



**ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KULLANILAN
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM MODELİNİN,
ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DÜZEYLERİ ve TUTUMLARINA
ETKİSİ**

Hazırlayan:

Tuğba DURMUŞ

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT

Doktora Tezi

Samsun, 2017

**ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KULLANILAN
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM MODELİNİN,
ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DÜZEYLERİ ve TUTUMLARINA
ETKİSİ**

Hazırlayan:

Tuğba DURMUŞ

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT

Doktora Tezi

Samsun, 2017



Karin ve Ata'ya

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım doktora tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan ya da dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

06.01.2017

Tuğba DURMUŞ

TEZ KABUL VE ONAYI

Tuğba DURMUŞ tarafından hazırlanan ‘Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin, Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisi’ başlıklı bu çalışma, 06/01/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

Üye: Doç. Dr. İsmail GELEN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT

Üye: Yrd. Doç. Dr. Abdullah Nuri DİCLE

Üye: Yrd. Doç. Dr. Eda BÜTÜN KAR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

06/01/2017

Doç. Dr. Ali ERASLAN

ÖZET

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KULLANILAN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM MODELİNİN, ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DÜZEYLERİ ve TUTUMLARINA ETKİSİ

Tuğba DURMUŞ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Doktora, Ocak/2017

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT

Bu araştırmanın temel amacı, farklılaştırılmış öğretim modelinin farklı düzeylerdeki öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmede kalıcılık düzeylerine olan etkisini incelemektir. Araştırmada karma yöntem, yakınsayan paralel desen temel alınmıştır. Nicel boyutta yarı deneysel desen/ön test-son test kontrol grup desen, nitel boyutta da durum çalışması biçiminde tasarlanmıştır. Yapılan bu çalışma ile öğretim modeli (farklılaştırılmış öğretim modeli ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak okullarda kullanılan öğretim yöntemi), derse yönelik tutum, cinsiyet ve yaş gibi bağımsız değişkenlerin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık durumlarına etkisinin nicel olarak saptanması ve nitel bulgularla desteklenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın asıl uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde ilkokul 2. sınıf öğrencilerine, Hayat Bilgisi dersinde yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı okulda 5 tane 2. sınıf arasından, öğrencilerin başarı durumu, öğretmen özellikleri ve yapılan gözlemler doğrultusunda iki tane deney, iki tane kontrol grubu belirlenmiştir. Deneysel işlem, deney gruplarını oluşturan iki şubede, toplam 14 ders saati olarak dört hafta boyunca uygulanmıştır.

Verilerin analizinde ilk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle, uygulamaya başlamadan önce, uygulamadan sonra ve uygulama tamamlandıktan yaklaşık altı ay sonra akademik başarı testinden elde edilen kalıcılığa ait verilerin analizinde, tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada, verilerin analizi doğrultusunda ilkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, programda yer alan kazanımlarla aynı paralellikte, öğrencilerin her birinin bireysel farklılığını dikkate alarak farklılaştırılmış öğretim modeline dayalı etkinlikler hazırlamak ve dersi buna uygun şekilde planlamak mümkündür denilebilir. Hem deney, hem kontrol grubunun son test puanlarının yükselmiş olduğu ancak kalıcılıkta farklılaştırılmış öğretim modelinin daha etkili olduğu sonucu da bulgulardan bir diğeridir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim modeline ilişkin genel olarak görüşleri oldukça olumlu olarak tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılarak işlenen derslerin hem çocuklar hem de kendileri üstünde olumlu etkileri olduğunu,

farklı bir bakış açışı kazandıklarını, çocukların derse daha ilgili olduklarını, motivasyonlarının arttığını vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: farklılaştırılmış öğretim modeli, Hayat Bilgisi, bireysel farklılık



ABSTRACT

THE EFFECTS OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION MODEL USED IN SOCIAL SCIENCE COURSES ON STUDENTS' SUCCESS LEVELS AND ATTITUDES

Tuğba DURMUŞ

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences

Department of Elementary Education, Ph. D., January/2017

Advisor: Kazım ALAT, Ph. D.

The main aim of this study is to evaluate the effects of the differentiated instruction model on the academic achievement of the students at different levels and their retention in learning. In the study, the mixed method and converging parallel pattern were used. A quasi-experimental design/pretest-posttest control group pattern in the quantitative dimension, in the form of case study in the qualitative dimension, was designed. The objective was to quantitatively determine the effect of independent variables such as teaching model (differentiated instruction model and teaching method used in schools based on constructivist approach), attitude toward classroom, gender and age on academic achievement and learning permanence status and to support these with qualitative findings.

The main application of the study was conducted during the spring semester of 2014-2015 academic year on primary school second year students in the course of Hayat Bilgisi. At the school where the practice was held, two experiment and two control groups were determined among the five 2nd grade classes based on students' achievement, teacher characteristics and observations. The experimental procedure was carried out for four weeks in a total of 14 teaching hours in the two branches of the experimental groups.

In the analysis of the data, firstly it was aimed to determine whether there was a significant difference between the scores of the students in the experimental and control groups, from the pre-test, post-test and retention tests. For this reason, one-factor ANOVA for repetitive measurements was used in the analysis of retention data obtained before, and after the application, and about six months after the application was completed.

In the research conducted, based on the analysis of the data, it can be concluded that it is possible to prepare activities in the Primary School 2nd grade Life Science course, based on the differentiated instruction model considering the individual differences of each student and to plan the course accordingly, in parallel to the achievements in the program. Another finding is that the results of both the experiment and the control group have increased, but the differentiated instruction model was more effective in retention.

Overall views of the teachers on the differentiated instruction model were found to be very positive. They emphasized that the lessons given using differentiated instruction model have positive effects on both children and themselves that they gain a different perspective, that children are more related to the lesson, and that their motivation increases.

Keywords: differentiated instruction model, Life Science, individual difference



TEŞEKKÜR

Bu araştırmada başlangıcından bitişine kadar birçok değerli insanın katkısı bulunmaktadır. Öncelikle zorlu bir yüksek lisans döneminden sonra beni kabul eden, her türlü konuda bana yol göstermeye çalışan, her konudaki titizliği ile örnek olan, desteğini esirgemeyen, farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan, sayın hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kazım ALAT'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan, lisans dönemimden itibaren bana olumlu örnek olan, her an desteğini hissettiğim ve iyi ki tanıyorum dediğim sayın hocam Doç. Dr. Kasım KIROĞLU'na çok teşekkür ederim. Yine tez izleme komitemde yer alan, beni her tez izleme komitesinde olumlu katkıları ve pozitif bakış açısıyla cesaretlendiren sayın hocam Doç. Dr. İsmail GELEN'e çok teşekkür ederim.

İyi günümde de, kötü günümde de her zaman sıcaklıklarını bana hissettiren, ne zaman ihtiyaç duysam yaslanabildiğim bir omuz bulmamı sağlayan, hayatımın sonuna kadar varlıkları ile beni onurlandıracak olan sevgili arkadaşlarım Dr. Çiğdem KARAKAYA, Dr. Elif MERCAN UZUN, Dr. Elif Omca ÇOBANOĞLU'na sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Bana her zaman destek olan ve artık kendimi parçası hissettiğim Okul Öncesi Anabilim Dalı'nda görev yapan sevgili hocalarıma da çok teşekkür ederim, özellikle sevgili arkadaşım Melda GÜRAL'a...

Hayatımın her döneminde varlıklarına şükrettiğim, her anımda bana hem maddi hem manevi desteklerini hiç esirgemeyen, bu zorlu maratonda benim ve iki çocuğumun hep yanında olan, karşılıksız sevgi ve sabırlarıyla beni sarmalayan sevgili annem ve babam İfakat-İhsan DÜZTAŞLAR'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Hayatta karşıma çıkan mucizelerden biri olan, varlığıyla beni güçlendiren, hayatımın anlamı sevgili eşim Ünal DURMUŞ'a ayrıca sonsuz teşekkürler, iyi ki varsın... Yüksek lisans tezimi benimle birlikte bitiren biricik kızım KARİN ve doktora tezimde bize katılan sevgili oğlum ATA, hayat kaynağım olan çocuklarıma, bana yaşattıkları tüm muhteşem duygular için sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1 KURAMSAL ÇERÇEVE	13
1.1. Farklılaştırılmış Öğretim	13
1.2. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri... ..	15
1.3. Farklılaştırılmış Sınıfların Özellikleri	16
1.4. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	17
1.4.1. İstasyonlar	17
1.4.2. Merkezler	17
1.4.3. Grafik Düzenleyicileri	18
1.4.4. Metaforik ve Kıyaslanabilir Düşünme	18
1.4.5. Katlı Öğretim	18
1.4.6. Bağımsız Çalışma Ödevleri	19
1.4.7. Kişisel Ajanda	19
1.4.8. Odaklanma Etkinlikleri	19
1.4.9. Tamamlama Etkinlikleri	19
1.4.10. İşbirlikçi Grupla Öğrenme	19
1.4.11. Öğrenme Sözleşmeleri	19
1.4.12. Eğitim Programının Yoğunlaştırılması	20
1.4.13. Düşünme Seviyeleri	20
1.5. Hayat Bilgisi Öğretim Programı	20
BÖLÜM 2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	22
2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	22
2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	28
BÖLÜM 3 YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Yöntemi	33

3.1.1. Nicel Araştırma Yöntemi	33
3.1.2. Nitel Araştırma Yöntemi.....	35
3.2. Veri Toplama Araçları	35
3.2.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	36
3.2.1.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.2.1.2. Akademik Başarı Testi	36
3.2.1.3. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	38
3.2.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	43
3.2.2.1. Gözlem Notları	43
3.2.2.2. Görüşme Formları.....	43
3.2.2.3. Kayıtlar (yazılı kayıtlar)	43
3.2.2.4. Günlükler	43
3.2.2.5. Ürün Dosyaları, Karne Notları ve Bilgi Testleri Sonuçları	43
3.3. Ön Uygulama Çalışma Grubu	44
3.4. Ön Uygulamada İşlem	44
3.4.1. Ön Test ve Tutum Ölçeği	44
3.4.2. Deneysel İşlem Aşaması.....	45
3.4.2.1. Etkinliklerin Geliştirilmesi	45
3.4.2.2. Etkinliklerin Uygulanması.....	46
3.4.3. Son Test	47
3.4.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Ön Uygulamada Verilerin Analizi.....	49
3.6. Asıl Uygulamada Çalışma Grubu.....	53
3.7. Asıl Uygulamada İşlem	53
3.7.1. Ön Test ve Tutum Ölçeği	53
3.7.2. Deneysel İşlem Aşaması.....	54
3.7.2.1. Etkinliklerin Geliştirilmesi	54
3.7.2.2. Etkinliklerin Uygulanması.....	54
3.7.3. Son Test ve Kalıcılık Testi	55
3.7.4. Verilerin Toplanması	56
3.8. Asıl Uygulamada Verilerin Analizi	58
BÖLÜM 4 BULGULAR	60
4.1. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Modeli Uygulanmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular	61

4.2. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Modeli Uygulanmasının Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular	62
4.3. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Modeli Uygulanmasının Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	62
4.4. Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Bulgular	63
4.4.1. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarılarına Cinsiyetin Etkisi	63
4.4.2. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarılarına Yaşın Etkisi	64
4.5. Hayat Bilgisi Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Modeli ve Buna Ait Stratejilerin Kullanılması Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	64
4.5.1. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Derslere İlişkin Görüşleri.....	65
4.5.1.1. Etkinliklerde Gruplandırmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	65
4.5.1.2. Etkinliklerde Konuların İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	66
4.5.1.3. Etkinliklerde Tutumlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	66
4.5.1.4. Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	67
4.5.1.5. Etkinliklerde Öğrencilerin Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	68
4.5.1.6. Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	68
4.5.2. Öğrencilerin Farklılaştırılmış Derslere İlişkin Görüşleri.....	69
4.5.2.1 Konuları Anlama ve Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	70
4.5.2.2 Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin Farkına İlişkin Öğrenci Görüşleri	71
4.5.2.3 Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin Avantajlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	72
4.5.2.4 Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin Dezavantajlarına İlişkin Öğrenci Görüşler	73
4.6. Ürün Dosyaları.....	75
BÖLÜM 5 TARTIŞMA VE YORUM	75
SONUÇ VE ÖNERİLER	80
KAYNAKÇA	83
EKLER.....	88
EK 1: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve İlgili Envanteri	88
EK 2: Akademik Başarı Testi	90

EK 3: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	97
EK. 4: Gözlemciler İçin Kontrol Listesi	98
EK. 5: Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	99
EK. 6: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	100
EK. 7: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	101
EK. 8: Yansıtma Kağıdı	102
EK. 9: Hayat Bilgisi 2. Sınıf; C Teması: Dün, Bugün, Yarın; Kazanımlar	103
EK. 10: Etkinlik Örnekleri	106
EK. 11: Ürün Dosyaları	113
ÖZGEÇMİŞ.....	117

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Farklılaştırılmış öğretim modeli konusunda Türkiye’de yapılmış tezler.	8
Tablo 2: Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen	34
Tablo 3: Madde ayırt edicilik kriterleri	36
Tablo 4: Akademik başarı testinin madde analizi sonuçları (2014-2015)	37
Tablo 5: Kazanımlara ait soru sayısı	38
Tablo 6: Hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen tutum ölçeği çalışmaları	39
Tablo 7: Korelasyonlara dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi sonuçları	40
Tablo 8: Ölçek maddelerinin asal eksnelere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucundaki faktör yük değerleri	41
Tablo 9: Ölçekteki faktörler ve her faktöre ait cronbach alpha güvenirlik katsayısı.	42
Tablo 10: 2. sınıflara ait not ortalamaları.	44
Tablo 11: Uzman görüşleri için etkinliklere eklenen değerlendirme tablosu	46
Tablo 12: Tutum puanlarına yönelik eşleştirilmiş gruplar için t testi	49
Tablo 13: Akademik başarı testi puanlarına yönelik eşleştirilmiş gruplar için t testi.	50
Tablo 14: 2. sınıflara ait not ortalamaları	53
Tablo 15: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına göre yapılan tekrarlı ölçümler için tek faktörlü Anova testi sonuçları	61
Tablo 16: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına dair ilişkisiz örneklem t-testi	62
Tablo 17: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile dersteki akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair Spearman-Brown sıra farkları korelasyon testi sonuçları.	63
Tablo 18: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testine ait puanlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	63
Tablo 19: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testine ait puanlarının yaşlarına göre ANOVA sonuçları	64
Tablo 20: Öğrencilerin konuyu doğru anlama ve ifade etme düzeyleri	70
Tablo 21: Farklılaştırılmış öğretim modelinin farkına ilişkin öğrenci görüşleri	71
Tablo 22: Farklılaştırılmış öğretim modelinin avantajlarına ilişkin öğrenci görüşleri	72
Tablo 23: Farklılaştırılmış öğretim modelinin dezavantajlarına ilişkin öğrenci görüşleri	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Farklılaştırılmış öğretim ilke ve özellikleri	14
Şekil 2: Deneysel çalışmanın yapıldığı sınıfın grup çalışması yaparken çekilmiş fotoğrafları	51
Şekil 3: Deneysel çalışmanın yapıldığı diğer sınıfın grup çalışması yaparken çekilmiş fotoğrafları	52



GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar ile tanımlar açıklanmaktadır.

Giriş

Dünyada hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişim sadece ekonomik ve siyasal anlamda değil aynı zamanda kültürel ve sosyal anlamda da kendini göstermektedir. Her gün karşılaşılan yenilikler ve teknolojik gelişmeler, insanları buna uyum noktasında sıkıntıya sokmaktadır. Uyum bunalımı (Hoşgörür ve Taştan, 2007) olarak da adlandırılan bu durum, insanları değişime direnç gösterme ve uyum sağlayamama ihtimali ile karşı karşıya getirmektedir. Buna çözüm olarak, değişime direnmek yerine, buna ayak uydurmak için, bu değişimi içselleştirmek düşünülebilir. Değişimi kontrolü altına alabilen bireyler yetiştirmek için de eğitimin işlevsel hale getirilmesi, bilgiyi elde etme yollarının farklı seçenekler şeklinde bireylere sunulması, eğitim sisteminin bu şekilde düzenlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Yaşadığımız bilim çağında kendini sürekli yenilemek zorunda olan eğitim sistemi, değişen toplumda tüm ihtiyaçları karşılayacak şekilde gelişmeli ve değişmelidir. Ancak bu şekilde, farklı ihtiyaçlara sahip bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlanmış olur (Bilen, 2002: 5). Eğitim sisteminin, bu katkıyı sağlamak için eğitim programlarını işlevsel olarak devreye sokması gerekmektedir.

Eğitim sisteminde de klasik yaklaşımlar yerine teknolojiye daha açık, farklı alternatifler sunan, bilgiyi doğrudan vermek yerine buldurmayı tercih eden, bireysel farklılıkları dikkate alan ve bilgiyi yapılandıran yaklaşımlar tercih edilmektedir (Beler, 2010: 24). Ülkemizde 2004-2005 yılında pilot uygulamayla başlayan ve 2005-2006 yılında tüm okullarda uygulamaya konulan yeni eğitim programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenenin bilgiyi pasif olarak alması değil bilgiyi yapılandırması, anlamlandırması önemlidir.

İnsan, doğuştan sahip olduğu biyolojik niteliklerle evrensel, toplumsal çevreden kazandıklarıyla da sosyo-kültürel bir varlıktır (Bilen, 2002: 4). Yani insan

gelişiminin bedensel, bilişsel, ahlaki, psikoseksüel ve psiko-sosyal yönleri vardır (Kaya, 2007: 122). Gelişim, bazı evrensel ilkelere sahiptir. Gelişim kalıtım ve çevre etkileşiminin sonucunda gerçekleşir, sürekli, bir bütündür ve aşamalarla gerçekleşir. Nöbetleşe devam eder, baştan ayağa, içten dışa, genelden özele doğrudur. Gelişimde kritik dönemler ve bireysel farklılıklar vardır (Senemoğlu, 2004: 6). Buradan da anlaşılacağı gibi, bireysel farklılıklar son derece önem taşımaktadır. Her bireyin gelişimi kendine özgüdür. Bireylerin gelişim hızları, yetenek düzeyleri, bilme ve öğrenme biçimleri, yaratıcılıkları ve hazırbulunuşluk düzeyleri, tutumları, yaşantıları, alışkanlıkları ve kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bütün bu değişkenler doğrultusunda birey pasif bir öğrenen değil, tamamıyla aktif durumda olan bir alıcı gibidir.

Bireyin aktif bir alıcı durumunda olması beraberinde bireye özgü tüm özellikleri de öğrenmede devreye sokar. Her bireyin öğrenme hızı, yetenek düzeyi, öğrenme biçimi, gereksinimleri, güdülenmişlik düzeyi ve tutumları tamamen farklıdır (Kaya, 2007: 99). Öğrenenlerin birbirinden farklı pek çok özelliğinin olması, bu özelliklere öğrenme sürecinde yer verme ihtiyacını da doğurmuştur. Eğitimciler, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini anlamaya çalışarak, temel öğrenme mekanizmalarını bilmek istemektedirler (Chevrier ve diğerleri, 2000, Akt: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 2). Bu çabaların hepsi öğreneni, en etkili ve doğru şekilde eğitim-öğretim sürecine katabilmek içindir. Bu çabalar, farklı öğrenme stilleri, öğrenme kuramları ve yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlardan biri de 2004 yılından itibaren eğitim sistemimizde kullanılan yapılandırmacı yaklaşımdır.

Bireyi pasif olmaktan kurtaracak ve eğitim-öğretim sürecine aktif şekilde katılmasını sağlayacak kişi öğretmendir. Öğretmenin bilgiyi veren değil, bilgiye giden yolları gösteren bir rehber olması gerekmektedir. Bu temel anlayış, yapılandırmacı yaklaşımın özünde de öğrenciyi merkeze alarak, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya önemli kılmaktadır (Yabaş, 2008: 25). Öğretmen, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri, ön bilgileri, öğrenme hızları, öğrenme stillerinin birbirinden farklı olduğu gerçeğini kabul ederek, eğitim-öğretim ortamının hazırlanması ve programın düzenlenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda bireysel farklılıkların önemine ilişkin olarak Yurdakul (2005: 53) şunları ifade etmiştir:

"Yapılandırmacılıkta bilginin, hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilmektedir... Yapılandırmacılığa göre öğrenenler, bilgiyi bireysel yaratırlar, yorumlar ve yeniden organize ederler. Bu bilişsel dönüşüm, öğrenenler, var olan bilgilerle formel öğretim yaşantılarını birbirine bağdaştırdığında gerçekleşmektedir. Bunun için öğrenenler; problem çözmeye dayalı araştırma etkinliklerine, öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışmalara ve anlayışlarını farklı biçimlerde gösterebilecekleri yaşantılara katılmalıdırlar." (Yurdakul, 2005: 53).

Tam da bu noktada farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı yaklaşımın ana felsefesine uygun bireysel farklılıkları temel alan bir öğretim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, ilk kez Amerikalı eğitimci Carol Ann Tomlinson tarafından kavramsallaştırılmıştır. Tomlinson (2000a:25), farklılaştırılmış öğretim modelinin, birbirinden farklı bireysel özelliklere sahip öğrenenlerin, farklı ihtiyaçlarına hitap eden, adaleti ve mükemmelliği destekleyen, karma yetenekli sınıflar içerisinde olabilecek en iyi uygulamaya odaklanan bir sağduyu yaklaşımı olduğunu vurgulamaktadır. Her öğrenene hitap etmeyi ilk hedef halinde tutan bu öğretim yaklaşımının uygulanabilmesi için, öğrenene hitap edecek öğretmen modeli, okul modeli ve sınıf modeli gerekli olmaktadır. Farklılaştırma, sınıf içerisinde öğrenenler arasındaki değişikliklere cevap olarak öğretmenlerin çabalarıyla meydana gelmiştir. Bu anlamda bir öğretmen ne zaman öğretimini tüm sınıfa aynı şekilde yapmaktan uzaklaşıp, bireye ya da gruba özel hale getirirse, o zaman öğretimini farklılaştırıyor denilebilmektedir (Tomlinson, 2007).

Farklılaştırılmış öğretimin sloganı "Tek beden herkese uymaz" (*One size doesn't fit all*) şeklindedir (Gregory ve Chapman, 2013: 19) ve nasıl ki giyimde böyleyse, sınıfta da bir yol, tek yol değildir. Çünkü her öğrenci tektir ve farklıdır. Farklılaştırılmış öğretimde istasyonlar, merkezler, katlı öğretim, ajandalar, öğrenme sözleşmeleri gibi birçok farklı strateji ile ürün, süreç ve içerik farklılaştırılabilmektedir. Öğrenmeyi etkileyen temel etmenlerin; öğrenenle ilgili olanlar, öğrenme yöntemiyle ilgili olanlar ve öğrenilecek olanla ilgili olanlar (Kaya, 2007: 117) olduğu göz önüne alınırsa; ürün, süreç ve içerikteki farklılaştırmanın bunların tamamını kapsadığı dikkat çekmektedir. Tomlinson'a (2007: 10) göre, farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin, müfredatın başından değil, öğrencilerin bulunduğu yerden başlaması ve öğrencilerin birbirinden önemli biçimde ayrıldığı gerçeğini kabul ederek, bu temelde ilerledikleri vurgulanmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim modeli konusunda yapılan çalışmalarda, bu modelin okuma yazma öğretimi, matematik ve biyoloji alanlarında çok başarılı sonuçlar doğurduğu ortaya konmaktadır (Chen, 2007: 9). Karadağ'ın (2014: 1310) yaptığı bir araştırmaya göre ise, farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan doktora tezlerinin büyük çoğunluğu dil becerileri, matematik öğretimi ve öğretmen eğitimi temalarında yoğunlaşmaktadır. Yine yapılan çalışmaların çoğunda bu modelin farklı dersler ve farklı yaş gruplarına yönelik kullanımı da önerilmektedir (Belçer, 2010; Çam, 2013; Demir, 2013; Karadağ, 2010; Koeze, 2007; Scott, 2012; Şaldırdak, 2012; Yabaş, 2008). İlkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersi, çocuğun temel yaşam becerilerini kazanmasında, gelecek yaşamının şekillenmesinde ve olumlu kişisel niteliklerinin oluşmasında çok büyük önem taşımaktadır. Çocuğu yaşama hazırlayan temel derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersi gerek içerdiği konular, gerekse hitap ettiği zeka alanları açısından oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir.

Hayat Bilgisi dersi, çocuğun yaşadığı çevreye ve topluma uyum sağlaması için temel becerilerin ve kişisel niteliklerin geliştirilmesinin amaçlandığı temel derslerden biridir. Sönmez'e (2005: 4) göre, Hayat Bilgisi, 'doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler' olarak tanımlanabilir. Önce 'Eşya Dersleri' adı ile okutulan bu ders, 1926 yılında 'Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzısıhha, Coğrafya ve Tarih, Muhasabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye' dersleri 'Hayat Bilgisi' adı altında toplanmıştır. 1926 programından sonra da 1936, 1948, 1968 ve 2004 programlarının tamamında aynı adla yer almıştır.

İnsan doğayla sürekli bir etkileşim içindedir. Bunun sonucu olarak elde ettiği bilgi, beceri ve değerler, kültür olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2009: 6). Kültürün oluşması için de birey ve doğa merkezdedir. İnsanın doğayla ilişkisi, doğadan ve toplumdan öğrendikleriyle merkezde yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersi de 'doğa-birey-toplum' ağında yer almaktadır (Güleryüz, 2013: 28). Bunun sonucu olarak da Hayat Bilgisi dersi mihver ders ya da temel ders olarak nitelendirilmiştir (Binbaşıoğlu, 2003: 30)

Hayat Bilgisi dersinde, çocuklara kazandırılması hedeflenen bazı temel beceriler vardır (Akınoğlu, 2005: 8-9). Bunlar:

- Bilgi kaynaklarına ulaşma becerileri; kaynak bulma, okuma ve bilgi tarama

- Bilgiyi kullanabilme becerileri; zihinsel beceriler ve karar verme becerisi
- İnsanlar arası ilişkilerle ilgili beceriler; kendini gerçekleştirme, grupla etkileşim becerileri

Problem Durumu

Günümüz çocukları teknoloji çağının çocuklarıdır ve onlara eğitim veren tüm öğretmenler için de bu önemli bir ayrıntıdır. Bunun hem olumlu hem olumsuz tarafları vardır. Çünkü çocuklar daha fazla şey bilmekte ancak bildiklerinin daha azını anlamaktadırlar (Tomlinson, 2007: 41). Bu, eğitimin ayrılmaz birer parçası olan öğretmen, öğrenci ve veli için oldukça önemli sorunlar yaratmaktadır. Dolayısıyla sağlıklı bir sınıfta öğretmen, sürekli öğrencilerinin kim olduğunu anlamak ve onları benzersiz kılan şeyleri keşfetmek zorundadır. Böylelikle onları standartlaştırarak öğretim vermez, aksine onlara bireysel ve özgür olabildikleri bir öğrenme ortamı sağlar (Tomlinson, 2007: 58).

Geleneksel eğitim yaklaşımında öğretim süreci normal gelişime sahip öğrencilere göre düzenlenmiştir. Eğitim sürecinde bütün öğrenciler için standartlaştırma eğilimi söz konusudur. Standart grubun dışında kalan öğrenciler, bu standart eğitim-öğretim sürecinden olumsuz şekilde etkilenmektedir. Dezavantajlı öğrenciler olarak değerlendirilebilecek engelli ve kaynaştırma öğrenciler ile üstün yetenekli olarak değerlendirilen üstün zihin gücüne sahip öğrenciler de aynı standartlaştırmanın içinde eğitim öğretim almaktadır. Bu durumda her iki grup da istenilen düzeyde ilerleme gösterememektedir. Öğrencilere niteliklerine uygun öğretim-öğrenme verilmediğinde uyumsuz davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir. Bu durum sınıftaki tüm öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir (Uğuroğlu, 1998).

Öğretim, her bir öğrenciyi buldukları noktadan daha ileriye taşıma amacı güder, hepsinin aynı noktada başlayıp aynı noktaya ulaşmasını değil de kendi en üst noktasına ulaşmasını amaçlar. Ülkemizde yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük bir kısmında öğrencilerin aynı hazırbulunuşluk seviyesinde başladığı varsayılmakta ancak böyle olmadığı belirlenmektedir (Ekiz, Altun ve Siyambaş, 2013; Erkan ve Kırcı, 2010; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Külekçi, 2013; Mercan Uzun, 2015; Yılmaz, Taşçı ve Fidan, 2013). Farklı hazırbulunuşluk seviyesinde okula başlayan öğrencilerin, eğitim öğretim kademelerinden hangisinde olursa olsun, sonunda aynı seviyeye ulaşılması öngörülmektedir ki bu da mümkün değildir. Bunun

sonucu olarak, her biri genelden farklı bireyler olan öğrenciler, kendi hazırbulunuşluk seviyesinden başlayabilmeli ve kendi en iyisine ulaşabilmelidir. Farklılaştırılmış öğretim modeli, böyle bir uygulamaya olanak sağlamakta, her öğrencinin kendi en üst noktasına ulaşmasının önünü açmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin amacı, her bir öğrenciyi kendi bireysel seviyesinde karşılayarak, onu bir üst basamağa çıkarabilmek için gerekli her türlü öğretim ve kaynağı sunmak ve böylelikle kendi bireysel gelişimi ve akademik başarısını en üst düzeye ulaştırmaktır (Borich, 2014: 41).

2004 İlköğretim Programının temel yaklaşımına göre, öğrencilerin, öğrenme ortamına kendilerine özgü ön bilgi ve inançlarla geldiği, öğrenmenin öğrencilerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına bağlı olduğu özellikle vurgulanmaktadır (Özdemir ve Çınar, 2012: 17). Bireysel farklılıklara önem vermek açısından yapılandırmacı yaklaşım ile farklılaştırılmış öğretim modeli ortak noktalara sahiptir. Günümüz öğretim programlarının temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın içerisinde farklılaştırılmış öğretim stratejilerine yer vermekle, öğrencilerin bireysel farklılıklarına çok daha fazla önem veren bir öğretme-öğrenme süreci oluşturulacağı düşünülmektedir.

İlköğretimde farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasının nedeni, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin çok çeşitli seviyede olmaları ve eğer öğretmenleri öğrencilerinin bireysel potansiyelini en üst seviyede kullandırmak isterse, kendisinin de farklılıklara eğilimli olmak zorunda olduğu ile açıklanmaktadır (Tomlinson, 2000b: 3). Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrenci farklılıklarını göz önüne alma, ihtiyaçlarına göre eğitim-öğretimi düzenleme gibi noktalara dikkat etmesi ve bunu göz önünde bulundurması gerekmektedir. Ancak etkili bir sınıf öğretmeni, öğrencilerin öğrenmelerinde ve akademik başarılarında, en iyiyi sergileyebilmelerini sağlamak için kendisi de birçok beceriye sahip olmalıdır. Farklılaştırılmış öğretimde öğrenenlerin özelliklerine göre uygulanabilecek stratejiler mevcuttur. Bu stratejiler (merkezler, istasyonlar, ajandalar vb.) dersin içerik, süreç ve ürün bölümlerinden her birinde ya da herhangi birinde tercih edilebilir (Tomlinson, 2000b). Öğretmenler, bu stratejileri tutarlı ve sistematik olarak uygulamayı öğrendikçe, bu konuda beceri kazandıkça öğrenmenin, öğrencilerin başarısının ve tutumlarının olumlu yönde değiştiğini de görmesi kuvvetle muhtemeldir (Mastropieri ve Scruggs, 2016: 125).

Yapılan birçok çalışma incelendiğinde, öğretim modelinin, derse yönelik tutumun, cinsiyet ve yaş gibi bazı bağımsız değişkenlerin, öğrencinin akademik başarısı ile son derece ilişkili olduğunun ortaya konduğu tespit edilmiştir. Örneğin Myers (2002) ve Chen (2007) tarafından yapılan iki farklı çalışmada farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencinin öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarına etkisine dair bulgular elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda (Ayers, 2008; Koeze, 2007; Rodriguez, 2012) cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, öğretmen özelliklerinin uygulamaya etkisine dikkat çekilmiş olması nedeni ile bağımsız değişkenlerin bazılarının kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Farklılaştırılmış öğretim modeli başta yazma becerisi olmak üzere dil becerilerinin gelişimine ve derse karşı tutuma olumlu katkılar sağlamaktadır. Akademik katkılarının yanı sıra öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinin de artmasını sağlamıştır. Zekâ üzerine yapılan birçok çalışmadan çıkan sonuçlara göre, zekâ tek yönlü değil, çok yönlüdür; zekâ sabit değil, değişkendir; nöronlar aktif kullanıldıklarında büyür ve gelişir, aksi takdirde körelirler (Tomlinson, 2007: 38). Yapılan bu çalışma ile eğitim-öğretim sürecinde yapılacak ufak değişiklikler ile sağlanabilecek gelişmelere ışık tutulmaya çalışılacaktır.

Bu noktada tüm öğrencilere çeşitli deneyimleri sınıfta kazanma şansı vermek ve her birinin kapasitesini en az bir üst düzey olmak üzere ileri taşımak için hem araştırmacılara, hem de öğretmenlere farklı bakış açısı sunması açısından çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir. Bunun uygulanabilir ve etkili olması durumunda, sınıfta etkili öğrenmenin standartlaştırmaya çalışmakla değil aslında farklılıklara saygı duyarak, eğitimin diğer öğelerini farklılaştırarak gerçekleştirileceği vurgulanmış olacaktır.

Tomlinson'a göre (2007: 38), müfredatta değişiklik için iki gerekçe söz konusudur. Bunlar; (1) öğrencinin değişikliğe gereksinim duyduğunu gördüğünüzde, (2) bu değişikliğin, öğrencinin önemli fikirleri anlama ve kullanma olasılığını arttıracığına inandığınızda. Bu iki gerekçe de öğretim programımızda değişiklik ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgilerin, program geliştirme çalışmalarına bu iki noktada da önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2004 Hayat Bilgisi dersinin programına göre, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bazı beceriler ve kişisel nitelikler bulunmaktadır. Bunların içinden özellikle öğrenmeyi öğrenme, farklılıklara saygı duyma, öz saygı, saygı, beceri ve kişisel niteliklerinin, uygulanacak bu öğretim modelinin temel felsefesi sonucu, öğrencilere doğrudan kazandırabileceği düşünülmektedir (MEB, 2004).

Farklılaştırılmış öğretim modeli ülkemizde çok yeni kullanılmaya ve tanınmaya başlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Tez çalışmasında başlanıldığında tamamlanmış üç tez çalışması bulunmaktayken, 2016 yılı itibariyle bu konuda tamamlanmış on iki tez tespit edilmiştir. Bu tezlere ait bilgiler özet olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1: Farklılaştırılmış Öğretim Modeli Konusunda Türkiye’de Yapılmış Tezler

Yazar	Tezin Adı	Yayın Yılı	Çalışma Grubu	Yöntem	Ders
Defne Yabaş	Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi	2008 (Yüksek Lisans)	6. sınıf	Ön test-son test deney deseni	Matematik (Ondalık Kesirler ünitesi)
Yahya Beler	Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi	2010 (Yüksek Lisans)	3. sınıf	Nitel (örnek olay) – Nicel (betimleyici analiz)	Hayat Bilgisi (Dün, bugün, yarın teması)
Ruhan Karadağ	İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması	2010 (Doktora)	5. sınıf	Eylem araştırması	Türkçe
Banu Şaldırdak	Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Matematik Başarısına Etkisi	2012 (Yüksek Lisans)	5. sınıf	Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen	Matematik
Şefika Sümeyye Çam	Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri	2013 (Yüksek Lisans)	Öğretmenler	Nicel (tarama modeli)	–
Fatih Taş	Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Bilişüstü Becerilerine ve Matematik Akademik Başarılarına Etkisi	2013 (Yüksek Lisans)	6. sınıf	Ön test son test kontrol gruplu desen	Matematik (Olasılık)
Serkan Demir	Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin, Öğrencilerin Akademik Başarı, Öğrenme Yaklaşımları ve Kalıcılık Puanları Üzerindeki Etkisi	2013 (Doktora)	5. sınıf	Ön test son test kontrol gruplu desen	Fen ve Teknoloji (Canlılar dünyasını tanıyalım)

Çiğdem Nilüfer Umar	Karma Öğrenme Yöntemi ile Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının, Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Yaratıcılıklarına Etkisi	2014 (Doktora)	10. sınıf	Kontrol gruplu ön test son test modeli	Kimya (Maddenin halleri)
İlknur İzgi	Ayırt Edicilik İlkesine Dayalı İngilizce Öğretim Tasarımı Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi	2014 (Yüksek Lisans)	5. sınıf	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	İngilizce (My Daily Routine ve My Town üniteleri)
Özden Özkanoglu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nda Farklılaştırılmış Öğretim Hakkında Görüş ve Uygulamaları	2015 (Doktora)	Öğretmenler	Nitel (durum incelemesi)	-
Ayşe Feray Özbal	Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması	2016 (Doktora)	5. sınıf	Nitel – Nicel	Beden Eğitimi ve Spor
Selda Özer	Düşünme Stillerine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Erişilerine, Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi	2016 (Doktora)	Meslek Yüksek okulu 2. Sınıf	Deneysel desen türlerinden ön test – son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen	Mesleki Yabancı Dil
Musa Kaplan	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi	2016 (Yüksek Lisans)	7. sınıf	Deneme modellerinden " tek group ön test- son test zayıf deneysel desen"	Fen ve Teknoloji

Ülkemizde yapılan tezler incelendiğinde ve öneriler dikkate alındığında, hem nitel hem nicel boyut taşıyan bu tez çalışmasının daha önce hiç çalışılmamış bir yaş grubunda ve sınıf seviyesinde yürütülmesi nedeniyle de alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dünyada uygulanabilirliği ve başarılı sonuçlar ortaya koyduğu birçok çalışma ile kanıtlanan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrenmede etkisi ve Hayat Bilgisi programı ile bütünleştirilmesi bu çalışma ile irdelenmiştir. Bunun sonuçlarının yapılacak program geliştirme çalışmalarına da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde okula başlama yaşı 60 ay (5 yaş) olarak belirlenmiş, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Sonrasında çocukların okula başlama yaşı 66 aya çıkarılmış, 19.08.2013 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan bir değişiklik ile de 66, 67 ve 68 aylık olanların,

velisinin vereceği dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık olanların ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesinde kalabilecekleri karara bağlanmıştır. Çalışmada 5, 6 ve 7 olarak farklı yaş gruplarında okula başlayan çocukların yer alması sonucu, aynı şekilde 2. sınıfta da farklı yaşlarda olup aynı sınıfta bulunan çocuklar örnekleme oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde farklı seviye gruplarının aynı ortamda bulunması olumsuz değil, tersine eğitim öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacak bir durum özelliği taşımaktadır.

Yurt dışında farklılaştırılmış öğretim modeli ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış, hatta artık modelin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Ülkemizde ise farklılaştırılmış öğretim modelinin yeni yeni duyuluyor olması ve uygulama örneklerinin bile çok az olması nedeniyle, bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca daha önce tamamlanan çalışmalarda, diğer araştırmacılara yapılan öneriler dikkate alınarak, uygulamanın yapılacağı sınıf düzeyi ve seçilen stratejinin farklı olmasına dikkat edilerek örneklem seçilmiş ve bunun çalışmanın önemini arttıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğretimin farklılaştırılmasında üç temel neden mevcuttur; bilgiye erişim, öğrenme güdüsü ve öğrenmenin verimi (Tomlinson, 2007: 87). Bunların biri ya da hepsi, öğrencinin hazırbulunuşluğuyla, ilgi alanlarıyla ya da öğrenme profiliyle son derece ilişkilidir.

Genellikle, eğitim sistemlerinin, sınıflardaki öğrencilerin tümünü aynı noktaya getirme ve tek düzeleştirme örtük amacı taşıdığı dikkat çekmektedir (Tomlinson, 2007: 74). Ayrıca öğretmenlerin de sınıfta öğrenme deneyimleri düşük düzeydeki öğrenciler için beklentilerini düşük tuttukları ve basit etkinlikler planladıkları belirtilmektedir (Tomlinson, 2007: 42). İleri düzeydeki öğrenciler için ise durum biraz daha olumsuz bir tablo ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin zaten istenilen düzeyde oldukları belirlenmekte ve öğrenmeye devam etmeleri konusunda heveslendirilmeleri bir tarafa, bildiklerini akranlarına öğretmek öğretime katkıda bulunmaları gibi farklı bir sorumluluk sırtlarına yüklenmektedir. Aslında eğitim-öğretim uygulamalarının temel amacı her bireyi mevcut konumundan daha ileri taşımaktır.

Yapılan çalışmada temel amaç, farklılaştırılmış öğretim modelinin farklı düzeylerdeki öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini incelemektir. Bu araştırma ile aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi var mıdır?
2. İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmasının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
3. İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmasında öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
4. İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörler nelerdir?
 - 4.1. Öğrencilerin ilköğretim Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarı düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 4.2. Öğrencilerin ilköğretim Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarı düzeyleri, öğrencilerin yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli ve buna ait stratejilerin kullanılması aşamasında öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Varsayımlar

Araştırmanın sayılıları şu şekildedir:

1. Gözlemciler ve öğrenciler görüşlerini objektif şekilde belirtmişlerdir.
2. Deney ve kontrol gruplarında öğretmen etkisi denktir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir:

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında ön uygulaması, 2014-2015 eğitim öğretim yılında asıl uygulaması olacak şekilde Samsun ili Atakum ilçesinde bulunan Fahrettin Ulusoy İlkokulu'nun 2. sınıflarına ait şubelerdeki öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma kullanılan strateji açısından, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden yaygın kullanılan üçü ‘istasyonlar, merkezler ve katlı öğretim’ ile sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırma, 2. sınıfların Hayat Bilgisi dersinin üçüncü teması olan ‘Dün, Bugün, Yarın’ temasının ilk dokuz kazanımı ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim: Birbirlerinden farklı öğrenme stillerine ve öğrenme hızları sahip olan öğrencilerin, öğrenme hedefine ulaşmalarını sağlamak için ürün, içerik ve süreçte farklılaştırma yapılarak, kapasitesinin tamamını kullanmasını sağlamak amacıyla düzenlenen öğrenme yaşantısıdır (Tomlinson, 2007).

Hayat Bilgisi: ‘Öğretimde toplulaştırma’ ilkesi temel alınarak, doğa ve toplum bilimleri alanlarına ilişkin temel bilgi, beceri, düşünce, tutum ve değerlerin çocuğa kazandırılmasına aracılık eden, ilkökul 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulan derstir. (Akinoğlu, 2005; Bektaş, 2009; Sönmez, 2005).

İstasyon Stratejisi: Sınıf içinde öğrencilerin eş zamanlı olarak farklı konular ve temalar üzerinde çalışabileceği öğrenme ve etkinlik alanlarından oluşan, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biridir (Tomlinson, 2007: 110).

Merkezler Stratejisi: Öğrenme gereksinimlerine öğrenme profilleri ve ilgi alanları göz önüne alınarak esnek şekilde düzenlenebilen küçük etkinlik alanlarıdır (Avcı ve Yüksel, 2014: 19; Tomlinson, 2007: 131).

Katlı Öğretim Stratejisi: Kademelendirilmiş etkinlikler olarak da adlandırılan katlı öğretim stratejisi, tüm öğrencilerin istenen hedefe ulaştırılması için farklı zorluk, soyutluk ve açık uçlulukta; ilgileri, hazır bulunuşlukları ve öğrenme profillerine göre etkinliklerin düzenlenmesini içerir (Pierce ve Adams, 2004: 60; Tomlinson, 2007: 142).

BÖLÜM 1

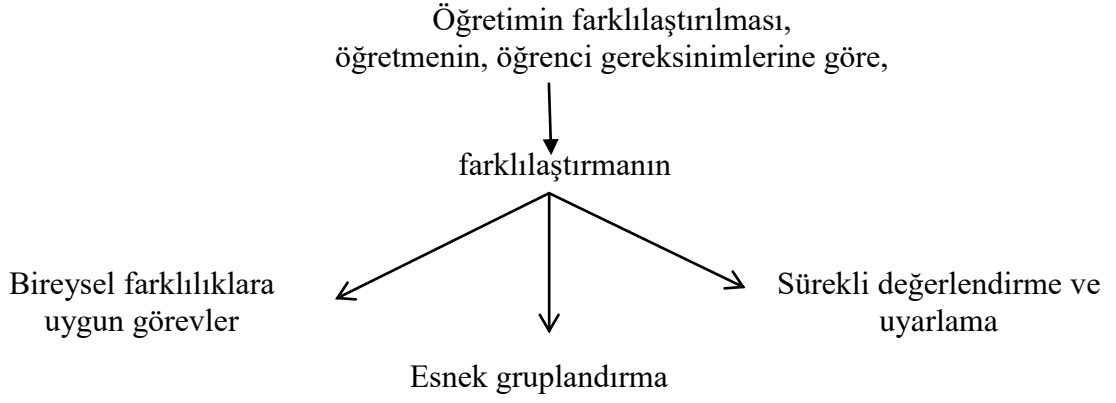
KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde farklılaştırılmış öğretim, farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri, farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve Hayat Bilgisi öğretim programı üzerinde durulmaktadır.

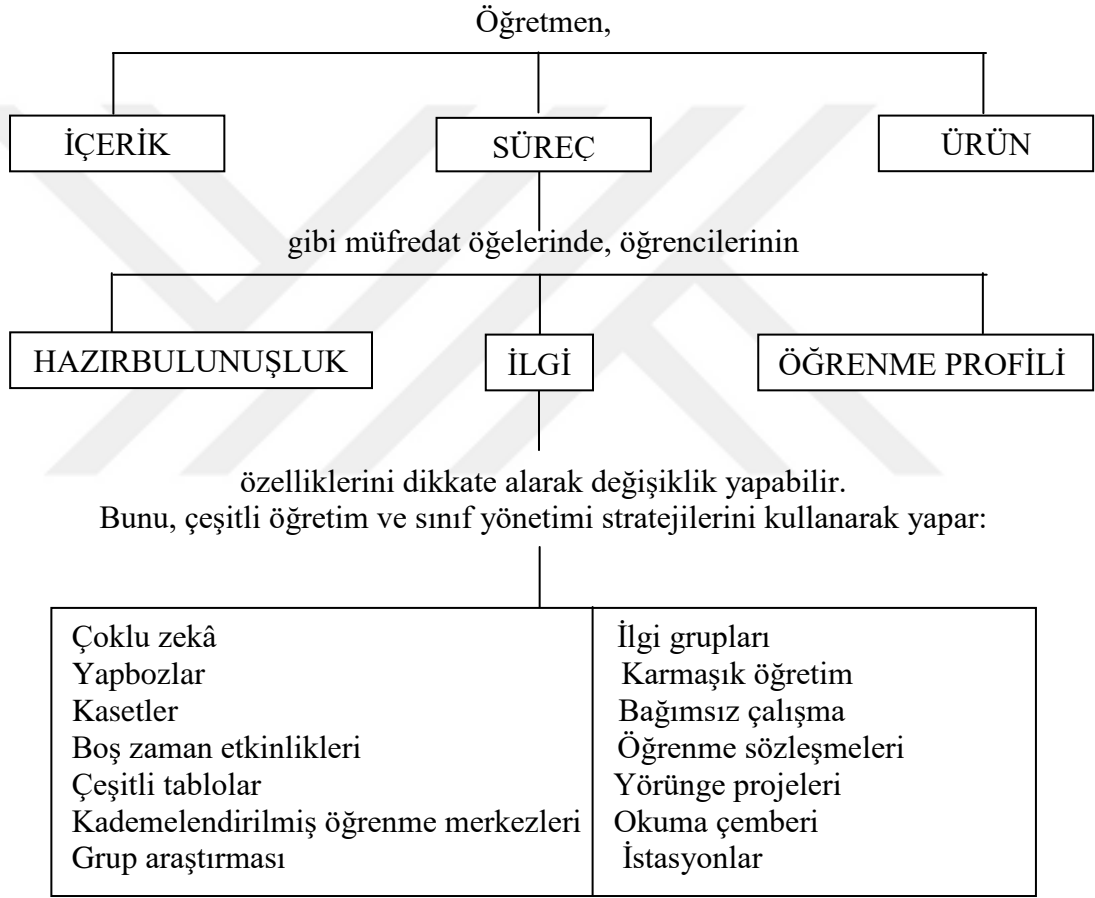
1.1. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, birbirlerinden farklı öğrenme stillerine ve öğrenme hızlarına sahip olan öğrencilerin, öğrenme hedefine ulaşmalarını sağlamak için ürün, içerik ve süreçte farklılaştırma yapılarak, öğrencilerin kapasitesinin tamamını kullanmasını sağlamak amacıyla düzenlenen öğrenme yaşantısıdır (Tomlinson, 2007). Farklılaştırılmış öğretimi bir felsefe olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır (Gregory ve Chapman, 2013: 18-19; Laturus, 2010: 50). Bu felsefenin temelinde "Bir beden herkese uymaz!" (One size doesn't fit all!) düşüncesi yatmaktadır. Buna göre farklılaştırılmış öğretim, her çocuğun aynı kalıba sokulamayacağını temel alır. Farklılaştırılmış öğretimin temelinde çoklu zekâ kuramı, sosyal öğrenme, beyin temelli öğrenme, üçlü zekâ kuramı gibi birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap etmek, ders anlatma hızını ve zorluk derecesini çeşitlendirerek, öğrencilere farklı öğrenme modelleri sunarak, onları öğretime dâhil etmek amaçlanır. Tomlinson (2000b), farklılaştırılmış öğretimi içerik, süreç, ürün ve öğrenme çevresi gibi bileşenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme profillerine dayalı olarak farklılaştırılması yoluyla yapılan öğretim olarak tanımlamaktadır. Aşağıdaki şekil farklılaştırılmış öğretim modelinin en güncel anlatımıdır (Tomlinson, 2007).



ilkelerini kullanarak yanıt vermesidir.



Şekil 1: Farklılaştırılmış öğretim ilke ve özellikleri (Tomlinson, 2007)

Farklılaştırılmış öğretim ile öğretimin bireyselleştirilmesi birbirinden farklıdır. Bireyselleştirilmiş öğretimde amaç öğrencinin bireysel ihtiyaç ve eksikliklerini gidermek ve bunu yaparken farklılaştırmadan yararlanmakken, farklılaştırılmış öğretimde amaç öğrenmeyi tüm öğrenciler için anlamlı kılmaktır (Karadağ, 2010: 10).

Farklılaştırılmış sınıflarda, her bireyin öğrenmesi ve ilerlemesi esastır. Bunun olabildiğince verimli ve hızlı olması için zamanı esnek kullanarak, farklı öğretim stratejilerinden ve yöntemlerden yararlanır. Bunlardan bazıları istasyonlar, ajandalar, karmaşık öğretim, yürünge çalışmaları, merkezler, giriş noktaları, kademelendirilmiş etkinlikler ve öğrenme sözleşmeleridir. Bu strateji ve tekniklerin her birine öğretmenin içerik, süreç ya da ürünleri öğrencilere taşımak için kullandığı sepetler olarak bakılmaktadır (Tomlinson, 2007: 109).

1.2. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri

Farklılaştırılmış öğretim modelinin hâkim olduğu ve uygulandığı sınıflarda genel olarak dikkat edilen bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin genel anlamda derslerde dikkat ettikleri ve sahip oldukları davranışları özetleyen temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Tomlinson, 2007):

- Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin benzerlik ve farklılıklarını kabullenirler ve saygı gösterirler.
- Değerlendirme, öğretime rehberlik eden tanılayıcı ve sürekliliği olan bir aktivitedir. Değerlendirmenin amacı süreç içinde farklılaşacaktır. Ön-değerlendirmede, amaç öğrencilerin ilgileri, öğrenme profilleri ve hazırbulunmuşlukları ile ilgili olarak veri toplamakken; süreç içindeki değerlendirilmede, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında farkındalık yaratmalarını sağlamak ve geri bildirim vermektir.
- Öğrenme görevleri, değerlendirme ile elde edilen bilgiler üzerine planlanır ve düzenlenir.
- Tüm öğrenciler kendilerine anlamlı gelen bir öğrenme aktivitesi ile uğraşır durumdadırlar. Bu aktiviteler cesaretlendirici, ilginç ve katılımcıdır.
- Öğretmen bilgi sağlayıcıdan çok, zaman, mekân ve aktivitelerin öncelikli koordinatörüdür.
- Öğrenenler ve öğretmenler sınıfın ve bireysel hedeflerin oluşturulmasında işbirliği içindedirler.
- Öğrenciler çeşitli grup oluşumları içinde çalışabilecekleri gibi bağımsız olarak da çalışabilirler.
- Gruplar esnektir.

- Zaman, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ilerlemeye yönelik olarak esnek kullanılır.
- Öğrencilerin çalışmak istedikleri konular, çalışma yolları, öğrendiklerini gösterme konularında seçenekleri ve seçme hakları bulunur.
- Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarına göre farklı öğretim araçları kullanır.
- Öğrenciler birçok yolla değerlendirilir. Her öğrencinin gelişimi başlangıç noktasına dayalı olarak ölçülür ve değerlendirilir.
- Öğretmen, konunun önemli kısımlarına odaklanır.

1.3. Farklılaştırılmış Sınıfların Özellikleri

Farklılaştırılmış öğretim ortamı, öğretmen ve öğrenci için kendilerini güvende hissedebilecekleri, rahat çalışabilecekleri ve birlikte çalışmalarına olanak sağlayan bir ortam olmalıdır. Bu noktada farklılaştırılmış sınıflarda bulunması gereken nitelikler şu şekilde özetlenebilir (Tomlinson, 2007: 23-30):

- Öğretmen temel noktalara odaklanır. ‘Hiç kimse, bir alana dair tüm bilgileri öğrenemez.’
- Öğretmen, öğrenci farklılıklarını gözetir.
- Değerlendirme ve öğretim bir bütündür.
- Öğretmen içerikte, süreçte ve ürünlerde değişiklik yapar.
- Bütün öğrenciler bireysel farklılıklarına göre çalışmalar yapar.
- Öğretmen ve öğrenciler, öğrenmede işbirliği yapar.
- Öğretmen grup normlarını ve bireysel normları dengeler.
- Öğretmen ve öğrenciler esnek bir ortamda beraber çalışır.

Başka bir kaynakta da farklılaştırılmış bir sınıfta şu temel on bir özelliğin bulunması gerektiği belirtilmektedir (Tomlinson ve Eidson, 2003: 6-9). Temel alınan özellikler şunlardır:

1. Değerlendirme ve öğretim arasında güçlü bir ilişki vardır.
2. Öğretmen öğrenme hedeflerinde açıktır.
3. Öğretmen, öğrenci gruplarını oluştururken esnek davranır.
4. Öğretmen, zaman, mekân ve malzemeleri esnek kullanır.
5. Öğretmen sınıfın doğasını anlamak için her öğrenciye ulaşır ve her biri için uygulamayı çalışır duruma getirir.

6. Öğretmen, bireysel gelişimin sınıfın başarısı için merkez olduğunu vurgular.
7. Öğretmen, tüm öğrencilerin 'saygılı' iş yapması için çalışır.
8. Öğretmen farklılaştırmanın her zaman öğrenciyi yukarı çıkaran bir yol olduğu, asla öğrenciyi dışlayan bir yol olmadığını bilir.
9. Öğretmen tıpkı öğrencilerine daha iyiye odaklanmalarını telkin ettiği gibi kendi de daha iyiye hedefler.
10. Öğretmen, sınıfında etkin bir çalışma ortağı olmak için uzmanlaşmaya çabalar.
11. Öğretmenin farklılaştırması herhangi bir şeyin sonrasına değil, büyük oranda öncesine dönüktür.

1.4. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

Farklılaştırılmış öğretim modeli içerisinde, öğrenen ihtiyaçlarına en iyi cevapları verebilmek için bazı stratejiler geliştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme profillerine göre oluşturulmuş 'istasyon'lar, ilgilerine göre oluşturulmuş 'merkez'ler ya da hazırlanışluklarına göre ayarlanmış 'tamamlama etkinlikleri' bunlardan birkaçıdır.

1.4.1. İstasyonlar: İstasyonlar, sınıf içinde öğrencilerin eş zamanlı olarak farklı konular ve temalar üzerinde çalışabileceği öğrenme ve etkinlik alanlarından oluşur (Tomlinson, 2007: 110). Öğrencilerin çeşitli öğrenme etkinlikleriyle uğraşabilmeleri için oluşturulmuş merkezlerdir ve bu merkezlerde öğrenciler eş zamanlı olarak bazı çalışmalarını gerçekleştirirler (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004). Dersin ürün aşamasında öğretimini farklılaştıran bir öğretmen, öğrencileri için görsel öğrenenler, işitsel öğrenenler ve bedensel öğrenenler diye üç istasyon hazırlayıp onlardan öğrenme profillerine göre konuya ilişkin görsel gruptan bir resim ya da afiş, işitsellerden bir şarkı, şiir ya da radyo programı ve bedensellerden bir drama ya da pandomim hazırlamalarını isteyebilir. Bu durumda istenen ürünler istasyonların adı olur ve ona göre malzeme içerirler.

1.4.2. Merkezler: İstasyonlardan farklı olarak öğrencilerin birlikte çalışmasının gerekli olmadığı, öğrencilerin ilgi alanlarına, ihtiyacına göre serbestçe seçim yapıp, hareket edebildiği özel alanlardır (Tomlinson, 2007: 131). Öğretmen sınıf içerisinde

bir köşede bilim merkezi, başka bir yerde sanat merkezi gibi alanlar oluşturabilir (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004). Merkezlerin her biri farklı alana yöneliktir, istasyonlar gibi birbiriyle uyum içinde ve bağlantılı değildir. Bir konu öğretiminde, öğrencilerin amaca yönelik bireysel işler yaparak öğrenmesinin pekiştirilmesi için merkezlere yollanabilirler, orada bulunan ve öğrenen ihtiyaçlarına göre konulmuş olan materyallerle çalışarak konunun öğrenilmesine yardımcı olur. İki tür merkez oluşturulabilir. Bunlar; belirli bir kavram ya da beceriyi öğretmek için kullanılan öğrenme merkezleri ile öğrencilerin ilgi duydukları konularda inceleme yapabilmeleri için oluşturulan ilgi merkezleridir (Tomlinson, 2007: 132).

1.4.3. Grafik Düzenleyicileri: Öğrencilerin bilgileri organize etmelerini, öğrencilerin zihninde ilke ve kavramların önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasındaki ilişkilendirme durumunu görmek amacıyla şematik olarak hazırlanmış, dersin herhangi bir bölümünde kullanılabilir yararlı bir düşünme aracıdır. Karşılaştırma ve karşıt düşüncelerini sağlamaya yardımcı olmak için Venn diyagramı, karşılaştırma matrisi, karşılaştırma, kelime ağları kullanılabilir etkinliklerden bazılarıdır (Gregory ve Chapman, 2013: 148-149). Öğrencilere bir Venn şeması ya da tablo verilerek onlardan, ortak olan ve olmayan özelliklerin bunlar içerisinde yerleştirilmesi istenebilir; bir şablon verilerek geçmişten günümüze, basitten karmaşığa gibi sıralamalar istenebilir.

1.4.4. Metaforik ve Kıyaslanabilir Düşünme: Öğrencilerin ileride öğreneceği konu ile daha önce öğrenmiş olduğu veya bildiği başka bir konu, olay ya da durumu benzeterek ilişkilendirmek için kullanılacak her türlü materyal metafor olarak kullanılabilir. Metaforlarla öğrendikleri konuların öğrenciler tarafından hatırlanma olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004). Öğrenciler yeni bilgileri aşına oldukları bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmektedirler. Bu nedenle görünüşte ilgisiz gibi duran iki konu kullanılırken aslında öğrencilerin bunların benzerlik ve farklılıklarını belirleyerek, inceleme yapması sağlanmış olur (Gregory ve Chapman, 2013: 151). Mecazi bağlantılar aracılığıyla düşünen öğrenciler kendi kavramlarını oluşturur ve bu metaforlar sayesinde de konuyu hatırlama olasılıkları artmaktadır.

1.4.5. Katlı Öğretim: Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırılmış öğretim yapma stratejisi olan katlı öğretim, tüm öğrencilerin aynı konu üzerinde fakat farklı soyutlukta ve farklı karmaşıklık düzeylerinde çalışmalarını sağlamak

hedefindedir (Tomlinson, 2007: 142). Böylece öğrencilerin ana noktaları farklı düzeylerde çalışarak öğrenebilmesi, her kazanıma uygun yollarla erişilebilmesi sağlanmaya çalışılır. Kullanılan materyaller öğrenenlerin ilgi, öğrenme profili ya da hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırılabilir (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004).

1.4.6. Bağımsız Çalışma Ödevleri: Farklı geçmiş ve deneyimlere sahip olan öğrencilere aynı ödevi vermek yerine, onların ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ödevleri düzenlemektir. Her sınıfta bağımsız çalışma süresi günlük verilmektedir. Bu etkinlikler öğrencilerin kimi zaman bireysel eksikliklerini tamamlamak için planlanabileceği gibi kimi zaman da daha fazla bilgi edinmeleri için kullanılabilir (Gregory ve Chapman, 2013: 130).

1.4.7. Kişisel Ajanda: Ajandalar, belirli bir öğrencinin belirlenen bir zamanda tamamlaması gereken görevleri gösteren bir listedir (Tomlinson, 2007: 115). Kişisel ajanda, öğrencinin, öğretmen kontrolünde, ne yapması gerektiğini, nasıl yapacağını ve bitirme zamanını tuttuğu bir ajanda ya da defter şeklinde olabilmektedir.

1.4.8. Odaklanma Etkinlikleri: Öğrencilerin derse yoğunlaşma sorunlarını ortadan kaldırmak amacıyla yapılan onların dikkatlerini toplayıcı ve uyarıcı etkinliklerdir (Gregory ve Chapman, 2013: 130).

1.4.9. Tamamlama Etkinlikleri: Özellikle gruplara ayrılmış çalışırken bazı öğrencilerin sıkılması ya da etkinliğini önce bitirmesi gibi durumlarda öğretim zamanının boşa geçirilmemesi için yapılan etkinliklerdir. Bu etkinliklerin amacı öğrenciye ek yük getirmek değil, daha çok öğrencilerin kendilerini yönetmeyi öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler yaptırmaktır. Eğitim programına dayalı, öğretimsel değeri olan ve öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak biçimde olmasına dikkat edilmelidir (Yüksel, Marangoz, Canaran, 2004).

1.4.10. İşbirlikçi Grupla Öğrenme: İşbirlikçi gruplarda, öğrenciler çeşitli sosyal beceriler öğrenir, üst-düzy düşünmeyi kullanabilir, yeni kavramları, süreci ya da bilgiyi tekrar edebilir ve uygulayabilir. Eğer iyi bir planlama yapılmaz ve gereken önem verilmezse, işbirlikçi grupla öğrenme ile başarı sağlanması mümkün değildir (Gregory ve Chapman, 2013: 138).

1.4.11. Öğrenme Sözleşmeleri: Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, kendilerini yönetme becerilerini kazanmaları amacıyla yapılan, öğrenci ile öğretmen arasında olan ve öğrencinin süreçte aktif olarak rol almasını sağlayan

sözleşmelerdir (Tomlinson, 2007, 147; Gregory, Chapman, 2013: 195). Öğretmenler bir akademik sözleşme oluşturduklarında, hedeflenen standartların ve konu içeriğindeki hedeflerin seçimlerin içinde saklı olduğunu düşünmektedir ancak değerlendirme araçları, zaman çizelgeleri ve açık beklentiler en önce belirlenmiş olmalıdır. Böylece öğrencilerin çoklu zekâ türlerinin kullanılması, öğrenme sorumluluklarını almaları, görev ve zaman yönetimi öğrenmeleri sağlanır (Gregory ve Chapman, 2013: 195).

1.4.12. Eğitim Programının Yoğunlaştırılması: Bir konuda çok ilerlemiş olan öğrencilerin ayrılan zaman içerisinde daha yoğun çalışmasını hedef alan bir stratejidir. Bilgili ve yetenekli öğrencilerin daha da ilerlemesini sağlar (Gregory ve Chapman, 2013: 113). Söz konusu öğrencilere konu için ayrılan zamanda daha zengin bir program mevcuttur; bu sayede öğrenciler konuyu daha derinlemesine incelerken aynı zamanda bağımsız çalışma becerileri de kazanırlar (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004).

1.4.13. Düşünme Seviyeleri: Öğrencilerin Bloom'un bilişsel taksonomisinin farklı seviyelerine göre düşünmelerini sağlayabilecek bir stratejidir. 'Tanımla', 'Karşılaştır', 'Uygula', 'Analiz Et', 'Birleştir' ve 'Lehte ve Aleyhte Tartış' başlıklarından oluşan strateji, öğrencilerin bir olaya birden fazla bakış açısından bakmalarını sağlarken, bir noktaya saplanıp kalmalarını da engellemiş olur (Gregory ve Chapman, 2007: 157-158).

1.5. Hayat Bilgisi Öğretim Programı

Hayat Bilgisi dersi ilk kez 1926 programında olmak üzere bundan sonraki 1936, 1948, 1968, 1998, 2004 programlarında ve son olarak 2009 programında da aynı isimle yer alan bir derstir. Kapsam olarak, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin konuları birbiriyle ayrıştırılmadan önce, bu dersin içeriğinde bütünleştirilmiştir (Sönmez, 2005: 3).

Hayat Bilgisi Dersi Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na oluşturulan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir. Bu program, ilköğretim okulu 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin;

- Hayat Bilgisi dersindeki kazanımlarını,

- Bu kazanımlara hangi temalar çerçevesinde ve hangi öğrenme-öğretme durumlarında erişebileceklerini,
- Öğrenme-öğretme sürecinin ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini içermektedir (MEB, 2009).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programı üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; Hayat Bilgisi dersi programı hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıkları bulunmaktadır. İkinci bölümde; Hayat Bilgisi programının ilk bölümde açıklanan özelliklere uygun olarak geliştirilen ve 1, 2, ve 3. sınıflarda ortak olan “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün, Yarın” temaları, üçüncü bölümde ise kaynakça yer almaktadır. Hayat Bilgisi öğretim programında “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiştir. Hayat Bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımına uygun olarak da, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Bunlar; “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır (MEB, 2009). Program “kazanımlar, temalar, etkinlikler” ve “açıklamalar” olmak üzere dört ana başlıkta alınmıştır.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca, 14/05/2009 tarihli ve 70 sayılı kararıyla kabul edilen İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) Öğretim Programının, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren 1. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasına ve bunun yerine, 29/07/2015 tarihli ve 60 sayılı kararıyla İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı’nın uygulanmasına karar verilmiştir. Dersin öğretim programının içeriği, ilkokul 1. ve 2. sınıflarda haftada dörder ders saati, 3. sınıfta ise haftada üç ders saati olarak tasarlanmıştır. Ünite temelli yaklaşım esas alınarak geliştirilen programda her üç sınıf düzeyinde aynı isimle altı ünite yer almaktadır (MEB, 2015). Ünite isimleri; “Ben ve Okulum”, “Ailem ve Evim”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemi Seviyorum” ile “Doğa ve Çevre”dir.

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yurt içinde ve yurt dışında farklılaştırılmış öğretim modeli ile ilgili yapılmış çalışmalara ve bu çalışmaların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde farklılaştırılmış öğretim modeline yönelik olarak yapılan on üç tez çalışmasına rastlanmıştır. Yedisi yüksek lisans, altısı doktora tezi olan bu çalışmalara yönelik detaylar aşağıda verilmiştir:

Yabaş'ın (2008) deneme modellerinden ön test-son test deney deseni üstüne kurulmuş olan çalışmasında, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli temel alınarak ondalık kesirler ünitesi işlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim tasarımına göre işlenen bu derslerin öğrencilerin akademik başarıları, bilişsel farkındalık becerileri ve özyeterlik becerilerine etkisini belirlemeye yönelik yapılmıştır. Sadece deney grubunun olduğu çalışmada, kontrol grubu yer almamaktadır. İstanbul il merkezinde bulunan bir okulun 25 öğrenciden oluşan bir sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. 2 hafta süreyle deneysel işlem uygulanmıştır. Gruba akademik başarı testi, bilişsel farkındalık beceriler ölçeği ve özyeterlik algısı ölçekleri hem deneysel işlemden önce, hem de sonra uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yapılan uygulama ile, deney grubunun ön test ve son test akademik başarı testi puanları, özyeterlik algıları puanları ve bilişsel farkındalık beceri puanları arasında son test lehine anlamlı fark ortaya konmuştur.

İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersine yönelik olarak yapılan bir başka çalışmada (Belçer, 2010), farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden katlı öğretim tasarımının, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve sınıf yönetimine etkisi incelenmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu çalışma, Malatya ili, Darende ilçesindeki 25 kişilik bir sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre katlı öğretimin düşük ve yüksek öğrenme düzeyine sahip tüm öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca uygulama sayesinde öğretmenin sınıf yönetimi de kolaylaşmıştır.

Karadağ (2010), farklılaştırılmış öğretim modelinin Türkçe dersi için merkezler stratejisine göre hazırlanmış etkinlikleri ilköğretim beşinci sınıflara yönelik uygulanmıştır. Eylem araştırması biçiminde yürütülen çalışma, Eskişehir il merkezinde 30 kişilik bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucuna göre; farklılaştırılmış öğretim modeli başta yazma becerisi olmak üzere dil becerilerinin gelişimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma olumlu katkılar sağlamaktadır. Akademik katkılarının yanı sıra öğrencilerin motivasyonlarının ve özgüvenlerinin de artmasını sağlamıştır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin matematik başarısına etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Şaldırdak (2012) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ön test-son test kontrol grup deseni kullanılmıştır. Çalışma İstanbul merkez Pendik ilçesindeki bir devlet okulunda beşinci sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin matematik başarısı üstünde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de erkek öğrencilerin son test başarı düzeylerinin, kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmasıdır.

Çam, 2013 yılında ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerini incelemek amacıyla yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında nicel bir çalışma yürütmüş ve tarama modelini kullanmıştır. Bu amaçla Eskişehir’de 101’i merkez ve kalanların farklı uzaklıklardaki ilçelerde çalıştığı 346 öğretmen ile yapılan çalışmadan çıkan sonuçlardan biri öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin orta düzeyde olduğudur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri toplam puanının öğrenim durumuna ve branşlarına göre farklılık oluşturmadığı tespit edilen bir diğer durumdur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri, okulun bulunduğu sosyal çevreye göre özel okullar lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Taş(2013), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın yöntemi, ön test son test kontrol gruplu model olarak belirlenmiştir. 30’ar kişi olmak üzere bir deney ve bir kontrol grubu olarak ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim

tasarımı matematik dersinin olasılık konusu için hazırlanmıştır, akademik başarı testi ve 'Bilişüstü Yeti Anketi' uygulamadan önce ve sonra olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu Bilişüstü Yeti Testi puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi için deney grubunun matematik akademik başarısı ile kontrol grubunun matematik akademik başarısı arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

"Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi" başlıklı diğer bir doktora tez çalışması Demir tarafından yapılmıştır (2013). Bu çalışmada katlı öğretim ve istasyon yöntemleri seçilmiş, 66'şar beşinci sınıf öğrencisinden oluşan iki deney ve kontrol grubu örnekleme oluşturmaktadır. Kontrol gruplu ön test-son test-tekrar test modeline göre yapılan çalışmada toplam etkinlik süresi on hafta sürmüş, dört hafta sonra da kalıcılık test edilmiştir. Çalışma, Fen ve Teknoloji dersi, "Canlılar Dünyasını Tanıyalım" ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, istasyon ve katlı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin başarı son test puanları ile kalıcılık testlerinin puanları, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Umar (2014), karma öğrenme yöntemi kullanılarak farklılaştırılmış öğretim tasarımının, üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılıkları açısından anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını test etmek amacıyla doktora tez çalışması yapmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılarak yürütülen çalışmada 2011-2012 öğretim yılında İstanbul'da fen lisesi onuncu sınıfta öğrenim gören 17 deney, 17 kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada kimya dersinin 'maddenin halleri' ünitesinin kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre karma öğretim tasarımıyla öğretim yapılan deney grubu ile herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunun akademik başarı, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme testleri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

2014'te tamamlanan bir diğer tez çalışması İzgi tarafından yapılan yüksek lisans tezidir. Tezin adı 'Ayırt edicilik ilkesine dayalı İngilizce öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi' olarak konulmuş ancak bahsi geçen öğretim tasarımı farklılaştırılmış öğretim

modelidir ve tezin İngilizce olarak verilen başlığında da orijinal haliyle yer almaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak yapılan çalışmada, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Antalya ili Döşemealtı ilçesinde beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 20'şer deney ve kontrol grubu öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. "My Daily Routine" ve "My Town" ünitelerinde, deney grubunda farklılaştırılmış öğretim modeline dayalı öğretim tasarımı uygulanırken, kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklere dayalı olarak ders işlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim modeline dayalı ders işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özkanoglu'nun 2015 yılında tamamladığı doktora tez çalışmasında Türkiye'deki bir Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı yetkili okulu seçilmiş ve burada görevli 19 okul öncesi öğretmeni ile farklılaştırmaya ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca yazılı müfredat dokümanları incelenmiş ve sınıfları gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının faydalarına inanmakta, bu yaklaşıma ilişkin olumlu tutum sergilemekte ve bu tutumlarını uygulamalarına yansıtılmaktadırlar. Çalışmada Türk okul öncesi eğitim programı, farklılaştırılmış öğretim genel ilkeleri ile karşılaştırılmış ve programın farklılaştırma yapılmaya uygun olduğu belirtilmiştir.

Özbal (2016), beşinci sınıf Beden Eğitimi ve Spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayarak yaptığı doktora tez çalışmasında, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının merkezler ve istasyon stratejilerini kullanmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışma, tüm sınıfla gerçekleştirilmiş ancak belirlenen sekiz odak öğrencinin verileri daha yoğun olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine karşı tutumlarında son test puanları lehine anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise öğrencilerin derse etkin katılımlarının sağlandığı, hareket sayılarının arttığı, grupla çalışma alışkanlıklarının ve sosyal etkileşimlerinin geliştiği, bağımsız çalışma alışkanlığı kazanıldığı, öğrencilerin sınıf kurallarına uyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Beden Eğitimi ve Spor dersinde uygulanabileceğinin olanaklı olduğu ve öğrenme öğretme sürecinin farklı stratejiler kullanılarak yaklaşıma uygun olarak düzenlenebileceği ortaya konmuştur.

Öğrencilerin düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin erişileri, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisinin araştırıldığı doktora tez çalışması 2016 yılında Özer tarafından tamamlanmıştır. Deneysel desen türlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen üzerine tasarlanan bu çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı ikinci sınıf öğrencileriyle, Mesleki Yabancı Dil-II dersinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda, öğrencilerinin erişi ve kalıcılık puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılaştığı, fakat mesleki yabancı dil dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri hakkında öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu; derse olan ilgilerinin ve derse katılımlarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bir diğer yüksek lisans çalışması da Kaplan tarafından 2016'da tamamlanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle işlenen Fen Bilimleri dersinin, öğrencilerin akademik başarılarına, kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir Kemalpaşa ilçesine bağlı bir ortaokul yedinci sınıfta okuyan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanılarak oluşturulan etkinlikler 16 ders saati ve dört haftalık süre zarfında tamamlanmıştır. Tüm etkinlikler sonunda öğrencilere uygulanan akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve kavramsal anlama testlerinin tamamında son testler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Ülkemizde yapılan çalışmaların Matematik, Fen ve Teknoloji ile dil derslerinde yürütülmüş olması dikkat çekmektedir (Avcı, vd., 2009; Karadağ, 2010). Ayrıca sınıf seçimi olarak da eski deyimiyile ilköğretim II. kademe, şimdiki adıyla ortaokul kademesine yönelik çalışmaların, küçük yaş gruplarına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Avcı, Yüksel, Soyer, Balıkçıoğlu, 2009; Karadağ, 2010; Yabaş, 2008). Çalışmaların neredeyse tamamında sınıf seviyesi beşinci sınıf ve üstü olarak belirlenmiştir.

Avcı ve Akınoğlu (2014), 'Öğretmenlerin Bireysel Farklılıklara Göre Öğretimi Düzenlemeye Yönelik Uygulamalarının İncelenmesi' başlıklı

çalışmalarında, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kapsamında bireysel farklılıkları nasıl göz önüne aldıklarını araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin tercih ettiği yöntem ve teknikler, materyal, içerik ve ölçme araçları ile bunları kullanma sıklığı değerlendirilmiştir. Kesitsel desen kullanılan bu çalışmada 592 öğretmen ile görüşme yapılmış, sonuçlar görüşme verilerine göre değerlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından en sık kullanılan ve tercih edilen öğretim stratejileri şunlardır: Öğrencinin ihtiyacına göre içeriğin derinliğinin ayarlanması, öğrencinin kendi hızına göre ilerlemesine izin vermek, öğrencilerin mevcut bilgi ve yeteneklerinin tespiti için ön değerlendirme, işbirlikçi öğrenme, hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline göre öğretim materyalinin çeşitlendirilmesi. Bu sonuçlar da göstermektedir ki öğretmenler belli bir yöntem teknik yerine bireysel farklılıkları göz önünde bulundurabildikleri farklı öğretim uygulamalarını tercih etmektedirler. Dersin her aşamasında farklılaştırılmış öğretim ilkelerinden sıkça faydalandıkları sonucu da bulgular içerisinde yer almaktadır.

Yabaş ve Altun (2009), farklılaştırılmış öğretim tasarımının, öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. İstanbul'da il merkezindeki bir okulda altıncı sınıfta öğretim göre 25 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ön test-son test deney deseni kullanılan çalışmada, akademik başarının tespit edilmesi için matematik dersi ondalık kesirler ünitesi seçilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına olumlu katkılarının olduğu tespit edilmiştir. Her üç durum için de son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı şekilde yüksektir.

Belçer ve Avcı (2011) çalışmalarında, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersine yönelik farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biri olan katlı öğretim stratejisini kullanarak tasarlanan öğretim yönteminin sınıf yönetimi, öğrenme düzeyi ve derse yönelik tutuma etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan örnek olay yönteminin kullanıldığı çalışmada çalışma grubu olarak Malatya il merkezine bağlı bir ilçede öğrenim gören 25 üçüncü sınıf öğrencisi seçilmiştir. Çalışmada katlı tasarımın öğrencilerin öğrenme düzeyini olumlu etkilediği, sınıf yönetimi açısından öğretmenin işini kolaylaştırdığı ve derse yönelik tutuma da olumlu yönde katkılarının olduğu bulgular arasında yer almaktadır.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan çok sayıda tez çalışması bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Koeze (2007), yaptığı doktora tez çalışmasında farklılaştırılmış öğretim modelinin öğrenci başarısında etkili olup olmadığını belirlemek ve diğer yöntemlerden daha etkili olmasının nedeni olabilecek bileşenlerin neler olduğunu ortaya koymayı amaç edinmiştir. Karma desen temelinde yürütülen çalışmada, çalışma grubu olarak dokuz tane dördüncü sınıf öğretmeninden gönüllü olan 7'si ve 160 öğrenci belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularında, öğrenme stillerine göre farklılaşmanın, okuma başarısını etkilediği nicel yöntemlerle belirlenmiştir. Nitel bulgulara göre “çocukların ilgileri, öğrenme stillerinin seçimi ve öğrenme stillerinin tamamı, öğrencinin motivasyonunda etkilidir” sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin değerlendirilmesiyle öğrenme stillerinin, farklılaştırma için şemsiye gibi olduğu sonucuna ulaşılmış ve öğrencilere kendi ilgileri doğrultusunda seçenekler sunduğu belirtilmiştir.

Adlam (2007) ilkokulda farklılaştırılmış öğretim üzerine yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki bilgilerini araştırmak ve farklılaştırılmış öğretime yardımcı ya da engel teşkil eden faktörleri belirlemeyi, bu yöntemi ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. 72 ilk ve orta okul öğretmenin katılımı olarak belirlendiği tez çalışmasında, nicel yöntemlerden tarama modeli kesitsel desen kullanılmış ve çalışma Kanada'da yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin %97'sinin farklılaştırılmış öğretim stratejilerine aşina oldukları ve birçoğu hakkında az da olsa bilgilerinin olduğu belirtilmiştir. En aşina oldukları stratejiler; esnek gruplama, çeşitlendirilmiş öğretim materyalleri, bağımsız projeler ve çeşitlendirilmiş sorulardır. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise farklılaştırılmış öğretim modelinin en sık kullanıldığı alanların dil ve matematik olduğudur. Bilgi, deneyim ve uygun malzeme temini, sınıf içinde farklılaştırılmış öğretim uygulamasını kolaylaştırmada istatistiksel olarak anlamlı tespit edilmiştir. Öğretmenlere engel teşkil eden faktörler ise malzemelerin kullanılabilirlik durumu ve planlama için makul sürenin sağlanması durumlarıdır.

Bettin (2010), ikinci sınıf öğretmeni olan bir katılımcı ile yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, etnografi yöntemini kullanmıştır. Üç hafta gözlem yapılarak yürütülen çalışmada, gözlem notları, katılımcıyla görüşme, ders planları, çalışma yapıları ve tamamlayıcı etkinlikler veri toplamada kullanılmıştır. Toplanan veriler Tomlinson ve Eidson tarafından daha önce belirlenen farklılaştırılmış sınıfın 11 özelliğine göre betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Belirlenen 11 özelliğin sınıfta sağlanmasının, öğretmenin yeteneğiyle son derece ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu özellikler şunlardır:

1. Değerlendirme ve öğretim arasında güçlü bir ilişki vardır.
2. Öğretmen öğrenme hedeflerinde açıktır.
3. Öğretmen, öğrenci gruplarını oluştururken esnek davranır.
4. Öğretmen, zaman, mekân ve malzemeleri esnek kullanır.
5. Öğretmen sınıfın doğasını anlamak için her öğrenciye ulaşır ve her biri için uygulamayı çalışır duruma getirir.
6. Öğretmen, bireysel gelişimin sınıfın başarısı için merkez olduğunu vurgular.
7. Öğretmen, tüm öğrencilerin 'saygılı' iş yapması için çalışır.
8. Öğretmen farklılaştırmanın her zaman öğrenciyi yukarı çıkaran bir yol olduğu, asla öğrenciyi dışlayan bir yol olmadığını bilir.
9. Öğretmen tıpkı öğrencilerine daha iyiye odaklanmalarını telkin ettiği gibi kendi de daha iyiyi hedefler.
10. Öğretmen, sınıfında etkin bir çalışma ortağı olmak için uzmanlaşmaya çabalar.
11. Öğretmenin farklılaştırması herhangi bir şeyin sonrasına değil, büyük oranda öncesine dönüktür.

Rodriguez, 2012'de yayımlanan doktora tez çalışmasında, Adlam'ın yaptığı tezin neredeyse birebir aynısını yapmıştır. Rodriguez'in yaptığı doktora tez çalışmasının amacı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki bilgilerini araştırmak, belirli konu alanlarında bunu ne sıklıkta kullandıklarını belirlemek ve farklılaştırılmış öğrenime yardımcı ya da engel teşkil eden faktörleri belirlemek

olarak belirtilmiştir. Rodriguez, Adlam'ın çalışmasını temel alan bu çalışmanın tekrarlanan niceliksel bir çalışma olduğunu belirtmektedir. Illinois'in içinde yer aldığı Midwest bölgesinde çalışan 99 ilk ve orta okul öğretmeni ile yapılan çalışmanın bulguları Adlam'ın çalışması ile paralellik göstermektedir.

Scott (2012) yaptığı 'Farklılaştırılmış Öğretimin İlköğretim Matematik Sınıflarında Etkililiği' başlıklı doktora tezi çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre literatürdeki bulgular desteklenmemiş, farklılaştırılmış öğretim modelinin öğrenci başarısını önemli ölçüde arttırmadığı belirlenmiştir. Erkek ve kız öğrencilerin başarısı arasında anlamlı bir fark bulunamamış, ancak üstün yetenek düzeyine sahip öğrencilerin başarısını arttırdığı tespit edilmiştir.

Diğer bir doktora tez çalışması, matematik dersinde sınıf öğretmenlerini farklılaştırılmış öğretimin yüksek uygulayıcıları yapmak için hangi kişisel faktörlerin olduğunu anlamak ve öğretim liderleri tarafından sınıf öğretmenleri için uygulamaları kolaylaştırmak üzere hangi örgütsel koşulların işe koşulabilir olduğunu tespit etmek amacıyla Abbati tarafından yapılmıştır (2012). Kişisel faktörleri ve örgütsel koşulları belirlemek amacıyla bir bölgesel harita geliştirilmiş ve iki farklı okul çevresi belirlenmiştir. İki farklı bölge okulundan toplamda dokuz katılımcı öğretmen ile yürütülen çalışmada her öğretmenle en az iki sefer olmak üzere bir araya gelindi. Dört ay süren çalışma süresinde, her bir katılımcı öğretmenle en az iki defa olmak üzere, on sekiz yapılandırılmış sorudan oluşan görüşmeler yapıldı. Çalışmanın sonuçlarına göre bu faktörler; küçük sınıf boyutu, ekstra zaman, öğretimde yüksek bireysel yaklaşıma izin veren kaynaklar ve matematik konusunda öğretmenlerin genel yeterlilik durumu olarak tespit edilmiştir.

Chen (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, katlı öğretim performans görevlerinin, Tayvan'da küçük bir kolejken son elli yıl içinde üniversiteye dönmüş olan bir üniversitenin öğrencisi olan ve İngilizce öğrenimi gören 48 genç yetişkin öğrenci üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmada betimsel analiz kullanılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: İngilizce konuşma ve dinleme sınıflarında öğrencilerin motivasyonlarının ve özgüvenlerinin arttığı ve dil becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, sadece üst düzey öğrencilerin motivasyonu ve derse yönelik olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra düşük seviyedeki öğrencilerin de

fazladan çaba sarf ederek ve başarı duygusu kazandıkça derse yönelik olumlu tutum kazandıkları belirlenmiştir.

Ferrier (2007) yaptığı doktora tez çalışmasında, amacını, farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanıldığında, bunun öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığını araştırmak olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerini ve bunu nasıl değerlendireceklerini çeşitlendirmek zorunda olduklarını belirtmektedir. Yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanan nicel çalışmada, eşdeğer olmayan kontrol grubu tasarımı seçilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılmasının, ikinci sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarılarını ne şekilde etkilediği nicel olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada üç farklı sınıf ve her sınıftan on yedişer öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrenme merkezleri, esnek gruplama, katlı öğretim aktiviteleri ve çoklu zekâ temelli etkinlikler kullanılmıştır. Sınıflardan ikisinde farklılaştırılmış öğretim modeline göre dersler işlenirken, diğerinde geleneksel yöntemler kullanılmaktadır. Üç sınıftan birincisinde, öğretmenden hem sınıfın öğretmeni hem de araştırmacıdır. Diğer sınıflardan birinde farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılmış, diğerinde kullanılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmacının sınıfı olmayan ancak farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılarak derslerin işlendiği sınıfın başarısı, diğer ikisinden de yüksek tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılan her iki sınıftaki erkek öğrencilerin puanları, geleneksel öğretim kullanılan diğer sınıftan yüksek bulunmuştur. Farklılaştırılmış öğretim modelinin kullanıldığı diğer sınıftaki kız öğrencilerin puanları da diğerlerine göre yüksek tespit edilmiştir.

Dosch ve Zidon (2014) yayımlanan bir çalışmalarında, araştırmanın amacını, yükseköğretimde aynı eğitmen tarafından biri farklılaştırılmış diğeri farklılaştırılmamış iki sınıfta işlenen Eğitim Psikolojisi dersinin nicel olarak değerlendirilmesiyle farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını araştırmak olarak belirtmiştir. 77 öğrenci ile yürütülen bu çalışmanın sonuçlarına göre verilen ödevler ve sınavlar bütün olarak değerlendirildiğinde farklılaştırmanın kullanıldığı sınıfın puanları diğer gruba göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanan sınıftaki öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim metotlarının kendileri için çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Smit ve Humpert (2012) yaptıkları bir proje çalışmasında, amacı, dağlık bölgelerdeki kırsal alanlarda gittikçe azalan öğrenci nüfusunun artırılmasına yönelik

alternatif olarak yaptıkları projede, oluşan değişik koşullara karşı farklı yaş gruplarının birleştirildiği sınıfların içinde olduğu küçük okulların inşa edilmesi olarak belirtmişlerdir. 162 öğretmen (29 ilk, 133 orta okul öğretmeni) ve 1180 öğrenci (154 ilk, 929 orta okul öğrencisi) ile çalışılan bu projede kesitsel desen kullanılmış ve veriler anket ile toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, ankete katılan bazı öğretmenlerin çarpıcı ve profesyonel bütünleşme görüşlerine rağmen, küçük okullardaki öğretmenler henüz yeterince özenli uygulama tecrübesine sahip olmadıkları belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin anlık çözümlerden çok, süreğen desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilen bir diğer sonuçtur. Küçük okullarda az sayıda öğretmen olması nedeniyle ekip gelişimini sağlamanın zor ya da sınırlı olduğu vurgulanmış, buna çözüm olarak da küçük okullar arasında bir aę kurulmasının teşvik edilmesi ve başarılı farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin paylaşılabilir olması önerilmiştir.

Erickson (2010) tarafından proje çalışması şeklinde yapılan yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim seviyesinde farklılaştırılmış öğretim modelinin, dil ve okuma yazma öğretimindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Projede Carol Ann Tomlinson Modeli olarak bilinen farklılaştırmayı, eleştirel olarak incelemek ve bu modelin okuma yazma ve dil öğretiminde nasıl uygulanabilir olduğunu ortaya koymak amacıyla eleştirel analiz şeklinde planlanmıştır. Eğitimcilere farklılaştırılmış öğretim modeli hakkında bilgi veren ve bu modelin nasıl kullanılabileceğini gösteren bu çalışmada öğretmenin yeterliliği ve öğrencinin çeşitliliğinin çok önemli noktalar olduğu vurgulanmış ve bunun için de farklı önerilerle yöntemin olumsuz olarak düşünölebilecek kısmını olumluya çevirmek için fikirler verilmiştir. Yurt dışı çalışmalarında, farklılaştırılmış öğretim modelinin daha çok dil öğretimi ve matematik alanlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir (Bantis, 2008; Brennan, 2008; Koeze, 2007; Miller, 2007).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yöntemi, veri toplama araçları, ön uygulamada çalışma grubu, ön uygulamada işlem, ön uygulamada verilerin analizi, asıl uygulamada çalışma grubu, asıl uygulamada işlem ve asıl uygulamada verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada karma yöntem çeşitlerinden, yakınsayan paralel desen temel alınmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel yöntemlerin tek bir çalışmada birleşmesiyle oluşturulan bir araştırma desendir (Creswell, 2012). Karma yöntem desenlerinden, yakınsayan paralel desende bir konunun daha iyi anlaşılması için farklı ve tamamlayıcı verilerin birbirini desteklemesi ve kuvvetlendirmesi amaçlanır (Creswell, Clark, 2015: 84). Nicel boyutta yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu deneme deseni üstüne kurulmuştur. Nitel boyutta da durum çalışması kapsamında yer alan araştırma, böylece nitel bulgularla da desteklenmektedir.

3.1.1. Nicel Araştırma Yöntemi

Nicel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin kanıtlanması asıl amaçtır. Bunun yanı sıra genelleme, tahmin ve nedensellik ilişkilerini açıklamak da örtük amaçlar arasındadır (Büyüköztürk vd., 2013: 12). Nicel araştırmalardan yarı deneysel desen/ön test-son test kontrol grup desininin kullanılması planlanmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkın, bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek amacıyla yapılan çalışmalardır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları, ilgilenilen özellikler (yaşları, başarı durumları, öğretmen özellikleri, sınıf mevcudu) açısından birbiri ile eşleştirilip, her iki gruba da deneysel işlem uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Demografik özellikler açısından grupların olabildiğince denk seçilmesinin, karıştırıcı değişkenlerin etkisini en aza indireceği düşünülmektedir.

Tablo 2: Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen

Grup	Eşleştirme	Ön test	İşlem	Son test	Son test tekrar (Kalıcılık)
D1 (Deney Grubu)	M	Ö ₁	Farklılaştırılmış Öğretim Modeli	S ₁	K ₁
K1 (Kontrol Grubu)	M	Ö ₂	MEB tarafından uygulanan mevcut yaklaşım	S ₂	K ₂

M: Seçkisiz olmayan eşleştirme

Ö₁: Deney grubuna ait ön test puanı

Ö₂: Kontrol grubuna ait ön test puanı

S₁: İşlem sonrası deney grubuna ait son test puanı

S₂: İşlem sonrası kontrol grubuna ait son test puanı

K₁: Son testin deney grubuna tekrar uygulanması ile elde edilen toplam puan

K₂: Son testin kontrol grubuna tekrar uygulanması ile elde edilen toplam puan

Araştırmanın bağımsız değişkeni sınıfta uygulanmakta olan öğretim yöntemidir. Öğretim yönteminin bağımsız değişkenin farklılaştırılmış öğretim modeli (deneysel) ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak okullarda kullanılan öğretim yöntemi (kontrol) olmak üzere iki koşulu bulunmaktadır. Ayrıca, Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum, cinsiyet ve yaş gibi diğer değişkenler de literatürde rastlanan etki edebilecek faktörlerden olduğundan araştırmanın diğer bağımsız değişkenleri olarak alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, öğrencilerin akademik başarı durumlarıdır. Yapılacak bu çalışma ile öğretim modeli, derse yönelik tutum, cinsiyet ve yaş vb. bazı bağımsız değişkenlerin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık durumlarına etkisinin nicel olarak saptanması amaçlanmaktadır. Bunu yaparken de iki farklı öğretme yöntemi kullanılmış ve bağımlı değişkenler üzerinde etkileri incelenmiştir.

Nicel araştırma kapsamında çalışmaya ilişkin denenceler şu şekildedir:

1. İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine anlamlı etkisi vardır.

2. İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmasının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına deney grubu lehine anlamlı etkisi vardır.

3. İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmasının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki vardır.

4. İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörler şunlardır:

4.1. Öğrencilerin ilköğretim Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarı düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

4.2. Öğrencilerin ilköğretim Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarı düzeyleri, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

3.1.2. Nitel Araştırma Yöntemi

Nitel araştırmalarda genellemeye varmak ve hipotez test etmek gibi amaçlar bulunmaz. Değişkenler arası ilişkiyi ortaya koyacak örüntüler elde etmek ve tahminlerde bulunmak söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2013: 12). Bu araştırmada nitel yöntemlerden durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılması, yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül olarak araştırılır. (Yıldırım, Şimşek, 2011: 77).

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma ile '2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde' farklılaştırılmış öğretim modelinin etkisini tespit etmek temel amacıyla, bu modelin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık düzeylerine etkisi sınanmaya çalışılmıştır.

'Neden 2. sınıf?' sorusunun yanıtı ise erken yaşta okula gitme uygulamasının başlaması nedeniyle, 2. sınıf öğrencilerinde yaş aralığının daha geniş olması, farklılaştırılmış öğretim modeli için daha istenen bir ortam yaratmaktadır. Şöyle ki 2012-2013 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yaş aralığı 60-80 ay arasında değişmekte ve aynı sınıf içinde aralarında nerdeyse iki yaş fark olan öğrenciler yer almaktadır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, bu öğrencilerin 2. sınıf olması da bu yaş grubunun seçilmesine neden olmuştur.

Araştırmada 2. sınıfların Hayat Bilgisi dersinin üçüncü teması olan 'Dün, Bugün, Yarın' teması belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Her biri için kullanılan araçlar aşağıda belirtilmiştir.

3.2.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.2.1.1. Kişisel bilgi formu: Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ilgi alanları, öğrenme stilleri bazı konularda öğrencilerin mevcut durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış form şeklindedir. (Ek. 1’de sunulmuştur.)

3.2.1.2. Akademik başarı testi: Temanın dokuz kazanımına göre, her kazanıma ait dörder soru maddesi oluşturulmuştur. Öğrencilerin sınıf seviyeleri ilkokul 2 olduğu için, test maddeleri, Bloom taksonimisine göre bilişsel alanın en alt basamaklarından bilgi ve kavrama seviyesinde hazırlanmıştır. Toplamda 36 soruluk akademik başarı testi oluşturulmuştur. Test tek oturumda yani bir ders saatinde uygulanmıştır. Test maddeleri oluşturulurken öğretmenlerin kendi sınıfları için kullandıkları konu testlerinden yararlanılmıştır (Ek. 2).

Akademik başarı testi için hazırlanan 36 maddelik test, aynı temayı daha önce öğrenmiş olan 305 öğrenciye (125 tane ilkokul 2. sınıf ve 180 tane ilkokul 3. sınıf öğrencisine) uygulanmıştır. Öğrencilerin testlere verdikleri cevaplar, doğru olanları için 1, yanlış ve boş olanları içinse 0 olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlar hesaplanmış ve en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlardan en yüksek %27’lik ($305 \cdot 27 / 100 = 82$ kişi) seçilerek üst grup ve en düşük %27’lik ($305 \cdot 27 / 100 = 82$ kişi) kısmı seçilerek alt grup belirlenmiştir. Madde güçlüğü için $P_j = (Dü + Da) / 2N'$ formülünden, madde ayırtediciliği ise $r_j = (Dü - Da) / N'$ formülünden yararlanılarak belirlenmiştir (N: Tüm öğrencilerin %27’si, Dü: Üst gruptan maddeye doğru cevap verenlerin sayısı, Da: Alt gruptan maddeye doğru cevap verenlerin sayısı).

Tablo 3: Madde Ayırt Edicilik Kriterleri (Turgut, 1992)

Madde Ayırt Ediciliği (r_j)	Maddenin Değerlendirilmesi	Maddenin Kullanılma Durumu
0.40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde	Düzeltilmesi gerekmez
0.30 – 0.39 arası	Oldukça iyi bir madde	Düzeltilmesi gerekmez
0.20 – 0.29 arası	Ayırt etme gücü orta derece	Zorunlu hallerde aynen kullanılabilir veya düzeltilmesi gerekir
0.19 ve daha küçük	Çok zayıf madde (Ayırt etme gücü düşük)	Kullanılmamalıdır veya yeniden düzenlenmelidir

Testin madde analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Akademik Başarı Testinin Madde Analizi Sonuçları (2014-2015)

Soru No	Dü	Da	P _j	r _j	Açıklama (P _j 'ye göre)	Açıklama (r _j 'ye göre)	Değerlendirme
1	62	34	0,585	0,341	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
2	82	67	0,909	0,183	Oldukça kolay	Çok zayıf	Kullanılmadı
3	79	61	0,854	0,220	Oldukça kolay	Düzeltilmeli	Kullanıldı
4	82	73	0,945	0,110	Oldukça kolay	Çok zayıf	Kullanılmadı
5	82	69	0,921	0,159	Oldukça kolay	Çok zayıf	Kullanılmadı
6	80	56	0,829	0,293	Oldukça kolay	Düzeltilmeli	Kullanıldı
7	82	63	0,884	0,232	Oldukça kolay	Düzeltilmeli	Kullanıldı
8	82	66	0,902	0,195	Oldukça kolay	Çok zayıf	Kullanılmadı
9	70	29	0,604	0,500	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
10	78	45	0,750	0,402	Kolay	Çok iyi	Kullanıldı
11	79	68	0,896	0,134	Oldukça kolay	Çok zayıf	Kullanılmadı
12	81	61	0,866	0,244	Oldukça kolay	Düzeltilmeli	Kullanıldı
13	71	38	0,665	0,402	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
14	36	24	0,366	0,146	Zor	Çok zayıf	Kullanılmadı
15	75	35	0,671	0,488	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
16	75	34	0,665	0,500	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
17	71	42	0,689	0,354	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
18	79	45	0,756	0,415	Kolay	Çok iyi	Kullanıldı
19	80	54	0,817	0,317	Oldukça kolay	Çok iyi	Kullanıldı
20	77	53	0,793	0,293	Kolay	Düzeltilmeli	Kullanıldı
21	74	49	0,750	0,305	Kolay	Çok iyi	Kullanıldı
22	76	51	0,774	0,305	Kolay	Çok iyi	Kullanıldı
23	60	23	0,506	0,451	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
24	56	34	0,549	0,268	Orta düzeyde	Düzeltilmeli	Kullanıldı
25	79	42	0,738	0,451	Kolay	Çok iyi	Kullanıldı
26	78	45	0,750	0,402	Kolay	Çok iyi	Kullanıldı
27	72	41	0,689	0,378	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
28	80	55	0,823	0,305	Oldukça kolay	Çok iyi	Kullanıldı
29	81	46	0,774	0,427	Kolay	Çok iyi	Kullanıldı
30	62	27	0,543	0,427	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
31	65	29	0,573	0,439	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
32	66	36	0,622	0,366	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
33	72	36	0,659	0,439	Orta düzeyde	Çok iyi	Kullanıldı
34	78	45	0,750	0,402	Kolay	Çok iyi	Kullanıldı
35	78	55	0,811	0,280	Oldukça kolay	Düzeltilmeli	Kullanıldı
36	78	58	0,829	0,244	Oldukça kolay	Düzeltilmeli	Kullanıldı

Dü: Üst gruptan maddeye doğru cevap verenlerin sayısı, Da: Alt gruptan maddeye doğru cevap verenlerin sayısı, P_j: Güçlük indeksi, R_j: Ayırt edicilik indeksi.

Yapılan madde analizi sonucunda ayırdediciliği 0.20'den küçük olan 6 madde (madde 2, 4, 5, 8, 11, 14) testten çıkarılmış, toplamda 30 maddeden oluşan testin son hali kullanılmıştır.

Testte kullanılan maddelerin güçlükleri birbirine yakın olmadığından testin güvenilirliğine KR-20 ile bakılmıştır. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$
 formülü ile hesaplanmıştır. (*K: testteki madde sayısı, S: standart sapma*).

Madde analizi sonucu testten 6 soru çıkarıldıktan sonra KR-20 güvenilirlik katsayısı .778 olarak bulunmuştur. Ayrıca testin ortalama güçlük değeri .719 olarak belirlenmiştir. Ön uygulama öncesi ve sonrasında kazanımlara ait soru sayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Kazanımlara ait soru sayısı

KAZANIMLAR	Ön uygulama öncesi	Uygulama sonrası
C.2.1. Kendisinin, arkadaşlarının ve ailesindekilerin fiziksel görünümünün zaman içinde nasıl değiştiğini fark eder.	4 (m1, m2, m3, m4)	2 (m1, m3)
C.2.2. Önceki yıllarda ve şimdi tek başına yapabildiği ve yapamadığı davranışları karşılaştırarak zaman içinde nasıl bir değişim geçirdiğini fark eder.	4 (m5, m6, m7, m8)	2 (m6, m7)
C.2.3. Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek-icecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak, bu tür değişikliklerin doğal bir olgu olduğunu kavrar.	4 (m9, m10, m11, m12)	3 (m9, m10, m12)
C.2.4. Gün içinde kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimi gözlemler ve bu değişimin nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	4 (m13, m14, m15, m16)	3 (m13, m15, m16)
C.2.5. Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi fark eder.	4 (m17, m18, m19, m20)	4 (m17, m18, m19, m20)
C.2.6. Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır ve sunar.	4 (m21, m22, m23, m24)	4 (m21, m22, m23, m24)
C.2.7. Kendisinin, anne ve babasının veya diğer aile büyüklerinin öz geçmişleri hakkında bilgi edinir ve sınıfta sunar.	4 (m25, m26, m27, m28)	4 (m25, m26, m27, m28)
C.2.8. Geçmişte kabul gören mesleklerle günümüzde kabul gören meslekler arasındaki farklılıkları karşılaştırır.	4 (m29, m30, m31, m32)	4 (m29, m30, m31, m32)
C.2.9. Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.	4 (m33, m34, m35, m36)	4 (m33, m34, m35, m36)

3.2.1.3. Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği: ‘Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir’ (Tezbaşaran, 1996: 1). Öğrencinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumu, aynı zamanda okula ve yaşama bakışında önemli yer tutmaktadır. Farklı öğretim yöntemlerinin uygulanmasının, bireyin derse yönelik tutumunu da son derece etkilediği literatürde birçok çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu

bulgularından hareketle, yapılan çalışmada, bağımsız değişkenlerin, derse yönelik tutumuna olan etkisi de incelenmiştir.

Farklı çalışmalarda bu derse yönelik geliştirilmiş tutum ölçeklerine rastlanmış, bunlara ilişkin bilgiler aşağıda tabloda verilmiştir. Tablo 5’te de görüldüğü gibi ölçeklerin geliştirildikleri ve uygulandıkları sınıf seviyelerinin hiçbirinin ilkökul 2. sınıf düzeyi olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ölçek geliştirme aşamasında kullanılan örneklem sayısı yeterli bulunmadığından, araştırmacı tarafından yeni bir ölçek geliştirme ihtiyacı duyulmuştur.

Tablo 6: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Geliştirilen Tutum Ölçeği Çalışmaları

Çalışma	Sınıf Düzeyi	Örneklem	Madde Sayısı	Ölçek	Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı	Açıklanan toplam varyans
Dündar (2007)	İlkokul 3. sınıf	154 öğrenci	27 madde	3'lü Likert	.84	%69
Ekinci Işık (2007) Dündar (2003)	İlkokul 3. sınıf	93 öğrenci	30 madde	3'lü Likert	.86	
Bektaş (2007)	İlkokul 3. sınıf	113 öğrenci	10 madde	3'lü Likert	.63	%51
Dinçer Çengelöğlü (2005)	İlkokul 2. ve 3. sınıf	74 öğrenci	10 madde	5'li Likert	.82	

Madde yazımı sürecinde, ilgili literatür taranarak taslak ölçek hazırlanmış ve uzman görüşleri de alınarak taslak ölçekteki madde sayısı 28 (16 olumlu-12 olumsuz) olarak belirlenmiştir. Ölçek 3'lü Likert tipinde hazırlanmış olup, maddeler “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” biçiminde hazırlanmıştır. Olumlu maddeler için puanlama “katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 3’den 1’e doğru; olumsuz maddeler ise, “katılmıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 1’den 3’e doğru yapılmıştır. Testten alınabilecek toplam puan en az 28, en fazla 84 olmak üzere değerler almaktadır.

2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde, 184’ü ilkökul 2. sınıf öğrencisi, 280’i ilkökul 3. sınıf öğrencisi olmak üzere, toplamda 464 öğrenciye sınıf ortamında uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda veri analizine gidilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçekte yer alacak maddeleri belirlerken hem korelasyonlara dayalı

madde analizi hem de alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır (Tezbaşaran, 1996). Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliliği için ise uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Korelasyonlara dayalı madde analizinde, her bireyin tek tek her maddeye verdiği yanıt puanı ile maddelerin geri kalan tümüne verdiği yanıtlardan elde edilen toplam puan arasındaki korelasyon hesaplanır. Madde toplam korelasyonları .30'dan düşük olan 7 madde bulunmuştur. Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizinde, puanlar en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanır. Ölçek puanlarının üst sıralarındaki bireylerin %27'si üst grubu, alt sıralarındaki bireylerin %27'si alt grubu oluşturmuştur. Yüksek puanlar olumlu tutum, düşük puanlar ise olumsuz tutumu gösterir. Analizlerle yapılan t testi sonuçlarına göre, ölçekten çıkartılması gereken bir madde bulunmamaktadır. Her iki analize ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Korelasyonlara Dayalı Madde Analizi ve Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi Sonuçları

Madde	r	T
1. H. B. dersinden çok zevk alırım.	.42	-7.57
2. H. B. dersine zorla çalışırım.	.27	-7.71
3. H. B. dersini dikkatle dinlerim.	.25	-5.16
4. H. B. dersindeki etkinliklere katılmak istemem.	.38	-11.21
5. H. B. dersindeki konular ilgimi çeker.	.32	-8.83
6. H. B. dersinin gereksiz bir ders olduğunu düşünüyorum.	.48	-12.59
7. H. B. dersindeki konular çok zevklidir.	.43	-8.95
8. H. B. dersinin olduğu günleri hiç sevmem.	.45	-11.49
9. H. B. dersinin en eğlenceli ders olduğunu düşünüyorum.	.37	-9.55
10. H. B. dersinden korkarım.	.45	-10.11
11. H. B. dersi kolaylıkla başarılı olduğum bir derstir.	.37	-7.83
12. H. B. dersinde gereksiz bilgiler olduğunu düşünüyorum.	.44	-9.23
13. H. B. ders saatinin arttırılmasını isterim.	.25	-7.91
14. H. B. dersine hazırlanırken çok zorlanırım.	.48	-10.36
15. H. B. dersinin ödevlerini zevkle yaparım.	.54	-10.91
16. H. B. dersindeki konularla ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.	.42	-8.20
17. H. B. dersindeki etkinlikleri çok sıkıcı bulurum.	.55	-12.94
18. H. B. dersi en sevdiğim dersler arasındadır.	.49	-10.10
19. Keşke H. B. dersi hiç olmasaydı.	.53	-10.96
20. H. B. dersine isteyerek çalışırım.	.44	-9.54
21. H. B. dersine sadece sınıfımı geçmek için çalışırım.	.25	-9.73
22. H. B. dersinin olduğu günler beni mutlu eder.	.49	-10.91
23. H. B. dersinin çok sıkıcı olduğunu düşünürüm.	.59	-12.71
24. Boş zamanlarımda H. B. dersine çalışmaktan zevk alırım.	.39	-9.09
25. H. B. dersindeki bilgilerin işimize yaramadığını düşünürüm.	.28	-8.09

26. Diğer dersler yerine daha çok H. B. dersi yapilsın isterim.	.17	-5.45
27. H. B. dersinde başarılı olmak beni mutlu eder.	.42	-7.54
28. H. B. dersinde zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.	.12	-5.39

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. 28 maddenin yer aldığı ölçeğin ilk hali için güvenirlik katsayısı .87 bulunurken 21 maddeden oluşan ölçek için .89 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucundaki faktör yük değerleri tabloda verilmiştir.

Tablo 8: Ölçek maddelerinin asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucundaki faktör yük değerleri

<i>Maddelerdeki anahtar sözcükler</i>	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>
12. Hayat Bilgisi dersinde <u>gereksiz</u> bilgiler olduğunu düşünüyorum.	.675		
10. Hayat Bilgisi dersini sevmem ve bu dersten <u>korkarım</u> .	.667		
8. Hayat Bilgisi dersinin olduğu günleri hiç <u>sevmem</u> .	.646		
6. Hayat Bilgisi dersinin <u>gereksiz</u> bir ders olduğunu düşünüyorum.	.642		
14. Hayat Bilgisi dersine hazırlanırken çok <u>zorlanırım</u> .	.634		
20. Keşke Hayat Bilgisi dersi <u>hiç</u> olmasaydı.	.608		
24. Hayat Bilgisi dersinin çok <u>sıkıcı</u> olduğunu düşünürüm	.561		
4. Hayat Bilgisi dersindeki etkinliklere <u>katılmak istemem</u> .	.548		
18. Hayat Bilgisi dersindeki etkinlikleri çok <u>sıkıcı</u> bulurum.	.542		
17. Hayat Bilgisi dersindeki konularla ilgili kitaplar okumaktan <u>hoşlanırım</u> .	.642		
19. Hayat Bilgisi dersi en <u>sevdiğim</u> dersler arasındadır.	.637		
15. Hayat Bilgisi dersinin ödevlerini <u>zevkle</u> yaparım.	.635		
21. Hayat Bilgisi dersine <u>isteyerek</u> çalışırım.	.611		
1. Hayat Bilgisi dersinden çok <u>zevk</u> alırım.	.573		
25. Boş zamanlarımda Hayat Bilgisi dersine çalışmaktan <u>zevk</u> alırım.	.546		
23. Hayat Bilgisi dersinin olduğu günler beni <u>mutlu</u> eder.	.539		
9. Hayat Bilgisi dersinin en <u>eğlenceli</u> ders olduğunu düşünüyorum	.426		
11. Hayat Bilgisi dersi kolaylıkla <u>başarılı</u> olduğum bir derstir.	.400		
28. Hayat Bilgisi dersinde <u>başarılı</u> olmak beni mutlu eder.	.377		
7. Hayat Bilgisi dersindeki <u>konular çok zevklidir</u> .		.727	
5. Hayat Bilgisi dersindeki <u>konular ilgimi çeker</u> .		.619	

Döndürme işleminden sonra ölçekteki faktör sayısı üç olarak bulunmuş, üç faktörün açıkladığı toplam varyans %45 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2010). Ayrıca her bir faktöre ait maddeler için ayrı ayrı Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Nihai ölçeye giren maddelerin değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 9: Ölçekteki Faktörler ve Her Faktöre Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Madde	Faktör
4. Hayat Bilgisi dersindeki etkinliklere <u>katılmak istemem</u> . 6. Hayat Bilgisi dersinin <u>gereksiz</u> bir ders olduğunu düşünüyorum. 8. Hayat Bilgisi dersinin olduğu günleri hiç <u>sevmem</u> . 10. Hayat Bilgisi dersini sevmem ve bu dersten <u>korkarım</u> . 12. Hayat Bilgisi dersinde <u>gereksiz</u> bilgiler olduğunu düşünüyorum. 14. Hayat Bilgisi dersine hazırlanırken çok <u>zorlanırım</u> . 18. Hayat Bilgisi dersindeki etkinlikleri çok <u>sıkıcı</u> bulurum. 20. Keşke Hayat Bilgisi dersi <u>hiç olmasaydı</u> . 24. Hayat Bilgisi dersinin çok <u>sıkıcı</u> olduğunu düşünürüm.	FAKTÖR 1: SIKICI ve GEREKSİZ .83
1. Hayat Bilgisi dersinden çok <u>zevk alırım</u> . 9. Hayat Bilgisi dersinin en <u>eğlenceli</u> ders olduğunu düşünüyorum. 11. Hayat Bilgisi dersi kolaylıkla <u>başarılı</u> olduğum bir derstir. 15. Hayat Bilgisi dersinin ödevlerini <u>zevkle</u> yaparım. 17. Hayat Bilgisi dersindeki konularla ilgili kitaplar okumaktan <u>hoşlanırım</u> . 19. Hayat Bilgisi dersi en <u>sevdiğim</u> dersler arasındadır. 21. Hayat Bilgisi dersine <u>isteyerek</u> çalışırım. 23. Hayat Bilgisi dersinin olduğu günler beni <u>mutlu</u> eder. 25. Boş zamanlarımda Hayat Bilgisi dersine çalışmaktan <u>zevk alırım</u> . 28. Hayat Bilgisi dersinde <u>başarılı</u> olmak beni mutlu eder.	FAKTÖR 2: HOŞLANMA .79
5. Hayat Bilgisi dersindeki <u>konular ilgimi çeker</u> . 7. Hayat Bilgisi dersindeki <u>konular çok zevklidir</u> .	FAKTÖR 3: KONULAR .54

2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden 464 öğrenciye uygulanan 28 maddelik taslak ölçek, gerekli analizler yapılarak değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda 21 maddelik nihai ölçek oluşturulmuştur. Nihai ölçek Ek. 3'te verilmiştir. Yapılan döndürme işlemi ile ölçek 3 boyutlu olarak görülmüştür. Açıklanan toplam varyans %45 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .89 bulunmuştur. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.2.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.2.2.1. Kontrol listesi: Çalışma grubuna ve sınıf ortamlarına ilişkin her türlü gözlem notlarının belirtilmesine imkân sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Gözlem notları toplanırken iki farklı durum göz önünde tutulmuştur. Bunlardan biri sınıf öğretmenin gözlemci olduğu durumdur, diğeri de araştırmacının gözlemci olduğu durumdur.

Öğretmenin gözlemci olduğu durumlarda, öğretmenin derse ilişkin gözlemlerini açıkça ortaya koyabilmesi için kontrol listesi şeklinde hazırlanmış bir formda, görüşlerini ve eklemelerini belirtmesi istenmiştir. Ek. 4'te gözlemciler için örnek kontrol listesi verilmiştir.

Araştırmacının gözlemci olarak katıldığı derslerde, derse ilişkin gözlemlerini yazarak detaylandığı notlardır. Bu notlar araştırmacının dersi yürüttüğü zamanlarda ve etkinliklerde, farklı gruplandırmalar yaparken, son derece önemli olmuştur. Gözlemciler için yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmıştır. Ek. 5'te sunulan yarı yapılandırılmış gözlem formu, gözlemcinin özellikle dikkat etmesi gereken noktalara dikkat çekmek amacıyla hazırlanmıştır.

3.2.2.2. Görüşme formları: Öğrencilerle ve öğretmenlerle ayrı ayrı yapılması planlanan görüşme sorularının yer aldığı veri toplama araçlarıdır. Bunlar iki farklı tarafın etkinliklere ve derslere ilişkin görüşlerini somut şekilde belirlemek üzere hazırlanmıştır. Öğretmene ve öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları Ek. 6 ve Ek. 7'de sunulmuştur.

3.2.2.3. Kayıtlar (yazılı kayıtlar): Öğretmenin not defteri, rehberlik öğretmenin öğrenciler hakkındaki her türlü kayıtları, e-okuldan alınacak bilgilerin tamamı yazılı kayıtları oluşturmaktadır.

3.2.2.4. Günlükler: Her gün etkinliklerin sonunda öğrencilerden yazmaları istenilecek günlük yapraklarıdır. Bunlar, öğrencilerin derse yönelik görüşlerini belirtmelerini sağlayacak birer yansıtma kağıdı olarak düzenlenmiştir (Ek. 8).

3.2.2.5. Ürün dosyaları: Öğrencilerin etkinlik sırasında yaptıkları tüm kayıtlar, öğrencilerin tuttukları notlar ve çalışma yaprakları ürün dosyalarında saklanacaktır.

3.3. Ön Uygulamada Çalışma Grubu

Yapılacak çalışmanın ön uygulaması 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminde ilkokul 2. sınıf öğrencilerine, Hayat Bilgisi dersinde yapılmıştır. Örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Buna bağlı olarak belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2013: 90).

Tablo 10: 2. sınıflara ait not ortalamaları (2013-2014)

Şube	N	Ortalama	Grup
A	30	93.865	Kontrol 1
B	29	97.931	Deney 2
C	28	87.511	Deney 1
D	30	97.146	
E	27	95.413	
F	29	86.112	
G	29	82.738	
H	28	97.824	Kontrol 2

Deney ve kontrol grupları belirlenirken olabildiğince denk grupların seçilmesinde öncelikli olarak değerlendirilen not ortalamalarının yanı sıra, her bir sınıfın sınıf öğretmenlerinin özellikleri, kolay çalışılabilir olması ki burada önemli nokta öğretmenlerin gönüllülük esasına bağlı olarak seçilmesidir ve sınıflarda uygulama öncesi yapılan iki haftalık gözlemler diğer kriterler arasındadır. Eşlenen gruplarda çıkabilecek herhangi bir aksiliğe önlem olarak ikişer deney ve kontrol grubu belirlenmiştir.

3.4. Ön Uygulamada İşlem

3.4.1. Ön Test ve Tutum Ölçeği

Araştırmanın başlangıcında, 12.02.2014 tarihi itibarıyla öğrencileri tanımak, öğrencilerle kaynaşmak amacıyla deney gruplarının Hayat Bilgisi derslerine katılım sağlanmış ve gözlem yapılarak gerekli notlar alınmıştır. Gözlemlere başlandığında deney gruplarından birinin B.2.16 numaralı kazanımı, diğerinin ise B.2.22 numaralı kazanımı işlemekte olduğu gözlenmiştir. Dört hafta süren gözlemler sırasında, deney gruplarına aynı zamanda kişisel bilgi formu, gözlem formları da uygulanmış, buna

göre etkinliklerde öğretmen görüşleri de alınarak çalışma grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları için akademik başarı testinin ön uygulaması 18-19 Mart 2014 tarihlerinde araştırmacı tarafından bir ders saatinde uygulanmıştır.

3.4.2. Ön Uygulama Deneysel İşlem Aşaması

Hayat Bilgisi dersi ilkokul 2. sınıflarda haftada 4 saat olmak üzere okutulmaktadır. Bu çalışmada deney gruplarını oluşturan iki sınıfa, 3 hafta boyunca, 40 dakikalık 4 dersten oluşan, toplam 12 ders saati boyunca deneysel işlem uygulanmıştır. İncelenen yıllık planlara göre bu döneme denk gelen kazanım sayısı dokuz olarak tespit edilmiştir. Kazanımlar Ek. 9'da verilmiştir.

Çalışma deney grubunda bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Hayat Bilgisi ders programının gün ve saatleri uygulamanın yapılacağı okul kesin belirlendikten sonra dört hafta boyunca uygulama öncesi gözlem yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacıya, sınıfı tanıma ve uyum sağlayarak gözlem yapabilme fırsatı sağlanmıştır. Gözlemler süresince öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilgi alanlarına ilişkin gözlem raporları tutularak, öğretmen görüşleri alınmıştır. Gözlem yapıldığı dönem deney gruplarının her ikisi ile sıcak bir etkileşim sağlanmış, özellikle çocukların adları öğrenilmiştir. Bu daha sonra deneysel işlemin uygulama aşamasında araştırmacıya olumlu geri dönüşüm sağlamıştır.

3.4.2.1. Etkinliklerin Geliştirilmesi: Araştırmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden 'istasyonlar, merkezler ve katlı öğretim' kullanılmıştır. Tek bir strateji yerine 12 strateji içinden yaygın kullanılan üçü seçilmiştir. Etkinliklerin geliştirilmesi aşamasında öncelikle her kazanım tek tek belirlenmiş, ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları gözden geçirilmiştir. Ayrıca farklı kaynaklarda öğretmen paylaşımları, örnek ders etkinlikleri ve her türlü yazılı materyale ulaşmaya çalışılmıştır. Kazanımın içeriğine göre hangi stratejinin kullanılacağı tespit edildikten sonra, stratejiye uygun şekilde kazanımın gerçekleştirilmesinin öngörüldüğü etkinlikler oluşturulmuştur.

Yapılan ön uygulamada etkinliklerin tekrar gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin ve değişikliklerin yapılmasına olanak sağlanmış ve etkinliklere ilişkin notlar alınmıştır. Ayrıca hem etkinlikler uygulanmadan önce, hem de uygulama aşamasında geliştirilebilmesi için biri müfettiş, üçü sınıf öğretmeni, üçü

öğretim elemanı olmak üzere yedi uzman görüşüne başvurulmuş ve bu doğrultuda etkinlikler değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerini almak amacıyla uzman görüşleri formu oluşturularak, her etkinliğin sonuna eklenmiş (Tablo 11) ve eposta aracılığıyla uzmanlara ulaştırılmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda sadece etkinliklere ayrılan süreye ilişkin sıkıntı yaşanabileceği konusunda görüşler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bazı etkinliklere ayrılan ders saatleri arttırılmış ve müfredat ile paralellik sağlanmıştır. Etkinlik örnekleri Ek. 10'da sunulmuştur.

Tablo 11: Uzman görüşleri için etkinliklere eklenen değerlendirme tablosu

ETKİNLİK NO: 1	Tamamen uyuyor	Kısmen uyuyor	Hiç uymuyor
Etkinlikler kazanımlar ile uyumlu mu?			
Etkinlikler kazanımlar için yeterli mi?			
Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun mu?			
Etkinlikler için uygun görülen süre yeterli mi?			
VARSA ÖNERİLERİNİZ:			

3.4.2.2. Etkinliklerin Uygulanması:

Öncelikle, deney grubuna başlangıç aşamasında uygulanan kişisel bilgi formları, her öğrenci için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Gözlem formları ve öğretmen görüşleri de dikkate alınarak, her etkinlik ve her etkinlikte kullanılacak farklılaştırılmış öğretim stratejisine uygun olarak ilgi grupları, seviye grupları, hazırbulunuşluk grupları belirlenmiştir. Bunları belirlerken öğrencilerin kendilerini tanıma düzeyleri kadar, öğretmenin öğrencileri hakkındaki görüşleri de önem taşımaktadır. 11-12 Mart 2014 tarihlerinde uygulanan ilgi envanterleri değerlendirilerek, öğretmen görüşleri ve gözlemler de göz önüne alınarak oluşturulan ilgi grupları; sözel, sayısal, görsel ve devinişsel olacak şekilde 7-8 öğrenciden oluşturulmuştur. Seviye gruplarında birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü seviye olmak üzere dört farklı seviye grubu belirlenmiş ve bunlarda da öğrenci sayıları 7-8 olacak şekilde ayarlanmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında her kazanım için ortalama bir ders saati düşünülmüş, ancak sonrasında uzman görüşleri de dikkate alınarak ders saatleri arttırılmıştır. Ön uygulamada ders saatleri konusunda çok sıkıntı yaşanmadığı

tespit edilmiştir. Etkinliklerin uygulanmasına 24-25 Mart 2014 tarihinde başlanmış, tatil vb. nedenlerle etkinliklerin uygulanması beş hafta sürmüştür.

3.4.3. Son Test

Uygulanan deneysel işlemin sonunda, başlangıçta hem deney hem kontrol grubuna uygulanan akademik başarı testi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği, gruplara tekrar uygulanmıştır. Son testler 8-9 Mayıs 2014'te gruplara uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin son uygulaması ise 23 Mayıs 2014 tarihinde yapılmıştır.

3.4.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma aşamasına geçmeden önce eylem planları oluşturulmuş, tüm etkinlik planlarının ve ölçeklerin uygulama öncesi kontrol edilmesi için ön uygulamadan önce tez izleme komitesine sunulmuştur. Verilerin toplanması ve verilerin analizinin eş zamanlı yürütülmesi planlanmış, ancak ön uygulamada tüm veriler toplandıktan sonra verilerin analizi sağlanmıştır.

10 Şubat 2014 tarihi itibarıyla başlanan ön uygulama çalışmaları 23 Mayıs 2014 tarihi itibarıyla sona ermiştir. Bu süre zarfında deney grubu olarak belirlenen iki sınıfla başta Hayat Bilgisi olmak üzere Türkçe, Matematik, İngilizce gibi değişik derslerde 3 ay 13 gün zaman geçirilmiştir. Ön uygulamada deney grubu olarak belirlenen sınıfların genel durumları şöyle özetlenebilir:

- Her iki sınıfın da öğretmeni erkek ve kıdem yılları birbirine yakın seçilmiştir. Her iki öğretmen de çalışmalar hakkında olumlu bir ön görüş sergilemiş ve her konuda araştırmacıya destek olmuştur.
- Deney grubundaki sınıflardan birinin seviyesinin diğerine göre daha yüksek olduğu ilk dersten itibaren gözlenmiştir. Deney 1 grubunda derslerin daha klasik ve alışılmış bir şekilde işlendiği gözlemlenmiş, düz anlatım ve soru-cevap gibi yöntemlerin sıkça kullanıldığı, farklı yöntem ve tekniklerin diğer sınıfa kıyasla çok nadir kullanıldığı not edilmiştir. Deney 2 grubunda ise farklı yöntem ve teknikler kullanılmakta ve dersler öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşmektedir. Bu noktada deney 2 grubunun daha gelişime açık, yenilikleri takip eden bir öğretmene sahip olduğu alınan notlar arasındadır.

- Deneý 1 grubunda oturma planı araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, deneý 2 grubunun öğretmeni tarafından elde edilmiştir. Oturma planları sınıfları gözlem aşamasında çocukların daha kolay ve yakından tanınmalarında çok iře yaramıştır.
- Deneý 2 grubunda sınıf ortamının da öğrencinin rahatlığı düşünülerek hazırlanđıđı dikkat çekmektedir. Sınıfta kağıt havlu, ıslak mendil vb. malzemeler öğrencinin rahatlıkla kullanabileceği kısımlarda bulunmakta ve öğrenci bunları istediği miktarda ve sıklıkta kullanabilmektedir.
- Her iki sınıfın da fiziksel koşulları neredeyse aynıdır. Oturma düzenleri, sıraların, tahta ve dolapların yerleşme düzeni neredeyse aynıdır. Ancak deneý 2 grubunda öğretmen velilerin de desteği ile bazı farklılıklar oluşturmuştur. Sıralara masa örtüleri konmuş, camlarda mekanizmalı perde takılı, sınıfa ait aktif olarak kullanılan bir bilgisayar, projeksiyon ve yazıcı vardır. Deneý 1 grubunda pencereler tamamen kilitli tutulmaktadır; pencerelerin kolları alınmış ve sadece öğretmen tarafından açılabilir. Deneý 2 grubunda ise pencerelerin kolları üstünde durmaktadır. Bu durum araştırmacı tarafından şöyle yorumlanmıştır; deneý 2 grubunun öğretmeni, öğrencilerine güvenen bir tavır sergilemekte ve bundan dolayı da pencerelerin kollarını çıkarmaya gerek görmemektedir.
- Her iki deneý grubunda da araştırmacı tarafından katılımcı-gözlemci olarak gözlem süresi geçirilmiş, bu zaman zarfında her ders farklı bir öğrencinin yanına oturularak ders gözlem notları tutulmuştur.
- Ön uygulamalarda ilk hafta, ön testlerdeki durumlarına kıyasla grup çalışmasında deneý 1 grubunun daha çok, daha iyi ve hızlı organize olarak, uyum içinde çalışabildiği gözlemlenmiştir. Deneý 2 grubunda ise sıkıntılar yaşanıldı ve zor bir hafta geçirildi. Çok fazla lider vasfına sahip öğrencinin olması, gruplarda organize olmada ve ortak ürün ortaya koymada sıkıntılar yaşamalarına neden olduğu gözlenmiştir. İkinci hafta deneý 2 grubunda tartışmalar daha da arttı. Gruplarda liderler seçildi, bu durumun ürün ortaya koymada biraz da olumlu etkisi gözlendi. Grup içi çatışmalardan dolayı 4. etkinlik için süre yetişmedi. Gruplarda bazı gerginlikler yaşandı ve öğrencilerin bazılarının ağladığı gözlendi. Deneý 1 grubunda ise gürültünün arttığı tespit edildi. Üçüncü hafta süre sıkıntılarını neredeyse hiç yaşanmadı. 7. etkinlikteki meslek sayısı dörde indirildi. Dördüncü haftaya etkinliğin sonunda yapılan bulmaca bırakıldı.

3.5. Ön Uygulamada Verilerin Analizi

Deney gruplarını oluşturan B şubesinden 30, C şubesinden 29 kişi; kontrol gruplarını oluşturan A şubesinden 30 kişi, H şubesinden 29 kişi olmak üzere toplamda 118 kişiden veri toplanmıştır. Ancak ön test ve son testte sınıfta bulunmayan bir öğrenci ile kaynaştırma öğrencisi olan okuma yazmada sıkıntıları olan iki öğrenciye ait veriler analiz sırasında çıkarılmıştır. Üç öğrenci de kontrol grubunda yer almaktadır.

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını karşılaştırmak amacıyla her iki grubun ön test ve son test tutum puanlarının analizi yapılmıştır. Ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş gruplar için t testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda kontrol grubunun Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(55) = -0.86, p > .05$). Diğer yandan deney grubunun ise ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(58) = -2.95, p < .05$). Ön testte 56.65 olan tutum puanları son testte 58.86 olarak bulunmuştur (Tablo 12).

Tablo 12: Tutum puanlarına yönelik eşleştirilmiş gruplar için t testi

Tutum	Ön test		Son test		T	df	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Kontrol grubu	57.67	5.53	58.50	5.38	-.86	55	.395
Deney grubu	56.65	5.80	58.86	4.11	-2.95	58	.005

İkinci olarak, deney ve kontrol gruplarının Hayat Bilgisi dersinde akademik başarı testinden aldıkları puanları karşılaştırmak amacıyla her iki grubun ön test ve son test puanlarının analizi yapılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş gruplar için t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu hem deney hem kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Her iki grupta da son test puanları lehine anlamlı bir artış belirlenmiştir (Tablo 13).

Tablo 13: Akademik başarı testi puanlarına yönelik eşleştirilmiş gruplar için t testi

Akademik başarı testi	Ön test		Son test		t	Df	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Kontrol grubu	10.92	3.49	12.50	3.98	-4.184	55	.001
Deney grubu	12.81	3.53	14.47	3.70	-5.011	58	.001





Şekil 2: Deneysel çalışmanın yapıldığı sınıfın grup çalışması yaparken çekilmiş fotoğrafları



Şekil 3: Deneysel çalışmanın yapıldığı diğer sınıfın grup çalışması yaparken çekilmiş fotoğrafları

3.6. Asıl Uygulamada Çalışma Grubu

Çalışmanın asıl uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde ilkokul 2. sınıf öğrencilerine, Hayat Bilgisi dersinde yapılmıştır. Örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Okul olarak ön uygulamada da çalışmanın yürütüldüğü Atakum merkez ilçede bulunan Fahrettin Ulusoy İlkokulu seçilmiştir. Okuldaki 5 tane 2. sınıf arasından, öğrencilerin başarı durumu, öğretmen özellikleri ve yapılan gözlemler doğrultusunda iki tane deney, iki tane kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerin her ikisi de kadın, hemen hemen aynı yaşlarda ve kıdem yılları da neredeyse birbirine çok yakın olarak tespit edilmiştir. 2. sınıflara ilişkin güz dönemindeki derslere ait puanlar istatistiksel anlamda değerlendirilmiş ve sınıfların not ortalamaları aşağıdaki tabloda (Tablo 14) verilmiştir. Öğrencilerin güz dönemi derslerine ait değerlendirmeleri ‘Geliştirilmeli’, ‘İyi’ ve ‘Çok iyi’ şeklinde yapıldığından, puanlama olarak 1-3 arasında değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grupları, öncelikli olarak not ortalamaları ve sınıf öğretmenlerinin özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin gönüllülük esasına bağlı olarak, gözlemler dikkate alınarak gruplar belirlenmiştir.

Tablo 14: 2. sınıflara ait not ortalamaları (2014-2015)

Şube	N	Ortalama	Grup
A	33	2.92	Kontrol 1
B	30	2.90	Deney 1
C	31	2.62	
D	31	2.79	Deney 2
E	31	2.78	Kontrol 2

3.7. Asıl Uygulamada İşlem

3.7.1. Ön Test ve Tutum Ölçeği

Asıl uygulamanın başlangıcında, 04.03.2015 tarihi itibarıyla öğrencileri tanımak ve onlarla kaynaşmak amacıyla deney gruplarının Hayat Bilgisi derslerine, araştırmacı tarafından katılım sağlanmış ve gözlem yapılmıştır. Gözlemlere başladığında deney gruplarından birinin B.2.16 numaralı kazanımı, diğerinin ise B.2.22 numaralı kazanımı işlemekte olduğu gözlenmiştir. Dört hafta süren gözlemler sırasında, deney gruplarına aynı zamanda kişisel bilgi formu, gözlem formları da

uygulanmış, buna göre etkinliklerde öğretmen görüşleri de alınarak çalışma grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları için akademik başarı testleri ve tutum ölçeği 20-21 Nisan 2015 tarihlerinde araştırmacı tarafından birer ders saatinde uygulanmıştır.

3.7.2. Asıl Uygulamada Deneysel İşlem Aşaması

Hayat Bilgisi Dersi, ilkokul 2. sınıfların haftalık programlarında 4 saat olmak üzere okutulmaktadır. Buna göre deneysel çalışma, deney gruplarını oluşturan iki şubede, toplam 14 ders saati olarak dört hafta boyunca uygulanmıştır. Ön uygulamada üç haftada yapılan çalışma okulda yürütülen bazı sosyal faaliyetler nedeniyle dört hafta olarak uzamıştır. Çalışmada, daha önce de belirtildiği gibi ‘Dün, Bugün, Yarın’ temasına ait ilk dokuz kazanım seçilmiş ve etkinlikler bu kazanımlara göre düzenlenmiş ve planlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yıllık programları incelendiğinde, bu dokuz kazanım için önerilen süre 13 ders saatidir. Deneysel işlemin, ders saati süresi olarak da müfredat ile paralellik göstermesi uygulama açısından olumlu bir durum olarak düşünülmüştür.

3.7.2.1. Etkinliklerin Geliştirilmesi: Araştırmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden en yaygın kullanılan ‘istasyonlar, merkezler ve katlı öğretim’ seçilmiştir. Kazanımlar tespit edildikten sonra, her kazanımın içeriğine göre hangi stratejinin kullanılacağı tespit edilmiştir. Stratejiye uygun olarak da etkinlikler oluşturulmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi etkinliklerle ilgili olarak ön uygulama öncesinde uzman görüşlerine başvurulmuş, yapılan ön uygulamada gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmış ve etkinliklerin son hali belirlenmiştir.

3.7.2.2. Etkinliklerin Uygulanması: Deney grubundaki her öğrenci için uygulanan kişisel bilgi formları, gözlem formları ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak ilgi, seviye ve hazırbulunuşluk grupları oluşturulmuştur. 8 Nisan 2015 tarihinde deney gruplarına ilgi envanterleri uygulanmış, öğretmen görüşleri de dikkate alınarak gruplar 7-8 öğrenciden oluşacak şekilde belirlenmiştir. İlgi grupları ve seviye grupları oluşturulurken dört farklı grup belirlenmiştir. İlgi gruplarında; sözel, sayısal, görsel ve devinişsel dört grup, seviye gruplarında da birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü seviye olmak üzere dört grup oluşturulmuştur. Etkinliklerin uygulanmasına 27 Nisan 2015 tarihinde başlanmıştır. Ön uygulamada 12 ders saati olarak planlanan etkinlikler, asıl uygulamada 15 ders saatine uzatılmıştır.

Derslerde genel uygulama planı ve düzeni şu şekilde ilerlemiştir:

- Araştırmacının etkinliklere başlamasından önce, her etkinlik için gerekli olan gruplamaların yapılması amaçlanmıştır. Bu gruplamalar yapılırken öncelikle araştırmacının gözlemleri, gözlem notları, öğrenci kişisel bilgi formları ve ilgi envanterleri doğrultusunda araştırmacı tarafından taslak olarak gruplar oluşturulmuştur. Derslerden önce o günkü etkinlikler ve oluşturulan gruplama tekrar sınıf öğretmenleriyle beraber değerlendirilmiştir.
- Derslerden önce sınıflarda klasik oturma düzeni değerştirilmiş, etkinliğin türü ve grup sayısı göz önüne alınarak uygun oturma düzeni sağlanmıştır.
- Etkinlikte her grupta kimlerin yer aldığı öğrencilere her dersin başında duyurulmuş ve grubun etkinlikler için hazır hale getirilmesi sağlanmıştır.
- Her grubun yapacağı çalışma, araştırmacı tarafından gruba yönergelerle duyurulmuş ve ihtiyaç duydukları materyaller sağlanmıştır.
- Etkinlikler sırasında tek tek her grup kontrol edilmiş, gerekli anlarda sadece rehberlik amacıyla müdahalelerde bulunulmuştur. Bu kimi zaman grup çalışması için öncelikle iş bölümü yapmaları gerektiğini, kimi zaman da grup içinde çatışmaları bırakarak ürüne odaklanmalarını hatırlatılarak yapılmıştır.
- Gruplar etkinlikler sırasında sık sık öğretmen (araştırmacı) tarafından olumlu yönde motive edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bireysel olarak etkinliklere katılım sağlaması ama aynı zamanda grup olarak işbirliği içinde çalışmaların sürdürülmesine ve hiçbir öğrencinin dışarıda kalmamasına dikkat edilmiştir.
- Etkinlikler için belli süreler öngörölmüş ve her grubun çalışması bu sürenin sonunda önce grupça sonra da sınıfça değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen tarafından bireysel ve grup değerlendirmesi yapılmıştır.
- Öğrencilerin bireysel düşüncelerini etkinlik sonunda yansıtmaya kâğıtlarına yazmaları istenmiştir.

3.7.3. Son Test ve Kalıcılık Testi

Uygulanan deneysel işlemin sonunda, başlangıçta hem deney hem kontrol grubuna uygulanan akademik başarı testi ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği, gruplara tekrar uygulanmıştır. Son testler 3 Haziran 2015'te gruplara uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin son uygulaması ise 5 Haziran 2015 tarihinde

yapılmıştır. Ayrıca kalıcılığı tespit etmek amacıyla başarı testi son testin uygulamasından yaklaşık altı ay sonra tekrar uygulanmıştır.

3.7.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması bizzat araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Eksik olan verilerin kontrol edilerek giderilmesi için titiz bir çalışma yürütülmüştür. Verilerin toplanması ile analizinin eş zamanlı yürütülmesi planlanmış, ancak tüm veriler toplandıktan sonra verilerin analizi sağlanmıştır.

4 Mart 2015 tarihi itibarıyla başlanan asıl uygulama çalışmaları 5 Haziran 2015 tarihi itibarıyla sona ermiştir. Bu süre zarfında deney grubu olarak belirlenen iki sınıfla farklı branşlar da olmak üzere 3 ay zaman geçirilmiştir. Asıl uygulamada deney grubu olarak belirlenen sınıfların genel durumları şöyle özetlenebilir:

- Her iki sınıfın da öğretmeni kadın ve kıdem yılları birbirine yakın seçilmiştir. Her iki öğretmen de sınıflarında çalışmanın yürütülmesi konusunda işbirlikçi bir tavır sergilemiş ve destek olmuştur.
- Her iki deney grubunda da oturma planları, gözlemlerin başladığı ilk hafta araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Böylece gözlem notları sırasında öğrencileri tanımak ve doğru gözlem yapmak daha kolay gerçekleşmiştir.
- Deney 2 grubu, birinci sınıfın başında, sınıf öğretmenleri ile sıkıntılar yaşamış, veliler öğretmeni çocuklara karşı ilgisiz olmakla suçlamış ve şikayet etmiştir. Bunun üzerine destek sınıfına kaydırılan sınıf öğretmenin yerine iki sene içinde farklı altı sınıf öğretmeni atanmıştır. Hepsisi de geçici süre sınıf öğretmenliğini sürdürmüştür. İkinci sınıfın ilk döneminde okul açıldıktan bir süre sonra tekrar bir öğretmen değişikliği ortaya çıkınca, kendi sınıf öğretmenleri göreve dönmüştür. Deney 2 grubunda dersler oldukça sıradan ve monoton şekilde işlenmektedir. Öğrenciler aynı sisteme o kadar alışmıştır ki yapılan etkinliklerle ilgili öğretmenlerine ‘Ders işlemiyoruz.’ dedikleri öğrenilmiştir. Ancak yine öğretmenin ifadesiyle, konu ile ilgili sorulara doğru cevaplar verildiği belirtilmiştir.
- Deney 1 grubunda, diğer sınıflara göre daha fazla sayıda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan çocuk bulunmaktadır. Bu ilk derste dikkat çekmiş ve konuyla ilgili öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Deney 1 grubunun öğretmenin, son derece sabırlı olduğu ve tolerans eşiğinin oldukça yüksek olduğu ilk gözlem notları arasında yer almaktadır. Yapılan görüşmede,

öğretmenin daha önce destek sınıfının öğretmeni olduğu ve çoğu çocuğu o dönemden tanıdığı, velilerin öğretmeni özel olarak tercih etmeleri nedeniyle de sınıfında bu çocukların diğer sınıflara kıyasla daha fazla sayıda bulunduğu ifade edilmiştir. Bazı öğrenciler sıraların üzerinde gezmektedir. Sınıf öğretmeni de her durumda konuşarak anlaşmaktan yana olduğunu ve sabırlı olduğunu ifade etmektedir. Her gün dersten önce 45 dk. velilerle konuştuğunu, bunun kendisini çok yorduğunu söylemektedir.

- Deneysel 2 grubundaki öğrencilerin öğretmenden çekindikleri, sınıfın fazla durgun ve suskun olduğu gözlem notları arasında yer almaktadır. Deneysel 1 grubunda ise tam tersi bir durum gözlenmiş, sınıfın oldukça rahat ve özgür hareket ettiği gözlemlenmiştir.
- Deneysel 1 grubunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan çocukların neredeyse hepsi ilaç kullanmaktadır. Bu çocuklardan biri arkadaşlarına karşı şiddet davranışları sergilemekte, onlar tarafından da dışlanmaktadır. Çoğu zaman derste yokmuş gibi davranılmaktadır. Başka bir tanesine ilaç ağır gelmekte ve sıranın üstünde sık sık uyumaktadır. Bir diğeri sadece kuralları anlamakta zorlanmakta ve bunlara uymaya itiraz etmektedir.
- Deneysel 1 grubunda bir öğrencinin şeker hastalığı olduğu öğrenilmiştir. Bazı teneffüslerde insülin iğnesi yapmak için velilerinden birinin okula geldiği gözlemlenmiştir. Deneysel 2 grubunda kanser hastası bir öğrenci yer almaktadır. Arkadaşları “alerjisi olduğu için sürekli maske kullanıyor” diye bilmektedir. Derslerde başarılı ve sık sık parmak kaldırarak, derse katılım sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca deneysel 2 grubunun öğretmeni, öğrencilerden birinde kas-kemik hastalığı olduğunu belirtmiştir. Diğer öğrencilere göre fazlasıyla ufak tefek olan bu öğrenci araştırmacının da dikkatini çekmiştir. Deneysel 2 grubundaki öğrencilerden biri diğer arkadaşlarına kıyasla daha iri cüsselidir ve arkadaşlarına zaman zaman şiddet uygulamaktadır. Her şeye ilk önce tepki gösteren ve itiraz eden bir yapısı olduğu not edilmiştir. Bu yönüyle etkinliklere de ilk zamanlar katılmak istememiş ve itiraz etmiştir. Araştırmacı tarafından sakin bir tepki gösterilmiş ve kimseyi rahatsız etmediği sürece istediğini yapabileceği söylenmiştir. İlginç bir şekilde derse karşı zamanla merak duygusu artmış, ilgi duymaya başlamıştır. Hatta etkinliklerin bir kısmına gönüllü şekilde katılmış ve grup çalışmasında lider durumunda birçok ürün ortaya koymuştur.

- Her iki deney grubunun bulunduğu sınıfların fiziki şartları hemen hemen aynıdır. Deney 1 grubunun sınıf öğretmeninde sınıfça alınan dizüstü bir bilgisayar ve projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Deney 2 grubunun da sınıfta bir bilgisayar ve projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Deney 1 grubunda sınıfta ıslak mendil ve peçete gibi malzemeler bulunmakta ve çocuklar istediği gibi kullanabilmektedir.

3.8. Asıl Uygulamada Verilerin Analizi

Asıl uygulamada, deney gruplarını oluşturan B şubesinden 33, D şubesinden 30 kişi; kontrol gruplarını oluşturan A şubesinden 31 kişi, E şubesinden 31 kişi olmak üzere toplamda 125 kişiden veri toplanmıştır. Ancak deney grubunda olan ve okuma yazmada sıkıntıları olan üç kaynaştırma öğrencisine ait veriler analiz sırasında çıkarılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı ve öğrenmede kalıcılık düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarından elde edilen tüm veriler SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde ilk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle, uygulamaya başlamadan önce, uygulamadan sonra ve uygulama tamamlandıktan yaklaşık altı ay sonra akademik başarı testinden elde edilen kalıcılığa ait verilerin analizinde, tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bu teknik, iki ya da daha çok ilişkili ölçüm sonucuna ait ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2004: 67). Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmasının, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Uygulanan öğretim modelinde, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla öncelikle iki grubun normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bunun sonucu olarak iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarı düzeylerinin, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla, grupların normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin ilköğretim Hayat Bilgisi

dersindeki akademik başarı düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla, tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin kronolojik yaşları, veri analizinin kolay olması amacıyla üç kategoride toplanmıştır. Buna göre yaş faktöründe kritik olabilecek bazı dönemler belirlenmiştir. MEB'in aldığı kararla 2012-2013 eğitim öğretim 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiş ve çocukların okula başlama yaşı 72 aydan 66 aya düşürülmüştür. 2013-2014 eğitim öğretim yılında yapılan bir değişiklik ile ilkokula başlama yaşı 69 aya çıkarılmıştır. Bu değişiklikler göz önünde bulundurularak öğrencilerin kronolojik yaşı 69 aylık ve daha küçük okula başlayanlar, 70 ay ve 72 ay arası okula başlayanlar, 73 aylık ve daha büyük okula başlayanlar olarak gruplandırılmıştır. Gruplandırma çocukların okula başlama yaşı temel alınarak kategorize edilmiştir.

Araştırmada nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu nedenle elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve yorumlanmış, doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde tüm veri analizleri tablolar ya da alıntılar kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Nicel boyutta ele alınan sorulara sırasıyla yapılan testlere ait tablolar kullanılarak yanıt aranmıştır. Nitel boyutta ise daha çok doğrudan alıntılar kullanılarak açıklık getirilmiştir. İlköğretim 2. sınıf öğrencisi olan 122 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada, bağımsız değişkenler uygulanan farklılaştırılmış öğretim modeli (deneysel) ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yürütüldüğü belirtilen geleneksel yöntemdir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları, cinsiyet ve yaşları da öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık düzeyine etki edebileceği düşünülen diğer bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşları daha önce de belirtildiği gibi üç kategoride toplanmıştır. Tüm araştırma soruları sırasıyla irdelenmiştir.

4.1. Hayat Bilgisi Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Modeli Uygulanmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, akademik başarı testi, uygulamaya başlamadan önce ve uygulamadan hemen sonra uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenmede kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla aynı test uygulamanın bitiminden yaklaşık 6 ay sonra tekrar uygulanmıştır. Öncelikle ön test, son test ve kalıcılık testine ait basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış, normal dağılım gösterip göstermedikleri test edilmiştir. Ön test (çarpıklık değeri -.292; basıklık değeri -.515), son test (çarpıklık değeri -.998; basıklık değeri .461) ve kalıcılık testi (çarpıklık değeri -.672; basıklık değeri -.441) verileri için normal dağılım varsayımı sağlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Analizlerde varyansların homojenliğini ortaya koymak amacıyla Mauchly Test of Sphericity kullanılmıştır. Sphericity varsayımının sağlanıp sağlanamama durumuna göre, analizde değerlendirilecek sonuçlar farklılık gösterir (Can, 2016: 214). Deney ve kontrol grubu için yapılan

analizler sonucunda öncelikle kontrol grubu için Sphericity varsayımının karşılandığı ancak deney grubu için karşılanmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait Mauchly's W = .291 ($p>0.05$) ve deney grubu için Mauchly's W = .001 ($p<0.05$) olarak tespit edilmiştir.

Öncelikle kontrol grubu için gerekli analizler yapılmıştır. Kontrol grubu için tekrarlı ölçümler için tek yönlü faktör analizinde hesaplanan F değerinin anlamlılık testine göre, p değeri 0.05'ten büyük olduğu için kontrol grubunda ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir [$F(2-122) = 2.223$, $p>0.05$].

Deney grubu için Sphericity varsayımının karşılanmadığı için epsilon değerine göre serbestlik derecesinde düzeltme yapılmış ANOVA testinde F değeri ele alınmıştır. Bu doğrultuda epsilon değerleri genellikle 0.75'ten büyük olduğu için Huynh-Feldt düzeltmesi kullanılmış (Can, 2016: 223) ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına göre yapılan tekrarlı ölçümler için tek faktörlü Anova testi sonuçları

	Ön test		Son test		Kalıcılık		df	F	p	Anlamlı Fark
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss				
Kontrol grubu	20.60	5.01	21.77	4.80	20.97	5.19	2	2.223	.113	Yok
Deney grubu	16.90	4.60	21.58	6.29	21.88	5.79	1.67	46.72	.000	1-2, 1-3

Deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Kontrol grubu için yapılan analiz sonucu kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu için ön test, son test ve kalıcılık puanları arası farkların varyanslarının homojenliği koşulu (Sphericity varsayımı) sağlanmadığı için yapılan Huynh-Feldt düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre, puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir [$F(1.67-98.53) = 46.72$, $p<0.01$]. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($\eta^2 = 0.44$) farkın %44'ü açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre deney grubunun ön test puanları ile son test puanları ve

deney grubunun ön test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Deney grubunun ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 16.90$) hem son testte ($\bar{X} = 21.58$), hem de kalıcılık testinde ($\bar{X} = 21.88$) anlamlı şekilde yükseldiği söylenebilir.

4.2. Hayat Bilgisi Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Modeli Uygulanmasının Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış, normal dağılım gösterip göstermedikleri test edilmiştir. Deney grubunun tutum puanlarına ait çarpıklık değeri -.247; basıklık değeri .459, kontrol grubunun tutum puanlarına ait çarpıklık değeri .060; basıklık değeri .785 bulunmuş ve normal dağılım varsayımı sağlandığı tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda, ilköğretim Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla gruplara ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına dair ilişkisiz örneklem t-testi

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	60	43.00	2.53	120	.244	.808
Kontrol	62	42.85	3.88			

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların tutum testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucuna göre, uygulanan yöntem ile çocukların derse yönelik tutumları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.3. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Modeli Uygulanmasının Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmasının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla öncelikle gruplara ait tutum ve başarı puanlarına ait verilerin normal dağılım göstermediği

tespit edilmiştir. Bu nedenle gruplar arasındaki ilişkinin incelenmesi için Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ile dersteki akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair Spearman-Brown sıra farkları korelasyon testi sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Tutum	122	-.155	.089
Başarı			

Yapılan analiz sonucu öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.155, p > .05$).

4.4. Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etki Eden Faktörlere İlişkin Bulgular

4.4.1. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarılarına Cinsiyetin Etkisi

Hayat Bilgisi dersindeki öğrencilerin, akademik başarılarına cinsiyetin etkisi olup olmadığını tespit etmek amacıyla öncelikle gruplara ait tutum ve başarı puanlarına ait verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. (Cinsiyet değişkenine ait çarpıklık değeri -0.268 ; basıklık değeri -1.961 ve tutum değişkenine ait çarpıklık değeri -0.998 ; basıklık değeri 0.461 olarak hesaplanmıştır.) Değişkenlerin normal dağılmaması durumunda nonparametrik testlerden ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U testi analizler için kullanılmıştır ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testine ait puanlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	53	51.84	2747.50	1316.50	.008
Kız	69	68.92	4755.50		

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan 122 öğrencinin (53 erkek, 69 kız olmak üzere) cinsiyet değişkenine göre Hayat Bilgisi dersinden aldıkları akademik başarı testi puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($U = 1316.50, p < .05$). Analiz sonucuna göre erkeklerin akademik başarı testinden aldıkları puanların ortalaması

51.84 iken, kızların akademik başarı testinden aldıkları puanların ortalaması 68.92 olarak bulunmuştur.

4.4.2. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Düzeyleri ile Öğrencilerin Yaşları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğrencilerin kronolojik yaşlarına ilişkin veriler, öğrencilerin okula başlama yaşları temel alınarak girilmiş, kritik olduğu düşünülen aylara göre daha önce de belirtildiği gibi üç kategoride toplanmıştır. Buna göre okula başlama yaşı 69 ay ve daha küçük olanlar (21 öğrenci), 70 ay ile 72 ay arasında olanlar (38 öğrenci), 73 ay ve daha büyük olanlar (63 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarı düzeyleri ile yaşları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla öncelikle grupların normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Yaş (çarpıklık değeri -.671; basıklık değeri -.953), son test (çarpıklık değeri -.998; basıklık değeri .461) verileri için normal dağılım varsayımı sağlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Sonrasında öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarıları ile yaşları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, gruplara ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.4.2.1’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarıları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2, 119)} = 2.31, p > 0.05$].

Tablo 19: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testine ait puanlarının yaşlarına göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	139.734	2	69.867	2.312	.104
Gruplarıçi	3596.799	119	30.225		
Toplam	3736.533	121			

4.5. Hayat Bilgisi Dersinde Farklaştırılmış Öğretim Modeli ve Buna Ait Stratejilerin Kullanılması Aşamasında Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel bulguları ele alınmıştır. Bu doğrultuda sırasıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim modeli ile işlenmiş derslere ilişkin görüşleri incelenmiş ve nitel bulgular aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Derslere İlişkin Görüşleri

Araştırmacının farklılaştırılmış öğretim modeline göre yürüttüğü dersler sırasında, sınıf öğretmenin derse ilişkin görüşlerini belirlemek üzere her iki sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve her iki öğretmenin de gözlemci olarak katıldıkları dersleri değerlendirmeleri için kontrol listesi şeklinde hazırlanmış bir formu doldurmaları istenmiştir. Dokuz kazanımın dördü için sınıf öğretmenlerinin araştırmacının yürüttüğü dersleri takip etmesi mümkün olmuştur. Bu forma ilişkin öğretmen görüşleri kontrol listesindeki her soru için ayrı ayrı değerlendirilmiştir ve formdaki sorularla paralellik gösteren görüşme verileri de betimsel analiz ile düzenlenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen veriler sistematik ve açık biçimde sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analiz ile elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonrasında bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Betimsel analiz yapılırken dört temel aşama izlenmiştir. Görüşme ve gözlem notlarından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş, özellikle bazı kod kelimeler belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve kodlara göre düzenlenmiştir. Belirlenen verilere göre tüm örneklemin cevapları okunarak kayıt birimleri oluşturulmuş ve kategoriler saptanmıştır. Kod sözcüklere ve kategorilere göre frekanslar nicel olarak belirlenmiş, kategoriler arasında ilişkiler çözümlenerek değerlendirme ve yorumlama aşamasına geçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek: 224-225).

Bu bölümde, elde edilen bulgulara göre öğretmen görüşleri sırasıyla 'Etkinliklerde Gruplandırmaya İlişkin, Konuların İşlenişine İlişkin, Tutumlara İlişkin, Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin, Öğrencilerin Katılımına İlişkin ve Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin' olarak ele alınmıştır. Buna göre öğretmen görüşleri aşağıdaki alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.5.1.1. Etkinliklerde Gruplandırmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Etkinliğe uygun gruplama yapılıp yapılmadığına ilişkin öğretmenler olumlu görüş bildirmiştir. Gruplamalar uygulamadan önce başlanan gözlemler, gözlem notları, öğrenci ilgi envanterleri doğrultusunda araştırmacı tarafından taslak olarak oluşturulmuş, sonrasında her sınıfın kendi sınıf öğretmeni ile karşılıklı görüşmeler sonucu ortak olarak son şeklini almıştır. Bazı öğrencilerin birden çok gruba

yatkınlığı tespit edilmiş ancak grup sayıları ve grup çalışma düzeni göz önünde bulundurularak çalışma gruplarının son şekli verilmiştir. Bunun sonucunda kontrol listelerinin tamamında etkinliğe uygun grupta yapıldığı sonucu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde ‘gruplar oluşturulurken öğrencilerin bazı farklılıkları göz önünde bulunduruldu’ ifadesine ilişkin olarak da öğretmenlerin ortak görüşü, bunun sağlandığı yönünde olmuştur.

Gruplandırılmalar öğretmenlerle beraber yapılmış ve her aşamada öğretmenlerin dönütleri dikkate alınmıştır. Bu nedenle gruplandırmaların doğru yapıldığına her iki sınıf öğretmeni de onay vermektedir. Tüm gruplara yeterli derecede rehberlik sağlandığını belirten öğretmenler araştırmacının gruplandırma ve rehberliğine ilişkin aşağıdaki görüşleri dile getirmektedir:

‘Öğretmen grup çalışmaları yapılırken her gruba ayrı ayrı etkinliğini veriyor. Özellikle açık ve net yönergeler kullanmasını doğru buldum. Çalışmalara başladıktan sonra da her grubu tek tek dolaşarak her aşamayı aslında çok da müdahale etmeden takip etti. Bu anlamda yeterli rehberliğin sağlandığını düşünüyorum.’ (Ö1)

‘...Öğretmenin gruplara yeterli rehberliği sağladığını düşünüyorum. Bunu ders anlamında yaptığı gibi grup içi çatışmaların giderilmesi noktasında da yaptığını gördüm. Gruplarda yaşanan işbölümü, anlaşmazlık vb. durumlarda ne yapacaklarını söylemeden uzlaşmaları konusunda yardımcı olması dikkatimi çekti.’ (Ö2)

4.5.1.2. Etkinliklerde Konuların İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Etkinliklerle konunun önemli kavramları üzerinde durulduğu öğretmenlerin ortak görüşlerinden bir diğeridir. Etkinlikler hazırlanırken konuya ait kavramlar özellikle incelenmiş ve bu kavramlara ilişkin detaylandırmanın yapılmış olmasının dikkat çektiği ifade edilmiştir. Bazı kazanımlara ait etkinliklerde kavram önerilmemiş ancak etkinlik sırasında konuyla ilişkili farklı kavramlar çocuklara verilmiştir:

‘... konulara ait önerilen ve dikkat edilmesi gereken tüm kavramlardan yararlanılmış, planda ve uygulamada kullanılmış olması gözlenmiştir...’ (Ö1)

4.5.1.3. Etkinliklerde Tutumlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Etkinlikler sırasında sınıfta öğretmen tutumlarında ‘farklılıklara saygı ve esneklik olduğu’ konusunda öğretmenler görüş birliğindedir:

‘sınıfta ders sırasında öğrencilere karşı saygılı tavırlar gözlenmiş, öğretmenin her öğrenciye olabildiğince esnek davrandığı onaylanmıştır. ...’ (Ö1)

Ancak öğretmenler, bazı derslerde sınıftaki öğrencilerin birbirlerine karşı tavırlarında bu durumu gözlemleyemediklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerden biri şu ayrıntıya vurgu yapmıştır:

‘Özellikle özel gereksinimli iki öğrencinin bazı etkinliklere başlangıçta katılmak istemediği, buna öğretmenin saygıyla yaklaştığını ama onda merak duygusu uyandıracak bazı noktalara temas ettiğini fark ettim. Birkaç etkinlik sonrasında öğrencilerin kendi istekleri ile gruplara katıldığını ve etkinlikleri yaptıklarını gördüm. Hatta bir tanesi neredeyse grup lideri durumundaydı, bu beni çok şaşırttı...’ (Ö1)

4.5.1.4. Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Deney grubunun iki öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda farklılaştırılmış öğretim modeline göre işlenen derslerin uygulama aşamasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler dersin bu şekilde işlenmesinin, çocukları olumlu yönde etkilediğini, konuları öğrenmedeki isteklerini ve motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Dersleri gözlemlediklerinde kendi dersleri ile sık sık karşılaştırmalar yaptıklarını ve özellikle kendi derslerinde de bazı farklılıklara ihtiyaçları olduğunu fark ettiklerini eklemişlerdir.

Farklılaştırılmış öğretim modeline göre işlenen derslerin diğer derslerden farklı olduğu noktasında her ikisi de hemfikirdir. Çocukların bu derslere uyum sağlaması konusunda şu eklemeleri yapmışlardır:

‘... Çok fazla öğretmen değişikliği olduğu için ben de çocuklar da uyum sağlamakta zorlanıyorlar kimi zaman. Ben bunu da düşünerek çok monoton bir sistem izlediğimi farkettim. Onlar bu kadar farklı bir uygulamaya bile uyum sağlamayı başardılar. Grup çalışmasını çok sevdiklerini gördüm.’ (Ö2)

‘...Sınıfta normalden biraz daha fazla sayıda sıkıntılı öğrencim olduğu için uyum sorunları daha sık yaşanıyor. Uygulamada bazı dokunuşlarla bunlar çözülebilir şeyler diye düşünüyorum.’ (Ö1)

Uygulanan öğretim modelinin dinamik bir işleyiş imkânı sağlaması noktasında çoğu olumlu görüş belirtmesine karşın bazı etkinliklerde öğretmenler bu konuda olumsuz bazı fikirlerini de ek olarak belirtmiştir. Özellikle katıldığı grup konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin derse karşı ilgisini kaybettiğini bu nedenle

grubun çalışmasını da olumsuz etkilediğini vurgulayan görüşler olmuştur. Ayrıca öğretmenler şunları belirtmiştir:

‘... Grup çalışmasına çok yatkın olmadıkları için sürekli birbirleriyle çekişme yaşıyorlar, bu da dersin dinamik şekilde işlenmesine imkân vermiyor. Bunda biraz da ben sorumlu olabilirim. Sürekli aynı sistemde ders işlemeye alıştırdım onları. Hatta sizin ders işlemediğinizi ifade ediyorlar ama soru sorduğumda cevaplayabiliyorlar. Bu çok ilginç, farkında olmadan öğreniyorlar...’ (Ö2)

Derslerin bu şekilde işlenmesini tercih edeceklerini belirtmişler ancak öğretmenlerden biri bunun son derece titiz bir ön çalışma gerektirdiğini ifade etmiştir:

‘... Öğretmen açısından çok zahmetli ve ince planlanması gereken bir işleyiş...’ (Ö2)

4.5.1.5. Etkinliklerde Öğrencilerin Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmalarına istekli katılmadığı bazı etkinliklerde gözlenen bir diğer durum olmuştur. Bunun nedenleri arasında içinde olduğu grup arkadaşlarını istememek, grup arkadaşlarıyla yaşanan sıkıntılar, alıştığı çekirdek grubun farklılaşması, yakın arkadaşların ayrı gruplara düşmesi vb. gibi nedenler sayılmıştır. Bazı etkinliklerde gelmeyen öğrencilerin olduğu durumlarda gruplarda ilgi ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak esneklik sağlanmış ve öğrencilerin grup değişikliği yapmasına izin verilmiştir. Ancak bu değişiklikler tamamen öğretmen görüşü doğrultusunda yapılmış, birincil koşul olarak öğrenci isteği göz önünde bulundurulmamıştır:

‘.... Bazıları önce itiraz etti ancak sonra gayet verimli çalıştıklarını gördüm. Aynı grupta çalışamayacağımı düşündüğüm öğrenciler bile bir süre sonra uyum sağladılar...’ (Ö2)

‘... Gruplarda birden çok lider vasfı taşıyan çocuk olduğunda birbirleriyle çatışma içine girdiler ve bu durum onları bazı zamanlarda amaçtan uzaklaştırdı.’ (Ö1)

4.5.1.6. Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin hem bireysel hem grup değerlendirmelerinin yapıldığı öğretmenlerin görüş birliği ile belirtilmiştir. Sadece etkinliklerden bir tanesi için daha çok grup değerlendirmesine ağırlık verildiği ifade edilmiştir. Etkinliklerde grup olarak ortaya çıkan ürünler, bunların doğru ve yanlışları sınıfça hep beraber

tartışılmıştır. Etkinlik türüne göre derslerde ürün, süreç ve içerik farklılaştırma yapıldığı öğretmenlerin tüm kontrol listeleriyle onaylanmıştır.

Genel anlamda sorunlar yaşandığını belirten öğretmenler bunların nedenleri konusunda da bazı görüşleri şu sözlerle belirtmişlerdir:

‘Sınıftaki bazı çocuklarımın ciddi anlamda uyum sorunları var. Ben anaokulunda bunların çoğunun destek öğretmeniydim. Beni veliler çok istediler, bunun üstüne birinci sınıftan beri öğretmenleriyim. Benim bile kimi zaman zorlandığım ve çözemediğim zorluklar oluyor. Uygulanan bu model benim biraz daha farklı bir açıdan olaylara ve dersi işleme şeklime bakmamı sağladı. Sorun her zaman yaşanabilir ve yaşanıyor da ama önemli olan biz öğretmenlerin bunlarla başa çıkabilmesi.’ (Ö1)

‘Çocuklarım iki sene içinde altı kere öğretmen değiştirdiler. Bu onlar için de benim için de çok zor bir durum. Etkinliklerde yaşanan ufak tefek sorunların temelinde bunun da etkisi var diye düşünüyorum. Yaşanan sorunlar grup içi anlaşmazlıklar, farklı etkinliği isteme vb. çözülebilecek sorunlar bence.’ (Ö2)

Öğrencilerin bazılarının grup etkinlikleriyle ilgili görüş belirtirken kimi zaman diğer grupların yaptığı çalışmadan daha hevesle bahsettiği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler bu modeli diğer derslerde de kullanmaya başarlarsa gruplandırmalarda kimi zaman esneklik sağlayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları, bazı küçük sorunların (farklı grupta olmak isteyen, farklı etkinliklerde aklı kalan öğrencilerin üzülmeleri gibi) çözümünde esnek gruplamanın etkili olacağını ön görmektedirler.

4.5.2. Öğrencilerin Farklılaştırılmış Derslere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulguların bir kısmı da öğrenci görüşlerini içermektedir. Araştırmacının farklılaştırılmış öğretim modeline göre yürüttüğü derslere ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yansıtma kâğıtları kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz ile belirlenen temel anlamlar yani temalar doğrultusunda bulgular ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular ‘Konuların İşlenişi ve Öğrenmeye İlişkin, Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin Farkına İlişkin, Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin Avantajlarına İlişkin, Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin Dezavantajlarına İlişkin’ Öğrenci Görüşleri olmak üzere dört alt başlık halinde tek tek açıklanmıştır.

4.5.2.1 Konuları Anlama ve Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmacının daha önceki derslerde yaptığı gözlemler sonucunda derslerde dikkat çekme, güdüleme vb. bölümlerin yer almadığı, hemen her dersin benzer bir sistemde işlendiği tespit edilmiştir. Her ders, konu ile ilgili metin ders kitabından okunmakta, ağırlıklı olarak düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri kullanılarak öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri sağlanmaktadır. Son olarak da konuya ait test tahtada sınıfça çözülmektedir. Öğrenciler açısından oldukça klasik bir sistem izlendiği, deney grubundaki öğrencilerin tamamen bu sisteme alıştıkları gözlenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim modeli ile işlenen derslerde ise öğrenciler, alışık oldukları sistemden çok farklı bir işleyişle karşılaşmıştır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin ne öğrendiklerinin farkında olmaları ve bunu doğru ifade etmeleri çok büyük önem taşımaktadır. Deney grubundaki öğrencilerden farklı derslerde elde edilen 130 yansıtma kağıdı, konuların anlaşılma düzeyi ve öğrencilerin bunu ifade etme durumlarına göre değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular şu şekilde özetlenmiştir.

Tablo20: Öğrencilerin konuyu doğru anlama ve ifade etme düzeyleri

<i>Konuyu düzeyi</i>	<i>anlama</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Tam		98	75.4
Yarı düzeyde		22	16.9
Tamamen yanlış		10	7.7

Toplanan veriler ve elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin %75.4'ü işlenen dersteki konu ve kazanımı doğru algılayıp, bunu doğru şekilde ifade etmiştir. %16.9'unun neler öğrendiğini ifade ederken belirlenen anahtar kelimeleri kullanmadığı, cevaplarında daha genel ifadeler yer aldığı için istenen konuyu anlama ve ifade etme düzeyi yarı düzey olarak belirlenmiştir. Sadece %7.7'sinin dersin üzerinde bıraktığı iz ise tamamen farklı noktalar olmuş ve bundan dolayı tamamen yanlış kategorisine konmuştur.

Görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse tamamı derslerin farklılaştırılmış öğretim modeline göre işlenmesinin kendisini nasıl etkilediğini ifade ederken olumlu ifadeler kullanmıştır. Buna verilen cevaplar içinde kullanılan ifadelerden bazıları 'eğlendim, hem çalıştım hem öğrendim, çok zevkliydi, keyif aldım, daha kolay vb.'

şeklindedir. Yine neredeyse tamamı öğrenmelerinin daha kolay olduğunu, mümkün olsa konuların bu şekilde işlenmesini her derste tercih edeceklerini belirtmiştir.

Örneğin, bazı öğrenciler şunları belirtmiştir:

‘... Eğlenerek olması ve gruplara ayrılmamız, çok eğlenerek yapıyorum, bittikten sonra konuşabiliyoruz...’ (Öi 98)

‘... Bu derste grup çalışması yapıyoruz, keşke öbür derslerde de yapsak. Herkesle birlikte grup çalışması yapmaktan çok zevk alıyorum.’ (Öi84)

‘... Çünkü bu ders çok iyi bir ders...’ (Öi 30)

4.5.2.2 Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin Farkına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubundaki öğrencilerden farklı derslerde elde edilen görüşme formları ve 130 yansıtma kağıdı betimsel analiz ile değerlendirilmiş ve daha önce belirtilen aşamalarla düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenmiştir.

Tablo 21: Farklılaştırılmış öğretim modelinin farkına ilişkin öğrenci görüşleri

<i>Kullandıkları sözcükler</i>	<i>anahtar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Konular, öğretmen vb. ‘farklı’		34	47.9
Eğlenceli		18	25.3
Zevkli, güzel		12	16.9
Hayat Bilgisi olduğu için		7	9.9

Deney grubundaki öğrencilerin neredeyse yarısı (%47.9) farklılaştırılmış öğretim modelinin diğer derslerden farklı olmasının nedenlerinde ‘konuların, öğretmenin, işlenişin vb. *farklı* oluşunu’ belirtmiş ve kodlama yapılırken özellikle *farklı* sözcüğünün kullanılmış olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerden bazıları şunları ifade etmiştir:

‘...Birinde farklı konu, öbür derste ise *farklı* konular öğrendik...’ (Öi 31)

‘... Matematikte çarpma, bölmeyi işliyoruz, Türkçede metinleri sürekli okuyoruz. Hayat Bilgisi’nde *farklı farklı* şeyler yapıyoruz.’ (Öi 111)

Deney grubundaki öğrencilerin neredeyse yarısı (42.2) dersin farkını ifade ederken ‘*eğlenceli, zevkli, güzel*’ gibi son derece olumlu sözcükler kullanmıştır.

‘...Hem *eğlenceli* hem de çok öğretici...’ (Öi 105)

‘...Bu dersin daha *keyifli* olması...’ (Öi 115)

Öğrencilerin az denilebilecek bir kısmı ‘Bu ders Hayat Bilgisi olduğu için’ diyerek biraz daha genel bir ifade kullanmıştır.

‘...Çünkü hayat bilgisi dersi değişik şeyleri anlatıyor...’ (Öi 4)
‘...Hayat bilgisi olduğu için...’ (Öi60)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde farklılaştırılmış öğrenme modeline göre işlenen derslerin diğer derslerden farklı olduğu belirtilmiş ve aynı paralellikte cevaplar verilmiştir. Uyum konusunda grup çalışmasına dikkat çeken öğrenciler, dahil oldukları gruptaki grup arkadaşlarına göre görüş belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci (Öi3), ‘Grubumdaki arkadaşlarımı çok seviyorum. O yüzden kolay uyum sağladık.’ diyerek cevap vermiştir.

4.5.2.3 Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin Avantajlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubundaki öğrencilere bu derslerden keyif alıp almadıkları ve keyif alma nedenleri sorulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin 131 yansıtma kağıdındaki ve görüşmeler sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Tablo 22: Farklılaştırılmış öğretim modelinin avantajlarına ilişkin öğrenci görüşleri

<i>Kullandıkları anahtar sözcükler</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Eğlenceli, güzel, sevdim	89	67.9
Grup çalışması, yardımlaşma	22	16.8
İşleme şekli, etkinlikler ile ilgili	20	15.3

Öğrencilerin yarısından fazlası (%67.9) farklılaştırılmış öğretim modeline göre işlenen derslerle ilgili ‘eğlenceli, güzel, sevdim’ şeklinde son derece olumlu sözcükler kullanarak keyif aldıklarını ifade etmiştir. Kalan grubun daha fazla kısmı ise grup çalışması ve yardımlaşma üzerinde durmuş, buna bağlı olarak derslerden keyif aldığını ifade etmiştir.

‘...Derslerden çok keyif aldım, çünkü arkadaşlarımla yaptım...’
(Öi12)

‘...Çok keyifliydi, bizim grubun etkinliği çok hoşuma gitti...’
(Öi118)

‘...Keyif aldım, o bize yaparken öğrettiğini anladım...’ (Öi121)

‘...Arkadaşlarımla bulmaca bilmece çözüyoruz...’ (Öi35)

4.5.2.4 Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin Dezavantajlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubundaki öğrencilere bu dersten keyif almama nedenleri sorulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin (122 öğrenci) %70,5'i (86 öğrenci) bu konuda hiçbir görüş belirtmemiş, bunun nedenini de '*keyif almadım*' kısmına katılmamak olarak açıklamıştır. Öğrencilerin yaklaşık %30'u derslerden keyif aldığını belirtmekle beraber yaşanan sorunlar olarak da sayılabilecek bazı durumları dersin dezavantajları olarak belirtmiştir. Bunlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 23: Farklılaştırılmış öğretim modelinin dezavantajlarına ilişkin öğrenci görüşleri

<i>Kullandıkları anahtar sözcükler</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Çok ses, gürültü	12	33.3
Grup arkadaşlarından rahatsız	11	30.6
Zor, sıkıcı	7	19.4
Diğer etkinliklere ilgi duyan	6	16.7

Öğrencilerin yaklaşık %33'ü etkinlikler sırasında sınıfta çok fazla ses olduğunu, gürültüden dolayı kendi çalışmalarına yeterince odaklanamadıklarını belirtmiştir. Bununla ilgili görüş bildiren öğrencilerden bazıları:

- '...Çok fazla gürültü yapıyorlar, derslerime odaklanamıyorum...' (Öi95)
'...Çünkü çok ses vardı...' (Öi11)
'...Diğer arkadaşlarımdan çok ses çıktı...' (Öi39)

Derslerle ilgili keyif almadığı nokta olarak grup arkadaşlarını gösteren %31'lik bir grup öğrenci de bunu şöyle ifade etmiştir:

- '...Keyif aldım ama diğerleri çok mızıkçıydı...' (Öi72)
'...B. ve A. herşeyi mahvetti...' (Öi70)
'...Bazen kavga oluyor...' (Öi13)
'...Çünkü grup arkadaşlarımı beğenmiyorum...' (Öi117)

4.6. Ürün Dosyaları

Öğrencilerden her etkinlik için yapmaları istenen bazı ürünler olmuştur. Bunlar kazanımların gerçekleştirilmesi için planlanmış ve onların kişisel özellikleri göz

önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Etkinliklerin sonunda ortaya koydukları ürünler Ek.11’de verilmiştir.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde elde edilen verilere bağlı olarak ortaya konan bulgular, Hayat Bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin akademik başarılarına, başarıda kalıcılık düzeylerine ve tutumlarına olan etkisi alan yazınla karşılaştırmalar yapılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Öncelikle yürütülen çalışmada deney ve kontrol gruplarına yapılan ön test, son test ve kalıcılık testine ait puanlar birbiriyle karşılaştırılmış ve farklılaştırılmış öğretim modeli uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine olan etkisinin anlamlılığı test edilmiştir. Yapılan analizlere göre kontrol grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Deney grubunda ise, uygulanan deneysel işlemin sonucu olarak öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunun olduğu gibi, kontrol grubunun da ön test puanlarının, son test ve kalıcılık testinde artmış olduğu tespit edilmiş ancak artışın deney grubundaki kadar fazla olmadığı dikkat çekmiştir. Bu sonuca göre farklılaştırılmış öğretim modeli ile işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarıları üstünde önemli bir etkisinin olduğu, ayrıca öğrenmenin kalıcılığını da arttırdığının söylenmesi mümkündür. Araştırmanın bu bulgusu, alan yazında farklılaştırılmış öğretim modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren birçok çalışmayla uyum sağlamaktadır (Belar, 2010; Demir, 2013; Dosch ve Zidon, 2014; Ferrier, 2007; İzgi, 2014; Kaplan, 2016; Koeze, 2007; Şaldırdak, 2012; Taş, 2013; Umar, 2014; Yabaş, 2008). Scott'ın (2012) yaptığı çalışma sonucuna göre de farklılaştırılmış öğretim modeli öğrenci başarılarını önemli ölçüde etkilememiş, sadece üstün yetenek düzeyindeki öğrencilerde başarının arttığı tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin amaçları arasında ileri düzeydeki öğrencilerin de kapasitelerini üst seviyede kullanması ve bulunduğu noktadan ileri gitmesi bulunmaktadır. Aslında araştırma bulguları bununla da paralellik göstermektedir.

Tutum için birçok farklı tanım yapılmıştır. Bu tanımlarda bazı ortak noktalar dikkat çekmektedir. Bunlar, tutumun bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur

olduğu, ayrıca yaşantı ve deneyimlerle örgütlenerek bir öğrenme süreci sonunda ortaya çıktığıdır (Tavşancıl, 2010: 65). Tutumun doğuştan gelmediği, sonradan yaşanılarak kazanıldığı, bireye ait olduğu ve bireyin nesne ya da duruma yönelik duygu, düşünce ve davranışlarına bir bütünlük ve tutarlılık getirdiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2010: 67). Tutumla ilgili birçok tanım göz önünde bulundurulursa, aslında tutumların oluşması için bireylerin belli bir yaşantıya, bilişsel ve duyuşsal birikime ihtiyaçları olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan çalışmada bir diğer alt problem Hayat Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli uygulanmasının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek olarak belirlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesi ve analizi sonucunda, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde benzer bir sonuç Özer (2016) tarafından bulunmuştur. İncelenen çalışmaların çoğunda tutum ile başarı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Belcer ve Avcı, 2011; Chen, 2007; İzgi, 2014; Karadağ, 2010; Özbal, 2016). Tutumun oluşması için belli bir birikim, bilişsel ve duyuşsal düzey çok önemlidir. Nitekim tutuma ait birçok tanımda da bunlara vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra bireyin bu anlamda oluşan duygu ve düşüncelerinin de farkında olması ve bunları ifade edebilme yetisinin ilerlemiş olması yaşı ile son derece ilişkilidir. İlkokul ikinci sınıfta okuyan ve yaş aralığı küçük olan bu grubun henüz daha yaşantılarının çok çeşitlilik kazanmamış olması, bilişsel, duyuşsal durumunun farkında olmaması gibi tutuma özgü bazı özelliklerin karşılanmadığı düşünülmektedir.

Araştırmada verilerin analizi sonucu, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinden aldıkları akademik başarı testi puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin başarı düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek tespit edilmiştir. Şaldırdak (2012) tarafından beşinci sınıfların matematik dersinde yapılan çalışmada iki değişken arasında anlamlı fark bulunmuş ancak akademik başarı puanları erkek öğrenciler lehine belirlenmiştir. Bu bulgu ile benzer bazı bulgular da literatürde yer almaktadır. Öyle ki PISA 2009 sonuçlarının değerlendirildiği bir çalışmada (Gürsakal, 2012: 449) okuma ve fen alanlarında kızların başarı puanları yüksek bulunurken, matematikte erkeklerin lehine bulgular elde edilmiştir. Bu farklılık çocukların henüz toplumsal rollerinin benimsenmemiş olması ya da yetenekli oldukları özelliklerine

henüz odaklanmamış olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Scott'ın (2012) çalışmasında ise farklılaştırılmış öğretim modeline göre işlenen matematik dersi sonrası uygulanan akademik başarı testine göre, erkek ve kız öğrencilerin arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ferrier (2007), farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılan sınıfları kendi içinde kıyaslamış, cinsiyet farklılığına göre ele almamıştır. Şöyle ki, farklılaştırılmış öğretim kullanılan iki sınıf (birinin öğretmeni aynı zamanda araştırmacı) vardır, bir de geleneksel yöntem kullanılan bir sınıf bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim kullanılan her iki sınıftaki erkek öğrencilerin puanları, geleneksel öğretim kullanılan diğer sınıftan yüksek bulunmuştur. Farklılaştırılmış öğretim modelinin kullanıldığı sınıflardan birindeki (araştırmacının öğretmen olmadığı) kız öğrencilerin puanları da diğerlerine göre yüksek tespit edilmiştir.

Verilerin analizi sonucu elde edilen bir diğer bulgu da öğrencilerin akademik başarıları ile yaşlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamış olmasıdır. Bu aslında olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Ülkemizde çok sayıda okulda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmakta ve farklı yaş gruplarındaki öğrenciler aynı sınıflarda öğrenim görmektedir. Farklılaştırılmış öğretim modelinin, bu durumun öğrenci lehine kullanılması için öğretmenlere bir fırsat olarak sunulması düşünülmelidir. Nitekim bu modelin kullanıldığı sınıflarda ne düşük seviyedeki öğrenciler kendi haline bırakılıp, eğitim sisteminin dışına itilmekte, ne de sınıfın ilerisinde olan öğrencilerin ilerlemesi yavaşlatılmaktadır. Öğretmenin, akran etkileşimini işe koşarak, farklı yaş gruplarına uygun planlamayla hepsinin ilerlememesini sağlayabilecek imkân bulacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, bu öğretim modeline ilişkin olumlu tutumlarının tespiti ve farklılaştırılmış öğretim modelinin mevcut program içinde kullanılmaya uygun olduğunu belirttikleri çalışmalara rastlanmıştır (Özkanoglu, 2015). Hatta bir çalışmada (Çam, 2013) farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin orta seviye olduğu belirtilmiş, bir diğer çalışmada da (Avcı ve Akınoğlu, 2014), öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına karşılık verebilecekleri farklı öğretim uygulamalarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, Beler'in (2010) yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biri olan katlı öğretim tasarımı sayesinde öğretmenin sınıf yönetiminin kolaylaştığına dair bulgular yer almaktadır. Özbal (2016) da

çalışmasının sonuçlarından biri olarak, bu yaklaşımın mevcut derslerde gerekli düzenlemeler yapılarak uygulanabilir olduğuna ilişkin görüş belirtmiştir.

Etkinliklerde gruplandırmaya ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirecek olursak, öğretmenlerin genel olarak görüşleri oldukça olumlu olarak tespit edilmiştir. Gruplamaların doğru ve etkili şekilde yapıldığı noktasında hemfikir olan öğretmenler, konunun önemli kavramları üzerinde durulduğunu belirtmişlerdir. Gözlemci öğretmenler, sınıfta gerek öğretmen tavırlarında, gerekse çocukların birbirleriyle olan ilişkilerindeki tutumlarına ilişkin farklılıklara saygı ve esneklik olduğunu belirtmişlerdir. Her iki sınıf öğretmeni de dersin farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılarak işlenmesinin, çocukları olumlu yönde etkilediğini, konulara karşı daha istekli olduklarını ve motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu bulgular alan yazında da birçok çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir (Belçer ve Avcı, 2011; Campbell vd, 2006; Chen, 2007; Koeze, 2007; McAdamis, 2001; Özbal, 2016; Özer, 2016; Tomlinson ve McTigne, 2006; Yabaş ve Altun, 2009). Benzer bulgular öğrenci görüşleri ile de desteklenmiştir. Öğrenciler özellikle, farklılaştırılmış öğretim modeli ile işlenen derslerden bahsederken, eğlenerek, keyif alarak, daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu da alan yazınla paralellik göstermektedir (Lange, 2009; Sondergeld ve Schultz, 2008; Tieso, 2005). Öğretmenlerin ve araştırmacının tespit ettiği bazı zorluklar belirlenmiştir. Kendi grubunu istemeyen öğrenciler fark edilmiştir, buna benzer bir bulgu Belçer ve Avcı (2011) tarafından da tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak da özellikle alt gruplardaki boyama, oyun oynama vb. daha kolay etkinliklerin yer alması gösterilmiştir ve araştırmacı da aynı fikri paylaşmaktadır. Öğretmenin yaşadığı bazı sorunlar da etkinliklerin planlanması aşamasının zor ve zaman alıcı olması, yeterli malzeme olmaması nedeniyle maliyetli olması, grupları oluştururken sıkıntı yaşamaları ve grup sayılarının az olması olarak sıralanmıştır. Bu sonuca benzer bulgulara alan yazında da rastlanmıştır (Abbati, 2012; Adlam, 2007; Belçer ve Avcı, 2011; Smit ve Humpert, 2012).

Tıpta, tarımda, teknolojiye ve bunun gibi sayılabilecek birçok farklı alanda son elli yıl içinde bile inanılmaz değişimler yaşanmaktadır. İnsanoğlu, kendini sürekli gelişen ve hep daha iyiyi bulmaya çalışan bir döngünün içinde bulmaktadır. Kimi zaman ihtiyaçlar insanları bunlara sürüklerken kimi zaman da insanlar ihtiyaçları ortaya çıkarmakta, birçok alanda yaşanan bu hızlı gelişim ve değişim

şüphesiz ki eğitim alanında da bazı değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Eskiden daha küçük, daha yöresel, daha düzenli yaşamları olan insanlar günümüzde daha büyük, daha evrensel ve daha karışık hayatlar sürdürmeye mecbur kalmaktadır. Bunu yaşayan yetişkinlerin yanında bir de bunları paylaşan çocuklar olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle ülkelerin okullaşma oranlarını artırma çabaları sonucu, günümüzde çocukların fiziksel ya da zihinsel durumları, sosyo-ekonomik yapıları, cinsiyetleri, ailesinin ya da kendisinin isteyip istememesi gibi birçok etken göz önünde bulundurulmaksızın çocukların okula gitmeleri istenmekte ve bunun teşvik edilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu şartlarda okula giden çocukların hepsi birbirinden farklı yaşantıları, ihtiyaçları, bilgileri, istekleri ve hedefleri ile okula gelmektedir. Her çocuk kendine ait kocaman dünyası ile ayrı bir birey olma yolunda ilerlemek için profesyonel adımlarını okulda atmaya başlar. Ülkemizde mevcut öğretim programları öğrencilerin her birinin bireysel farklılıklarına ve kendine özgülüğüne teorik olarak programların vizyonu, amacı ve temel yaklaşımında vurgu yapsa da uygulamada bunu sağlayacak öneriler sunamamaktadır. Uygulama boyutunda bakıldığında tüm öğrencilerin belli bir noktaya getirilmesi, standartlaştırılması ve bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması dikkati çekmektedir. Oysaki yapılandırmacı yaklaşımın temelinde de öğrencinin yapabileceğinin en iyisini yapması için teşvik edilmesi ve çitanın bu şekilde ayarlanması vurgulanmaktadır. Çalışmada bahsi geçen farklılaştırılmış öğretim modeli bunun gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlere gerekli imkânları sunmaktadır. Mevcut programdan farklı, tamamen yeni bir uygulama olmadığı, aksine mevcut programın içine dâhil edilebilecek ve daha verimli hale dönüştürecek etkililikte bir öğretim modeli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada Özbal (2016) ile benzer bir noktaya vurgu yapılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma sonunda elde edilen sonuçlar sıralanmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılarda öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

İlkokul ikinci sınıfta, Hayat Bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Kontrol grubu ve deney grubunda ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında analiz yapılmış ve her iki grupta da uygulanan öğretim modelinin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu olarak sadece deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Deney grubunun ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 16.90$) hem son testte ($\bar{X} = 21.58$), hem de kalıcılık testinde ($\bar{X} = 21.88$) anlamlı şekilde yükseldiği söylenebilir.
- Öğrencilere uygulanan öğretim modeli ile çocukların derse yönelik tutumları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki negatif yönde ve düşük düzeyde bulunmuştur.
- Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinden aldıkları akademik başarı testi puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Kızların akademik başarı testinden aldıkları puanların ortalamasının (68.92), erkeklerin akademik başarı testinden aldıkları puanların ortalamasından (51.84) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin akademik başarıları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim modeline ilişkin genel olarak görüşleri oldukça olumlu olarak tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim modeli kullanılarak işlenen derslerin hem çocuklar hem de kendileri üstünde olumlu etkileri olduğunu, farklı bir bakış açısı kazandıklarını, çocukların derse daha ilgili olduklarını, motivasyonlarının arttığını vurgulamışlardır.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Yapılan araştırmada, çalışma grubu, Samsun merkez ilçelerinden biri olan Atakum'a bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Çalışma grubu değişik bölge ve değişik türdeki okullardan (devlet okulu, özel okul vb.) da seçilebilir. Hatta okul türlerine göre uygulama sonuçları karşılaştırılabilir.
- Çalışma grubunda seçilen sınıf seviyesi farklı seviyeler seçilebilir. Hatta birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim modelinin etkisi belirlenebilir.
- Bizzat araştırmacının değil de öğretmenlerin gerekli bilgileri alarak etkinlikleri yürüttükleri çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim modeli konusunda gerekli donanımı aldıktan sonra, etkinlikleri kendilerinin planlayabildiği ve uygulayabildiği deneysel bir çalışma ile modelin etkisi araştırılabilir.
- Hayat Bilgisi dersi yerine farklı dersler seçilebilir.
- Özellikle üstün yetenekliler ve özel gereksinimli çocukların olduğu gruplar gibi farklı öğrenci grupları arasında deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim modelinde kullanılan stratejilerden üç tanesi seçilmiş ve etkinlikler buna göre planlanmıştır. Yapılacak araştırmalarda farklı stratejilerden bir veya birkaç tanesi seçilebilir.
- Farklılaştırılmış öğretim modeline ilişkin Türkçe kaynaklar çok az sayıda bulunmaktadır. Bu konuya ilişkin çeviri ya da Türkçe kaynak ihtiyacı giderilmelidir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- Öğretmenlere, farklılaştırılmış öğretim modeli hakkında bilgiler içeren ve uygulama örneklerinin de içinde yer aldığı seminerler verilebilir.
- Farklılaştırılmış öğretim modeli temel alınarak hazırlanan etkinlik örnekleri çoğaltılıp çeşitlendirilerek öğretmenler tarafından kullanılabilir.
- Öğretmenler, hitap ettikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, her öğrencinin ihtiyacını karşılamaya yönelik kullandığı

etkinlik, materyal ve yöntemi çeşitlendirmeli ve bu konuda okul idaresi tarafından da desteklenmelidir.

- Seçilen strateji iyi tespit edilmeli ve hangi çocuğun hangi yöntemle daha aktif öğrenmeyi gerçekleştirdiği uygulayıcı tarafından özenle belirlenmelidir. Bunun için de uygulayıcının öğrencileri iyi gözlemlemiş olması ve iyi tanınması gerekmektedir.
- Farklılaştırılmış öğretim modelinde de çok önemli olan sınıfın fiziksel ortamı, yapılacak olan etkinliğe bağlı olarak öğrencilerin rahatlıkla çalışabileceği şekilde düzenlenmelidir.



KAYNAKÇA

- Abbati, D. G. (2012). Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Adlam, E. (2007). Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the Knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms. Unpublished Master Thesis, University of Windsor, Ontario, Canada.
- Akinoğlu, O. (2005). Hayat Bilgisi öğretimi. C. Öztürk & D. Dilek (ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (2-13), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) (2010). Annual Conference and Exhibit Show (2010). Critical transformations, Interview with Carol Ann Tomlinson. (Erişim: <http://www.youtube.com/watch?v=PNfshXciwUA>).
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M., Balıkçioğlu, S. (2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1069-1084.
- Avcı, S., Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim, teori ve uygulama*. (1. Basım) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bantis, A. M. (2008). Using task-based writing instruction to provide differentiated instruction for English language learners. Unpublished master thesis, Faculty of The Rossier School of Education University of Southern California.
- Brennan, S.A. (2008). Differentiate instruction and literacy skill development in the preschool classroom. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University.
- Bektaş, M. (2007) Hayat Bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bektaş, M. (2009). Hayat ve Hayat Bilgisi dersi. S. Öğülmüş (ed.), *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı* içinde (2-11), Ankara: Pegem Akademi.
- Belir, Y. (2010). Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Belir, Y., Avcı, S. (2011) .Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 109-126.
- Bettin, B.A. (2010). Observing the use of differentiated instruction in a second grade classroom at a charter school. Unpublished Master Thesis, Graduate College of Bowling Green State University.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. 6. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi öğretimi*. 1. baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri*. Bahaddin Acat (çev. ed.), 8. basımdan çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Effective Teaching Methods 2014)
- Büyüköztürk, Ş., (2004). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*, 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 14. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness*, USA: Routledge Falmer.
- Can, A., (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y. H. (2007). Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: college EFL learners' perspectives on tiered performance tasks. Published doctoral dissertation, The University of New Orleans.
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R., Théberge, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage, *Le Style D'apprentissage*, 17(1). <http://acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J.W., Clark, V. L. Plano, (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*, Yüksel Dede & Selçuk Beşir Demir (çev. ed.), 2. baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çam, Ş. S. (2013). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. (2013). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinçer Çengeloğlu, G. (2005) Çoklu zeka kuramına göre düzenlenen Hayat Bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dosch, M., and Zidon, M. (2014). "The course fit us": Differentiated instruction in the college classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 343- 357.
- Dündar, Ş. (2003). İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenme paketi kullanımının öğrencinin başarısına, tutumuna ve yaratıcılığına etkisi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Dündar, H. (2007). Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve Hayat Bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci Işık, D. (2007) Hayat Bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ekiz, D., Altun, T., Siyambaş, P.B. (2013). 4+4+4 Zorunlu eğitim sistemindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi, XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 23-25 Mayıs 2013.
- Erickson, C. (2010). *Differentiated instruction: Applying the work of C.A. Tomlinson in the primary literacy classroom*. Unpublished Master Thesis, University of Victoria.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ferrier, A. M. (2007). The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.
- Gregory, G. H., Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Güteryüz, H. (2013). *Hayat Bilgisi programları ve öğretimi*, Ankara: Edge Akademi.
- Gündüz, F., Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-398.
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Hoşgörür, V., Taştan, N. (2007). Eğitimin işlevleri, Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı) içinde (281-306), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İzgi, İ. (2014). Ayırt edicilik ilkesine dayalı İngilizce öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim modelinin uygulanması: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2007). Eğitimin psikolojik temelleri, Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı) içinde (95-127), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayış, A. (2006). Güvenirlilik analizi (reliability analysis). Ş. Kalaycı (ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 401-419) içinde. Ankara: Asil.
- Koeze, P.A. (2007). Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school, Unpublished Dissertation, Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan.
- Külekçi, K. (2013). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
- Lange, K. (2009). Lessons learned in an inclusive classroom: a case study of differentiated instruction. Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado State University Fort Collins, USA.
- Laturrus, D. (2010). Philosophy of differentiated instruction. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 2(1), 48-51.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler*. Mustafa Şahin & Taner Altun (Çev. Ed.), 5. basımdan çeviri, ss. 125-150, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (*The inclusive classroom strategies for effective differentiated instruction*, 2014)
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- MEB, (2004). *İlköğretim Hayat Bilgisi programı*. Ankara: MEB.
- MEB, (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2015). İlkokul Hayat Bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mercan Uzun, E. (2015). Okul öncesi dönemde uygulanan "Okula Hazırız" eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miller, M.A. (2007). Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida.
- Özbal, A. F. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, A., Çınar, F. (2012). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2, Öğretmen kılavuz kitabı* (3. Baskı), MEB Devlet Kitapları, Ankara: Saray Matbaacılık.

- Özer, S. (2016). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkanoglu, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllar programı'nda farklılaştırılmış öğretim hakkında görüş ve uygulamaları. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (çev.), Ankara: Pegem Akademi. (*Qualitative research & evaluation methods* 2001)
- Pierce, R.L., Adams, C.M.(2004). Tiered lessons: One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-65.
- Rodriguez, A. (2012). An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction, Unpublished doctoral dissertation, Olivet Nazarene University.
- Scott, B. (2012). The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom, Unpublished Doctoral Dissertation, Ball State University, Indiana.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (9. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Smit, R., Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152–1162.
- Sondergeld, T.A., Schultz R. (2008). Science, Standards, and differentiation: It really can be fun!. *Gifted child today*. 31(1), 34-40.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler öğretimi* (Yenilenmiş ve geliştirilmiş 5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık .
- Şaldırdak, B. (2012). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B.G. Fidell, I. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Pearson.
- Taş, F. (2013). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89.
- Tomlinson, C. A. (2000a). Differentiated instruction: Can it work?, *The Education Digest*, 65(5), 25-31.

- Tomlinson, C. A. (2000b). Differentiation of instruction in the elementary grades, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL, 1-7.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri (çev.). İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık Eğitim Ticaret A.Ş. (The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners 1999)
- Tomlinson, C. A. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma eğitim*, Serap Aksu & Ahmet Aksu (çev.), Ankara: Anı Yayıncılık. (How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms, 2001)
- Tomlinson, C. A., Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice, grades K-5*, Virginia, USA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., McTighe, J. (2006). *Integrating & differentiated instruction understanding by design*, Virginia, USA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*, Virginia, USA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*, Virginia, USA: ASCD.
- Uğuroğlu, Y. (1998). Öğrenen sınıfta öğretmen-öğrenci davranışları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 335-346.
- Umar, Ç. N. (2014). Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Veznedaroğlu, R. L., Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri, *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Yabaş, D. (2008). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişsel farkındalık becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yabaş, D., Altun, S., (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N., Taşçı, G., Fidan, M. (2013). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 60-66 aylık öğrencilerine ilişkin görüşleri, XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 23-25 Mayıs 2013.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık, Ö. Demirel, (ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (2. Baskı) içinde (36-65), Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, A., Marangoz Çölaşan, D., Canaran Tükel, N. (2004). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri*, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 17 Ocak, Sabancı Ün., İstanbul.



EK 1: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve İlgi Envanteri

Adı: _____

Bugünün Tarihi: _____

Doğum Tarihi: _____

Kardeşler: Adı: _____

Yaşı: _____

Adı: _____

Yaşı: _____

Adı: _____

Yaşı: _____

Adı: _____

Yaşı: _____

En Yakın Arkadaş/Arkadaşlarınız:

Evdeyken yapmaktan en çok hoşlandığım şey:

Benim en sevdiğim hobilerim:

Benim en sevdiğim: Kitap: _____

Televizyon programı: _____

Film: _____

Yemek: _____

Şarkıcı: _____

Şarkı: _____

Eğer bir dilek hakkım olsaydı, şunu dilerdim:

Okul daha iyi olurdu eğer:

Eğer çok zengin olsaydım, şunu yapardım:

Geçen sene öğretmenimin yaptığı şu hareket benim çok hoşuma gitmişti:

Geçen sene öğretmenimin yaptığı şu hareketi hiç beğenmemiştim:



EK 2: Akademik Başarı Testi

Genel Açıklama

Bu test Hayat Bilgisi dersi C teması olan ‘Dün, Bugün, Yarın’ temasına ait dokuz kazanım ile ilgili bilgilerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte toplam 36 soru bulunmaktadır ve testin cevaplanma süresi 40 dakikadır. Her sorunun üç cevap şıkkı vardır ve bu şıklardan yalnız bir tanesi doğrudur. Size göre doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı yuvarlak içine alınız. Bu test sonucunda herhangi bir notlandırma yapılmayacaktır.

1. Kaya, bebeklik ve çocukluk fotoğraflarına bakarak, aşağıdakilerden hangisini söyleyemez?

- A) Kilosu artmış ve boyu uzamıştır.
- B) Kendisinde değişiklik olmamıştır.
- C) Saç rengi ve göz rengi değişmiştir.

2. Bebekliğimizden, günümüze kadar çektiğimiz fotoğrafları düşünürsek, aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşırız?

- A) Canlılar zamanla hep aynı kalır ve değişmezler.
- B) Canlılar zamanla büyür ve değişirler.
- C) Canlılar mutlaka fotoğraf çektirmelidirler.

3. I. Boy II. Göz rengi III. Kilo

Yukarıdakilerden hangisi zamanla değişir?

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

4. ‘Bu elbise bana geçen yıl oluyordu ama bu yıl küçük geliyor.’ diyen Ebru için bu durum neyin kanıtıdır?

- A) Elbisesinin eskidiğinin
- B) Sınıfını geçtiğinin
- C) Büyüdüğünün

5. Aşağıdakilerden hangisi 2 yaşında yapamadığımız ama 8 yaşında yapabildiğimiz davranışlardandır?

- A) Nefes almak
- B) Gülmek
- C) Okumak

6. Ali, önceki yıllarda ayakkabısının bağcıklarını bağlayamamaktadır. Şimdi ise tek başına sağlayabilmektedir.

Buna göre Ali ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Zamanla büyümüştür.
- B) Bağciksız ayakkabı giymektedir.
- C) Aile bireylerinden yardım almaktadır.

7. Anaokuluna giderken yapamadığımız ama şimdi çok rahat yapabildiğimiz şey aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Oyun oynamak
- B) Okumak ve yazmak
- C) Dişlerimizi fırçalamak

8. I. Yusuf artık evde top oynamıyor.

II. Yusuf eskiden annesiyle ders çalışıyordu, artık kendisi ödevlerini yapıyor.

III. Yusuf artık yemeğini kendisi yiyor.

Bu özellikler Yusuf'taki hangi değişikliği gösteriyor?

- A) Yusuf'un uslandığını
- B) Yusuf'un büyüyüp, geliştiğini
- C) Yusuf'un yalnız kaldığını

9. 'Bebekken mama yemişim. Biraz daha büyüyünce çorba gibi sulu yemekler yemeğe başlamışım. Şimdi tüm yemekleri seçmeden yiyorum. Sağlığımı da buna borçluyum.'

Paragrafa göre anlatılmak istenen nedir?

- A) Sağlıklı beslenme
- B) İnsanlar büyüdükçe kendileri gibi yemek ihtiyaçları da değişir.
- C) Yemekleri seçmeden yemek gerekir.

10. Cem ve 3 aylık kardeşi Demir'in tükettikleri besinlerin farklı olmasının asıl nedeni nedir?

- A) Demir'in dişlerinin olmaması
- B) Cem'in, kardeşinin yediklerini sevmemesi
- C) Demir'in yediklerinin yararlı olmaması

11.



AHMET

I.



II.



III.



IV.



Yukarıdaki resimlerin uygun eşleştirilmiş hali aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

AHMET

ZEYNEP

A) I - II

III - IV

B) I - III

II - IV

C) III - IV

I - II

12. Aşağıdakilerden hangisi bebeklik ve çocukluk dönemindeki farklılıklardan değildir?

- A) Oynanan oyunlar
- B) Yiyecek ve içecekler
- C) Sevilen renkler

13. Gün içinde duygularımızın değişmesinde aşağıdakilerden hangisi etkili olur?

- A) Sevdiğimiz renkler
- B) Duymadığımız haberler
- C) Yaşadığımız olaylar

14. Ece, bir proje hazırlamış, arkadaşlarına anlatmıştır. Projesi çok beğenilmiş, o da mutlu olmuştur. Teneffüste bahçede düşüp üzülmüştür. Eve gittiğinde en sevdiği yemeğin yapıldığını görünce çok sevinmiştir. Bu durum aşağıdakilerden hangisine örnektir?

- A) Gün içinde duygularımız değişebilir.
- B) Mutluluk ve üzüntü bir arada yaşanır.
- C) Her gün aynı duygular yaşanabilir.

15. Elif okula geldiğinde üzgün görünüyormuş. İkinci dersten sonra neşeli olmuş. Elif'in duygularındaki değişikliğin nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Ayağı kayıp düşmesi
- B) Ödevini yapamaması
- C) Bir arkadaşından hediye alması

16. 'Bugün karne alacaktık. Çok heyecanlıydım. Öğretmenimiz sınıfa girince heyecanım iyice arttı. Karnemi alınca sevinçten havaya uçacaktım. Mehmet için aynı şeyi söyleyemem. Çünkü suratı asıktı.'

Paragrafta sırasıyla hangi duygulardan bahsedilmiştir?

- A) Üzüntü-korku-heyecan
- B) Kıskançlık-heyecan-mutluluk
- C) Heyecan-sevinç-üzüntü

17. Canan, anneannesinin çocukken fazla oyuncak olmadığını öğrenmiş. Canan'ın bu konudaki düşüncelerinden hangisi kesinlikle doğrudur?

- A) Eskiden bu kadar çok oyuncak çeşidi yokmuş.
- B) Anneannemin ailesinin, oyuncak alacak parası yokmuş.
- C) Anneannem, oyuncaklarla oynamayı sevmiyormuş.

18. Aşağıdakilerden hangisi, büyük babalarımızın oynadıkları oyunlardan biri olamaz?

- A) saklambaç
- B) körebe
- C) bilgisayar oyunları

19. Aile büyüklerinin oynadığı bazı oyunlar günümüzde oynanmamaktadır. Bunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Oyunların zamanla değişmesi
- B) Eski oyunların beğenilmemesi
- C) Büyüklerin, yeni oyunları sevmemesi

20. Geçmişte oynanan oyunların bugünkü oyunlardan farklı olması neyi gösterir?

- A) İnsanların yaşlandığını
- B) Oyuncakların değişmediğini
- C) Teknolojik gelişmelerin oyunları da değiştirdiğini

21. Farklı ülkelerin çocuklarını birbirinden ayıran özellikler aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Yemek yemeleri ve oyun oynuyor olmaları
- B) Anne ve babalarının olması
- C) Giyim tarzları ve konuştukları dil

22. Arif, farklı ülkelerde yaşayan çocuklarla ilgili olarak defterine şunları yazdı:

- Beslenme alışkanlıkları farklılık gösterir.
- Giyim şekilleri, ülkelerinin dünya üzerindeki yeriyle ilişkilidir.
- Benzer oyunlar da oynayabilirler.

Arif'in yazdığı bu ifadelerden kaç tanesi doğrudur?

- A) 3
- B) 2
- C) 1

23. Farklı ülke çocuklarının oynadığı oyunlar hakkında araştırma yapan Beren aşağıdakilerden hangisini söyleyemez?

- A) Bütün çocuklar oyun oynamayı severler.
- B) Farklı ülkelerin de benzer oyunları vardır.
- C) Başka ülkelerin çocukları oyun oynamazlar.

24.



Yandaki resimle ilgili olarak ne söylenebilir?

- A) Her ülkenin milli kıyafetleri farklıdır.
- B) Kıyafetler ülkeden ülkeye değişmez.
- C) Çocuklar farklı giyinmeyi severler.

25. Bir özgeçmişte **öncelikle** yer alması gereken nedir?

- A) Ad-Soyad
- B) Anne-Baba
- C) Oyunlar

26. 'İnsanların kendilerini tanıttıkları yazılara denir.' cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) Hikâye
- B) Günlük
- C) Özgeçmiş

27. Annesinin özgeçmişini hazırlayan biri aşağıdakilerden hangisini bilmelidir?

- A) Ayakkabı numarasını
- B) Kan grubunu
- C) Doğum tarihini

28. İlkokul 2. sınıfa giden Fatih'in özgeçmişinde aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- A) Okuduğu okullar
- B) İş geçmişi
- C) Adı-soyadı

29. Geçmişte kabul gören mesleklerin günümüzde yapılmamasının asıl nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Toplumun ihtiyaçlarının değişmesi
- B) Yeni neslin o meslekleri yapamaması
- C) Eski mesleklerin az gelir sağlaması

30. Geçmişte mutfaklarda genellikle bakır kaplar kullanılırdı. Bu kaplar, belli aralıklarla götürülüp parlattırılırdı.

Bu paragraftaki noktalı yere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?

A) kalaycıya

B) nalbanta

C) macuncuya

31. Aşağıdakilerden hangisi, geçmişte ulaşım alanında hizmet veren bir meslektir?

A) nalbantlık

B) astronotluk

C) faytonculuk

32. Aşağıdakilerden hangisi günümüzde yaygın olan bir meslektir?

A) Öğretmenlik

B) Bakırcılık

C) Semercilik

33. Aşağıdakilerden hangisi okulumuzdaki en yetkili liderdir?

A) Öğretmen

B) Okul Müdürü

C) Müfettiş

34. Aşağıdakilerden hangisi bir liderde bulunması gereken özelliklerden değildir?

A) Sorumluluk sahibi

B) Kararlı

C) Korkak

35. Aşağıdakilerden hangisi Kurtuluş Savaşı'nda Türk milletine liderlik yapmış biridir?

A) M. Kemal Atatürk

B) Yavuz Sultan Selim

C) Fatih Sultan Mehmet

36. Aşağıdakilerden hangisi iyi bir liderde bulunması gereken özelliklerdendir?

A) Korkak

B) Sorumluluk sahibi

C) Yalancı

EK 3: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sınıfınız :

Cinsiyetiniz : () E () K

AÇIKLAMA:

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda yer alan cümleler sizin hayat bilgisi dersiyile ilgili neler düşündüğünüzü belirlemek için hazırlanmıştır. Hiçbirisinin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu cümleleri dikkatlice okuyarak, duygu ve düşüncelerinize göre işaretleme yapınız lütfen. Bunların her birinin gizli kalacağına güvenebilirsiniz.

Burada bir örnek cümle veriyorum: **HAYAT BİLGİSİ DERSİNDEN ÇOK ZEVK ALIRIM.**

Katılıyorum seçeneği işaretleniyorsa; hayat bilgisi dersinden gerçekten zevk alıyorum

Kararsızım seçeneği işaretleniyorsa; hayat bilgisi dersinden zevk alıp almadığımdan emin değilim

Katılmıyorum seçeneği işaretleniyorsa; hayat bilgisi dersinden hiç zevk almıyorum DEMEKTİR.

Lütfen her cümle için sadece 1 seçenek işaretleyiniz.

Bana yardımcı olduğunuz için şimdiden hepimize teşekkür ederim.

DÜŞÜNCELER	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Hayat Bilgisi dersinden çok zevk alırım.			
2. Hayat Bilgisi dersindeki etkinliklere katılmak istemem.			
3. Hayat Bilgisi dersindeki konular ilgimi çeker.			
4. Hayat Bilgisi dersinin gereksiz bir ders olduğunu düşünüyorum.			
5. Hayat Bilgisi dersindeki konular çok zevklidir.			
6. Hayat Bilgisi dersinin olduğu günleri hiç sevmem.			
7. Hayat Bilgisi dersinin en eğlenceli ders olduğunu düşünüyorum.			
8. Hayat Bilgisi dersini sevmem ve bu dersten korkarım.			
9. Hayat Bilgisi dersi kolaylıkla başarılı olduğum bir derstir.			
10. Hayat Bilgisi dersinde gereksiz bilgiler olduğunu düşünüyorum.			
11. Hayat Bilgisi dersine hazırlanırken çok zorlanırım.			
12. Hayat Bilgisi dersinin ödevlerini zevkle yaparım.			
13. Hayat Bilgisi dersindeki konularla ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.			
14. Hayat Bilgisi dersindeki etkinlikleri çok sıkıcı bulurum.			
15. Hayat Bilgisi dersi en sevdiğim dersler arasındadır.			
16. Keşke Hayat Bilgisi dersi hiç olmasaydı.			
17. Hayat Bilgisi dersine isteyerek çalışırım.			
18. Hayat Bilgisi dersinin olduğu günler beni mutlu eder.			
19. Hayat Bilgisi dersinin çok sıkıcı olduğunu düşünürüm.			
20. Boş zamanlarımda Hayat Bilgisi dersine çalışmaktan zevk alırım.			
21. Hayat Bilgisi dersinde başarılı olmak beni mutlu eder.			

EK. 4: Gözlemciler İçin Kontrol Listesi

Aşağıda farklılaştırılmış öğretim modeli ile işlenmesi planlanan bir derste uygulanması gereken temel özellikler maddeler halinde verilmiştir. Her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, öğretim sırasında uygulanıp uygulanmadığını ilgili maddeyi 'evet' ya da 'hayır' şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

	Evet	Hayır
1. Etkinliğe uygun gruplama (seviye, ilgi, öğrenme stili) yapıldı.		
2. Etkinliklerle konunun önemli kavramları üzerinde duruldu.		
3. Etkinlikler sırasında sınıftaki farklılıklara saygı ve esneklik vardı.		
4. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin bazı farklılıkları göz önünde bulunduruldu.		
5. Uygulanan öğretim modeli dinamik bir işleyiş imkânı sağladı.		
6. Öğrenciler hem bireysel hem de grup çalışmalarına istekli katıldı.		
7. Öğrencilerin hem bireysel ve hem grup değerlendirmeleri yapıldı.		
8. Derste ürün farklılaştırma yapıldı.		
9. Derste süreç farklılaştırma yapıldı.		
10. Derste içerik farklılaştırma yapıldı.		
11. Ders boyunca süreç değerlendirme yapıldı.		

Derse ilişkin ek gözlemler.

.....

....

.....

....

.....

....

.....

....

.....

....

EK. 5: Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Gözlemcinin Adı-Soyadı:

Tarih:

Aşağıdaki soruları dikkate alarak bir ders boyunca gözlemlerinizi belirtiniz.
Şimdiden katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Öğrencilerin derse yönelik ilgileri nasıl? Hepsi derse karşı ilgili mi? Değilse ilgisizliklerinin nedeni sizce nedir?
2. Öğrencilerin etkinlikler sırasında birbirleri ile ilişkileri nasıl? Yardımlaşıyorlar mı?
3. Grup çalışmalarında tüm grup üyeleri katılım gösteriyor mu?
4. Öğretmenin tüm gruplara dönütleri oluyor mu? Dönüt veremediği gruplar var mı? Varsa bunun nedeninin kaynağı sizce nedir?
5. Öğrencilerin derse yönelik tutumları nasıl? Eğleniyorlar mı, sıkıldılar mı?
6. Zaman verimli kullanıldı mı? Etkinlikler için yeterli oldu mu yoksa nasıl bir değişiklik gerekli olabilir?
7. Öğrenciler etkinlikler konusunda yeterli derecede bilgilendirildi mi? Verilen yönergeler açık ve net miydi?
8. Öğretmeni sınıf yönetimi açısından değerlendiriniz.
9. Öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler:

EK. 6: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Sorular:

1. Diğer derslerle karşılaştırırsanız, dersin bu şekilde işlenmesi sizi nasıl etkiledi? Öğrenmeniz daha mı kolay oldu, yoksa daha mı zor?
2. Konuların bu şekilde işlenmesini tercih eder misiniz?
3. Bu şekilde işlenen dersler diğer derslerden farklı oluyor mu sizce? Neden?
4. Bu şekilde işlenen derslere uyum sağlamanız nasıl oldu? Daha zor mu uyum sağladınız, daha kolay mı?
5. Uygulamada gruplandırmalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Kendi gruplarınızı düşünürseniz, gruplama hakkında neler söyleyebilirsiniz?
6. Öğretmenin yardımını nasıl buldunuz? Sizce yeterli miydi?
7. Sorunlar yaşandı mı? Evetse nasıl bir sorun yaşandı?
8. Dersle ilgili bu uygulamaya başka önerileriniz var mı?

EK. 7: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Sorular:

1. Diğer derslerle karşılaştırırsanız, dersin bu şekilde işlenmesi sizi nasıl etkiledi? Sizce, öğrenme konusunda etkileri nasıl oldu?
2. Konuların bu şekilde işlenmesini tercih eder misiniz?
3. Bu şekilde işlenen dersler diğer derslerden farklı oluyor mu sizce? Neden?
4. Bu şekilde işlenen derslere öğrencilerin uyumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Gruplandırmalar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Tüm gruplara yeterli derecede rehberlik sağlandı mı? Eksiklikler ya da dikkat ettiğiniz olumlu durumlar yaşandı mı?
7. Sorunlar yaşandı mı? Evetse nasıl bir sorun yaşandı?
8. Dersle ilgili bu uygulamaya başka önerileriniz var mı?

EK. 8: Yansıtma Kağıdı

Adı-Soyadı:

Bu derste neler öğrendim?

Bu dersin diğer derslerden farklı olmasının nedenleri şunlar:

Bu derslerden keyif aldım. Çünkü,

Bu derslerden keyif almadım. Çünkü,

EK. 9: Hayat Bilgisi 2. Sınıf; C Teması: Dün, Bugün, Yarın; Kazanımlar

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
C.2.1. Kendisinin, arkadaşlarının ve ailesindekilerin fiziksel görünümünün zaman içinde nasıl değiştiğini fark eder.	Değişimin Fotoğrafları Bebeklik ve okul öncesine ait fotoğraflarını sınıfa getirmeleri istenir. Bu fotoğraflar karışık olarak sınıfa dağıtılır. Fotoğrafların hangi öğrenciye ait olduğu buldurulur. Öğrencilerin bugünkü görünüşleri ile fotoğraflardaki görünüşleri arasındaki farklar belirlenerek büyüme ve gelişmenin fiziksel görünümdeki değişiklikler üzerindeki etkileri hakkında konuşulur.	<input type="checkbox"/> Öz Yönetim (<i>Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Öz Yönetim (<i>Zamanı ve Mekânı Doğru Algılama</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Sağlık Kültürü (5) <input type="checkbox"/> C.2.1 numaralı kazanım ürün dosyası ile değerlendirilebilir.
C.2.2. Önceki yıllarda ve şimdi tek başına yapabildiği ve yapamadığı davranışları karşılaştırarak zaman içinde nasıl bir değişim geçirdiğini fark eder.	Bu Ben miyim? Öğrencilerin geçen yıl ve şimdi yapabildikleri ve yapamadıkları davranışları, verilen çalışma kâğıdına yazmaları istenir. Bunları birbirleriyle karşılaştırarak büyümeleriyle ilgili duygularını yazılı olarak ifade etmeleri istenir.	<input type="checkbox"/> Öz Yönetim (<i>Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma (<i>Değişim</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Öz saygı ve öz güven üzerinde durulacaktır. <input type="checkbox"/> Kariyer Bilinci Geliştirme (5, 6) <input type="checkbox"/> C.2.2 numaralı kazanım yazılı sunum ile değerlendirilebilir.
C.2.3. Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek- içecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak, bu tür değişikliklerin doğal bir olgu olduğunu kavrar.	Büyüdükçe Değişiyorum Öğrencilerden çalışma kâğıdına önceki yıllardaki fotoğraflarını yaptırmaları istenir. (Fotoğrafları yoksa resim çizerler.). Altlarına önceki yıllarda yedikleri yiyeceklerin, oynadıkları oyuncakların resimlerini yaptırılır. Resimleri inceleyerek yiyecek-içecek tüketimlerinde ve oyun-oyuncak tercihlerinde zaman içindeki değişimi fark etmeleri sağlanır.	<input type="checkbox"/> Öz Yönetim (<i>Zamanı ve Mekânı Doğru Algılama</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma (<i>Değişim</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma (<i>Neden-Sonuç İlişkisi</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Öz saygı ve öz güven üzerinde durulacaktır. <input type="checkbox"/> Kariyer Bilinci Geliştirme (5) <input type="checkbox"/> C.2.3 numaralı kazanım öğrenci üren dosyası ve kısa cevaplı sorular ile değerlendirilebilir.
C.2.4. Gün içinde kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimi gözlemler ve bu değişimin nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	Duygunu Tanı Gün içinde yaşadıkları olayları ve bu olaylar karşısında hissettiklerini paylaşmaları istenir. Gönüllü öğrenciler seçilir. Bu öğrenciler, kulaklarına söylenen duygu	<input type="checkbox"/> Eleştirel Düşünme becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Öz Yönetim (<i>Duygu Yönetimi</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> C.2.4 numaralı kazanım

	<p>durumlarını pandomimle canlandırır. İzleyen öğrenciler hangi duygunun canlandırıldığını bulurlar. Çalışma kâğıdında yer alan cümlelerin ifade ettiği duygu durumları karşılına yazmaları istenir.</p>	<p>gösteri ile değerlendirilebilir.</p>
<p>C.2.5. Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi fark eder.</p>	<p>Bez Bebek ile Topaç Aile büyüklerine, araştırma kâğıdındaki soruları yönelterek onların çocukken oynadıkları oyun ve oyuncaklar hakkında bilgi toplamaları istenir. Bu bilgileri sınıfta, yazılı olarak sunarlar. Şu an oynadıkları oyun ve oyuncaklarla; geçmişte oynanan oyun ve oyuncaklar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri belirlerler. Aile büyüklerinden öğrendikleri ve grup arkadaşlarıyla belirledikleri bir oyunu bahçede oynamaları istenir.</p>	<p><input type="checkbox"/> Eleştirel Düşünme becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma (<i>Değişkenlik / Benzerlik</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim (22) <input type="checkbox"/> C.2.5 numaralı kazanım yazılı sunum ile değerlendirilebilir</p>
<p>C.2.6. Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır ve sunar.</p>	<p>Ülkeler İçin Barış Çeşitli ülkelerin isimlerinin yazılı olduğu kartlar kur'a ile öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci seçtiği ülkenin özellikleri (beslenme, giyim, oyun tarzı) ile ilgili araştırma yaparak bulguların görsel yolla sunmaları istenir. Mümkünse seçtikleri ülkeye ait giysileri giyerler. Öğrenciler, birinci turda sırayla hangi ülkeyi temsil ettiklerini açıklarlar. İkinci turda tanıtımı yapılan ülkelerin beslenme giyim ve oyun tarzlarındaki benzerlik ve farklılıkların üzerinde konuşularak değişiklikleri fark etmeleri sağlanır.</p>	<p><input type="checkbox"/> Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma (<i>Değişkenlik / Benzerlik</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Yeniliğe açıklık üzerinde durulacaktır. <input type="checkbox"/> Kariyer Bilinci Geliştirme (23)</p>
<p>C.2.7. Kendisinin, anne ve babasının veya diğer aile büyüklerinin öz geçmişleri hakkında bilgi edinir ve sınıfta sunar.</p>	<p>İşte Benim Annem ve Babam Öğrencilerden anneleri, babaları veya diğer aile büyükleri hakkında bildiklerini (kendi cümleleriyle) yazarak sunmaları istenir.</p>	<p><input type="checkbox"/> Kaynakları Etkili Kullanma (<i>Zaman, Para ve Materyal Kullanma</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma (<i>Değişim</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> C.2.6 ve C.2.7 numaralı kazanımlar ürün dosyası ile değerlendirilebilir.</p>
<p>C.2.8. Geçmişte kabul gören mesleklerle günümüzde kabul gören meslekler arasındaki</p>	<p>Fotoğraflar Anlatıyor Geçmişteki meslekleri (nalbant, kalaycı, demirci vb.) gösteren</p>	<p><input type="checkbox"/> Bilimin temel kavramlarını tanıma (<i>Değişim</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir.</p>

farklılıkları karşılaştırır.	fotoğrafları incelerler. Bugün kabul gören mesleklerle (bilgisayar mühendisliği, genetik mühendisliği, moda tasarımcısı, pilot vb.) geçmişteki meslekleri karşılaştırarak bunlar arasındaki farkları belirlemeleri istenir.	<input type="checkbox"/> Öz Yönetim (<i>Kariyer Planlama</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir
C.2.9. Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak, geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.	<input type="checkbox"/> Liderlerimiz Atatürk'ün Türk toplumunun yaşantısını değiştiren çalışmalarından örnekler verilerek, Atatürk'ün sınıf düzeyine uygun bir anısı okunur. Türk toplumuna liderlik yapan başka bir kişi hakkında araştırma yapmaları istenir.	<input type="checkbox"/> Araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Öz Yönetim (<i>Liderlik</i>) becerisini geliştirmeye yöneliktir. <input type="checkbox"/> Yeniliğe açıklık ve toplumsallık üzerinde durulacaktır. <input type="checkbox"/> C.2.9 numaralı kazanım için Türkçe dersi Konuşma öğrenme alanı: Kendini Sözlü Olarak İfade Etme (Kazanım 12) <input type="checkbox"/> C.2.8 ve C.2.9 numaralı kazanımlar araştırma kâğıdı ile değerlendirilebilir.

EK. 10: Etkinlik Örnekleri

Kazanım: C.2.1. Kendisinin, arkadaşlarının ve ailesindekilerin fiziksel görünümünün zaman içinde nasıl değiştiğini fark eder.

C.2.2. Önceki yıllarda ve şimdi tek başına yapabildiği ve yapamadığı davranışları karşılaştırarak, zaman içinde nasıl bir değişim geçirdiğini fark eder.

Strateji: Katlı öğretim (Seviye grupları ve öğrenme stilleri)

Süre: 40'+40'

Grup1. Joyce ve Weil kavram kazanımı stratejisine göre 'değişim' kavramı

İpucu: Bebekken nasıl görünüyorduk ve neler yapabiliyorduk, şimdi görünüşümüz nasıl ve neler yapabiliyoruz?

Örnek ve örnek olmayanlar:

Örnekler: Boyumuz

Kilomuz

Ayakkabı numaramız

Örnek Olmayanlar: Göz rengi

Adımız-Soyadımız

Annemiz-Babamız

Ek örnekler ve örnek olmayanlar bulunuz:

Bu örneklerle ifade edilebilecek kavram nedir?

Grup 2. Bir bireyin farklı dönemlerine ait fotoğraf dizisi, bir grubun önüne verilir.

Her döneme ait (bebeklik, 5 yaş, 8 yaş, 15 yaş, vb.) fotoğraflar doğru sıralamaya sokulur. Her dönemde yapabildiği hareketler (davranışlar) karşılaştırılarak yazılır.

Grup 3. Farklı kişilere ait bilgileri gösteren değişim kartları, yıllara göre, gruba karışık şekilde verilir ve grafik oluşturmaları istenir.

Örn:

Zeynep	2000	2010	2013
Boyu			
Kilosu			
Ayakkabı Numarası			
Yapabildikleri			

Grup 4. İçinde fiziksel değişimden sık sık bahsedilen bir okuma metni gruba verilir.

Verilen okuma metninde geçen değişimleri bulmaları istenir.

Örn: Babam 20 yaşındayken gür ve simsiyah saçları varmış. Hatta o dönemlerde saçları biraz uzunmuş. Şimdi babamın saçları döküldü ve beyazladı. Annemin çocukken saçları kıvrıkcık ve sarıymış. Büyüdükçe saçları düzleşmeye, rengi de kahverengi olmaya başlamış.

Kazanım: C.2.3. Bebeklik ve çocukluk döneminde tükettiği yiyecek-içecekleri, oyun ve oyuncakları karşılaştırarak, bu tür değişikliklerin doğal bir olgu olduğunu kavrar.

Strateji: Katlı öğretim (Seviye gruplarına göre)

Süre: 40'

A Grubu (2.seviye): Gruba çalışma yaprağı verilir. Çalışma yaprağında sırasıyla şu sorular vardır.

- Bebekken nelerle oynuyordunuz?
- Şimdi nelerle oynuyorsunuz?
- Bebekken neler yenip, içilebilir?
- Şimdi neler yiyip, içiyorsunuz?

B Grubu (3.seviye): Gruba çalışma yaprağı verilir. Çalışma yaprağında sırasıyla şu sorular vardır.

- Bebekler genelde nasıl gıdalar tüketir? Nedenleri neler olabilir?
- Bebekler genelde nasıl oyuncaklarla oynar? Nedenleri neler olabilir?

C Grubu (1.seviye): Emekleyen bir bebek ve çocuk resimleri ile oyuncak ve yiyecek resimleri karışık şekilde verilir. Gruptan resimleri eşleştirmeleri istenir.

D Grubu (4.seviye): Karışık şekilde verilen bebeklik-çocukluk kartları (yeni doğan,5 aylık, 1 yaş, 3 yaş vb.) ile karışık şekilde verilen yiyecek ve oyuncakları kronolojik olarak eşleyerek sıralaması istenir.

Tüm grupların çalışmaları dönütlerle değerlendirilir.

Kazanım: C.2.4. Gün içinde kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimi gözlemler ve bu değişimin nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Strateji: Merkezler (Çocukların ilgilerine göre gruplandırma)

Süre: 40'

S: Grubun farklı olaylar ve sonrasında yaşanan duygularla ilgili olarak şiir yazması istenir. Oluşturulan şiir sınıfla paylaşılarak şiirde bahsi geçen duyguları, sınıfın bulması istenir. (sözel)

M: Bir çocuğun gün içinde saatler belirtilerek verdiği olaylar, kronolojik olarak sıralanır. Her olayın yarattığı duygu, saatlerle oluşturulan bir grafiğe yerleştirilir. (matematiksel)

Örn:

Saat	Duygu	Olay
09.00		
10.00		
10.45		
11.00		

G: Büyük bir fon kartonunun ortasına yazılan 'sevinç, korku, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık, merak, yorgunluk, vb.' duygularla ilgili tüm grup üyelerinin seçtikleri bir tanesi ile kartonun boş bir yerine resim yapmaları istenir. Resimlerde bu duyguyu yaratan neden ya da olayın da anlatılması önemlidir. Hangi duyguların resmedildiği sınıf tarafından bulunmaya çalışılır. (görsel)

D: Konuşma balonları dolu olan görsellerle hazırlanmış bir metin öğrencilere verilir. Konuşma metinlerinden üç farklı çocuğun yaşadığı duyguları belirleyen grup, buna neden olabilecek bir olayı ya da durumu sınıfa canlandırma yaparak anlatmaya çalışır. (Devinimsel)

Kazanım: C.2.5. Aile büyüklerinin küçükken oynadığı oyunları araştırır, bu oyunlarla kendisinin ve arkadaşlarının oynadığı oyunları karşılaştırarak değişimi fark eder.

Strateji: Merkezler (Çocukların ilgilerine göre gruplandırma)

Süre: 40'

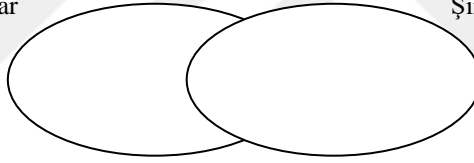
Gül: Kitapta geçen okuma metni (bir çocuğun oynadığı oyunlar ve anne babası ile onların oyunları hakkında konuşmaları) gruba verilir. Bu metni dikkatlice okumaları istenir. Aşağıdaki soruların olduğu bir çalışma yaprağı verilir:

- Metinde geçen çocuğun annesi küçükken hangi oyunları oynuyormuş?
- Metinde geçen çocuğun babası küçükken hangi oyunları oynuyormuş?
- Metinde geçen çocuk hangi oyunları oynuyor?

Menekşe: Kitapta geçen okuma metni (bir çocuğun oynadığı oyunlar ve anne babası ile onların oyunları hakkında konuşmaları) gruba verilir. Bu metni dikkatlice okumaları istenir. bu metinde geçen oyunları sıralamaları istenir. Sonrasında adları geçen oyunları aşağıdaki şemaya yerleştirmeleri istenir.

Eskiden oynanan oyunlar

Şimdi oynanan oyunlar



Papatya: Gruba bazı oyunların nasıl oynandığını anlatan bir yönerge kağıdı verilir. (oyunlar; körebe, mendil kapmaca, üç taş, çelik çomak, yapboz, tetris, jenga, tabu, saklambaç vb.) bu oyunları aşağıdaki tabloya uygun şekilde yerleştirmeleri istenir.

Oyunun adı	Nerede oynanır	Kaç kişi ile	Kullanılan araç-gereç	Kuralları neler

Kazanım: C.2.6. Farklı ülkelerdeki çocukların beslenme, giyim ve oyun tarzlarındaki değişiklikleri araştırır ve sunar.

Strateji: Katlı öğretim (Çocukları seviye gruplarına göre gruplandırma)

Süre: 40'

A: Farklı ülkelerden çocuk resimleri ile konuşma balonları verilir. Konuşma balonlarında çocuğun adı, hangi ülkeden olduğu ve fiziksel özellikleri ile ilgili ipuçları vardır. Bu ipuçlarını yansıtan çocuk resimleri kullanılır. Gruptan bunları eşleştirmeleri istenir. (Arabistan, Almanya, Çin, Kenya, Kazakistan, Finlandiya, Japonya, Türkiye)

Ad-Fiziksel özellik

B: Farklı ülkelerden çocuk resimleri ile konuşma balonları hazırlanır. Bu konuşma balonlarında çocukların yaşadıkları coğrafya ve buraya uyum sağlamak için hangi yöresel kıyafetleri olduğu hakkında ipuçları vardır. Diğer kartlar kıyafet örneklerini gösterir. Konuşma balonlarındaki ipuçlarına göre kıyafetler eşleştirilir.

Ad-Kıyafetler

C: Farklı ülkelerden çocuk resimleri ile konuşma balonları gruba verilir. Çocukların bazılarında ait oyun ipuçları, bazılarında ait beslenme alışkanlıklarını anlatan konuşma balonları bulunmaktadır. Grubun bu ipuçlarına göre eşleştirme yapması istenir.

Tüm gruplar yaptıkları eşleştirme çalışmalarını nedenleriyle birlikte sınıfa sunarlar. Her grup yaptığı eşleştirmeyi tahtada oluşturulan sınıflandırma panosunda uygun yere yapıştırır.

Çocuğun adı	Ülke	Fiziksel özellik	Kıyafet	Beslenme	Oyun

Kazanım: C.2.7. Kendisinin, anne ve babasının veya diğer aile büyüklerinin öz geçmişleri hakkında bilgi edinir ve sınıfta sunar.

C.2.9. Liderlerin, toplumların yaşantılarını nasıl değiştirdiğini açıklayarak geçmişte ve günümüzde Türk toplumuna liderlik yapan kişiler hakkında sorular sorar.

Strateji: Merkezler (Çocuklar ilgilerine göre gruplandırma)

Süre: 40'+40'

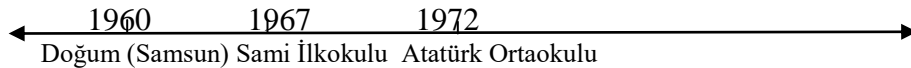
G: Kitaptaki örneğe benzeyen, görseller kullanılan bir özgeçmiş örneği verilir. Gruba verilen özgeçmiş örneğine göre aşağıdaki tabloyu doldurmaları istenir. (Verilen özgeçmiş örneği, Türk toplumundaki liderlerden biri olmalıdır. Böylece C.2.9.kazanımı ile de ilişkilendirme sağlanır.)

Adı:	
Soyadı:	
Doğum yeri:	
Doğum tarihi:	
Anne adı:	
Baba adı:	

S: Türk toplumundaki önemli liderlerden birinin özgeçmişinin anlatıldığı yazılı bir metin gruba verilir. Yazılı metni okuyarak anlamaları ve buna göre bir özgeçmiş taslağı hazırlamaları istenir. Nelerin yer alması gerektiğine grupça karar vermeleri istenir.

İ: Türk toplumundaki önemli liderlerden biriyle yapılan bir röportajı, grubun izlemesi sağlanır. Bu röportaja göre benzer tabloyu doldurmaları istenir.

M: Türk toplumundaki önemli liderlerden birinin hayatı kronolojik sırasıyla verilir. Bu sıralamaya göre boşluklarla verilen metnin doldurulması istenir.



'Benim adımyılında 'da doğdum.....'

Tüm gruplar sunumlarını yaptıktan sonra bir özgeçmiş oluşturmak için hangi bilgilere ihtiyacımız olduğuna ilişkin sınıfça konuşulur ve gerekli bilgiler tahtaya yazılır. Her öğrenciye doldurması için birer özgeçmiş formu verilir.

Kazanım: C.2.8. Geçmişte kabul gören mesleklerle günümüzde kabul gören meslekler arasındaki farklılıkları karşılaştırır.

Strateji: İstasyonlar (Çocuklar hazırbulunuşluklarına göre gruplandırma)

Süre: 40'+40'

İstasyon 1: bakırcı, süpürgeci, bozacı, arzuhalci, sedefçi

İstasyon 2: yoğurtçu, çömlekçi, marangoz, kalaycı, semerci

İstasyon 3: doktor, hakim, psikolog, reklamcı, hemşire

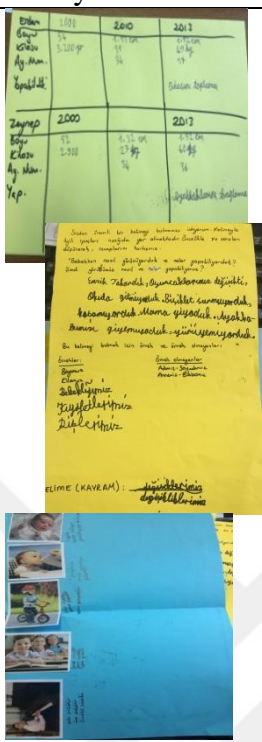
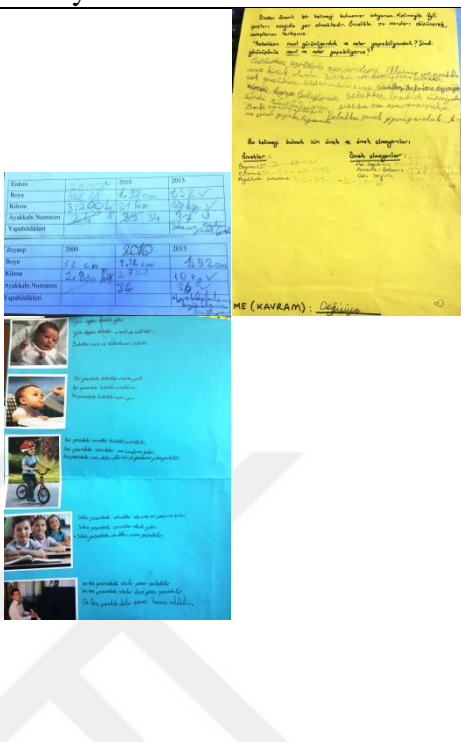
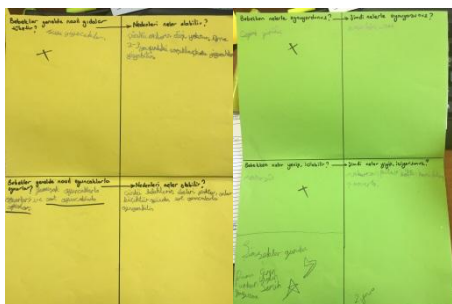
İstasyon 4: veteriner, avukat, psikiyat, eczacı, öğretmen

Her bir mesleğe ilişkin resimler ve resimlerdeki kişilere ait konuşma balonları oluşturulur. Konuşma balonlarında, meslektekilerin neler yaptığı anlatılmaktadır. Her istasyona gelen grubun bu konuşma balonları ve meslekleri eşleştirmesi istenir. Her grup için bu eşleştirmeyi grupça, tartışarak yapması istenir. Gruplara 10' süre verilir.

Öğretmenin grupları sürekli kontrol etmesi ve dönütlerle değerlendirmesi gerekir. Grubun yaptığı eşleştirmeler olabildiğince doğruyu yansıtmalıdır. Her istasyonda, oradaki mesleklerle ilgili bilgi vermek amacıyla iki ev sahibi kalır. Bütün grupların tüm istasyonları gezmeleri gerekmektedir. Diğer istasyonları gezen gruplara, burada kalan ev sahipleri istasyonlarındaki meslekler hakkında bilgi verecektir. Bu bilgileri hatırlamaları için kağıt, kalem vb. kullanabilirler. Tüm istasyonları gezdikten sonra kendi istasyonlarına dönerek, kalan arkadaşlarına topladıkları bilgileri aktarmaları gerekmektedir.

Sonunda her gruba aynı bulmaca dağıtılır. Grubun değerlendirme kıstaslarına (süre 1, her doğru cevap 1, vb.) göre bulmacayı çözmesi değerlendirilir.

EK. 11: Ürün Dosyaları

Etkinlik 1	<p>Deney 1</p>  <p>Etkinlik (KAVRAM): <i>birbirine karşı hareketli durumdur.</i></p>	<p>Deney 2</p>  <p>Etkinlik (KAVRAM): <i>Değişim</i></p>
	Etkinlik 2	

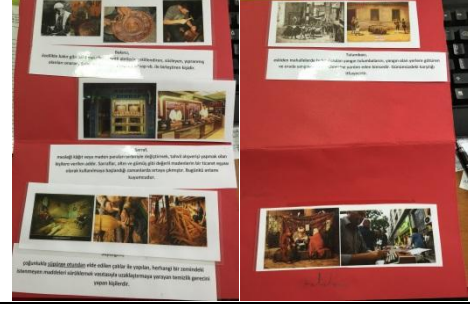
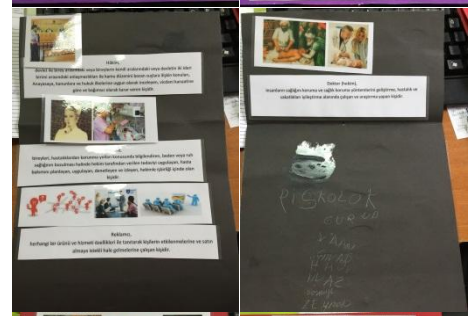
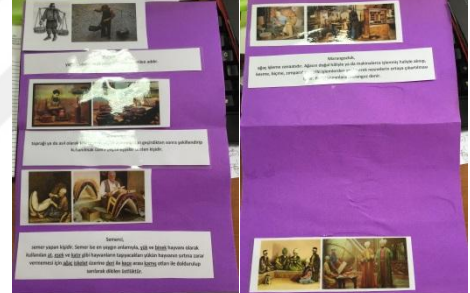
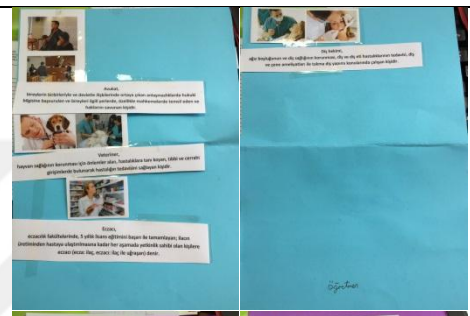
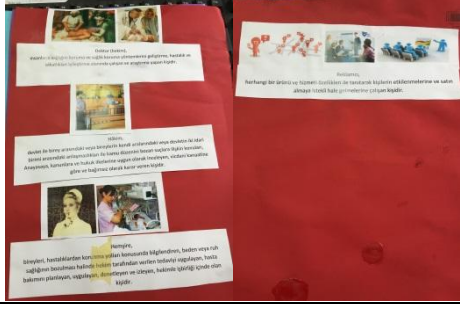
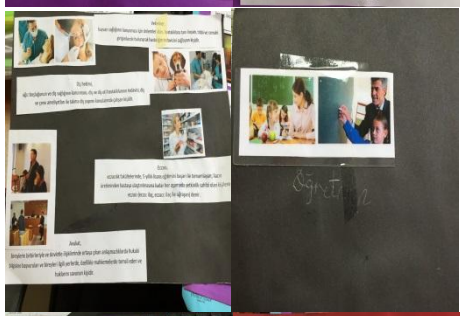
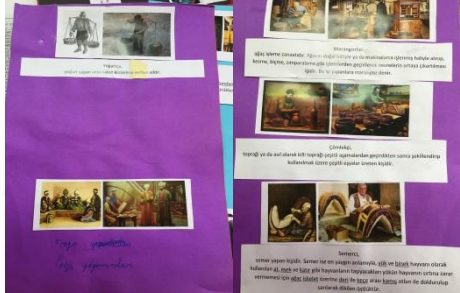
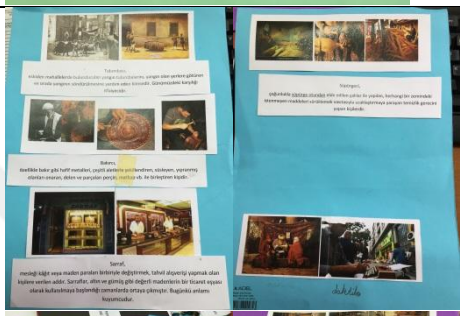
Etkinlik 6

Birinci adım... 1913 yılında...
 Adı: ...
 Soyadı: ...
 Doğum tarihi: ...
 Anne adı: ...
 Baba adı: ...

ADI - SOYADI = Sabiha Gökçen
 Doğum Tarihi = 22 Mart 1913
 DOĞUM YERİ = BURSA
 BASLADIĞI OKUL = Türk Havacılık Okulu
 BİTİRDİĞİ OKUL = Kız Koleji
 KATILDIĞI KURS = Pilot kursu

Birinci adım... 1913 yılında...
 Adı: ...
 Soyadı: ...
 Doğum tarihi: ...
 Anne adı: ...
 Baba adı: ...

ADI - SOYADI = ...
 Doğum Tarihi = ...
 DOĞUM YERİ = ...
 BASLADIĞI OKUL = ...
 BİTİRDİĞİ OKUL = ...
 KATILDIĞI KURS = ...



Etkinlik 7



ÖZGEÇMİŞ

Tuğba DURMUŞ 28.07.1980 tarihinde Samsun’da doğdu. 1998-2002 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Matematik bölümünde dört yıl okuduktan sonra aynı üniversitenin Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü’ne geçiş yaptı. 2006 yılında lisans öğrenimini bitirdikten sonra aynı yıl Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmeliği yüksek lisans programına başladı. 2010 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmeliği doktora programına başlamıştır. Kasım 2007 tarihinden bu yana araştırma görevlisi olarak görev yapan Tuğba Durmuş, iyi düzeyde İngilizce ve başlangıç düzeyinde de Almanca bilmektedir. Temel ilgi alanları Sosyal Bilgiler öğretimi, Hayat Bilgisi öğretimi ve farklılaştırılmış öğretim modelidir.

İletişim Bilgileri

E mail: tugbad@omu.edu.tr