thailand celebrate Loy Krathong. They apologise to water for making it dirty (sentence 3). They make krathong flowers (sentence 5).”



EK 3e-II: Activity B.

Please, fill in the blanks according to the text in order to get the details of these two celebrations. You have 5 minutes. 😊

1. In Germany, people celebrate Carnival every
2. People wear and on their faces.
3. During the parade, people from decorated cars.
4. People in Thailand celebrate Loy Krathong when
5. Loy Krathong is a way to for polluting water.
6. The Thais believe that the candles

EK 3e-III: Activity C.

There is The Apricot Festival in Malatya, but people in other countries do not know it.

Please, design a website for The Apricot Festival to describe it.

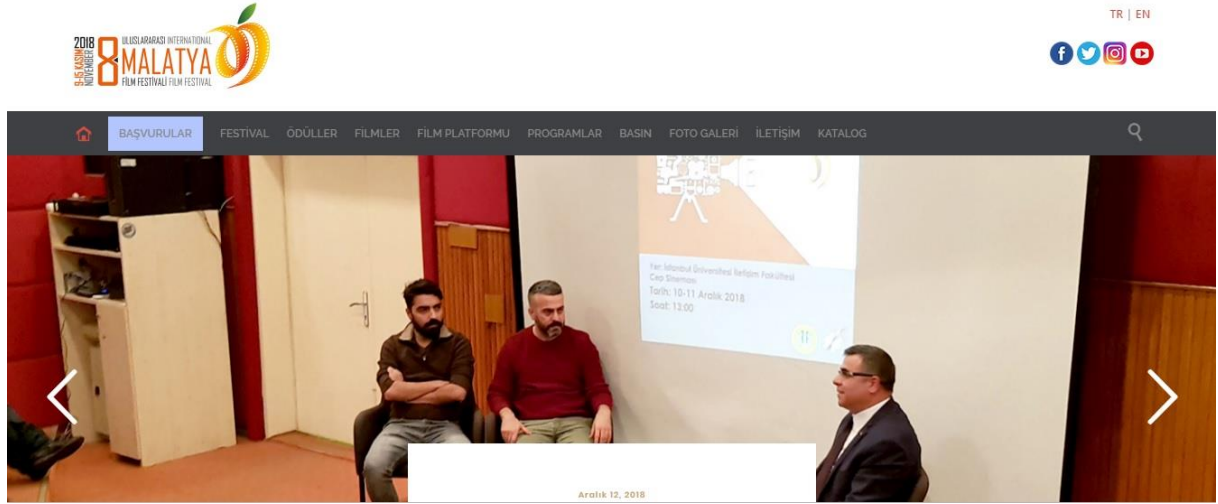
So, it will be popular. 😊

You can use the words in the box.

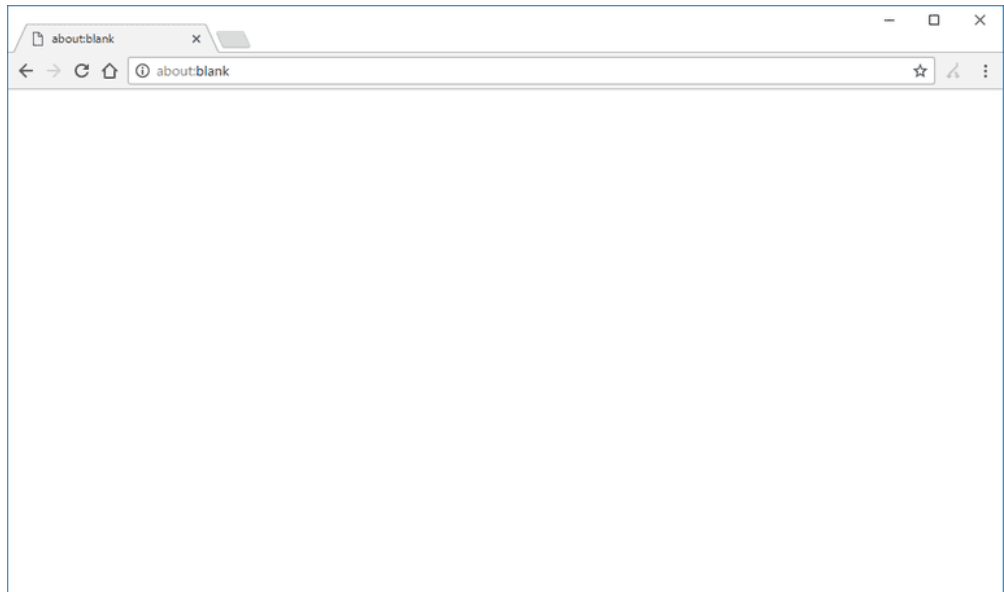


eat	decorate	visit	watch	sell	listen to
dance	prepare	traditional	celebrate	apricot	festival

Here is the website of 5th Malatya Film Festival. It is an example for you.

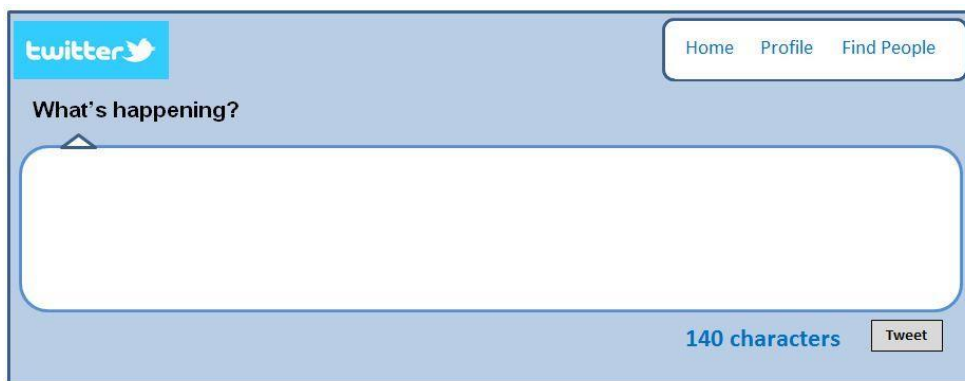


Your website:



EK 3e-IV: Activity D.

Please, tweet what you learned from this lesson. 😊 You have 2 minutes!

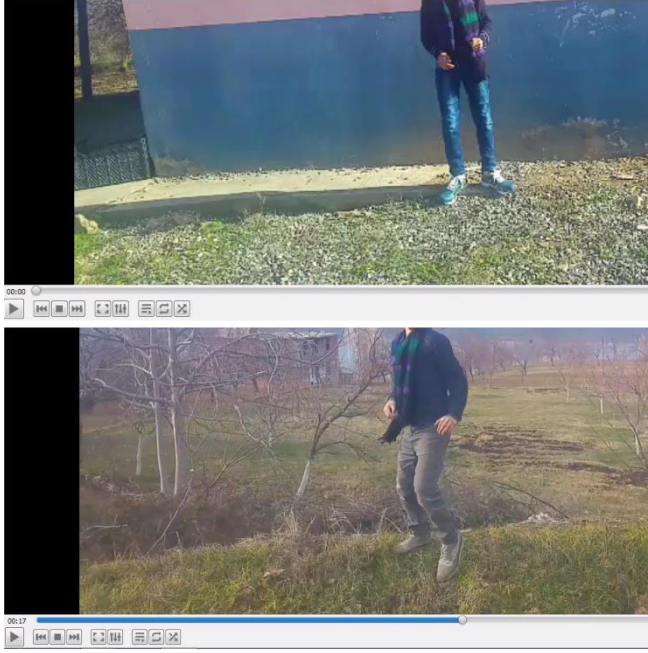


The image shows a screenshot of the Twitter interface for composing a tweet. At the top left is the Twitter logo. To the right are navigation links for "Home", "Profile", and "Find People". Below the logo is the text "What's happening?". A large, empty text input field is in the center. At the bottom right of the input field, it says "140 characters" and there is a "Tweet" button.

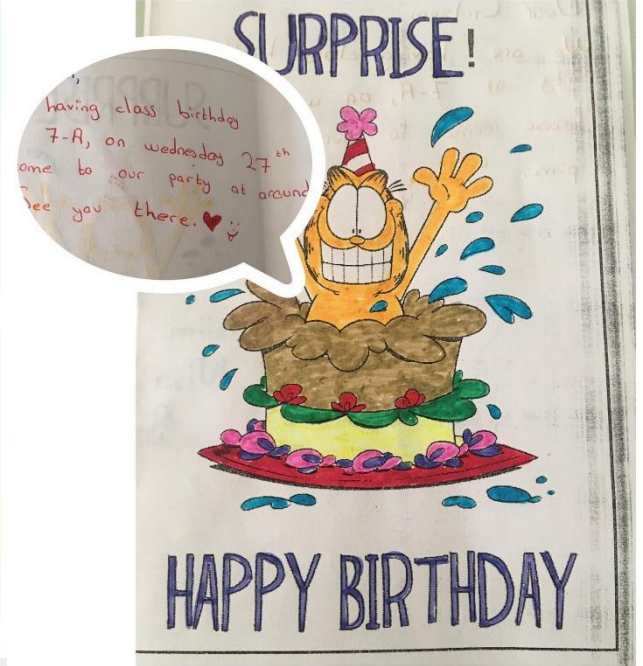


EK 4: Örnek Öğrenci Ürünleri

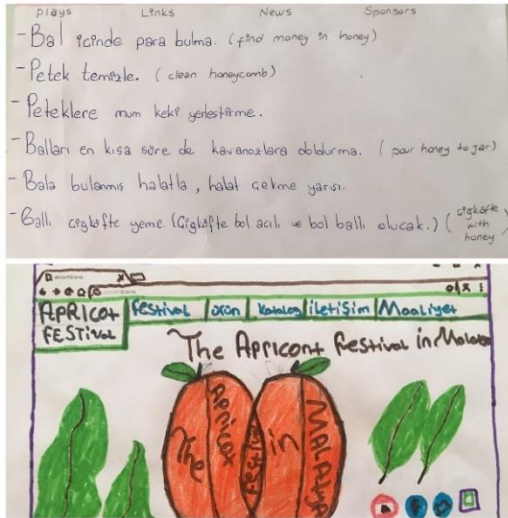
EK 3b



EK 3c



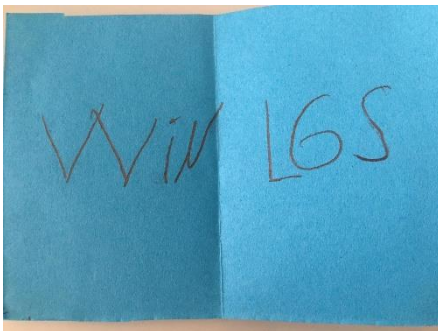
EK 3a



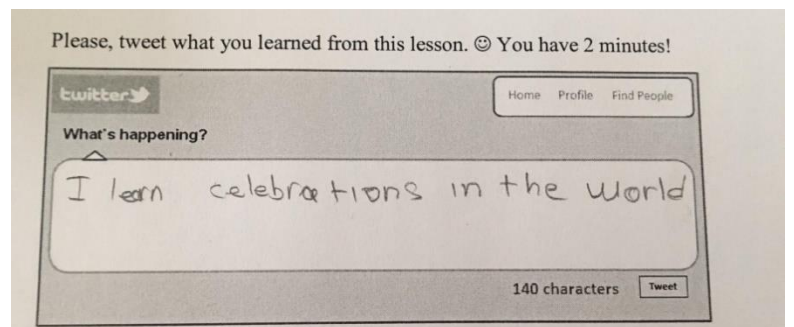
EK 3ç



EK 3ç



EK 3a



EK 5: Celebrations Teması Başarı Testi

1-6. sorularda boşluğa uygun gelen seçenekleri seçiniz.

1. I need some balloons, flags and flowers to the place.

- A) decorate
- B) attend
- C) invite
- D) wrap

2. Helen: I am making all the for the party.

George: Thank you very much. You are so kind.

- A) presents
- B) guests
- C) costumes
- D) arrangements

3. Lisa: Would you like to have a piece of cake?

David: I am full.

- A) Yes, please.
- B) No, thanks.
- C) Yes, I'd love to.
- D) No, I don't like it very much.

4. Kevin: I want to organize a birthday party for my brother. What should I do first?

Sarah:

Kevin: Thank you. I am going to write a card.

- A) Order a cake
- B) Buy a costume
- C) Invite her friends
- D) Decorate the room

5. James: Would you like to come to the party on Sunday?

William: I have an English exam on Monday. I must study.

- A) It sounds fun.
- B) Yes, I'd love to.
- C) Why not?
- D) That is not a good idea.

6. Nisa: Would you like to come to the party at the weekend?

Büşra: Sure. What do you need?

Nisa: Can you bring a lot of ?

- | | |
|--------------|----------------|
| A) lemonade | B) candles |
| C) apple pie | D) fruit juice |

7. I. Okay. I will.

II. Nothing. Why?

III. I have two tickets for the theatre.

Would you like to come with me?

IV. What are you doing on this Saturday?

Anlamalı bir diyalog oluşturmak için yukarıdaki cümleler nasıl sıralanmalıdır?

A) IV-II-III-I

B) IV-II-I-III

C) II-III-IV-I

D) III-I-IV-II

8-9. sorularda boşluğa uygun gelen seçenekleri seçiniz.

8. We are having a birthday party at the garden. I need for decoration.

A) a little beverages

B) a few masks

C) any food

D) a lot of balloons

9. İrmak: I'm so excited because tomorrow is
Ramadan feast.

Mehtap: Me too and I have a to-do list. First,
I will buy candies. I will clean the house.
..... I will help my mom for cooking.

A) next / then

B) finally / first

C) next / finally

D) finally / next

10 - 12. soruları verilen mektuplara göre cevaplayınız.

Dear friends,
My mother and I are preparing baklava.
We are going to visit my grandparents on
Friday. Would you like to join us?
Love,
Tülay

Dear Tülay,
Thank you very much for your invitation.
Awesome! Shall I bring anything? Please
let me know.
Love,
Betül

Dear Tülay,
Thanks for the invitation. I'd love to but I
can't. I am going to visit my aunt and
uncle. Another time maybe...
Love,
Ekin

10. What is the event on Friday?

A) Birthday party

B) Surprise party

C) Slumber party

D) Ramadan feast

11. Who are the guests? Who won't come to the event?

A) Tülay, Betül / Ekin

B) Betül, Ekin / Ekin

C) Tülay, Ekin / Betül

D) Betül, Ekin / Betül

12. What is the excuse of Ekin?

A) Her mother is ill.

B) She must help her mother.

C) She is going to visit her aunt and uncle.

D) Her cousins are coming on that day.

13-16. sorularda boşluğa uygun gelen seçenekleri seçiniz.

13. My father buys a cow. My mother is going to cook meat. We are celebrating

- A) costume party
- B) sacrifice feast
- C) surprise party
- D) ramadan feast

14. My little sister is turning 10 this Tuesday. We are having a party for her.

- A) birthday
- B) graduation
- C) slumber
- D) fancy dress

15. This is the ticket of the event.



- A) Subject / Date
- B) Place / Guests
- C) Date / Place
- D) Guests / Hosts

16.

Dear grandmother,
I'm finishing secondary school. I want to celebrate it with you. My mom and dad are decorating the house. It is on 28th June.
.....
I hope you can make it.
Love,
George

- A) Shall we have a picnic?
- B) How about dancing?
- C) Would you like to come over?
- D) Let's join the wedding ceremony!

17.

We have a birthday party at our house. So, I am going to make a cake. There are eggs, butter and flour. I can start.

Aşağıdakilerden hangisi boşluklardan birine getirilemez?

- A) some
- B) any
- C) a little
- D) a few

18. One of your friends invites you to her graduation party on Sunday but you are ill. How do you refuse the invitation?

- A) Sure, why not?
- B) That sounds good.
- C) I can't refuse your invitation.
- D) I'd love to, but I can't.

19. (I) My friends and I organized a surprise party for Nancy. (II) We bought a cake and a few presents for her. (III) She watched a documentary about lions, giraffes and elephants. (IV) She was happy in the party.

Verilen metinde anlam bütünlüğünü bozan cümleyi işaretleyiniz.

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



24. According to the card,

- A) The wedding is at 10 a. m.
B) Elizabeth and Richard are the guests.
C) The wedding is on 6th August.
D) The wedding is at Green Park.

EK 6: Celebrations (Kutlamalar) Temasına İlişkin Belirtke Tablosu

Theme	Language Skills	Level of Bloom's Taxonomy	Learning Outcomes	Number of Test Items	Time spent on items (minutes)	Score
Celebrations	Listening	Remembering	Students will be able to recognize utterances related to suggestions, needs and quantity of things.	1, 2, 13, 14	4 min. (10%)	20 (20%)
	Spoken Interaction	Applying	Students will be able to talk about arrangements and sequences of actions.	4, 7, 9, 19	8 min. (20%)	20 (20%)
	Spoken production	Understanding	Students will be able to make suggestions.	3, 5, 18	6 min. (15%)	15 (15%)
		Understanding	Students will be able to express needs and quantity.	6, 8, 17	6 min. (15%)	15 (15%)
	Reading	Understanding	Students will be able to understand texts about celebrations.	10, 11, 12	8 min. (20%)	15 (15%)
	Writing	Applying	Students will be able to write invitation cards.	15, 16, 24	8 min. (20%)	15 (15%)
TOTAL					40 min. (100%)	100 (100%)

EK 7: Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Problem Çözme Kontrol Listesi**Öğrencinin Adı-Soyadı:**

Bilginin Uygulanması	1	2	3	4	5
1. Öğrencilerin bir probleme ilişkin ön bilgilerinin belirlenmesi					
2. Öğrenilen konularla ilgili resim ya da diyagram çizilmesi					
3. Grafik, çizelge ve tablolar oluşturma ve bunları açıklama					
4. Tanımlanabilen nitelikleri sınıflandırma/kategorize etme					
5. Gözlemlenen olayları yazılı ve sözlü olarak iletme					
6. Bir sonuca ulaşmak için kuralları uygulama					
7. Bilgi toplamak için birçok kaynaktan yararlanma					
Analitik Beceriler					
8. Çeşitli öğeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkları belirleme					
9. Bir problemi daha önceki problemlerle karşılaştırma					
10. Her bileşenin bütünle olan ilişkisini belirleme					
11. Gözlemlerden ve veri analizinden sonuçlar çıkarma					
12. Kendi düşüncelerindeki ve başkalarının düşüncelerindeki yanlışlıkları tespit etme ve ifade etme					
13. Bir olayın nedenlerini açıklama					
14. Sahip olunan bilgiler ışığında tahminde bulunma					
15. Yapılan tahminleri değerlendirmek için plan yapma					
16. Bir problemin önemli noktalarını belirleme					
17. Probleme mantıklı bir çözüm getirme					
18. Problemin çözümü için kriter belirleme					
19. Problemi çözmek için bilgi toplama					
20. Farklı bilgi kaynaklarından veri elde etme					
21. Verilerin güvenilirliğini belirleme					
22. Geçerli olan şartlarda problemin açıklanması					
Sentez/Yaratıcılık					
23. Bir durumu değerlendirmek için standartların dışında yollar keşfetme					
24. Problemi yönetmek için yeniden düzenleme					
25. İçeriğin farklı uygulamalarına ilişkin beyin fırtınası yapma					
26. Potansiyel problemleri ön görme					
27. Sınıfta okunanları ve söylenenleri yazılı veya sözlü olarak özetleme					
Değerlendirme/Üstbilis					
28. Kendi öğrendiklerini sorgulama					
29. Geri bildirimler sonucunda uygun tekrarların yapılması					
30. Problemin çözümündeki riskleri değerlendirme					
31. Çıktıları gözleme ve gerektiğinde stratejileri gözden geçirme					
32. Verilerin inandırıcılığını değerlendirme					
33. Yazılanları değerlendirme ve gözden geçirme					
34. Emin olunmayan fikirler hakkında kendi kendine sorular sorma					
35. Mantıksızlıkları ve tutarsızlıkları fark etme					

Eğilimler					
36. Başkalarının performanslarını övme					
37. Paylaşma ve bir görevi sırayla yapma					
38. Başkalarının görevlerine odaklanmalarına yardım etme					
39. İhtiyaçları olduğunda başkalarına yardım etme					
40. Bir problemin çözümü kolay olmadığında bile probleme odaklanmaya devam etme					
41. Kesin veriler elde etme					
42. Esnek fikirli olma					
43. Fevri davranışları engelleme					
44. Bir problemi çözmek için taslak oluşturma					
45. Zor görevlere karşı dayanıklılık gösterme					
46. Başkalarına cevap verirken yapıcı bir şekilde davranma					
47. Öğrenme için istek duyma					
48. Gerektiğinde geri bildirim isteme					
49. Başkalarıyla iş birlikli olarak çalışma					
50. Gerektiğinde başkalarına yardım etme					
51. Bir projeyi tamamlarken bağımsız çalışma					
52. Başkalarını dikkatli bir şekilde dinleme					
53. Amaçlara engel olabilecek şeyleri görmezden gelme					
54. Kendi gelişimini kaydetme					
55. Gerçekçi bir şekilde kendi performansını değerlendirme					
56. Belirli bir zaman içinde ulaşılabilir amaçlar belirleme					
Değerler					
57. Etik konulara karşı farkındalık gösterme					
58. Etik kurallara bağlılık gösterme					
59. Etik ikilemler ve çatışmaları çözebilme					
60. Zor durumlara baş ederken öz disiplini koruma					
61. Başkalarına karşı ilgili ve hassas davranma					
62. Görevlerle ve başkalarıyla ilgilenirken sorumlu bir şekilde davranma					

(Acat, 2017)