



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ TARİHSEL ANALİZİ VE GÜNÜMÜZDE UYGULANMA
SÜRECİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ahmet ULUSOY
ORCID: 0000-0002-3466-1443

Danışman
Prof. Dr. Seyit TAŞER
ORCID: 0000-0002-2236-4644

Konya – 2023

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında hiç şüphesiz büyük bir emek var. Bu emekte şahsımın yanı sıra, birçok kişinin de katkısının olduğunu ifade etmek isterim. En başta, beni akademik çalışmalar konusunda her zaman cesaretlendiren, bu süreçte desteğini hiç esirgemeyen, çeşitli akademik çalışmaları beraber yürüttüğümüz ve kendisinden çok şey öğrendiğim tez danışmanım, Prof. Dr. sayın Seyit TAŞER'e özellikle teşekkür etmek isterim. Tez izleme komitesinde yer alan ve tezin şekillenmesinde büyük katkıları olan Doç. Dr. sayın Tuğba Cevriye ÖZKARAL'a ve Doç. Dr. sayın Kerim SARIÇELİK'e şükranlarımı sunarım. Tez çalışması süresince bilgisinden ve desteğinden istifade ettiğim Dr. Öğr. Üyesi sayın Abdullah EKER'e ve İngilizce çeviri konusunda desteğini esirgemeyen değerli meslektaşım Elif TOZAR'a ayrıca teşekkür ederim.

Tezin saha çalışmasının yürütülmesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin büyük katkıları var. Bu süreçte zamanlarını ayırarak görüşme isteğimi kabul etme nezaketini gösteren, misafir olduğum okullarında beni misafirperverce ağırlayan, bilgilerinden, tecrübelerinden istifade ettiğim ve en nihayetinde bu çalışmaya büyük katkılar sunan, değerli meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte her türlü fedakarlığı göstermekten çekinmeyen, desteklerini daima yakından hissettiğim, motivasyon kaynağım değerli eşim, Azize ULUSOY'a ve canım kızlarım Aslı Feyza ve Mehlika'ya gönülden teşekkür ederim.

Ahmet ULUSOY

Ekim 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU	viii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	ix
KISALTMALAR.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	11
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Önemi	13
2.2. Türkiye’de Tarihi Seyir İçinde Sosyal Bilgiler Dersi	17
2.3. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi.....	22
2.4. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki Kazanımların Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi.....	29
2.4.1. 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı ve kazanımlar.....	29
2.4.2. 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı ve kazanımlar.....	33
2.4.3. 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı ve kazanımlar.....	37
2.5. Eğitimde Bireysel Farklılıklar	42
2.5.1. Hazırbulunuşluk	44
2.5.2. Ön öğrenmeler.....	46
2.5.3. Güdülenme	48
2.5.4. İlgi	50
2.5.5. Öğrenme profili	51
2.6. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı.....	54
2.6.1. Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri	65
2.6.2. Farklılaştırılmış öğretimin tarihçesi	74
2.6.3. Farklılaştırılmış öğretimin amaçları	76
2.6.4. Farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri.....	79

2.7. Farklılaştırılmış Öğretimde Farklılaştırılan Öğeler	81
2.7.1. İçerik.....	81
2.7.2. Süreç	83
2.7.3. Ürün.....	85
2.7.4. Öğrenme ortamı.....	87
2.8. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	88
2.8.1. Merkezler.....	89
2.8.2. İstasyon.....	90
2.8.3. Kademelendirilmiş etkinlik	92
2.8.4. Öğrenme sözleşmesi.....	94
2.8.5. Ajanda	96
2.8.6. Öykü temelli öğrenme	97
2.8.7. Grup araştırması	98
2.8.8. Karmaşık öğretim	100
2.8.9. Program sıkıştırma	101
2.8.10. Okuma çemberi	102
2.9. Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme	103
2.10. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Ulusal Araştırmalar	109
2.11. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Uluslararası Araştırmalar	125
2.12. Bir Öğretim Modeli Olarak Osmanlı Medreselerinde Öğrenme-Öğretme Süreci	135
3. YÖNTEM.....	145
3.1. Araştırmanın Modeli	145
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	146
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	146
3.4. Verilerin Toplanması.....	148
3.5. Verilerin Analizi.....	149
4. BULGULAR	151
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	151
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	156
4.2.1. Muhtevaya yönelik öğeler	157
4.2.2. Ders içeriğinin aktarılmasına yönelik öğeler.....	167
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	190
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	223
4.4.1. Davranışçı yaklaşım	225
4.4.2. Yapılandırmacı yaklaşım.....	226
4.4.3. Çoklu zekâ kuramı.....	228
4.4.4. İşbirliğine dayalı (işbirlikli) öğretim	230
4.4.5. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kullandığı yöntem ve teknikler	232
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	237
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	243
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	258

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	283
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	302
5.1. Tartışma.....	302
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma	302
5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma.....	306
5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma	311
5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma.....	321
5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin tartışma	326
5.1.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin tartışma.....	330
5.1.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin tartışma	334
5.1.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin tartışma.....	338
5.2. Sonuç	343
5.3. Öneriler.....	347
KAYNAKLAR.....	348
EKLER.....	377
Ek-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	377
Ek-2. Etik Kurul Kararı	381
Ek-3. Araştırma İzni	382
Ek-4. Okul Listesi.....	383
Ek-5. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Farklılaştırılmış Öğretim Ders Tasarım Örneği.....	385

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 4.1. Medâris-i ilmiye nizamnâmesi ders cetveli (R.1325, M.1910).....	179
Tablo 4.2. Islah-ı medâris nizamnâmesi ders cetveli (R.1330, M.1914).....	181
Tablo 4.3. Medâris-i ilmiye nizamnâmesi kısmı evvel ders cetveli (R.1337, M. 1921).....	184
Tablo 4.4. Medâris-i ilmiye nizamnâmesi kısmı sâni ders cetveli (R.1337, M.1921).....	188
Tablo 4.5. İlk mekteplerin müfredat programı 1340 (1924).....	190
Tablo 4.6. İlk mekteplerin müfredat programı (1926)	191
Tablo 4.7. İlk mekteplerin müfredat programı (1927)	193
Tablo 4.8. Kız ve erkek lise birinci devre ders programı 1340 (1924)	196
Tablo 4.9. Orta mektep ve lise müfredat programına zeyl (1924).....	197
Tablo 4.10. Orta mektep (1.devre) sınıfları ders dağılımı (1930)	198
Tablo 4.11. Orta mektep (1.devre) sınıfları ders dağılımı (1931-1932).....	199
Tablo 4.12. Ortaokul müfredat programı haftalık ders çizelgesi (1937-1938).....	200
Tablo 4.13. Ortaokul müfredat programı haftalık ders dağılım çizelgesi (1938-1949).....	201
Tablo 4.14. Kız ve erkek ortaokullarıyla karma ortaokullarının ders dağılım cetveli (1949).....	203
Tablo 4.15. Muhtelif gayeli ortaokulun genel kolu haftalık ders dağılım cetveli (1953).....	208
Tablo 4.16. Muhtelif gayeli ortaokulun ev kadınlığı kolu haftalık ders dağılım cetveli (1953).....	208
Tablo 4.17. Muhtelif gayeli ortaokulun teknik kolu haftalık ders dağılım cetveli (1953)....	208
Tablo 4.18. Ortaokul müfredat programı haftalık ders dağılım cetveli (1970).....	209
Tablo 4.19. Millî Tarih, Millî Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri müfredat programı haftalık ders dağılım cetveli (1985).....	210
Tablo 4.20. İlk öğretim okulu sosyal bilgiler dersi haftalık ders dağılım cetveli (1998).....	213
Tablo 4.21. İlköğretim okulları haftalık ders çizelgesi (2005).....	216
Tablo 4.22. Ortaokul ve imam hatip ortaokulları haftalık ders çizelgesi (2018).....	218
Tablo 4.23. Görüşme yapılan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin demografik bilgileri....	232
Tablo 4.24. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin derste kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri	235
Tablo 4.25. Farklılaştırılmış öğretim ne değildir, nedir?.....	238
Tablo 4.26. Farklılaştırılmış öğretim ile diğer yaklaşımlar arasında fark var mıdır?.....	242

Tablo 4.27. Farklılaştırılmış öğretimin diğer yaklaşımlardan farkına ilişkin öğretmen görüşleri.....	242
Tablo 4.28. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıları..	248
Tablo 4.29. Farklılaştırılmış öğretim ile diğer yaklaşımlar arasında fark var mıdır?.....	249
Tablo 4.30. Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını engelleyen hususlara yönelik öğretmen görüşleri.....	250
Tablo 4.31. Alanyazında farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine yönelik bulgular.....	259
Tablo 4.32. Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim ile diğer yaklaşımlar arasında fark var mıdır?.....	266
Tablo 4.33. Sosyal bilgiler dersindeki farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını diğer yaklaşımlardan farkına ilişkin öğretmen görüşleri.....	267
Tablo 4.34. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecine katkılarına ilişkin görüşleri.....	271
Tablo 4.35. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bireysel farklılıklara ilişkin algıları.....	283
Tablo 4.36. Meslek hayatınızda bireysel farklılıklardan kaynaklı öğrenme güçlüğüyle karşılaştınız mı?.....	287
Tablo 4.37. Bireysel farklılıkları esas alan öğretmen uygulamaları.....	288
Tablo 4.38. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin farkındalıkları.....	289
Tablo 4.39. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıları..	289
Tablo 4.40. Sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin derse katkılarına ilişkin görüşleri.....	293
Tablo 4.41. Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde planlamaya katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.....	294
Tablo 4.42. Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde uygulamada katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.....	296
Tablo 4.43. Sosyal bilgiler dersinde yapılacak ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri.....	299

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Tarihsel Analizi ve Günümüzde Uygulanma Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **400** sayfalık kısmına ilişkin, 13/10/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%16** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

19/10/2023

Ahmet ULUSOY

Prof. Dr. Seyit TAŞER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

19/10/2023

Ahmet ULUSOY

KISALTMALAR

Akt.: Aktaran

Ed.: Editör

H.: Hicri

M.: Miladi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

Md.: Madde

MMZC: Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi

MUN.: Maârif-i Umumiye Nezâreti

MYK.: Mesleki Yeterlilik Kurumu

NCSS: National Council for the Social Studies

R: Rumi

s.: Sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

TDV: Türkiye Diyanet Vakfı

TTK: Türk Tarih Kurumu

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

vd.: ve diğerleri

vs.: vesaire

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM UYGULAMALARININ TARİHSEL ANALİZİ VE GÜNÜMÜZDE UYGULANMA SÜRECİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet ULUSOY

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersinde kullanılagelen öğretim yaklaşımlarının yanı sıra, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, eğitim tarihimizin seyri içerisindeki yerini ortaya koymak ve farklılaştırılmış öğretimin, sosyal bilgiler öğretiminde bir yaklaşım olarak kullanılabilirliğini değerlendirmektir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretimi hem tarihsel boyutuyla hem de günümüzde uygulanması boyutuyla ele almıştır. Tarihteki öğretim yaklaşımları günümüzden farklı şekillerde ifade edilse de özgün nitelikler taşıyabilmektedir. Buradan hareketle araştırmada, tarihteki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içeriğine vâkıf olmak ve günümüze dair çıkarımlar yapmak maksadıyla tarihi belge ve metinler incelenmiştir. Günümüzde sosyal bilgiler eğitiminin yürütülmesinde genellikle toplu öğretim metoduyla hareket edilmektedir. Fakat bireysel farklılıkların dikkate alınarak sürecin yürütülmesinin daha verimli sonuçlar ortaya koyması beklenir. Bir diğer taraftan araştırmada, günümüzdeki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının niteliğine katkı sunmaya yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu bakımdan araştırma, teorik boyutta ve saha çalışması boyutunda yürütülmüştür. Teorik çerçevede ilk önce, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının metodolojisiyle benzerlik gösteren, klasik dönem Osmanlı medrese eğitim modeli incelenmiş, akabinde Osmanlı yenileşme dönemi ve Cumhuriyet dönemindeki düzenlemeler ele alınmıştır. Araştırmanın saha çalışması boyutunda ise, sosyal bilgiler dersi öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma geleneğinden durum (vaka) çalışması desenlerinden olan, bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma geleneğinden, amaçlı örnekleme yönteminin bir çeşidi olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın saha çalışmasını, Konya ili merkez ilçelerinin (Karatay, Meram, Selçuklu) kırsal kesimi ve şehir merkezi gibi farklı bölgelerinde yer alan ortaokullardaki sosyal bilgiler dersi öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda 50 sosyal bilgiler dersi öğretmeniyle görüşülmüştür. Araştırmanın verileri, öncelikle doküman incelemesi ile ele alınmıştır. Çünkü farklılaştırılmış öğretimin eğitim sistemlerinde bir yaklaşım olarak kullanılması, eski asırlara dayanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin günümüzdeki uygulama boyutunun değerlendirilmesi ise, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde ilk önce, nitel veri analiz programlarından olan, Maxqda 2022 Creative Data Analysis paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda konuya yönelik incelenen belgelerden elde edilen veriler, aralarında anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde önce temalara, daha sonra temalarla ilişkili kategorilere ve en son kategorilerle ilişkili kodlara dönüştürülmüştür. Bunun akabinde oluşturulan kodlar, betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulduktan sonra, anlamları bağlamında bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın doküman incelemesinden elde edilen bulgulara göre; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının köklerinin eskilere dayandığı, özellikle klasik dönem Osmanlı medrese eğitim modelinin farklılaştırılmış öğretim metodolojisiyle benzer nitelikler taşıdığı, Osmanlı yenileşme dönemi ve Cumhuriyet döneminde hazırlanan müfredat programlarında, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkili özelliklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın saha çalışmasından elde edilen bulgular ile, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair yüksek düzeyde farkındalığa ve olumlu tutuma sahip olduğu, fakat farklılaştırılmış öğretimi uygulama konusunda müfredat, zaman ve fiziki şartlar bağlamında birtakım engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, müfredat, sosyal bilgiler, medrese.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Social Studies Education Program
Doctoral Thesis

IN SOCIAL STUDIES EDUCATION HISTORICAL ANALYSIS OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION PRACTICES AND EVALUATION OF THE IMPLEMENTATION PROCESS TODAY ACCORDING TO THE TEACHER VIEWS

Ahmet ULUSOY

The main purpose of this research is to reveal the place of differentiated instruction practices in the course of our educational history, as well as the teaching approaches used in the social studies course, and to evaluate the usability of differentiated instruction as an approach in teaching social studies. The research examined differentiated instruction both in its historical dimension and in its current implementation. Although teaching approaches in history are expressed in different ways than today, they can have original qualities. Based on this, historical documents and texts were examined in the research in order to understand the content of differentiated instruction practices in history and to make inferences about today. Nowadays, social studies education is generally carried out with the mass teaching method. However, carrying out the process by taking individual differences into account is expected to produce more efficient results. On the other hand, in the research, teachers' opinions were sought to contribute to the quality of today's differentiated instruction practices. In this regard, the research was carried out in theoretical and field study dimensions. In the theoretical framework, firstly, the classical period Ottoman madrasah education model, which is similar to the methodology of the differentiated instruction approach, was examined, and then the regulations in the Ottoman modernization period and the Republican period were discussed. In the field study dimension of the research, semi-structured interviews were conducted with social studies teachers. In the study, holistic multiple case design, which is a case study design from the qualitative research tradition, was used. The study group of the research was formed by maximum diversity sampling, which is a type of purposeful sampling method from the qualitative research tradition. In this regard, the field study of the research was conducted by social studies course teachers in secondary schools located in different regions such as the rural areas and the city center of the central districts of Konya (Karatay, Meram, Selçuklu). In this context, 50 social studies teachers were interviewed. The data of the research were primarily handled by document review. Because the use of differentiated instruction as an approach in education systems dates back to ancient times. The evaluation of the current application dimension of differentiated instruction was carried out with the data obtained from semi-structured interviews. First, Maxqda 2022 Creative Data Analysis package program, one of the qualitative data analysis programs, was used to analyze the research data. In this context, the data obtained from the documents examined on the subject were first transformed into themes, then into categories related to the themes, and finally into codes related to the categories, in order to create semantic integrity between them. Subsequently, after the codes created were subjected to descriptive analysis and content analysis, findings were tried to be obtained in the context of their meanings. According to the findings obtained from the document review of the research; It has been determined that the roots of the differentiated instruction approach date back to ancient times, that the classical period Ottoman madrasah education model has similar qualities to the differentiated instruction methodology, and that the curriculum programs prepared during the Ottoman modernization period and the Republic period include features related to the differentiated instruction approach. With the findings obtained from the field study of the research, it was determined that social studies teachers had a high level of awareness and positive attitudes towards differentiated instruction, but they encountered some obstacles in the context of curriculum, time and physical conditions in implementing differentiated instruction.

Keywords: Differentiated instruction, curriculum, social studies, madrasa.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bilginin kaynağı ve hayata dair güçlenen farkındalıklar, bireysel ve toplumsal problemlerin çözümünde insanı bir bütün olarak ele alan bir arayışı zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda medeniyetin en belirgin göstergesi, sınırsız bir ilerleme ve gelişme yeteneğine sahip olan bilimin, bilimsel tutum ve davranışların, günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş olmasıdır (Sayılı, 2010, s.24). İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana farklı toplumlar bilim mirasının gelişmesine katkı sağlamışlar, bilgiyi çeşitli vasıtalarla paylaşp sonraki kuşaklara aktarmışlardır. İnsanlığın ulaştığı bugünkü çok yüksek bilgi düzeyini hazırlayan geçmiş kültür dünyalarının bilime katkıları, bilimsel davranışları, geçmişe bakış açıları, yaşadıkları zaman şartları ve imkânları gereğince farklı olmuştur (Sezgin, 2018, s.99). Burada kuşkusuz en büyük pay eğitim sistemlerindedir (Karasar, 2019, s. 10). Eğitim ve öğretim, bireyi ve toplumu geliştirme, toplumun ihtiyaçlarını karşılama gibi birçok işlevi yerine getirmesi bakımından tarihi bir öneme sahip olmuştur. Bu sebeple geçmişten günümüze her medeniyette eğitim-öğretim faaliyetleri yürütölmüş ve buna dair ortamlar hazırlanmıştır. Şüphesiz tarihten günümüze birikerek gelen bilimsel bilgi ve kültürün günümüze ulaşmasında eğitim sistemlerinin ve eğitim süreçlerinin önemi büyüktür. Medeniyetler de bu biriken kültür ve bilginin taşınmasında önemli bir vasıta olmuştur.

Medeniyeti oluşturan kültür çevreleri hemen hemen birbirine benzer zihni gelişme safhalarından geçmişlerdir, ancak medeniyetlerin bilim mirasına katkıları birbirlerinden farklı olmuştur. Aynı zamanda medeniyetler doğdukları kültür havzalarının özelliklerini bünyelerinde barındırmanın yanında, zaman içinde diğer kültürlerle etkileşerek bilim mirasını zenginleştirmişlerdir (Ülken, 2008, s.43). Bu mirasın oluşmasını sağlayan milletler hiç şüphesiz, bu birikimlerini bilginin işlendiği öğrenme ortamları, mektepler, öğretim programları, yöntem ve teknikler vasıtası ile gerçekleştirmişlerdir. Gerçek şu ki her millet, kendine özgü olan zihniyet ve kültürel kodları ile, eğitim metotları ve müfredatı ile, terbiye prensipleri ve psikolojik temelleriyle, hatta okul binasının yapı tarzı ile kendini başka milletlerinkinden ayırır (Topçu, 2017, s.41). Bilginin elde edildiği eğitim sistemlerinin, her milletin kendine özgü şekillendiği söylenebilir. Bu yönüyle eğitim sistemlerinin medeniyetle kurduğu bağ önemli hale gelmektedir. Zira eğitim sistemleri, bilgi üretmenin yanı sıra, mensubu olduğu medeniyetle kurduğu irtibat sayesinde, kültürel kodları gelecek kuşaklara aktarma görevini de ifa etmektedir.

Eğitim, bilimi inşa etme ve oluşan bilim mirasını sonraki kuşaklara aktarmada önemli bir unsur olmanın yanı sıra, fert ve toplum ölçeğinde insanın varlık ve devamlılığını sağlayan mühim bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu anlamda eğitim; dil, din, örf, âdet, tarih şuuru, sanat anlayışı gibi birçok ortak paydanın biriktirilmesi ve aktarılması anlamını da taşır. Eğitimin toplum hayatı açısından önemi hem statik hem de dinamik boyutta oluşundandır. Medeniyet ve kültürün genç nesillere aktarıcılığını yaparken eğitim, köprü görevi yanında, medeniyet ve kültürü geliştirme görevini de gerçekleştirmektedir. Toplum içinde fertleri birbirine bağlayan, onları bir bütün haline getiren ana unsurlar, o insanların sahip oldukları din, dil, âdet ve gelenekleri ile ahlâki davranış ve düşünce sistemidir. Toplum üyesi olarak fert, bu unsurlarla sistematik olarak eğitim kurumlarında temasa geçer (Vahapoğlu, 1992, s.55). Bu bakımdan bir ülkenin insanlarını zenginliklerine, kültürel köklerine ve geleceğine bağlayan, bu sayede onları sağlıklı bir toplum seviyesine ulaştıran güç şüphesiz millî eğitimidir. Bu yönüyle millî eğitimin toplumun kültürel dinamiklerini canlı tutarak gelecekle birleştirmesi ve toplum hayatına yön vermesi gibi bir işlevi söz konusudur (Cırıltı, 1983, s. 261).

Toplumların geçmişte sosyal hayatın değişik alanlarında edindiği tecrübeler, bugünü ve geleceği biçimlendiren önemli bir değişkendir. Hiç şüphesiz bilimi inşa etme ve oluşan bilim mirasını sonraki kuşaklara aktarmada eğitim önemli bir unsurdur. Bu bakımdan eğitim ve bilgi edinme, birey ve toplum ölçeğinde insanın varlık ve devamlılığını sağlayan önemli bir ihtiyaç olarak tezahür etmiştir (Akgündüz, 1997, s.27). Bu ihtiyaçların karşılanması da ancak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi ile mümkün olmaktadır.

Eğitim sayesinde milletler, toplumun en küçük birimi olan ferdi, her anlamda donanımlı kılmayı, toplum düzenini sağlamayı, toplumu daha müreffeh hale getirmeyi hedeflemektedir. Bir bakıma eğitim, yaşantılarımızın uygun biçimde düzenlenmesini içermektedir. Bu düzenlemeler ise bilginin yaşama aktarılmasıdır. Bu nedenle eğitimi, yaşantı geliştirme etkinliği olarak da tanımlamak mümkündür. Fakat eğitim, sadece belirli somut yaşantılar koleksiyonu değildir. Bu yaşantıların sınıflandırılması, düzenlenmesi, ayırt edilmesi ve bağlantılarının saptanarak yönetilebilecek bir hale getirilmesi lâzımdır. Diğer bir deyişle planlanması gerekir. Bu da hazırlanan eğitim-öğretim planları ile gerçekleştirilir (Alkan, 1979, s.4). Bu yönüyle okullarda verilen eğitim-öğretimin, belirli aşamalardan oluştuğu söylenilebilir. Zira bilginin veya bir davranışın kalıcı bir şekilde kavranması, anlamlı birimlere bölünerek bir plan dahilinde verilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Günümüzde hazırlanan eğitim ve öğretim plan ve programları, bilginin işe yarar olmasını esas almaktadır. Yani ezberlenen bir tanım veya soyut bir bilgi, hayatımızda uygulanabilir olmadıkça çok değerli değildir. Bu sebeple öğrencilere, genel kuralları ve kavramları yaşantılarına uygulama fırsatı vermeden sadece ezberletmek, eğitimin en zayıf yöntemidir. Oysa bireylerin entelektüel gelişimi, sadece daha fazla bilgi elde etme ile değil, kazandığı bu bilgileri daha iyi kullanması ile gerçekleşmektedir (Alkan, 1979, s.4). Eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütülmesinde geçmişten günümüze genel geçer yöntemler mevcuttur. Bu yöntemlerin zayıf ve güçlü tarafları vardır. Aynı zamanda günümüzde uygulanan modern yöntemlerinde klasik yöntemlere göre artı ve eksi yönleri bulunmaktadır. Bu sebeple tarihteki eğitim süreçlerinin iyi bir şekilde tahlil edilmesi gerekir.

Eğitim tarihimizde geçmişten bu yana eğitimi daha sistematik hale getirmeye yönelik; finansal yapı, okul binası, öğrenci kişilik hizmetleri, ders kitapları, ders planları, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri vb. gibi unsurların köklü bir geçmişinin olduğu bilinmektedir. Buna en iyi örnek, İslam eğitim kurumlarından yaygın bir kurum olan medreselerdir (Bozkurt, 2003, s. 326).

Bu önemli eğitim kurumlarının en baştaki amacı, başarı ve yeteneklerine göre fertlerin muhtelif seviye ve branşlarda yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu bakımdan medrese teşkilatının, bireyin hazırbulunuşluğu, seviyesi ve ihtiyacına göre bir eğitim anlayışını esas aldığı, branşlaşmaya elverişli akademik bir yapıya sahip olduğu, sisteme aldığı öğrenci potansiyelini temel bir eğitimden geçirdikten sonra, öğrencilere başarı, ilgi ve kabiliyetlerine göre seçim imkânı sunduğu ortaya çıkmaktadır. Medrese vakfiyeleri, ilmiye kanunnâmeleri ve uygulamayı aksettiren çeşitli belgeler, medreselerin bu çok yönlü akademik yapısını ve eğitim kademelerindeki işleyişi bize açıkça göstermektedir (A. Akgündüz, 1992, s.663-664). Medreselerde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre verilen eğitim-öğretim, onların süreci daha hızlı tamamlamalarını sağlamış ve böylelikle toplum hizmetine katılma daha pratik hale getirilmiştir. Bir anlamda medresedeki eğitim-öğretim anlayışı, toplumsal faydayı da önceleyen bir nitelik göstermektedir.

Günümüzün eğitim ve öğretim anlayışı da bilginin işe yarar olmasını esas almaktadır. Bu anlamda bilgiyi elde etmek için gerçekleşen öğrenme, bireyin yaşantı yoluyla bilgiyi elde etmesi ve kendinde var olan mevcut bilgilerle organize ederek yeni bilgiler oluşturmaya dayanır. Bu sayede öğrenen kişi, eski bilgilerle yeni bilgileri uyumlu hale getirerek oluşturduğu yeni bilgiyi, yaşam problemlerini çözmek için uygulamaya koyar (Altun, 2013, s.4). Bilginin

hayatilik özelliği, günümüz eğitim ve öğretim anlayışının da önem verdiği bir husustur. Zira bilgi, hayatımızda işimize yaradığı, problemlerimizi çözdüğü oranda değerlidir. Bu durum toplum için de geçerlidir. Bir toplumda bireylere sunulan eğitim ve öğretim, toplumun ihtiyaçlarını karşılayan, toplumun sorunlarına çare olan nitelikte olmalıdır.

Bu bilgilerden hareketle, geçmişten bu yana eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amacının, bireye bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak olduğu söylenebilir. Bilginin elde edilme sürecinde geçmişte olduğu gibi günümüzde de birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Günümüzde öğrencinin aktif olma anlayışı, öğretime dair birçok yöntemi de beraberinde getirmiştir. Son zamanlarda bu yöntemlerin içerisinde en dikkat çekeni, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı olarak ön plana çıkmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim ilk etapta, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profili tercihleri farklılaştırıldığında, en iyi şekilde öğrendiklerini iddia eden bir öğretim felsefesi olarak tanımlanabilir. Farklılaştırılmış öğretimin temel amacı, her öğrenciye ilgi ve kabiliyetleri ölçüsünde kendini gerçekleştirebilmeleri için imkân sunmaktır (Tomlinson, 2005b). Farklılaştırılmış öğretim ile öğrenciler, bilgiyi kendi çabaları ile elde eder, elde ettikleri bilgiyi anlamlandırır ve anlamlandırdıkları bilgileri uygulamaya koyabilirler. Başka bir ifade ile farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere öğrenme ortamında farklı seçenekler sunar. Böylelikle bütün öğrenciler kendilerine uygun yöntemlerle bilgiyi kazanarak ilerleyebilirler (Demir ve Gürol, 2015, s.125).

Son zamanlarda yükselen bir değer haline gelen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmalar, farklılaşmanın günümüz sınıflarında akademik olarak farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir yol olduğunu desteklemektedir (Lott, 2021, s. 6). Aynı zamanda farklılaştırılmış öğretimin ortaya koyduğu eğitim ve öğretim felsefesinin, öz itibarıyla medrese eğitim anlayışına benzemesi dikkat çeken bir diğer yöndür. Zira medrese eğitim-öğretim anlayışında yer alan derslerin başlangıç, orta ve ileri seviyelerde düzenlenmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre ders seviyelerinin bireysel olarak tespit edilmesi, bu sayede farklı öğrencilere farklı öğretim programlarının uygulanması, ders müzâkerelerinde eleştirel düşünme ve problem çözme yöntemlerinin sıkça kullanılması (İşpirli, 2003, s. 329), derslerin daha iyi kavranmasına yönelik uygulanan bir nevi mentörlük sistemi ve müzâkere yöntemleri (Erol, 2003, s.308), grup araştırması mantığını içeren, medrese öğrencilerinin gündüz okunan dersleri yeniden gözden geçirmek, arkadaşlarından yeni bilgiler almak ya da karşılıklı olarak fikir teâtisinde bulunmak üzere, akşamları başka medreselere gitmeleri (Cihan,

1999, s.178), öğrencilerin öğrendiklerini pratiğe dökmeye yönelik uygulanan “cer” sistemi (Akyüz, 1993, s.66) gibi uygulamalar, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını içinde barındıran hususlardır. Bunun yanında, geçmişte ve günümüzde elde edilen bilginin işe yarar olma, bireyin ve toplumun sorunlarını çözme beklentisi, bilgiyi sürekli uygulama safhasına çıkarmıştır. Bundan dolayı eğitim ve öğretimde bireyin kendini gerçekleştirme ve topluma katkı sunması her zaman önemli olmuştur. Nasıl ki geçmiş dönemde Farabi, İbni Sina gibi ilimde temayüz etmiş bir çok şahsiyet bunu sağlamışsa, günümüzde de bilgi ve beceriyle donanmış, topluma hizmet sunabilecek insan kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılayacak donanımlı bireyler yetiştirebilmenin yolu ise, bireylerin ilgi ve kabiliyetlerine göre farklılaştırılmış bir eğitim ve öğretim ortamını onlara sunmakla mümkündür.

1.1. Problem Durumu

Bireysel ve toplumsal problemlerin çözüme kavuşturulmasında bilgi, hiç şüphesiz temel bir anahtardır. Birey bu anahtarı kullanarak sorunlarını çözer, hayatını kolaylaştırır, yeni fikirler üreterek hayatına yön verebilir (Karasar, 2019, s. 10). Eğitim ve öğretim, bireyi ve toplumu geliştirme, toplumun ihtiyaçlarını karşılama gibi birçok işlevi yerine getirmesi bakımından tarihi bir öneme sahip olmuştur. Bu sebeple geçmişten günümüze her medeniyette eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmüş ve buna dair ortamlar hazırlanmıştır.

Toplumun tarihle bilinçli ve sistematik düzeyde gerçekleştirdiği etkileşim, zaman içerisinde toplumda meydana gelen değişimlere akılcı çözümler üretme yetisi kazandırmıştır. Milletlerin toplumsal hayatın çeşitli alanlarına dair edindiği tecrübeler ve birikimler, bugünü ve geleceği şekillendiren önemli değişkenler arasındadır. Bu yönüyle toplumlar, tedrici bir şekilde tarihi tecrübelerle irtibat kurarlar. Zamanın sürekliliği içerisinde geçmişe ait tecrübe ve kazanımlar, toplumsal hafıza olarak nitelendirilebilir. Dinamik bir süreci içeren bireyin kişilik yapılandırmasında ve genel anlamda eğitimde, bu toplumsal hafızayı dışlamak eğitim sisteminin zenginliğini zaafa uğratacaktır. Bu bakımdan toplumlarda, bilgi birikimlerinin aktarılması oldukça önemlidir. Bilgi birikiminin sistematik bir şekilde aktarılması hiç şüphesiz, öğretim programları ve okullar vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Buradan hareketle Osmanlı medeniyetinin stratejik bir ögesi olan Osmanlı medrese sistemindeki eğitim uygulamaları, güncel eğitim sorunlarına akılcı çözümler üretilebilmesi bakımından incelenmesi gereken bir sahadır. Siyasi tarihin olayların sebep ve sonuç zinciri şeklinde birbirine bağlı bir durum arz etmesi gibi, tarihte sürekliliğin etkilerini eğitim uygulamalarında da müşahade etmek mümkündür.

Eğitimde güncel olarak uygulanagelen yöntemler ve modern olarak düşünölen göröş ve kavramların uygulamadaki örnekleri ve alandaki yansımalarının, tarihsel anlamda çok fazla ele alınmadığı söylenebilir. Oysa bu kavram ve uygulamaların, tarihi anlamda derinliği vardır. Bu uygulamaların gerçek mahiyetini, işlevsel özelliklerini ve sahaya katkılarını daha net bir şekilde algılamamızı sağlayacak nitelikteki çalışmalar önem taşır. Bu bakımdan tarihsel uygulamaları tespit etmek, daha anlamlı bir eğitim sürecinin yürütölmesine katkı sağlayabilir. Bu sebeple, araştırma, güncel bir öğretim yaklaşımı olarak ön plana çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, sosyal bilgiler dersi bağlamında, tarihi seyir içerisinde edindiğı yeri ortaya koymaya çalışırken, medeniyetimizin öğelerinden yola çıkmıştır. Bu bağlamda medeniyetimizin eğitim omurgasını teşkil eden medrese sistemi, günümüzde popüler bir yaklaşım haline gelmiş ve menşei olarak Batı'nın gösterildiğı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına kaynaklık edebilecek bir çok ögeyi, bünyesinde barındırması bakımından incelenmeye değerdir.

Tarihi seyir içerisinde eğitim sistemlerinde, bilgiyi elde etmeye ve kavratmaya yönelik birçok uygulama, yöntem ve tekniğın kullanıldığı bilinmektedir. Tarihe bakıldığında, bireyin ihtiyacına cevap veren, bireysel gelişim ve eğitim odaklı sistematik yapısıyla ön plana çıkan medreseler, bu yönüyle dikkat çekmektedir (Taşer ve Ulusoy, 2020, s.786). Medrese eğitiminin sistematik yapısı içerisinde oluşturduğu değerler ve uygulamalar, günümüz eğitim bilimci ve pedagoglarının, bilginin aktarılmasında ön plana çıkardığı yöntem ve teknikleri ihtiva eden bir yapıya sahiptir. Özellikle bu yöntem ve teknikler arasında son dönemde ön plana çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, bu benzerliği sağlaması bakımından dikkat çekmektedir. Dolayısıyla medrese eğitim sisteminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, bahse konu meseleyi aydınlatma açısından önemlidir. Bu bakımdan medeniyetimizin geçmişinde, en yaygın eğitim ve öğretim kurumu olarak temayüz etmiş olan medreselerin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı açısından incelenmesi ve günümüz eğitim-öğretimine yansıyan taraflarının tespit edilmesi, meseleye açıklık getirilmesi bakımından önemli bir ihtiyaçtır.

Bunun yanı sıra, tarihsel perspektif içerisinde konu değerlendirildiğinde, öğretim programları da ele alınması gereken diğer önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira eğitim ve öğretime yön veren en önemli unsurlardan biri, hiç şüphesiz öğretim programlarıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da bu anlamda ders için mühim bir kılavuzdur. Araştırmanın ana eksenini teşkil eden farklılaştırılmış öğretim bahsinin sosyal bilgiler dersi öğretim programları çerçevesinde değerlendirilmesi, meseleye açıklık getirecek bir diğer yönü

oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin yapılan çalışmaların çoğu, meseleyi tarihsel perspektiften ziyade günümüzdeki uygulama boyutuyla ele almıştır. Dolayısıyla yürütülen bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin tarihsel izlerinin sürülmesinin, alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Buradan hareketle mesele, sosyal bilgiler dersi bağlamında ele alındığında, Osmanlı yenileşme dönemi ve Cumhuriyet'ten günümüze hazırlanan öğretim programlarına, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı nasıl yansımıştır? Sorusu kapsamında incelenmeye çalışılmıştır.

Bu ana problem kapsamında alt problemler ile ilgili şu hususlar ele alınmıştır:

1. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, salt güncel ve yeni bir uygulama şeklinde mi düşünülmektedir?
2. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimizin seyri içerisinde uygulama örnekleri var mıdır?
3. Yakın tarihten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında farklılaştırılmış öğretimin doğrudan veya dolaylı yansımaları var mıdır?
4. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve teknikler incelendiğinde belli yöntemler ön plana çıkmakta mıdır?
5. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı diğer öğretim yaklaşımları ile karşılaştırıldığında, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının diğer yaklaşımlardan ayırt edici yönleri var mıdır?
6. Toplu öğretim yaklaşımı ve günümüz eğitim-öğretim süreçleri, farklılaştırılmış öğretime imkân tanımakta mıdır?
7. Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkililik düzeyi ne boyuttadır ve konuya ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda yetkinlik düzeyleri yeterli midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersinde kullanılagelen standartlaşmış öğretim yaklaşımlarının yanında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, eğitim tarihimizin

seyri içerisindeki yerini ortaya koymak ve farklılaştırılmış öğretimin, sosyal bilgiler öğretiminde bir yaklaşım olarak kullanılmasının önemlilik durumunu ortaya koymaktır. Buradan hareketle diğer alanlarda da farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sistematik bir şekilde kullanılabilirliğini ortaya koymaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için araştırma aşağıdaki amaçlar çerçevesinde ele alınmıştır :

- Günümüzde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının teorik olarak ortaya konulan bir kavram olmakla birlikte, asıl uygulama boyutunun tarihsel analizini yapmak.
- Osmanlı Devleti klasik döneminde eğitim veren medreseler ile yenileşme döneminde açılmış olan diğer eğitim kurumlarında, eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütülmesinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını incelemek.
- Cumhuriyet'ten günümüze hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını yansıtan nitelikleri belirlemek.
- Geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve teknikleri incelemek.
- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının diğer yöntemler ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak.
- Mevcut eğitim-öğretim süreçlerinin, farklılaştırılmış öğretime tanıdığı imkân ve fırsatları belirlemek.
- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde etkililiğini araştırmak.
- Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki farkındalık düzeylerini değerlendirmek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim anlayışına göre bilgi, edilgin olarak alınan bir değer değildir. Aksine; bilgi, birey tarafından inşa edilir, üretilir. Bu nedenle bilgiyi yapılandırma faaliyeti kişiye özgüdür. Birey, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak ortaya çıkarır. Bu anlayışa göre öğrenme, bireysel çabalar sonucu oluşur ve bireyin zihninde yapılandırılır. Dolayısıyla günümüz öğretim anlayışının merkezinde öğrenci vardır ve öğrencinin gerçekleştirdiği, öğrenme yaşantıları sonucunda elde ettiği bilgi daha değerlidir.

Öğrenme sürecindeki bu değişimle birlikte eğitim sistemi içerisinde öğrenciyi aktif kılacak birçok yöntem ve teknik kullanılmaya başlanmıştır. Bu sayede bilgi, öğrenciye hazır verilmekten ziyade öğrencinin kendi çabalarıyla, birtakım etkinliklerle elde ettiği bir kazanım haline gelmiştir. Bu değişim sosyal bilgiler dersi için de geçerli olmuştur. Sosyal bilimlerin bilgi birikimindeki hızlı artış, doğal olarak sosyal bilgilerin içeriğini de zenginleştirmektedir. Zenginleşen sosyal bilgiler ders içeriğinin öğrencilere aktarılma sürecinde, öğrencilerin öğrenme faaliyetine etkin katılımı önemli hale gelmiştir. Bu durum, etkin katılımı esas alan birtakım yöntem ve tekniklerin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanmasının yolunu açmıştır. Zira sosyal bilgiler, bireyde var olan tecrübeler doğrultusunda, bireyin yaşamda aktif rol oynamasını, doğru karar vermeyi, problem çözme yeteneği kazandırmayı, daha doğrusu etkin bir vatandaş olmayı hedefleyen bir ders özelliği taşıması bakımından, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerektirir.

Bu yollar içerisinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da yer almaktadır. Öğretimin farklılaştırılması, diğer bütün derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de son zamanlarda ön plana çıkan bir yaklaşım olmuştur. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öz olarak, öğretimde bireysel farklılıkları önemseyen, her öğrenciye kendi seviyesine göre ilerleme imkânı tanıyan, bir sınıftaki bütün öğrencileri kendi seviyesine göre, potansiyelinin en üstüne çıkarmayı hedefleyen, bunu sağlayabilmek için de dersin içeriği, süreç, ürün, öğrenme ortamı gibi bazı öğelerin farklılaştırılmasını esas alan bir yaklaşımdır (Tomlinson, 1995, s. 79). Günümüzde sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve teknikler, dersi daha ilgi çekici hale getirmeyi ve konuların etkin bir şekilde kavranmasını amaçlamaktadır. Bu uygulamalar içinde yer alan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, sosyal bilgiler dersi için de ön plana çıkan bir yaklaşım olması bakımından dikkat çekicidir. Zira en son 2018 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bu yaklaşımın esasları görülmektedir. Söz konusu programda doğrudan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına değinilmese de programda yer alan ve aşağıda ifade edilmiş olan tespitler öz itibarıyla farklılaştırılmış öğretime vurgu yapması bakımından dikkat çekicidir (2018):

Kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir.

Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin herkese uygun, herkes için geçerli ve standart olması insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Öğretim programları bu açıdan bir yol göstericidir. Öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemek gerçekçi bir beklenti olarak değerlendirilemez. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir.

Bu yönüyle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın, bireysel farklılıklara vurgu yaparak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimsediği söylenebilir. Bu durum, zaman içerisinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının gerek öğretim programlarında gerekse eğitim-öğretim uygulamalarında daha etkin bir şekilde yer alacağının işareti olarak görülebilir. Bu bağlamda ele alınan mesele, araştırmayı daha önemli kılmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretimin başlangıçta sadece yetenekli ve üstün yetenekli çocuklara fayda sağladığı düşünülse de daha sonraki araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin tüm çocuklara fayda sağladığını ortaya koymuştur (Maddox, 2015, s. 9). Nitekim Shareefa (2020, s. 336), farklılaştırılmış öğretime yönelik 1990-2018 yılları arasında yayımlanmış olan makaleleri çeşitli kriterler bağlamında bibliyometrik bir analize tabi tuttuğu çalışmasında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi birikimlerini ve farklılaştırılmış öğretim hakkındaki algı ve tutumlarını açıkça araştıran çalışmaların, diğer konu başlıklarına yönelik araştırmalara kıyasla daha az olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını öğretmen görüşleri bağlamında inceleyen çalışmaların azlığı, bu alanda bir boşluk olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Yürütülen bu çalışmada, bir taraftan medeniyetimizin eğitim pratiğinde öz itibarı ile yer aldığı düşünülen farklılaştırılmış öğretimin tarihsel izlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmış, diğer taraftan bu yaklaşımın sosyal bilgiler dersindeki kullanımına yönelik, öğretmen görüşlerine başvurmak suretiyle, öğretmenlerin farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın, alandaki boşluğa katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Öğretim programı bir ders için en önemli yol haritasıdır. Zira öğretim programları, öğretim felsefesinin yansıtılmasında, ders içeriklerinin hazırlanmasında, öğretim yöntem ve

tekniklerinin uygulanmasında bir rehber niteliğindedir. En son 2018 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacılık anlayışını yansıtmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin, sürekli yelpazesi genişleyen zengin bir içeriğe sahip olması ve esnek yapısı, yapılandırmacılık anlayışına uygun bir nitelik göstermektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na ve hazırlanacak sosyal bilgiler ders kitaplarına, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kolaylıkla uygulanabileceği düşünülmektedir. Bu sayede; öğrencilerin derse karşı ilgisinin ve olumlu tutumunun artacağı, öğrenci başarısının sağlanacağı, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme fırsatları elde edeceği, öğrencilerin bireysel hızda öğrenme ve sosyalleşme gibi imkânlar kazanacağı varsayılmaktadır. Bunun yanı sıra, çalışmaya ilişkin varsayım ise şu şekildedir:

- Görüşme kapsamına dahil edilen öğretmenlerin görüşme esnasında doğal davrandıkları, sorulara tarafsız ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Çalışmanın tarihsel araştırma boyutu, Osmanlı klasik dönem ve yenileşme dönemi medrese teşkilatı ve 1924-2018 arası uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programları ile,
- Saha araştırması, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı, Konya ili Meram, Selçuklu ve Karatay ilçeleri ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Etkin vatandaşlığı teşvik etmek için sosyal ve beşerî bilimlerin bütünleşik bir çalışmasıdır. Okul programı dahilinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra, beşerî bilimler üzerine koordine edilmiş, sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin birincil amacı, gençlerin birbirine bağımlı bir dünyada kültürel olarak çeşitlilik gösteren demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilinçli kararlar verme yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Schneider vd., 1994, s.3).

Farklılaştırılmış Öğretim: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profili tercihleri farklılaştırıldığında en iyi şekilde öğrendiklerini iddia eden bir öğretim felsefesidir. Farklılaştırılmış öğretimin temel amacı, her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktır (Tomlinson, 2005a, s. 263).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı ve kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer (Varış, 1983, s. 196).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2020, s. 6).

Öğretim Stratejisi: Eğitim yaklaşım ve modelleri çerçevesinde belirlenmiş amaç ve ilkelere ulaşmak için eğitim koşulları ile öğrencilerin düzeylerine göre yöntem, materyal, araç-gereç, etkinlik gibi eğitim kaynaklarını planlama ve uygulama demektir (Güneş, 2016, s. 62).

Öğretim Yöntemi: Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol (Demirel, 2017, s. 77).

Medrese: Arapça “Derase” kökünden gelen “Medrese” kelimesi, “talebenin ilim öğrendiği yer” mânâsında olup, umumî olarak Sıbyan mektebinin üstünde eğitim ve öğretim yapılan orta ve yüksek tahsil müesseselerine delâlet etmektedir (Baltacı, 1976, s.25).

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusuna yönelik kuramsal çerçeve oluşturulmuş, konuya ilişkin ulusal ve uluslar arası alanda yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Önemi

Gelişen toplumların önemli bir özelliği eğitim faaliyetlerine yapmış oldukları yatırımdır. Çünkü eğitim uzun soluklu bir süreçtir ve bu süreçte ilk olarak insana yatırım yapmak gerekmektedir. İnsana doğru yatırım yapan toplumlar, dünyada rekabet eder konuma gelmekte ve bilim, teknoloji, sanayi gibi alanlarda etki gücünü artırmaktadır.

Dünyada ve yaşadığımız coğrafyada vuku bulan olaylar, günümüz teknolojik gelişmeleri neticesinde kültürel etkileşimde meydana gelen artış, demokratikleşme çabaları, iklimsel değişiklikler, doğal afetler, çevre sorunları, enerji ve gelir dağılımı problemi, mülteci meselesi ve daha birçok gelişme, sosyal bilimler öğretimini yeniden eğitimin en önemli ögesi hâline getirmiştir. Gerçekten de hayatımızın birçok safhasının sosyal bilimler disiplinleriyle alakalı olması, sosyal hayatın değişen ve yenilenen yelpazesi, sosyal bilimlerin içeriğini daha da zengin hale getirmiştir. Sadece tarihin değil, hemen hemen bütün sosyal bilim disiplinlerinin öğrenme-öğretme sürecinde bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunması amaçlanır. Bu bakımdan sosyal bilgiler eğitimi; demokratik, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözen, kültürlerarası bakış açısı kazanmış bireylerin yetiştirilmesine olumlu yönde katkı sunan önemli bir alandır (Sönmez, 2010, s. 5).

Sosyal bilimler insanoğlunun var olma süreciyle başlayan bir bilim dalıdır. İnsan yaratılışı gereği sosyal bir varlıktır ve toplum halinde yaşar. Bu durum insanoğlunun birbiriyle münasebetini gerekli kılmıştır. Bu sebeple insanların birbirleriyle kurduğu her türlü ilişki, paylaşımlar, tarihte bırakmış oldukları izler, sosyal bilimlerin inceleme alanına girer. Bu bakımdan sosyal bilimler, geçmişten bu yana her insan topluluğunun katkı sunduğu bir sahadır (Taşer, 2018a, s.316). Sosyal bir varlık olan insan, doğal ortama duyduğu ihtiyaç kadar, sosyal ortama da ihtiyaç duymuştur. Bu sebeple insanoğlu yaşadığı çevrede, yeme ve içme yanında kendini savunma, iletişim kurma, çeşitli duygular edinme gibi beceriler kazanmış ve tüm bu faaliyetleri sosyal bir ortamda gerçekleştirmiştir (Dönmez, 2003, s.34).

İnsanla ilgili bir bilim olan sosyal bilimlerin, insanların ilk uğraşları olan felsefe ve tarih ile başladığı kabul edilir. Diğer disiplinler zaman içerisinde ortaya çıkmıştır. Felsefe ile başlamak sosyal bilimler üzerinde önemli bir etki oluşturmuştur. Bu sebeple dönemin sosyal bilimler anlayışı, “sosyal felsefe” olarak tarif edilir. Bu bakımdan sosyal bilimler ilk çağda, sosyal felsefe anlayışıyla varlığını devam ettirmiştir. Bu dönemde sosyal bilimlerde bilimsel tutum yerine felsefe hakimiyeti vardır. Fakat İlkçağ’da Hipokrat, Eflatun, Aristo gibi düşünürlerin ortaya koymuş oldukları eserlerinde “gözlemcilik” ve “araştırmacılık” yeteneklerinin var olması, bu anlamda bilime katkı sağlamıştır denilebilir. İlk çağlarda Atina’da felsefe, öncelikli disiplinlerden olup, erdemli insanın yetiştirilmesi esastı. Roma’da eğitimin temel amacı iyi vatandaş yetiştirmek olup, hukuk öğretimi oldukça yaygındı. Sümerlerin okullarında coğrafya dersleri verilmekteydi. Çin’de erdemli olmayı, hak ve sorumlulukların farkında olmayı öğütleyen Konfüçyüs’ün felsefesi geniş alanlara yayıldı (Özmen, 2015, s.5). Bu durum, toplumsal düzeni sağlamada iyi vatandaş yetiştirmenin öneminin, ilk çağda da felsefî anlayış düzeyinde olsa bile ele alındığını göstermektedir.

Sosyal bilimlere felsefenin etkisi Orta Çağ’da da devam etmiştir. Ancak bu etki, İslam ve Hristiyan dünyalar arasında farklı gelişmelere yol açmıştır. İslam dünyasında ilimler Fıkıh, Kelam, Tefsir, Hadis ve diğer İslam ilimleri ile sınırlı kalmamış, sosyal bilimlerin pozitif yönleri ile Mantık, Matematik, Fen Bilimleri alanlarında da İslam bilginleri çalışmalar yapmışlardır. Bu dönemde İslam dünyasında sosyal bilimlerin gelişmesine; Farabi, İbn-i Sina, Gazali, İbn-i Rüşd, İdrisî, İbn-i Haldun gibi bir çok İslam âliminin katkı sağladığı söylenebilir (El-Behiy, 1992, s. 287).

Orta Çağ’da Hristiyan dünyasında sosyal bilimler ise genellikle, Hristiyan dini ve ahlâkını savunma, bu inancı yayma aracı olarak kullanılmıştır. Bu dönemde Hristiyan dünyasına hâkim olan skolastik düşünce, çağ boyunca biçimci ve gelenekçi tutumunu devam ettirmiştir (Duverger, 1999, s. 11).

Yeni ve Yakın Çağ’da sosyal bilimler, batıda içerik değiştirerek Hristiyanlık prensiplerinden ziyade, gözlem ve deneye dayanan daha bilimsel bir zemine oturmaya başlamıştır (Bilgili vd., 2019, s.5-13). Buradan hareketle, vahyin ve aklın bilgi üretmesine mâni olmadığı söylenebilir. Zira Orta Çağ’da İslam dünyasında vahyin öğretisiyle ve akli ilimlerin de katkısıyla bir çok ilim adamı yetişmiştir. Çünkü vahiy akli kullanarak bilgiye ulaşmayı esas alır. Orta Çağ Avrupası’nda bilimsel anlamda yaşanan tekdüzeliğin ise,

akıl-vahiy çatışmasından değil, kendi menfaati için kilisenin dini çarpıtma gayretinden kaynaklandığı ortaya çıkıyor. Bu yönüyle Batı medeniyeti bilime faydacı bir bakış açısı sergilerken, İslam medeniyeti, bilimde insanı merkeze alarak öncelikle insanın olgunlaştırılmasını, bu sayede toplumların, devletlerin ve milletlerin insani değer eksenli yapılanmasını esas almıştır (El-Behiy, 1992, s. 35; Günaltay, 1998, s. 81).

1800'lerden itibaren, sanayileşme ve şehirleşme ile giderek büyüyen yeni toplum sorunları, göçlerin meydana getirdiği uyum problemleri, değişen toplum düzeni, ister istemez sosyal bilimlere daha da önemli hale getirdi (İnan, 2019, s.6). Sosyal bilimlerin bilimsel çerçevesi 18. ve 19. Yüzyıllarda belirginleşmeye başladı. Bu süreçte sosyal bilimlerin temel amacı, bilimsel bir yer edinme, toplumun ve insan hayatının her alanında pratik bir rol oynama esasına dayanıyordu. Bu açıdan sosyal bilimlerin öncülerinden olan Saint-Simon, doğal dünyanın bilimleri gibi olan bir *“toplum bilimi”* kurmayı hayal etmiştir. Saint-Simon'a göre bu bilim, sosyal dünyadaki olayları organize etme ve anlamlandırmada kullanılacaktı. Simon'un bu görüşleri daha sonra, Auguste Comte ile gelişmiştir. Comte'a göre sosyal bilimler, doğa bilimlerinin yöntemlerini kullanmalıdır (Altun, 2013, s.2).

Bu bilgilerden hareketle sosyal bilimlerin, insanlık tarihinin ilk safhalarında gelişmeye başladığı, İlkçağ'da ve Orta Çağ'da bir toplum felsefesi olarak varlığını sürdürmekle beraber, Orta Çağ'da batının skolastik düşünce yapısına karşın, İslam dünyasında büyük ilerlemeler kaydettiği söylenebilir. Yeniçağ' da ise sosyal bilimler, metodolojik bir anlayışa kavuşarak bir toplum bilimi haline gelmiştir. Sosyal bilimler, günümüzde de içeriğini zenginleştiren bir yapıya sahiptir.

Sosyal bilim ve sosyal bilgi kavramlarının değişik tanımları olduğu gibi, bu bilgi alanı için değişik sınıflandırmalar ileri sürülmektedir. Bu farklılık amaca göre yapılan yaklaşımlardan ileri gelmektedir. Sosyal bilimler en geniş anlamıyla, insanlar arası ilişkileri inceleyen bir bilim alanıdır. Bu kavram, bireyin bireyle ve bireyin çevre ile ilişkilerini ele alan disiplinler topluluğu olarak da algılanabilir. Bu bakımdan sosyal bilimler, insanı ve toplumu ilgilendiren konularda belli bir metodoloji vasıtasıyla üretilen bilimsel bilgileri içerisinde barındırır (Kabapınar, 2014, s.2). Özetle sosyal bilimlerin, bireyin geniş bir yaşantı alanını kapsayan ve bu alanlarda yaşanan problemlere çözüm önerileri sunan “sorun çözücü” bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Bu nitelik sosyal bilim disiplinlerinin her birinde kendini farklı şekillerde gösterir.

Sosyal bilim disiplinleri, toplumda insan davranışlarını ele alan ve sistematik bir şekilde inceleyen özelliğe sahiptir. Bu bilim alanındaki her bir disiplinin kendine has niteliği ve yöntemi olmasının yanı sıra, genellikle toplumsal yaşayış, insan ilişkileri, sosyal kurallar, insan davranışlarını etkileyen değişkenlerin sebep ve sonuçlarının belirlenmesi, incelenmesi, anlaşılması ve yorumlanması neticesinde ileriye dönük sonuçların çıkarılması bu disiplinlerin ana eksenini teşkil etmektedir. Genellikle, sosyal bilimler kapsamında; antropoloji, ekonomi, coğrafya, hukuk, siyasal bilimler, psikoloji, psikiyatri, sosyoloji, eğitim, dil, sağlık bilimleri, tarih gibi değişik disiplinler yer almaktadır (Alkan ve Kurt, 2014, s.85). Bunun yanı sıra sosyal bilim disiplinleri her geçen gün daha spesifik alanların oluşumu ile birlikte zenginleşmektedir. Bu itibarla gerek bilimsel alanda gerekse toplumsal alandaki gelişmelerin en iyi yansıtıldığı çalışma alanı sosyal bilgiler olmuştur.

Bireyin kişiliğinin gelişip şekillenmesinde özel bir öneme sahip olan ilköğretim çağında bir ders olarak okutulan ve toplumsal gerçeklerle bağ kurma sürecini gerçekleştiren sosyal bilgiler dersi, bireyin topluma uyumunu ve iyi bir vatandaş olmasını sağlayarak toplumsal kişilik kazanmasını hedefler (Sönmez, 1998, s.3). Sosyal bilimlerin bilimsel ve kuramsal gelişmeleri, disiplinler arası bir yaklaşımla eğitim süreci içinde ele alınarak, insanın sosyal hayatla iç içe yetişip gelişmesini amaç edinir. Bu sebeple sosyal bilimlerin içerisinde bir disiplin olarak yer alan sosyal bilgiler, aslında ilköğretim seviyesinde, toplumsal davranış bilgilerine önem vererek okutulan bir öğretim programıdır. Bir bakıma sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin akademik olarak ürettiği bilimsel bilgileri, ilköğretim çağı çocuklarının seviyelerine uygun olarak sunmayı amaçlar (Kabapınar, 2014, s.2). Bu itibarla sosyal bilgiler, disiplinler arası ve bütünleştirilmiş bir eğitim programı anlayışına önem verir (Özmen, 2015, s.13). Değişen ve gelişen dünyada, her geçen gün sosyal bilimler disiplinlerinin içeriğinin kapsamı genişlemekte, böylelikle sosyal bilgiler eğitimi bu konu alanlarını öğrencilere güncelleyerek sunmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilimler ve sosyal bilgiler arasında çok yoğun bir ilişki söz konusudur.

Devletlerin temel hedefleri arasında yer alan ülke bütünlüğü, birliği ve bağımsızlığı konusunda duyarlı, mensubu olduğu milletini yüceltmeyi hedef edinen ideal vatandaş tipini oluşturma noktasında tarih, coğrafya, yurttaşlık ve bu üçünü de kapsayan sosyal bilgiler dersleri önem taşımaktadır (Alaca, 2019, s.1). Etkin bir vatandaş olarak

evrensel ve millî değerleri benimsemiş, programın ortaya koyduğu becerileri yaşama aktarabilen; farklı bilim dallarından kazandığı bilgilerle geleceğine yön verebilen bireyler yetiştirmek sosyal bilgilerin temel amaçları arasındadır (Çatak, 2002, 1-24). Bu anlamda sosyal bilgiler, geniş alan türü (broad fields design) ya da disiplinler arası (interdisipliner) bir program tasarımıdır (Ata, 2009, s.28). Özetle sosyal bilgiler, bireyi bilgi ve beceriyle donanmış duyarlı, sorumlu, geçmiş ve gelecek bilincine sahip olan bir anlayışla yetiştirmeyi amaçlar. Aynı zamanda programların güncellenmesindeki amaçlardan biri olan eğitim bilimlerindeki farklı yaklaşımların da sosyal bilgiler eğitimi nezdinde karşılık bulması söz konusu olur.

Amerika Birleşik Devletleri'nde profesyonel sosyal bilgiler eğitimcilerinin üyesi olduğu Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), 1994 yılında sosyal bilgilere dair geniş bir tanımlama yapmıştır. Bu tanıma göre sosyal bilgiler; sivil yeterliliği teşvik etmek için sosyal bilimlerin ve beşerî bilimlerin bütünleşik bir çalışmasıdır. Okul programı dahilinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içerikler üzerine koordine edilmiş, sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin birincil amacı gençlerin, birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel olarak çeşitlilik gösteren demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilinçli kararlar verme yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Schneider vd., 1994, s.3).

Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitiminin genel amacını şu şekilde ortaya koymak mümkündür: Millî ve manevi değerleri benimsemiş, hak ve sorumluluk bilincine ve erdemli vasıflara sahip bireyler yetiştirmek. Bireylere yönetime katılma sürecini öğretebilmek, temel tarih, mekân ve sosyal düşünme becerisi kazandırmak (İnan, 2019, s. 11; MEB, 2018, s. 3).

2.2. Türkiye'de Tarihi Seyir İçinde Sosyal Bilgiler Dersi

Eğitim sürecinin gerçekleştirildiği yerlerin başında okullar gelmektedir. Kuşkusuz okullarda başından bu yana ön plana çıkan unsur öğretim meselesidir. Öğretim, çok çeşitli alanlarda derin bilgi ve anlayış gerektiren ve bu bilgileri farklı durumlarda, farklı koşullar altında ve çok çeşitli grup ve bireylerle sentezleme, entegre etme ve uygulama yeteneğini içeren karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Hollins, 2011, s.395). Bir kavram olarak öğretim, öğrenci ile kaynak arasındaki etkileşimi ifade eder. Böylelikle birey, belirli

koşullar altında belirli davranışlarda bulunmak için çevresini düzenleme faaliyetine girer. Bunun yanı sıra istendik davranışları bireye kazandırmak için oluşturulan öğrenme yaşantıları, en etkin şekilde uygun personel, araç-gereç, yöntem ve teknikler kullanılarak verilmeye çalışılır (Alkan, 1991, s.50). Öğrenmenin kılavuzlanması olarak tanımlanabilecek bu süreçte, öğretim programları devreye girmektedir. Günümüzde öğrenme-öğretme süreçleri çok boyutlu bir nitelik kazansa da planlı bir eğitim ve öğretim tasarlanıyorsa, öğretim programı olmazsa olmaz bir unsur haline gelmektedir.

Bilimin ve teknolojinin hızlı değişimi, yeni bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, öğretim yöntemleri ile ilgili yenilik ve gelişmeler, bireylerin rollerini de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi inşa eden, yaşamında kullanabilen, sorun çözebilen, eleştirel düşünme yeteneği olan, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu niteliklerle donanmış bireylerin yetişmesini sağlayacak olan şey, hiç şüphesiz öğretim programlarıdır (Daşcan, 2020, s.79). Bu sebeptendir ki eğitim tarihimizde programların yeri önemlidir.

Ülkemizde okullar; ilk, orta ve yükseköğretim basamaklarından oluşmaktadır. İlk, orta ve yüksek öğretim basamaklarında gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleri belirli bir program dahilinde yürütülmektedir. Programlarda belirlenen hedefler kritik öneme sahiptir. Zira çocuklara, hedeflenen kazanımlar program vasıtasıyla verilmektedir. (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2019, s.111). Bu bakımdan öğretim programlarında saptanan hedeflere ulaşılabilmesi için, öğrenme yaşantılarına temel teşkil eden öğrenci ve öğretmen etkinliklerinin net bir şekilde belirlenmesi gerekir. Bunu sağlayan en önemli öge ise öğretim programıdır. Çünkü bir toplumun idealize ederek ortaya koyduğu eğitim hedeflerine ulaşabilmesi, bu alandaki faaliyetleri belli programlara uygun olarak yürütmelerine bağlıdır. Esasında okul eğitiminin planlı, düzenli ve sürekli olması da önceden hazırlanmış programlarla sağlanmaktadır (Büyükkaragöz, 1997, s.1).

Bu bakımdan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın bilimin ışığında ve ihtiyaca yönelik hazırlanması ve gereksinimleri karşılayacak seviyede olması oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilere istendik davranışların kazandırılması, ilgili öğretim programının gerçek okul yaşantısında işlevsel olması, hem de bu programın tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilecek etkililikte bir öğretim hizmetiyle uygulamaya konması ile mümkün olabilmektedir (Aykaç, 2007, s.47). Bu program

yapısının gerek ülkemizde gerekse dünyadaki gelişim çizgisine değinmek gerekir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin dünyadaki seyrine kısaca değinmek gerekebilir.

Sosyal bilgiler dersinin başlangıcı ile ilgili kesin bir bilgi yoktur. Ancak bu dersin içeriğinin, İlkçağlardan bu yana Antik Yunan, Roma, Mezopotamya ve Hindistan gibi uygarlıklarda verildiği bilinmektedir (Özmen, 2015, s.4). Sosyal bilgilerin öncüleri arasındaki Edgar Bruce Wesley, 20. yüzyılın başlarında, sosyal bilgileri “pedagojik amaçlar doğrultusunda sosyal bilim disiplinlerini birleştirip kaynaştıran bir ders” olarak tanımlamıştır (İnan, 2019, s.3). 1916’ da Ulusal Eğitim Birliği tarafından “*Orta Öğretimde Sosyal Bilgiler*” raporunun yayımlanmasından sonra, sosyal bilgiler terimi sıklıkla kullanılır olmuştur (Doğanay, 2008, s.78). Bu bağlamda birçok sosyal bilimler disiplininin sosyal bilgiler dersine kaynaklık ettiği söylenebilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi, sosyal bilimlerin insanı ilgilendiren bir bilim alanı olması, onu insanlık tarihi kadar eskiye götürür. Dolayısıyla sosyal bilgileri de bu anlamda değerlendirmek gerekir. Ülkemizde de sosyal bilgiler eğitiminin tarihsel geçmişi medreselere kadar gitmektedir. Hatta İslamiyet öncesi Türk devletlerinde de sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkilendirilebilecek metin ve içeriklere rastlanmaktadır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim kurumları iki kısımdan oluşuyordu. Bunların birinci devresi orta mektep, ikinci devresi ise lise eğitimini kapsamaktaydı. Bu iki devre birlikte ortaöğretim olarak telakki edilmiş, hayata geçirilen bu düzenleme ile, öğrencilerin orta tahsil ihtiyaçlarını karşılamak amaçlanmıştı (Yücel, 1994, s. 140). Bu itibarla ortaokulların müfredat programlarını Cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere ele almak, meseleyi daha açık bir şekilde değerlendirmemize imkân sağlayacaktır. Cumhuriyet öncesi Osmanlı eğitim sistemindeki orta dereceli okulların müfredat programları, sistematik anlamda ilk defa “Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi” ile belirlenmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 169). Cumhuriyet’e kadar bir çok kez değiştirilen bu programın, sosyal bilgiler dersinin disiplin alanı içerisine giren tarih ve coğrafya derslerine yer verdiği görülmektedir (*Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi*, 1869, s. 9).

Bundan sonraki süreçte 1910 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1914 Islah-ı Medâris Nizamnâmesi, 1921 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi gibi düzenlemelerde tarih ve coğrafya derslerine yer verildiği bilinmektedir (“Islah-ı Medâris Nizamnâmesi”, 1330; “Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”, 1325; “Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”, 1337). Cumhuriyet’in ilk yıllarında teşkil edilen Heyet-i İlmiye’nin maârif alanındaki

alışmaları dikkate değer bir gelişmedir. 1923,1924, 1925 ve 1926 yıllarında toplanan heyet önemli kararlara imza atmıştır. Nitekim İkinci Heyet-i İlmiye'nin çalışmaları neticesinde bu dönemde, ortaöğretim kurumları için bir müfredat programı hazırlanmıştır (Fer, 2021, s. 144). Hazırlanan bu programda mahiyet itibari ile sosyal bilgiler dersini kapsayan mâlûmât-ı vataniye, tarih ve coğrafya dersleri yer almaktadır. Mâlûmât-ı vataniye dersi kız ve erkeklerin ikinci ve nc sınıflarında haftada birer saat, coğrafya dersi birinci sınıfta 2, ikinci ve nc sınıflarda 1, tarih dersi ise birinci, ikinci ve nc sınıflarda 2'şer saat olarak okutulmuştur (Yücel, 1994, s. 166). 1924'ten itibaren uygulanan bu programda, 1927 tarihinde ğretmen ve ilgili müfettişlerin raporlarına istinaden bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikte tarih ve coğrafya derslerinin haftalık ders sayılarının artırıldığı görülmektedir. Coğrafya ders saati ikinci sınıflarda 1 saatten 2 saate, tarih ise nc sınıflarda 2 saatten 3 saate çıkarılmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 172).

1932' de yapılan ğretim programının sosyal bilgiler dersine dair önemli yeniliği; yurt bilgisi dersinde olup, önceki programlardan farklı olarak ortaokulun her sınıfında okutulacak olan bu ders, millet, devlet, demokrasi, cumhuriyet, hürriyet, eşitlik gibi kavramlar etrafında yapılandırılmıştır. 1938'de Hasan li Yücel'in Millî Eğitim Bakanlığı döneminde hazırlanan ortaokul programında ise, sosyal bilgiler içerikli derslerin tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinden oluştuğu görülmektedir. Bu uygulama 1949'da hayata geçirilen programda da devam etmiştir (Keskin, 2019, s.13-19). Buradan, Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte hazırlanan ğretim programlarında doğrudan sosyal bilgiler isminde bir dersin olmadığı anlaşılmaktadır. Fakat bu dönemde okutulan malûmat-ı vataniye, musâbahât-ı ahlkiye, yurt bilgisi, coğrafya ve tarih gibi derslerin sosyal bilgiler dersi içeriklerini karşıladığı söylenebilir.

1968 yılındaki ilkokul programında, daha önceden ayrı disiplinler halinde okutulan dersler ilk defa sosyal bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Bu bakımdan 1970-71 programıyla ortaokul düzeyinde okutulan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri birleştirilerek sosyal bilgiler adı ile tanımlanmıştı. Fakat 1985 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 64 sayılı kararı ile, sosyal bilgiler dersi tekrar  derse ayrılmıştır. Böylelikle sosyal bilgiler dersinin, millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgileri adı altında üç ayrı ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır (atak, 2015, s.69-94).

1997’ de yasalaşan sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulaması sonrasında sosyal bilgiler dersine yönelik yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. 1998 tarihli bu program, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul edilmiş, Nisan 1998 tarih ve 2487 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır (MEB, 1998a). Bu program, ilköğretim bütünlüğüne yönelik olarak hazırlanmış ilk Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı olup, ilköğretim okulu 4. ve 7. sınıfları kapsamaktadır. Aynı yıl vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi TTKB’ nin 25.06.1998 tarih ve 83 sayılı kararı ile kabul edilmiş olup, Temmuz 1998 tarih ve 2490 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programından kısa bir süre sonra yayımlanan bu programda, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi 7. ve 8. sınıflarda birer ders saati olarak yapılandırılmıştır (MEB, 1998b).

Ülkemiz eğitiminde 2004 yılından itibaren, davranışçılık yaklaşımı terk edilerek yapılandırmacılık anlayışı benimsenmiştir. Özellikle 2005 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bu anlayışı görmek mümkündür. Nitekim 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında, programın hayata geçirilme gerekçesi şu şekilde ifade edilmiştir (A. Altun, 2013, s. 11):

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Bu programda, sosyal bilgiler dersinin tematik anlayış temelinde hazırlandığı ve önceki programlara nazaran birçok farklılığının olduğu söylenebilir (Kara, 2019, s.65). Ders kitaplarının, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabından oluşan bir set halinde düzenlenmesi, tematik anlayışın bir gereği olarak ünitelerde birden fazla sosyal bilim disiplininin yer alması, kazanımların yapılandırmacılık anlayışı çerçevesinde etkinlikler vasıtası ile kazandırılması ve tüm sınıf düzeylerinde her kazanım için örnek etkinliklerin önerilmesi, bu farklılıkların temelini teşkil etmektedir (Tay, 2017, s.467).

Sosyal bilgiler dersi uzun yıllardır eğitim programlarında yer almakla birlikte, ilk kez 2005 yılında, Talim Terbiye Kurulu tarafından oluşturulan bir komisyon marifetiyle bu derse ilişkin detaylı bir program oluşturulmuştur. Daha sonra bu program temel alınarak 2007 ve 2009 yıllarında gerekli görülen revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Bu düzenleme ile daha önce 4. ve 7. sınıflar için yayımlanan program, iki bölüm halinde ele alınarak 4. 5. ve 6. 7. sınıflar ayrı ayrı değerlendirilmiştir (Turhan, 2017, s.128). 2005 yılında hazırlanan öğretim programından sonra en son 2018 yılında sosyal bilgiler dersine yönelik yeni bir programın hazırlandığı görülmektedir (Keskin, 2019, s.24). Bu program halen yürürlükte olan programdır

2.3. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi

Sosyal bilgiler dersinde en son 2018'de uygulamaya konulan ve halen yürürlükte olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ilk olarak, programın amaçları belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 3). Bu amaçlar belirlenirken, millî eğitimin genel amaçları esas alınmış ve okul öncesinden başlayarak ilkokul, ortaokul, lise boyutuna kadar programın kazanımlarının neler olacağı konusunda kısa bilgilendirmeler yapılmıştır (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2019, s.112).

Bu çerçevede 2018 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, daha önceki öğretim programlarında olduğu gibi, temel beceri ve değerlere yer verildiği, sosyal bilgiler dersinin özel amaçlarının, ölçme ve değerlendirmeye dair yaklaşımların belirlendiği, 4., 5., 6. ve 7.sınıf seviyelerinin kazanımlarının açıklandığı görülmektedir (MEB, 2018, ss. 14–23). Bunun yanı sıra, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınmıştır. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun söz konusu bu maddesinde genel amaçlar şu şekilde ifade edilmektedir(1973):

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16/6/1983- 2842/1 Md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye

Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk millî eğitiminin temel ilkeleri ise (1973): “*Genellik ve Eşitlik, Yöneltilme, Eğitim Hakkı, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi, Laiklik, Bilimsellik, Planlılık, Karma Eğitim, Eğitim Kampüsleri ve Okul ile Ailenin İş Birliği, Her Yerde Eğitim*” başlıkları ile düzenlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlar nitelikte aşağıdaki amaçlara ulaşmak hedeflenmiştir (MEB, 2018b):

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek.
2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlâki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak.
3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak.
4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş,

retken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, TYÇ'de ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.

Bütün bu ifadelerin ışığında eğitim sistemimizin yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan bu yetkinlikler TYÇ'de belirlenmiştir. Belirlenen bu sekiz anahtar yetkinlik aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (MYK, 2015):

1. Anadilde İletişim: Kavram, düşünce, fikir, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), eğitim ve ğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun, yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak.
2. Yabancı Dillerde İletişim: Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.
3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.
4. Dijital Yetkinlik: İş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır.
5. Öğrenmeyi ğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup halinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yeteneğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan olanakları tanıyarak öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır.
6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler: Bu yetkinlikler, kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin, özellikle giderek farklılaşan

toplumlarda sosyal ve çalışma yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsamaktadır. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise, bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye ve demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni yaşama tam olarak katılmaları için donatmaktadır.

7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade etmektedir. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içermektedir.
8. Kültürel Farkındalık ve İfade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar da dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdir edilmesidir.

Belirlenen bu yeterlilikler çerçevesi ile ülkemizde bireylerin, hayatın her alanında gereken bilgi ve beceriyle donanmış bir şekilde yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler ders içeriklerinde de bu amaçlanan yeterlilikleri görmek mümkündür. Sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriklerinde tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset, antropoloji, etik, uluslararası ilişkiler, psikoloji, sosyoloji ve benzeri sosyal bilimlere giren bütün dersler yer alır. Çünkü ilköğretim çağındaki öğrenciler, sosyal olay ve olguları toplu bir şekilde görür ve anlamlandırır. Bu sebeple bu çağ öğrencileri, sosyal bilim disiplinlerini sosyal bilgiler konuları içerisinde bütünleştirilmiş olarak öğrenirler (Gardner vd., 1997, s.83). Bir başka deyişle bu çağ öğrencileri, öğretim programının diğer disiplinlere dair ortaya koydukları hedefleri ve yeterlilikleri sosyal bilgiler dersi sayesinde bir bütün olarak kazanırlar.

Kitaplarda içerik hazırlanırken kuşkusuz Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları dikkate alınır (Ceyhan ve Yiğit, 2003, s.65). Sosyal bilgiler dersinde sosyal bilim disiplinlerinin bütünleşik olarak verilmesi sürecinde sosyal bilgiler dersinin amaçlarının da kazandırılması hedeflenir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018, s. 8) özel amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ile öğrencilerin;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,

2. Atatürk ilke ve inkılâplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp, demokratik, laik, millî ve Çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunmasını ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak, insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlı olduğunu farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kalıntıları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlâkı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve sosyal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Milli, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin her anlamda duyarlı, etkin, üretken, sorumluluk sahibi, kendi kültürel değerlerini ve evrensel değerleri benimsemiş, toplumsal yaşama dair değerler edinmiş iyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı ortaya çıkmaktadır. İyi bir vatandaş yetiştirme, ifade edilen bu beceri ve değerlerin kazandırılması ile mümkündür.

Günümüz öğretim programlarında becerilerin önemli ölçüde yer tuttuğu ifade edilebilir. Bunun nedeni, yaşamın daha da karmaşıklaşması, teknolojik gelişmeler, eğitilmiş insan sayısının artması, eleştirel ve üretici düşünme becerilerinin ön plana çıkarılması, bilgi toplumunda iletişimin gelişmesi ve bilgi kategorilerinin çeşitlenmesi gibi gelişmelere bağlanabilir (Mutluer, 2013; Taşkiran vd., 2016). Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler hem okul içinde hem de okul dışında kendileri için yararlı bilgi, beceri, değer ve tutumlardan oluşan bilgi alanını öğrendiklerinde, öğrenme-öğretme süreci daha anlamlı hale gelmektedir (Doğanay, 2008, s.86).

Mevcut uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel beceriler ise şu şekildedir (MEB, 2018, s. 9):

Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, işbirliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, özdenetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama.

Sosyal bilgiler dersi için düzenlenen bu becerilere bakıldığında, bireyin yaşamının her alanında ihtiyaç duyacağı beceriler olduğu, çağın gerekliliklerini karşılayabilir özellikler gösterdiği söylenebilir.

Toplumda düzeni sağlamak, bireylerarası yaşamı daha nitelikli hale getirmek için değerler de oldukça önemlidir. Eğitimin temel amaçları arasında belirli değerleri benimsemiş vatandaşlar yetiştirmek yer almaktadır (Kan, 2010, s.139). Toplumsal anlamda değerler çoğunluk tarafından doğru olduğu kabul edilen genel bilgi, inanç ve tutumlar olarak açıklanabilir (Karasu Avcı ve Faiz, 2018, s.3). Ülkemizde öğrencilere yaşama dair birçok bilgi, beceri ve değer, sosyal bilgiler dersi vasıtasıyla kazandırılmaktadır (Keskin ve Coşkun Keskin, 2013, s.51). Bu bakımdan sosyal bilgiler dersi de geleneksel olarak sivil ve demokratik erdemlerin geliştirilmesi ile ilişkilendirilmiştir (Fitchett vd., 2012, s.585-611). Bunun için sosyal bilgiler dersi, belirlenen değerlerin öğrencilere aktarılmasında etkin bir araçtır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda belirlenen değerler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2018, s. 9):

“Adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik”

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda düzenlenen bu değerlerden hareketle sosyal bilgiler dersinin öz olarak erdemli bir vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Programda temel değerlerden bahsedilmiştir fakat sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimindeki yeri dikkate alınarak verilecek değerler daha da çeşitlendirilmiştir.

Çalışmanın bu aşamasında, en son 2018 yılında düzenlenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 5., 6. ve 7. sınıf seviyelerindeki öğrenme alanlarını, üniteler ve üniteler içerisinde yer alan kazanımları ele almak, programın derse yansıyan taraflarını açıklığa kavuşturmak bakımından önemlidir.

Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdır. Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı, aşağıda sıralanan 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır (MEB, 2018, ss. 11–12):

“Birey ve Toplum, Kùltür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar.”

Bu öğrenme alanlarına ilişkin 5.,6. ve 7. Sınıf seviyesinde düzenlenmiş kazanımlara aşağıda yer verilmiştir (MEB, 2018b, ss. 16–24):

2.4. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki Kazanımların Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi

2.4.1. 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı ve kazanımlar

Birey ve toplum

- Sosyal bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.
- Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.
- Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.
- Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.

5. sınıflara yönelik “Birey ve Toplum” öğrenme alanının kazanımlarına bakıldığı zaman etkin bir vatandaş yetiştirmenin amaçlandığı görülebilir. Zira olaylara farklı bakış açıları geliştirebilme, toplum içerisindeki rollerinin farkına varma, sorumluluklarını yerine getirme, hak ve sorumluluklarının bilincinde olma gibi kazanım maddeleri bu yetkinliği sağlamaya yöneliktir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da bireyin sorumluluğunu önceleyen ve bireyi aktif kılarak çok yönlü gelişimini esas alan nitelikler taşır (Valiandes ve Neophytou, 2018, s. 3).

Kùltür ve miras

- Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.
- Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır.
- Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.
- Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.
- Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.

Bu bağlamda “Kùltür ve Miras” öğrenme alanı kazanımları 5. Sınıf öğrencilerine, en başta üzerinde yaşadığımız coğrafyanın kültürel değerlerini tanıtmayı ve bu konuda

bilinç oluşturmaya amaçlamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencinin çevresindeki doğal varlıklara, kültürel öğelere, tarihi eserler vb. unsurlara atıf yapılarak bu zenginlikleri keşfetmeye, yakın çevresinden başlamasının önemi belirtilmiştir. Kültürel bağlarımızın bizi millet olarak bir arada tutmasındaki role değinilerek günlük yaşamda kültürel öğeleri yaşatmanın altı çizilmiştir. Nitekim farklılaştırılmış öğretim de bilginin öğrenciye hazır verilmesinden ziyade öğrencinin keşfetme yetisiyle bilgiye ulaşmasını esas alır (Earluer, 2003, s. 27).

İnsanlar, yerler ve çevreler

- a. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.
- b. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
- c. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.
- d. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
- e. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında öğrencilere, temelde coğrafya disiplininin yetkinliklerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Harita kullanma becerisi, yakın çevresinden başlayarak ülkemizin doğal ve beşerî özellikleri, iklim, doğal afetler, çevre sorunları gibi konu başlıkları, bu kapsam içerisinde yer almaktadır. Böylelikle öğrenciye, yakın çevresinden başlayarak temel coğrafi bilgi ve becerileri kazandırma amaçlanmıştır. Hedeflenen kazanım maddeleri incelendiğinde, kazanımların sadece bilgi verme yoluyla değil, bizzat öğrencinin de sürece dahil olduğu, örnekler verdiği, çıkarımlar ve sorgulamalar yapabildiği bir yöntemle verilmesi dikkat çekmektedir. Öğrencinin öğrenme alanına ilişkin kazanımları yakın çevresinden başlayarak elde etmesi ve süreçte aktif bir rol oynaması, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının vurgu yaptığı bir husustur (Tomlinson, 2001b, ss. 40–47).

Bilim, teknoloji ve toplum

- a. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.
- b. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
- c. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.
- d. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.
- e. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.

Teknoloji, hayatımızın her alanında bire bir içerisinde bulunduğumuz bir gerçek haline gelmiştir. Her ne kadar teknoloji hayatımızı kolaylaştırır da içerisinde birtakım riskler ve problemler barındırmaktadır. Teknolojiyi bilinçli kullanmanın yolu ise, teknoloji okuryazarlığından geçmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilere, temel düzeyde teknoloji okuryazarı olma becerisi kazandırma amaçlanmıştır. Bu kapsam içerisinde günümüzün temel bir sorunu haline gelen teknoloji ve sosyalleşme ilişkisi, sanal ortamı güvenli kullanma, doğru bilgiye ulaşma, bilimsel etik gibi konu başlıklarının yer alması amaca hizmet etmesi bağlamında önemlidir. Bunun yanında keşif ve icatların önemi, bilim insanlarının özellikleri gibi hususlara değinilerek araştırmanın ve bilimsel faaliyetlerin değeri vurgulanmaya çalışılmıştır. Kazanımlarda öğrencinin bilimsel çalışma yapmaya sevk edilmesi ile hem kendisinin sürece aktif katılımı hem de öğrencinin kendini gerçekleştirme amaçlanmıştır. Bu vurgu ise farklılaştırılmış öğretimin de öncelendiği bir husustur (Mills vd., 2014, s. 333).

Üretim, dağıtım ve tüketim

- a. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.
- b. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.
- c. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.
- d. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.
- e. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.
- f. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.

Kuşkusuz gıda, insan hayatının vazgeçilmez bir unsurudur. Günümüzde gıdayı temin etmenin yolu ise üretimden geçmektedir. Üretim, dağıtım ve tüketim, ekonomik faaliyetlerin temel unsurlarıdır. Ekonomi ise devletin devamını sağlayan önemli bir faaliyettir. Bütün bu bileşenlerin birbiriyle ilişkilerini kavramak mühimdir. Bu öğrenme alanında öğrencilere, üretimin toplumsal açıdan önemi, bu çerçevede oluşan meslekler, üretim, dağıtım ve tüketim ağıının birbiriyle ilişkisi, bilinçli tüketim gibi konularda kazanımlar sunulmuştur. Kazanımlar değerlendirildiğinde, öğrenme alanının içeriğini kapsayacak nitelikte olduğu söylenebilir. Fakat finansal okuryazarlık da Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bir beceridir. Bu bağlamda kazanım maddelerinin finansal okuryazarlığı daha etkin bir şekilde kazandıracak nitelikte olması, bu konudaki eksikliği giderecektir. Bunun yanı sıra kazanımlarda yer alan, bilgileri analiz etme, yeni

fikirler geliştirme ve bunları hayata aktarma gibi ifadeler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının niteliklerini yansıtmaktadır (Atalay, 2014, s. 66).

Etkin vatandaşlık

- a. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.
- b. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.
- c. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.
- d. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.

Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından birisi, etkin vatandaş yetiştirmektir. Etkin vatandaş; haklarını ve sorumluluklarını bilen, millî ve manevi değerleri benimsemiş, insan haklarına saygılı, demokratik bir birey olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanının kazanımları değerlendirildiğinde, bahsedilen niteliklerin öğrencilere kazanım maddeleriyle verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Zira bireyin yaşadığı topluma hizmet eden kurumları tanınması, kendisinde hizmet bilincinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, yaşadığı yerden başlayarak ülkenin yönetimi ile ilgili bilgi sahibi olması, toplum içerisinde haklar ve sorumlulukların önemini kavraması, bağımsızlık öğelerimizi tanınması ve içselleştirmesi, kendisini etkin bir vatandaş haline getirecektir. Bu bağlamda kazanım maddelerinin öğrenme alanının amacına hizmet edebilecek nitelikte olduğu ve etkin bir birey olmanın farklılaştırılmış öğretimle örtüştüğü söylenebilir.

Küresel bağlantılar

- a. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.
- b. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.
- c. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.
- d. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.

Bir ülkenin kendi içerisindeki ekonomik faaliyetleri kadar, çevre ülkelerle olan ekonomik faaliyetleri de önemlidir. Bu durum, ülkelerin kalkınmalarında önemli bir yer teşkil eder. Günümüzde bunu sağlayacak, üretim, ulaşım ve iletişim alanındaki teknolojik imkânlar giderek gelişmektedir. Bunun yanı sıra, turizm faaliyetleri ve küresel ortak miras öğeleri gibi bir çok unsur, devletlerin birbirleriyle ilişkilerini yoğunlaştırmıştır.

Bütün bu bileşenlerin farkındalığını kazandırmaya yönelik “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında 4 kazanım maddesine yer verildiği görülmektedir. Kazanım maddelerinin araştırma, tartışma, örnekler verme ve fikir geliştirme gibi boyutlarda ele alınmasının kavramadaki etkinliği artıracak ve öğrenme alanına farklı nitelikler katacağı söylenebilir.

2.4.2. 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı ve kazanımlar

Birey ve toplum

- a. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.
- b. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.
- c. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.
- d. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
- e. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.

Bu öğrenme alanındaki kazanım maddeleri değerlendirildiğinde, öncelikle toplumsal rollerin önemine değinildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra farklılıklara saygı ve ön yargılı olmama, sosyal dayanışma ve yardımlaşma gibi değerler, kazanım maddelerinde yer almıştır. Yine sorunların çözümünde hak ve özgürlüklerin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu öğrenme alanında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda da yer verilen değerlerin işlendiği, becerilerden ziyade değerlerin ağır bastığı dikkat çekmektedir. Etkin bir toplum oluşturma yolu, etkin bireyler yetiştirmeye bağlıdır. Kazanım maddeleri buradan hareketle, öğrenciyi toplumla bütünleşmiş etkin bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlamıştır. Öğrenme alanı; inceleme, analiz etme, sorgulama, katılma, savunma gibi yollarla kazanım maddelerini vermeyi amaçlamıştır. Bu yönüyle sadece bilgi ve kavrama boyutunda değil, analiz ve sentez boyutuna da vurgu yapılmıştır. Burada öğrencinin edindiği bilgileri içselleştirerek hayata aktarabilmesi vurgulanmıştır. Bütün bu hususlar, farklılaştırılmış öğretimin de ön plana çıkardığı niteliklerdir (Demir ve Gürol, 2015, s. 198).

Kültür ve miras

- a. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
- b. İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.

- c. Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
- d. Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.
- e. Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.

6. sınıfların “Kültür ve Miras” öğrenme alanı incelendiğinde, tarihi konulara ağırlık verildiği görülür. Şüphesiz tarih bilinci öğrencilere, temelde kendi düzeylerine göre verilmelidir. Öğrenme alanı bunu sağlamaya yönelik Türk tarihini, Orta Asya’dan başlatarak, İslamiyet’in kabulü ve akabinde Anadolu’nun Türk yurdu haline gelmesi kronolojisiyle işlemiştir. Bunun yanı sıra, tarihi ticaret yollarının uluslararası ilişkilerdeki önemine vurgu yapılmıştır. Tarihi kronolojide yer alan medeniyetlerin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel boyutta ele alınması, konuya çok boyutlu bakıldığını gösterir. Tekdüze bir tarih anlatımına nazaran bu yaklaşımın, kavramayı artıracak bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Yine bu öğrenme alanında da analiz ve sentez boyutunda kazanımların verilmeye çalışılması, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtan nitelikler olarak görülebilir. Nitekim DeBelli (2007, s. 26), farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerdeki sentez yetisini geliştirdiğini kaydetmiştir.

İnsanlar, yerler ve çevreler

- a. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
- b. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
- c. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.
- d. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Bu öğrenme alanında da sosyal bilim disiplinlerinden birisi olan coğrafyaya yönelik konulara ağırlık verildiği görülmektedir. Öncelikle Dünya’nın coğrafi konumu ele alınmış, kıtalar ve okyanuslar tanıtılmıştır. Bunun akabinde ülkemizin coğrafi özellikleri, iklim ve bitki örtüsü gibi hususlara değinilmiştir. Bir nevi tündengelim yöntemi uygulanarak, öğrencinin zihninde doğru şemalar oluşturmak amaçlanmıştır. Buna ek olarak ülkemizde ve dünyada görülen iklim türlerine değinilmesi, iklimin insan yaşantısına etkisinin ele alınması önemli bir husustur. Zira günümüzde yaşanan küresel ısınma ve iklim değişikliği olgusu, doğrudan bu konu ile alakalıdır. Bu öğrenme alanında

da inceleme ve çıkarımda bulunmaya yönelik kazanımların yer alması farklılaştırılmış öğretimin izlerini taşıması bakımından önemlidir.

Bilim, teknoloji ve toplum

- a. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.
- b. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.
- c. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.
- d. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.

Bu öğrenme alanı, toplumsal gelişimde bilim ve teknolojinin önemini kavratmaya yönelik kazanım maddeleri içermektedir. Öncelikle sosyal bilimlerin toplum hayatındaki önemi ele alınmış, böylelikle öğrencilerin zihinlerinde bir “sosyal bilim” kavramı oluşturmak amaçlanmıştır. Akabinde, teknolojik gelişmelerin insan hayatındaki önemine ve gelecekteki etkisine vurgu yapılmıştır. Bilimsel araştırma yaparken dikkat edilmesi gereken hususlara değinilerek, öğrencilerin bilimsel çalışma yapma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu tür etkinlikler farklılaştırılmış öğretimin önerdiği etkinlikler arasındadır (Tomlinson, 2008, s. 29). Zira öğrenci bir proje üretme veya bilimsel bir çalışma yapma vasıtasıyla, kendi potansiyelinin farkına varacaktır. Bunun yanı sıra öğrenme alanında, telif ve patent kavramları üzerinde durularak sınai mülkiyet hakları öğrenciye kavratılmaya çalışılmış, emeğe saygı değeri bu yönüyle işlenmiştir.

Üretim, dağıtım ve tüketim

- a. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.
- b. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
- c. Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.
- d. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
- e. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.
- f. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.

Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında öncelikle, ülke kaynakları ve ekonomik faaliyetleri üzerinde durulmuş, üretimin önemi işlenirken tüketimde ise,

kaynakların bilinçli kullanılmasına vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenme alanında, vergi vermenin bir vatandaşlık sorumluluğu olduğu, verilen vergilerin insanlara hizmet olarak geri döndüğü belirtilerek, bu çağ çocuklarında vergi bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır. Yetişmiş insan kaynağının bir ülke için ne kadar önemli olduğuna vurgu yapılmış, bunu sağlamanın en önemli yolunun nitelikli eğitim ve sağlıklı bir meslek seçimi ile sağlanabileceği ifade edilmiştir. Yine bu öğrenme alanında da analiz etme, savunma ve proje önerileri hazırlama gibi kazanım maddelerine yer verilmesi farklılaştırılmış öğretimin amacını yansıtan nitelikler olarak görülebilir (Tomlinson, 1999, s. 12).

Etkin vatandaşlık

- a. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.
- b. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.
- c. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.
- d. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.
- e. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.
- f. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.

Etkin vatandaşlık öğrenme alanı, bu sınıf seviyesinde olan çocuklara, temelde demokrasi bilinci aşılamayı amaçlamıştır. Bunun için kazanım maddelerinde demokrasinin temel nitelikleri, yönetim biçimleri, yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkilerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğrenme alanında, hak ve sorumluluk kavramları ele alınarak bunların anayasal güvence altına alınmasının önemi işlenmiştir. Kadının toplum hayatındaki önemi, Türk tarihinden örnekler verilerek açıklanmıştır. Bütün bu kazanım maddeleri doğrultusunda öğrenme alanının; demokrasinin temel niteliklerini benimsemiş, hak ve sorumluluklarını bilen, insan haklarına saygılı, yönetim biçimlerini analiz ederek yasama, yürütme ve yargı kavramları konusunda çıkarımlarda bulunabilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Bu öğrenme alanının kazanımlarında genellikle açıklama, analiz etme ve karşılaştırma becerileri üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra kazanımlarda proje önerisi geliştirme, proje üretme, grup çalışması yapma ve beyin fırtınası gibi yetilerin gelişimini sağlayacak hususlara yer verilmesi, öğrenmede kalıcılığı ve farklılığı sağlayacaktır.

Küresel bağlantılar

- a. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.
- b. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.
- c. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.
- d. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.

Küresel bağlantılar öğrenme alanı esasında, dünya üzerindeki ülkelerin kendi başlarına birer ülke olmadıkları, bu ülkelerin birbirleriyle sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerinin kaçınılmaz olduğunu ele alması bakımından önemlidir. Bu yönüyle öğrenme alanında, ülkemizin de diğer ülkelerle bu tür bağlantılarının olduğu, özellikle tarihi ve kültürel birlikteliğimiz olan ülkelerle bağlantılarımızı güçlendirmenin önemine vurgu yapılmıştır. Ülkeler arası ilişkilerde devletlerin kendi millî, manevi ve kültürel değerlerini korumalarının da üzerinde durulmuştur. Öğrenme alanı bu bağlamda değerlendirildiğinde, küreselleşen dünyada, toplumların ve devletlerin birbirleriyle ilişkilerine vurgu yaparak, devletlerin bu alanda üstlendikleri misyonun önemine dikkat çektiği söylenebilir. Kazanım maddelerinin ülkeler arası ilişkilerde kültürel değerlerin korunması teması çevresinde toplandığı görülmektedir. Bu öğrenme alanı kazanımlarında da analiz becerisinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu beceriye ek olarak kazanımlarda, farklılaştırılmış öğretimin önerdiği bireysel veya grup çalışması, öğrenme merkezleri, yörünge çalışmaları gibi etkinliklere yer verilebilir.

2.4.3. 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı ve kazanımlar

Birey ve toplum

- a. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.
- b. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.
- c. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.
- d. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.

7. sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanına yönelik oluşturulan kazanım maddelerinde, iletişim konusunun ana tema olarak belirlendiği görülmektedir. Bu tema içerisinde; iletişimi etkileyen olumlu ve olumsuz unsurlar, bireylerin birbirleriyle ve toplumla kurdukları iletişimin önemi, medyanın iletişimdeki rolü, bireylerin iletişimdeki hak ve sorumlulukları gibi konulara değinilmiştir. Toplumda meydana gelen çekişmelerin birçoğunun iletişim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülürse, iletişim konusunun ne

denli önemli olduğu anlaşılabılır. Dolayısıyla bu temanın ortaokul 7. sınıf seviyesinde işlenerek, öğrencilerin iletişim konusunda temel bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlama oldukça önemlidir. Bunu gerçekleştirebilmek için de özellikle öğrenci iletişimini artırıcı ve sosyalleşmelerini sağlamaya yönelik kazanımlara yer verilmesi önemlidir. Böylelikle farklılaştırılmış öğretimin öncelediğı bir öğretim ortamı da sağlanmış olur.

Kültür ve miras

- a. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.
- b. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.
- c. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.
- d. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle, toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.
- e. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.

Bu sınıf seviyesinde düzenlenen “Kültür ve Miras” öğrenme alanı, Osmanlı tarihini ele alması bakımından dikkat çekicidir. Kazanım maddelerinde; Osmanlı Devleti'nin devlet olma süreci, yürüttüğü fetih politikaları, Avrupa'daki değişimin Osmanlı devletine etkisi, meydana gelen değişimler ve ıslahat girişimleri, Osmanlı kültür ve sanat anlayışı gibi hususların üzerinde durulduğu görülür. Bu tarihi olguların öğrencilere kazandırılma sürecinde, sadece bilgi vermenin bir yöntem olarak kullanılmadığı, analiz etme, çıkarımlarda bulunma ve örnekler verme gibi öğrenciyi aktif kılan yöntemlerin işe koşulduğu söylenebilir. Bu yaklaşım, farklılaştırılmış öğretimi yansıtan nitelikler barındırmaktadır (Tomlinson, 2005b, s. 10). Tarihi olgu ve olayların kronolojik karmaşadan ziyade, daha sade ve kazanım maddelerinin hedefi doğrultusunda verildiğı görülmektedir. Bu durumun, öğrencinin kafasında bilgi kargaşası oluşmadan hedeflenen kazanımların amacına hizmet edebileceğı söylenebilir.

İnsanlar, yerler ve çevreler

- a. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
- b. Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.
- c. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.
- d. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.

Kuşkusuz insan, bir yerde yaşayan ve çevresi ile irtibat kuran varlıktır. Bu durum, geçmişten bu güne insanın mekânla alâkasını devam ettirmesini sağlamıştır. Bu bakımdan bireyin çevresini her yönüyle tanınması önemlidir. Bu öğrenme alanında 7. sınıf seviyesindeki öğrencilere, yaşadığı çevresinden başlayarak mekânı tanıma becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bir çevreye yerleşmeyi etkileyen faktörler, ülkemizde nüfus ve nüfusun dağılışını etkileyen faktörler, göç olgusu, göçün sebep ve sonuçları, yerleşme ve seyahat hürriyeti gibi konuların üzerinde durulmuştur. Bütün bunlar belki de daha fazlası, bu seviye öğrencilerine verilmesi gereken kazanımlardır. Zira bireyin yaşadığı çevreyi ve geniş kapsamda ülkesini tanınması, yaşadığı toprakların sunduğu imkânlardan haberdar olmasını sağlayacaktır. Göç olgusu günümüzde dünyanın bir çok yerini etkilemektedir. Bu sebeple bireylerin; göç olgusu, bunun sebepleri, sonuçları, fırsatları ve tehditleri konusunda bilgi sahibi olması, daha da önemli hale gelmiştir. Bu sınıf seviyesi öğrencilerine bu öğrenme alanı vasıtasıyla ilgili becerilerin kazandırılması bu bakımdan değerlidir. Bu öğrenme alanı kazanımlarında vurgulanan; yorumlama, tartışma ve çıkarımlarda bulunma gibi beceriler öğrenciyi aktif kılan ve farklılaştırılmış öğretimin ön plana çıkardığı hususlardır (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 27).

Bilim, teknoloji ve toplum

- a. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.
- b. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.
- c. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.
- d. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.

Bilimin temeli bilgidir. Bilgi olmadan bilim üretilemez. Bu sebeple geçmişten bu yana bilginin oluşumu, gelişimi ve değişimi süreçleri, dikkate değer hususlar olmuştur. Bu sınıf seviyesindeki öğrencilere bu öğrenme alanıyla, bir nevi bilginin serüveni aktarılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte Türk-İslam bilginlerinin bilime kazandırdıkları yenilikler, Avrupa’da meydana gelen bilimsel değişim ve gelişim, düşünme hürriyetinin bilimdeki önemi gibi konuların üzerinde durulmuştur. Günümüzde devletlerin birbirleriyle yarıştıkları teknoloji meselesi de temeli bilgiye dayalı bir süreçtir. Bu sebeple bireylerin en başta bilginin değerini kavrayarak geçmişte bilginin geçirdiği serüveni anlaması, bilime katkı sağlayan bilim adamlarını, medeniyetleri tanıyarak geleceğine yön

vermesi beklenir. Bu kazanımlar vasıtasıyla öğrencilere bu değerlerin aktarılmaya çalışılması şüphesiz önemlidir. Kazanımların öğrenciye aktarılmasında inceleme, tartışma, analiz etme ve değerlendirme gibi becerilerin üzerinde durulmuştur. Bu becerilerin yanında, bireysel ya da grup araştırması, yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğrenme merkezleri, istasyon gibi farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin burada işe koşulması öğrenmeyi daha da ilgi çekici hale getirebilir.

Üretim, dağıtım ve tüketim

- a. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.
- b. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.
- c. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.
- d. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır.
- e. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.
- f. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.

Üretim geçmişten bu güne, milletlerin ve devletlerin vazgeçilmez unsuru olmuştur. Üretimi organize edebilmek, üretimin gerçekleştirildiği toprağı yönetebilmek önemli bir meseledir. Bunun yanı sıra, üretim teknolojilerindeki değişim ve gelişimi tanımak da geleceğe yönelik yeni fikirlerin oluşumuna kapı aralayacaktır. 7. sınıf seviyesindeki “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı bu açıdan değerlendirildiğinde, öğrencilere bu minvalde yetkinliklerin kazandırılmasının amaçlandığı söylenebilir. Bu öğrenme alanı çerçevesinde; geçmişten günümüze toprağın önemi, üretim teknolojisindeki değişim, sivil toplum kuruluşlarının çalışma hayatındaki rolleri, tarih boyunca meslek ve meslek edinme, meslek seçimi, günümüz teknolojisinin üretimdeki yeri gibi konulara değinilmiştir. İşlenen konuların öğrenme alanında verilmek istenilen kazanımları büyük oranda kapsadığı söylenebilir. Bu öğrenme alanında da kazanım maddeleri verilirken bilgi düzeyinde kalınmadığı ifade edilebilir. Kazanım maddelerinde yer alan “analiz etme,” “değerlendirme” ve “örnekler verme” gibi ifadeler, üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye hizmet edebilir. Bunun yanında bu öğrenme

alanında öğrenme merkezleri, istasyon, kademelendirilmiş etkinlik, grup araştırması gibi farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanılması öğrenmeyi daha cazip hale getirebilir.

Etkin vatandaşlık

- a. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.
- b. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.
- c. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.
- d. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.

Etkin vatandaş yetiştirme devletlerin temel politikaları arasında yer alır. Zira etkin vatandaşlar, her yönüyle ülkesine katkı sağlayan vatandaşlardır. Bu sebeple öğretim programlarında bunu sağlamaya yönelik düzenlemelere yer verilir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 7. sınıf seviyesindeki “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan kazanımlar değerlendirildiğinde, temelde demokrasiye vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda Atatürk'ün demokrasinin gelişimindeki rolü, devletin temel nitelikleri, demokrasinin uygulanması sürecinde karşılaşılan zorluklar gibi konulara yer verilmiştir. Verilmesi amaçlanan kazanımların bilgi, analiz ve sentez basamağında oluşturulduğu söylenebilir. Bu haliyle kazanımların tek düze bir basamakta değil, daha kapsamlı basamakların işe koşularak kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Buna ek olarak bu öğrenme alanında, öğrenme merkezleri, istasyon ve grup araştırması gibi farklılaştırılmış öğretim stratejilerine yer verilmesi, kazanımların gerçekleşmesine ve öğrenme yollarının zenginleşmesine katkı sağlayacaktır.

Küresel bağlantılar

- a. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.
- b. Türkiye'nin içinde olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.
- c. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.
- d. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Günümüzde her devlet, bir şekilde küresel bir bağlantı içindedir. Zira devletlerin coğrafi konum, iklim, yeraltı ve yerüstü zenginliği ve ekonomik durumu gibi bir çok unsurun birbirlerinden farklılığı, bu bağlantıyı gerekli kılmaktadır. Bunun da ötesinde, ülkelerarası ilişkilerini canlı tutan ve küresel bağlantılarını etkin kullanabilen devletler diğer devletlerden bir adım öne geçebilmektedirler. Bunun yanı sıra, küresel bağlantılar kadar dünyayı tehdit eden küresel sorunlar da bir vakıadır. Bütün bu bileşenleri etkin bir

şekilde yönetebilmek ise oldukça önemlidir. Bu sınıf seviyesindeki “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında; ülkemizin üye olduğu uluslararası kuruluşlara değinilmiş, bu kuruluşların amaçları ve Türkiye’nin misyonu ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Farklı kültürlerle yönelik geliştirilen kalıp yargıların kırılmasına dair bir değerin de kazandırılması amaçlanmıştır. Ek olarak küresel sorunların çözümüne ilişkin fikir önerileri geliştirme gibi, sentez düzeyinde kazanımların da öğrenme alanında yer aldığı söylenebilir. Bu yaklaşım, farklılaştırılmış öğretim felsefesini yansıtmadır fakat öğrenmeyi çeşitlendirici ilgi ve öğrenme merkezleri, bireysel araştırma veya grup araştırması, kademelendirilmiş etkinlik, istasyon, program sıkıştırma gibi farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin bu öğrenme alanında uygulanması öğrenmeyi daha çekici ve kalıcı hale getirebilir.

Bu haliyle öğretim programları, eğitim-öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir yol haritasıdır. Öğretim etkinliklerinin planlanması, kazandırılacak beceri ve değerlerin tespiti, sınıf seviyelerine göre öğrenme alanlarının, içeriklerinin belirlenmesi gibi bir çok işlevin öğretim programı sayesinde gerçekleştiği düşünülürse, öğretim programının eğitim-öğretim faaliyetlerinde ne derece önemli olduğu anlaşılabılır.

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında, halen yürürlükte olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın; öğrenme alanları, üniteleri ve kazanımları incelenmiş aynı zamanda programın, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yansıyan tarafları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın bu aşamasında farklılaştırılmış öğretime temel teşkil eden eğitimdeki bireysel farklılıklara değinmek gerekir.

2.5. Eğitimde Bireysel Farklılıklar

Bireysel öğrenci farklılıkları içinde, öğrenmeyi etkileyen bir dizi faktör vardır. Bunlar yaş, motivasyon, tutum, öğrenme stili, zekâ, kişilik ve bilişsel tarz olarak ifade edilebilir (Eddy, 2012, s.11). Tolman’a göre bireysel farklılık değişkenleri ise şunlardır (Akt. Senemoğlu, 2018):

1. Kalıtım
2. Yaş

3. Önceki eğitim

4. Organizmanın hormon, ilaç ve vitamin koşulları

Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı temellerden biri olan yapılandırmacılığa göre öğrenen birey, kendisine ulaşan bilgileri olduğu gibi almaz. Bilgiyle ilgili anlamlar oluşturur ve oluşturduğu anlamı kendine özgü kılmaya çalışır. Bu süreçte bireyin ön bilgileri, kişisel özellikleri, öğrenme ortamı, sahip oldukları inanç ve değerler son derece önemlidir (Özkılıç, 2014, s.78). Belki de öğrenmedeki bireysel farklılıkların nedeni, insanlar arasındaki bu temel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bireylerin kalıtsal özellikleri gibi değişmeyen farklılıklar veya yorgunluk, hastalık, farklı duygusal koşullar vb. gibi değişebilen durumlar da öğrenmede farklılık oluşturabilir. Hangi etkinliğin zevkli ya da rahatsızlık verici olduğu, öğrenme faaliyetinin olduğu anda bireyin içinde bulunduğu koşullara, kalıtsal mirasına, öğrenme geçmişine, tutumlarına ve yatkınlıklarına bağlıdır (Senemoğlu, 2018, s.143). Öğrenciler, kendi kendilerini geliştiren olumlu deneyimlere sahip olduğunda, algıları ve anlayışları ile etraflarındaki dünya değişim gösterecektir. Bu yeni algılar, öğrencilerin farklı deneyimler kazanmasına imkân tanıyacak ve bu sayede öğrencinin gelişim potansiyeli daha da zenginleşecektir.

Öğrenme ortamının ve öğrenme çevresinin öğrencinin kendi algı ve anlamlarını özgürce geliştirebilmesine imkân tanıyacak şekilde yeniden yapılandırılması, bireysel farklılıklara değer vermenin yanı sıra, her insanın bir potansiyelinin var olduğu inancını pekiştirir. Bu durum bireyselliğin içinde hem eşsizliği hem de yeni fikirler oluşturmayı teşvik eder (Akpınar vd., 2017, s.111). Bireylerin gelişimindeki farklılıklar ilkesinin, özellikle çağdaş program anlayışını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Hatta bu anlamda hazırlanan programların bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanması, her bir öğrenci için ayrı program yapılması gerektiğine yönelik fikirler ileri sürülmüştür. Öğrenciyi merkeze alan programların özünde de bu ilkenin olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan öğrenme-öğretme süreci programlanırken, farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi, farklı duyu organına hitap edecek araç ve gereç kullanımı, değişik öğrenme türlerinin dikkate alınması, bu gelişim ilkesinin esasları olarak sıralanabilir (Tuncel, 2014, s.51). Nitekim eğitimde bireysel farklılıkların önemi, pedagojik olarak birçok çalışmada ifade edilmiştir (Tomlinson vd., 2003, s. 132; Vaughn ve Schumm, 1995, s. 265). Eğitimdeki bireysel farklılıklar; hazırbulunuşluk, ön öğrenmeler, güdülenme, ilgi

ve öğrenme profili olarak sıralanabilir. Şimdi bu farklılıklara ilişkin detayları ele almak yerinde olur.

2.5.1. Hazırbulunuşluk

Hazırbulunuşluk, esasında olgunlaşmayı da kapsayan, öğrenmeyle ilgili herhangi bir konu için gereken önkoşullara sahip olmak, özellikleri taşımak, ön yaşantıları barındırmak anlamına gelen bir kavramdır. Örneğin yüzme için gerekli bedensel gelişim, ön bilgi, ilgi ve motivasyona sahip olmayan bir çocuktan hemen suya atlayarak yüzmesi istenemez. Şu hâlde herhangi bir konunun istenilen seviyede öğrenilebilmesi, o konu için lazım olan temel ön yaşantılara sahip olmayı gerektirir (Şişman, 2019, s.129). Olgunlaşma, kişiye, zamanla artan ve gelişen yetkinlikler sağlamakla beraber, öğrenme olanakları verilmesi halinde kişiye yeni ve daha karmaşık davranışları kazandırır. Bunun için de lazım olan hazırbulunuşluk gerçekleşmiş olur. Fakat hazırbulunuşluğu, bireyin yalnız olgunlaşma seviyesini kapsayan bir kavram olarak düşünmemek gerekir. Hazırbulunuşluk aynı zamanda, önceki öğrenmeleri, ilgileri, tutumları; güdülenme seviyesini, becerileri, genel sağlık durumu gibi unsurları da kapsar (Senemoğlu, 2018, s.4).

Vygotsky (1978, s. 87), belirli bir göreve hazır olma durumuyla ilgili olarak, “Yakınsal Gelişim Alanı” teorisini ileri sürmüştür. Bu teori, bir çocuğun tek başına başarılı bir şekilde yeni öğrenme işlevini yerine getiremediğini, ancak bireyin önceki bilgileriyle yeni öğrenecekleri arasında iyi bir köprüleme yapıldığı veya desteklendiği zaman başarılı olabileceklerini ifade eder. Vygotsky, işin bu noktasında öğretmene önemli görevler düştüğünü belirtir. Bu aşamada öğretmenin görevi, çocuğu kendi yakınsal gelişim alanına çekerek, onun üstesinden gelebileceği daha karmaşık görevleri yerine getirebilmesi için koçluk yapmak ve böylece öğrencinin bağımsızlık alanını ilerletmektir. Böylelikle öğrenciler yeni fikirleri daha iyi kavrar, yeni becerilerde ustalaşarak daha bağımsız düşünürler ve problemleri daha kolay çözerler. Nitekim Tomlinson ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada (2003, s. 135), öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine veya öğrenme profillerine yanıt veren öğretimin, akademik olarak çeşitlilik gösteren topluluklar için daha uygun öğrenme deneyimleri sunduğu ve daha başarılı sonuçlar getirdiği tespit edilmiştir.

Bu yönüyle hazırbulunuşluk, bir bireyin öğrenme sürecinde, öğrenmeyi öğrenebilmesinde ve öğrenmekten mutluluk duymasında da önemli bir anahtardır.

Bireyin hazırbulunuşluğunu etkileyen çok sayıda faktör olabilir. Bunlar, öğrenilecek içeriğe karşı bireyin tutumu, motivasyonu, algısı, ön öğrenmeleri ile bütünleşme süreci, hayata yakınlığı, çevresi ve kültürü ile bağlantısı vb. özellikleridir. Bunun için öğretmenler mümkün olduğunca bireyin hazırbulunuşluk düzeyini yüksek seviyede tutacak öğretim etkinliklerini hazırlamalı ve geliştirmelidirler (Akay, 2016, s.28). Öğretmenler genellikle sınıf içerisinde bireysel farklılıkların olduğunu ve öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olduğunu kabul ederler (Salar ve Turgut, 2015, s.694). Öğrencilerin hazır olup olmadığının dikkate alınması, akademik başarının daha yüksek olmasını sağlayabilir. Hazırbulunuşluk, bir öğrencinin elde edebileceği öğrenme hedeflerine göre öğrenme pozisyonuna göre farklılaşmaya odaklanır. Bu nedenle, öğrencilerin hazır olup olmadığını dikkate almak, her öğrencinin bireysel hızına ve öğrenme pozisyonuna göre hedeflerine ulaşma olanağı sağlar (Gheysens vd., 2020, s.5).

Anlamli öğrenmenin oluşumunda eski bilgi ile yeni bilginin karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkların bulunması söz konusudur. Bu nedenle yeni öğrenmeler eski öğrenmelerin üzerine inşa edileceğinden, bilinenden bilinmeyene ilkesine bağılı olarak bilinmeyen bilgiye başlamadan önce, bu bilgiye temel oluşturacak önceki bilinen bilginin öğrencilere hatırlatılması, öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir etkidir. Bu bakımdan okullarda yapılacak olan; öğretim etkinliklerinin tamamının çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik özellikleri ile ilgileri ve ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanmalıdır (Tay, 2017b, s.6). Öğrenciler okudukları ya da duyduklarını olduğu gibi almaktan ziyade, bilgiyi anlamlandırır ve yorumlarlar. Öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin birçok özelliğı etkiler. Bu itibarla iyi öğretmen olmak; öğrencilerin yeteneklerini, güdülenmelerini, hazırbulunuşluk düzeylerini, tutumlarını ve öğrenciye ilişkin birçok bilgiyi bilmeyi gerektirir. Öğretmen öğrencilerine ilişkin ne kadar çok bilgiye sahip olur, onları ne kadar iyi tanırsa, öğretimi o denli etkili kılabilir (Subaşı, 2016, s.15).

Thorndike, hazırbulunuşluk kanununu üç bölüm halinde açıklamıştır. Bu açıklamalar şöyle özetlenebilir (Akt. Senemoğlu, 2018):

1. Bir kişinin, etkinlik yapmaya hazır olması neticesinde etkinliğı yapması o kişiyi mutlu kılar.

2. Bireyin, etkinliği yapmaya hazır olmasına rağmen etkinliği yapmasına izin verilmemesi, bireyde kızgınlık oluşturur.
3. Bireyin, etkinliği yapmaya hazır olmamasına rağmen etkinliği yapmaya zorlanması bireyde kaygı oluşturur.

Thorndike'nin bu tespitlerinden hareketle, bireyin hazırbulunuşluğunun bir aktiviteyi gerçekleştirip gerekleştirememesinde önemli bir yere sahip olduğu, bu durumun bireyde farklı duygu değişikliklerine sebep olduğu söylenebilir.

2.5.2. n öğrenmeler

ğrenme karmaşık bir iştir. Öğrencinin bireysel özelliklerini, kalıtımını, dış desteklerini, her bir bileşen arasındaki bağlantıları ve etkileşimleri içerir. İnsanlar farklı bakış açılarına sahiptir, bu bakımdan öğrenme faaliyeti de kişiye özel gerçekleşen bir süreci kapsar. Fakat şu bir gerçektir ki bir öğrencinin mevcut bilgisi yeni öğrenmelerinde önemli rol oynar, nk önceki bilgiler, öğrencilerin eriştikleri yeni bilgileri anlamlandırmak için kullandıkları kılavuzlardır (Wang vd., 2010, s. 803). n öğrenmeler ve hazırbulunuşluk kavramlarının farkına burada açıklık getirmek gerekirse hazırbulunuşluk, bireyin bir şeyi yapabilmesinde hem fiziksel hem de zihinsel yeterliğe sahip olması ile ilgilidir. n öğrenmeler ise, bireyin yeni öğreneceği bilgiye zemin hazırlayan bilişsel süreçleri içermektedir. n bilgi, bir öğrencinin yeni bilgileri nasıl düzenlediğini etkiler. Bu bakımdan n öğrenmeler, yeni bilgileri mevcut bellek organizasyonuna dahil etme sürecinde önemli işler görürler. Bir ğrenci, n öğrenmelerini yeni bilgileri özümsemek için kullanır (Svinicki, 1994, s.3).

Eğitim-ğretime hazırlık yapılırken, genellikle öğretilecek içerik üzerinde büyük çaba harcanmakta fakat öğrencilerin önceden elde ettiği bilgiler ile ilgili daha az planlama yapılmaktadır. n öğrenmeler iyi organize edilmezse, çocuklar yeni kavramları doğru şekilde kavrayamayabilir veya öğrencilerin önceden var olan bilgileri yeni içerikle çelişiyorsa, öğrenecekleri konudan tamamen vazgeçebilirler (Campbell ve Campbell, 2008, s.7). Yapılan araştırmalar, önceki bilginin doğru ve anlamlı olmasının bilgi kategorilerini tutarlı hale getirerek, genellikle öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermiştir. Ayrıca benzer yapıya sahip olan iki tür bilgi kategorisinden, önceden edinilmiş n bilgi ile birbirine bağlı olan bilgilerin, edinilmiş n bilgi ile bağlantılı olmayan bilgilere göre daha kolay öğrenildiği tespit edilmiştir (Ziori ve Dienes, 2008, s.

602). Yeni fikirler ve bilgiler, okuyucunun hafızasında önceden var olan ilgili fikirler mevcut olduğunda, daha sağlam öğrenilir ve saklanır. Bu bakımdan ön bilgi, yeni öğrenme deneyimleri sırasında düşünsel arka plan sağlayarak öğrenmede etkin bir role hizmet eder (Langer ve Nicolich, 1981, 373).

Yeni bilgi önceki bilginin yerini almaz, aksine yeni bilgi önceki bilgileri yeniden kullanır. Yeniden kullanım, önceki bilgilerin çeşitli işlemlerden geçirildiği ve daha kapsamlı bir yapıya dönüştürüldüğü işlemle mümkün olur. Roschelle (1995, s. 8) yaptığı araştırmada, bilginin öğrenilme şeklinin temelden değişime uğradığını, bu durumun zaman zaman öğretmenin bakış açısına uymayan bir yapı arz ettiğini ifade etmiştir. Roschelle'a göre ön bilgi, yeni bilgilerin özümlemesi işlevine yardımcı olmak yerine, yeni bilgiyi kavramsal değişime tabi tutarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Kavramsal değişim, sıradan algılama, dikkati yönlendirme, kavramsallaştırma, akıl yürütme ve gerekçelendirme yollarından bir geçiş sürecidir. Yavaş öğrenenler, yeni bilimsel fikirlere uyum sağlamak için önceki bilgileri dönüştürürler.

Nitekim bilişsel psikoloji içindeki çok çeşitli araştırma alanlarından çok sayıda kanıt, önceki bilginin oynadığı rolün önemini desteklemektedir. Örneğin Shapiro (1999, s. 144) yaptığı çalışmada, önceki bilgilerin, öğrencilerin yazılı metinleri inceledikten sonra metinle ilgili kendilerine yöneltilen yeni sorunları çözme becerilerini güçlü bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Mesa ve arkadaşlarının (2014, s. 67) yaptığı çalışmada ise, ortaokul fen bilgisi dersi öğretmenlerinin öğrencinin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik kullandıkları stratejiler incelenmiştir. Buna göre önceki bilgileri ortaya çıkarmak için kullanılan stratejiler içerisinde en çok dikkat çeken stratejinin, öğrencilerin fikirlerinin yargısız bir şekilde ortaya çıkmasına izin verilen fırsatlar olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrencinin ön bilgilerini keşfetmede veya pekiştirmede, onlara düşüncelerini rahatça açıklayabilecekleri ortamlar sunmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Buradan hareketle öğrencilerin ön bilgilerinin yeni sunulan bilgileri daha kolay öğrenmelerini sağladığı ve öğrendikleri bilgiler arasında bağlar kurarak öğrenmelerini sağlamlaştırdıkları söylenebilir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenmelerini açığa çıkarmanın yolu, öğrencinin ne bildiğini ve ne düşündüğünü keşfetmeye yönelik uyarıları, öğrenciye sunmayı gerektirir (Beydoğan, 2017, s. 156). Böylelikle önceki bilgiler yeni

bilgileri öğrenmede koçluk görevi yapan bir işlev kazanacaktır (Hansberger ve Holt, 2002, s.960).

2.5.3. Güdülenme

Psikoloji disiplininin en önemli kavramlarını teşkil eden güdü ve güdülenme, öteden bu yana davranışın şekillenmesinde önemli faktörler olarak tartışma konusu olmuştur. Nitekim güdü ve güdülenmeye yönelik sadece bireye yönelik değil, diğer canlıları da (zellikle hayvanları) kapsayan bir çok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların ortak noktası, insanları ve hayvanları davranışa yönlendiren itici gücün temelinde güdülerin yattığının tespitidir. Gdlerin anlaşılabilen, açık seçik olanlarının yanı sıra, anlaşılamayan türden olanlarının da varlığı bilinmektedir. Fakat kaynağı açık seçik olsun veya olmasın organizmayı davranışa yönlendiren etkinin güdülerden kaynaklandığı artık günümüzde bilinen bir gerçektir (Cüceloğlu, 2006, s. 230).

Bu bakımdan güdü, organizmayı harekete geçiren, eyleme yöneltten kuvvet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kuvvet organizmayı etkiler ve onu bir amaca yönelik harekete geçirir (Ulusoy, 2016, s.490). Güdülenme ise genel olarak “bir amaç uğruna bir şey yapma”, “bir amacı gerçekleştirmek veya bir hedefe ulaşmak için bir eylemde bulunma” olarak tanımlanabilir (Ellett Jr. ve Erickson, 2019, s.332). Bireyin herhangi bir davranışı yerine getirmesi için o davranışı gerçekleştirme nedeni olmalıdır. İşte burada bireyi davranışa iten gücü güdü, o gücü doğrultusunda bireyin gerçekleştirdiğı faaliyet ise güdülenme olarak nitelendirilmektedir.

Birçok güdülenme (motivasyon) tartışması, içsel ve dışsal güdülenme arasında bir ayırım yaparak başlar. İçsel motivasyon, bireyin içinden gelen motivasyon olarak karakterize edilir. Algılanan bir dış uyarın veya ödül olmasa bile eyleme ilham verir. Dışsal motivasyon ise, doğası gereği hoş veya ilgi çekici olmanın yanı sıra, algılanan potansiyel dış tehlikeler açısından faydalar sunabilecek eyleme girişmeye teşvik sağlar. Bu, elbette, insanların motive şeklinin basitleştirilmiş tanımıdır. Zira bazen dışsal olarak nitelendirilen bir motivasyon kaynağı içsel hale gelebilmekte veya tam tersi de olabilmektedir. Bu nedenle, bu terimler tartışmayı kavramsallaştırmak için yararlı olsa da en iyi ihtimalle bir başlangıç noktası olarak düşünülebilir (Stirling, 2009, s. 1).

Bu bilginin yanı sıra güdülenme içsel ve dışsal gdlenmeden ziyade; “*Genetik Güdülenme Sistemi*”, “*Kültürel Güdülenme Sistemi*” ve “*Benlik Güdülenme Sistemi*”

olarak da sınıflandırılabilir. Genetik güdülenme sisteminin temelinde biyolojik ihtiyaçların karşılanması yatar. Bu ihtiyaçları karşılamak için bireyin genetik programının harekete geçmesi durumudur. Kültürel güdülenme sistemi ise toplumsal beklenti, gereksinim ve kurallar bütünü olarak ifade edilebilir. Toplumsal norma uyma gereksinimi bazen bir ödüle ulaşmak (aferin, beğenilme veya taktir edilme isteği) bazen de sosyal bir cezadan kaçınmak (ayıplanmak, dışlanmak gibi) içindir. Bu nedenle toplumsal normlar kültürel güdülenmenin temelini oluşturur. Benlik güdüleme sistemi ise, bireyin farkındalığının bulunduğu, dikkatini istemli olarak odaklayabildiği, Etkinlikleri bilinçli olarak seçebildiği güdülenme sistemidir. (Sahranç, 2015, s.115).

Muhakkak ki güdülenme, öğrenmenin gerçekleşmesi için bir ön şarttır. Fakat öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan güdülenmenin ölçülmesi zor bir durumdur. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Bireyin temel gereksinimleri fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlikte olma, ait olma ve sevgi olarak sıralanabilir. Bireyler bu temel gereksinimleri karşıladıktan sonraki aşamada kendini gerçekleştirme sürecine girerler. Bu süreçte bireyler meraklarını giderme, bilme ve anlama, estetik anlayış geliştirme ve yeni şeyler üretme gibi üst düzey faaliyetler sergilerler. Bu noktada güdülenme, kişinin öğrenme davranışlarını etkileyebilecek en önemli sosyal faktörlerden biri haline gelebilir. Öğrenilecek şeyin öğrencilerin kendi ilgilerine hitap etmesi onlara daha yüksek düzeyde zevk verme, onlarda merak ve olumlu tutumlar geliştirme gibi gelişmeleri sağlayacaktır (Bai ve Guo, 2021, s. 382).

Bu doğrultuda öğrenme ortamında etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenler, öğrencileri güdüleyecek gereksinimleri bilmeli ve öğretim ortamını buna göre düzenlemelidirler (Ulusoy, 2016, s.508). Bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme deneyimlerini görmeleri önemlidir. Otantik ve anlamlı öğrenme, öğrencilerin bilgiyi neden öğrendiğini bilmesi veya bilgiyi kendi hayatında anlamlı hale getirmesidir. Bu durum ise öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Sauer ve Kate, 2012, s.8). Sınıflar gün geçtikçe çok farklı yeteneklere ve ilgi alanlarına sahip öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır. Öğretmenler artık öğrencilerin nasıl motive olabileceği konusuna odaklanmaktan ziyade, öğrencileri neyin motive ettiğini ve etkinliklerin bu farklı ilgi alanlarını karşılamak için nasıl uygun şekilde tasarlanabileceğini düşünmelidirler (Santisteban, 2015, s. 29).

Geleneksel okullarda öğretmen, kısa ve uzun vadeli hedeflerin seçiminden etkinliklerin sağlanmasına, materyallerin belirlenmesinden, zaman tahsisine kadar bir çok ögeyi kendisi belirlemektedir. Günümüz sınıflarında ise, bütün bu bileşenlere yönelik yeni bir anlayış söz konusudur. Bu anlayış, öğrencilerin kendi kendini düzenleyen öğrenciler olmalarına, yani hedefler belirlemelerine, kendilerine uygun öğrenme stratejileri seçmelerine imkân tanımaktadır. Nitekim kendi kendini düzenleyen öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin motivasyon ve inançlarını teşvik ettiği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Marcou ve Philippou, 2005, s. 303).

2.5.4. İlgi

İlgi alanları, bireyin özellikle ilgi duyduğu ve yapmaktan zevk aldığı alanlardır. Birey doğal yetenekleri dışındaki alanlara da ilgi duyabilir. Eğitim ortamında bireylerin diğer özellikleri gibi ilgileri de çeşitlidir. Eğer öğrenci, öğrenme ortamının fiziksel özelliklerinin ve dışardan kendisine sunulan öğrenme etkinliklerinin ilgi çekici olmadığını, kendi ilgilerine, yeteneklerine ve öğrenme stillerine uygun olmadığını düşünürse bu durum bireyin güdülenmesi üzerinde olumsuz etki oluşturacaktır (Selvi, 2019, s.66). Şüphesiz ilgi, motivasyonla bağlantılıdır ve hem kısa hem de uzun vadede öğrenme üzerinde olumlu etkileri sağlar. Öğrenci ilgisini çekmek için öğretimi öğrencinin ilgisine göre tasarlamak, bu sayede öğrenci motivasyonunu gerçekleştirmek, başarıyı artırmanın önemli bir yoludur. Öğrenciler için ilginç olan soruların onlara sorulması, ilgilerini çeken görevlerin kendilerine verilmesi, onları öğrenme sürecinde daha aktif kılacaktır. Aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler, öğrencilerin ilgilerini çektiği için zevkle yapacaklar, bu da onlar için doğal bir ödül haline gelecektir (Tomlinson vd., 2003, s. 128).

Nitekim Servilio (2009, s. 51) araştırmasında, dar gelirli bir bölgede yer alan, 24 öğrenciden oluşan ve 6 öğrencinin engelli olduğu beşinci sınıfta, engelli öğrenciler de dahil tüm öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak için, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları hakkında öğretmenlerle birlikte çalışmalar yapmışlardır. Bu bağlamda öğrencilere ihtiyaçların karşılandığı bir ortam sunulmuş ve onlara, ilgilerinin ve öğrenme tarzlarının da dikkate alındığı kapsayıcı eğitim stratejisi uygulanmıştır. Uygulama neticesinde öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan ilgi, öğrenme ve başarıya katkıda bulunan önemli bir etken olarak bilinir. Yani, bir konuyla ilgilenmek öğrenmeyi geliştiren zihinsel bir kaynaktır. Bu da daha iyi

performans ve başarıya yol açar. Gerçekten de araştırmalar hem durumsal hem de bireysel ilginin, dikkati, öğrenmeyi ve hatırlamayı teşvik ettiğini göstermektedir. (Harackiewicz ve Hulleman, 2010, s.43).

Birden fazla öğrenme stratejisini sürece dahil etmenin, öğrenci ilgisini artıracak ve öğrenme kazanımlarını üst seviyeye çıkarabileceği hipotezini araştıran Bhagat, Vyas ve Singh (2015, s. 62), öğrencilerin öğrenme topluluğunun bir parçası olduklarını hissettikleri, kendilerini rahat bir şekilde ifade ettikleri, kendilerine uygun öğrenme modellerini seçebildikleri ortamlarda, ilgilerinin daha çok arttığını, öğrenmelerin daha üst seviyede gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. Bu sebeple öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğrencilerin ilgilerinin, beklentilerinin, uzak ve yakın hedeflerinin dikkate alınması gerekmektedir. Her öğrencinin öğrenme gereksinimlerinin farklı olduğu dikkate alınarak, onların bireysel gereksinimlerini karşılayacak etkinlikler düzenlenmelidir. Böylece öğretimin bireyselleştirilmesi sağlanabilir. Öğrencilerde bazı değişkenleri denetleyebilecekleri duygusunu geliştirmek için onlara seçenekler sunulmalıdır. Öğrencilerin çabaları ödüllendirilmeli ve çaba göstermeleri için desteklenmelidir (Ulusoy, 2016, s.506).

Bir diğer taraftan öğretim programlarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi önemlidir. Öğretim programındaki başarı her şeyden önce bu programın öğrencilerin ilgileri, yetenek ve gereksinimleriyle tutarlı olmasına bağlıdır. Bu açıdan öğretim programları ve bunlara uygun bir öğretim teknolojisi geliştirilirken, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal yönleri, gelişim düzeyleri ve potansiyellerinin dikkate alınması gerekir. Öğrencilerin öğrenmeye hazır olmaları, sosyalleşme durumları, ilgileri, güdülenmişlikleri vb. yönler sistematik analizlerle belirlenir ve programın diğer öğeleri bunlara uygun olarak düzenlenirse, başarılı bir öğretim programından bahsedilebilir (Alkan ve Kurt, 2014, s.78).

2.5.5. Öğrenme profili

Bir öğrencinin öğrenme sırasında nerede olduğunu, öğrencinin neyi önemseydiğini ve öğrencinin nasıl öğrendiğini tanıyarak, konu ile öğrenen arasında bir köprü kurmak, bir öğretmenin belki de en önemli görevidir. Günümüzde her kademedede, her geçen gün öğrenci nüfusu artmaktadır. Bu durum aynı zamanda, çok farklı yelpazede öğrenme profiline, ilgiye ve farklı yeteneklere sahip olan bireylerin eğitim sistemine katılması anlamına gelir. Tomlinson (2001b), giderek farklılaşan öğrenci nüfuslarına yönelik:

"Öğrencileri nasıl motive ederim?" sorusunun artık geçersiz hale geldiğini, daha ziyade eğitimcilerin kendilerine: "Bu özel öğrenciyi nasıl motive ederim ve özel motivasyonlarına cevap veren öğretimi nasıl tasarlarım?" sorusunu sormaları gerektiği tespitini yapar.

Bu yönüyle bir öğrencinin bir konuyu nasıl öğrendiği günümüz eğitim sisteminin artık önemli bir meselesi haline gelmiştir. Bu bağlamda öğrenme profilleri, konuyu aydınlatmaya yönelik önemli bir kavram olarak karşımıza çıkar. Öğrenme profilleri; öğrenme stili, zekâ, cinsiyet ve kültür de dahil olmak üzere bir dizi faktörden etkilenen, öğrencilerin öğrenme şeklini ifade eder. Bu bakımdan öğrenme profilleri, bireylerin nasıl öğrendikleri, öğrenmeleri gerekenleri nasıl işledikleri veya öğrendikleri hakkında nasıl düşündükleri, bunları nasıl hatırladıkları ve kullandıkları yönlerini kapsar (Mulder, 2014, s. 13). Bu yönüyle öğrenme profili, bir dizi bileşenden etkilenen, öğrencinin tercih ettiği öğrenme modu olarak düşünülebilir (Gheysens vd., 2020, s. 5).

İnsanlar aynı bilgiyi farklı şekillerde öğrenirler. Son yıllarda, öğrenme profilleri kavramının, sürekli olarak etki kazandığı ve eğitim sisteminin tüm düzeylerindeki eğitimciler arasında yeni ilgi ve tartışmaları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Dahası, öğrenme profillerinin sadece eğitimciler arasında değil, aynı zamanda ebeveynler ve halk arasında da geniş bir kabul gördüğü söylenebilir. Bu kabul, belki de şaşırtıcı değildir. Çünkü öğrenme profilleri fikri, eğitimcilerin ve ebeveynlerin, öğrencilerinin öğrenme tarzlarını tanımlarına olanak sağlayacak fırsatlar sunar. Bu yönüyle öğrenme profilleri, eğitimcilerin öğretim yaklaşımlarını buna göre uyarlamasına yardımcı olmak için önemli bir anahtardır. Buna ek olarak günümüzde bireylerin öğrenme profillerini belirlemeye yönelik, birçok farklı test, değerlendirme yöntemi ve çevrimiçi teknoloji de işe koşulmaktadır (Pashler vd., 2009, s.106).

Bu bağlamda sınıf içerisindeki öğrencilerin öğrenme profillerini dikkate almanın önemi ortaya çıkmaktadır. Zira aynı bilgiye tek bir yoldan ulaşmayı zorlamak yerine, o bilgiye ulaşmayı sağlayan farklı alternatifler sunmak, farklı öğrenme profillerine sahip bireylerin doğasına uygun bir davranıştır.

Geniş bir yelpazedeki sınıf ortamına hitap eden tek tip öğretim tarzı, her ne kadar öğrenciler için bir fırsat eşitliği gibi görünse de karışık yetenekli sınıflarda bu uygulama, yetenekleri ortaya çıkarmaktan uzak kalacaktır. Bu tür eğitim ortamlarının öğrencilerin

çeşitli hazır olma düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak sağlayacaktır (Tomlinson vd., 2003, s.120). Bireylerin öğrenme kabiliyetleri benzer özellikler gösterse de öğrenme tarzları birbirinden farklıdır. Her bireyin öğrenme kabiliyeti vardır fakat herkesin aynı yöntemle öğrenmesi söz konusu değildir. Dolayısıyla her bireye uyan ve her bireyin tam anlamıyla öğrenmesini sağlayan standart bir öğrenme yönteminden bahsetmek mümkün değildir. Bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı, planlamanın bireysel farklılıkların esas alınmadan yapıldığı eğitim-öğretim faaliyetleri, maalesef bütün öğrencilere hitap edemez. Eğitim ortamında öğrenenlerin farklı öğrenme tarzlarının olduğunun bilinmesi, öncelikle bütün öğrencilere ulaşılmasını sağlar. Bunun yanında öğrenme için uygun yöntemin, stratejinin, tekniğin ve materyalin seçiminde yardımcı olur (Bayırlı vd., 2019, s.72).

Bu sebeple farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarından biri olan öğrenme profilleri dikkate alınarak, bireylerin öğrenmede tercih ettikleri yollara yönelik öğrenme yaşantılarının ve materyallerin işe koşulması oldukça önemlidir. Böylelikle eğitim ortamlarında, öğrencilerin öğrenmede tercih ettikleri yollar ve bireysel öğrenme hızları dikkate alınarak öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine imkân sunulabilir (Şentürk, 2017, s.29). Açıkçası, bir öğrencinin öğrenme profili tercihlerini bilmek, ona daha kişiselleştirilmiş bir öğretim yaklaşımının ilk adımıdır. Buna ek olarak, bir öğrencinin öğrenme stili tercihlerini bilmek, öğrencinin mevcut imkânlarının yetersiz olduğu stilleri hedeflemesine ve uyum sağlamasına yardımcı olmak için de iyi bir başlangıç noktasıdır (Isemonger ve Sheppard, 2003, s.196).

Öğrenmede farklı modeller farklı insanlar için mantıklıdır ancak bu model diğerinden daha doğrudur anlamına gelmez. Çünkü öğrenme dinamik bir süreçtir ve öğrenmenin yolu ve yöntemi kişiye göre değişir. Bu anlamda bir eğitimcinin yapması gereken en önemli şey, öğrencinin tercih ettiği öğrenme stilini belirlemeye ve en iyi nasıl öğrendiğini tespit etmeye yönelik olmalıdır. Bunun eğitimciye katkısı ise öğrenmeyi optimize etmenin yanı sıra, öğrenme modellerini tanımasına, öğrenmede alternatif ilerleme yolları aramasına ve sorunlu bir öğrenme durumuna farklı alternatiflerle müdahale edebilmesine katkı sağlayacaktır (Kotecha, 2019, s.277).

Bütün bu bilgiler neticesinde, eğitimde bireysel farklılıkların bir gerçek olduğu, bu sebeple düzenlenecek olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, öğrenme ortamlarında ve

öğretim programlarında bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda son yıllarda ön plana çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını, çalışmanın bu aşamasında ele almak yerinde olur.

2.6. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Bir okulun koridorlarına göz atın. Herkes aynı şekilde mi giyiniyor? Aynı yüz hatlarına mı sahip? İlgi alanları aynı mı? Bu soruların cevabı açıktır. Öyleyse öğretmenler neden öğrencilere aynı dersi, aynı şekilde sunuyorlar? Günümüzde birçok sınıfta, öğretim yaklaşımı farklılaştırılmış olmaktan ziyade, üniter bir yapıdadır (Bondley, 2011, s. 6). Farklı sosyal ve kültürel ortamlardan gelen bireyler tabiatıyla farklı ön bilgilere ve becerilere sahiptir. Bu bakımdan bireylerin öğrenme tarzları, ilgileri, yetenekleri de çeşitlilik gösterir. Aslında bütün bu farklılıklar, her birey açısından bir çeşitliliktir. Bu çeşitlilik neticesinde eğitim ortamlarında her öğrencinin, standart bir kavrama becerisine sahip olması ve gelişim göstermesi mümkün değildir. Bu bakımdan eğitim ortamlarında farklılıklar dikkate alınmalıdır. Söz konusu bu farklılıkların dikkate alınması şüphesiz eğitimi daha nitelikli hale getirecektir. Bireysel farklılıkların önemsenmesi ve farklılıklara uygun öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi bu bakımdan önemlidir (Karadağ, 2014, s.1302).

Geçmişten günümüze pedagogların çoğu öğretimi, öğrencilerin amaçlarına ulaşmak üzere bireysel çabalarının etkin olduğu faaliyetler bütünü olarak tanımlamışlardır. Buna rağmen bir çömlekçinin eli altındaki çamura istediği şekli verebilmesi gibi, öğretmenin de çocuğa istediğini öğretebileceği ve çocuğu arzu ettiği yönde geliştirebileceği düşüncesi, asırlarca eğitim ve öğretim faaliyetlerine hâkim olmuş bir olgudur. Fakat daha sonraki süreçte ise, öğretime bakış açısı değişmiştir. Bu anlayışa göre öğretim faaliyetinin gerçekleşmesi için; bedensel, bilişsel ve duyuşsal bir çok bileşenin olduğu; öğretmenin çocukta istendik davranış değişikliği yapmak için etkin bir rol üstlendiği, ancak bu değişikliklerin yapılabilmesi için çocuğun dışarıdan gelen tesirleri isteyerek alması lazım geldiği, yani kendiliğinden aktif bir duruma geçmesi gerektiği kabul edildi (Aytuna, 1955, s.8). Eğitimdeki bu bakış açısı değişikliği, bireyi edilgin bir rolden çıkararak ona aktif bir nitelik kazandırmıştır. Buna göre öğrenme, bireyin zihninin dışarıdan doldurulduğu boş bir levha değil, aksine bireyin kendi istek ve faaliyetleriyle gerçekleşen aktif bir süreçtir.

Öğretim faaliyetlerinde öğrencinin aktif olma anlayışı, öğretime dair birçok yöntem ve stratejiyi de beraberinde getirmiştir. Son zamanlarda bu yöntemlerin içerisinde en dikkat çeken, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı olarak ön plana çıkmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili günümüzde ilk çalışmaları yapan Tomlinson (1995, 1999, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2014), Kronberg, York-Bar (1997), Heacox (2002), Theisen ve Co (2002), gibi bir çok araştırmacı, öğrenme-öğretme süreçlerindeki bileşenlerin, öğrenci farklılıklarını esas alarak düzenlenmesi, ilgi alanlarına yönelik etkinliklerin işe koşulması, öğrenme stillerinin dikkate alınması sayesinde, her öğrenciden beklenen neticenin etkin bir şekilde alınabileceğini, burada öğrenciler için farklılaştırılacak olan öğelerin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı gibi bileşenlerden oluştuğunu belirtmişlerdir. İncelenen literatür taramasına dayanarak, eğitim uzmanlarının çoğunun farklılaşmanın ne anlama geldiğine dair birleştiği ortak nokta, öğretim sürecinin bileşenlerinden olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının farklılaştırılarak öğrencinin hazırbulunuşluk, ilgi, ihtiyaç ve öğrenme profiline hitap etmesi ve bu sayede öğrenci başarısının en üst düzeye çıkarılması anlayışına dayalı bir yaklaşım olduğudur (Belzic, 2022, s. 24).

Bu şekilde öğrencilerin potansiyelleri ortaya çıkarılabilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim ile öğrenciler, bilgiye ulaşma, ulaştıkları bilgiye anlam kazandırma, bilgilerle değişik deneyimler elde etme bakımından geniş bir alana sahip olabilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecindeki bu zenginlik, öğrencilere, öğrenme konusunda farklı alternatifler sunmaktadır (Demir ve Gürol, 2015, s.125).

Öğretimin farklılaştırılması ile, öğrencilerin farklı bireysel özellikleri olduğu gibi kabul edilmekte ve buna yönelik öğrenme etkinlikleri geliştirilerek her öğrenciye başarılı olma imkânı tanınmaktadır. Bu sayede öğrenme sürecinde öğrencilerde öz düzenleme, sorun çözme, iletişim kurma, bilişüstü beceriler gibi çeşitli becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bir başka deyişle farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bilgi, kavrama, okuma, dil, öğrenme tercihleri, ilgileri ve buna benzer diğer özelliklerini keşfetme, aynı sınıftaki çok çeşitli becerilere sahip öğrenciler için uygun eğitim ve öğrenme yaklaşımını hayata geçirme, her öğrencinin kendine özgü başarılarını ve öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak için etkinlikler planlamadır (Aşıroğlu, 2016, s.949).

Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretimi, insan doğasına uygun bir öğretim yaklaşımı olarak nitelendirmek mümkündür. Zira her birey yaratılış itibariyle birbirinden farklıdır.

İlgilerin, yeteneklerin, bakış açılarının farklılığı, esasında bir zenginliği teşkil etmektedir. Fakat bütün bu farklılıkları standart bir şablona uydurmaya çalışmak, bu zenginlikleri yok etmek veya zayıflatmak anlamına gelmektedir. İşte bu noktada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, farklılıkları köreltmeyen, bilakis farklılıklara değer veren bir bakış açısı sunmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin eksik yönlerine yoğunlaşmak yerine, onların güçlü oldukları yönlerini tespit etmeye çalışmakta ve onlara başarılı olabilmeleri için çeşitli imkânlar sağlamaktadır. Aslında bu eğitim anlayışı, bireye eğitimde fırsat eşitliği sağlayan ve öğrencilere standart bir eğitim sunmaktan ziyade, her öğrencinin kendi ilgisine, potansiyeline ve zekâsına hitap eden bir yapıya sahiptir. Bir bakıma bu anlayış, öğrenmenin optimum düzeyde gerçekleşme fırsatının verilmesi olarak algılanabilir (Saban, 2004, s.96).

Bu bakımdan eğitim ortamları, öğrencilerin farklı ilgilerini, yeteneklerini ve potansiyellerini ortaya çıkarabildiği ve onları mümkün olan en yüksek düzeyde geliştirebildiği ölçüde başarı seviyelerini yükseltmiş olacaktır. Bu gayeyi güden bir eğitim anlayışının temel hedefi ise, öğrencilerin farklı ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin asıl ögesi haline getirmektir. Bu nedenle öğretmenin en önemli görevlerinden birisi de sınıftaki her öğrencinin birbirinden farklı niteliklerini keşfetmek, onları geliştirmek ve öğrencilerin severek katılacakları öğrenme ortamları düzenlemektir. Bu sayede eğitim ve öğretim etkinlikleri, öğrencilerde daha anlamlı ve kalıcı olabilmektedir (Küçükahmet, 1997, s.59). Bu sebeple bireyin öğrenme sürecine bizzat dahil olması, yaparak ve yaşayarak öğrenmesi oldukça önemlidir.

Çocukların benzersiz tarzlar ve yeteneklerle farklı şekillerde öğrendikleri genel olarak bilinse de okulların, çoğunlukla öğrencilere bireysel başarılarını destekleyecek ortamı sağlama konusunda yetersiz kaldıkları bir gerçektir. Genellikle bu durum, okulun sahip olduğu fiziki imkânların yanı sıra, bireysel başarı ve yeteneklerden ziyade sınıf modelinin esas alındığı, bazı standartlara uyma zorunluluğu taşıyan bir öğretim yaklaşımından kaynaklanabilmektedir. Bu açıdan sınıf içerisinde öğrenci seviyelerinin farkında olmak önemlidir (Rafoth, 1997, s.419). Nitekim öğrencilerin bütün hisleriyle kendilerini öğrenme ortamına verebilmeleri, öğrenme ortamlarında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına, öğrencinin ilgisine hitap etmesine, başka bir deyişle öğrenme ortamlarının alışlagelmiş olandan farklı olmasına bağlıdır (Karch ve Estabroke, 1963,

s.32). Kuşkusuz öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim programlarının önemi büyüktür. İşin bu noktasında öğretim programının farklılaşmaya imkân tanıyan bir nitelikte olması amaca hizmet eder.

Farklılaştırılmış bir sınıfta, öğrenciler müfredata çeşitli şekillerde ve kendi yetenek düzeylerinde erişebilirler. Dack ve Tomlinson farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında, müfredatın düzenlenmesi ile ilgili bazı ilkeler belirlemişlerdir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir (2014, ss. 43–46):

1. İlgi çekici müfredat, öğrencilerin içerikle kişisel bağlantılar kurmalarına yardımcı olur.
2. İlgi çekici müfredat, öğrencilere anlamlı seçenekler sunar.
3. İlgi çekici müfredat, öğrenmeye değer fikirlere odaklanır.
4. İlgi çekici müfredat, tüm öğrencilere özgür olmayı ve başarıyı desteklemeyi öğretir.

Tomlinson, standartlara dayalı okullarda ve sınıflarda etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlamak için birbiriyle ilişkili dokuz kılavuz önermiştir. Tomlinson'a göre eğitimciler bu kılavuzları öğrenme ortamlarında ustaca uygulamak için; müfredat, öğretim faaliyetleri ve sınıf ortamları gibi bileşenleri, pedagojik bilgileri ve tecrübeleri ile birleştirmeleri gerekir. Bu kılavuzlar şu şekilde sıralanabilir (2001b, ss. 40–48):

1. Müfredatın amaca uygun olması.
2. Müfredatın, tüm öğrenim özelliklerine uygun düzenlenmesi.
3. Müfredatın, öğrencilerin nesneleri anlamlandırmasına yardımcı olmak için planlanması.
4. Müfredatın, öğretmenler ve öğrenciler için yönetilebilecek şekilde düzenlenmesi.
5. Müfredatın, öğrencilerin öğrenmelerini teşvik edecek şekilde tasarlanması.
6. Müfredatın, odaklanmış öğrenme etkinliklerine göre tasarlanması.

7. Müfredatın, farklı öğrenci seviyelerini öğrenme ortamına katacak şekilde düzenlenmesi.
8. Öğrenme ortamlarının saygı ve güven esasına dayalı tasarlanması,
9. Başarı odaklı bir öğretim tasarımı.

Bu anlayış, standart sınıf anlayışından farklı olarak bireye, müfredattan öğrenme ortamına, öğretim yöntem ve tekniklerinden, ders araç ve gereçlerine kadar esnek bir yapı sunmaktadır. Günümüzde eğitime dair bir çok faaliyetin standartlaştırılması ve mevzuatlarla sınırlandırılması, esnek sınıf ortamlarının oluşturulmasına engel teşkil eden bir husustur. Etkin bir öğrenme yaşantısı geliştirmek için, bu engelleri ortadan kaldırmak ve esnek sınıf ortamlarının oluşumunu teşvik edici düzenlemeleri getirmek önem arz etmektedir. Bu bakımdan farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, bireysel ihtiyaçların karşılanması önemlidir (Yuen vd., 2018, s.36).

Bu bilgiler ışığında farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilerin; kendilerine sunulan program içeriklerini keşfetmeye yönelik çeşitli imkânlarla sahip oldukları, aktivitelerini ve öğrenme süreçlerini anlamlı hale getirdikleri, bu sayede kendi bilgilerine ve fikirlerine değer verildiğini hissettikleri, toplu etkinlikler yaparak öğrendiklerini gösterme ve sergileme imkânına sahip oldukları, aynı zamanda toplu etkinlikler sayesinde sosyalleşebildikleri ortaya çıkmaktadır.

Farklılaşma, öğrencilerin tüm sınıf ortamlarında, farklı yeteneklerde olması anlayışına dayanır. Bu görüşe dayanarak, okul başarısı öğrenciler arasındaki tek fark olarak kabul edilemez. Genel olarak tüm sınıfların, hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme stili, ilgi alanları, ön bilgi, deneyimler, sosyoekonomik durum, kişilik ve sosyal beceriler gibi çok çeşitli faktörleri bünyesinde barındırdığı kabul edilmektedir. Bu nedenle genel bir öğretim yaklaşımı, her öğrencinin çoklu ve çeşitli ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini karşılayamaz. Öğrencilerin farklılıklarını etkili bir şekilde sınıfa yansıtmak demek, bununla ilgili gerekli olan yol ve yöntemleri kullanarak, farklı öğrencilerin farklı öğrenme modellerini, ilgi alanlarını, öğrenme hızlarını, becerilerini, bilgilerini ve tutumlarını dikkate almak demektir (Valiandes, 2015, s.17).

Bazen farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim ile karıştırılmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim modelinde, öğrenciler kendi yetenek düzeylerine ve

hedeflerine göre öğrenirler. Kendi öğrenmelerinde kendi stilleri ve hızları ile çalışırlar. Konu ve beceriler genellikle bölümlere ayrılır ve her bir öğrenciye kendi kendine ilerleyen bir seviyede öğretilir. Her öğrenci kendi çalışmasından tek başına sorumlu olduğu için, grup etkileşimi gerçekleşmez. Öğretmenler genellikle her öğrenci için farklı hedefler, öğrenme yöntemleri, materyaller sağlamaya çalışırlar. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler sınıftaki her çocuk için farklı bir şey denemezler; daha ziyade, tüm öğrenciler için anlamlı öğrenmeye odaklanırlar. Öğretmenler, her öğrenci için bir tane değil, birkaç etkinlik seçeneği planlar. Öğrenciler izole edilmiş etkinlikler yapmak yerine, tüm sınıfla, küçük veya büyük grupların kombinasyonu ile çalışabilirler (Good, 2006, s. 13). Farklılaştırılmış öğretim ile bireyselleştirilmiş öğretim birbirine karıştırılmaması gerekir. Zira ülkemizde bireyselleştirilmiş öğretim programı (BEP), öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik okul rehberlik hizmetleri ve öğretmenlerin beraber hazırladıkları kişiye özel programlardır. Bireyselleştirilmiş öğretimde her öğrenci için mutlaka bir program hazırlanması gerekirken, farklılaştırılmış öğretimde böyle bir şey söz konusu değildir. Farklılaştırılmış öğretimde etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, planlama bütün sınıfa yönelik yapılır ve öğrenciler yerine göre bireysel, yerine göre gruplar halinde çalışırlar (Öztürk ve Mutlu, 2017, s.382).

Farklılaştırılmış öğretimi, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin bireysel farklılıklarını esas alarak öğretim bileşenlerine ilişkin uyguladıkları farklılıklardan ziyade, bir felsefe olarak tanımlayan yaklaşımlar da vardır. Bu felsefenin özünde, her öğrenenin öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alma ve bu ihtiyacı karşılama yatmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere farklılaştırılmış öğretim, bir strateji veya yöntem olmaktan ziyade; öğrenen, öğretim ve öğrenme kavramlarına bütüncül bir bakış açısı ile bakan yoldur (Avcı ve Yüksel, 2018, s.2).

Farklılaştırılmış öğretim olmadan, ileri seviyedeki öğrenciler zihinsel olarak körelebilirler, çünkü okulda zorlanmazlar. Her şey onlara kolay gelir, bu yüzden onlar için okul sıradanlaşır. Halbuki farklılaşma, bu öğrencilere, normalden daha yüksek seviyelerde öğrenme yaşantıları sunarak kendilerini gerçekleştirmelerine imkân tanır. Bunun yanı sıra sınıfın gerisinde kalan öğrenciler, farklılaşmadan benzersiz bir destek alırlar. Bu öğrencilere üstesinden gelebilecekleri görevlerin verilmesi, onları daha çok motive edecektir. Böylelikle bu öğrenciler, büyük bir sınıfta kaybolmak yerine, başlangıçta çok zor olduğunu düşündükleri bir şeyi başarmaktan dolayı özyeterlilik

duygusu kazanabilirler. Bu itibarla farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin kendi seviyesinde öğrenmelerini sağlayarak onlara yüksek kaliteli öğrenme fırsatları sunabilir (Good, 2006, s. 9). Dolayısıyla öğretim süreci, öğrencilerin yetersizliklerini merkeze alan bir anlayıştan çok, öğrencilerin başarılı oldukları yönlerini ön plana çıkararak onlara başarılı olabilme fırsatı sunmalıdır. Çağdaş eğitim anlayışının bir gerekliliği olan eğitimde fırsat eşitliği, belki bu sayede sağlanmış olacaktır. Çünkü eğitimde fırsat eşitliği, sadece dezavantajlı gruplara yönelik yürütülen bir faaliyet değil, sınıftaki bütün öğrencilere hitap edebilen, onların potansiyellerini ortaya çıkarabilen etkinliklerdir (Saban, 2004, s.39).

Günümüzde öğrenciler farklı zekâ türleri, farklı yetenekler, farklı öğrenme stilleri ve farklı kişilik yapılarıyla sınıflarda bir arada bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin tüm bu farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların ihtiyaçlarını karşılamak ve belirlenmiş olan eğitim standartlarını tüm öğrencilere ulaştırmak zorundadır. Belki de bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine yanıt vermek için farklılaştırılmış sınıf ortamları oluşturmaları gereklidir (Demiral, 2015, s.101). Kapsayıcı bir sınıfta, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilen farklılaştırılmış bir öğretimi uygulamak öğretmenler için zor bir görev olabilir, çünkü müfredatın dışına çıkma, mevzuattaki kısıtlayıcı hükümler ve öğretim hakkında yeni düşünme biçimi, öğretmenleri zorlayabilir (Tobin ve Tippet, 2014, s.423). Nitekim Tomlinson'un aktardığına göre (2005b, s. 11) birçok öğretmen, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere fayda sağlayacağına inandıklarını belirtmekle birlikte, çeşitli sebeplerden öğretimde farklılaştırmanın mümkün olduğuna inanmadıklarını da ifade etmişlerdir.

Bireyin toplum içindeki durumu ile ilgili çalışmalar yapan Maslow, Herberzg, McClelland gibi araştırmacıların ortaya koyduğu fikirler dikkate alındığında da okulların bireysel farklılıkları esas alan bir öğretim programı hazırlamasının kaçınılmaz olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü bireye kendisini gerçekleştirme fırsatı sunmayan, özgürlüğünün sınırlı olduğu ve bireyin başarısızlığına ve bunu telafi etmeye odaklanan öğretim anlayışı, bireylerin motivasyonunu düşürebilir ve öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltabilir (Yavuz, 2019, s.32).

Tüm bireyler aynı yerlerde benzer yaşantılar içerisinde olsalar bile, farklı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerin çoğu, aynı sınıfta, aynı ortamda benzer

alışmaları gerçekleştirdikleri hallerde bile, farklı öğrenme performansları ve başarılar göstermektedirler. Bu durum, öğrencilerin farklı bireysel özellikleri ile açıklanabilir. Çünkü her öğrencinin yetenekleri, zekâ türleri, ilgi ve eğilimleri, çalışma istek ve gayretleri birbirinden farklıdır. Bütün ğrencilerin eşit şekilde geliştirilmeye çalışılması, normalin altında veya üstünde olan öğrencileri olumsuz etkileyebilmektedir. Halbuki ğretim etkinliğinin sınıftaki bütün öğrencilere hitap edebilmesi, onların farklı yeteneklerini ve potansiyellerini ortaya çıkarmaya yönelik olması, bireysel çalışmalarını değerlendirebilecek bir yapıda olması, her öğrenciye başarılı olma fırsatı verecektir (şaldırdak, 2012, s.14).

Yapılan bütün bu değerlendirmeler neticesinde, farklılaştırılmış ğretim yaklaşımındaki ortak temanın, birey farklılık odaklı bir eğitim anlayışını benimsediği söylenebilir. Bu anlayışın eğitim ortamlarında uygulanması bir gereklilik haline gelmiştir. Zira günümüzün eğitim uzmanları, bireysel farklılıklara değer veren eğitim sistemlerinin daha pedagojik bir yapıya sahip olduğunu ve daha başarılı olduğunu ifade etmektedirler. Bu yönüyle öğrencinin potansiyelini en yükseğe çıkarmak ve ihtiyaçlarına cevap vermek için uygulanan ğretim programı, metot ve teknikler oldukça önemli hale gelmektedir. Tek yumurta ikizlerinin dahi birbirinden farklı ihtiyaçlarının olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, sadece özel yeteneklilerin eğitimi ile uğraşan eğitimcilerin değil, aynı zamanda tüm ğretim programı geliştirenlerin, farklı ğrenci profillerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek programları geliştirmeleri, günümüz eğitimi için önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Her kişinin farklı kültür, aile yapısı, potansiyel ilgi yapısı ve ekleyebileğeğimiz onlarca farklı değişkenle kendine has bir kişiliği temsil ettiği bir gerçektir. Bu sebeple evrende tek bir metodun herkesin ihtiyaçlarına cevap vereceğini beklemek yanılıcı olur. Bundan dolayı eğiticilerin bir orkestra şefi gibi öğrencilerin içinde bulundukları durumu sezerek farklı uygulamaları farklı zamanlarda, farklı bireylere uygulayarak bu çoklu senfoniye yönetmesi daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde dahi, çoklu metotlar kullanılırken bu öğrencileri eğitmek için tek bir sisteme bağlı kalmak kendimizi kandırmaktan başka bir şey olmayacaktır (Türkman, 2017, s. 25). Bundan dolayı farklılaştırılmış öğretimde ğretmen, öğrencilerin n öğrenmelerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, öğrenme stili ve kültürlerini değerlendirir, farklılaştırılmış ğretim uygulamaları tasarlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz

önünde bulundurur, ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenler (Erdem, 2019, s. 136).

Tomlinson ve Imbeau farklılaştırılmış öğretimle ilgili yaygın olan bazı yanlış bilgileri tespit etmiş ve yanlış bilgileri şu şekilde düzeltmiştir (2010, ss. 13–14):

- Farklılaşma, bir dizi öğretim stratejisi değildir. Farklılaşma bir felsefedir. Öğretme ve öğrenme hakkında bir düşünme şekli, aslında bir dizi prensiptir.
- Bir okul yöneticisinin öğretmenlere öğretimi etkili bir şekilde nasıl uygulayabileceklerini söylemeleri, hatta göstermeleri yeterli değildir. Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıkları tespit etmek, kişinin sınıf pratiğini ve sonuçlarını öğrenmek, öğrencilerin düşünme stillerini bilmeyi gerektirir.
- Farklılaştırma, öğretmenin; “bunu zaten yapıyorum” ya da eğitim yöneticilerinin; “öğretmenlerimize zaten eğitimi farklılaştırmalarını söylüyorum” ifadelerinden ibaret değildir. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler, sınıftaki öğrenme farklılıklarına, öğrencilerin ilgi ve hazır olma durumlarına dikkat eder ve buna uygun şekilde öğretimi planlarlar.
- Farklılaşma sadece öğrencilere verilen talimatlar değildir. Farklılaşma öğretimsel bir yaklaşım olsa da etkili farklılaştırılmış öğretim, olumlu bir öğrenme ortamından, yüksek kaliteli müfredattan, öğrenci merkezli bir değerlendirme ve esnek sınıf yönetiminden oluşur. Bu unsurlardan herhangi birinin zayıf olması öğretimde farklılaştırmanın etkisini azaltır.

Bu tespitlerden hareketle öğretimin farklılaştırılması; öğrenci farklılıklarının dikkate alınmasını, öğretim etkinliği içerisinde yer alan bileşenlerin farklılaştırılmasını ve öğretim sürecindeki değişik aşamaların çeşitlendirilmesini esas alır. Böylelikle öğretim etkinlikleri tek düze içerikten ve uygulamadan kurtarılır, beceri, kavrama, sosyo-kültürel yapı gibi çok geniş bir yelpazede yer alan öğrencilere kendi tarzlarında öğrenme imkânı sunulmuş olur (Demir ve Gürol, 2017, s.124). Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim anlayışı, her bir öğrencinin farklı bireysel özelliklere sahip olduğunu varsayar. Bu özelliklere yönelik öğrenme-öğretme faaliyetleri düzenleyerek her bireye başarılı olma imkânı sunar. Öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerde öz-düzenleme, problem

çözebilme, iletişim kurma ve bilişüstü beceriler gibi yetkinliklerin kazandırılmasını amaçlar (Aşıroğlu, 2016, s.949).

Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrenciler, müfredata çeşitli şekillerde ve kendi yetenek düzeylerinde erişebilirler. Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, bireysel ihtiyaçların karşılanması için farklılaştırılmış öğretim oldukça önemlidir (Yuen vd., 2018, s.36). Farklılaşma, öğrencilerin tüm sınıf ortamlarında, karma yeteneklere veya sınıf ortamında bulunan birçok anlamda “farklılıklar” kavramına dayanır. Bu görüşe dayanarak, okul başarısı öğrenciler arasındaki tek fark olarak kabul edilemez. Genel olarak bu yaklaşımda tüm sınıfın hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme stili, ilgi alanları, ön bilgi, deneyimler, sosyo-ekonomik durum, kişilik ve sosyal beceriler gibi çeşitli faktörlerde büyük farklılıkları olan öğrencileri barındırdığı kabul edilir (Valiandes, 2015, s.17-26). Öğrenciler, yeni bilgilere anlam ekleyebilmeleri, bilgiyi kavrayabilmek için seçtikleri stratejiler, bilginin teorik kısmı ile pratik kısmını eşleştirebilmeleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterirler (Rafoth, 1997, s.419).

Esasında farklılaştırılmış öğretimin altında yatan temel önerme, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri ne olursa olsun ilerlemelerini sağlamaktır. Öğretmenler kendi sınıflarındaki öğrenci çeşitliliğini tanıdıkça, farklılaştırılmış stratejileri daha iyi kullanabilir hale gelirler. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerine, ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve hazır bulunuşluk seviyelerine yönelik çeşitli stratejiler kullanarak, bir öğrenme hedefine giden birden fazla yol göstererek, süreci öğrenciler için çekici, onlara gelişimsel olarak uygun hale getirdikçe, onları farklılaştırılmış öğretime daha çok dahil edebilirler (Taylor, 2015, s. 17).

Bu bilgiler ışığında farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilerin; kendilerine sunulan program içeriklerini keşfetmeye yönelik çeşitli imkânlarla sahip oldukları, aktivitelerini ve öğrenme süreçlerini anlamlı hale getirdikleri, bu sayede kendi bilgilerine ve fikirlerine değer verildiğini hissettikleri, farklı etkinliklerle öğrendiklerini gösterme ve sergileme imkânına sahip oldukları, aynı zamanda toplu etkinlikler sayesinde sosyalleşebildikleri ortaya çıkmaktadır.

Tomlinson (2008, ss. 26–30), eğitim ortamında farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecinde öğretmenlerin, şu dört unsuru göz önünde bulundurmaları gerektiğini ifade eder:

- **Güven:** Güven, öğrencilerin öğretmenin kendi yanında olduğuna inandıklarında başlar. Bu güven sayesinde öğrenciler kendilerini değerli hisseder ve başarılı olma kapasitelerine inandıkları için çalışmaya başlarlar. Sınıftaki bu güven ortamı ise, öğrencilerin bireysel ve grup olarak başarılarının desteklendiğini fark ettikçe gelişir. Bu tür bir güven, eğitim ortamında inanca dayalı ortaklık oluşturur.

- **Uyum Sağlamak:** Öğrencilere öğrenme sorumluluğu veren ikinci bir unsur, öğretilecek şeyin öğrenciye uyduğundan emin olmaktır. Öğrenme ortamında uyum, öğrencilerin işlerine motive olması ile ilgilidir. Eğer hedefler sürekli olarak öğrencinin erişemeyeceği bir yerdeyse, o öğrenci, öğrenmekten ziyade, olası tehlike veya aşağılamadan kaçınır. Eğer bir öğrenci için hedef sürekli olarak çok kolaysa, öğrenci öğrenme konusunda çabalamayı bırakır. Her iki durumda da öğrencinin devam etme isteği azalır. Uyum ayrıca öğrencilerden öğrenmelerini istediğimiz şeyin, kendi açılarından önemi ve anlamlı olmasını gerektirir. Bilgi, anlayış ve beceri, öğrencilerin dünyalarını anlamasına, yapmak istedikleri şeyleri yapmalarına veya kişisel bir anlam duygusu geliştirmelerine yardımcı olduğunda, öğrenciler başarılı olmak için ne gerekiyorsa yapacaktır. Ayrıca öğrenciler arası uyum, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırarak öğrencilere başarılarını ifade etme fırsatı sunacaktır. Bu tür fırsatlar öğrenmeyi hantallaştırmak yerine etkili kılar ve öğrencilerin çabalarının başarıya ulaşma olasılığını artırır.

- **Öğrencilerin Sesine Kulak Vermek:** Öğrenciler fikirlerini, duygularını, endişelerini, cehaletlerini ve önyargılarını ifade edemediklerinde öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmez. Eğer öğrenciler bütün duygularını paylaşabilecek bir ortam bulabilirlerse, öğrenmenin gerçekleşme şansı vardır. Bu sebeple öğretmenler, davet ederek, teşvik ederek, onaylayarak, destekleyerek, rehberlik ederek ve dürüstlikle yanıt vererek öğrencilerin sesine kulak vermelidirler.

- **Farkındalık Geliştirme:** Gerçek anlamda öğrenen öğrenciler, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamış olan öğrencilerdir. Metnin nasıl anlamlandırılacağını, nasıl dinleneceğini ve nasıl soru sorulacağını bilirler. Başarı kriterlerine göre çalışmalarını nasıl yönlendirebileceklerini bilirler. Öğrenme güçlerinden nasıl yararlanacaklarını ve zayıf yönlerini nasıl telafi edeceklerini bilirler. Planlamayı, planları takip etmeyi, gerektiğinde planları değiştirmeyi ve planlamalarının etkinliğini değerlendirmeyi yapabilirler. Bu yollar sayesinde öğrenciler, kendi öğrenmelerinin adeta bir kaptanı

olurlar ve başarıya inanmaya başlarlar. Bu nedenle öğretimi farklılaştıran öğretmenler, her öğrenciye bu yeteneklerini geliştirmede rehberlik etmelidir.

2.6.1. Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temellerini; Piaget'in yapılandırmacı yaklaşımı, Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi teorisi ve Gardner'in çoklu zekâ kuramı oluşturmaktadır (Abbati, 2012, s. 6; Rodriguez, 2012, s. 6; Subban, 2006, s. 937; Thakur, 2014, s. 11; Wan, 2017, s. 149). Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretimin temelinde; beyin temelli öğrenme, öğrenme stilleri gibi birçok yaklaşım da bulunur (Avcı ve Yüksel, 2018, s.3). Çalışmanın bu aşamasında, günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temellerine kaynaklık eden teorilere değinmek gerekir.

Piaget'nin geliştirdiği yapılandırmacı teoriye göre öğrenme, bireyde asimilasyon ve bir merkezleme süreci olarak başlar. Çocuk, karşılaştığı yeni bilgileri ilk etapta önceki bilgileri ile hemen eşleştiremez ve bu sebeple bir asimilasyon süreci yaşar. Sonraki süreçte ise birey ilgi alanlarına ve dikkatini çeken nesneye göre öğrenilecek şeyi merkeze alır. Buna göre bir özümseme gerçekleşir (L. Smith vd., 1997, s. 113). Piaget bu teoride, öğrenilen bir gerçeğin sadece yarı gerçek olduğunu, çünkü anlamının keşfetme ya da inşa etme esasına dayalı olduğunu ileri sürer. Bu bakımdan okullarda bireyin doğaçlama araştırmalarına ve çalışmalarına izin verilmesi, öğrenilecek her yeni gerçeğin öğrenciler tarafından yeniden keşfedilmesini veya en azından yeniden inşa edilmesini sağlayacaktır. Onun için öğrencilere bilgiyi vermek değil, bilgiyi kendisinin yapılandırarak kazanması önemlidir. Eğitim sistemlerinin hedeflediği mucitleri ve kâşifleri ortaya çıkarmak, bu sayede gerçekleşebilir (Lourenço, 2014, s. 11).

Piaget'nin yapılandırmacı (constructivist) teorisinde öğrenci, önceki deneyimine dayanarak aktif bilgi oluşturur. Öğretim daha çok öğrencilerin bireysel faaliyetlerine dayanır. Bu nedenle, öğrenciler kendi kavramsallaştırmalarını ve sorunlara çözümlerini oluştururlar. Öğrenci özerkliği ve inisiyatifi kabul edilir ve teşvik edilir. Farklılaştırılmış öğretim de her öğrencinin hazırlığına, ilgi alanına ve öğrenme stillerine odaklanır. Öğretmenler öğrencinin durumuna göre öğretimi kolaylaştırarak öğrencilerin deneyimleri aracılığıyla kendi bilgilerini oluşturmalarına destek sağlar. Öğrencinin yetkinlikleri arttıkça, öğretmenin desteği azalır (Kiley, 2011, s. 29; Rodriguez, 2012, s. 6).

Öğrenme faaliyetinin nasıl gerçekleştiğine yönelik bir kuram olarak ortaya konulan yapılandırmacılık, süreç içerisinde öğrenenler tarafından bilginin nasıl düzenlendiği ve inşa edildiğine ilişkin bir yaklaşıma dönüşmüştür. Bu anlamda öğrenme ezber ile bilgiyi elde etme değil, öğrenen kişinin bilgiyi aktarması, var olan bilgiyi yeniden yapılandırarak yeni bir bilgi oluşturmaya dayanır. Bu sayede öğrenen kişi, eski bilgilerle yeni bilgileri uyumlu hale getirerek oluşturduğu yeni bilgiyi, yaşam problemlerini çözmek için uygulamaya koyar (Altun, 2013, s.4).

Geleneksel yaklaşımların tersine yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireysel faaliyetler ile oluşur ve bireyin zihninde yapılandırılır. Öğrenenin zihinsel gelişiminin merkeze alındığı bu yaklaşımda, öğretimden ziyade öğrenme üzerinde durulmaktadır. Öğrenciler, var olan bilgilerinin ve yaşantılarının üzerine yeni bilgileri koyabilmek ve bu bilgileri içselleştirebilmek için etkinlikler gösterirler. Böylelikle yeni bilgi ile önceden var olan zihinsel oluşumlar birleştirilir. Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğretmenin bilgiyi doğrudan verdiği veya kavratıldığı bir süreç değil, öğrencinin bizzat elindeki argümanları kullanarak yeni bir bilgi inşa etme sürecidir. Çünkü öğrencilerin kendilerinin keşfettiği bir kavram veya olay, onlara daha çok heyecan vermekte ve bilginin kalıcılığını sağlamaktadır. Bu şekilde elde edilen bir bilgi hayatın birçok alanında kullanılabilir. Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, aslında bir yorumlama sürecidir (Bilgili, 2016, s.37).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin aktif olduğu, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin dinamik bir şekilde ilerlediği anlayışı benimser. Süreç, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını, yeni öğrenilecek bilginin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesini ve öğrenmenin kalıcılığı için bilginin günlük hayatla, diğer derslerle, ara disiplinlerle ilişkilendirilmesini önemser. Bunun için öğrenmeler çok uyaranlı bir ortamda gerçekleştirilerek öğrencilerin etkin olması ve sürecin dinamik bir şekilde ilerlemesi sağlanmalıdır. Bu şekilde gerçekleşen etkin bir öğrenme ile elde edilen bilgiler, beceriye dönüşebilir ve günlük hayatta kullanımı sağlanabilir (Beydoğan, 2017, s.156).

Yapılandırmacı yaklaşım eğitim alanında üç şekilde ele alınmaktadır. Birincisi Piaget ile gelişen “*Gelişimsel (Bilişsel) Yapılandırmacılık*,” Vygotsky’ nin öncülük ettiği “*Sosyal Yapılandırmacılık*” ve Bruner ile gündeme gelen “*Etkileşimsel Yapılandırmacılık*” tır (Güneş, 2016, s.53).

Farklılaştırılmış öğretimin temel aldığı kuramlardan bir diğeri, Sosyokültürel Öğrenme Teorisi’nde yer alan ve Vygotsky tarafından tanımlanan “*Yakınsal Gelişim Alanı*” dır. Yakınsal gelişim alanı kavramı Vygotsky’ye göre (1978, s. 87), henüz olgunlaşmamış ancak olgunlaşma sürecinde olan işlevleri tanımlar. Bu işlevler, gelişimin meyvelerinden ziyade, gelişimin tomurcukları veya çiçekleri olarak adlandırılabilir. Gerçek gelişim düzeyi, zihinsel gelişimi geriye dönük olarak karakterize ederken, yakınsal (proksimal) gelişim, ileriye dönük olan zihinsel gelişimi esas alır. Yakınsal gelişim alanı psikologlara ve eğitimcilere, gelişimin içsel seyrinin anlaşılabilceği bir araç sunar. Bu yöntemi kullanarak, sadece tamamlanmış olan döngüleri ve olgunlaşma süreçlerini değil, aynı zamanda şu anda oluşum halinde olan, henüz olgunlaşmaya ve gelişmeye başlayan süreçler de hesaba katılabilir. Böylece, yakınsal gelişim bölgesi, çocuğun yakın geleceğini ve dinamik gelişim durumunu betimlememize izin vererek, yalnızca gelişimsel olarak elde edilenlere değil, aynı zamanda olgunlaşma sürecinde olanlara da izin verir. Bu durum, çocuğun potansiyelinin keşfedilmesinin yanı sıra, eğitim ortamlarının, öğrenme faaliyetlerinin de düzenlenmesinde önemli bir rehberlik sağlar.

Bu bakımdan yakınsal gelişim alanı, bireyin mevcut gelişim seviyesinde yardımla ilerleyebileceğini anlama kapasitesini ifade etmektedir (Goddard ve Kim, 2018, s.1153). Zira çocuk kendi kendine belirli bir bilişsel gelişim ve anlama düzeyine geldiğinde, bu düzeyin ilerisi olan yakınsal gelişim alanına girmek için mutlaka bir rehberle ihtiyaç duyar. Bu rehber okul ortamında öğretmen veya yetkinlik seviyesi yüksek bir akran olabilmektedir (Avcı ve Yüksel, 2018, s.4).

Öğrencilere verilecek destek türü öğrenmelerin ilerlemesinde önemli bir unsurdur. Öğrencilerin bilgi edinme ve anlayış geliştirme süreçlerinde onlara bu desteği sağlayacak akran etkileşimi ön plana çıkarılabilir. Bu desteğin amacı öğrenciyi farklı yaklaşımlarla daha yüksek gelişim seviyesine ulaştırmaktır (Pritchard ve Woollard, 2010). Yakınsal gelişim alanında ilerleme, sosyal etkileşim ile olmaktadır. Birey yaşadığı çevreyi anlamlandırmak ve karşılaştığı sorunlarla baş edebilmek için bilgiyi kullanmak zorundadır. Bu işleyiş hayat boyu devam eden bir süreçtir. Birey tecrübeleri, kazanımları ve bilgileri ile hayatta karşılaştığı sorunlara karşı olası çözümler üretir. Bu çözümlerden doğru olanlar birey tarafından daha sonra kullanılmak üzere saklanır. Bilgiyi yapılandırma süreci önbilgiler ve yaşantılar kadar, içinde bulunulan sosyo-kültürel yapıdan da etkilenir. Birey çevresinde etkileşimde bulunduğu varlıklara, içinde yaşadığı

kültürde benimsenen anlamlarla bakar (Sabancı, 2014, s.5). Böylelikle öğrencilerin dersin içeriğini kendi deneyimleri ve sosyo-kültürel yapıları ile ilişkilendirmeleri, öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir.

İş birliğine dayalı öğrenmenin de sürece katılmasıyla “*Sosyal Yapılandırıcılık*” yani öğrencinin bilgiyi, çevresindeki sosyal ağları organize ederek öğrenmesi daha etkin hale gelmektedir (Yiğit, 2013, s.277). Bu bakımdan öğrenci ya öğretmeni ile etkileşime girmeli ya da akranları ile iş birliği içerisinde onların yönlendirmesiyle gelişimini sağlamalıdır. Her bireyin hem kendi kendine edindiği bilgileri hem de yakınsal gelişim alanında ihtiyaç duyacağı rehberliğin oranı birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek ona göre öğretimini planlamalıdır. Öğretim ortamında öğrenciye verilecek problem durumları, onun yakınsal gelişim alanı içinde olmalıdır. Bu alanın altında ve üzerinde yer alan problemler öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir (Avcı ve Yüksel, 2018, s.4). Bu yüzden eğitimciler, fiziksel ve sosyal çevreyi kullanabilme konusunda yetkin olmalıdırlar. Çevrenin kendilerine sunduğu imkânları amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanabilmelidirler (Doğan, 2019, s.124).

Bu teorilere ek olarak Gardner’in geliştirdiği “*Çoklu Zekâ Kuramı*,” farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına bir çok yönden rehberlik etmiştir. Gardner’e göre zekâ, bir kişinin bir sorunu çözme veya bir kültürde değerli kabul edilen bir şey yapma yeteneğini içerir. Bu bakımdan zekâ, biyopsikolojik bir potansiyeldir. Değerlere ve imkânlarla bağlı olarak gelişir ve içinde bulunduğu kültürden etkilenir. (Bümen, 2005, s.5). Bu bağlamda bireyler farklı zekâ türlerine sahiptirler. Buradan hareketle Gardner “*Çoklu Zekâ Kuramını*” geliştirmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı, Gardner’in, Harvard Üniversitesi’nde yürüttüğü bir proje ile ortaya çıkmıştır. Projede Gardner, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi ile, beyinlerindeki hasar sebebiyle zekâ bozuklukları olan çocukların zekâ potansiyelleri üzerine çalışmalar yapmıştır. Özellikle beyni hasar gören bireylere yönelik yaptığı çalışmalar, bu kuramın geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Beynin farklı bölgelerinde oluşan hasarlar neticesinde bir faaliyeti yapmakta zorlanan bireylerin, beynin diğer bölgeleri tarafından desteklenerek bu eksikliği kapattığı ortaya çıkmıştır (Demirel vd., 2006, s.13).

Beynin faaliyetleri doğrultusunda zekâ kavramına açıklık getiren Gardner, insanların beyin fonksiyonlarının zengin bir niteliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gardner buradan hareketle zekâyı, bir ürünü şekillendirme veya karşılaşılan bir problemi

çözme konusunda farklı zihinsel yapıları kullanma becerisi olarak tanımlamış ve her zekâ alanının kendine özgü sembollerinin, sembol sistemlerinin ve araçlarının var olduğunu öne sürmüştür. Bu yaklaşıma göre birey, bu sembolleri kullanarak, o alandaki problemleri çözmeye çalışır. İşte, bireyin bu anlamda sergilediği performans, o kişinin zekâ seviyesinin göstergesidir. Kişilerin becerilerini ortaya koyduğu bu alanlar, geleneksel zekâ türlerindeki gibi, yalnız matematiksel ve sözel alan değildir (Titrek, 2016, s.44).

1980'lerin başında yedi zekâ türü belirleyen Gardner, yaklaşık on yıl sonra buna sekizincisini ekledi. Bu zekâ türleri şu şekilde sıralanabilir: Dilbilimsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, mekânsal (dışa dönük) zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müzikal zekâ, kişilerarası (sosyal) zekâ, içsel zekâ, natüralist (doğa) zekâ (Checkley, 1997, s. 9). Böylece Gardner, çalışmalarında zekânın tek bir alana yönelik olmadığını ileri sürmüş ve zekâyı; okuldaki değerine göre (sözel/dilsel zekâ ve mantıksal/matematiksel zekâ), sanattaki değerine göre (görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik ve müziksel/ritmik), kişisel değerine göre (içsel ve kişilerarası), çevreyle ilişkisine göre (doğa zekâsı) olarak kategorize etmiştir (Doğan Temur, 2013, s.175).

Aynı zamanda çoklu zekâ, sınıf içi etkinliklerde farklı zekâların hayat bulmasını vurgulayan bir kuram olarak da karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla çoklu zekâ kuramı, bir öğrenme yöntemi olarak nasıl kullanılabilir? Bu sorunun cevabını verebilmek için öncelikle, bireyin farklı öğrenme yollarına sahip olduğu düşüncesini kabul etmek gerekir. Bir başka ifade ile, her bireyin kendine has bir öğrenme tarzı vardır. Buna göre, bireyin yatkın olduğu, en çok zevk aldığı ve ilgi duyduğu zekâ alanlarını birer araç olarak kullanması onlara, farklı alanları tanıma fırsatı sunar ve öğrenme için yeni yollar ortaya çıkarır.

Gardner' a göre, okulların birincil rolü, içeriğin öğrenilmesini teşvik etmek ve öğrencilerin mezun olduktan sonra ihtiyaç duyacakları ve kullanacakları becerileri geliştirmektir. Ancak, öğrencilerin okulda öğrendikleri, aktif bir rol üstlenmedikçe muhtemelen unutulacaktır. Aktif olmak, onların soru sormasını, uygulamalı etkinliklere katılmasını ve gerektiğinde bilgiyi yeniden oluşturmalarını ve dönüştürmesini gerektirir. Ne yazık ki sınavlar, öğrencilerin aktif öğrenmeye ne ölçüde dahil olduklarını ölçmez. Öğrenciler, belli bir süre sonra muhtemelen unutacakları bilgileri ezberleyerek bir sınavda başarılı olabilirler. Buna karşılık, bir tahminde bulunan, deney yapan, verileri

analiz eden ve sonuçları gören öğrenciler, çok daha uzun bir süre boyunca sürmesi muhtemel beceri ve bilgileri geliştirirler (Morgan, 2021, s. 129).

Bu durum öğretim faaliyetinde bulunanların derslerini planlarken zekâ alanlarını dikkate almasını gerekli kılmaktadır. Öğretmen derslerde birden fazla zekâ alanına hitap edebildiğinden öğrenme, öğrencilerin çoğu tarafından gerçekleştirilecek ve öğrencilerin çoğunluğuna ulaşılmış olacaktır. Yalnızca bir zekâ alanına yönelik yapılan dersler, öğrencilerin tamamına ulaşamaz. Öğretmenler öğrencilerin ilgi, yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarabildikleri ve onları olabildiğince geliştirmeye çalıştıkları ölçüde, öğrencilere fırsat eşitliğini sağlamış olacaklardır (İskender, 2012, s.110). Nitekim çoklu zekâ yaklaşımı, ilköğretim düzeyindeki uygulamalarda, sınıfta her bir zekâ ile ilgili öğrenme merkezleri oluşturmayı önermektedir. Bu çalışmalarda içinde çeşitli oyunların bulunduğu, pek çok kitabın yer aldığı, sözlük ve görsel materyallerle zenginleştirilmiş merkezler söz konusudur. Merkezlerde öğrenciler yalnız çalışabilmekte, birlikte oyun oynayabilmekte, kâğıt, karton, boya, yapıştırıcı, makas ve benzeri materyallerle etkinlikler yapabilmektedirler (Bümen, 2005, s. 122).

Bu itibarla çoklu zekâ kuramı, eğitimde önemli faydalar sağlayabilir. Bunlar; öğrencilere istendik davranış kazandırmak için eğitim programlarının planlanmasına imkân tanınması (Örneğin; müzisyen, bilim adamı, düşünce adamı yetiştirme gibi), farklı alanlardaki konulara yönelik öğrenme etkinlikleri sergileyen öğrencilere ulaşılması olarak sıralanabilir. Bir başka ifade ile bu zekâ alanlarına uygun olarak düzenlenen eğitim, öğrenmeyi bireye yönelik ve daha etkin hale getirebilir (Özkan, 2008, s. 343).

Farklılaştırılmış öğretime ilham kaynağı olan diğer bir kuram, “*Beyin Temelli Öğrenme*” dir. Beyin Temelli Öğrenme de tıpkı sosyal yapılandırmacılık gibi öğrenmede iş birliğini desteklemektedir. Günümüz eğitiminin temel gayesi bilgiyi inşa eden, kendini geliştiren, potansiyelini ortaya çıkarabilen ve geleceğe yön veren bireyler yetiştirmektir denilebilir. Bu durum, eğitimde yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, aktif öğrenme gibi çağdaş yaklaşım ve yöntemleri ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşımların ortak noktası, öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmeleri ve öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze almalarıdır (Dülger ve Kabapınar, 2019, s.132).

İnsan beyninin özelliklerine ilişkin temel bilgilerin gözden geçirilmesi, beyin temelli öğrenme kuramının daha iyi anlaşılabilmesini sağlayabilecektir. İnsan beyni karmaşık bir yapıya sahiptir ve birçok görevi eş güdümlü olarak yerine getirebilen bir organdır. İnsan beyninin, beden hareketlerinin kontrol edilmesi, organların düzenli çalışması yanında öğrenme, düşünme ve hatırlama gibi çok farklı görevleri vardır. Sinir sisteminin en önemli kısmını ve merkezini beyin oluşturmaktadır (S. Altun ve Çolak, 2014, s.50). Beynin yapısı, işleyişi, hücreler arası ilişkiler, beyin yarı küreleri ve lobları (bölümleri), her bir bölümün ustalaştığı işlemler ve beyin yarı kürelerinin yapısal özellikleri bu bilgilerden bazılarıdır (Erişti ve Akdeniz, 2012, s.229).

Beyin; dış, orta ve alt bölümlerden iki yarı küre ve dört lobdan oluşmaktadır. Beyni oluşturan bu dört lobdan alın (frontal) lobu hareketle, çeper (parietal) lobu beden duyularıyla, şakak (temporal) lobu işitmeye ve ense (oksipital) lobu görme ile ilgili işlevler görür. Alın lobunda merkez oluk boyunca karşılıklı yer alan duyu ve motor korteks, duyu ve hareketle ilgili işlevler görür (S. Altun ve Çolak, 2014, s.52).

Caine ve Caine, Jensen, Sylwester, Wolfe, McGeehan, Gardner, Goleman, Kovalik ve Sousa gibi birçok araştırmacı, beyinle ilgili en son bilimsel tıbbi bulgulardan bazılarını alarak öğrenmeye uygulamıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde beyin farklı fiziksel bölümlerinin ve işlevlerinin var olduğu, bu sebeple beyin çoklu zekâ ve farklı öğrenme stillerine sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu açıdan öğretmenler beyin hakkında daha fazla bilgi edindikçe, öğrenme sürecini tam olarak anlayacaklar ve buna göre öğrenme ortamı oluşturabileceklerdir (Earluer, 2003, s.2-4).

Bu aşamada insan beyninin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği konusunu ele almak yerinde olur. Nörobilim alanının çalışmaları ve elde edilen bulgulara göre öğrenme, yeni dentritler ya da yeni beyin yapısı ile oluşmaktadır. Çünkü beyin nöral devreleri, değişme özelliğine sahiptir. Sinirlerin esnekliği sayesinde bu değişim ve uyum oluşmakta bunun sonucunda ise öğrenme gerçekleşmektedir (Keleş ve Çepni, 2006, s.72).

Beyin temelli öğrenme kuramına göre ise öğrenme, fiziksel, uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyokimyasal bir değişme biçiminde tanımlanmaktadır. İnsan beyinde tahminen 100 milyar civarında nöron, başka bir deyişle sinir hücresi bulunmaktadır. Tek bir insan beynindeki bu hücrelerin, birbiriyle karşılıklı olası bağlantılarının sayısı muhteşem bir örüntü oluşturmaktadır. Bu bakımdan beynimizdeki nöronlar bir ahtapota

benzetilebilir. Beynin ortasında kumanda merkezi işlevini gören bir hücre gövdesi bulunur. Nörona ait tüm genetik bilgiler burada muhafaza edilir. Doğduğumuzda milyarlarca nöronun gövdeleri hazırdır ve yeni öğrenmelerimiz ile nöronlar arasında yeni bağlantılar bu sayede oluşur. Uyaranların hücreden hücreye geçişi sinaps bağlantıları ile gerçekleşir. Beynimizdeki nöronların her biri 15 bin nöronla bağlantı kurar ve böylece bu yapı dev bir ahtapot görünümünü alabilir (Özden, 2014, s.41). Bu yaklaşıma göre, beklenti ve ihtiyaçlar, güdüler harekete geçirerek yaşantı sürecini başlatır. Bu süreç, kalıcı ve tetikleyici uyarıcıları doğurur, tetiklenen her nöron yeni sinaptik bağlantılar kurar ve öğrenme böylece gerçekleşir (Duman, 2015, s.49).

Beyin temelli öğrenme, beyin işlevini en iyi yapacak kuralların oluşturulması, beyin gücünün bütün potansiyeliyle öğrenmeyi anlamlandırma, örüntüleme, kodlama ve işleme süreçlerini dikkate alan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bir başka deyişle öğrenmenin; amaçlı, duygusal, zenginleştirilmiş, anlamlandırılmış, doğal bir çerçeve içerisinde ve beyin çalışmasına uyumlu bir biçimde düşünülmesi, planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Ünsal, 2013, s.253). Her bireyin sahip olduğu beyin, işleyiş süreci, birikimleri, tepkileri, yapılandığı hücreler arası bağların sıklığı gibi açılardan, diğer bireylerin beyinlerinden farklı olduğu bir gerçektir. Diğer bir deyişle, her beyin kendine özgüdür ve sahibini bu yönüyle eşsiz yapar. Bu sebeple öğretim sürecinde her bireyin farklı beyinlere sahip oldukları, iç dünyalarının, deneyimlerinin, bilişsel ve biliş ötesi yeteneklerinin, olaylar karşısındaki farkındalık biçimlerinin ve tepki sürelerinin farklı olduğu dikkate alınmalıdır. Buradan hareketle, bireylerin sahip oldukları bilişsel yapıların öğretim sürecindeki yansımalarının farklı olacağı, öğretimin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi, bilinçlilik ve farkındalık biçimleri ile sıkı ilişkileri olduğu, düşünülen his ve duyguların da öğretim sürecinde dikkate alınması önemlidir (Erişti ve Akdeniz, 2012, s.235).

Bunun yanında öğrenciler hem psikolojik ve fizyolojik hem de sosyo-kültürel ve ekonomik olarak farklı beyin-beden birlikteliğine sahiptirler. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında gelişim ve öğrenmenin kritik zaman dilimlerine çok dikkat etmelidirler. Öğretmenler, öğrencilerin var olan ya da olması beklenen bilgi, duygudurum ve düşüncelerin farkına vararak zorlaştırıcı değil kolaylaştırıcı, baskıcı değil, güven verici ve tehdit edici değil, teşvik edici tutum ve değerleri benimseyerek derslerini tasarlamalıdır. Bu anlayış, beyin temelli bir öğrenme-öğretme yaklaşımını yansıtır

(Duman, 2013, s.241). Aynı zamanda beyin temelli öğrenme; öğrenmenin anlamlandırılabilmesi için beyin işleyişinin esas alınmasını ve öğretimin zihindeki bu kurallarla organize edilmesini içerir. Beyni esas alan öğretim, beyin nasıl çalıştığını gerçek olarak anlamaya dayalıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenen birey devamlı çevresi ile zihinsel yeni bağlantılar kurma çabasında olduğundan, eğitimcilerden beklenen işlev, öğrencilerin zihinsel etkileşim kurabilecekleri deneyimleri organize ederek en iyi etkiyi oluşturacak biçimde düzenlemeleridir (Uçar ve Yeşilyaprak, 2018, s.372).

Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal kaynaklarından bir diğeri ise “*Öğrenme Stilleri*” dir. Öğrenme stilleri, bir öğrencinin öğrenme ortamını nasıl algıladığı, öğrenme ortamı ile nasıl etkileşimde bulunduğu ve buna nasıl tepki verdiğinin nispeten istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikler olarak tanımlanabilir (Bhagat vd., 2015, s.58). Böylelikle öğrenciler, öğrenirken farklı ve kendine özgü yollar bulabilir ve bunları uygulayabilirler. Bir başka deyişle öğrenme stili, her bireyin kendine has, bireyin öğrenmesine yönelik yatkınlıklarını ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir (Selvi, 2019, s.50). Bu açıdan bakarsak öğrenme stillerinin öğrenme stratejisinden bir farkı olmadığını düşünebiliriz. Ancak en önemli fark, öğrenme stillerimizin doğuştan getirdiğimiz karakteristik bir özellik olduğudur. Öğrenme stillerini doğuştan getirdiğimiz için stilimizi değiştirmemiz de oldukça zordur. Öğrenme stratejileri ise, bir öğrencinin öğrenmeyi daha kalıcı ve verimli hale getirmek için kullandığı yollar olup, geçirilen yaşantılar veya alınan eğitim sonucunda değiştirilebilmektedir. Kısacası, öğrenme stilleri biyolojik kökenli iken, öğrenme stratejileri ağırlıklı olarak sosyal ve çevresel kökenlidir (Yüksel, 2014, s.152).

Genel olarak yapılan tanımlara bakıldığında öğrenme stiline, “bireye özgü öğrenme yolu” olduğu söylenebilir. Bu yollar, bireyden bireye farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bireyler için tek bir öğrenme stili söz konusu değildir. Bu açıdan öğrenme sürecinde öğrenme stillerinin dikkate alınması gerekir. Öğrenme bireye özgü yollarla kazandırıldığında daha kalıcı ve kolay bir şekilde gerçekleşir. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle uyumlu planlar yapmak, eğitim-öğretim ortamını buna göre düzenlemek, uygun araç-gereçler seçmek, eğitimde arzu edilen çıktılara ulaşılmasını kolaylaştıracaktır (Bilasa, 2013, s.208). Bu bakımdan öğrenme stiline dayalı eğitim-öğretim uygulaması, öğrencilerin öğrenmede bireysel farklılıklarının mutlaka ciddiye alınması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmesi gerektiğini

vurgular. Bu uygulamada öğrenme stili kavramının gündeme getirilmesiyle eğitim-öğretim faaliyetleri, öğretmen merkezli konumdan öğrenci merkezli konuma getirilmektedir (Kurt ve Ekici, 2013, s.55).

Yapılan çalışmalar öğrencilerin öğrenme stillerini bilmeleri, onların kendi kendine öğrenme sürecinde bilgiyi anlama, işleme, kaydetme ve geri çağırma süreçlerini daha etkin ve etkili gerçekleştirebildiklerini ortaya koymuştur (Selvi, 2019, s.50). Ayrıca, öğrenme stiline bireysel farklılıkları hesaba katarak öğrencilere materyalleri sunmada çeşitli yöntemler kullanmak, değişkenlik oluşturmak, dikkat çekmede etkili olabilir (Tekinarslan ve Yavuzalp, 2018, s.106). Bu bakımdan öğrenme araçları, farklı öğrenenler için öğrenme stratejilerine cevap vermelidir. Çünkü öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri farklıdır ve stiller öğrencilerin davranış kazanmaları ve öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme stillerine göre sınıf ortamlarının tasarlanması, öğrencilerin öğrenme tercihlerinin saptanması, onların anlama, isteklilik ve üst biliş düzeylerinde bir artış gösterir. Öğrencileri bir sınıfta öğrenme stillerine göre tanımlamak ve bu öğrenme stillerini sınıfa uygun hale getirmek, öğrenmeyi etkinleştirmek için çok değerli olacaktır (Saga vd., 2015, s.706). Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal köklerini ele aldıktan sonra bu yaklaşımın tarihçesine değinmek yerinde olur.

2.6.2. Farklılaştırılmış öğretimin tarihçesi

Esasında farklılaştırılmış öğretim, ilham aldığı kuramsal temeller ve felsefi anlayış bağlamında yeni bir yaklaşım değildir. Daha önce de ifade edildiği gibi bu yaklaşım; Piaget'nin geliştirdiği "*Yapılandırmacı Yaklaşım*", Vygotsky'nin geliştirdiği "*Yakınsal Gelişim Alanı*" teorisi, Gardner'ın geliştirdiği "*Çoklu Zekâ Kuramı*," "*Beyin Temelli Öğrenme*" ve "*Öğrenme Stilleri*" gibi bir çok kuram, farklılaştırılmış öğretime kaynaklık etmiştir. 1900'lü yılların başlarında deneysel olarak başlayan bu teoriler, çalışmalar neticesinde kapsamlı hale gelmiş ve sonraki araştırmalara zemin teşkil etmiştir. Daha sonraki süreçte bu teorilerin eğitim-öğretim ortamlarına uyarlanması tartışılmış, konuya ilişkin çok sayıda farklı araştırmalar yapılmıştır (Beauchaine, 2009, s. 21; Ellis vd., 2007, s. 64; Gangi, 2011, s. 6; Heacox, 2014, s. 17; Tulbure, 2011, s. 399).

Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim geçmişte tek sınıflı okullarda, farklı yaş gruplarında ve farklı yetenekleri olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada, özel eğitim ve üstün yetenekli çocukların eğitiminde kullanılmış bir yaklaşımdır (Çolak, 2014, s. 252; Sherman, 2008, s. 7). Günümüzde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile ilgili

başta Virginia eğitim okulunda görev yapmakta olan, eğitim liderliği profesörü Carol Ann Tomlinson olmak üzere yerli ve yabancı bir çok araştırmacı çalışmalar yapmaktadır (Brevik vd., 2018; Heacox, 2002; Tomlinson, 1999).

Günümüzde davranışçı ve öğretmen merkezli eğitim ve öğretim, tüm dünyada eleştirilmektedir. Buna karşılık öğrencileri merkeze alan, her insanın çok özel ve biricik olduğunu, farklı yetenek ve özelliklere sahip olduğunu benimseyen farklı eğitim ve öğretim felsefeleri, yöntemleri ortaya konulmaktadır. Artık birçok ülke, eğitim sistemlerinde değişim ve dönüşümü hedeflemekte, kendi sosyolojik yapılarına uygun yeni eğitim sistemlerini keşfetmeye çaba harcamaktadır. Öğretimin bireyselleştirilmesi nin, bireylerin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında kilit öneme sahip olduğu düşüncesi ile, birbirlerinden öğrenen öğrencilerin daha etkin öğrendiklerinin de ortaya konulduğu araştırmalar yapılmaktadır (Demiral, 2015, s.16).

Muhakkak ki bilimin ve teknolojinin hızla değişimi ve gelişimi, sosyal hayatın her alanında karşılaşılan sorunlar, eğitimin klasik yöntemlerini de kökten değiştirmiştir. Düşünen ve düşündüğünü hayata geçirebilen bireye olan ihtiyaç; her bireyin etkin öğretim ve nitelikli eğitime ihtiyaç duyması ve benzeri gelişmeler, yenilikçi eğitim anlayışını gerekli kılmıştır. Aslında “çeşitlilik”, çağımız eğitim anlayışının temel kavramlarından biri olmuştur. Yenilikçi eğitim anlayışı ışığında çeşitlilik; yaşın, yeteneğin, önceki eğitimin, sosyal deneyimin, eğitim beklentisinin ve çalışma olanaklarının dikkate alındığı bir eğitim ortamını ifade eder. Bu eğitim ortamında çok farklı yeteneklere sahip olan öğrenci grubuna hitap eden eğitim yapılarının, yöntemlerinin, etkinliklerinin işe koşulması önemlidir (Valiandes, 2015b, s.17-26).

Hiçbir insanın diğerine benzediğini söyleyemediğimiz gibi, hiçbir öğrencinin de bir diğeri ile aynı özelliklere sahip olduğunu söyleyemeyiz. Öğrenciler öğrenme stilleri, ilgileri, yetenekleri ve pek çok faktör açısından farklılaşırlar. Ancak kimi zaman, öğretim ortamında öğrenciler arasındaki bu farklılıklara yeterince önem verilmediği görülmektedir. Bir bakıma farklılaştırılmış öğretim de öğrencilerin farklılıklarını görmezden gelmek yerine, bu farklılıkları sürece katarak onlardan yararlanmak yolu ile daha nitelikli öğrenmeler oluşturma anlayışından doğmuştur.

Geleceğin okullarıyla ilgili olarak belki de eğitimcilerden beklenen farklılaştırılmış öğretim, dinamik öğrenme ortamları, iş birliği, üretim ve iletişim için

özgün fırsatlar, öğretmenin yeni rolleri, ölçme değerlendirme'nin yeni yollarını bulup uygulamak, iletişim için bilinenin dışında yeni yolları geliştirmek, yeni öğretim yöntemlerini keşfetmek, iş birliğine dayalı öğrenmenin yeni yollarını açmak, bilişimi müfredata entegre etmek gibi faaliyetler olabilir (Gürsel, 2018, s.160).

2.6.3. Farklılaştırılmış öğretimin amaçları

Farklılaştırmanın en temel amacı, öğrencilerin kendi kimliğini tanımalarını sağlama olarak nitelendirilebilir. Süreç içerisinde kendilerini tanıyan öğrencinin güveni artar, bu onların entelektüel seviyelerini artırır ve böylece öğrenciler, öğrenme sürecine sahip çıkan, ihtiyaç duydukları gücü hissetmeye başlayan bireylere dönüşürler (Tomlinson, 2008, s. 30). Bir bakıma farklılaştırılmış öğretim, duyarlı öğretimdir. Öğrencilerin kendilerini tanımalarının yanı sıra, öğretmenlerin de öğrencilerini tanımaları önemlidir. Zira öğretmen öğrencilerini daha iyi tanıdıkça onların yatkınlıkları ve potansiyelleri hakkında daha çok fikir sahibi olacak, öğrencilere öğrenme yaşantıları sunmada yetkin hale gelecektir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, yetenekleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerin potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmalarına yardımcı olmak amacını taşır. Bunun için farklılaştırılmış öğretim öğrenci ihtiyacıyla öğretim sürecini eşleştirmeyi esas alır. Bu itibarla öğretimi farklılaştırmak, öğrencilerin değişen arka plan bilgisini, hazırbulunuşluğunu, öğrenme tercihlerini ve ilgi alanlarını tanımak ve ona göre bir öğretim süreci tasarlamaktır. Farklılaştırılmış öğretim öğrenci eksikliklerine odaklanmak yerine, başarıyı en üst düzeye çıkarmak için öğrencinin güçlü yönlerini ve yeteneklerini kullanır. Her öğrenciyi olduğu gibi kabul eder, öğrenme sürecinde öğrencinin hazırbulunuşluk, ilgi, yetenek ve öğrenme profiline hitap ederek başarısını en üst düzeye çıkarmaya çalışır (Stone, 2012, s. 9).

Tomlinson, etkili bir farklılaştırmayı sağlayabilmek için öğretmenlerin şu hususlara dikkat etmesi gerektiğini belirtmiştir (Tomlinson, 2005a, s. 263):

- Öğrenme ortamları her öğrenci için hem güvenli hem de zorlayıcı olmalı.
- Öğretme ve öğrenme faaliyetleri tüm sınıfı, küçük grupları ve bireysel ilgiyi içermeli.
- Bir konu veya disiplindeki temel bilgi, anlayış ve beceriye odaklanmayı sağlamak için, öğrenme hedefleri açıkça belirlenmeli ve izlenmeli.

- Ön değerlendirme veya biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin öğretim planlarına kılavuzluk etmeli.
- Öğretmenler, çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için zamanı, mekânı, materyalleri ve öğretim stratejilerini esnek şekillerde kullanmalı.
- Sınıflar, öğrencilerin öğretmenle saygı, optimum çalışma ve maksimum bireysel gelişim sorumluluğunu paylaştığı öğrenme ortamları haline gelmeli.

Bilginin aktif bir şekilde kullanıldığı günümüzde, sadece öğretmenin rol aldığı geleneksel öğretim anlayışının beklenen performansı sağlamadığı bilinmektedir. Bu sebeple öğrencinin öğrenme etkinliğinin temel bir ögesi olduğu, öğrenciyi aktif kılan yöntemler gerekli hale gelmiştir. Öğrenciler, aynı sonuca farklı yöntemlerle ulaşabilmektedirler. Bu açıdan çağdaş eğitim anlayışında öğretmen, bilgiyi hazır olarak vermekten ziyade, öğrencilere kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğunu fark ettiren bir ortam oluşturmalıdır (Şaldırdak, 2012, s.2). Tam da bu noktada farklılaştırılmış öğretim; güdülenme, ilgiler, ihtiyaçlar, yetenekler ve sosyo-kültürel farklılıklar gibi birbirinden çok farklı öğrencinin bulunduğu bir ortamda, onları olduğu gibi kabul ederek, onlara en etkili biçimde ulaşmanın yollarını bulmayı amaçlar (Ekinci ve Bal, 2019, s. 198).

Bu bakımdan eğitim ortamında öğrencilere verilecek destek türü, öğrenmenin sağlanmasında, öğrencinin bilgi edinme ve anlayış geliştirebilme sürecinde ilerleyebilmesi için oldukça önemlidir (Pritchard ve Woollard, 2010). Bu süreçte öğrencilerin bireysel başarılarını, gelişimlerini ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak, bütün öğrencilerin başarılı olma olasılığını artırmak ve öğretim programını öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine göre ayarlamak önemlidir. Farklılaştırılmış öğretimde her şeyden önce öğrenciyi bulunduğu yerde karşılayarak, onun ilerlemesine yardımcı olmak için elinden tutmak esastır. Süreçte öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yönelik farklı öğrenme deneyimleri sunulmalı, öğrenme etkinlikleri ve materyalleri, öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve tercih ettikleri öğrenme yollarına göre değiştirilebilmelidir (Christian vd., 2009, s. 9).

Farklılaştırılmış öğretim diğer bir yönüyle, öğrenciler arasındaki farklılıklara ilişkin iç görüleri dayanır. Buna göre öğrencilerin ortak hedefleri olan görevler üzerinde çalışmalarına izin vermek gerekir, ancak öğrencilerin kendi görevlerini ihtiyaçlarına göre

tamamlayabilmeleri için onlara rehberlik etmek, yöntemin temel amacıdır. Çünkü öğrenme sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek birbirinden farklıdır. Bazı öğrenciler bireysel öğrenmeleri konusunda yeterince kendinden emin olamazlar ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar. Bazı öğrenciler ise az bir destekle kendi öğrenmelerini yönetebilirler. İdeal olan ise, her öğrenciye görevi tamamlamasını sağlayacak düzeyde destek verilmesidir. Bu sayede farklı bilgi ve becerilere sahip olan öğrenciler kendi bilgi ve meta-bilişsel becerilerine katkıda bulunabilirler (Westbroek vd., 2020, s.957).

Mills ve arkadaşları (2014, s. 343), farklılaştırılmış öğretimin hizmet ettiği amacı bir başka pencereden değerlendirmişlerdir. Yaptıkları çalışmada Mills ve arkadaşları, farklılaştırılmış öğretimin okullarda yaşanan davranış problemlerinin önüne geçebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu fikre göre pedagojik veya öğretimsel farklılaşma, okullardaki sosyal adaleti sağlayacak en önemli unsurdur. Bu sayede okuldaki bütün öğrenciler standart bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için zorlanmazlar. Her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, ilgisine ve öğrenme tarzına hitap eden bir öğrenme sayesinde öğrenciler sürece dahil edilebilir. Böylelikle öğrencilerin seslerine kulak verilmiş olur. Etkin bir iletişimin sağlandığı böyle bir ortamda, karşılıklı saygı gelişir ve böylelikle davranış problemleri de ortadan kalkabilir.

Heacox, farklılaştırılmış öğretimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır (2014, s. 1):

1. Her öğrenci için zorlayıcı ve ilgi çekici görevler geliştirmek.
2. Temel konu ve kavramlara, süreçlere, becerilere ve öğrenmeyi sergilemenin çeşitli yollarına dayalı farklı öğretim etkinliklerini hayata geçirmek.
3. İçerik ve öğrenme süreçlerine yönelik esnek yaklaşımlar sağlamak.
4. Öğretim etkinliklerini öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, öğretim ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine göre düzenlemek.
5. Öğrencilere çeşitli öğretim formatlarında çalışma fırsatı sunmak.
6. Ortak müfredat standartlarını karşılamamanın yanında, her bir öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak.
7. Öğrenenlere yanıt veren, öğretmenin kolaylaştırıldığı sınıflar oluşturmak

Sonuç olarak öğretimi farklılaştırmadaki temel amacın, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere bireysel başarıya ulaşmaları konusunda yardım etmek, potansiyellerini ortaya çıkarmak, kendini gerçekleştirmelerini sağlamak için eğitimin bütün bileşenlerini bu doğrultuda ayarlamak olduğu söylenebilir. Ayrıca her öğrenciye öğrenme imkânı sunmak için, öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin rehberlik ettiği bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencilerin farklı şekilde öğrenmelerine imkân vermek, bireysel farklılıklara uygun etkinlikler geliştirmek de farklılaştırılmış öğretimin amaçlarından (Kozikoğlu ve Bekler, 2018, s.62). Diğer bir yönüyle farklılaştırılmış öğretim, yukarıda yer verilen çalışmada da ifade edildiği gibi, davranış problemlerinin düzeltilmesinde de önemli bir anahtar olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6.4. Farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri

Tomlinson ve Imbeau, farklılaştırılmış öğretimin özünde yer alan ilkeleri şu şekilde sıralamıştır (2010, ss. 27–37):

1. Her öğrenci onurludur ve saygı değerdir: Demokrasinin, dünyanın ve başlıca dinlerin merkezinde, insan hayatına saygı gösterilmesi ve onun değerli görülmesi gerektiğine inanılır. Buradan, her yaşamın eşsiz, yeri doldurulamaz ve doğuştan değerli olduğu anlaşılır. Çoğu toplumda olgun birey, başkalarının ihtiyaçlarının farkında olan ve benmerkezciliğin ötesine geçebilen, sadece kendisi için değil, başkaları için de bir şeyler yapabilen birey olarak adlandırılır. Muhakkak ki insan onuruna saygı duymak, öğrenme ortamında da vazgeçilmez unsurlardandır.

2. Farklılık kaçınılmaz bir gerçektir: Benzerliklerimiz bizi insan yapar. Farklılıklarımız bizi birey yapar. Biz insanların birbirine benzer birçok yönü vardır ve bu yollarla ortak bir bağ kurarız. Ancak insanlar aynı zamanda birbirlerinden farklıdır. Bu şekilde her birey eşsizdir ve farklı düşünce dünyasına sahiptir. Bu farklılıkları insanları ayıran özellikler değil, onları zenginleştiren unsurlar olarak görmek gerekir.

3. Sınıf, öğrencilere farklılıklara saygı ve liderlik vasfının kazandırıldığı bir toplum türünü yansıtmalıdır: Bireysel farklılıkları, birbirlerinden şüphelenmek veya reddetmek için bir neden olarak değil, farklılıkların birey olmanın bir gereği olarak görüldüğü bir sınıf kültürü oluşturmak gerekir.

4. Çoğu öğrenci, belirli bir çalışma alanı için gerekli olan birçok şeyi öğrenebilir: Bazı öğrenciler okulda zorluklarla karşılaştıklarında kaçınılmaz bir hisle,

zeki olmadıkları için başarılı olamayacakları sonucuna varırlar. Aynı şekilde, oldukça yetenekli olan öğrenciler ise, zeki oldukları için çalışmak zorunda olmadıkları gerektiğine inanırlar. Her iki durumda da öğrenciler çalışma ve öğrenme konusunda düşük motivasyona sahiptirler. Başarı ile ilgili yeterli motivasyona sahip öğrenciler, bir beceri veya görev zorsa, yine de yılgınlık göstermeden bu bilgiyi ya da beceriyi elde edebileceklerine inanırlar, çünkü gösterdikleri sürekli çaba ve çalışma motivasyonları, onları başarıya ulaştırır. Buradan hareketle öğrencilerin çoğunun belirli çalışma alanı ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenebilecekleri söylenebilir. Bunun için her öğrenciyi öğrenme potansiyeline sahip bireyler olarak görmek gerekir.

5. Her öğrenci, mükemmel öğrenme fırsatlarına erişim eşitliğine sahip olmalıdır: Tüm öğrencilerin bir konuda veya çalışma alanında temel bilgi ve becerileri öğrenme kapasitesine olan inanç, okulların herkese ellerinden gelenin en iyisini sunduğunu göstermektedir. Bu inanç aynı zamanda iki ek varsayımı da ima eder. İlk olarak, öğrenme fırsatları, öğrenmek için neyin gerekli olduğuna, yani konunun nasıl anlamlı olduğuna ve onu otantik, kullanışlı, alakalı ve anlamlı kılan şeylere odaklanmalıdır. İkincisi, tüm öğrenciler için düzenlenen müfredat, içeriği anlamak için tutarlı fırsatlar sağlamalıdır. Böylece öğrenciler öğrendiklerini koruyabilir, uygulayabilir ve aktarabilirler. Başka bir deyişle, öğrencilerin yalnızca nispeten küçük bir kısmının karmaşık işler yapabileceği inancını yansıtan bir müfredat geliştirmek yerine, öğrencilerin geneline, seviyelerinin en üstüne çıkarmayı amaçlayan bir müfredat tesis ederek, öğretim farklılaştırılmalıdır.

6. Öğretimin temel amacı, her öğrencinin kapasitesini en üst düzeye çıkarmaktır: Her öğrencinin bir okulun sunabileceği en iyi müfredatı ve öğretimi deneyimlemesini sağlamak ve bu tür ortamlarda başarılı olmak için gerekli desteği sunmak, okulları bu inanca çok daha yaklaştıracaktır. Öğrenciler farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahiptirler ve başlangıç noktalarından başlayarak aşamalı bir şekilde öğrenirler. Bu sadece sürecin nasıl işlediğidir. Öğrencilerden bilgi uçurumunun üzerinden imkânsız bir sıçrama yapmalarını isteyemeyiz. Bu sebeple öğrencilerin seviyelerine hitap eden öğrenme yaşantıları düzenleyerek onları kapasitelerinin en üst seviyesine taşımak oldukça önemlidir.

2.7. Farklılaştırılmış Öğretimde Farklılaştırılan Öğeler

Farklılaştırılmış öğretimde temelde dört öğenin farklılaşmasından söz edebiliriz. Bunlar; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olarak sıralanabilir. Bu öğeler arasında içerik, öğretimin “ne?” sorusunun karşılığı, süreç öğretimin “nasıl?” sorusunun karşılığı, ve ürün ise öğretimin “kanıtı” niteliğindedir (Taylor, 2015, s. 14). Öğrenme ortamı ise bizzat öğrenmenin gerçekleştiği yerdir. Bu yerine göre bir sınıf, bir müze, sosyal bir ortam veya doğal bir mekân da olabilir. Tomlinson ve Strickland (2005, s. 6) öğretmenlerin, her öğrencinin mümkün olduğu kadar verimli bir şekilde öğrenme olasılığını artırmak için, farklılaştırabilecekleri veya değiştirebilecekleri beş sınıf öğesinden bahseder. Bunlar: İçerik, süreç, ürün, duyuşsal değişimler ve öğrenme ortamı olarak sıralanabilir. İçerik, öğretilen şeyin karşılığıdır. Süreç, öğrencilerin kendilerine kazandırılması istenen bilgilere erişilerini ifade eder. Ürün, öğrencinin öğrenme süreci sonunda öğrendiklerini uyarlamasıdır. Duyuşsal değişim, öğrencilerin sınıfta düşünce ve duygularının gelişimlerine uygun bir şekilde yönetilmesidir. Öğrenme ortamı ise, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği yerdir. Bu öğeleri ayrıntılı ele almak yerinde olur.

2.7.1. İçerik

Öğretim programında mühim bir yer teşkil eden içerik, esasında, bireye aktarılması amaçlanan seçilmiş bilgiler, beceriler ve davranışlar bütünüdür. Hiç şüphesiz öğrenme içerikleri, öğrenme ve öğretme biçiminin de şekillenmesinde etken bir unsurdur (Rasinen vd., 2009, s. 369). Müfredat konularını, kavramlarını veya temalarını içeren, devletin ulusal standartlarını yansıtan, temel gerçekleri ve becerileri öğrencilere sunan bir unsur olarak içerik, hangi bilginin neden alınması gerektiği, hangi bilginin öğretilmeye değer olduğu sorusu ile yakından ilgilidir. Bu bakımdan program geliştirme sürecinde her zaman için önemli bir mesele olmuştur. Zira öğretilmesi amaçlanan içerik, toplumların eğitim felsefeleri ile de yakından ilgilidir. Bu sebeple içerikte yer alacak bilginin seçilmesinde, program geliştirme uzmanının yanı sıra düşünürlerin de yer alması gerekir (Fer, 2021, s. 246). Öğretim programlarında amaçlanana gerçekleştirmek için, ne öğretilmeli? sorusuna karşılık gelen içerik seçilirken; kavram çerçevesinin net bir şekilde belirlenmesi, konu kazanımlarında, alternatif örneklerle yer verilmesi önemlidir. Küçükahmet’e göre (1997, s. 24) içerik, kazandırılması amaçlanan hedeflerin birbiri peşi sıra verilmesi değildir. İçerik seçiminde bazı ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır. Buna göre içerik geçerli ve güvenilir olmalı, bilimsel bir nitelik taşımalı, öğrencilerin ilgi

ve ihtiyaçlarına yönelik olmalı, faydalı ve öğrenilebilir olmalı, sosyal gerçeklerle uyuşmalıdır.

İçerik bir yönüyle hedeflenen bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaya ilişkin öğrenme alanlarının ve konuların düzene konulması anlamına gelir. Sönmez'e göre ise (1998, s. 75) içerik, kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranışlar için bir araç niteliğindedir. Çünkü hedefler ve kazanımlar içerikten önce belirlenir, daha sonra belirlenen bu hedef ve kazanımlara ilişkin içerik oluşturulur. Bu sebeple içerik hedef davranışlara uyum sağlayan, bilimsel bilgiyi içeren, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun bir nitelik taşımalıdır.

Ülkemizde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki ğretim programlarının içeriği belli esaslara göre belirlenmiştir. Öğretmenler, aynı sınıf seviyesindeki bütün öğrencilere aynı ders içeriklerini öğretirler. Belirlenen içerik, ğrenci beklentilerini amaçlarını karşılıyorsa ğrenci sürece etkin bir şekilde katılacak ve böylelikle öğrenme seviyesi yükselecektir. Aksine içerik öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamıyorsa öğrenme seviyesi düşecektir. Bu sebeple içeriğin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri de oldukça önemlidir (Senemoğlu, 1997, s. 385).

Öğrencilerin öğrenmeleri beklenen akademik içerik, genellikle devlet onaylı müfredatla belirlenmiş, ortak standartları ihtiva eden bir özelliğe sahiptir. Bu bakımdan ğretmen içerikten ziyade içeriğin sunumunu değiştirebilir. Farklılaştırılmış ğretim, öğrencilerin içeriği öğrenirken tamamlamaları gereken öğrenme sürecini de vurgulamıştır. Tabii ki, farklı öğrenciler farklı şekillerde öğrenirler. ğrenme süreci öğrenciden öğrenciye değişebilir. Bu nedenle öğretmenler, çeşitli öğrenme seçenekleri sunmalı ve bu seçenekleri sınıftaki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını en iyi karşılayan öğrenme sürecine göre uyarlamalıdır (Vendrovskaja, 1992, s. 3).

Öğretim programında yer alacak içerikleri belirlemek kadar, öğrenciye bu içeriklerin aktarılması da önemli bir konudur. Bunu sağlayabilmek için geçmişten bu yana farklı yaklaşımlar, yöntem ve teknikler kullanılmıştır. İçeriğin kazandırılması sürecinde, öğrencinin ilgisine hitap edecek şekilde içeriğin farklılaştırılması, öğrencilere seçenekler sunmak, öğrencilere anlayış düzeylerine uygun ek kaynaklar sağlamak burada önemli hale gelmektedir ("Differentiating Content , Process , Product , Learning

Environment,” 2015, s.1). Aynı zamanda ders içeriği, öğrencilerin ön bilgilerine, öğrenme stillerine ve ilgilerine göre farklılaştırılabilir. Eğer öğrenciler ders içeriği ile ilgili farklı ön bilgilere sahipse, yani bazı öğrenciler konuyu hiç bilmiyor, bazıları biliyorsa; konuyu bilmeyenlerle bireysel öğretim, iyi bilenlerle grup öğretimi, farklı seviye gruplarına farklı ders materyalleri işe koşma veya farklı etkinlikler düzenleme vasıtasıyla içerik farklılaştırılabilir (Avcı ve Yüksel, 2018, s.10). Farklılaşma sırasında, öğrenciler temel içeriğe erişmek için çok farklı yöntemleri tercih edebilir. İçeriği değiştirme uygulamasında, farklı öğrencilerin farklı düzeyde ilerleyebilecekleri programlar oluşturmak gerekmektedir (Tomlinson, 2008, s. 15).

Müfredatı öğrenci ilgisine ve öğrenme profiline göre farklılaştırmak, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir. Bu bağlamda müfredatı öğrencilerin ilgilerini göz önünde bulundurarak şekillendirmek, öğrenci motivasyonunu artıracaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin özel ilgi alanlarına hitap etmek için öğretimi farklılaştırmak, katılıma, öğrenci özgüveninin ve üretkenliğin artmasına yol açacaktır. Müfredatın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştırılması, sınıftaki öğrencilerin tanınmasını da gerekli kılmaktadır. Öğrencilerini ayrıntılı bir şekilde tanıyan öğretmen, aynı zamanda onların öğrenme hayatlarına etkin bir dokunuş yapabilir (Bondley, 2011, s. 9).

Böylelikle öğretmenlerin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında birtakım farklılıklar oluşturarak tüm öğrencilere etkin öğrenmenin yolunu açabilmesi mümkündür. Bu durum aynı zamanda öğretmenlere, sınıfta farklı zorluklarla baş etme ve yetenekleri keşfetme gibi yetiler kazandırır (Onyishi ve Sefotho, 2020, s. 137).

2.7.2. Süreç

Süreç genellikle etkinliklerle eş anlamlı olarak kullanılır. Bununla birlikte süreç, etkinliklerin içerik hedefleriyle uyumlu yürütülmesi ve öğrencilerin temel bilgi, anlayış ve becerilerini, düşüncelerini, bunları öğrenme yaşantılarında kullanmalarını gerektirir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme ya da uygulama adına süreçte yapması gereken şey, içeriğin sahiplenilmesidir (Tomlinson, 2008, s. 15).

Süreç, öğretimin gerçekleşme şeklidir. Öğrenmenin gerçekleşme aşamasında izlenen yol ve yöntemler, kullanılan araç-gereçler, materyaller, ortamın tasarlanması, zaman yönetimi vb. değişkenler süreci oluşturmaktadır. Günümüzde mevcut öğrenci

çeşitliliği, beyin araştırmaları, öğrenme stilleri ile ilgili teoriler ve çoklu zekâ çalışmaları da dahil olmak üzere bir çok bileşen, yeni öğrenme stratejileri üzerine odaklanmış durumdadır. Öğrencilerin nasıl öğrendikleri, öğrendikleri içerik ve öğretmenin kullandığı öğretim stratejisi hakkındaki teoriler, eğitim çevrelerinde büyük bir tartışmanın merkezi olmuştur. Nitekim yapılan araştırmalar, bireylerin aynı şekilde öğrenmediği argümanını kanıtlamıştır (Subban, 2006, s. 938). Bu bakımdan eğitim alanında öğrenme süreçleri, eğitim paydaşlarının sürekli bir ilgi odağı haline gelmiştir. Zira eğitimde süreç, etkin öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceği konusu üzerinde durulan bir aşamadır.

Tomlinson (2001a, s. 16) öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi alanları ve öğrenme profillerine uygun olarak öğrenme sürecini yönetmesi gerektiğini, ders tasarımında eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yer vermesinin önemli olduğunu ifade eder. Santamaria ve Thousand (2018, s. 25), pilot olarak seçilen bir okulda, üniversite hocalarının, öğretim sürecinin farklılaştırılmasına yönelik sunduğu eğitime katılan öğretmenlerin eğitim programları üzerine çalışmışlardır. Öğretmenler, kendi okul bölgeleri tarafından temel planlama araçları olarak benimsenen materyalleri kullanarak, eleştirel ve yaratıcı düşünceye dayalı süreç tabanlı bir kılavuz hazırlayıp bunu uygulamışlardır. İlk başta öğretmenler, standartlara uymak ve benimsenen materyalleri kullanmak zorunda kalmaktan şikâyet etmişler, ancak belirli öğrenci ihtiyaçları için farklılaşma konusunda daha yetkin hale geldikçe, benimsenen diğer materyalleri kullanarak, standartları her öğrencinin şartlarına göre erişilebilir hale getirmeye yönelik planlama yeteneklerinde, daha profesyonel ve istekli hale gelmişlerdir.

Süreç, farklılaştırılmış öğretim kapsamında ön bilgilere, öğrenme stillerine ve ilgilere göre farklılaştırılabilir. Şayet öğrenenlerin ön bilgileri birbirinden farklı ise; kademelendirilmiş etkinlik, üst seviyede ve alt seviyede yer alan öğrencilere özel tasarım öğretimi yapıp diğerleriyle normal öğretime devam etme, farklı seviye kaynaklarına yer verme, çalışma gruplarını seviyelere göre düzenleme, öğrenme merkezleri oluşturma, iş birliğine dayalı öğrenme fırsatları, ajanda çalışmaları gibi etkinlikler işe koşulabilir (Avcı ve Yüksel, 2018, s.10).

Günümüzde öğrenme süreci sadece okullarda, yüz yüze yapılan bir etkinlik olmaktan çıkmıştır. Özellikle son dönemde bütün dünyayı etkileyen pandemi vb. koşullar sebebiyle çevrimiçi eğitimin daha çok ön plana çıktığı bir gerçektir. Dolayısıyla bu gelişmeler dünyanın genelinde eğitimde bir paradigma değişiminin yaşanmasına sebep

olmuştur. Bu değişen paradigma içinde öğretim sürecinin yönetilmesi; ülkeler, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşlar için önemli bir mesele haline gelmiştir.

Yüz yüze eğitim verilen bir sınıfta, öğretmen öğrencinin kişisel ihtiyaçlarını tamamen olmasa da belirleyebilir ve buna göre dersi tasarlayabilir. Bununla birlikte, bireysel özelliklere hitap etmeye çalışmak, özellikle büyük sınıflarda yüz yüze öğretimde bir zorluk teşkil eder. Luna ve arkadaşlarına göre bu zorluk, çevrimiçi öğrenme çevresinde yönetilebilir hale gelir. Öğretmenler çevrimiçi öğrenme ortamında bireysel öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunamaz, bu nedenle öğrenci gereksinimleriyle ilgili bir karar vermek için verilere ihtiyaç duyarlar. “*Eğitim Veri Madenciliği*” ve “*Öğrenme Analitiği*” gibi yeni ortaya çıkan disiplinler, eğitim verilerinden bilgi keşfetme sürecini kolaylaştırmayı amaçlayan teknikler ve araçlar sunmaktadır. Bu yollarla sağlanan bol miktarda veri, öğrenci niteliklerini ve öğrenci profillerini tanımak için önemli bir fırsat sağlar (Luna vd., 2016, s. 90). Leppana ve arkadaşları (2018, s. 19), öğrencilerin çevrimiçi öğrenme etkinliklerinden elde edilen verileri kullanmak isteyen öğretmenlere, bir süreç önermektedir. Söz konusu araştırmacılara göre, öğrenme süreçlerini ve öğrenme ortamlarını anlamak ve iyileştirmek için eğitimsel veri madenciliği teknikleri kullanılmalıdır. Bu bakımdan çalışma, çevrimiçi öğrenme faaliyetleri için bir tasarı sunmuştur. Bu tasarıya göre öğrencilerin çevrim içi öğrenme etkinliklerinde sergiledikleri davranış kalıplarının analizi, öğrenme süreçlerini daha etkin hale getirebilir. Zira bu davranış kalıpları, bir öğrencinin bilişsel süreçlerini, öğrenme sürecini etkileyen duygusal durumlarını ortaya koymaktadır. Davranış kalıpları analiz edilerek öğrenci profiline uyum sağlayan, uyarlanabilir bir öğrenme tasarımı elde edilebilir. Bu durum ise farklı öğrenme tarzlarına sahip olan öğrencilerin belirlenmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrenme süreçlerinin tasarlanması amacına hizmet edebilir.

Yukarıda bahsedilen hususlar, öğrenme-öğretme sürecinin gerek yüz yüze gerekse uzaktan eğitimde etkin bir şekilde yönetilmesine ilişkin önemli ipuçları vermektedir.

2.7.3. Ürün

Ürün, esasında, öğrencilerin öğrendiklerini nasıl sergiledikleriyle ilgili bir süreçtir. Bu bakımdan öğrenme sonucu ortaya çıkan çıktı olarak da ifade edilebilir. Eğitim ortamlarında da aslında öğrenenden beklenen şey, gösterdiği çabalar neticesinde ulaştığı bilginin kullanılabilirliğini ortaya koymasıdır (Gibson, 2005, s. 37). Ürün, somut olarak ortaya konulan bir rapor, hayata geçirilen bir bilgi veya sözel olarak geliştirilen bir

diyalog ya da eylem olarak sergilenen bir rol olabilir. Bu bakımdan ürün ön bilgilere, öğrenme stiline ve ilgilere göre farklılaştırılabilir. Eğer bir öğrenme ortamında farklı ön bilgilere sahip öğrenciler varsa; ürün elde etme aşamasında homojen veya heterojen gruplardan yararlanma, rubriklerden faydalanma, kademelendirilmiş ürün hazırlama, teknolojik ürün hazırlama gibi yollar kullanılabilir. Sınıf ortamında farklı ilgiler söz konusu ise; öğrencilere ilgilerine yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Farklı öğrenme profilleri varsa, ürün ortaya koyarken bireysel çalışma veya grup çalışması, görsel, işitsel ve kinestetik üretime yönelik tasarımlar kullanılabilir (Avcı ve Yüksel, 2018, s.11).

Ürün, öğrencilerin tek bir derste ya da birkaç etkinlik sonucunda ürettikleri bir şey değildir. Aksine, öğrencileri bir süreç boyunca öğrendiklerini uygulamaya dönük zengin bir sonuç değerlendirmesidir. Bu bakımdan ürün, bilginin aktarılması ve becerilerin uygulanması süreçlerini de içine alır (Tomlinson, 2008, s. 16). Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temellerinden birini oluşturan yapılandırmacılık da bilginin inşa edilmesinden bahseder. Bu anlayışa göre bilgi, sadece inşa edilmekle kalmaz, hayata uyarlanabilir hale gelir. Bu yönüyle ürün kavramı, salt bilgi olarak değerlendirilmemelidir. Nitekim bireyin öğrenme süreçleri neticesinde elde ettiği her türlü bilgi, hayatta kullanılabildiği ölçüde değer kazanmaktadır.

Voet ve Wever (2018, s. 2), iki yetişkin eğitim merkezinde çalışan toplam 20 öğretim görevlisine, derslerinde farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanıp kullanmadıkları, derslerde öğrenci çeşitliliğini ele alan öğrenme tasarımları geliştirme durumlarına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme uygulamıştır. Bu görüşmelerden çıkan en dikkat çekici bulgulardan bir tanesi, farklılaştırılmış öğretim kapsamında öğrencilerin en fazla ürün geliştirme boyutunda desteğe ihtiyaç duydukları yönündedir. Bu itibarla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında sadece bilgi kazandırmak değil, bilgiyi kullanılabilir hale getirmek de önemsenmektedir. Öğretmenlerin bunu sağlayacak öğrenme süreçleri tasarlamasının yanı sıra, bilgiyi yapılandırma sürecinde de öğrencilere destek vermesi önemli hale gelmektedir.

Ürün esasen, öğrencinin öğrenme süreci sonunda ustalığını göstermek için ürettiği şeydir. Ürün, farklılaştırılmış öğretimin ayrılmaz bir bileşenidir, çünkü değerlendirmelerin hazırlanması öncelikle ortaya konulan ürüne bağlıdır. Bu yönüyle ürün, öğrencilerin konuyla ilgili hangi anlayış düzeyine sahip olduğunu belirler. Ürün, öğrencilerin bilgilerini çeşitli şekillerde ortaya koymasını sağlar, örneğin bir öğrenciden

bir şiir yazması veya verilen bir hikâyeyi devam ettirmesi, üç boyutlu bir model hazırlaması istenebilir. Sosyal bilgiler dersinde kavramlara hâkim olmayı açıklayan bir skeç hazırlamak, bir kitap raporu yazmak, bir oyun sahne etmek, bir konuyu tartışmak veya araştırmak, bütün bunların hepsi ürünü ortaya çıkarabilecek etkinlikler olarak düşünülebilir (Thakur, 2014, s. 12).

2.7.4. Öğrenme ortamı

Hiç şüphesiz, öğrencilerin öğrenme tarzlarını etkileyen temel unsurlardan biri de öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamının esnekliği, öğretimin farklılaştırılmasında oldukça önemlidir (Demir ve Gürol, 2017, s. 124). Bir nevi öğrenme ortamları, öğretim hizmetinin ve öğrenci kalitesinin artırılmasının anahtarıdır. İdeal öğrenme ortamlarının, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi beklenir. Bu ihtiyacı karşılayan temel öğretim yaklaşımlarından biri de farklılaştırılmış öğretimdir (Boelens vd., 2018, s. 3). Farklılaşan öğrenme ortamının, öğretmenin ve öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren, onların rahat bir şekilde çalışmalarını sağlayan niteliğe sahip olması önemlidir. Tomlinson ve Strickland (2005, s. 14), sınıfta farklı hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme biçimlerine sahip öğrencilerin öğrenme ortamında tam olarak gelişmesini sağlamak için, öğrenme ortamının esnek bir yapıya sahip olması gerektiği tespitini yapar. Buradaki esneklikten kasıt, öğrenme ortamında zamanın, öğrenme araç gereçlerinin, yöntem ve tekniklerin kullanılmasında, müfredatın işlenmesinde katı kuralların olmaması, inisiyatifin öğretmene ve öğrenciye bırakılmasıdır. Bu doğrultuda öğretmen esnek bir sınıf tasarlarken öğrencilerin de görüşlerine yer vermelidir.

Öğrenme ortamı, mekân, zaman ve materyal yönünden farklılaştırılabilir. Bu çeşitlilik sağlanırken öğrencilerin de görüşleri alınmalıdır. Sınıfta her türlü etkinliğin rahatça yapılabilmesi ortamın esnekliğini gösterir. Materyal yönünden esneklik ise, kullanılan araç-gereçlerin her türlü uygulamaya olanak tanıyacak şekilde tasarlanmasını ifade eder. Bu şekilde materyaller, kullanma sıklığına göre sınıfın uygun yerlerine konumlandırılmalıdır. Zaman açısından esneklik ise, zaman yönetiminde öğrenci odaklı davranılmasıdır (Avcı ve Yüksel, 2018, s.12).

Thiessen (2012, s. 16), farklılaştırılmış bir fiziksel öğrenme ortamının öğrencilerin matematikteki akademik başarıları ile matematiğe karşı tutumlarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, içerik farklılaştırıldığı zaman öğrencilerin müfredatla daha derin bir bağlantı edindiği ve konudan daha fazla keyif

aldığı saptanmıştır. Özellikle fiziksel ortamın matematikteki akademik başarı ve tutum üzerine odaklanan araştırmada, öğrencilerin çoğunluğunun farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı tercih ettikleri, farklılaşmış fiziksel ortamın kendileri için faydalı olduğunu düşündükleri ortaya konmuştur. Etkin öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği konusunda standart reçeteler yoktur. Peki öğretmenler, öğrencilerin başarıya ulaşmaları için motive olmalarını nasıl bekleyebilirler? Flaherty ve Hackler (2010, s. 15), bu sorunun çözümünün okulların öğrenci katılımını teşvik eden öğrenme ortamları sağlamasından ve öğretmenlerin derste olabildiğince teşvik edici bir sınıf iklimi oluşturmalarından geçtiğini belirtmiştir. Sınıftaki öğrenme ortamı, bir bakıma sınıftaki “hava durumu” olarak nitelendirilebilir. Tüm öğrencilerin öğrenimine saygı duyulan olumlu, üretken bir sınıf, olumlu bir sınıf iklimi olarak tanımlanabilir. İnsan psikolojisinin birtakım uyaranlardan etkilenmesi gibi, öğrenme ortamının ruh hali de bazı bileşenlerden etkilenir. Bu sebeple öğrenme ortamlarında başarıların pekiştirilmesi, sorumlulukların paylaşılması, öğrenciye seçeneklerin sunulması, esneklik oldukça önemlidir (Beauchaine, 2009, s. 48).

Öğrenme ortamında öğretimi farklılaştırmanın çeşitli yolları vardır. Bunlar sınıf ortamında oluşturulan kurallardan, sınıftaki sıralara, araç-gereçlerden sınıftaki sosyal ortama kadar bir çok yelpazeyi kapsar. Örneğin bir öğrenci sessiz bir ortamda bireysel çalışmayı seviyorsa, öğretmen o öğrenciyi kütüphaneye gönderebilir veya o öğrencinin çalışması için sınıfta sessiz bir yer bulabilir. Başka bir öğrenci, görsel dikkat dağınıklığını en aza indirmek için masayı çevreleyen duvarlarla bir kübikte otururken çalışmaktan yararlanabilir. Böylelikle sınıf ortamında gerçekleştiren farklılaştırma, bir öğrenciye öğrenmesi için daha teşvik edici bir atmosfer sağlayabilir (Gangi, 2011, s. 16).

2.8. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

Bir sınıfta öğretimi farklılaştırmak isteyen bir eğitimci birçok alternatif kullanabilir. Bunlara sınıf içinde galeri gezileri düzenlemek, tarihi zamanları gösteren çizelgeler hazırlamak, karikatür kullanımı, araştırma sürecinde kanıt temelli öğretim uygulamalarının kullanımı, simülasyon (benzetim) tekniğinin kullanımı, ilgi alanlarına yönelik yazınsal etkinlikler, problem temelli öğretim ve teknoloji odaklı etkinlikler gibi örnekler verilebilir (Gür, 2017, s.101). Bu uygulamaların yanı sıra, sınıf ortamında öğretimi farklılaştıran stratejiler de söz konusudur.

Farklılaştırılmış öğretim, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bilgiyi sunmak ve işlemek, fikirleri anlamlandırmak ve etkin öğrenmeyi gerçekleştirmek için, birden fazla

seçenek sağlayan ğretim stratejilerine odaklanır. Böylelikle farklılaştırılmış ğretim, öğrencilerin sürece bizzat kendilerinin dahil olduğu, araştırma yaptığı, ürün oluşturduğu ve okul dışındaki diğer kişilerle iletişim kurduğu, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlar (Smith ve Throne, 2007, s. 8). Farklılaştırılmış ğretimde kullanılan stratejiler şu şekilde sıralanabilir:

2.8.1. Merkezler

Merkezler, ğrencilerin bireysel olarak veya küçük gruplar halinde, kendi kendilerine öğrenme görevleriyle meşgul olmalarını sağlayan öğrenme alanlarıdır. Bu merkezlerde öğrenciler, bilgi ve becerilerini uygulama, uygulamalı etkinlikler vasıtasıyla deneyimleyerek öğrenme, işbirliği içinde çalışma, görevlerini öz düzenleme yoluyla organize etme ve seçim yapma gibi faaliyetlerde bulunurlar. ğrenme merkezi genellikle, şitli düzeylerde ve yeteneklerde olan öğrencilerin katılımına izin veren esnek bir yapıya sahiptir (Kronberg vd., 1997, s. 44).

Sınıf içerisinde merkezler oluşturulurken, öğrencilerin rahatça seçim yapabilmelerine, serbestçe hareket edebilmelerine, ihtiyaçlarına göre merkezlerden yararlanabilmelerine, deneyim kazanabilmelerine imkân tanınmalıdır. Bu yönüyle merkezler; öğrencilerin yeni bir konunun öğrenilmesi veya n öğrenmelerinin yeni bilgilerle zenginleştirilmesi amacına hizmet etmenin yanı sıra, öğrencilere etkinlikler yapma fırsatı da sunar. Bireysel veya grup çalışması olarak organize edilen merkezler, öğrenciyi temele alan uygulamalardır. Planlanması, materyallerin hazırlanması ğretmen tarafından gerçekleştirilir fakat ğrenci hangi merkeze gideceğine, gittiği merkezde ne kadar kalacağına ve ne tür etkinlikler yapacağına kendisi karar verir (Avcı ve Yüksel, 2018, s.13).

Merkezler aynı konuyu farklı yollarla da öğretmeyi amaçlar. Uygulamada, ğrenme merkezleri ve ilgi merkezleri olmak üzere iki türlü merkezden bahsetmek mümkündür. ğrenme merkezlerinde, yeni bir konunun öğretilmesi ya da öğrenilmiş bir konunun pekiştirilmesi amaçlanır. İlgi merkezlerinde ise öğrenciler, konu hakkında, kendi ilgilerine yönelik etkinliklere katılabilirler (zer, 2016, s.36). Merkezler sayesinde belirli bir yetenek ya da kavram öğretilir ya da bu yetenek ve kavram öğrenmeleri güçlendirilir ve geliştirilir. Merkezler şitli öğrenme gereksinimlerine hitap etmede yeterince esnek bir yapıya sahiptir. Örneğin bir ğretmen bir bilim merkezi, yazı merkezi ya da sanat merkezi oluşturabilir; ama öğrencilerin belirli bir konuda ya da becerilerle

ilgili uzmanlık kazanması için her merkeze gitmesi gerekmez ve öğrenci gittiği merkezde ne kadar süre kalacağına kendi karar verir (Demiral, 2015, s. 111).

Gregory ve Chapman (2013, s. 6), merkezleri kuruluş amaçlarına göre şu şekilde sıralamışlardır:

- Farklı zorluk seviyelerine sahip tema merkezleri.
- Bir konunun daha iyi pekiştirilmesi için ilgi alanları merkezleri.
- Deneme, keşfetme ve icat etmeye yönelik merkezler.
- Multimedya kaynaklarına sahip bilgisayar merkezleri.
- Çok çeşitli malzeme ve materyale sahip kaynak merkezleri
- Eser tasarlamak için oluşturulan sanat merkezleri.
- Rol yapma merkezleri.
- Uygulamalı öğrenme için dene-yap merkezleri.
- Beceri geliştirme merkezleri.
- Yazma merkezleri.
- Problem çözme merkezleri.
- Müzik becerisini geliştiren dinleme merkezleri.
- Öğrencilere seçenekler sunan çoklu zekâ merkezi.

2.8.2. İstasyon

Etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için tercih edilen stratejilerden biri olarak öğrenciyi merkeze alan istasyon stratejisi, sınıf içinde düzenlenen bir etkinlikte oluşturulan grupların, etkinlik aşamalarına katkı sağlamalarını amaçlar. Bu bakımdan İstasyon stratejisi, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılan, onlara kendi öğrenmeleri için fırsatlar sunan, öğrencilerin gruplar halinde etkinliklere katılarak sosyalleşmelerini sağlayan bir anlayış taşır. İstasyon stratejisi aynı zamanda, farklı zekâ alanları ve öğrenme

stilllerine uygun, eş zamanlı çeşitli öğrenme etkinliklerinden oluşur. Öğrenciler, istasyonlarda herhangi bir konuyu keşfetmek veya bir beceriyi kazanmak için çalışırlar (Burcu Duman, 2018, s.503).

İstasyonlar öğrenme ortamında, öğrencilerin eş zamanlı çeşitli temalar üzerinde çalışabilecekleri küçük öğrenme ve etkinlik alanları şeklinde düzenlenebilir. Bu alanlar; öğrencilere yeni bir konuyu öğrenmelerinde, ön öğrenmelerini yeni edindikleri bilgilerle zenginleştirmede önemli rol oynar. Sürecin planlanması, araç-gereçlerin hazırlanması ve istasyonlar arası geçiş şeklinin belirlenmesi, öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğretmen isterse dersin bir bölümünü temel teşkil edecek şekilde işleyebilir ve kalan bölümünde öğrencilerin öğrenmelerini daha da pekiştirmek amacıyla istasyon stratejisini uygulayabilir. (Avcı ve Yüksel, 2018, s.47).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenme hızlarında ve seviyelerinde öğrenememektedirler. Bu yönüyle sınıfta genele sunulan öğrenme-öğretme faaliyetlerinden, sadece potansiyeli yüksek olan öğrenciler daha fazla yararlanabilmektedir. Lyon ve arkadaşları (2020, s. 9), özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere okuryazarlık eğitimi projesi kapsamında, istasyon stratejisine uyarlanmış ders ve etkinlikleri uygulamışlar ve süreçten elde ettikleri verileri analiz etmişlerdir. Nihayetinde istasyon öğrenme stratejisinin, öğretimin proaktif olarak bireyselleştirilmesine imkân sağlayan, verimli, uygulanabilir bir nitelikte olduğu sonucuna varmışlardır. Demir ve Gürol (2015, s. 198), konuya ilişkin farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden olan katlı öğretim ve istasyon stratejisinin normal öğretime göre etkinliğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma iki farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören, 66 deney grubu ve 66 kontrol grubundan oluşan toplam 132 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere 45 maddeden oluşan başarı testi ve öğrenme yaklaşımları envanteri, öntest-sontest yöntemi ile uygulanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen öntest ve sontest verileri analiz edildiğinde, katlı öğretim ve istasyon stratejisinin kalıcı ve derin öğrenmede anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

İstasyonlar bu yönüyle değerlendirildiğinde; en başta öğrenciye öğrenmekten zevk aldığı bir ortam sunduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra küçük gruplarda öğrencilerin birbirleriyle iletişimi, onlara işbirliği yapma ve sosyalleşme becerileri de kazandırmaktadır.

Çoğu zaman öğrenme merkezleriyle istasyonlar birbirine karıştırılır. Fakat ikisi arasında önemli farklılıklar söz konusudur. İstasyonda etkinliğin her bir birimi hiyerarşik olarak düzenlenir. Her aşama etkinliğin bir parçasıdır ve öğrencinin muhakkak buraya uğraması gerekir. Halbuki merkezlerde bir aşamalılık söz konusu değildir. Öğrenci dilediği merkeze dilediği zamanda gidebileceği gibi bazı merkezlere de uğramayabilir (Karip ve Şata, 2015, s. 849).

2.8.3. Kademelendirilmiş etkinlik

Kademelendirilmiş etkinlik, belirli bir standardı, temel konsepti ve genellemeyi ele alan, ancak öğrencilerin bu bileşenleri ilgi, hazır olma veya öğrenme profillerine göre anlamalarına olanak sağlayan farklılaşma stratejisidir. Hazırlık düzeyinde iyi planlanan bir ders, öğretmenin, öğrencilerin dersle ilgili yetenek düzeylerini iyi anladığını ve katmanları bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarladığını gösterir. Katmanlı müfredat, temel bilgi, uygulama ve eleştirel düşünme gibi aşamalardan oluşur. Katmanlı Müfredatın temel bilgi aşamasında çocuklardan, kendilerine verilen yeni ve eski bilgileri ilişkilendirmeleri ve bir etkinlik yapmak için bunları tanımlamaları ve anlamaları, uygulama aşamasında öğrencinin bu bilgiyi uygulayarak hayata geçirmesi, eleştirel düşünme aşamasında ise, öğrencilerin çeşitli görüşleri değerlendirebilmeleri beklenir (Koç Akran ve Gürbüzürk, 2019, s. 136).

Farklı boyutlarda katmanlara sahip bir düğün pastası düşünün. Aynı bu şekilde hazırlık aşamasında planlanan birçok dersin de katmanları vardır. Bu katmanlar; sınıf seviyesinin altında, sınıf düzeyinde ve sınıf seviyesinin üzerinde olarak sıralanabilir. Bununla birlikte, sadece üç katman olabileceğini belirten bir kural yoktur. Kullanılan katman sayısı, öğrencilerin bu derse özgü materyalleri ele alma yeteneklerini değerlendirmeye dayalı katmanlar olacağı için, sınıftaki yetenek düzeylerine bağlı olacaktır. Katmanlama bir sonraki strateji olarak kullanıldığında öğrenciler yeniden gruplandırılır. Bu nedenle kademelendirilmiş etkinlikte, statik değil, esnek gruplar fikri esastır (Pierce ve Adams, 2004, s.59).

Taylor yaptığı çalışmada, okuma etkinliği kullanarak kademeli öğretimin nasıl uygulanması gerektiğini bir örnek üzerinden anlatmıştır. Öğretmen adayları ile çalışan Taylor, onlara, konu alanları ne olursa olsun, öğrencilerin okumalarını geliştirmelerine yardımcı olmaktan sorumlu olduklarını hatırlatmıştır. Buna göre her öğretmen adayı, öğrenci merkezli öğretim stratejileri üzerine kendisine verilmiş bir makale okumuş ve

akabinde öğretmen adaylarından oluşan sınıf üç gruba ayrılmıştır. Sınıf gruplara ayrılırken şu kriterler belirlenmiştir; 1. Grup, okumanın kendi sorumluluğunda olmadığını düşünenler; 2. Grup, öğrencilerin okumalarını geliştirmelerine yardımcı olmaları gerektiğine inananlar ve 3. grup, ders planlarında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olacaklarını zaten göstermiş olanlar. Buna göre 1. Gruba ikiye katlanmış bir kart destesi verilmiş, okudukları makaledeki çeşitli stratejilerin örneklerini kâğıda çizmeleri ve sonra bunları kesip kartonun iç kısmına yapıştırmaları istenmiştir. 2. Gruba kese kâğıtları verilmiş, okudukları makalede öğrenci merkezli öğretime dair üç öge bulup bunları kâğıtlara yazarak kese kâğıdının içine koymaları, kâğıdın dış cephesine de bu stratejiyi nasıl uygulayacaklarını yazmaları istenmiştir. 3. Gruba bir manila dosya klasörü verilmiş, derste öğrenme stratejilerinden birini nasıl kullanacaklarını göstermek için bu dosya klasörünün her bir yüzünü kullanmaları istenmiştir. Bu gruptaki adaylara da öğrenme stratejisiyle ilgili yazma ve çizme faaliyetleri yapabilecekleri söylenmiştir. Taylor çalışmanın sonunda öğretmen adaylarına bu stratejiyi sınıf altı, sınıf düzeyi ve sınıf üstü öğrenciler için uyarlamaları gerektiğini hatırlatmıştır. Bu etkinliğin ardından, geleceğin öğretmenlerinden oluşan bir sınıf olarak, içerik alanlarında veya okuma ve yazma için kademeli öğretimin nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır (Taylor, 2015, s. 16).

Katmanlı Program (kademelendirilmiş etkinlik) öğrencilere temel bilgi ve becerilerden üst düzey becerilere doğru görev seçenekleri sunmaktadır. Öğrenme süreci, aşamalar şeklinde ve her aşamanın farklı zorluk seviyesine sahip olduğu bir düzende tasarlanır. Bu sebeple öğrenciler, çeşitli zorluk derecelerine sahip bu katmanları kendi seviyelerine ve isteklerine göre tercih etmelidirler. Bu şekilde sınıfta farklı kabiliyetlere ve zekâ seviyelerine sahip öğrenciler kendilerine uygun öğrenme etkinliğini bulabilmektedir (Nunley ve Evin Gencel, 2019, s.351).

Sonuç olarak öğretmenler, farklı becerilere sahip öğrencilere farklı zorluk, soyutluk ve açık uçluluk düzeylerinde etkinlikler sunarak onları öğrenme ortamına katmalıdırlar. Bu şekilde öğretmen, etkinliğin odak noktasını aynı tutup, bilgiye çeşitli zorluk derecelerinde ulaşma yolları belirleyerek, her öğrencinin önemli beceri ve kavrayışları kazanmasına ve uygun zorluk derecesinde çalışma ihtimalini en üst düzeye çıkarmaya çalışır (Demiral, 2015, s.112).

2.8.4. Öğrenme sözleşmesi

Hiç şüphesiz öğrenci motivasyonu, öğrencinin öğrenmesinde ve öğrenmeye istekli olmasında önemli bir rol oynar. Öğrencilere öğrenmesi gerekenleri değil, öğrenmek istediklerini öğrenme fırsatı verildiğinde, öğrenci için ders, ilgi alanlarının veya hobilerinin ötesine geçip bir tutku haline gelebilir. Bunu sağlayabilmek için öğrenci seçimlerine izin vermek gerekir. Koeze'ye göre (2007, s. 36) farklılaştırılmış bir sınıfta, öğretmen ve öğrenci arasında, bireyselleştirilmiş bir öğrenme seçeneği oluşturmaya olanak tanıyan sözleşmeler yapılabilir. Geliştirilen bu sözleşmeler sayesinde öğrencilere, ilgilerini çeken bir konuyu veya ilgilerini çekecek bir konuyu takip etme fırsatı verilir.

Bu doğrultuda öğrenme sözleşmesi, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını amaçlayan, öğrenciyi kendi öğrenmelerinden sorumlu tutan bir strateji olarak tanımlanabilir. Öğrenme sözleşmesi ile öğrencinin ihtiyacına hitap eden konularda kendisine seçim hakkı verilir. Öğrenci kendi belirlediği yöntem ve hızda öğrenme imkânına sahip olmanın yanı sıra, yine kendi belirlediği bir yol ile de öğrenme ürünlerini gösterebilir (Avcı ve Yüksel, 2018, s.99). Bu bakımdan öğrenme sözleşmeleri, süreç içerisinde öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleştirilen bir mutabakat niteliğindedir. Böylelikle öğretmenin öğrenilmesi gerektiğine inandığı ve öğrencinin de bireysel olarak ihtiyaç duyduğu, bilgi ve becerileri edinme fırsatı doğar (Demiral, 2015, s.147). Öğretmen ve öğrenci arasında yazılı bir anlaşmanın olması, öğrencilere öğrenme sorumluluğu vermesi, bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırması bakımından önemlidir. Sözleşme, öğrencilerin günlük ve haftalık çalışma hedeflerini belirlemelerine, özdenetim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu sayede öğretmen, öğrencinin ilerlemesini takip edebilir (Christian vd., 2009, s. 12).

Rubaii- Barrett (2006, s. 371), öğrenme sözleşmesinde öğretmenin dikkat etmesi gereken hususları aşamalı olarak şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğretmen, öncelikle öğrenme sözleşmelerinin kullanılma gerekçelerini, derslerle olan ilgilerini ve sürecin adımlarını açıklar.
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelerine yönelik öz değerlendirme araçlarını kullanmalarını ve süreci tamamlamalarını kolaylaştırır.
- Öğrencilere, çalışabilecekleri bir bilgi temeli sağlamaya yönelik yol gösterir.

- Öğrenciler öğrenme hedeflerini, öğrenme ihtiyaçlarına göre ve genel ders hedefleri bağlamında belirlerler.
- Öğrenciler, öğrenme hedeflerinde listelenen bilgi ve becerileri nasıl edinmeyi amaçladıklarını tanımlarlar.
- Öğrenciler neyi başarı kanıtı olarak sunacaklarını belirtirler.
- Öğrenciler ayrıntılı değerlendirme kriterleri geliştirir ve her görevin tamamlanması için bir zaman çizelgesi belirler.
- Öğrenciler yazılı sözleşmeyi sunar ve öğretmenin onayını alır.
- Öğrenciler tanımlanan görevleri yerine getirir.
- Öğrenciler deneyimlerini sınıftaki diğer kişilerle paylaşırlar.
- Öğretmen, her öğrencinin öğrenimini sözleşmede belirtilen bireyselleştirilmiş değerlendirme kriterlerine göre değerlendirir.
- Öğrenciler öğrenmelerini yansıtır ve çalışmalarını değerlendirirler.

Öğrenme sözleşmesi uygulamasıyla, öğrencilerin hangi düzeyde çalışacaklarına, hangi etkinliklere katılım sağlayacaklarına ve tatmin olmuş şekilde tamamladıkları görevleri ve ödevleri hangi yollarla göstereceklerine karar vermelerine izin vermek, öğrencilerde bireysel olarak güçlü bir motivasyon oluşmasına imkân sağlayacaktır (Şentürk, 2017, s.88).

Öğrenme sözleşmeleri ile öğrenciler, üstlendikleri görevleri yerine getirmeye çalışarak, sınıfa yaptıkları katkılardan dolayı ayrıcalıklı ve özel olduklarını hissetmeye başlarlar. Öğrencilere ayrıcalık sağlayan ve fırsat sunan bu sözleşmeler, sözleşmede yer alan unsurları yerine getirmenin ve bir işi başarmanın mutluluğunu yaşatarak, öğrencilerin motivasyonlarını en üst düzeye çıkarmalarına katkı sağlar.

Alanyazında yapılan bir çok çalışma, öğrenme sözleşmesinin farklılaştırılmış öğretimde etkin kullanılabilecek bir strateji olduğunu belirtmiştir (Burris, 2011; Chapman ve King, 2017; Ellerbrock, 2011; Kronberg vd., 1997; Smets ve Struyven, 2020).

2.8.5. Ajanda

Ajanda, belirli bir öğrencinin belirli bir zamanda tamamlaması gereken, kişiselleştirilmiş bir görevler listesidir. Öğrenci ajandaları benzer ve farklı unsurlara sahip olabilir. Bir öğretmen genellikle bir öğrenciye iki ila üç hafta sürecek bir ajanda oluşturur, ancak süre değişebilir. Öğretmen, önceki ajanda tamamlandığında yeni bir ajanda geliştirir. Dersin belirli bir saati “ajanda saati” olarak ayrılır. Bu süreçte öğrencilerin hazırladıkları ajandalar kontrol edilir. Öğrenciler kendi ajandaları üzerinde çalışırken, diğer öğrenciler arasında hareket etme, onlarla fikir alışverişi konusunda büyük bir özgürlüğe sahiptir. Öğretmen ayrıca, belirli bir kavram veya beceriyle çalışmayı veya doğrudan öğretimi yönlendiren küçük öğrenci gruplarını bir araya getirmek için de ajanda çalışmasından yararlanabilir. Ajandalar hem sınıf çalışması hem de ev ödevi olarak kullanılabilir (Tomlinson, 2014, s. 109).

Ajanda stratejisinde önemli olan, öğrencilere verilen görevlerin belirlenen zaman içinde tamamlanmasıdır. Sınıf içerisinde farklı öğrencilere farklı ajandalar verilebilir. Burada öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgisi vb. etkenler ajandanın oluşturulmasında etkin rol oynar. Öğrencilere belirli periyotlarda ajandalar oluşturulur. Bir ajanda tamamlanmadan yeni bir ajanda oluşturulmaz. Her bir öğrenci kendine verilen ajandaya ilişkin çalışma yaparken öğretmen, süreci organize edici pozisyonundadır. Bu süreçte öğretmen öğrencileri yönlendirip onlara çeşitli tavsiyelerde bulunabilir (Salar ve Turgut, 2015, s.683).

Ajanda stratejisi ile, öğrenciler kendilerine verilen ve belirli sürede yapmaları gereken farklı görevleri yaparak sorumluluk bilinci kazanmış olurlar. Süre konusunda katı kurallar yerine esneklik söz konusudur. Ajanda sayesinde öğretmen her bir öğrenciye kendi seviyesinde görevler vererek bireysel ilerlemelerini sağlayabilir. Bir bakıma bu ortam öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı, öğrenmelerin desteklendiği bir ortamdır (Avcı ve Yüksel, 2018, s.14). Ajanda stratejisinde, öğrenci görevini bitirdikten sonra öğretmeni kontrol eder. Bu görevin süresi belli olsa bile kesin sınırları yoktur, esnek olup öğrencinin bireysel farklılıklarına bağlıdır. Bu uygulamanın, sınıf içinde “eşitliği” değil “adaleti” sağladığı ve sınıf iklimini olumlu etkilediği düşünülmektedir. Bu durum, farklılaştırılmış öğretimin temel felsefesiyle ortaya çıkmış, her öğrencinin farklı olduğunu, dolayısıyla öğrenme hızlarının farklı olabileceği fikri ile uyumaktadır (Salar ve Turgut, 2015, s.1060).

2.8.6. Öykü temelli öğrenme

Öykü temelli öğrenme, öğrenilecek konuya ilişkin hikayelerin öğretmenler tarafından oluşturulduğu ve bu hikayeler vasıtasıyla öğrencilerin bilgiye ulaştıkları bir yaklaşımdır. Öykü temelli öğrenmede deneyim kazanmak ve yeni bilgiler edinmek esastır. Bunu gerçekleştirebilmek için öğrenciler eski bilgi ve deneyimlerini kullanırlar. Bu bakımdan öykü temelli öğrenme; drama, görsel sanat etkinliği, problem çözme, iş birliğine dayalı öğrenme, araştırma gibi birçok yöntemin ve etkinliğin birlikte işlevsel olarak kullanılmasından oluşur (Avcı ve Yüksel, 2018, s.14). Öykü temelli öğrenmede öğretmen, öğrencilerin okuma becerilerini bireysel olarak değerlendirdikten sonra 3-4 öğrenciden oluşan küçük gruplar oluşturur. Oluşacak gruplar sınıf mevcuduna göre değişebilir. Öğretmen her grubu uygun bir okuma seviyesinde tasarlanmış kısa bir kurgu hikâye ile eşleştirir. Hikâyeyi okurken çıkarımlarda bulunmalarını ister ve öğrencileri tahminde bulunmaları için destekler. Daha sonra öğretmen tüm öğrencilerin tahminlerini gruplarıyla paylaşmasını ister. Öğrenciler küçük gruplar halinde birlikte okuyup tahminler yaparken, öğretmen her grubu farklı şekilde dinler ve destekler (Puzio vd., 2020, s. 463).

Hikâye yolu ile öğretim, çocuklara iyi ve kötü eylemleri öğretmenin yanı sıra, olayların nedenlerini de öğretir. Bu sayede çocuklar problem çözmeyi, bir işe başlamadan önce kapsamlı düşünmeyi ve empatiyi de öğrenirler. Hikayeler, içinde tasvir edilen karakterler ve olaylar aracılığıyla, çocuklara yeni fikirler ve kavramlar öğrenme şansı verir. Böylelikle çocuklar, istekli bir şekilde öğrenirken bir taraftan da hikâyeden dersler çıkarırlar. Dahası, hikayeler sayesinde eğitim ve öğretim ortamı daha eğlenceli hale gelir (Rahim ve Rahiem, 2012, s. 455).

Nitekim Yürük ve Atıcı'nın (2017, s. 67), değerler eğitiminin hikayeler yoluyla öğretilmesi üzerine yaptıkları çalışmada; değerler eğitimi programı uygulayan ve uygulamayan iki ayrı okuldaki öğrencilerden, deney ve kontrol grupları oluşturmuşlardır. Bu çerçevede hazırlanan dijital öyküler, haftalık temalar şeklinde deney gruplarında yer alan öğrencilere izletilmiştir. İki okuldan elde edilen veriler bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Sonuçta, değerler eğitimi programı uygulamayan okulda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamış, ancak değerler eğitimi programı uygulayan okuldaki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Hikâye anlatma amacıyla birkaç cümle oluşturmak, bir görsel ile ilgili

açıklama yapmaktan daha zordur. Bu sebeple iyi bir hikâye oluşturmak için farklı görsel içerikler arasındaki ilişkinin göz önünde bulundurulması gerekir ve bu hikâye için cümleler tutarlı olmalıdır (Li vd., 2019, s.299).

Öykü temelli yaklaşımda, sınıfta kurgusal bir dünya oluşturulabilir. Küçük gruplar halinde çalışan öğrenciler, bir hikayedeki karakterlerin rollerini üstlenirler. Belirli bir yerde ve zamanda geçen hikâyenin, genellikle net bir başlangıcı, ortası ve sonu vardır. Bu yaklaşımda öğrenciler, kilit sorular üzerinde birlikte çalışırlar. Müfredat içeriğine dayanan sorular, bir kitaptaki bölümden olduğu gibi ayrı bir hikâye de olabilir (Ahlquist, 2015, s.40).

Bu doğrultuda, öğrencilerin sözlü becerilerini geliştirmede hikâye kullanmanın olumlu bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca hikâye temelli öğrenme yaklaşımı sayesinde öğrencilerin kendilerine verilen projelere karşı olumlu bir zihinsel tutum geliştirdikleri de bilinmektedir. Dolayısıyla öykünün veya bir dramının öğrencilerin öğrenmelerinde kullanılmasının öğrenci başarısında etkili olduğu, öğrencilerin öğrenme konusunda daha fazla isteğe sahip oldukları, öğrencilerin öğrenme sürecine, hikayeler ve dramalarla katılma fırsatını sevdikleri söylenebilir (Yunita vd., 2018, s.297).

2.8.7. Grup araştırması

Grup araştırması, öğrencilerin küçük ilgi grupları oluşturmasını, araştırmalarını planlayıp uygulamasını, grup üyelerinin bulgularını sentezlemesini ve bulgularını sınıfa sunmasını gerektirir. Öğretmen genel çalışma konusunu tanıtmak ve öğrencilerin araştırmalarını yürütmelerine yardımcı olacak çeşitli kaynaklar sağlamak için önce gruba küçük bir doğrudan öğretim sunar. Daha sonra grup araştırması için gruplar oluşturulur ve öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulur. Grupların bileşimi, işbirlikli öğrenmenin etkinliğini belirleyen faktörlerden biridir ve çeşitli değişkenlerden etkilenir. Bu sebeple gruplar oluşturulurken özellikle öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması önemlidir (Shuangyan vd., 2013, s. 95).

Sınıfta öğrencileri güdüleme sisteminin bir yönü de sınıfın amaç yapısını belirlemektir. Sınıfta işbirliğine dayalı bir amaç yapısı belirlenirse, bu öğrencileri daha fazla güdüler. Grup içerisinde işbirliğine dayalı amaç yapısı, yarışmanın zıddı bir sonuç meydana getirir çünkü, yarışmada bazı öğrencilerin başarılı olması diğer öğrencilerin başarısızlığı demektir. Grup araştırmasına dayalı öğrenmede ise bu söz konusu değildir.

Örneğin 4 öğrenciden oluşan bir gruba verilen bir görevde, öğrenciler birlikte başarılı ya da başarısız olacaklardır. Bu sebeple grup araştırmasına dayalı öğrenmede, gruba katkı sunarak başarıma isteği söz konusudur. Bu şekilde öğrenciler, çalışmalarını sürdürmek için büyük bir içsel motivasyonla gruba tamamen dahil olabilirler (Senemoğlu, 1997, s. 499). Grup araştırmasının uygulanması, öğretmenlerin süreci yönetmesi için altı aşamadan oluşur. Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir (Tan vd., 2007, s. 144):

1. Aşama: Öğretmenler tüm sınıfa çok yönlü bir problem sunar.
2. Aşama: Gruplar araştırmalarını planlar.
3. Aşama: Gruplar araştırmalarını yapar.
4. Aşama: Gruplar sunumlarını planlar.
5. Aşama: Gruplar sunumlarını yapar.
6. Aşama: Öğretmenler ve öğrenciler projeleri değerlendirirler.

Eğitim için küçük ve esnek öğrenme grupları kullanılabilir. Öğretmenler, bir öğrenme döngüsü boyunca çeşitli ihtiyaçlara göre çeşitli öğrenci gruplandırmalarıyla süreci yürütür (Tomlinson, 2005b, s. 10). Öğretmenler, öğrenci gruplarını öğrenci hazırbulunuşluğuna, ilgisine veya öğrenme profiline göre içerik, süreç veya ürüne göre belirleyebilir. Buradaki amaç, öğrencilerin süreç içerisinde birlikte çalışmalarını sağlamaktır (Hellman, 2007, s. 15). Farklılaştırılmış öğretim, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçladığı için, müfredat içeriğinin öğrencinin beceri seviyesine, öğrenme stiline ve ilgi alanlarına göre değiştirilebileceğini öngörür. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretimde, grup çalışmaları da sürecin bir parçası olabilir. Farklılaştırılmış öğretimde grupta basit gruplandırmanın ötesine geçer. Gruplamada öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri, yetenekleri vb. unsurlar göz önünde bulundurulur. Bunun yanı sıra grubun, bir amacının ve bir hedefinin olması da önemli bir husustur (Park ve Datnow, 2017, s. 282).

Turaçoğlu'nun (2011, s. 42), üniversite öğrencileri üzerinde grup araştırması stratejisinin etkililiğine yönelik yaptığı araştırmada, öğrenciler 2-6 kişilik gruplara ayrılmıştır. Seçilen bir ünite 5 hafta süreyle grup araştırması stratejisine uygun olarak işlenmiştir. Süreç sonunda öğrencilere 11 maddeden oluşan özdeğerlendirme anketi

uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının, geleneksel yöntemle işlenen derslere hazırlıklı gelmediği, grup araştırması stratejisinin uygulandığı derslere %86 oranında hazırlıklı geldiği tespit edilmiştir.

2.8.8. Karmaşık öğretim

Karmaşık öğretim, eğitimcilerin öğrenme ortamında meydana gelen sosyal sorunları, sınıf içinde öğrenmeye yönelik eşitlik problemlerini başarıyla ele almalarını sağlayan bir öğretim stratejisidir. Karmaşık öğretimde öğretmenler, çeşitli sınıflarda yüksek akademik düzeyde öğrenme sağlamak için grup çalışmasını kullanırlar. Karmaşık öğretimde açık uçlu, birbirine bağımlı grup görevleri artırılır ve böylece öğrenci etkileşimini en üst düzeye çıkaracak bir sınıf ortamı oluşturulur. Sınıfta oluşturulan küçük gruplar, birbirlerine öğrenmeler konusunda kaynaklar olarak hizmet ederler (Cohen vd., 1999, s.80). Öğretmenler karmaşık öğretim uygularken öğrencilerin eşit olmayan katılımına özellikle dikkat etmelidirler. Katılım sorunlarını gidermek için çeşitli stratejiler kullanmalıdırlar. Bu sayede sınıftaki bütün öğrencilerin öğrenme ortamına aktif katılımları sağlanmaya çalışılır (Avcı ve Yüksel, 2018, s. 15).

Karmaşık öğretim, birbiriyle ilişkili üç ayırt edici özelliğe sahip bir sistemdir. Bunlar; büyüme, karşılıklı etki ve doğrusal olmayan bağlantılılık olarak ifade edilebilir. Karmaşık öğretim standart öğretim yöntemlerine üç temel eleştiri getirmiştir. Birincisi, derslerin standart planlanmasını ve uygulanmasını eleştirir. İkincisi, içeriğin sıradan sunumuna karşıdır. Üçüncüsü, öğretimde genellikle disiplinin iç içe geçmesine işaret ederek bu durumun dikkate alınmasını önerir. Sıradan öğretim, öğrenilen konuların disiplinler arası ilişkilerinde bir kopukluk ortaya çıkarır. Karmaşık öğretim ise bu duruma bir düzenleme getirir. Zaten öğrenme başlı başına kompleks bir sistemdir. Sıradan yöntemler, öğrenmedeki bu karmaşık sistemleri yalnızca bir veya birkaç bileşene indirgeyerek birbirine bağlanan kalıpları yok eder. Buna karşın karmaşık öğretim, süreçteki bütün bileşenleri ve bağlantıları aktif tutarak etkin öğrenmeyi sağlayabilir (Ricca, 2012, s. 39).

Flick (1995, s. 4), karmaşık öğretimi uygularken birtakım aşamalardan bahsetmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Önceki öğrenmeyi gözden geçirme.
- Öğrenme hedeflerini açıkça belirtme.

- Yeni materyalleri küçük aşamalar olarak sunma.
- Açık ve ayrıntılı talimatlar ve açıklamalar verme.
- Tüm öğrenciler için yüksek düzeyde aktif uygulama sağlama.
- Çok sayıda soru sorma ve tüm öğrencilerden geri dönüş alma.
- İlk uygulama sırasında öğrencilere rehberlik etme.
- Sistematik geri bildirimi sağlama.
- Bağımsız uygulama için açık talimatlar sağlama ve sürekli olarak süreci kontrol etme.

2.8.9. Program sıkıştırma

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya kararlı olduklarını belirtmektedir. Ancak, birçok öğretmenin bu taahhüdü uygulamaya koymak için arka plan bilgisi yeterli değildir. İlgili araştırmalar, yetenekli öğrencilerin önünü açmaya yönelik müfredat ve öğretimin çok az farklılaştırıldığını ve bu öğrencilerin okulda zaten ustalaştıkları işleri yapmak için çok fazla zaman harcadığını göstermektedir. Müfredatta amaç belirlemek önemlidir, çünkü öğretmen her şeyi öğretmez ve daha da önemlisi, öğrenciler de her şeyi öğrenemezler. Bu sebeple amaca hizmet eden ve yararlı olanı öğretmeye özen gösterilmelidir. Bu bağlamda bir konu veya disiplinde neyin odak noktası olduğu iyi tespit edilmelidir (Tomlinson ve McTighe, 2006, s. 40).

Çoğu zaman üst düzey öğrenmelere sahip öğrencilerden birçoğunun, zaten bildikleri materyalleri yeniden öğrenmeye zaman harcamaları, onlarda hayal kırıklığına, sıkıntıya ve nihayetinde başarısızlığa yol açabilmektedir. Bu soruna karşı program sıkıştırma, yüksek potansiyelli öğrencilerin daha zorlu ve ilginç çalışmalar yapabilmeleri için onlara göre sınıf düzeyinde müfredatı düzenler. Bu farklılaşma stratejisi, herhangi bir müfredat alanındaki ve herhangi bir sınıf düzeyinde öğrenciler için uygun müfredat ayarlamalarını yapmak üzere özel olarak tasarlanır. Genellikle bir konuya ilişkin kazanımlar verildikten sonra program sıkıştırma kullanılır (Renzulli ve Reis, 2004, s.121).

Program sıkıştırma sürecinin, normal öğretimden farkı, ortalama sınıf düzeyinin üstünde olan öğrencilere yeni öğrenme fırsatları sunmasıdır. Üstün yetenekli çocuklar, özellikle ilgilerini çeken veya yeteneklerini kullanabilecekleri etkinliklere yönelirler. Müfredat sıkıştırma bu noktada devreye girer ve bu öğrencilere ortalama düzeyden farklı çalışma alanları sunar. Dört işlem becerisini sınıftaki diğer öğrencilerden daha önce

kavramış bir öğrencinin, okul kantininde bu becerilerin nasıl kullanıldığını araştırması, program sıkıştırmaya örnektir (Kapusnick ve Hauslein, 2001, s. 158).

Program sıkıştırma belli aşamalar halinde gerçekleştirilir. Birinci aşamada, programın belirli bir biriminin veya öğretim bloğunun hedefleri tanımlanır. Aynı zamanda öğretmen bu aşamada, bir değerlendirme yapar ve konuya ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini tespit eder. İkinci aşamada ise belirlenen öğrenme biriminin çıktılarına hâkim olmuş olan ve eksik öğrenmelere sahip öğrenciler belirlenir. Üçüncü aşamada da değiştirme stratejileri uygulanır, öğrencilere özel çalışma çizelgeleri oluşturulur. Bu sayede yetenekli öğrencilerin zamanı daha zorlayıcı, ilginç ve üretken bir şekilde kullanmaları sağlanmış olur (Özer ve Yılmaz, 2016, s. 136).

2.8.10. Okuma çemberi

Okuma çemberinde, öğrenciler seçtikleri kitaplara göre gruplara ayrılır. Bu gruplarda öğrenciler okudukları bölümlerle ilgili belli periyotlarda tartışmalar yürütürler. Bu strateji, okuma alışkanlığı kazanma, okuduğunu anlama, kendini ifade edebilme, sözel dil, sosyal etkileşimi sağlama gibi yetenekleri kazandırmayı amaçlar. Okuma çemberi, kitap kulübü uygulamasının bir nevi okul ortamına uyarlanmasıdır. Kitap kulübü, aynı kitabın okunduğu ve ardından kitap üzerine tartışmaların yapıldığı bir faaliyettir (Avcı vd., 2013, s.538).

Okuma çemberi, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinin yanında, üst düzey düşünebilme becerilerini ve sosyal niteliklerini geliştiren bir yöntemdir. Bu bakımdan okuma yöntem ve teknikleri arasında mühim bir yeri vardır (Tan Hatun ve Kurtlu, 2019, s.193).

Okuma çemberi stratejisinde, öğrencilerin kendilerine hitap eden, sevdikleri kitapları okumaları ve bu kitapları içinde bulunmaktan zevk aldıkları gruplar içinde tartışmaları, öğrencilere okuma alışkanlığı kazanma, kendini ifade etme, sosyalleşme, bilgiyi severek öğrenme gibi birçok özelliği kazandırmaya çalışır. Dolayısıyla bu yöntem, eğitimin tüm kademelerinde etkin bir şekilde kullanılabilir (Özer, 2016, s.39).

Nitekim Balantekin ve Pilav'ın (2017, s. 159), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yaptığı araştırmada; Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma çemberi stratejisi kullanılan öğrencilerin, bu stratejinin kullanılmadığı öğrencilere göre okuduklarını anlamalarında anlamlı farklılıklar

oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak okuma çemberinin öğrencilerdeki özyeterlik algısı, eleştirel düşünme becerileri, okuduğunu anlama becerilerine etkilerini araştıran çalışmalarda, okuma çemberi stratejisinin bahsedilen bu becerileri artırdığı tespit edilmiştir (Baki, 2022; Sarı vd., 2017).

Çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı işe koşulurken kullanılan stratejilere ilişkin bilgi verdikten sonra çalışmanın bu aşamasında, eğitim ve öğretimde önemli bir unsur olan ölçme ve değerlendirme konusunu, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bağlamında ele almak yerinde olur.

2.9. Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretimde, ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilere, aynı soruların sorulduğu yazılı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış gibi geleneksel ölçme araçları kullanılamaz. Bu teknikler yapısı gereği tüm öğrencilerin eşit olduğu varsayımından hareket eder. Oysaki farklılaştırılmış öğretimde, hiçbir öğrenci birbirinin aynısı değildir ve onları değerlendirmek için bireysel değerlendirmeye imkân tanıyan ölçme araçlarından faydalanılmalıdır. Öğrenci merkezli olarak adlandırılan (proje, performans ödevi, portfolyo, rubrik, derecelendirme ölçeği, kontrol listesi, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, sunum, sergi vb.) tüm ölçme araçları farklılaştırılmış öğretim için kullanılabilir (Avcı ve Yüksel, 2018, s.16).

Farklılaştırılmış öğretim, sadece gözlemlerle ölçülemez, çünkü gözlemlenen farklılaşma yaklaşımlarının arkasındaki mantığı bilmek gerekir. Öğrenme materyali, öğretim süresi ve öğrenciler arasındaki çeşitlilik, sınıfta kolayca gözlemlenir; ancak, ölçme ve değerlendirmenin öğretim faaliyetlerinde gözlenen bu farklılaşmada etkin bir şekilde kullanılabilmesi, farklılaştırılan öğrenme içeriğinin öğretim ihtiyaçlarına uyumu ile mümkündür. Bu sebeple sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin amaçlarına hizmet eder nitelikte olmalıdır (Faber vd., 2018, s.57).

Değerlendirme esasında, öğrenciler ve öğretmenler arasında öğrenmeye ilişkin bir ortaklık geliştirmeyi ifade eder. Bunun yanında, bir taraftan da doğrudan öğretmenin karar verme sürecine dayanan bir yönü vardır. Değerlendirme bütünsel bir yapıyı oluşturan, iç içe geçmiş aşamalardan oluşur (Moon, 2005, s. 228).

Değerlendirmede sürece ilişkin sorulacak kritik sorular şu şekilde sıralanabilir: Neyi değerlendiriyoruz? Neden değerlendiriyoruz? Sonuçlar kime yöneliktir? Sonuçlar

nasıl kullanılacak? Bu soruların yanı sıra, değerlendirmede amaç da önemlidir. Amaca yönelik değerlendirmeler; özetleyici, tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme olarak sınıflandırılabilir. Özetleyici değerlendirmeler genellikle öğrenilenleri ölçmek için kullanılır ve sonuçları genellikle bir puan veya not olarak rapor edilir. Bu değerlendirme türü geleneksel ürün yaklaşımı odaklı, dış izleyicilere hesap verebilirlik amacını taşıyan, elde edilen öğrenme hakkında özet bir karar veren süreçtir. Biçimlendirici değerlendirme ise, süreç yaklaşımı odaklıdır. Özetleyici değerlendirmelerin bilinen örnekleri arasında testler, performans görevleri, yazılı sınavlar vb. ölçme araçları bulunur. Tanılayıcı değerlendirmeler (veya ön değerlendirmeler) tipik olarak öğretimden önce gelir ve öğrencilerin ön bilgi ve beceri düzeylerini kontrol etmek ve kavram yanlışlarını, ilgi alanlarını veya öğrenme stili tercihlerini belirlemek için kullanılır. Bu bakımdan tanılayıcı değerlendirme, öğretmen planlamasına yardımcı olacak ve farklılaştırılmış öğretime rehberlik edecek bilgiler sunar. Tanılayıcı değerlendirme örnekleri arasında; beceri kontrolleri, bilgi anketleri, derecelendirilmemiş ön testler, ilgi veya öğrenme tercihi kontrolleri gibi araçlar yer alır. Biçimlendirici değerlendirmede, öğrencilerin mevcut öğrenme durumu ve istenen durum arasındaki tutarsızlığı azaltmak için, öğrencilerin bilgi ve performansları hakkında bilgi toplanır ve bu bilgiler kullanılır. Bu değerlendirme, öğretimle eşzamanlı olarak gerçekleşir. Bu sebeple başarıyı artırmak için öğretme ve öğrenmeye rehberlik edecek bilgiler sağlar. Biçimlendirici değerlendirmelere, notlandırılmamış sınavlar, sözlü sorgulama, gözlemler, taslak çalışma, sesli düşünme, öğrenci tarafından oluşturulan kavram haritaları gibi araçlar örnek verilebilir (Chen, 2007, s. 83; Tomlinson ve McTighe, 2006, s. 71).

Değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim için temel bir stratejidir. Öğretmenler, düzenli ve sürekli değerlendirme uygulayarak, öğrencilerin ilgi alanlarını ve hazır bulunuşluk düzeylerini tespit edebilir ve öğrenciye hitap eden uygun materyaller ve ders ortamları sağlayabilirler. Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirmenin amacı, öğrenciler hakkında düzenli veriler elde etmek ve öğrenci ilerlemesini sürdürmektir. Bu bakımdan değerlendirme, farklılaşma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Fakat günümüzde öğretmenlerin çoğu, değerlendirme sonuçlarını öğretimi yönlendirmek için kullanmamaktadır (Belzic, 2022, s. 31).

Öğrencinin merkeze alındığı bir değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu ortamlar genellikle

öğretmenlerle öğrencilerin daha destekleyici ilişkiler kurduğu ortamlardır. Böyle bir ortam, öğrencilerde sahiplenme duygusunu geliştirmenin yanı sıra, aralarında anlamlı bir diyalogun gelişmesini de sağlar. Buna ek olarak öğrenci merkezli değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreci hakkındaki farkındalıklarını artırabilir ve öğrencilerin ilgilerini, aldıkları puanlardan ziyade, öğrenme alanlarına sevk eder. Bu tür değerlendirmeye dayalı sınavlarda öğrenciler, ders materyallerini kullanabilme, serbest uygulamalar yapabilme, yaptıklarıyla ilgili anında dönüt ve düzeltme alabilme imkânlarına sahiptirler (Greenberg vd., 2009, s. 388).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının esas aldığı değerlendirme biçimi de öğrenciyi merkeze alan bir anlayışı içerir. Zira etkili bir farklılaştırılmış öğretim uygulamasında; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımının en üst düzeye çıkarılması, öğretim etkinliklerinin çeşitliliği, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeleri, süreç içerisinde sürekli desteklenmeleri, etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve öğrenme profiline göre farklılaştırılması, öğrenci başarılarının eş zamanlı ve sürekli olarak değerlendirilmesi esas alınır (Valiandes, 2015, s.22).

Değerlendirme, entelektüel yeteneklerin gelişimine engeller sunmak yerine, öğrenmeyi destekleme ve geliştirme etkinliğinin bir parçası olarak işlev görmelidir. Bu doğrultuda Chen (2007, s. 83), farklılaştırılmış öğretimin bir parçası olan performansa dayalı değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin gelişimindeki dönüm noktalarını belgelemek.
- Öğretim planlaması yapmak için öğrencilerin güçlü yönlerini belirlemek.
- Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini ve projelerini belgelemek.
- Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stratejileri hakkında daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olmak.
- Değerlendirmeyi sadece öğrencilerin öğrenmelerini izlemek ve puanlamak için değil, aynı zamanda öğretim uygulamalarını incelemek ve geliştirmek.

Tomlinson (2007, ss. 10–11), farklılaştırılmış sınıf ortamında değerlendirmeye yönelik birtakım ilkeler ortaya koymuştur. Tomlinson’ un ana temasını “Bilgilendirici Değerlendirme” olarak belirlediği bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Bilgilendirici değerlendirme sadece testlerle ilgili değildir: Başlangıçta değerlendirmeyi test olarak düşünmemek gerekir. Çünkü testlerde kötü performans gösteren öğrenciler başka bir öğrenme alanında başarı gösterebilmektedirler. Nitekim bu tür öğrencilerin sınıf ortamında tartışmalara katkıda bulunduğu, zengin fikirler ürettiği, sınıfta etkili roller oynadıkları saptanmıştır.
- Bilgilendirici değerlendirme not defteri ile ilgili değildir: Öğrencilere geri bildirim vermek, onlara not vermekten daha verimli bir yöntemdir. Bu sebeple öğrencilere, öğrenme serüveninde yol gösterici olmak en iyi değerlendirme yoludur.
- Bilgilendirici değerlendirme her zaman resmi değildir: Değerlendirmede her zaman resmi prosedürleri uygulamak yerine, öğrencinin gelişimini izlemek, öğrenci hakkında bilgi fişleri düzenlemek, öğrencilerin duygularını gözlemlemek de etkin bir değerlendirme aracı olabilir.
- Bilgilendirici değerlendirme müfredattan ayrı değildir: Değerlendirmeyi öğretim programının bir parçası olarak görmek gerekir. Öğretim programının birimlere ayrılması, bu birimlere öğrencilerin erişilerinin gözlenmesi değerlendirmenin bir parçası olmalıdır.
- Bilgilendirici değerlendirme “sonra” ile ilgili değildir: Öğrenme etkinliğinin sonunda gelen değerlendirmelerin öğrenci bilgisi, anlayışı ve becerisinin önemli bir sonucu olmasına rağmen, farklı öğrenme düzeylerine sahip bir sınıfta, bazen amaca hizmet edememektedir. Sınıf ortamında öğrenme birimlerinden sonra yapılan toplu değerlendirme bazen öğrenci ile ilgili gerçeği yansıtmayabilir. Bu sebeple değerlendirme, hiyerarşik bir düzenden ziyade öğrencinin bireysel performansına yönelik olmalıdır.
- Bilgilendirici değerlendirme başlı başına bir amaç değildir: Bilgilendirici değerlendirme kendi başına bir amaç değil, daha iyi öğretimin başlangıcıdır. Öğretmenin öğrenciyi tanıması, hangi öğrenciye nasıl dönüt vereceğini bilmesi, zamanı etkili kullanabilme gibi bileşenler değerlendirmenin amacını oluşturur.
- Bilgilendirici değerlendirme öğretimden ayrı değildir: Bilgilendirici değerlendirme, öğretmenin hedefler belirlemesi ve öğrencilerin bu hedefe göre nerede

olduklarını sürekli kontrol etmesidir. Aynı zamanda bilgilendirici değerlendirme hem bireyin hem de grubun öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar.

- Bilgilendirici değerlendirme sadece öğrencinin hazır olmasıyla ilgili değildir: Öğrencilerin neyi önemsediklerini ve nasıl öğrendiklerini belirlemede potansiyel değerlendirmenin rolü önemlidir. Çünkü öğrencilerin ilgilerine hitap eden bir öğrenme daha anlamlı ve kolay olmaktadır. Öğrencilere öğrenme yolları ile ilgili alternatifler sunulması öğrenmeyi geliştirmektedir. Ancak bilgilendirici değerlendirmede, sadece öğrencinin öğrenmeye hazır olması değil, sürecin bütün bileşenlerinin hazır olması gerekir.

- Bilgilendirici değerlendirme sadece zayıf noktaları bulmakla ilgili değildir: Değerlendirmenin esnekliği geliştikçe, öğrencinin olumsuz yönleri değil, olumlu yönleri de görülerek değerlendirme sürecine dahil edilir. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin bilmedikleri, yapamadıkları veya anlamadıkları şeylere odaklanmak yerine, öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine odaklanmak, öğrenciler için neyin işe yaradığını keşfetmek önemlidir.

- Bilgilendirici değerlendirme sadece öğretmen için değildir: Öğrenciler öğrenme hedeflerini açıkça anladığında, başarının nasıl görüneceğini tam olarak bildiğinde, her ödevin başarılarına nasıl katkıda bulunduğunun farkına vardıklarında, başarılarının sağlanmasında değerlendirmenin rolünü hissettiklerinde, değerlendirmeyi içselleştirebileceklerdir. Bu doğrultuda öğrenciler değerlendirmeyi, öğretmenin yapacağı dışsal bir kontrol aracı değil, dahili bir motivasyon aracı olarak görecektir.

Chapman ve Gregory farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında değerlendirmeyi; değerlendirme öncesi, değerlendirme esnası ve değerlendirme sonrası olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Değerlendirme sürecinde kullanılabilecek bazı teknikleri ise, şu şekilde sıralamışlardır (Gregory ve Chapman, 2013, ss. 55–83):

Köşe Kapmaca: Sınıftaki odanın her köşesine nadiren, bazen, sıklıkla, çok sık kelimeleri yazılır, öğrencilerin konuya ilişkin bilgileri ne düzeydeyse bu köşelere giderek değerlendirme gerçekleştirilir.

Evet-Hayır Kartları: Öğrencilere üzerinde evet ve hayır yazan kartlar verilir. Öğretmen derse ilişkin kavramlardan bahsederken öğrenciler kavramları biliyorlar ise

evet kartını, bilmiyorlar ise hayır kartını kaldırırılar. Evet kartını kaldıran öğrencilerin kavramı bilip bilmedikleri öğretmen tarafından teyit edilir.

Duvar Yazıları: Sınıfta sergilenmek üzere panolar hazırlanır. Öğrenciler panoları dolaşırken panolarda yer alan konular hakkında her öğrencinin “ne biliyorum?”, “ne öğrendim?” ve “gelecekte ne öğrenmek istiyorum?” başlıklarına kendileri ile ilgili değerlendirme yazıları yazmaları istenir.

Baş Parmağı Gösterme: Öğrencilerin konu hakkındaki bilgilerini tespit etmek maksadıyla kullanılan bir tekniktir. Öğrenciler öğrenme sürecinde karşılaştıkları kavramları biliyorlarsa baş parmaklarını yukarı kaldırırılar. Konu hakkında bilgileri orta düzeyde ise baş parmaklarını yatay tutarlar. Eğer konuya ilişkin hiç bilgileri yoksa baş parmaklarını aşağı indirirler.

Yumruk Yapma: Bu değerlendirmede elin her parmağı bir seviyeye karşılık gelir. Bir parmağın açık olması öğrencinin öğrenmenin daha başında olduğunu, iki parmağın açık olması konuyu pekiştirmeye ihtiyacı olduğunu, üç parmağın açık olması yardım alarak konuyu kavrayabileceğini, dört parmağın açık olması konuyu tek başına yapabilecek seviyede olduğunu, beş parmağın açık olması ise konuyu bir başkasına öğretebilecek seviyede olduğunu ifade eder. Öğretmen bu tekniği, yapılan bir etkinlik sonrası öğrencilerin hangi düzeyde olduklarını hızlıca tespit edebilmek maksadıyla kullanabilir.

Gerçeği Simgeleyen Yüz İfadeleri: Öğrencilerin konuya ilişkin öğrenme düzeylerini duyuşsal kanallarla ifade etmelerine dayalı bir değerlendirme tekniğidir. Öğrenciler öğrenmenin sonunda gülen yüz, düşünceli yüz ve üzülen yüz simgelerini kullanarak öğrenmelerine yönelik dönüt verirler.

Konuşma Çemberi: Sınıfta öğrencilerden üçer kişilik gruplar oluşturulur. Bu üç kişilik gruptan her biri öğretmenin tayin ettiği süre boyunca konuya ilişkin konuşur. Öğrencilerin söyleyecek bir şeyleri kalmayana kadar süreç devam eder. Bu değerlendirme türü, öğrencilerin konuya yönelik neyi bilip neyi bilmediklerini tespit etmek için kullanılır.

Simit Tekniği: Öğretmen tahtaya simit şeklinde bir daire çizer. Çizilen şeklin dış tarafına “biliyorum”, iç tarafına ise “öğreniyorum” kelimeleri yazılır. Bunun akabinde

konuya ilişkin öğrencilerin bilgilerini paylaşmaları istenir. Öğrencilerden gelen cevaplara göre çizilen dairenin iç kısmına veya dış kısmına notlar alınır.

Döngüsel Yansıma: Sınıfta oluşturulan gruplar, sınıfın çeşitli yerlerine konuya ilişkin asılan panoları birlikte ziyaret ederler. Bu esnada öğrencilerin konulara yönelik neler bildiklerini grupça yazmaları istenir. Öğretmenin talimatıyla gruplar ilerler.

Portfolyolar: Öğrencilerin öğrenme yaşantılarındaki katettikleri mesafeyi belirlemek amacıyla öğrencilere ait özel çalışmaların toplanmasıdır. Bu sayede öğrencilerin ulaştığı seviye değerlendirilebilir ve öğrenme eksiklikleri tespit edilerek geri dönüş yapılabilir.

Bu bilgiler doğrultusunda, farklılaştırılmış öğretimin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde, sonuç odaklı standart ölçme ve değerlendirme araçları yerine, süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işe koşulduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu kısmında farklılaştırılmış öğretime ilişkin yerli ve yabancı literatürde yer alan çalışmalar, çeşitli boyutlarıyla incelenecektir.

2.10. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Ulusal Araştırmalar

Yabaş (2008), *“Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi”* isimli yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci akademik başarısı, üst düzey beceriler ve özyeterlik algıları gibi çeşitli değişkenler üzerindeki rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, öntest-sontest deney deseni ile yürütülmüş, deney grubunu 25 kişiden oluşan bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada kullanılmak üzere matematik dersinin ondalık kesirler ünitesi, araştırmacı tarafından farklılaştırılmış öğretim anlayışına göre yeniden tasarlanmıştır. Tasarlanan ünite, 25 kişiden oluşan deney grubuna uygulanmıştır. Çalışmada veriler “bilişüstü beceriler ölçeği” ve “özyeterlik algısı ölçeği” nin uygulaması ile elde edilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliği, söz konusu ölçeklerin araştırma öncesi ve sonrasında iki defa uygulanmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri, SPSS 13.0 (Social Sciences Statistical Package) istatistik programı ile yapılmıştır. Araştırma neticesinde, deney grubuna ait başarı testi puanlarının, sontest lehine anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Başarı düzeyindeki bu farklılığın bilgi, kavrama ve uygulama seviyesi sorularında da geçerli olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra elde edilen test

puanlarının, öğrencilerin öz yeterlik ve üst düzey bilişsel becerileri lehine anlamlı sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir.

Karadağ (2010), *“İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması”* isimli doktora tezinde, ilköğretim beşinci sınıf seviyesinde, Türkçe dersinin farklılaştırılması boyutunu ele almış, bu yaklaşımın derste nasıl uygulanabileceğini, farklılaştırılmış öğretimle işlenen Türkçe dersinin, öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkilerini ve derse karşı tutumlarını incelemiştir. Çalışmada nitel araştırma geleneğinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfındaki tüm öğrencilerle yürütülen araştırma, 16 hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri; öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtları ve öğrenci ürün dosyalarından elde edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda veriler, içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Bunun yanı sıra, sahadan elde edilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde, nitel bir veri analiz programı olan “Nvivo 8” kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunu teşkil eden Türkçe dersine karşı tutum konusundaki ölçek verileri ise, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışma neticesinde; ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, okuma etkinliklerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenebileceği ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra derste uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının; öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, öğrenme yaşantılarında öğrencileri etkin katılıma ve grupla çalışmaya sevk ettiği, öğrencilere bağımsız bireysel çalışma yetisi kazandırdığı, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrenme profilini keşfetme gibi öğrenciye olumlu nitelikler kazandırdığı tespit edilmiştir.

Belir (2010), *“Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”* isimli yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir stratejisi olan katlı öğretim tasarımının ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersine etkisini incelemiştir. Araştırmacı ayrıca bu uygulamanın sınıf yönetimini nasıl etkilediği boyutunu da ele almıştır. Çalışma kapsamına bir ilköğretim okulu üçüncü sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Sınıfta yer alan toplam 25 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada, nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma bir yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutu örnek olay yöntemi ile, nicel boyutu ise tarama yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmanın verileri; öğretmen görüşmeleri,

öğrenci görüşmeleri, gözlem formu ve son test verilerinden elde edilmiştir. Araştırmada ilk önce, ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan “Dün, Bugün, Yarın” öğrenme alanı, katlı öğretim stratejisine göre tasarlanmıştır. Tasarlanan bu öğrenme alanı daha sonra öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama toplam 18 saat sürmüştür. Uygulama sonrasında araştırmacı, ders öğretmeniyle bireysel derinlemesine görüşme, öğrencilerle de odak grup görüşmesi yapmış ve son test uygulamıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgularla katlı öğretimin, öğrenme düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerde olumlu bir öğrenme iklimi oluşturduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin her iki düzeyde de etkinlikleri yaparken sıkılmadıkları, çalışmalara istekli katıldıkları, birbirleri ile yardımlaştıkları, dersi olumsuz etkileyebilecek davranışlar sergilemedikleri ortaya konulmuştur.

Şaldırdak (2012), “*Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Matematik Başarısına Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik başarılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunun beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmaya ilişkin öğrenci verileri, Millî Eğitim Bakanlığının e-okul öğrenci bilgi sisteminden elde edilmiştir. Öğrencilerin birinci dönem matematik dersine ait olan yazılı sınav, ders ve etkinliklere katılım ve performans görevi notları ile ikinci dönem birinci yazılı sınav puanlarının ortalaması alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Sistemde yer alan 450 öğrenci içerisinde 50 öğrenci seçilerek, bu öğrenciler İki eşit grup haline getirilmiştir. Bu grupların, biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiş, bu gruplara öğrenci seçimi ise yansız atama ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel desen modeli kullanılmış, oluşturulan deney ve kontrol gruplarına öntest – son test uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematik becerilerini tespit etmek amacıyla, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen “Matematik Başarı Testi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Farklılaştırmanın, uygulama öncesi ve sonrasında “Matematik Başarı Testi” puanlarına anlamlı bir etki yapıp yapmadığını tespit etmek için ANOVA testi, farklılaştırılmış öğretimin cinsiyet üzerindeki etkisini belirlemek için ise Tek Faktörlü Kovaryans Analizi kullanılmıştır. Farklılaştırılmış öğretime dair öğrenci düşüncelerini belirlemek için, öğrenci kompozisyonlarına başvurulmuş, buradan elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Nicel veri analizleri, SPSS 15.0 istatistik programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin matematik başarısını olumlu anlamda etkilediğini ortaya

koymuştur. Bunun yanı sıra, farklılaştırılmış ğretim ile işlenen derslerde, kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin öğrenme başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kök (2012), *“stn Zekl ve Yetenekli ğrencilerde Farklılaştırılmış Geometri ğretiminin Yaratıcılığa, Uzamsal Yeteneğe ve Başarıya Etkisi”* isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretimin üstün zekâlı öğrencilerde yaratıcı düşünmeye ilişkin etkilerini araştırmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, çalışmasını 5. sınıf matematik ders kitabında yer alan “okgenler” ve “Geometrik Cisimler” isimli iki ünite üzerinde yrtmştir. Bu niteler araştırmacı tarafından farklılaştırılmış ğretim yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Çalışmanın rneklemine 5. sınıfta okul sonrası Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 30 ğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 15’i deney grubu, diğer 15’i ise kontrol grubu şeklinde düzenlenmiştir. Çalışma nicel araştırma geleneğinden olan deney deseni ile yrtlmştir. Belirlenen bu deney ve kontrol grubuna “Geometri Başarı Testi,” “Yaratıcı Düşünme-şekilsel retim Testi” ve “Uzamsal Yetenek Testi,” ntest ve sontest şeklinde uygulanarak veriler toplanmıştır. Ulaşılan veriler “Mann Whitney-U Testi” ve “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” ile analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular, farklılaştırılmış ğretim yaklaşımına göre hazırlanan geometri dersi ünite tasarımının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde başarı sağladığı, bu öğrencilerin yaratıcılık ve uzamsal düşünme kabiliyetlerini artırdığını ortaya koymuştur.

Batdal Karaduman (2012), *“İlköğretim 5. Sınıf stn Yetenekli ğrenciler İçin Farklılaştırılmış Geometri ğretiminin Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Yetenek Düzeyi ve Erişiye Etkisi”* başlıklı doktora tezinde, üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını farklı şekilde karşılama konusunu incelemiştir. Bu bağlamda ilköğretim 5. Sınıf matematik dersinde yer alan “Geometri-lme” ve “Geometri- lme-Sayılar” niteleri, araştırmacı tarafından farklılaştırılmış ğretim yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Çalışma İstanbul’da yer alan, üstün zekâlı çocukların farklılaştırılmış ğretim yaklaşımı ile eğitim aldıkları bir ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri ile yrtlmştir. Çalışmanın rneklemi 16’sı deney grubu, 16’sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 kişiden oluşmuştur. Çalışmaya katılan her iki gruptaki öğrencilerin tamamı, ilgili kurumlarca üstün zekâlı olarak tanılanmış öğrencilerden oluşmuştur. Çalışma boyunca deney grubuna geometri dersi için farklılaştırılmış öğretime göre geliştirilen ünite tasarımı uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut öğretime devam edilmiştir. Araştırmanın verileri, “Geometri Başarı Testi,” “Yaratıcı Düşünme Testi – izim ürünü” ve “Uzamsal Test Bataryası

(Spatial Test Battery)” ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Bu testler deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler, “Mann Whitney- U Testi” ve “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre tasarlanan ünitelerin öğrenci başarı düzeyini artırdığı, uzamsal düşünme kabiliyetlerini geliştirdiği, yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Kaplan Sayı (2013) *“Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi”* adındaki doktora tezinde, üstün zekâlı öğrencilere hitap eden bir öğretim tasarımı geliştirmeyi ve bu tasarımın etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda ilköğretim 5. Sınıf İngilizce dersinde yer alan “Health Problems” ünitesi, araştırmacı tarafından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Çalışma İstanbul’da ilköğretim seviyesinde üstün zekâlı öğrencilere hizmet veren bir devlet okulunun 5. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 5.sınıf seviyesinde toplam 24 öğrenci çalışmaya dahil edilmiş, bu öğrencilerden 12’si deney grubu, diğer 12’si ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu öğrenciler, ilgili resmî kurumlar tarafından üstün zekâlı olarak tanınmış kişilerdir. Bunun yanı sıra araştırmacı örneklem grubu öğrencilerine “Raven Spm Plus Testi” uygulayarak öğrencilerin aldıkları bu tanıyı teyit etmiştir. Araştırma süresince deney grubuna tasarlanan ünite öğretim programı uygulanmış, kontrol grubu ise, hiç müdahale edilmeksizin mevcut öğretim sistemine devam etmiştir. Çalışmanın verileri; “Raven SPM Plus Testi,” “İngilizce Başarı Testi,” “Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” kullanılarak elde edilmiştir. Bu testlerden “İngilizce Başarı Testi,” “Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” hem deney grubuna hem de kontrol grubuna öntest ve sontest şeklinde uygulanmıştır. Araştırma verileri “Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testleri” ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler ile, üstün zekâlı öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre hazırlanan İngilizce dersi öğretim programının, öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırdığı, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerine katkı sağladığı ve yaratıcılıklarını geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Taş (2013), *“Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Bilişüstü Becerilerine ve Matematik Akademik Başarılarına Etkisi”* isimli yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst bilişsel becerilerine ve matematik akademik

başarılarına etkilerini incelemiştir. Çalışma için ilköğretim 6. sınıf matematik dersinde yer alan olasılık konusu seçilmiş ve bu konu farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre yeniden tasarlanmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini bir ilkokulun 6. sınıfına devam eden 60 öğrenci oluşturmuştur. Bu gruptan 30'u deney grubu, diğer 30'u ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Akademik Başarı Testi" ve "Bilişüstü Yeti Anketi" kullanılmıştır. Veri toplama araçları deney öncesi ve deney sonrası olmak üzere, deney grubu ve kontrol grubuna iki defa uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan veriler, SPSS 16.0 (Social Sciences Statistical Package) istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde, deney grubu ve kontrol grubuna uygulanan "Bilişüstü Yeti Testi" puanlarının anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir. Fakat farklılaştırılmış öğretim programına göre tasarlanan öğrenme konusunun kontrol grubuna göre deney grubunda akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Çam (2013), "*Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri*" isimli yüksek lisans tezinde, ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimdeki yeterliklerini ve farklılaştırılmış öğretimi derslerine aktarabilme düzeylerini, farklılaştırılmış öğretimin okulun konum ve yapısı, öğretmenlerin branş ve öğrenim durumları gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma geleneğinden tarama modeli kullanılmış, örneklem seçiminde ise tabakalı örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Örneklem grubunu, Eskişehir ilinin Tepebaşı merkez ilçesinde 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında görev yapmış olan ortaokul matematik, fen bilimleri, Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Toplam 346 öğretmen ile çalışılmıştır. Bu öğretmenler basit rastlantısal yolla seçilerek çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada veriler araştırmacının geliştirdiği; "Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi", "Öğretmenlerin Mevcut Programa İlişkin Algıları Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ölçekleri ile toplanmıştır. Veri analizleri SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını içinde bulundukları koşullara göre uygulama seviyeleri orta düzeyde çıkarken, farklılaştırılmış öğretime dair yetkinliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra elde edilen veriler, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının branşa ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği, okulun sahip olduğu imkânlar ve okulun konumuna göre ise, özel okulların farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilmek için daha fazla imkâna sahip

olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretimi uygulama yeterliğinin branşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Demir (2013), *“Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Öğrenme Yaklaşımları ve Kalıcılık Puanları Üzerindeki Etkisi”* isimli yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden olan “Katlı Öğretim” ve “İstasyon” uygulamasının öğrencilerin öğrenme yaşantılarına etkisini ele almıştır. Araştırma, kontrol gruplu öntest sontest- tekrar test modeli ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklem grubu İstanbul ilinde yer alan iki devlet ortaokulunun 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışmaya 122 öğrenci dahil edilmiş, bunların 66’sı deney grubunu, diğer 66’sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. İstasyon ve Katlı Öğretim uygulaması fen ve teknoloji dersinin “Canlılar Dünyasını Tanıyalım” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, “Akademik Başarı Testi,” uygulamadan önce, uygulamadan hemen sonra ve öğrenmenin kalıcılığını belirlemek amacıyla bir ay sonra olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme tercihlerini belirleyebilmek için “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” işe koşulmuştur. Çalışma neticesinde, Katlı Öğretim ve İstasyon stratejisinin, diğer yöntemlere kıyasla öğrencilerin akademik başarılarında, öğrenmelerinin kalıcılığında anlamlı bir farklılık oluşturduğu, öğrencilerin bu strateji ile daha derin bir öğrenme gerçekleştirdikleri ortaya konulmuştur.

Akça Üşenti (2013), *“Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Etkinliğinin Sınanması”* isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış Türkçe dersinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin; akıl yürütme ve yazma, dili kullanma, yaratıcı yazma, öyküleyici ve bilimsel yazma yetilerine etki boyutu ele alınmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin yazma becerilerini analiz eden “Değişim Örüntüleri” adındaki program araştırmacı tarafından Türkçe dersine uyarlanmış ve konuya ilişkin farklılaştırılmış öğretime uygun içerik etkinlikleri oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini Düzce ilinde eğitim gören, Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ve ilgili resmî kurumlarca tanınmış 10-11 yaş grubunda üstün zekâlı ve yetenekli 22 ilköğretim okulu öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 11’i deney grubu, diğer 11’i ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, “WISC-R California Başarı Testi,” “Bilişsel Beceri Ölçeği,” “Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Yaratıcı Yazma Ölçeği” gibi araçlarla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan testler, deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test

olarak verilmiştir. Daha sonra deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen farklılaştırılmış değişim örüntüleri programı uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri Bilim ve Sanat Merkezindeki mevcut olan öğretimlerine müdahale edilmeksizin devam etmişlerdir. Araştırma sürecinde öğrencilere uygulanan testler ile ulaşılan veriler, “Mann Whitney- U Testi” ve “Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre tasarlanan Türkçe öğretim uygulamalarının, öğrencilerin bilişsel yetilerini, başarı seviyelerini ve yazma kabiliyetlerini anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur.

Atalay (2014), *“Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi”* isimli doktora tezinde, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin etkisini araştırmıştır. Araştırmacı çalışmasını, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı İstanbul ilinde yer alan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu’nun dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan “İyi ki Var” ünitesi, araştırmacı tarafından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Çalışmada nicel araştırma türlerinden kontrol gruplu ön-test son-test deney deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini ilgili resmî kurumlarca üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanımlanmış 21 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 11’i deney grubu diğer 10’u ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın verileri, “Sosyal Bilgiler Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”, “Cornell Eleştirel Düşünme Testi”, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” vasıtasıyla elde edilmiştir. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ünite kapsamında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre öğretim faaliyeti uygulanırken, kontrol grubu sürece müdahale edilmeksizin mevcut öğretim faaliyetlerine devam etmiştir. Ulaşılan veriler, “Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testleri” ile analiz edilmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik yapılan bu araştırmanın neticesinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre geliştirilen sosyal bilgiler dersi ünite programının, öğrenci akademik başarısını artırdığı, sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdiği, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Umar (2014), “*Karma Öğrenme Yöntemi ile Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Yaratıcılıklarına Etkisi*” isimli doktora tezinde, yüz yüze öğretim ve bilgisayar destekli öğretimin harmanlanması olarak tanımlanan karma öğretim ile, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının birlikte işe koşulduğu uygulamaların, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki akademik başarı, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi değişkenleri nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışmaya yönelik 10. sınıfların kimya dersi “maddenin halleri” ünitesi, öğrenci düzeyleri göz önünde bulundurularak karma öğretim ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre yeniden geliştirilerek ünite programı oluşturulmuştur. Araştırma İstanbul ilinde yer alan bir özel okulun fen lisesi bölümünde eğitim gören 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi, 17’si deney grubu ve 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin hepsi, ilgili resmî kurumlarca üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanınmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle, 8 haftalık bir periyotta araştırmacı tarafından geliştirilen ünite işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise, aynı ünitenin düzenlenmemiş hali ile, araştırmacının müdahalesi olmaksızın mevcut öğrenimlerine devam etmişlerdir. Araştırmanın verileri; “Akademik Başarı Testi,” “Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi A ve B Formları” ve “Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi” “Düzey X Araçları” ile elde edilmiştir. Bahse konu testler hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde “Mann Whitney-U Testi” ve “t Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, karma öğrenme ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir arada kullanılarak geliştirilen ünite programının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, akademik başarılarında, yaratıcı düşünme yetilerinde ve eleştirel düşünme kabiliyetlerinde anlamlı ölçüde artış gerçekleştirdiği ortaya konmuştur.

Özkanoglu (2015), “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Programında Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları*” isimli doktora tezinde, okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını araştırmıştır. Çalışma için, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kendi öğretim programında kullanan bir okul öncesi eğitim kurumu seçilmiştir. Araştırma nitel araştırma türlerinden olan örnek olay incelemesi deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, konuya ilişkin öğretmenlerle yapılan mülakatlar, müfredata ait dokümanlar ve sınıf gözlemlerinden elde edilmiştir. Araştırma verileri,

katılımcı görüşü yoluyla çalışma ortamlarında yaklaşık beş aylık bir zaman diliminde toplanmıştır. Toplanan görüşme verileri öncelikle metne aktarılmış, sonrasında ise araştırma soruları kapsamında temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Bunun akabinde oluşturulan temalara ilişkin alt temalar belirlenmiş, temalar arası bağlantılarla ortak konu çerçevesi oluşturulmuştur. Sürecin sonucunda ortaya çıkarılan bulgular literatür kapsamında tartışılmıştır. Çalışma neticesinde elde edilen bulgular ile, sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenlerin bu yaklaşımı faydalı buldukları, yaklaşıma karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin planlanması, zamanı yönetme ve sınıf yönetimi hususunda birtakım zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Özer (2016), *“Düşünme Stillerine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Erişilerine, Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi”* isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim stratejileri içerisinde yer alan düşünme stillerini ele almıştır. Bu çerçevede düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma, yabancı dil dersine karşı tutum ve öğrenmelerin kalıcılığı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu incelenmiştir. Araştırma; 2014–2015 Bahar yarıyılında, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı 2. sınıf öğrencileriyle, Mesleki Yabancı Dil-II dersinde yürütülmüştür. Çalışma nitel ve nicel araştırma türlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneyssel desen işe koşulmuştur. Araştırmanın örneklemi, deney grubu 25 ve kontrol grubu 18 olmak üzere toplam 43 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veriler, “Düşünme Stilleri Ölçeği”, “Mesleki Yabancı Dil-II Dersi Başarı Testi” ve “Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi ise, betimsel analiz yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde, düşünme stilleri göz önünde bulundurularak uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında ve öğrenmelerin kalıcılığında, kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, bu sayede öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı, derse katılımlarının fazlaştığı tespit edilmiştir. Derse karşı tutum bağlamında deney ve kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Ekinci (2016), *“Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısına ve Tutumuna Etkisi”* isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim 3. sınıf kademesindeki öğrencilerin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre işlenen matematik dersindeki başarılarına etkisini ve öğrencilerin matematik dersine karşı geliştirdikleri tutumu araştırmıştır. Çalışma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem modeline göre yürütülmüştür. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2015- 2016 eğitim-öğretim yılında Adana ilinin Ceyhan ilçesinde bir devlet okulunun ilköğretim üçüncü sınıfında yapılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 20’si deney, 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden deney grubunda, ilköğretim üçüncü sınıf matematik dersinde yer alan kesirler konusu farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile işlenmiş, kontrol grubu ise hiçbir müdahalede bulunulmaksızın normal eğitimlerine devam etmiştir. Araştırmanın verileri “Matematik Başarı Testi”, “Matematik Tutum Ölçeği”, “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. “Matematik Başarı Testi” ve “Matematik Tutum Ölçeği” örneklem grubuna deney öncesi, deney sonrası ve öğrenmenin kalıcılığını tespit etmek amacıyla kalıcılık testi formunda üç kez uygulanmıştır. “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ise, ders esnasında sadece deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, matematik başarısı ve matematik dersine karşı geliştirilen tutum, kontrol grubuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur. Bunun yanı sıra nitel bulgular, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile işlenen matematik dersinin, öğrencilerin motivasyonuna katkı sağladığı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur.

Özbal (2016), *“Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması”* başlıklı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının beden eğitimi ve spor dersinde kullanılabilirliğini araştırmıştır. Araştırma nicel ve nitel araştırma türlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem çerçevesinde, eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı İlçesinde yer alan bir devlet okulunun ilköğretim 5. Sınıfında yürütülmüştür. 5.sınıfların bir şubesinde yürütülen araştırmada, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden “istasyon” ve “merkezler” çalışma odağına

alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri; video kayıtları, yansıtıcı günlükler, öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Nicel veriler, “SPSS 22” paket programı ile analiz edilmiş, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının beden eğitimi ve spor dersinde etkin bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra çalışma sonucunda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile işlenen beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerde derse karşı olumlu bir tutum oluştuğu, derse etkin katılımın, sosyal etkileşim ve grupla çalışma alışkanlıklarının arttığı tespit edilmiştir.

Kaplan (2016), *“Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi İle İşlenen Fen Bilimleri Dersi 7.Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesinin Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi”* başlıklı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı fen bilimleri dersinin; öğrencilerin akademik başarılarında, kavramsal anlam ve bilimsel süreç kabiliyetlerinde meydana getirdiği değişimi araştırmıştır. Araştırma, deneme modellerinden olan tek grup ön test- son test deneysel deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunda yalnızca deney grubu yer almıştır. Araştırmada bağımsız değişken farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, bağımlı değişkenler ise; akademik başarı, kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerileri olarak tanımlanmıştır. Uygulamadan önce öğrenci hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi maksadıyla öğrencilere “Ön Bilgi Testi,” zekâ alanlarını tespit edebilmek için, “Çoklu Zekâ Envanteri “ve “Öğrenme Stilleri Envanteri” uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra öğrencilere; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerilerine olan etkilerine ilişkin “Akademik Başarı Testi,” “Kavramsal Anlama Testi” ve “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” son- test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın veri analizleri, SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2014-2015 eğitim- öğretim yılında İzmir ili Kemalpaşa ilçesinde yer alan bir devlet okulunun ortaokul 7.sınıfına devam eden 12 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada 7. sınıf fen bilimleri dersinin “Kuvvet ve Hareket” ünitesi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenmiş ve 4 hafta süresince belirlenen deney grubuna uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile işlenen fen bilimleri derslerinin öğrencilerin akademik başarılarını

anlamalı düzeyde artırdığı, bilimsel süreç becerilerine katkı sağladığı ve kavramsal anlama kabiliyetlerini geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Şentürk (2017), *“İlkokulda Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi”* isimli doktora tezinde, ilköğretim fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğini sınamıştır. Bu bağlamda ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan: “Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri”, “Mikroskopik Canlılar ve Çevremiz”, “Basit Elektrik Devreleri” üniteleri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre tasarlanmış ve uygulamanın, öğrencilerin akademik başarılarında, derse karşı tutumlarında ve öğrenme süreçlerinde ne gibi değişiklikler oluşturduğu araştırılmıştır. Çalışma, 2015- 2016 eğitim-öğretim yılında Bilecik ilinin merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulun, 4. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma, nitel ve nicel araştırma türlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiş 23’ü deney grubu, 21’i kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri; “Akademik Başarı Testi,” “Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilirken, nitel veriler, öğrenci ve öğretmen görüşme formları, gözlem formları, öğrenci günlüğü formları vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde, on iki hafta boyunca deney grubuna farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile tasarlanan ders uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına devam edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, bağımlı ve bağımsız gruplar “t testleri” kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise, içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan nicel sonuçlar; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile işlenen fen bilimleri dersinin, kontrol grubuna kıyasla deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel sonuçları ile, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla öğrencilerde fen bilimlerine ilginin arttığı, dersin daha çok sevmeye başlandığı, konuya ilişkin farklı kaynakların takip edildiği, öğrencilerin bilgilerini farklı alanlara transfer edebildikleri ortaya konulmuştur.

Durmuş (2017), *“Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Farklılaştırılmış Öğretim Modelinin, Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisi”* isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının hayat bilgisi dersindeki etkililiğini incelemiştir. Bu bağlamda ilkokul ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan “Dün, Bugün, Yarın” teması,

farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Karma yöntemle göre tasarlanan çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. İlkokul 2. sınıfa devam eden 5 şube içerisinde 2 tane deney, 2 tane de kontrol grubu seçilmiştir. Araştırmada nitel verilerin elde edilmesinde; görüşme formları, yazılı kayıtlar, günlükler ve ürün dosyaları kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri; “Kişisel Bilgi Formu,” “Akademik Başarı Testi” ve “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” vasıtasıyla toplanmıştır. Söz konusu ölçekler deney öncesi, deney sonrası ve öğrenme kalıcılığını test edebilmek için altı ay sonra olmak üzere toplam üç defa uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde “Tek Faktörlü ANOVA” kullanılmıştır. Deney grubu ile dört hafta boyunca farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenmiş ünite işlenmiş, kontrol grubu ise, normal öğretim sürecine devam etmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular ile, ilkokul 2. sınıf hayat bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretimin etkin bir şekilde kullanılabileceği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışma sonucu, farklılaştırılmış öğretim ile işlenen derslerde öğrenmenin daha kalıcı olduğu, öğretmenlerin bu yaklaşıma karşı olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Çetintaş (2019), “*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırılmış Çalışma Yapraklarının Kullanımı: Bir Eylem Araştırması*” isimli yüksek lisans tezinde, çalışma yaprakları vasıtasıyla öğretimi farklılaştırma konusunu ele almış, bu yaklaşım ile tasarlanan çalışma yapraklarının sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliğini ve öğretim ortamına etkisini sınamıştır. Bu bağlamda çalışma, Yozgat ilinin Sorgun ilçesinde yer alan bir devlet okulunun ortaokul 7. sınıf kademesinde yürütülmüştür. Rastgele örnekleme ile seçilen 7. sınıf öğrencileri 9’u kız, 15’i erkek olmak üzere toplam 24 kişiden oluşmuştur. 7. sınıf sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan “Bilim, Teknoloji, Toplum” öğrenme alanı için hazırlanan çalışma yaprakları, 8 hafta boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Eylem araştırması olarak desenlenen çalışmada, nitel ve nicel veri kaynakları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri “Yansıtıcı Günlük”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler,” “Araştırmacı Gözlem Formu” ile, nicel veriler ise “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” vasıtasıyla elde edilmiştir. Nicel veriler “SPSS for Windows 22” paket programı ile analiz edilmiş, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan nicel veriler neticesinde, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış olduğu, derse karşı tutumda ise olumlu bir gelişme gerçekleştiği tespit edilmiştir. Nitel veriler ile elde edilen bulgularla, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse etkin katılımlarına destek

verdiği, bu sayede öğrencilerin derse karşı ilgilerinin daha fazla arttığı, işbirliği yapma ve bağımsız çalışma kabiliyetlerinin geliştiği, kalıcı öğrenmenin sağlandığı ortaya konulmuştur.

Akdemir (2019), “*Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğretmen ve Öğrencilere Etkisi: Bir Eylem Araştırması*” isimli yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile tasarlanan etkinliklerin, sosyal bilgiler dersinde kullanılabilirliğini, bu etkinliklerin öğretmen ve öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiyi araştırmıştır. Çalışmada nitel araştırma türlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinin Kocasinan ilçesinde yer alan bir devlet okulunun ortaokul 6. sınıf kademesinin bir şubesi ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel verileri; gözlem, yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden toplanmıştır. Nicel veriler ise, tutum ve motivasyon ölçekleri vasıtasıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları çalışma grubuna, uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Nicel veri analizleri ise SPSS paket programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan bulgular ile farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının; öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkılar sağladığı, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrencilerde sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği ve motivasyonlarına katkı sunduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın öğretmen boyutunda ise, farklılaştırılmış öğretime karşı öğretmenlerin olumlu tutum ve düşüncelere sahip oldukları, bu yaklaşımın sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkılar sunabileceği belirlenmiştir.

Üçarkuş (2020), “*Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Beceri Erişilerine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi*” başlıklı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bir beceri olarak yer alan, zaman ve kronolojiyi anlamadaki etkisini araştırmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun 7. sınıfları ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi için belirlenen 7/A, 7/B, 7/C ve 7/D şubeleri ile ilgili araştırmanın niteliği doğrultusunda yapılan istatistiki analizler neticesinde, A şubesi deney grubu, D şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma nitel ve nicel araştırma türlerinin

birlikte kullanıldığı karma yöntem çerçevesinde açıklayıcı desende tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri “Akademik Başarı Testi,” “Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi” ile toplanmıştır. Nitel verilerde ise, “Yapılandırılmamış Öğrenci Günlükleri” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler “ANOVA,” “İlişkili Örneklem t Testi,” “İlişkisiz Örneklem t Testi,” “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ve “Mann Whitney U Testi” ile analiz edilmiştir. Nitel verilerde ise içerik analizi işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular ile, öğrencilerin akademik başarıları, zaman ve kronolojiyi kullanma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla, deney grubu öğrencilerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya konulmuştur. Nitel verilerden elde edilen bulguların ise nicel bulguları desteklediği tespit edilmiştir.

Uzun (2022), “*Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine Yönelik Görüşleri*” başlıklı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretime ilişkin özel yetenekli öğrencilerin görüşlerini merkeze alan bir çalışma yürütmüştür. Nitel araştırma türlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, 6’sı kız diğer 6’sı erkek olmak üzere toplam 12 özel yetenekli öğrenciden oluşmuştur. Çalışma 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı’nda bir Bilim ve Sanat Merkezinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri; kişisel bilgi formu, öğrenci günlüğü, araştırmacı saha notları ve araştırmacı günlüğü, video ve fotoğraf kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme formları, alan incelemesi ve öğrenci çalışmaları vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırmada veri analizleri, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile geliştirilen sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin öğrenciler tarafından; eğlenceli, keşfetmeye yönelik, iş birliğini destekleyen, öğrenmeyi teşvik edici ve kolaylaştırıcı olarak tanımlandığı ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra bu yaklaşımın, öğrencilerde bir çok beceri ve değer gelişmesine katkı sağladığı da çalışmada tespit edilmiştir.

Tanyel (2022), “*Sosyal Bilgiler Dersinde Finansal Okuryazarlık Becerisinin Kazandırılmasında Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Etkisi*” isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya, beceri ve tutumlara, öğrencilerde finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine olan etkisini araştırmıştır. Karma yöntemle yürütülen çalışmanın nicel kısmında deney ve kontrol grupları oluşturulmuş,

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “Üretim Dağıtım Tüketim” öğrenme alanı içerikleri, araştırmacı tarafından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenmiş ve deney grubunda yer alan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine 12 ders saati boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise normal öğretime devam edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında ve finansal okuryazarlık becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuca göre, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetinin beceri kazandırmada daha etkili olduğu saptanmıştır.

2.11. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Uluslararası Araştırmalar

Gibson (2005), *“Farklılaştırılmış Öğretim İle Farklı Öğrencilerin İhtiyaçlarını Ele Almak”* isimli yüksek lisans tezinde, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine hizmet veren bir okulda, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına karşı öğrenci ve veli algılarını araştırmıştır. Bunun için seviyeleri birbirinden farklı 10 öğrenciden oluşan bir grup belirlemiş ve bu grubun ailelerini de çalışmaya dahil etmiştir. Çalışma süresi boyunca öğrencilere standart eğitimin dışında farklılaştırılmış öğretim anlayışına dayalı bir eğitim-öğretim yürütülmüştür. Çalışma süreci içerisinde öğrencilerle ve velilerle çeşitli görüşmeler yapılarak kayıtlar tutulmuştur. Süreç tamamlandıktan sonra elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak, her bir spesifik farklılığın belirli öğrenme türlerini etkilediği, farklılıkların öğrencilerin tüm öğrenme türleri üzerinde olumlu etkisi olduğu, öğrenci ve veli algılarının, farklılaşmanın önemini açıkça desteklediği ortaya çıkmıştır.

Good (2006) *“Farklılaştırılmış Öğretim: İlköğretim Sınıfları İçin İlke ve Teknikler”* isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarında farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğine ve ilköğretimde kullanılabilecek farklılaştırılmış öğretim stratejilerine yönelik bir literatür çalışması yapmıştır. İlköğretim okullarında uygulanabilecek farklılaştırılmış öğretim stratejilerini düşük, orta ve yüksek düzeyde hazırbulunuşluk seviyesine sahip olan öğrenciler için üç farklı gruba ayırmıştır. Düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenciler için; esnek gruplandırma, açık uçlu görevler, okuma arkadaşları, kitaplar, öğrenci-öğretmen hedef belirleme, çiftler, gruplar halinde veya yalnız esnek oturma düzeni, çeşitli sorgulama stratejileri gibi stratejileri önermiştir. Orta düzeydeki hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrenciler için; öğretmen veya öğrenci

tarafından geliştirilmiş öğrenme merkezleri ve oyunlar, ön değerlendirme, ürün seçenekleri, bağımsız araştırma, öğrenci öz değerlendirmesi, bağımsız çalışma, ilgi alanlarına göre keşifler gibi stratejiler önermiştir. Yüksek düzeyde hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrenciler için ise; katmanlı faaliyetler, birden fazla metin, alternatif değerlendirmeler, öğrenme sözleşmeleri, çoklu zekâ seçenekleri, müfredat sıkıştırma, ilgi grupları ve merkezleri, probleme dayalı öğrenme, grafik düzenleyiciler, konferanslar gibi stratejileri önermiştir. Good (2006) yapmış olduğu literatür çalışmasının neticesinde farklılaşmanın, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için olağanüstü bir yol olduğu sonucuna varmıştır. Good'a göre farklılaştırılmış öğretim, ilköğretim okullarında kullanım için uygun olan çok sayıda strateji içerse de farklı bir sınıfın oluşturulması karmaşık bir süreçtir. Öğretmenler, bunun yavaş bir dönüşüm ile gerçekleştiğinin farkında olmalıdır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında ebeveynlerin, meslektaşların ve yöneticilerin desteğine ihtiyaç vardır.

Koeze (2007), *“Farklılaştırılmış Öğretimin İlköğretim Okulunda Öğrenci Başarısına Etkisi”* isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı üzerinde bir etkisi var mı?, Farklılaştırılmış öğretimin bileşenleri, öğrenci başarısı üzerinde diğer yöntemlerden daha büyük bir etkiye sahip midir? Sorularından hareketle bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada karma bir yöntem tasarımı izlenmiştir. İlk olarak, öğretmen ve öğrencilerden elde edilen test puanlarının nicel bir analizi yapılmıştır. Nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar, araştırmacıyı nitel tasarımın nasıl çerçeveleneceği konusunda yönlendirmiştir. İkinci olarak, sınıf gözlemlerinin ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin nitel bir analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretim teorisyenlerinin çalışmalarını desteklemiştir. Bulgular ayrıca, öğrencilerin seçim ve ilgi alanlarına göre farklılaştırma uygulamalarının öğrenci başarılarında ve öğrencinin öğrenme aktifliğinde hayati bir rol oynadığını göstermiştir. Bulgular, farklılaşmaya yeni başlayan öğretmenlerin öncelikle, öğrencilerine öğrenme stilleri envanteri uygulamalarının gerektiğini ortaya koymuştur.

Helman (2007), *“Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime Karşı Algıları”* isimli doktora tezinde, araştırmasını iki ayrı okulda sürdürmüştür. Okullardan biri normal eğitim veren okul, diğeri ise farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yapıldığı ve özel ihtiyaçları olan öğrencilerden oluşan okul olarak seçilmiştir. Araştırmacı bir yıl boyunca, farklılaştırılmış

öğretime dair gözlem aracı (DI: FIT) geliştirmiş ve bunu sahada test etmiştir. Her iki okuldan 13 ila 15 öğretmen deney grubu ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Seçilen öğretmenler, her okuldaki 3 sınıf seviyesi arasında dengelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan aylık 2 saatlik destek grubu toplantı tutanaklarının verileri (grubun bakış açısı), öğretmen uygulama günlüklerinden elde edilen veriler (bireyin bakış açısı) ve farklılaştırılmış öğretim gözlemlerine ilişkin veriler (gözlemcinin bakış açısı), farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen algısı üzerindeki etkisini belirlemek için kullanılmıştır. Çalışmanın öğrenci boyutunda toplam 906 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Deney grubu 461, kontrol grubu ise 445 kişiden oluşmuştur. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuma ve matematik başarısına etkisi ANOVA istatistik analiz programı ile analiz edilip değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda hem okuma hem de matematik başarı değişim puanları, kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlere ilişkin elde edilen veriler neticesinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair bakış açılarında olumlu yönde bir değişim olduğu saptanmış, farklılaştırılmış öğretime dair düzenlenen destek grubu toplantılarına katılan öğretmenler, desteğin faydalı olduğunu açıkça hissetmişlerdir.

Beauchaine (2009), *“Özel Eğitim Öğrencilerinin Günlük Matematikteki Başarı Farkını Kapatmak İçin Öğretimi Farklılaştırmak”* isimli doktora çalışmasında, bir ilkokulda matematik alanındaki öğretimi farklılaştırma sürecinde, öğretmen işbirliğini ve öğretmen değişimini incelemiştir. Süreç içerisinde gönüllü olan 13 öğretmene matematik becerilerine odaklanan mesleki gelişim oturumları sunulmuştur. Çalışma, bu 13 öğretmenin, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi farklılaştırarak uygulamaya çalıştıkları başarılı stratejileri belirleme yolculuğunu ele almıştır. Bu süreçte öğretmenlerin nasıl bir iletişim ve iş birliği içerisine girdikleri, birbirlerine nasıl destek sağladıkları araştırılmıştır. Araştırmada nitel çalışma desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini, çalışmaya katılan katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası anketleri, 13 gönüllü öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, toplantı gözlem kayıtları, öğretmenlerin yansıtıcı günlükleri ve alan notları oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin matematik alanında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kullanmalarında bir artış olduğunu göstermiştir. Süreç içerisinde öğretmenlerin çoğunlukla dersleri yeteneğe göre farklılaştırmanın yanı sıra, öğrencilerin değişen öğrenme stillerini ve ilgilerini de dikkate alarak farklılaştırmalar denedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, çalışma gruplarında öğrencilerin akranlarıyla

işbirliği yapmalarının matematik öğrenmelerinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda şu öneri yer almıştır: Sürekli yenilenmenin gerekli olduğu öğretmenlik mesleğinde, kendini geliştirmek, mevcut uygulamaları gözden geçirmek, en başarılı stratejiler üzerinde çalışmak için yeterli zaman sağlanması esastır.

Bondley (2011), “*Farklılaştırılmış Öğretim, Öğrenci Öğrenimini Nasıl Etkiler?*” isimli yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretimin öğretmen öğretimi ve öğrenci öğrenimini nasıl etkilediği, yetenek gruplamalarının öğrenci öğrenimine etki düzeyini araştırmıştır. Nitel olarak yürütülen araştırmanın çalışma grubuna, gönüllü olan ve ebeveynlerinden resmi izin alınan öğrenciler dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışma için, okul idaresinden resmi izin alınmıştır. Veriler yaklaşık beş haftalık bir süreyi kapsayan bir öğretim ünitesi üzerinden toplanmıştır. Ünite farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını içeren yöntemlerle işlenmiş, ünite boyunca çeşitli tipik biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler kullanılmıştır. Bu değerlendirmeler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sıralanmış ve değiştirilmiştir. Değerlendirmelerin uygulanması ve yetenek gruplarının yeniden atanması ile ilgili gözlem ve düşünceler kaydedilmiştir. Öğrencilerin ilgilerini saptamak için kendilerine ilgi anketi uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Ünitenin sonunda öğrencilere verilen tipik bir özet değerlendirme formu ile içerik bilgileri ölçülmüştür. Ünitenin sonunda öğrencilere, sınıf uygulamalarındaki değişimin öğrenmelerini nasıl etkilediğine dair düşüncelerini içeren açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Genel öğrenci mizaçları ve test performansları gözlemlenmiş ve ilgili veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmalarına yardımcı olduğu, öğrenci kazanımları üzerinde olumlu sonuçlar verdiği saptanmıştır.

Scott (2012), “*İlköğretim Matematik Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Etkinliği*” isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretimin, matematik dersinde öğrenci öğrenmelerine katkı sunma boyutu ve bu katkının cinsiyete göre değişimi konusunu incelemiştir. Araştırmada yarı deneysel bir yöntem seçilmiştir. Belirlenen bir ilköğretim okulunda gönüllü öğretmenler ve öğrencilerle çalışılmıştır. Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi edinmek ve sınıflarındaki yetenek yelpazesini karşılamak, potansiyel olarak yeni stratejiler deneyimlemek konusunda istekli olan öğretmenlerden seçilmiştir. Çalışmaya 3 sınıf ve bu sınıfın öğretmenleri dahil edilmiştir. 1. Öğretmen 3. sınıf öğretmenidir 24 öğrenciden oluşan sınıfta 12 erkek ve 12 kız yer almıştır. Bu

öğrencilerden 4'ü özel eğitim öğrencisidir. 2. Öğretmenin sınıfı, 12 erkek ve 14 kızdan oluşan 26 öğrenciden oluşmuştur. 3. Öğretmenin sınıfında 13 erkek ve 12 kız çocuğu vardır. Bu sınıftaki öğrencilerden 4'ü kaynaştırma öğrencisidir. Her 3 sınıf da aynı okulda yer almıştır. Öğrenciler, kapsayıcı bir modelde özel eğitim hizmetleri alan sekiz kişi de dahil olmak üzere heterojen olarak karışık özelliğe sahiptir. Bu sınıflarda, öğretmenlerin kullandığı öğretim stratejilerinde görüş alışverişi ve işbirliği yapmalarına fırsat tanınmıştır. Araştırmacı, hangi sınıf düzeyinde hangi matematik konularının öğretilceğine ilişkin araştırmaya başlamadan üç hafta önce, çalışmadaki öğretmenlerle bir araya gelmiş ve konu tespiti yapılmıştır. Süreç içerisinde farklılaştırılmış öğretimin etkileri, tekrarlanan yarı deneysel bir araştırma tasarımı ile ölçülmüştür. Araştırmada sadece ön test ve son test sonuçları değil, aynı zamanda öğrencinin yetenek testi sonuçları da analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları farklılaştırılmış öğretimin, ortalamanın üzerinde yeteneğe sahip öğrencilerin matematikteki başarısını artırdığı, alt gruptaki öğrenciler için ise anlamlı bir değişimin olmadığını saptamıştır. Çalışmanın cinsiyetle ilgili boyutunda ise, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkinliğinin, cinsiyete göre bir fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Burkett (2013), *“Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Algısı ve Öğretim Uygulamalarına Etkisi”* isimli doktora tezinde, ilköğretim 3, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını araştırmıştır. Çalışmada fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenolojik bir çalışmaya katılanların, araştırılan fenomeni deneyimlemiş olmaları söz konusu olduğundan çalışma, sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmacı, Oklahoma'nın merkezindeki bir okul bölgesi ile Missouri'deki bir okul bölgesinde 3, 4 ve 5. sınıflarda farklılaştırılmış öğretimi kullanan 10'u kadın, 1'i erkek olmak üzere toplam 11 öğretmen katılımcıdan oluşan grupla çalışmıştır. Çalışmaya dair bütün yasal izinler alınmış ve çalışma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Veriler görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler ses kaydı alınarak yapılmış ve daha sonra bu ses kayıtları yazılı veri setlerine dönüştürülmüştür. 11 katılımcının her birinden elde edilen veriler, Moustakas'ın “Stevick-Colaizzi-Keen” veri analizi yönteminin versiyonu kullanılarak organize edilmiş, kodlanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma sonucu, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yollarını çeşitlendirmek için farklılaştırılmış öğretimin faydalarını anladıklarını ve yaklaşımın uygulanmasında sorumluluk aldıklarını ortaya koymuştur. Çalışma aynı

zamanda, çoklu zekâ kuramının farklı sınıflara teorik ve pratik yönlerinin uygulanabilirliğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra çalışmada öğrenci hazırbulunuşluğuna göre öğretim yaklaşımının önemi saptanmış, değerlendirmenin ise öğretime rehberlik etmek için kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Maddox (2015), “*İlköğretim (K-5) Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Algıları*” isimli doktora tezinde, ilköğretim öğretmenlerinin bir sınıfta farklılaştırılmış öğretimi nasıl tanımladıklarını, tanıdıklarını, kullandıklarını ve algıladıklarını araştırmıştır. Maddox, farklılaştırılmış öğretimin kavramsal çerçevesine dair araştırmalar olmasına rağmen, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkında ne bildiklerini, farklılaştırılmış öğretim hakkında mesleki gelişim sağlanıp sağlanmadığını ve sınıfta farklılaştırılmış öğretimi nasıl algıladıklarını gösteren az sayıda güncel literatür olmasından hareketle, bu çalışmayı yaptığını belirtir. Araştırmacı çalışmada, nitel bir araştırma yaklaşımı olan fenomenolojiyi kullanmıştır. Fenomonolojiyi kullanma gerekçesini, ilköğretim (K-5) öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi nasıl algıladıklarını ve deneyimlerini nasıl tanımladıklarını keşfetmek olarak belirtmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 12 öğretmenden oluşmuştur. Bu öğretmenlerden 7’si ile bire bir görüşme yapılmış, 5 öğretmen de odak grup görüşmesine katılmıştır. Öğretmenlere onay sözleşmesi formları, çalışmaya başlamadan önce imzalatılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları, farklılaştırılmış öğretim algılarını ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerini sınıfta nasıl uyguladıklarını rastgele deneyimlerle paylaşmışlardır. Veriler dijital ses kayıt cihazı kullanılarak yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde farklılaştırılmış öğretime içgörü sağlayan kayda değer, açıklayıcı ifadeler kategorize edilmiş, veriler listeler halinde derlenmiştir. Tüm veri setleri incelenerek, yanıtlar arasındaki ilişkiler keşfedilmeye çalışılmış, daha sonra kategorilerin ve yanıtların birbirleriyle ilişkileri eksenele kodlamayla analiz edilmiştir. Sonuç olarak 12 katılımcının hepsinin, herhangi bir üniversitedeki lisans ve lisansüstü derslerde öğrenildiği gibi öğretimi farklılaştırdığı tespit edilmiştir. Katılımcıların kişisel bakış açılarının analizi nihayetinde, farklılaştırılmış öğretimin eğitim ortamlarında kullanılması gerektiği ortaya konulmuştur. Katılımcıların; mücadele eden ve ileri düzeyde öğrenenlerin, çeşitli kültürel miraslara sahip öğrencilerin ve farklı geçmiş deneyimlere sahip çocukların hepsinin, her zaman mümkün olduğunca öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için, ne gerekiyorsa yapmayı amaç edinen farklılaştırılmış öğretim bakış açısıyla aynı fikirde oldukları tespit edilmiştir.

Stewart (2016), “*Öğretmenlerin Temel Okuma Sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim Algıları*” isimli doktora tezinde, Florida’daki küçük bir banliyö çiftçi topluluğunun yer aldığı, sınırlı imkanlara sahip bir ilköğretim okulunda, temel okuma çalışmalarında farklılaştırılmış öğretimi uygulanma yollarını incelemiştir. Çalışma aynı zamanda, temel okuma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair algılarını analiz etmiştir. Araştırmacı sosyoekonomik düzeyi yüksek okullar ile sosyoekonomik düzeyi düşük okullar arasındaki başarı farkının, farklılaştırılmış öğretimle telafi edilebileceği varsayımından hareketle çalışmayı yürütmüştür. Çalışma nitel araştırma geleneğinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Veriler öğretmen görüşmeleri, dersler ve okuma programıyla ilgili belgeler de dahil olmak üzere birçok kanıt kaynağından toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışmanın katılımcıları kriter örneklemesini kullanarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna 4 sınıf öğretmeni ve 3 okuma koçu dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerin en az son iki yıldır 3., 4. ve 5. sınıflarda sınıf öğretmeni olmaları kriteri gözetilmiştir. Okuma koçlarının ise son iki yıldır okulda görev yapma şartı esas alınmıştır. Bu çalışmaya ilişkin veriler öncelikle 3., 4. ve 5. sınıflardaki sınıf öğretmenleri ve okuma koçları ile yapılan görüşmelerden oluşmuştur. Görüşmelere ilişkin tüm yasal izinler alınmış ve görüşmeler gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Her bir öğretmene 7-10 sorudan oluşan görüşme formları uygulanmıştır. Görüşmelerde ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar daha sonra yazılı metinlere dönüştürülerek veri setleri oluşturulmuştur. Bu veri setleri içerik analizine göre analiz edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği üçgenleme yöntemiyle sağlanmıştır. Araştırma sonucunda sürece katılan tüm katılımcılar, farklılaştırılmış öğretimin okuyucular için ne kadar etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler okuma etkinliğini daha işlevsel hale getirebilmek için farklı stratejiler kullandıklarını ve bunun öğrenci başarısına önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler, her sınıftaki geniş yetenek yelpazesi nedeniyle farklılaşmanın ne kadar zor olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, yeterince planlama ve hazırlık yapmak için zamanları olması halinde, farklılaştırılmış öğretimin başarılı olduğu konusunda bir fikir birliğine varmışlardır.

Garrett (2017), “*Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlikleri İle Farklılaştırılmış Öğretim Sıklığı Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*” isimli doktora tezinde, bir yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlere kıyasla, göreve yeni başlayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki öz yeterlikleri ile, sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi uygulama sıklığı arasında bir fark olup olmadığını araştırmıştır.

Bu çerçevede göreve yeni başlayan öğretmenler ile bir yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaya, güneybatı Oklahoma'daki dört okul ve bu okullardan 45 göreve yeni başlayan öğretmen ve bir yıldan fazla deneyime sahip 52 öğretmenden oluşan örneklem büyüklüğü dahil edilmiştir. Bu okullar etnik, sosyo-ekonomik ve akademik farklılıkları temsil eden demografik yapılardan oluşmuştur. Çalışmanın parametreleri çevrimiçi bir anket aracılığıyla oluşturulmuştur. Hem göreve yeni başlayan öğretmenlere hem de bir yıldan fazla öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlere, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Öğretim Demografik Anketi” uygulanmıştır. Anket, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki özyeterliliğini belirlemiş ve araştırmacıya karşılaştırma verilerini sağlamıştır. Öğretmenlere ayrıca, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, öğretimi farklılaştırma eğitimi verilmiştir. Öğretmen özyeterlik ölçeği, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalara ilişkin yeterliklerine ve farklılaştırılmış öğretimi uygulama istekliliğine göre puanlanmıştır. Veriler çevrimiçi bir anket uygulaması ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, göreve yeni başlayan öğretmenler ile bir yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler arasında farklılaştırılmış öğretim hakkında özyeterlilik ve farklılaştırılmış öğretim uygulama sıklığı arasındaki farkları karşılaştırmak için analiz edilmiştir. Çalışmada, nedensel karşılaştırmalı bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi anketler aracılığıyla, veri gizliliği esasına uygun olarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin, bir yıldan daha fazla öğretmenlik yapan öğretmenlere göre, farklılaştırılmış öğretimi uygulama sıklığının daha az olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha düşük özyeterliliğe sahip olduğunu, daha uzun yıllara dayanan deneyime sahip öğretmenlerin ise daha yüksek özyeterliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Prince (2020), “*Ortaokul Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerini Kullanmaları*” isimli doktora tezinde, ortaokul öğretmenlerinin sınıflarında çoklu yetenek seviyelerine yönelik kullandıkları farklılaştırılmış öğretim stratejilerini araştırmıştır. Çalışma, nitel araştırma geleneğinde vaka çalışması deseniyle yürütülmüştür. Katılımcılar kırsal bir çiftlik kasabasında yer alan ortaokul öğretmenlerinden seçilmiştir. Öğretmenler seçilirken derslerinde farklılaştırılmış öğretimi bizzat kullanma kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubu 6. sınıftan 8. sınıfa kadar İngiliz dili ve sanatları, öğretim koçluğu, matematik, fen, sosyal bilgiler, müzik ve sahne sanatları branşında dokuz eğitimciden oluşmuştur. Çalışmanın

güvenilirliği, röportajların yanı sıra, akran bilgilendirme ve üye kontrolü kullanılarak üçgenleme yöntemiyle sağlanılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya ilişkin tüm onay formları toplandıktan sonra, öğretmenlerle görüşmeler yerel bir kütüphanenin ücretsiz toplantı salonunda 1 saat veya daha kısa bir süren periyotlarda yapılmıştır. Her katılımcıyla ayrı ayrı görüşülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler, daha net bir şekilde anlamlandırılmak için, katılımcıların görüşme yanıtları derinliğine odaklanılarak analiz edilmiştir. Veriler düzenlendikten sonra, nitel kodlama metodolojisiyle anahtar kelime öbekleri kullanılarak kodlanmıştır. Kodlanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde, çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin, derslerinde farklılaştırılmış öğretime dair bir çok stratejiyi kullandığı ortaya çıkmıştır. Kullanılan stratejiler her öğretmen için spesifik nitelikler arz etse de en çok kullanılan strateji başlıkları; esnek gruplama stratejileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme stratejileri, gelişim düzeyi stratejileri, öğrenme stilleri, tanısal değerlendirme stratejileri, biçimlendirici değerlendirme stratejileri, özet değerlendirme stratejileri olarak sıralanabilir.

Lott (2021), *“Farklılaştırılmış Öğretim ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Öğrencileri Örneği”* isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bu nicel yarı deneysel araştırma çalışması, 2020-2021 öğretim yılı boyunca 3.,4. ve 5. sınıfta 200 erkek ve kız öğrenci ile yürütülmüştür. Bu sınıflardaki öğrencilerin matematik dersindeki değerlendirme verileri ve bu öğrencilerin başarı puanları analiz edilerek karşılaştırılması sağlanmıştır. Çalışma, eğitimciler tarafından uygulanan standart herhangi bir öğretimin genellikle aynı oranda ve aynı düzeyde öğrenme sağladığı, farklı öğrenme alternatiflerine hitap etmediği sorunundan hareketle yapılmıştır. Araştırma, nicel gelenekte yarı deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin farklı hızlarda ve çeşitli düzeylerde öğrenmesi nedeniyle, farklılaştırılmış öğretimin önemini göstermek için çalışmada eşdeğer olmayan ön test-son test uygulaması yapılmıştır. Bu desen, farklılaştırılmış öğretim ile başarı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için seçilmiştir. Arşivlenen test puanları kullanılmış ve ön test ve son test puanları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler en son kovaryans analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada ANCOVA analizinden elde edilen sonuçlar, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin katsayı değerlerinin, farklılaştırılmış öğretim ile ikinci başarı arasında yüksek derecede korelasyona sahip olduğunu kanıtlamıştır. ANCOVA analizinden elde edilen sonuçlar ayrıca, üçüncü ila beşinci sınıf öğrencilerinin ön testten son teste kadar ortalama

puanlarında bir artış olduğunu tespit etmiştir. Bu, farklılaştırılmış öğretimin, öğretmenlerin öğrenci başarısına yardımcı olmak için kullanmaları gereken hayati bir strateji olduğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin öğrenmesinin, farklılaştırılmış öğretimin yanı sıra, diğer bireysel farklılıklarla da ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Pope (2022), “Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretme ve Öğrenme Kültürüne Yönelik Bakış Açılarını, Deneyimlerini ve İhtiyaçlarını Belirleyen Nitel Bir Çalışma” isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretime karşı öğretmenlerin, okul idarecilerinin algıları ve tutumlarının yanı sıra, bu kadronun kendi okullarında öğretimi farklılaştırmadaki rollerini ve bu süreçte karşılaştıkları engel ve zorlukları araştırmıştır. Çalışma nitel araştırma geleneğinde vaka çalışması deseniyle yürütülmüştür. Veriler sınıf gözlemleri, anketler ve üçgenleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanmıştır. Bu kapsamda belirlenen bir okul bölgesinde, ana okulundan 5. sınıfa kadar olan seviyedeki eğitim kurumlarının idarecileri ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırmaya ilişkin bütün yasal izinler alınmış, katılımcılarla yapılan görüşmeler ve konuşmalar tamamen gönüllülük esasına dayanmıştır. Görüşmeler, soru yanıtlarının ayrıntılı bir açıklaması için sesli olarak kaydedilmiş, katılımcıların ilk yanıtlarına dayanarak netlik veya daha fazla bilgi edinmek için sonraki görüşmelere geçilmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen verilerden temalar oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili gerçek deneyimlerini anlamak için öğretmenlere 24 sorudan oluşan, Heacox’un “Farklılaşma Uygulamaları ve Stratejileri Öğretmen Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda toplanan veriler, öğretmenlerin farklılaşmayı açıkladığını, ancak etkili uygulama konusundaki bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğrenecek çok şeyleri olduğunu kabul etmişlerdir. Bunun yanı sıra görüşülen öğretmenlerin tamamı, farklılaştırılmış öğretimi uygulamak ve çeşitli hazır bulunuşluk seviyelerine sahip öğrencilere yönelik plan yapmak için, zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya ek olarak, görüşülen okul yöneticilerinin tamamı okul ve bölge düzeyinde hem kendileri için hem de öğretmenler için farklılaştırılmış öğretime yönelik, ek eğitime ihtiyaç duydukları konusunda hemfikir olmuşlardır. Farklılaştırılmış öğretimi uygulamadaki zorlukların en başında, okul idarecileri ve öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksikliklerinin geldiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin genel olarak anlayış eksikliği, başarısızlık korkusu, değişimin ve uygulamanın önemini ve alaka düzeyini tam

olarak anlayamamaları nedeniyle, yeni stratejiler vb. uygulama konusundaki isteksizliğin, farklılaştırmanın önünde diğer bir engel olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın bu noktasında, eğitim tarihimiz içerisinde önemli bir yeri teşkil eden medrese eğitim sistemi, alternatif öğretim yaklaşımı olarak son dönemde ön plana çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı açısından ele alınacaktır.

2.12. Bir Öğretim Modeli Olarak Osmanlı Medreselerinde Öğrenme-Öğretme Süreci

Yapılan işten veya faaliyetten iyi bir netice almanın yolu, o işi yöntem ve tekniğine göre yapmaktan geçer. Aksi takdirde yapılan işten istenen sonuç alınamayacağı gibi yaşanan süreç kişiyi yorar. Bu durum hayatta yapılan her türlü faaliyet için geçerlidir. Eğitimde de bu böyledir. Bu sebeple eğitim gelişigüzel yapılan bir faaliyet değildir. Bir plan ve program gerektirir (Nas, 2000, s. 117). Eğitim programlarının en önemli öğelerinden biri de eğitilecek hedef kitle için öğrenme tecrübelerinin işe koşulmasıdır. Ne öğretelim? Sorusuna öğretim programı karşılık verirken, nasıl öğretelim? Sorusu, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilişkilidir. Eğitimde istenenin elde edilebilmesi için öğretimin, hedeflenen öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması gerekmektedir. Etkili öğretim, öğrenme faaliyetinin doğasını ve değişik gelişim aşamalarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamayı gerektirir (Senemoğlu, 1997, s.399). Zira her birey doğası gereği farklı ilgi ve yeteneklere sahiptir. Geçmişten bu yana her bireyi işlenebilecek bir cevher olarak gören, bireysel farklılıkları esas alan, bireyin kendini gerçekleştirmesine imkân veren eğitim anlayışına sahip medeniyetler, bilgide ciddi mesafeler almışlar ve bir çok ilim adamı yetiştirmişlerdir.

Medrese eğitim sistemi hiç şüphesiz, İslamın ilk zamanlarında oluşan ve zaman içinde zenginleşen tedris geleneğinden tevarüs edilmiş bir yapıdır. Nitekim Osmanlılardan önce Selçuklularda ve daha öncesindeki devirlerde İslam memleketlerinde ilim müesseseleri tesis edilmiş ve çeşitli ilimlerin tahsili yapılmıştır (Adıvar, 1943, s. 1). Osmanlı Devleti'nde medreseler, devletin kuruluşu ile başlayan, XX. asrın başlarına kadar devam eden bir süreçte devlete; ilmi, kültürel ve sosyal alanda hizmetler ederek önemli görevleri yerine getirmiş müesseselerdir (Özyılmaz, 2002, s. 5). Medreseden mezun olanlar “mülâzım” unvanını alarak dini görevler, öğretim veya adalet hizmetleri için gerekli yetkiyi kazanmış olurlardı. Mülâzımlar, usulü gereğince bir caminin imam veya hatipliğine, ya da bir nahiye kadılığına tayin olunur yahut idareci sınıfına geçerler

veya ğretim mesleğine girmeye hazırlanırlardı. Bunun yanı sıra, Osmanlı medreselerinden mezun olarak ğretim, adalet ve yönetim hizmetlerinin herhangi birinde hizmete başlayanlara, bu kurumların hiyerarşık düzeni arasında kurulan esnek yapı sayesinde, kurumlar arası geçiş imkânı sağlanırdı (Unat, 1964, s. 5). Emin Bey, İlmiye Salnâmesi’nde kaleme aldığı makalesinde bu durumu şu şekilde dile getirmiştir (1334, s. 645): “*Memlekette sunuf-ı muhtelif-e-i fenn ve ilim tekmil bu medreselerde tedris edilir. Hakimler, hekimler, tabipler, mühendisler tekmil bu dar’ul-fyzattan yetişir idi. Eslâf içinde Fazıl Ahmet Paşa gibi, Müderris Osman Paşa gibi mderrislikten nail-i vezâret olanlar da var idi. Bunlar ilmen, liyakaten her iki meslekte de isbât-ı meziyet eyleyen erbâb-ı şecâat-ı kemâlden idi.*” Nitekim Tanzimat ile hayata geçirilen merkezi yönetim teşkilatından evvel beldeler, medreseden yetiştirilen kadılar tarafından idare edilir, medreseden yetişen bu insan kaynağı mülkiyenin çeşitli kademelerinde görev alırdı (Ergin, 1995, s. 263). Bu bağlamda toplumun değişik kademelerinde görev yapan müderrislerin, kadıların, hekimlerin hatta vezirlerin bu teşkilat içerisinde yetiştiği (Fatin, 1908, ss. 168–169) düşünülürse, medreselerin toplumsal işlevi daha iyi anlaşılabilir. Toplumda bu derece etkin olan medreselerde yürütülen eğitim ve ğretim faaliyetleri, bu yönüyle dikkate değer bir konudur.

Meselenin hemen başında bu eğitim kurumlarının bir vakıf kuruluşu olduğunu ifade etmek gerekir. İşlam eğitim geleneğinde toplumsal fayda gözetilerek hayırseverler tarafından tesis edilen bu yapılarda, teşkilat yapılanmasından idari kadrosuna ve yürütülecek eğitim-ğretim faaliyetlerine kadar bir çok husus genellikle vakfiyelerde belirtilmiştir. Bu bakımdan medreseler, geçmişte olduğu gibi, Osmanlı devrinde de zengin fakir ayrımı gözetmeksizin toplumun her kesiminden öğrenciye eğitim imkânı sunmuştur. Ayrıca barınma, beslenme vb. diğer ihtiyaçların, medresenin bağlı olduğu vakıftan karşılanması da maddi anlamda kısıtlı öğrencilere fırsatlar sunması bakımından dikkat çekici bir yöndür (Kuran, 1969, s. 3). Bu itibarla medrese, toplumun her kesimini kapsayan, sisteme dahil ettiği öğrencinin eğitim ve ğretim, barınma ve beslenme gibi çeşitli ğrenci kişilik hizmetlerini ücretsiz karşılayan bir eğitim kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozkurt, 2003, s. 326; Kazıcı, 1995, s. 43; Kütükoğlu, 2000, s. 3).

Her ülkenin ortaya koyduğu eğitim sisteminde ulaşmaya çalıştığı en temel amaç, kişiyi topluma faydalı hale getirmektir. Bu temel amaç merkeze alınarak eğitim politikaları, planlar ve programlar buna göre düzenlenir (Küçükahmet, 1997, s. 19).

Esasında Osmanlı medrese eğitiminin de inşa etmeye çalıştığı şahsiyet modeline bakılırsa, eğitim ve öğretim yaklaşımının bu doğrultuda düzenlendiği görülebilir. Bu bakımdan medrese, sisteme dahil ettiği öğrencilere, belirlenen program dahilinde sadece bilgiler aktaran bir kurum değildir. Medresenin inşa etmeye çalıştığı kişilik modelinin, akıl, ruh ve beden bütünlüğü içerisinde şekillendiğini söylemek mümkündür. Bir diğer ifade ile Osmanlı medrese eğitim sistemi, sağlam şahsiyet ve inanç yapısına sahip, öğrenmelerini beceriye dönüştürerek uygulama safhasına geçebilen ve bu yolla topluma hizmet eden bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (H. Akgündüz, 1997, s. 411).

Hiç şüphesiz yetiştirilen bu bireylerin, toplum ile sağlam bağlar kurması da önemlidir. Osmanlı medrese sisteminin bunu sağlamaya yönelik pratik uygulamaları hayata geçirerek, toplumun farklı kesimleri arasında irtibat kurduğu, bu sayede merkezi otorite ile halk arasında sağlam bir iletişimin tesis edildiği bilinmektedir (Cihan, 1999, s. 177). Medreselerin ilk kuruluş devrinden itibaren toplum ve toplum ihtiyacı odaklı bir tedris faaliyeti yürüttüğü, eğitim ve öğretim sistemini toplum gerçekliğini göz önünde bulundurarak şekillendirdiği söylenebilir. Nitekim kuruluş devri Osmanlı toplumunda, ihtiyaca binaen kadı yetiştirmek elzemdi. Bu sebeple erken dönem Osmanlı medreselerinde okutulan dersler buna göre tanzim edilmişti (Ârif Bey, 1332, s. 144).

Bu bağlamda medrese sistemi; eğitim, adalet ve yönetim gibi, topluma hizmet sunan bir çok alana insan kaynağı yetiştiren bir kurum olması, bu insan kaynağını yetiştirirken amaca hizmet eden eğitim ve öğretim faaliyetini işe koşması bakımından dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra faydacı bir anlayışla, toplumun ihtiyaç duyduğu kurumları, merkezi idareye bağlı kalmaksızın pratik bir şekilde vücuda getirebilen vakıf sisteminin işlevsel yapısı, sistemin ön plana çıkan diğer bir yönüdür. Bütün bu yönleri ile medrese eğitim sisteminin ele alınması, konunun aydınlatılması bakımından önem arz etmektedir.

Umumiyetle Osmanlı medreselerinin müstemilatında yer alan cami, medreselerin halkla bütünleşmesinde önemli bir görev ifa etmiştir. Zira medresede edinilen bilgiler, cami vasıtasıyla talebeler veya müderrisler tarafından halka aktarılıyordu. Bunun yanı sıra, İslam dinince mübarek sayılan ve “üç aylar” olarak ifade edilen Recep, Şaban ve Ramazan aylarında, medrese talebelerinin ülkenin değişik yerlerine giderek buralarda, hem edindikleri bilgileri uygulama fırsatı buluyorlar hem de medresenin halkla irtibatını sağlıyorlardı. Oluşan bu muhabbet iklimi ve İslam dininin ilme verdiği önem ekseninde,

halk da medreseden desteğini esirgememiştir (Cihan, 1999, s. 179; İşpirli, 2003, s. 331; Yediyıldız, 1962, s. 268). Bu durum, medrese-halk ilişkisini ortaya koyması bakımından son derece önemlidir. Böylelikle medrese hem halkı bilgisiyle irşat etmiş hem de halkla bütünleşerek halkın desteğini almış ve varlığını devam ettirmiştir.

Bu bakımdan Osmanlı eğitim sisteminde, tamamıyla insan psikolojisine ve pedagojisine temas eden bir yön olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin başlangıcında yer alan sıbyan mekteplerindeki mektebe başlama usulü bile, bu duruma başlı başına bir örnek teşkil eder. “Bed-i Besmele” veya halk arasında “Âmin Alayı” olarak da ifade edilen, çocuğun mektebe başladığı ilk gün düzenlenen bu merasimler, esasında çocuk psikolojisini anlama, ona değer verme, okulu sevdirme, öğrenmeyi teşvik etme bakımından ne derece önemli olduğunu ortaya koyuyor. Nitekim merasim günü çocukların temiz kıyafetlerini giyerek mektepte toplandıkları, önlerinde hocaları ve mektebin yardımcı personeli olan bevvab ile birlikte mektebe yeni başlayacak çocuğun evine ilahiler eşliğinde gidildiği, çocuğun bir ata veya eşeğe bindirildiği, önde rahlesi ve süslenmiş kese içindeki cüzünün baş üstünde taşınarak ilahiler eşliğinde mektebe getirildiği bir vakıadır. Seccadeler ve minderlerle döşenmiş odada hoca, merasime katılanların da refakatinde talebeye ilk dersini verirdi. Ekseriya ilk ders, elif harfinin öğretilmesi olur, daha sonra dualar edilerek ilk ders bitirilirdi (Baltacı, 1979, s. 7; İ. Kara ve Birinci, 2017, s. 27). Sıbyan mekteplerindeki eğitim, temel eğitimi ihtiva eden, okuma-yazma, Kur’an-ı Kerim ve dört işlemin öğretilmesi şeklindeydi (Baltacı, 1976b, s. 18). Bu yönüyle sıbyan mekteplerinde takip edilen öğretim metodunun, korkuya değil sevgiye dayanan, insan psikolojisini esas alan, amaca hizmet eden ve bireyin ihtiyaçlarına yönelik düzenlendiği söylenebilir.

Medreseler, bireysel ihtiyaçlara karşılık veren bir eğitim anlayışına sahip olmanın yanı sıra, âfâki olmayan, gerçekçi, amaca hizmet eden, işlevsel, devrin ve bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir niteliğe sahip olmuştur. Devletteki medrese geleneğinin bu doğrultuda şekillendiği ve gelişme gösterdiği söylenebilir. Zira medreseler, vakıf müesseseleri olmasına rağmen, asırlarca devrin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirerek devletin hizmetine sunmuş, bu yönüyle devletin bürokratik işleyişinde önemli fonksiyonları icra etmişlerdir.

Osmanlı medrese eğitim sisteminde erken dönemden başlayarak İslam eğitim geleneğinden tevarüs edilen, teâmülen yerleşmiş bir sistem söz konusudur. Daha sonraki

süreçte, medreselerin gelişimi ve yaygınlaşması ile, bu sistemin belli bir düzene konulduğu bilinmektedir. Bu sisteme göre evvela talebe evine yakın bir mektepte temel eğitimi alır, daha sonra alt seviyede yer alan medresede bir müderrisin refakatinde tedrise başlardı. Buradaki tahsilin akabinde, hocasının tavsiyesiyle daha yüksek seviyeli medreselerde hocalardan dersler alarak tahsilini tamamlardı. Mezun olan talebeler mülâzemet usulü ile toplumun eğitim, adalet ve yönetim kademelerinde görev alabilirlerdi. Eğitim kademesinde müderris olarak göreve başlayanlar için aşamalı bir devre söz konusudur. Buna göre ilk göreve başlayan müderrisler, alt seviyelerdeki medreselerden başlayarak, sistem hiyerarşisi içerisinde yetkinliklerine göre ilerleme imkânına sahip olurlardı (Uzunçarşılı, 1988, s. 46).

Eğitimle ilgili atılan adımlarda günümüzde olduğu gibi, geçmişte de öğrenci kişilik hizmetleri önemli bir yere sahip olmuştur. Bu bakımdan araştırmanın bu kısmında, Osmanlı medrese eğitim sisteminin öğrenci kişilik hizmetlerini ele almak yerinde olur. Öğrenci kişilik hizmetleri günümüz eğitim anlayışının içerisinde olmazsa olmaz bir nitelik haline gelmiştir. Zira öğrenci kişilik hizmetleri, bireyin sadece bilişsel yeterliliklerine değil, onun aynı zamanda duyuşsal özelliklerinin de dikkate alındığı bir faaliyettir. Bu bakımdan öğrenci kişilik hizmetleri, öğrenciye öğretim faaliyetlerinden ayrı sunulur, onu duygusal ve toplumsal yönleriyle sağlıklı bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlar (Yeşilyaprak, 2000, s. 3). Bireylerin bilgi ve beceri kazanması ne kadar önemli ise, duygusal gelişimleri ve topluma uyum sağlama yetilerinin gelişmesi de o kadar önemlidir. Bu yönüyle eğitim ve öğretim hizmetlerinin yanı sıra, öğrenci kişilik hizmetlerinin de bireye eksiksiz sunulması, onun kişilik özelliğinin tam olarak gelişmesine yardımcı olacaktır (Bakırcıoğlu, 2003, s.15).

Buradan hareketle çağdaş eğitim anlayışı; öğretim, yönetim ve öğrenci kişilik hizmetlerinden oluşan üç ana boyutu önemsemiştir. Öğrencilerin öğretim hizmetinden tam olarak yararlanmasını amaçlayan öğrenci kişilik hizmetleri; psikolojik danışma ve rehberlik, sağlık, sosyal yardım, özel eğitim ve özel yetiştirme, sosyal ve kültürel faaliyetler gibi hizmetleri kapsar (Şahin, 2019, s. 6). Genel olarak öğrenciye sunulan bu kişilik hizmetleri, eğitim sürecinde öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermeyi, sağlıklı bir öğretim hizmeti sunmayı, süreç içerisinde karşılaşılan sorunlarla baş etmeyi amaçlar. Diğer bir ifade ile öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencilere yeteri kadar sunulabilirse, öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar önlenir veya en aza

indirgenebilir. Bu şekilde öğrenci, eğitim-öğretim sürecinden daha sağlıklı yararlanabilir. Bu durum öğrencinin eğitsel, fiziksel ve ruhsal yönden gelişimini destekler (Yeşilyaprak, 2000, s. 4).

Esasında bir medeniyetin müessesese teşkilatını değerlendirirken o teşkilatlanmaya hayatiyet kazandıran içtimaî yapılanmayı da dikkate almak gerekmektedir. Osmanlı Devleti'nde de müesseseler, devrin toplumsal yaşantısına göre vücut bulmuş yapılardır. Bu yapılar içinde yer alan medrese teşkilatı, öğrenci kişilik hizmetleri bağlamında değerlendirilirken medrese vakfiyeleri, konuya ilişkin oluşturulmuş mevzuat gibi yazılı kaynakları dikkate almanın yanı sıra, dönemin toplumsal hayatını da ihmal etmemek gerekir.

Medreseler, vakıf kuruluşu olması sebebiyle bu kurumların işleyişine dair her türlü konu, vakıf görevlileri tarafından takip edilmiştir. Osmanlı medrese vakfiyelerinde; teşkilat yapısı, hangi derslerin ne kadar süre tahsil edileceği, medresenin mâli kaynakları, çalışan personelin görevleri, verilen burs ve ücretler, tatil günleri, öğrencilere sunulan barınma ve beslenme hizmetine dair detaylar gibi bir çok hususa yer verildiği görülür. Medrese vakfiyelerinde umumiyetle kadro; idare, tedris ve hizmet olmak üzere üç sınıfta teşkil edilmiştir. Müderris ve muîd öğretim kadrosunun en önemli iki ögesidir. İdari kadro ise, mütevellî heyetine bağlı kâtip, câbî (medreseye ait vakıf gelirlerini toplayan), câbî kâtibi, mutemed ve noktacı gibi görevlilerden oluşmuştur. Hizmetli kadrosu ise genellikle hafız-ı kütüb (kütüphaneci), bevvâb (kapıcı), ferrâş (temizlikçi), kennas-ı helâ (tuvalet temizleyicisi), sirâcî (kandilci) gibi elemanlardan meydana gelmiştir (İzgi, 1997, s. 36).

Kurum itibarıyla medreseler, gönüllülük esasına dayalı, hayırseverler tarafından oluşturulan bir teşkilat olmasına rağmen; öğretim, yönetim ve hizmet kadrolarının eksiksiz bir şekilde teşkil edilmesi, hatta talebenin yiyeceği yemeğe kadar detayların vakfiyelerde zikredilmesi, bu yapıların sıradan teşkilatlar olmadığını göstermektedir. Nitekim Selçuklu devri eserlerinden olan Altun- Aba (İplikçi) Medresesinin vakfiyesi (598 H/1202 M.), öğrenci kişilik hizmetlerine dair verdiği tafsilatlı bilgiler bakımından dikkat çekicidir. Vakfiyeye göre medresede eğitim gören ileri seviyedeki öğrencilere kişi başı ayda 15 dinar, orta seviyeli öğrencilere 10 dinar, başlangıç seviyesinde olan öğrencilerin her birine ise ayda 5 dinar burs verilecektir. Bunun yanı sıra medresenin temizlik ve tefrişatından sorumlu ferrâş'a ise ayda 5 dinar tahsis edilmiştir. Vakfiyede medresenin kütüphanesine, her yıl vakıf gelirlerinden elde edilen 100 dinar (dirhem)

karşılığında kitap alınması, kütüphaneye alınan bu kitapların öğrenciler tarafından ödünç alınabileceği de ifade edilmiştir (O. Turan, y.y., s. 202).

Sultan I. Murat tarafından tesis edilen Kaplıca Medresesi'ndeki talebe ve diğer görevlilerin imârette her gün pişirilen yemekten yiyecekleri, ayrıca senenin muayyen günlerinde pişirilen yemeklerden de faydalanacakları, vakıf kayıtlarında yer almaktadır (Bilge, 1984, s. 28). Sahn-ı Semân medreselerinde danışmend adı verilen talebelere günlük ikişer akçe yevmiye, yemekhaneden ekmek ve çorba tahsis edilmiş, bunun yanı sıra kendilerine medresede birer oda verilmiştir. Orta tahsil için düzenlenen Tetimme adı verilen medreselerde okuyan talebelere ise yemekhaneden yemek, aylık her birine beşer akçe burs ve mum parası tahsis edilmiştir. Burada da her 3 talebeye bir oda verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra medresedeki diğer hizmet personeline; bevvab (kapıcı), künnas (süpürgeci) ve ferraş (döşemeci) gibi hizmetlilerin günde ikişer akçe yevmiyeleri vardı (Tekindağ, 1973, s. 14). Süleymâniye Medreseleri vakıf kayıtlarından, medrese talebelerine ikamet edebilecekleri odalar tahsis edildiği, talebenin yemeklerini medrese bünyesindeki yemekhanelerde yiyebildikleri ve talebeler için günde iki defa yemek çıktığı anlaşılmaktadır (Uzunçarşılı, 1988, s. 36). Bu medreselerde tedris faaliyetini sürdüren danışmend adı verilen öğrencilere yevmiye iki akçe verileceği (İzgi, 1997, s. 53), bunun yanı sıra, eğitim ve idari kadro haricindeki hizmetli personele de yevmiye iki akçe tahsis edildiği bilinmektedir (Kayaoğlu, 1985, s. 18).

Makdisi'nin (1970, s. 258) ifadesine göre medrese teşkilatı, devletin elinde tuttuğu tekel kurumlardan ibaret değildi. Kuruluş felsefesi itibariyle aynı şehir içinde her biri diğerinden bağımsız, vakıf anlayışı çerçevesinde gönüllü bağışçıların vücuda getirdiği kurumlardı. Bu yönüyle merkezi yönetimin finansal engellerine takılmadan inşa edilebiliyorlar ve öğrencilerine ücretsiz barınma, beslenme ve burs hizmeti verebiliyorlardı. Bütün bu hizmetler vakıftan karşılandığı için öğrenciler bu hizmetlerden ücretsiz yararlanabiliyorlardı. Bu yönüyle medreseler, devletin bizzat kaynak aktararak tek tip kurumlar silsilesi halinde inşa ettiği yapılar olarak değil, daha ziyade kurulduğu yörenin eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik, amaca hizmet eden, hızlı bir şekilde tesis edilebilen işlevsel kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

İslam inancının kamu yararını gözeten anlayışının bir tezahürü olarak medrese teşkilatının, gelenek haline gelen bu sistematik yapısı, asırlarca sekteye uğramadan devam etmiştir. Muhakkak ki bu durum dikkat çekicidir. Bu sisteme süreklilik kazandıran

hususların en başında hiç şüphesiz, İslam dinin ilme ve eğitime verdiği önem ve bunun yanında kamu yararının gözetilmesi gelmektedir. Bu yapıların vakıf kuruluşu olması, masrafların hayırseverler tarafından karşılanması da ayrıca bu kurumlara işler bir yön kazandırmıştır. Zira eğitim kurumlarının devlet tarafından yapılması halinde, zaman zaman ayrılan tahsisattaki yetersizlik, birtakım bürokratik engeller vs. süreci sekteye uğratabilmektedir. Halbuki medrese geleneğinde eğitim kurumları, bu pürüzler yaşanmadan toplumsal dayanışma içinde, ihtiyaca göre tesis edilerek toplum hizmetine hızlıca sunulmuştur.

Osmanlı medreseleri, kurulduğu ilk dönemden itibaren, bünyesindeki yapı müştemilatı ile mükellef bir tesis olma özelliği gösterdiği söylenebilir. Nitekim erken dönem Osmanlı medreselerinden olan ve İznik'te inşa edilen Süleyman Paşa Medresesi, geniş bir avlusu, talebelere ayrılmış yeterli derecede ve ölçüde odaları, dershanesi ve müderris odası ile bu yapı grubuna örneklik göstermektedir (Ayverdi, 1966, s. 172). Yine Orhan Bey zamanında 1339'da Bursa'da inşa edilen ve ilk Osmanlı külliyesi olarak bilinen yapı kompleksi, cami, medrese, han, hamam, zaviye ve mektebi bünyesinde barındırıyordu (Cantay, 2002, s. 31). Osmanlı medreselerinin tek dershaneli olanlarında bir, birden fazla dershanesi olan medreselerde ise her dersane için birer müderrisin görev yaptığı biliniyor. Medreselerde öğrenim gören öğrenci sayısına bakıldığında zaman, bunun medrese vakfiyesinde belirtilen şartlara bağlı olduğu ve medresenin fiziki koşulları ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte ortalama, bir müderrise düşen öğrenci sayısı 20'yi geçmemektedir (Ünal, 1998, s. 102; Zengin ve Cevherli, 2018, s. 177).

Medrese eğitim sisteminde akademik takvim medrese türüne göre farklılık gösterse de genellikle tahsil müddeti 10 yılda tamamlanan bir devreyi kapsar. Eğitim kademelerindeki geçiş süreleri ise, 6 ay ile 2 yıl arasında değişen bir süreçtir (H. Akgündüz, 1997, s. 411). Osmanlı medreselerinde okutulan dersler, ders saatleri ve tatil günleri zaman içinde değişiklikler gösterse de umumiyetle günde 4 ders verildiği, haftanın beş günü eğitim ve öğretim yapıldığı, tatil günlerinin ise, salı ve cuma günleri olduğu, bazı müderrislerin perşembe gününü de tatil günlerine ekledikleri kaydedilmektedir (Cihan, 1999, s. 179; Halaçoğlu, 1994, s. 415). Bu bilgilerden hareketle, medreselerin sahip olduğu fiziki koşulların, eğitim-öğretime uygun bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, günlük işlenen ders sayıları dikkate alındığında ise, müfredatın öğrenciyi sıkmayan bir yoğunlukta olduğu da ortaya çıkmaktadır. Osmanlı

medrese sisteminde bireyin fitrî ihtiyaçlarının dikkate alındığını gösteren teneffüs uygulamasının bir gelenek hâline geldiği gör÷lmektedir (Baltacı, 1976, s.44). Ayrıca, müderris-talebe irtibatını sıkı tutmaya yönelik devamsızlık takibi ve devamsızlık yapan öğrencilerle bizzat ilgilenilmesi gibi, sistemin öğrenci kişilik hizmetlerini yerine getiren uygulamaları, dikkate değer öğelerdir (Özdemir, 1990, s.15).

Medresenin teşkilat yapılanması ve yasal boyutları bağlamında öğrenci kişilik hizmetlerine temas eden yönlerinin yanı sıra, bu teşkilatın en önemli iki ögesi olan hoca ve talebe ikilisinin konuya ilişkin önemi üzerinde durmak gerekir. Medrese vakfiyelerinde oluşturulan tertip ve düzenlenen mevzuat, öğrenci kişilik hizmetlerinin fiziki yönüne hitap ederken, hoca-talebe münasebeti umumiyetle, öğrenci kişilik hizmetlerinin psikolojik ve sosyolojik boyutunu oluşturmaktadır. Medrese teşkilatının bu doğrultuda oluşturmaya çalıştığı öğrenci ve hoca şahsiyet modeli, burada önem kazanmaktadır. Bu model içerisinde medrese hocalarının ve öğrencilerinin sahip olması gereken kişilik özelliklerine yönelik ortaya konulan kriterler dikkat çekicidir. Teşkilat yapılanması içerisinde öğrencide ve hocada bulunması gereken hususiyetler umumiyetle şu şekilde sıralanmıştır (Ünal ve Cengiz, 2018, s. 34-35): Öğrenci kendi benliğini kötülüklerden arındırmalı, güzel ahlaklı, dürüst ve samimi bir kişilik sahibi olmalı, muvaffakiyet için boş işlerle meşgul olmayıp azimli olmalı, ilimle meşgul olmaya alışmalı ve bu hususiyeti ömür boyunca devam ettirmeli, ilim mesaisini gayretli bir hoca ile yürütmeli, tek bir ilim ile uğraşmak yerine birden çok ilimden nasiplenmeli, ders arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmalı, tahsil ettiği ilmin saygınlığını korumalı. Hoca ise eğitim-öğretimde Allah'ın rızasını gözetmeli, öğrenciye kendi çocuğu gibi davranmalı, ilim öğretme konusunda Peygamberi örnek alarak, herhangi bir maddi karşılık beklememeli, öğrenciye zorla değil, nasihat ederek ve sevdirek öğretmeli, çok önemli olanı daha az önemli olana tercih etmeli, davranış ve sözleri birbirine uyumlu olmalı, yemek yeme ve giyinme konusunda bir müderrise yakışır adaba sahip olmalı.

Bu hususlar göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapıldığında hem öğrencinin hem de hocanın rol model bir şahsiyete sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu rol model şahsiyetlerin, topluma yön vermede önemli görevleri üstlenmeleri, bir bakıma onları karakteristik bir misyon sahibi yapmıştır. Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde müderrise tavsiye edilen yaklaşım, günümüz pedagojik anlayışını ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

Yatılı eğitim sistemine göre düzenlenen medrese eğitiminin, devrinin eğitim anlayışının ve hatta günümüzdeki uygulamaların bile üstünde, beslenmeye, barınmaya, sağlık ve psikolojik yardım hususuna değer verdiği bilinmektedir. Nitekim medrese vakfiyelerinde sıklıkla talebenin barınma, beslenme ve sağlık hizmetlerine yönelik ifadeler yer almıştır. Bunun yanı sıra medrese vakfiyelerinde, öğrenciye verilecek burslardan bahsedilmesi ve bu bursların öğrencinin başarısı oranında artırılmasına yönelik hükümler, medrese bünyesinde öğrenciye tahsis edilen hücreler, sunulan ücretsiz sağlık hizmetleri, yapılan aynî ve nakdî yardımlar, sistemin öğrenci kişilik hizmetlerine verdiği önemi kanıtlar niteliktedir (H. Akgündüz, 1997, s. 443). Bu yönüyle medrese eğitim sistemi, öğrenci kişilik hizmetleri bağlamında, halen işlerliğini koruyan, günümüz modern eğitim yaklaşımının perspektifine sahip bir anlayışı kapsamaktadır.

Yukarıdaki tespitlerin yanı sıra, medrese teşkilatının eğitim-öğretim faaliyetlerine de temas etmek gerekir. Zira Osmanlı medrese eğitim sistemi, günümüz eğitim-öğretim anlayışının pedagojisini yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir. Özellikle Osmanlı medreselerinde yürütülen öğretim uygulamalarının günümüz farklılaştırılmış öğretim anlayışı çerçevesinde yürütülmesi meseleyi daha önemli hale getirmiştir. Konuya ilişkin ilk etapta şu tespitleri yapmak mümkündür: Osmanlı medrese eğitim sistemi; öğrenciyi olduğu gibi kabul eden, ona değer veren, onun ilgi ve ihtiyacına göre bir eğitim-öğretim faaliyeti tertip edebilen, öğrencinin kendi hızında ilerlemesine imkân tanıyan, kabiliyeti destekleyen, basitten karmaşığa bir öğretim metodu takip eden ve bütün bunları esnek bir müfredat anlayışı ile gerçekleştirebilen bir yapıya sahiptir (H. Akgündüz, 1997, s. 409; Baltacı, 1976a, s. 45; Baysun, 1979, s. 76; Cihan, 1999, s. 178; İşpirli, 2003, s. 329; İzgi, 1997, s. 5; Kuran, 1969, s. 3; Uzunçarşılı, 1988, s. 39). Bu itibarla Osmanlı medrese eğitim-öğretim modelinin, farklılaştırılmış öğretimle benzerlik taşıyan bir yönü ortaya çıkmaktadır. Konunun bu boyutunun araştırılması, meseleye farklı bir bakış açısı getirmesi bakımından önemlidir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ortaya konulan olgu ve bu kapsamda tespit edilen problemler, belirlenen tarihsel kesit içerisinde ve konunun ana teması çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma geleneğine göre yürütülmüştür. Nitel çalışmalar, insanların deneyimlerini sorgulayan, durumları analiz ederek anlamlar oluşturan, bir olaya veya duruma dair derin analizler içeren özelliklere sahiptir. Bir bakıma nitel çalışmalar, nitelik ve nedensellik üzerine odaklanan, olaylara ve durumlara geniş bir bakış açısı ile yaklaşmaya çalışan bir özellik gösterir (Büyüköztürk vd., 2018, s.252). Bu bağlamda araştırmada ele alınan mesele, zengin anlam çeşitliliğine bağlı niteliksel özellikler taşıması ve derin analizlere müsait yapısı bakımından, nitel gelenekte yürütülmüştür.

Çalışmada nitel araştırma geleneğinden olan durum (vaka) çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016): *“Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt ve veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir.”* Durum çalışmasının en temel amacı, bir veya birden fazla durum belirleyip bu durumların meseleyi nasıl yansıttığını ortaya koymaktır. Bu şekilde durum, derinlemesine analize tabi tutulur (Creswell, 2013, s. 268). Bütüncül çoklu durum deseninde birden çok ve her biri kendi başına bütüncül olarak nitelendirilebilen durumlar söz konusudur. Bu desende her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra durumlar anlamlandırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 301). Bu bağlamda yürütülen çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin tarihsel izlerini araştıran ve bu öğretim yaklaşımına ilişkin öğretim programları ve öğretmen görüşlerini ele alarak meselenin çeşitli boyutlarını inceleyen durumlar söz konusudur. Nitel durum çalışması program, kurum, birey, süreç ya da sosyal ögeler gibi birbirine bağlı olguları detaylı ve bütüncül bir şekilde analiz eder. Bu bakımdan durum çalışmasında, olaylar, ortamlar, programlar ya da sosyal gruplar derinlemesine bir incelemeye tabi tutulur. Bir bakıma durum çalışması bu öğelerin anlamlandırılması ve eleştirilmesidir (Büyüköztürk vd., 2018, s.23). Bu yönüyle çalışma, farklılaştırılmış öğretimi tarihsel boyutu, öğretim programları ve öğretmen görüşleri gibi çeşitli

bağlamlarda ele alması, bu bağlamları derinsel analizlere tabi tutarak anlamlara ulaşmaya çalışması bakımından durum çalışması niteliği taşımaktadır.

Nitel vaka çalışmaları zengin bir anlam arayışı içinde olup, bu çalışmalarda birincil veri toplama ve analiz aracı, araştırmacının kendisidir. Bu tür tümevarımsal sorgulama stratejisiyle, son derece betimleyici sonuçlar elde etmek mümkündür. Vaka çalışmalarının eğitimdeki yenilikler, değerlendirme programları ve bilgilendirme politikaları üzerinde çalışırken özellikle faydalı olduğu kanıtlanmıştır (Merriam, 2018, s.50). Çalışmanın; farklılaştırılmış öğretim gibi eğitimde yeni bir yaklaşımı ele alması, öğretim programları ekseninde yürütülmesi, öğretmenlerin meseleye bakış açısını değerlendirmesi, araştırmacının durum çalışması deseninde yürütülmesinin gerekçelerini kanıtlar niteliktedir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma geleneğinden, amaçlı örnekleme yönteminin bir çeşidi olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme, analiz edilen durumlar üzerinde zengin bir içeriğe ulaşabilmek için araştırmacıya, derinlemesine analiz yapma imkânı sunar. Böylelikle, çalışılan durumlar üzerinde bir çok yeni keşfin yapılması, yeni olgulara ulaşılabilmesi mümkün olur (Creswell, 2013, s. 108). Maksimum çeşitlilik örnekleme de araştırılan problem durumunu çeşitli boyutlarıyla ortaya koyabilmek için, probleme taraf olan bileşenleri maksimum derecede çalışma alanına yansıtmayı amaç edinir. Burada önemli olan, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortak noktaları keşfedebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 119). Araştırmanın, Konya ili merkez ilçelerini kapsayan Karatay, Meram, Selçuklu gibi üç farklı ilçede yürütülmesi, bu ilçelerin kırsal kesim ve merkezi okullarının çalışmaya dahil edilmesi, konuya ilişkin farklı okul türlerinde görev yapan (ortaokul, imam hatip ortaokulu, bilim sanat merkezleri) ve farklı mesleki tecrübelere sahip 50 sosyal bilgiler dersi öğretmeniyle görüşülmesi, çalışmaya maksimum çeşitlilik özelliği kazandıran niteliklerdendir.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak öncelikle doküman (belge) incelemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda konuyla ilişkili arşiv belgeleri ve öğretim programları ve literatür kaynakları incelenerek kaynak taraması yapılmıştır. Nitel veri olarak dokümanlar; örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerini veya bunlardan yapılan alıntılar, yazışmaları, resmi yayınlar veya raporları, kişisel günlükleri, açık uçlu sorulara verilen yazılı cevapları kapsamaktadır (Patton, 2018, s.4). Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılan

önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi gerek kendi başına gerekse görüşme ve gözlemle elde edilen bilgilere destek amacıyla kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.190).

Doküman incelemesinde belgeler, tarihsel sürece dair bulguların yorumlanmasında kullanılan arşiv verileri olabileceği gibi, veri toplama sürecinde çekilen fotoğraflar, katılımcılara yönelik görüntü ve ses kayıtları, çizimler gibi belgeler de olabilir (Balaban Salı, 2016, s.152). Bu doğrultuda araştırmanın verileri toplanırken, dokümanlardan yararlanılmıştır. Dokümanlar arasında öncelikle konuya ilişkin arşiv belgeleri ve telif-tetkik eserler yer almıştır. Bunun yanı sıra araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formları da işe koşulmuştur.

Görüşme bireylerin, farklı konulara dair bilgilerini, düşüncelerini, tutum ve algılarını, davranışlarını ve bunların muhtemel nedenlerinin ortaya çıkarılmasında işe koşulan kullanışlı yöntemlerden bir tanesidir. Uygulama bakımından görüşmeler; yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere üçe ayrılır. Yapılandırılmamış görüşmeler görüşmeciye esnek bir alan bırakmasına rağmen, geniş zamana yayılan ve elde edilen verilerin analizinin daha güç olduğu bir görüşme türüdür. Yapılandırılmış görüşmeler ise, elde edilecek verilerin tanımlandığı ve bu verileri elde etmeye yönelik sınırları belirli soruların işe koşulduğu ve sınırlı verilerin elde edildiği bir görüşme türüdür. Yarı yapılandırılmış görüşme ise, bu iki uç görüşme arasında yer alan, önceden belirlenen soruların yanı sıra, görüşmecinin fikrini daha net ortaya çıkarmayı amaçlayan, açıcı soruların yer aldığı görüşme türüdür (Karasar, 2019, s. 213). Flick'e göre (2022, s. 211) görüşmede, kişilerin ortaya koyduğu örtük varsayımlarını netleştirebilmek önemlidir. Bu da görüşmenin yapılandırılması ile mümkündür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde anlamın daha net ortaya çıkarılması için açıcı sorular yer alır, böylelikle öznel teorinin içeriği yeniden inşa edilebilir.

Araştırmanın temel amacı, saha çalışmasından elde edilen verileri alanyazın bulguları ile karşılaştırmak ve araştırmanın problemlerine ilişkin çıkarsamalar yapabilmektir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik düşüncelerini, algı ve tutumlarını tespit etmek ve değerlendirmek amacıyla, öğretmenlere sorulan sorulardan elde edilen cevapları, açıcı sorularla daha zengin hale getirmek amaçlanmış ve bu sebeple çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği işe koşulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda elde edilen veri, sayılardan oluşan bir yapı içinden değil, daha çok sözlü kaynaklardan ve yazılı metinlerden toplanmaktadır. Bu araştırmalarda olası veri kaynakları ise, katılımcılarla yapılan görüşmeler, gözlemler ve belgelerdir (Balaban Salı, 2016, s.142). Araştırmanın verileri, ilgili dokümanlar ve saha çalışması olmak üzere iki temel kaynaktan elde edilmiştir. Araştırmanın doküman kısmında ilk olarak medrese bahsi ele alınmış, bu çerçevede Osmanlı klasik devri ve yenileşme dönemi eğitim sistemine ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Bu çerçevede çalışmaya temel teşkil edecek dokümanlar, arşiv belgeleri başta olmak üzere, diğer alanyazından elde edilmiştir. Araştırmanın diğer bir kısmını oluşturan ğretim programları bahsinde ise, Osmanlı yenileşme dönemini kapsayan mevzuat ile, Cumhuriyet’ten günümüze hazırlanan, 1924, 1926 ve 1927 yıllarına ait İlk Mekteplerin Müfredat Programları ve orta öğretimin ilk evresini oluşturan, 1924, 1927, 1931-32, 1938, 1949, 1970-71, 1985 ortaokul programları, 1998 ve 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı ele alınmıştır.

Araştırmanın saha çalışması boyutunu ise, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ortaklaşa belirli aşamalar çerçevesinde, çeşitli düzeltmeler yapılarak hazırlanmıştır. Oluşturulan nihai metin sahada uygulanmadan önce, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü etik kurul birimine gnderilmış, etik kurulun 2021 tarih ve 452 sayılı kararı ile, uygulama izni alınmıştır. Creswell (2013, s. 106), nitel araştırmalarda görüşme yapılan bireylerin sosyal ve kişilik haklarını korumanın önemine atıf yaparak, görüşme yapılacak kişi veya gruplara ilişkin yetkili kurumlardan etik kurul onaylarının alınmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Araştırmada etik kurul izninin alınmasının yanı sıra, görüşmelerin yapılacağı okulların listesi oluşturulmuş, ilgili okullarda görüşme yapabilmek için Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden 19.10.2021 tarihli resmî izin alınmıştır. Bütün bu resmi süreçlerden sonra saha çalışmasına başlanmıştır. Bu süreçte Konya’nın merkez ilçelerinde görev yapan toplam 50 sosyal bilgiler ğretmeni ile görüşülmüş, görüşmeler, 2021 Kasım ve 2022 Nisan ayı aralığında gerekleştirilmıştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler gönüllülük esasına göre yrtlmştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılara, daha önceden oluşturulmuş 12 sorudan oluşan görüşme formu mülakattan önce ulaştırılmış, böylelikle katılımcının konuya vâkıf olması ve araştırmaya daha sağlıklı veriler sunabilmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler genellikle okul ortamlarında yer alan sınıflarda veya öğretmenler odasında gerekleştirilmıştir. Görüşmeler, en uzununu 55 dakika,

en kısıası 13 dakika olmak üzere ortalama 23 dakika sürmüştür. Görüşmeden önce katılımcıların her birine çalışmanın amacı ve kapsamına dair bilgi verilmiş, konu ile ilgili bilgilendirici broşür sunulmuştur. Görüşme verilerinin daha etkin kullanılabilmesi maksadıyla, katılımcılara ses kaydı alınacağı bilgisi verilmiştir. Nitekim Bloor ve Wood (2006, s. 17), sesli verilerin çeşitli cihazlarla kaydedilerek nitel araştırmalarda kullanılmasının; başta çalışmanın güvenilirliğini artırdığını, verimli bir görüşmeye destek sağladığını ve görüşmenin analizinde zengin niteliksel verileri kaçırmadan kayıt altına alma imkânı sunduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada yer alan katılımcılara ait bilgilerin gizli tutulacağı, katılımcılardan toplanan verilerin, bilgisayar veya diğer depolama alanlarında şifrelenmiş dosya yöntemi ile korunacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı katılımcılara teahhüt edilmiştir. Bu sebeple analiz içeriklerinde kullanılan katılımcı isimleri, harf ve sayılarla sembolleştirilerek kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi bir bakıma verilerin anlamını dışa aktarma sürecidir. Araştırma nitel gelenekte yürütüldüğü için, nitel veri analizleri işe koşulmuştur. Çalışmadaki verilerin analizinde, nitel veri çözümleme tekniği olan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve problem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da irdelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239). Betimsel analiz olarak ifade edilen bu analiz yöntemi, yeni temaların, kategorilerin ve kodların oluşmasına imkân tanır. Böylelikle araştırmada yeni anlamlar keşfedilebilir.

İçerik analizi ise mekânların, stillerin, anlamların ve nüansların anahtar kelime olarak yer aldığı, iç görülerin işe koşulduğu analiz yöntemidir. Bu süreç aynı anda verilerin kodlanması ve kategorilerin oluşturulmasını da kapsar (Merriam, 2018, s.196).

Nitel araştırmaların verileri ilgili dokümanların yanı sıra, araştırmaya dahil olan katılımcılarla yapılan gözlem veya görüşmeler neticesinde ortaya çıkan fikir, tecrübe, duygu ve davranışlardan da elde edilebilir. Saha çalışması olarak tanımlanan bu süreç, araştırmacının da dahil olduğu bir evredir. Burada analiz edilen bazen bir program, organizasyon veyahut toplum olabileceği gibi, araştırmada yer verilen gözlemlerin, görüşmelerin veya dokümanların da analizlerinden oluşabilir (Merriam, 2018, s. 83; Patton, 2018, s. 4). Nitel veri analizinde elde edilen veri setleri çalışma kapsamına göre bazen çok büyük boyutlara ulaşabilmektedir. Büyük boyutlara ulaşan veri setlerinin daha kullanışlı hale getirilmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple

veriler, birtakım sadeleştirme işlemlerine tabi tutularak daha kullanışlı hale getirilebilir (Patton, 2018, s. 433).

Yürütülen araştırmada, 50 sosyal bilgiler dersi öğretmeni ile görüşme yapılmış, sesli kayıt altına alınan görüşmeler transkribe edildikten sonra büyük bir veri setine ulaşılmıştır. Yukarıda bahsedildiği üzere, bu veri setinin daha kullanışlı hale getirilebilmesi için bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda önceden belirlenen temalar ve temalarla ilgili kategorilere katkı sunacak bölümler belirlenerek veri seti sadeleştirilmiştir. Devamında çalışmanın niteliğine cevap verecek veriler, belirlenen bölümlerden seçilerek özetlenmiştir. Bu süreçte araştırmaya yönelik oluşturulan problem durumları ve görüşme formunda yer alan sorularla ilişkili temalar, kategoriler ve kodlar belirlenip analiz süreci başlatılmıştır.

Betimsel analizde kodlama, veri setlerini daha anlamlı ve kullanışlı hale getirir. Bu süreçte kodlama üç türde yapılabilir. Bunlar, önceden belirlenmiş kodlar doğrultusunda kodlama, verilerden çıkan kavramlar ışığında kodlama, genel çerçeve içerisinde gerçekleştirilen kodlama şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss. 244–246). Yürütülen çalışmada bu üç kodlama tekniğinin de kullanıldığı söylenebilir. Zira, araştırmanın kavramsal çerçevesini ortaya koymak amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları bağlamında, önceden temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Bunun akabinde, katılımcıların görüşme sorularına verdiği cevaplar ile ortaya çıkan yeni temalar, kategoriler ve kodlar araştırmaya dahil edilmiştir. Sonraki süreçte ise, önceden oluşturulan kodlarla görüşme sürecinde ortaya çıkan kodlar, sentezleme sürecine tabi tutulmuş ve nihai olarak düzenlenmiştir.

Araştırmada bu analizleri gerçekleştirebilmek için, nitel veri analiz programlarından olan, Maxqda 2022 Creative Data Analysis paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda konuya yönelik incelenen belgelerden elde edilen veriler, aralarında anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde önce temalara, daha sonra temalarla ilişkili kategorilere ve en son kategorilerle ilişkili kodlara dönüştürülmüştür. Araştırma süresince daha önce oluşturulan tema, kategori ve kodlara yenileri eklenmiş, süreç içerisinde bazı tema, kategori ve kodlar birleştirilerek yeniden düzenlenmiştir. Araştırmanın ilgili kısımlarına yönelik oluşturulan kodlar, önce tablo istatistiğiyle verilmiş, devamında ise kodlarla ilgili katılımcıların verdiği cevaplar bire bir alıntılanarak sunulmuştur. En sonunda oluşturulan kodlar, betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulduktan sonra anlamları bağlamında bulgulara ulaşmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Farklılaştırılmış öğretimin son zamanlarda eğitimde ortaya çıkan bir yöntem olduğu görülse de kökleri eski zamana dayanan bir sistemdir. Nitekim eğitimi bireysel farklılıklara uyarlamanın önemi M.Ö. 4. yüzyıldan beri kabul edilmektedir (Ruys vd., 2013, s. 94) Eski Çin filozofu Konfüçyüs'e göre insanlar, yeteneklerinde farklılık göstermektedir ve etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için kişilerin bulunduğu yerden başlamak gerekmektedir (Tomlinson, 2005b, s. 8). Gerçekten de herhangi bir sınıfta öğrenciler, farklı yeteneklere ve farklı öğrenme ihtiyacına sahiptirler. Bu farklılıklara hazırlıklı olmak, müfredatı ve öğretimi her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamak ve tüm öğrenciler için her türlü akademik başarıyı sağlamak oldukça önemlidir (Erickson, 2010, s. 1).

Geçmişten bu yana öğretmenler, çeşitli ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrencilere sunacakları öğretim yaklaşımı konusunda kafa yormuşlar ve kendi yöntemlerini kullanarak farklılaştırma gerçekleştirmişlerdir. Zaten tek sınıflı okulların birleştirilmiş sınıflarında sunulan öğretim hizmetinde, bir nevi bu yaklaşım uygulanmaktaydı (Marcela, 2010, s. 9). Bir öğretmenin ders etkinliklerinde gruplar kurması, okuma-yazma etkinlikleri düzenlemesi, yapılan çalışmaları öğrencilerle beraber değerlendirmesi, bir çalışma konusunda öğrenciye seçenek sunması, ders içi oyunlar, etkinlikler, ders dışı eğitici ziyaretler vb. gibi her türlü etkinlik, aslında farklılaştırılmış öğrenmeyi destekleyen stratejilerdir (King-Shaver, 2008, s. 6).

Yukarıda ifade edildiği üzere farklılaştırılmış öğretim, felsefesi itibariyle kökü eskilere dayanan bir yaklaşım tarzıdır. Geçmiş dönemlerde öğretmenlerin derslerini daha etkin hale getirmek için uyguladıkları farklı yöntem ve teknikler esasında farklılaştırılmış öğretimin felsefesini yansıtmaktadır. Bu bağlamda İslam eğitim tarihinde medrese eğitim geleneğinin ortaya koyduğu anlayışın, farklılaştırılmış öğretim bakımından değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Elbette medrese eğitim sisteminde doğrudan farklılaştırılmış öğretim tabiri kullanılmıyordu. Fakat medrese eğitim sisteminin mantalitesi ve içeriği, metodolojik olarak değerlendirildiği zaman, farklılaştırılmış öğretim ilkelerinin fiilen uygulandığı görülmektedir. Zira, medrese eğitim sistemi, farklılaştırılmış öğretimle önemli ölçüde benzerlik gösteren nitelikler taşımaktadır ve Avrupa'dan önce gelen bir tecrübeye sahiptir. İslam eğitim yapılanması, gerek teşkilatlanma gerekse sistematik bir yapıya sahip olma bakımından, hem

Avrupa'dan önce oluşu hem de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının esaslarını asırlar öncesinden hayata geçirmesi bakımından dikkat çekicidir (Makdisi, 1970, s. 256).

X. yüzyılda bilimler, İslam dünyasında hızlı bir gelişim süreci yaşarken, bu ilmî birikim, İspanya üzerinden Latince tercümeleri ile Avrupa'ya giden bir yol izlemiştir. Daha sonraki süreçte de Arapçadan Latinceye X. yüzyıldan XV. yüzyıla kadar süren büyük bir tercüme dalgasının olduğu bilinmektedir. Nitekim İslam bilgi birikiminin Avrupa'ya alınması ve özümlemesi 500 yıldan fazla bir devreyi kapsamıştır (Sezgin, 2018, ss. 44–47). Bu itibarla Batı, İslam'ın geliştirdiği medrese sisteminin hem öz hem de metotla ilgili bazı temel unsurlarını kendi sistemine dahil etmiştir (İhsanoğlu, 2001, s. 558). Nitekim Avrupa'nın sayılı üniversitelerinden olan Oxford ve Cambridge gibi üniversitelerinde, medrese eğitim metodolojisinin uygulandığı ve bu sayede üniversitelerin kendilerini geliştirdikleri ifade edilmektedir (Cevdet, 1978, s. 28). Son dönem Osmanlı aydınlarından olan ve Avrupa'da çeşitli görevlerde bulunan Muallim Cevdet Bey'in bizatihi Avrupa'nın eğitim sistemini ve üniversite yapısını müşahade etmiş biri olarak konuya ilişkin değerlendirmeleri, bu tespitleri daha da anlamlı kılmaktadır.

Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, özü itibarıyla İslam eğitim geleneği içerisinde, İslam dininin ilk devirlerinden başlayarak tedris faaliyetleri içerisinde teşekkül etmiş, zamanla sistematik bir yapı kazanarak diğer eğitim sistemlerinin dikkatini çekmiştir. İslam eğitiminin kendine mahsus oluşturduğu bu metodolojiye hiç şüphesiz Osmanlı medeniyetinin katkısı da büyük olmuştur. Osmanlı eğitim teşkilatlanması Osmanlı'dan önce Selçuklu medeniyeti başta olmak üzere ve diğer İslam medeniyetlerinden tevarüs edilmiş ve nihayetinde zengin bir niteliğe kavuşmuştur (Pakalın, 1983, s. 436; O. Turan, 2021, s. 329). Çalışmanın bu noktasında, Osmanlı eğitim sistemi içinde önemli bir yeri temsil eden medrese eğitim anlayışını farklılaştırılmış öğretim bağlamında ele almak gerekir.

Osmanlı eğitim sistematigi içerisinde yer alan ve günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla benzerlik gösteren öğeleri ilk başta şu şekilde sıralamak mümkündür: Esnek müfredat anlayışı, tahsil hiyerarşisinin pedagojik yapıya hitap eden tarafı, derslerin temel düzeyden başlayıp seviyeye göre ilerleyen sarmal bir programa sahip olması, bireysel hızda ilerlemeye imkân tanıyan eğitim-öğretim sistemi, eğitimin yıllara göre değil, alınan dersleri tamamlamaya göre düzenlenmesi, öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alan bir öğretim anlayışı, derslerin akıl yürütmeye dayalı, üst düzey bilişsel yetenekleri ortaya çıkaracak nitelikte işlenmesi, öğrenci mentörlük sistemi, akran öğrenmelerine fırsat tanıyan ders düzeni,

ders halkaları vasıtasıyla grupla öğrenme imkânı, konuların basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra izlemesi, öğrenilen teorik bilgilerin tatbik edilmesine imkân tanınması, uzmanlaşmaya fırsat tanıyan ve seçimlik ders olarak sunulan ikinci dersleri, müderrise verilen inisiyatif, yatılı eğitim sistemi ile öğrencilere etkin bir şekilde sunulan öğrenci kişilik hizmetleri, bireysel eğitimin yanı sıra toplum eğitimini de amaçlayan cami dersleri. Osmanlı medrese eğitim sistemindeki bütün bu uygulamalar, farklılaştırılmış öğretimin ortaya koyduğu kuramsal çerçeveye ve amaca benzerlik göstermesi bakımından dikkat çekicidir (H. Akgündüz, 1997, s. 409; Baltacı, 1976a, s. 45; Baysun, 1979, s. 76; Cihan, 1999, s. 178; İşpirli, 2003, s. 329; İzgi, 1997, s. 5; Kuran, 1969, s. 3; Uzunçarşılı, 1988, s. 39).

Eğitim tarihimizde farklılaştırılmış öğretim X. Yüzyıllardan itibaren medrese eğitim sisteminde fiilen uygulanmış olmasına karşın Batı’da ancak XIX. Yüzyıl sonlarında teorik bağlamda ele alınmaya başlanmıştır. Washburne, Amerika Birleşik Devletlerinde çok sayıda başarısızlık ve sınıf tekrarının devam etmesinin tartışmalara neden olduğundan ve bu sebeple reforma yönelik bir dizi girişim başlatıldığından bahseder. Washburne’a göre (1953, s. 140) 1889’da Colorado eyaletinde yapılan araştırmalarda, her çocuğun kendi başına öğrenmesini mümkün kılan uygulamalar üzerinde duruldu ve başarılı sonuçlar alındı. Ancak 1912’de çalışmanın devamı olarak uygulanan başarı testleri, çocuklardaki farklılıkların sanıldığından çok daha büyük olduğunu gösterdi. Bunun üzerine San Francisco Eyaleti’ndeki normal okullarda Frederic Burk ve Mary Ward, ders kitaplarını öğrencilerin kendi kendine öğrenmesine fırsat verir hale getirmek ve çocukların sistematik olarak ilerlemelerini sağlamak için bir çalışma başlattı. 1919’dan sonra da bu araştırma sonuçlarının, devlet okullarında uyarlanması safhasına geçildi. Bu bakımdan Washburne, Amerika Birleşik Devletlerinde 1889’da bireysel farklılıkları esas alan eğitim uygulamalarına ilişkin çalışmaların ancak 1919’da okullara uyarlanmaya başladığını kaydeder. Bunu yanı sıra Washburne (1953, ss. 138–147), yeni öğretim tekniklerinin oluşturulmasından önce, öğretmenlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren öğretimi uygulama konusunda aynı zorluklarla karşı karşıya kaldığını, bu dönemlerde de öğretmenlerin öğretimi farklılaştıran uygulamaları işe koştuklarını ifade eder. Ona göre eğitimciler, bu farklı uygulamaları üstün yetenekli öğrencilerin yanı sıra, diğer öğrenci gruplarına da uygulamışlardır. Dolayısıyla bu öğretim modeli, boyutları sabit bir uygulamadan ibaret değildir. Öğretmen her zaman öğrencinin ihtiyacına yönelik dersini farklılaştırabilir.

Nitekim farklılaştırılmış öğretimin çağdaş temsilcilerinden Tomlinson, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal çerçevesine kılavuzluk edecek şu maddeleri belirlemiştir (2005b, s. 9). Farklılaştırılmış öğretim:

- Reaktif değil proaktiftir: Öğretmenler, derslerini herkese uyan standart bir yaklaşıma uyarlamak yerine, öğrencilerin kendi seviyelerinde başarılı olması için öğrencilere göre esnek bir şekilde planlarlar.
- Eğitim için küçük, esnek öğrenme grupları kullanılır: Öğretmenler, bir öğrenme döngüsü boyunca çeşitli ihtiyaçlara göre çeşitli öğrenci gruplandırmalarıyla çalışır.
- Derslerde öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli materyaller kullanılır.
- Öğrenci farklarına cevap vermek için esnek bir müfredat kullanılır: Bunun için öğretmen, her öğrencinin aynı kazanımı aynı sürede elde etmesini beklemeyiz. Kazanımlar kabiliyete özgü esnek bir yapıda sunulur.
- İhtiyaca göre bilgi merkezlidir: Derslerde öğretmen, hangi öğrenci için neyin gerekli olduğunu bilir ve her öğrencinin beceri haritasına göre bir öğretim yaklaşımı sergileyerek öğrencinin potansiyelini keşfetmesine yardımcı olur.
- Öğrenci merkezlidir: Öğretmenler, her öğrencinin hazırbulunuşluğunu ve onun başarılı olması için neye ihtiyacı olduğunu bilir. Öğrenme yaşantılarında öğrenci merkezli stratejileri işe koşar.

Buradan hareketle, yukarıda bahsi geçen medrese eğitiminin sistematik yapılanmasının, Tomlinson'un vurguladığı hususları ihtiva etmesi sebebiyle bünyesinde farklılaştırılmış öğretimi barındırdığı sonucuna ulaşılabilir. İleride detayları ile tartışılacak bu konuya ilişkin ilk etapta şu tespit yapılabilir: Medrese eğitimi, aynen farklılaştırılmış öğretimde olduğu gibi; her öğrenciyi kendi hazırbulunuşluk seviyesinde kabul eden, ona saygı duyan, öğrenme-öğretme sürecinde bireysel tercihi, hızı ve başarıyı esas alan, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine fırsat tanıyan, sosyal içerikli ve esnek bir anlayışa sahiptir (Cevdet, 1978, ss. 31–40). Osmanlı medrese eğitim sisteminin farklılaştırılmış öğretim ile olan bağına değindikten sonra, yakın tarihteki farklılaştırmaya ilişkin gelişmeleri incelemek yerinde olur.

Mevcut farklılaşma kavramı, özel eğitim, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi, psikoloji, beyin üzerine yapılan çalışmalar, çoklu zekâ teorisi vb. gibi öğrenme süreciyle bağlantılı olarak alandaki farklı araştırma ve uygulamalar neticesinde geliştirilmiştir. Farklı yetenek grupları için tasarlanmış eğitim programları ilk olarak 1950'lerde Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Bu dönemde sınıf içi yetenek gruplandırması birçok öğretmen için baskın bir

uygulama olarak benimsenmiş, öğretmenler gruptaki öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek buna uygun farklı ders içerikleri hazırlamaya yönelmişlerdir. Bu süreçte öğretmenlerin bazıları sınıf büyüklüğünü göz önünde bulundurarak yapısal bir gruplamaya giderken, bazı öğretmenler gruplandırmada öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate almışlardır. Fakat düzenlenen bu gruplar, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre zaman içinde değişmek yerine, okul yılı boyunca sabit kalmış, bu durum sınıftaki başarılı öğrencilerle, başarı seviyesi düşük öğrenciler arasında bir uçurumun oluşmasına sebep olmuştur. Bu sonuç, öğretmenleri daha farklı arayışlara yönlendirmiştir. Yetenek gruplandırması yöntemi 1980’lerde de tartışılmış, grup öğretimi birçok sınıfta devam etmiştir. Ancak bu dönemde sınıftaki öğrenci gruplandırmalarının statik değil dinamik bir yapıya sahip olması gerektiği, sınıftaki öğrencilerin durumlarına göre müfredatın hazırlanması gerektiği, derste materyal kullanımının öğrencilerin seviyelerine göre çeşitlendirilmesi gerektiği gibi konular üzerinde durulmuştur (Ankrum ve Bean, 2008, s. 139).

“Farklılaştırılmış Eğitim” terimini ilk kullananlardan birisi Dr. Ward’dır. Ward, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ve becerilerini en üst düzeyde geliştirme konusunda fikirler ileri sürmüştür. Ward’a göre, bireylerin doğuştan getirdiği bireysel farklılıklar vardır. Bireylerin bilişsel ve duygusal potansiyellerini, gelişimsel eğitim boyutuyla ele almak ve bu potansiyelleri geliştirmek için kişisel gereksinimlere hizmet eden farklılaştırılmış bir eğitim gereklidir. Bu durum toplum içinde yer alan bireysel farklılıkları dikkate alan, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan bir anlayıştır. Bu sebeple Ward, öğretimi mümkün olduğunca etkili kılmak için, müfredatı değiştirmeyi ve öğretimi kişisel ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde bireyselleştirmeyi önermiştir. Bunun yanı sıra Ward, öğretmenlerin konuya değil, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hazırbulunuşluklarına odaklanması gerektiğini savunmuştur (Ward, 1985, ss. 6–10). Teorinin özü esasında, öğrenciler hakkında iyi bilgi sahibi olmak ve her öğrencinin benzersiz olması düşüncesinden hareketle, bireysel farklılıkları dikkate alarak onlara saygı duymaktır. Farklılaştırılmış eğitim ifadesini her ne kadar Dr. Ward kullanmış olsa da esasında bu yaklaşım, köklü bir geçmişe sahiptir. Nasıl ki psikoloji, sosyoloji gibi bilim alanlarında tarihsel süreçte çok önemli çalışmalar ortaya konulduğu halde bu sosyal bilim disiplinlerinin isimlendirilmesi XX. yüzyıla tekabül ediyorsa, eğitim bilimlerinin bir konusu olan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının da isimlendirilmesi Batı tarafından XX. yüzyılda yapılmıştır.

Ward’ın çalışmasında olduğu gibi, yakın zamanda farklılaştırılmış öğretime dair yapılan ilk çalışmalar üstün zekâlılara yönelik olmuştur. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların kapasitelerine uygun, öğrenmelerini en üst düzeye çıkarabilecek normal öğretime alternatif

yöntem ve teknik arayışları, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal olarak şekillenmesine zemin hazırlamıştır. Buna ek olarak konuya ilişkin yürütülen akademik çalışmaların olumlu sonuçlar vermesi, farklılaştırılmış öğretime olan ilgiyi daha da artırmıştır.

Çağdaş eğitim anlayışında bireyin gelişimine bütüncül bir bakış açısı gelişmiştir. Yani birey hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinışsel beceriler bakımından geliştirilmelidir. Bireyin okul dışındaki sosyal yaşama hazır olabilmesi için bu bir gerekliliktir. Bu sebeple, birey için düzenlenen öğrenme yaşantıları, bireyin her türlü öğrenme ihtiyacını karşılar nitelikte olmalı ve bireye fırsatlar sunmalıdır (Davashgil, 1996, s. 12). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, başlangıçta üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik olsa da çok geçmeden birçok öğretmen tüm öğrencilerle karma yetenek sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya başlamıştır. Bu süreçte farklılaştırılmış öğretimin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yanı sıra, karma sınıflarda da başarılı bir şekilde uygulanabileceğine ilişkin çok sayıda akademik saha çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda, karma sınıflarda uygulanan farklılaştırılmış öğretimin; öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı, başarı sağladığı, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiği, sosyalleşmeye katkı sunduğu gibi bir çok faydayı beraberinde getirdiği tespit edilmiştir (Durmuş, 2017; Hellman, 2007; Karadağ, 2010; Koeze, 2007; Lott, 2021; Scott, 2012; Şentürk, 2017; Üçarkuş, 2020).

Son yıllarda yürütülen çalışmalar ile, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal çerçevesinin daha da netleştiği, bir öğretim yaklaşımı olarak eğitim sistemlerinde yerini aldığı söylenebilir. Günümüzde farklılaştırılmış öğretim, değişik ihtiyaç, yetenek ve becerilere sahip öğrencilere ortak sınıflarda pratik olarak uygulanmaktadır. Çağdaş farklılaştırılmış öğretim konusunda Tomlinson (1995, 1999, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2014), başta olmak üzere Kronberg, York-Bar (1997), Heacox (2002), Theisen ve Co (2002), gibi bir çok araştırmacı çalışma yapmıştır. Söz konusu çalışmalar günümüzde de devam etmektedir.

Konuya ilişkin bu tespitler doğrultusunda, farklılaştırılmış öğretimin sadece günümüzde uygulanan bir yaklaşım olmadığı, felsefesi itibariyle köklerinin eskilere dayandığı ancak son yıllarda konuya ilişkin yapılan çalışmalarla gerek kuramsal çerçevesi gerekse içerdiği stratejiler bakımından belirgin hale geldiği söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, eğitim tarihimizin seyri içerisinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının izleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın önceki kısımlarında ifade edildiği

üzere, İslam eğitim sistemi içerisinde yer alan medreselerin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının metodolojik özellikleri ile benzerlikler taşıdığı söylenebilir. İslam eğitim yapılanması içerisinde ise medreselerin, Osmanlı Devleti döneminde daha gelişmiş bir yapıya kavuştuğu bilinmektedir. Bu sebeple mesele, Osmanlı medrese sistemi bağlamında ele alınacaktır.

Osmanlı medrese sisteminin eğitim ve öğretim modelini incelerken bu modelin temel dayanaklarını oluşturan öğelerden; muhtevaya (içerik) yönelik öğeleri ve dersin aktarılmasına yönelik öğeleri (H. Akgündüz, 1997, s. 411) ilk başta ele almak yerinde olur.

4.2.1. Muhtevaya yönelik öğeler

Muhteva “neyi öğretelim?” Sorusuna karşılık gelen bir kavramdır ve öğretilmesi amaçlanan içeriği ifade eder. Hiç kuşkusuz muhtevanın aktarılmasında öğretim programı (müfredat), önemli bir yere sahiptir. Öğretim programı, bir toplumun değer yargılarını esas alan, amaçlanan eğitim hedeflerine ulaşmaya yönelik eğitsel planlamaları içerir (Sönmez, 1998, s. 75). Öğretim programı bu yönüyle, eğitim sisteminin genel amaçlarını, öğrenme-öğretme etkinliklerini ve ölçme ve değerlendirme süreçlerini içinde barındıran bütünlük bir sistemdir. Bu bakımdan öğretim programı, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik tüm faaliyetleri içerir. Ders dışı etkinlikler, özel günler ve haftalar, gezi, kurs, rehberlik hizmetleri, sağlık hizmetleri gibi faaliyetler, bu kapsamın içerisine dahil edilebilir (Demeuse ve Strauven, 2016, s. 2).

İslam eğitim tarihi, öğretim programları bakımından değerlendirildiğinde, zengin bir müktesebata sahip olduğu görülür. İlk başlarda ilim meclislerinde, evlerde, saraylarda ve camilerde yapılan dersler bir programa dahil olmaksızın verilirken, ilim tahsili için teşkil edilmiş medreselerde eğitim ve öğretim, bir programa bağlanmıştır. Öğretim kademelerine göre tesis edilen medreselerde, temel eğitimden başlayıp yüksek öğretime kadar her bir kademe için öğretim programlarının hazırlandığı bilinmektedir. Osmanlı medreselerinde öğretim programı medrese vakfiyelerine bağlı olduğundan, umumiyetle esnek bir yapıya sahiptir. Medrese vakfiyesinde okutulacak derslerin genellikle zikredilmesinin yanı sıra, medresede okutulması gelenek haline gelmiş dersler ve kitaplar, medrese müfredat programlarının ana gövdesini oluşturmuştur (Atay, 1983, s. 75; Özyılmaz, 2002, s. 19).

Osmanlı medrese geleneğinde muhtevanın bazı karakteristik özellikleri vardır. Bunlar; nakli bilgi birikiminin tevhid inancı bağlamında aşamalılık prensibine göre örgütlenmesi,

içeriğin merâtibu'l ulûm (çok katmanlı) metodoloji doğrultusunda, basitten karmaşığa bir sıra ile düzenlenmesi, durağan olmayan ve süreklilik arz eden dinamik bir yapıya sahip olması olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, Osmanlı medreselerinde ders içeriklerinin düzenlenmesinde dikkat çeken bazı hususları şu şekilde sıralamak mümkündür (H. Akgündüz, 1997, s. 409):

Programın içeriğine göre bilginin düzenlenmesi

Osmanlı medrese eğitim pratiğinde müfredat, günümüzdeki gibi resmi bir kurum tarafından hazırlanan ve bütün eğitim kurumlarında harfiyen uygulanan değişmez bir program olarak nitelendirilemez. Daha ziyade devrin ilmi çevreleri tarafından belirlenen, vakfiyeler ile kayıt altına alınan, ders veren müderrisin de yön verdiği esnek ve amaca yönelik bir özelliğe sahiptir (Fazlıoğlu ve Fazlıoğlu, 2019, s. 17). Bu esnek yapı doğrultusunda Osmanlı medreselerinde okutulan dersler, talebenin pedagojik özelliğine, yaş ve seviyesine uygun olarak düzenlenir, konu ile ilgili yazılmış ve İslam ulemâsı tarafından itibar görmüş eserlerin yanında, müderrislerin kendi seçmiş olduğu kitaplar da öğretim programına dahil edilirdi (Baltacı, 1979, s.8). Bu bakımdan medrese öğretim programları, genel hatlarıyla teâmülen belirlenmiş olmakla birlikte, müderrislere programı düzenleme konusunda inisiyatif de verilmiştir. Bu bağlamda müderrisler, medreselerde okutulması gelenek haline gelmiş belli başlı eserleri okutmanın yanı sıra, bunların dışında kendi belirledikleri eserleri de öğretim programına dahil etme imkânı bulmuşlardır. Bu durum öğretimi, katı bir müfredatın tekdüze uygulamasından kurtarıırken, aynı zamanda müderrise, öğretim programını bulunduğu şartlara göre düzenleyebilme esnekliği tanımıştır.

Bireysel niteliği geliştirmeyi esas alan bu yaklaşıma destek veren diğer önemli bir husus ise, ders içeriklerinin basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene göre düzenlenmiş bir yapıya sahip olmasıdır. Zernûci'nin (2019, s. 94) ifadesine göre hoca, derse öğrencinin en kolay anlayabileceği basamaktan başlamalı ki öğrenci öğrenmekten zevk alsın ve ona bıkkınlık gelmesin. Bu bakımdan derse yeni başlayan öğrencilere kısa hacimli, hafif ve anlaması kolay kitaplardan başlanmalıdır. Nitekim İslam tedris geleneğinde ilimlerin önce muhtasarlari, sonra mufassallari okutulmuştur. Osmanlı medreselerinin müfredat düzeninde de alt seviyelerde somut içeriğe sahip ilimler yer alırken, üst seviyeli medreselerde soyut içeriklere yer veren bir yaklaşım hakimdir. Bunun yanı sıra, içeriğin genelden özele ve basitten karmaşığa sıra izlemesi, medrese eğitim anlayışının bireysel farklılıkları destekleyen pedagojik bir niteliğe sahip olduğunu gösterir. Bir diğer taraftan medrese eğitiminin her kademesinde, öğrencinin yetkinliğini artırmaya yönelik seçmeli derslerin (ikinci dersleri) yer alması, farklılaştırılmış

öğretim anlayışını yansıtmaması bakımından dikkat çeken bir husustur (H. Akgündüz, 1997, s. 409).

Erzurumlu İbrahim Hakkı Hazretleri, Tertib-i Ulûm isimli eserinde ilim metodolojisi hakkında değerli bilgiler vermektedir. Ona göre bir talebe öncelikle, tedris edeceği ilmin terimlerini öğrenmelidir. Zira ilme ait bu temel terimler öğrenilmezse ilmin ileri seviyesi kavranamaz. Günümüzde mantıksal öğrenme olarak nitelendirilen bu öğrenme türünde, basitten karmaşığa ve kolaydan zora bir tertip söz konusudur. Tertib-i Ulûm’da bu husus, manzum olarak şu şekilde dile getirilmiştir (Erzurumî İbrahim Hakkı, 1338):

“İlm-i lugattan başlarsın evvel / Manzum kitapların hıfzıdır eshel”

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da öğretimde esnekliği savunan bir anlayışa sahiptir. Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, esnek öğretimi, farklılaştırmanın ayırt edici özelliği olarak belirtmişlerdir. Buna göre etkili farklılaştırma için çeşitli öğretim stratejilerinin işe koşulması gerekir. Öğretimde esnek yaklaşım, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine hitap etmesini sağlar (Tomlinson vd., 2008, s. 4). Nitekim Indreica, Cazan ve Truta’nın 2009-2010 yılları arasında yaptığı çalışmada, öğrencilere uygulanan bireyselleştirilmiş esnek programların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmış, 130 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilere, iki periyotta (Ekim 2009- Şubat 2010 birinci dönem, Mart–Haziran 2010 ikinci dönem) bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulanmıştır. Neticede, bireyselleştirilmiş programların, verimliliği sağladığı ve öğrencilerde akademik başarıyı artırdığı saptanmıştır (Indreica vd., 2011, s. 1102). Bu bakımdan esnek öğretim programı uygulanan bir sınıfta öğretmen, öğrenci farklılıklarını dikkate alır. Esnek öğretimle öğretmenler, bir göreve aynı anda başlayıp bu görevi aynı anda bitiren öğrenciler değil, her öğrencinin kendi programına göre ilerlediği bir sınıfı yeğlerler. Bunun için öğretmenler, esnek öğrenme konusunda öğrencilerin farkındalıklarını artırmaya yönelik rehberlik etmelidirler (Tomlinson, 2005b, s. 12).

Osmanlı medrese müfredat sisteminde bir ders (kitap) işlendikten sonra, ilerleyen zaman içinde tekrar o dersin daha üst düzey içeriği öğrenciye verilir. Mesela “Hatt” sanatına yönelik öğrenciye temel düzeyde bir ders verildikten sonra ilerleyen eğitim süreci içinde, öğrenciyi o alanda daha nitelikli hale getirecek dersin bir üst düzey içeriği ele alınır (Özyılmaz, 2002, s. 106). Uzunçarşılı’nın aktardığına göre (1988, s. 39), mantık ilminden Şemsiye şerhini okuyan bir öğrenci, daha yukarı derecedeki medreselerde, yine mantık ilminin daha kapsamlı şekilde

yer aldığı Metâli şerhini okurdu. Bunun yanı sıra Osmanlı medreselerinde sarf düzeninde ve nahiv düzeninde okutulan kitapların, aslında aynı konuları genelden özele, basitten karmaşığa işleyen bir usule sahip olduğu bilinmektedir (H. Akgündüz, 1997, s. 409). Ebu's-Suud Efendi'nin Rumeli kazaskerliği devrinde hazırlandığı kuvvetle muhtemel olan “Kanunnâme-i Ehl-i İlim” adındaki medreselere dair düzenlemede ise, konuya ilişkin şu ifade yer almaktadır (A. Akgündüz, 1992, s. 662): “*Ve kütüb-i meşrû'attan dahi mutavvelâtdan ve muhtasarâtan âdet-i kadîme üzere okuyalar.*” Böylelikle Osmanlı medreselerinde ilk başlarda temel düzeyde başlayan dersler, seviye ilerledikçe o dersin daha kapsamlı ele alındığı diğer dersleri (kitapları) takip ederdi.

Günümüzde bu müfredat programlama türüne “sarmal programlama” denilmektedir. Bruner’e göre (2021, s. X) sarmal programlama yoluyla öğrenci, hazırbulunuşluk sayesinde edinmediği bilgileri daha önceden kendinde var olan ve yeni geliştirdiği düşünme yollarıyla daha kolay öğrenebilir. Bu sebeple öğretmen, öğrencinin bulunduğu düzeyde öğretme faaliyetine başlamalıdır. Bu anlayışa göre bütün konu alanları, gelişim aşamaları ne olursa olsun, konu alanının özüne uygun bir biçimde öğretilir. Bu yaklaşıma göre öğrencilere, tüm içerik alanlarına yönelik kapsamlı bir anlayış kazandırmak mümkündür

Öğrencilerin öğrenme yaşantıları arasındaki hiyerarşik ilişkiyi temel alan sarmal programlama yaklaşımında, aynı konu ve kavramlar, öğrenci seviyesi ilerledikçe daha detaylı bir şekilde ele alınır. Sarmal programlamada konu, temel seviyeden başlanarak ileri seviye giden bir sıra izler. Bu aşamaların her birinde konu daha teferruatlı bir hal alır. Böylelikle öğrenci, bir konuya temel seviyeden başlayarak seviyesi ilerledikçe konunun daha ileri bir düzeyini öğrenme imkânı bulur. Bu durum öğrenciyi, öğrendiği konuda daha yetkin hale getirir. Bu bakımdan sarmal programlamada muhteva düzenlenirken, aşamalı bir seyir izlenir (Baykara Özaydınlık, 2019, s. 169).

Örneğin ülkemizde ilkokul düzeyinde temel vatandaşlık becerileri ilk üç yıl hayat bilgisi dersi vasıtasıyla verilirken, dördüncü ve daha sonraki ortaokul aşamasında, konu alanının biraz daha genişletilmiş boyutu olan sosyal bilgiler dersi işe koşulur (Tay, 2022, s. 41). Nitekim ülkemizde halihazırda uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da bu esas göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Söz konusu öğretim programı, bireysel farklılıkları esas alan, değer ve becerileri kazandırmayı amaçlayan, bunun için de belirlenen öğrenme alanlarının farklı sınıf düzeylerinde, farklı seviyede sarmal bir yaklaşımla tekrar işleyen bir özelliğe sahiptir (MEB, 2018b, s. 3).

Bir diğer taraftan Osmanlı medrese öğretim programlarında, içeriğin bireysel gelişim ve öğrenme ilkelerine uyan, özgün bir örgütlenmesi söz konusudur. Bu bakımdan medresede okutulan derslerde seviye esas alınmış, aşağı dereceli medreselerde dersler temel eğitim niteliğindeyken, yüksek seviyeli medreselerde ihtisaslaşmaya yönelik mufassal derslere yer verilmiştir (Uzunçarşılı, 1988, s. 9). Bu bağlamda medreseye yeni başlayan öğrenciler; başlangıçta “mübtedî”, belirli bir seviye katettikten sonra “mutavassıt”, en son derecede ise kendi kendine hüküm çıkarabilecek seviyeye ulaşınca “müstedil” olarak nitelendirilirdi. Bunun yanı sıra medreseye yeni başlayan öğrenciler “sûhte” olarak isimlendirilirken, ileri seviyede olanlar “danişmend” adını alırdı (İzgi, 1997, s. 51). Kuşkusuz Osmanlı medrese sistemindeki bu uygulama, günümüzün eğitim-öğretim uygulamalarını yansıtmaması bakımından dikkat çekicidir. Özellikle farklılaştırılmış öğretimin ileri sürdüğü, derslerin öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi ve öğrenciyi kendi seviyesinde potansiyelinin en üstüne çıkarabilme amacı, Osmanlı medrese teşkilatında karşılık bulmuştur. Nitekim bu uygulamanın, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda da yer alması da dikkat çekici diğer bir yöndür.

Derslerin işlenişinde konu içeriğine göre basitten karmaşığa, kolaydan zora, genelden özele ve somuttan soyuta doğru aşamalı bir özellik gösteren Osmanlı medrese teşkilatındaki diğer bir uygulama; öğretimi bireysel öğrenme yaklaşımına uygun hale getiren önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öncelikle alt medreselerde somut içerikli ilimlerin yer aldığı, üst medreselerde ise soyut içerikli bilgileri ihtiva eden program düzeni bunu sağlamaya yönelik düzenlemedir (H. Akgündüz, 1997, s. 409; Özyılmaz, 2002, s. 97). Medresedeki bu işleyişi Emin Bey şu şekilde ifade etmektedir (1334, s. 644): “*Tarık-i ulemaya sâlik olacak tâlibîn-i irfan, evveleminde ulemadan bir zatın rahle-i tedrisine dahil olurlar, “hâriç” dersleri addolanan mukaddemât-ı ulûm ve fûnûnu ondan teallüm ederlerdi. Mukaddemât-ı ulûmu tahsil ettikten sonra muallim-i evvelleri olan bir zatın dalâleti mahsusası ile müderrisinden diğer bir zatın halka-i tâlimine sokularak “dâhil” dersleri namıyla yâd olunan ulûm-ı âliyeyi tederrüs eylerlerdi.*”

Somut işlemler döneminde olan bir çocuk, kendisine verilen somut bilgileri öğrenme imkânına sahiptir. Bu bilgiler arasında mantıklı bağlar kurabilir ve nihayetinde bilgiyi kavrayabilir. Bu dönemde çocuğa somut olmayan bilgi, kazanım vs. sunulması, çocuk için bir anlam ifade etmez. Çünkü çocuk, bu verilen soyut kavramları içselleştirecek yetiye sahip değildir (M. Turan, 2019, s. 135). Öğretim hizmetinde konuların somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, küçük adımlarla ve aşamalı bir seyirde sunulması önemlidir. Bireyin koşma becerisini kazanabilmesi için öncelikle yürümeyi

öğrenmesi gerekmektedir. Dört işlem becerisini kazanamayan bir öğrenci bu işlemlere ilişkin problemleri çözemez. Çocuğun zihinsel gelişimi ve öğrenme performansı, somut işlemlerden soyut işlemlere, basitten karmaşığa doğru bir seyir izler. Bu sebeple işlenecek konularda bu ilkenin göz önünde bulundurulması pedagojik gelişime uygun bir nitelik taşımaktadır (Pala, 2019, s. 97). Bu bakımdan medresede hayata geçirilen bu uygulamanın, bireyin pedagojik gelişimini dikkate alan bir özellik taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Diğer taraftan medrese eğitim sisteminin bireysel hızda ilerleme imkânına fırsat tanınması (Baltacı, 1976a, s. 45; Pakalın, 1983, s. 438), Osmanlı medrese eğitiminin bireysel başarıyı ve yetenekleri destekleyici bir özelliğe sahip olduğunu ortaya koyuyor.

Farklılaştırılmış öğretimde de bu hususa vurgu yapılmıştır. Öğretimde farklılaşma, öğrenme içeriklerini; basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, aşamalı bir sıra ile düzenlenmeyi esas alır. Bu şekilde sınıfta farklı hazırbulunuşluk seviyesine sahip olan öğrenciler dikkate alınmış olur. Bu sayede öğrenci için belirlenen hedeflere ulaşmada öğrenciye kolaylık sağlanır. Bu şekilde düzenlenen bir öğretim tasarımı, öğrenci farklılıklarını dikkate alan bir özellik taşır (Nunley ve Evin Gencel, 2019, s. 352). Günümüz öğretim yaklaşımlarında da bu hususların önemine vurgu yapıldığı bir gerçektir. Nitekim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bu husus şu şekilde dile getirilmiştir (MEB, 2018b, s. 7):

Gelişim dönemleri ardışık ve değişmeyen bir sıra izler. Her evrede olup bitenler, takip eden evreleri etkiler. Öte yandan bu ardışıklık belirli yönelimlerle karakterize edilir: Basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğru gelişim gibi. Program geliştirme sürecinde söz konusu yönelimler hem bir alandaki yeterliliği oluşturan kazanım ve becerilerin ön şart ve ardılığı noktasında dikkate alınmış hem de sınıflar düzeyinde derslerin dağılımlarında ve birbirleriyle ilişkilerinde göz önünde bulundurulmuştur. Kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken, aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir.

Bu yönüyle öğretim programlarının; öğrencinin hızına uyan esnek bir yapıda olması, ders içeriklerinin basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta bir hiyerarşik sıra izlemesi, günümüz öğretim yaklaşımlarının da üzerinde durduğu bir husustur.

Konuya ilişkin Tomlinson, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında müfredatı düzenlerken oluşturduğu yol haritasında, 9 tane kılavuz belirlemiştir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür (2001b, ss. 40–47):

1. Amaca göre düzenlenmiş bir müfredat
2. Etkili bir öğretim için planlanmış müfredat
3. Öğretmen ve öğrenciler tarafından yönetilebilir nitelikte olan müfredat
4. Öğrencilerin kavramalarına daha iyi olanak sağlayan müfredat
5. Öğrencileri teşvik eden müfredat
6. Öğrenci ve öğretmen etkileşimini sağlayan müfredat
7. Öğrenci seviyesine uygun müfredat
8. Sınıfta güven ortamı oluşturan müfredat
9. Başarıyı sağlayabilen müfredat

Bu yönüyle Osmanlı medrese eğitim sisteminin ortaya koymuş olduğu pedagojik yaklaşım, günümüz eğitim ve öğretimine ışık tutması bakımından önemlidir. Zira Tomlinson’ un da yukarıda işaret ettiği, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğretim programının nasıl düzenlenmesi gerektiğine yönelik tespitleri, Osmanlı medrese sisteminin ortaya koyduğu bakış açısını destekler niteliktedir.

Meselenin bu noktasında Osmanlı medrese eğitim-öğretim sisteminde çağlar öncesinden uygulamaya konulmuş, günümüzün pedagojik yaklaşımlarından biri olan ders ve kitap geçme modeline değinmek, konuya açıklık getirecektir.

Ders (kitap) geçme modeli

İslam eğitim anlayışının medresede tezahür eden ve bu yönüyle de Avrupa eğitim anlayışındaki “tek tipçi” yaklaşımdan daha işler bir yapıya sahip olan usul, ders ve kitap geçme modelidir. Zira bu yöntem, yapısı itibariyle bireysel başarıya ve yeteneğe önem veren, bu anlayışla özdeşleştirilmiş ders (kitap) düzenlemesi sayesinde yapıya işlevsel bir nitelik kazandırmıştır (H. Akgündüz, 1997, s. 410). Osmanlı medrese sisteminde öğretim süresi daha ziyade öğrencinin çalışkanlığına ve gerekli olan ders ve imtihanları verme durumuna bağlı olup, bugünkü anlamda yıllara ve sınıflara göre düzenlenmemiştir. Eğitim sisteminin sınıf düzeninde değil, kitap üzerine kurulu olması, eğitim sürecinin talebenin istidat ve kabiliyetine bağlı olarak ilerlediğini ortaya koymaktadır. Bireysel hızla ilerlemeyi esas alan bu yaklaşımda, tahsil müddeti talebenin başarısına göre değişiklik gösterebilmektedir. Nitekim Osmanlı medrese

programlarına dair kendi devrinde çalışmalar yapan müderrislerin tarihçe-i hayatları, bunu doğrular niteliktedir (Taşköprülüzâde, 2019, s. 22).

Medrese eğitim metodolojisi içerisinde yer alan bu uygulama, tamamıyla bireysel hızı esas alan bir nitelik göstermektedir. Günümüzün eğitim anlayışının ders yerine sınıf modeline göre düzenlenmesi, öğrencinin kabiliyet, ilgi ve isteklerinden ziyade, merkezi otoritenin belirlediği programa uyma zorunluluğu (Cevdet, 1978, s. 33), medrese eğitim modelinin çok daha önce uygulamaya koyduğu bu sistemi daha dikkat çekici hale getirmiştir. Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da her bir öğrencinin bireysel öğrenmelerini, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri, duygularını, akranlarıyla olan ilişkilerini, güçlü yanlarını ve zayıf yönlerini dikkate almaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 79).

Medresede öngörülen dersleri okuyan ve gerekli sınavları başarı ile veren öğrencilere, “temessuk” denilen ve öğrencinin yüksek dereceli bir medreseye girmesini sağlayan bir mezuniyet belgesi verilirdi (Sarıkaya, 1997, s.36). Bu mezuniyet belgesinde umumiyetle, öğrencinin hangi hocadan ders ve icazet aldığı yazılırdı. Bu itibarla başlangıçtan itibaren İslam dünyasında faaliyet gösteren medreselerde, tahsil ve tedris faaliyetlerinin odağında, eğitim-öğretimin sürdürüldüğü müesseselerden ziyade, hocaların (âlimler, müderrisler) bulunduğu söylenebilir (Unan, 1999, s.151). Talebenin hangi medresede okuduğundan ziyade hangi hocadan ders aldığı önemliydi. Bu bakımdan Osmanlı medrese eğitiminin temel unsurunu müderrisler oluşturmuştur. Özellikle icâzetnâmelerde hoca silsilesine bu yüzden vurgu yapılmıştır. Talebe mezuniyet yetkinliği kazanınca hocasından icazetnâme adlı bir belge alır, bu icazetnâmede mevcut hocadan başlanarak geriye doğru ders alınan alim silsilesi belirtilmek suretiyle ilmin kaynağına vurgu yapılırdı (İşpirli, 2003, s. 330; Unat, 1964, s. 4). Bunun yanı sıra icâzetnâmelerin; okunan dersler, ilmî ve sosyal ilişkiler, ders öğrenme ve öğretme metoduna dair geniş kapsamlı bir nitelik arz etmesi, hoca-talebe ilişkisinin boyutlarını göstermesi bakımından önemlidir. Zira müderrisin sahip olduğu rol model şahsiyet, medrese eğitim pratiği içerisinde, psikolojik ve sosyal boyutlarıyla her şekilde öğrenciye yansır ve bu kültür, gelenek halinde kuşaktan kuşağa aktarılırdı (Atay, 1981, s. 188).

Nitekim “Kanunnâme-i Ehl-i İlim” adındaki medreselere yönelik düzenlemede, konuya ilişkin şu ifade dikkat çekicidir: “*Mülâzım olub kapuma mülâzemeteye geldikleri vakit ol temessük için müderrisinden alınan mektûbları bile getüreler*” (Akt. A. Akgündüz, 1992, s. 663). Buradan, müderris olma yeterliğini elde etmiş öğrencilerin, mesleğe başlayabilmek için ders aldıkları hocalarından referans mektupları almaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu durum

medrese eğitiminde müderrisin ne denli önemli olduğunu ifade eder. Nitekim farklılaştırılmış öğretim de öğretmene önemli bir rol biçmiştir. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen, etkin bir öğrenmeyi sağlamak için; dersi organize etme, inisiyatif kullanma, müfredat ile ders arasında köprü kurma gibi bir çok önemli görevi üstlenen önemli bir ögedir. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim, öğretmene standart yaklaşımların ötesinde daha çok inisiyatif vermenin yanı sıra, öğretmenin rehberlik rolünü de merkeze alan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Tomlinson vd., 2003, s. 135). Böylelikle, medrese eğitim sisteminde müderrisin oynadığı kilit rolün, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında da öğretmene yüklenmiş bir misyon olduğu ortaya çıkmaktadır.

İlk dönem Osmanlı medreselerinden itibaren özellikle naklî ilimlerin tahsilinde ehl-i sünnet mezheplerinden Hanefî fıkının esas alındığı bilinmektedir (Halaçoğlu, 1994, s. 416; Hızlı, 1991, s. 28). Müderrisler umumiyetle, İslam dünyasında şöhret bulmuş; Gazzâlî, Ebû Hafs en-Nesefî, Adudiddin el-İcî, Sa'deddin et-Taftazanî, Seyyid Şerif el-Cürcânî, Kâdî Beyzavî, Zemahşerî ve Râzî gibi ehl-i sünnet alimlerinin eserlerini okutmuşlardır (Baltacı, 1997, s. 221; Çelebi, 1999, s. 170; İşpirli, 2003, s. 328). Buradan hareketle medreselerde, Sünni itikat anlayışını merkeze alan bir eğitim-öğretim faaliyetinin yürütüldüğü söylenebilir. Genellikle kitaplardan oluşturulan bu ders içerikleri seviyeye göre düzenlenir, öğrencinin istidat ve kabiliyetine göre kitap (ders) geçme süreleri değişiklik gösterirdi. Aynı dersi seçen iki öğrenci, performansına göre dersleri bir diğer öğrenciden birkaç yıl erken bitirebilirdi. Belirli dersleri okuyan ve gerekli sınavları başarı ile veren öğrenciler, mezun olma hakkı kazanarak bir üst medreseye geçme imkânı bulurlardı (Akyüz, 2020, s. 67; Köroğlu, 1999, s. 190; Pakalın, 1983, s. 438; Ünal, 1998, s. 100).

Bu çerçevede yürütülen bir eğitim anlayışında, bireysel başarının ve kabiliyetin ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Günümüzün öğretim anlayışı sınıf esasına göre şekillendirilmiştir. Buna göre öğrenci eğitim gördüğü kurumda bir sınıfa dahil olur. Eğitim ve öğretime ilişkin düzenlemeler (plan, hedef, içerik, yöntem ve teknik, değerlendirme) öğrencinin mensup olduğu sınıfın geneli esas alınarak düzenlenir. Öğrenci genele göre düzenlenmiş başarı kriteri göstergesine göre bir üst sınıfa geçer veya başarısız olursa sınıf tekrarı yapar (Özyılmaz, 2002, s. 110). Bu eğitim anlayışında, öğrenci ne kadar başarılı ve kabiliyetli olursa olsun, bulunduğu eğitim kademesinde öngörülen süreyi tamamlamak zorunda kalmaktadır. Bu durum, yerine göre öğrenciyi köreltebilmekte, öğrencinin kendini gerçekleştirme engel teşkil edebilmektedir (Cevdet, 1978, s. 35).

Eğitim kademesinde o dönem için belirtilen kitapları veya dersleri geçme usulünün bireysel beceriyi geliştiren bir diğer yönü, “ikinci dersleri” olarak bilinen ve bir nevi seçmeli derslerin sunulduğu sistemdir. Bu sistemde öğrenci, hem dersleri hem de dersin müderrisini seçebilme imkânına sahiptir (Zernûci, 2019, s. 56). Bu bakımdan farklı medreselerde farklı hocalarda eğitim gören talebenin, camide bir araya gelerek yine farklı bir hocadan ders alması, eğitim-öğretim faaliyetinin zenginliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, “*Ders-i âm*” sistemi olarak ifade edilen ve camilerde herkese açık olarak düzenlenen dersler, hem medrese talebesinin eğitim seviyesinin yükseltilmesinde hem de halkın irşat edilmesinde önemli bir yere sahiptir (Cevdet, 1978, s. 33; Unat, 1964, s. 5). Eğitimde seçme özgürlüğü ve amaca göre eğitim gibi konuların halen günümüz eğitim meseleleri arasında olduğu düşünülürse, bu uygulamanın insan pedagojisine uygun, çağları aşan bir niteliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan uygulama, günümüz eğitim yapılanmasında bireysel farklılıklara ve yeteneğe değer veren anlayışı yansıtmaları bakımından önemlidir.

Nitekim sınıf modeli üzerine kurulan eğitim sistemlerinin bireyin farklı özelliklerini dikkate almayan, farklı yetenekleri körelten bir yapı olduğuna dair değerlendirmeler mevcuttur (Aytaç, 1970, s.57). Eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğrencileri, aynı kategoriye koyarak standart bir eğitim sürecine tabi tutmak, ölçüsü belirlenmiş ürünleri imal eden bir fabrikaya benzetilebilir. Bu yaklaşım en başından, insan doğasına aykırı bir durum arz eder. Zira insan, farklı yeteneklere, farklı hazırbulunuşluklara, farklı ilgilere sahip bir varlıktır. Bu kadar farklılığı göz önünde bulundurmadan, bireyi standartlaşmış bir eğitime tabi tutmak, en azından bu farklılıkların yok sayılması anlamını ifade eder. Dolayısıyla medrese, eğitime kümülatif bir bakış açısıyla bakan ve ortalama bir seviyeye ulaşmayı amaçlayan yaklaşım yerine, bireysel farklılıkları esas alan ve her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir anlayış sergilemiştir. Bu anlayış, günümüzde ön plana çıkmış olan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında karşılığını bulmuştur. Farklılaştırılmış öğretimde de uygun koşullar hazırlanarak bireyi ilgi ve kabiliyeti ölçüsünde seviyesinin en üstüne çıkarmak esas alınmıştır (Heacox, 2002, s. 10; Tomlinson, 2008, s. 1).

Medreseler belki de uygulamış oldukları bu eğitim modeli sayesinde, ilimde devrinin zirvesine çıkmış kişiler yetiştirebilmiştir. Günümüzde de kendini gerçekleştirmiş bireylerin yetiştirilebilmesi, toptancı bir bakışla ve vasat bir başarıyı amaçlayan eğitim anlayışına göre değil, bireysel farklılıkların esas alındığı, bireyleri istidat ve kabiliyetlerine göre potansiyellerinin en üstüne çıkarmayı amaçlayan bir eğitim anlayışıyla mümkündür. Bu bakımdan eğitim-öğretim yaklaşımı en başta bireylerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve

hazırbulunuşluklarına uygun olmalıdır. Osmanlı medrese eğitim anlayışında ders içerikleri oluşturulurken, bu hususiyetlerin göz önüne alındığı görülmektedir.

Osmanlı medreselerinde muhtevaya yönelik öğelere değindikten sonra ders içeriklerinin aktarılmasında kullanılan yöntem ve tekniklerden de bahsetmek gerekir.

4.2.2. Ders içeriğinin aktarılmasına yönelik öğeler

Esasında Osmanlı medreselerinde tedris usulü, merkezi otoritenin belirlediği esaslardan ziyade, medrese bânisinin belirlediği kriterler mihverinde şekillenmiştir. Zira medrese vakfiyelerinde, müderrisin yetkinlik alanları, okutacağı dersler, dersleri okuturken kullanacağı usul gibi pek çok hususa değinilmiştir (Furat, 2019, s. 121). Bu durum ders içeriklerinin aktarılmasında müderrislere önemli bir serbesti tanımıştır. Böylelikle derslerin işlenişinde müderrisler, kendilerine mahsus ders işleme metotlarını da kullanabilmişlerdir.

Osmanlı medreselerinde dedüktif karakter taşıyan öğretim yaklaşımında meseleler naslar ekseninde ele alınmış, bireysel performansı ortaya çıkarabilmek için tam öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik metotlar işe koşulmuştur (Taşdemirci, 1989, s.530). Derslerde müderrisin inisiyatifi söz konusu olmakla birlikte, umumiyetle, ders halkaları (grupla öğrenme), ezber, takrir, ilmi meseleleri müzâkere (tartışma, problem çözme) ve imlâ metotlarının kullanıldığı bilinmektedir (Bozkurt, 2003, s. 326).

Şimdi bu metotlara kısaca değinmek yerinde olur. Bahse konu bu metotlar, araştırmanın problem durumu bağlamında; klasik dönem ve yenileşme dönemi olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır.

Klasik dönem

Ders halkaları (grupla öğrenme)

İslam eğitim tarihinde eğitim kurumlarının teşekkül ettiği ilk kurumlar olan cami ve mescit gibi ibadet mekânlarında yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde, ilim tahsil etmek isteyenlerin ders veren alimlerin çevresinde daire şeklinde oturarak tedris faaliyetlerini gerçekleştirmeleri, halka sistemi olarak nitelendirilir. Erken dönem tedris faaliyetlerinde uygulanan bu yöntem, daha sonra vücut bulan medreselerde de bir gelenek olarak yürütülmüştür. Gerek medresede gerekse medrese eğitimine destek programı olarak yapılandırılmış cami derslerinde bu yöntemin sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir (Furat, 2019, s. 126; Unat, 1964, s. 5). İslam eğitim geleneğinde yerleşmiş olan bu yöntem, Osmanlı medreselerinde de kullanılmıştır. Buna göre talebeler hocanın etrafında bir halka oluşturur,

başarılı ve çalışkan olanlar ön tarafta bulunurlardı. Öğrenim araç-gereci olarak her öğrenci ders kitabının yanında bir de defter bulundururdu. Bir müderris en çok 20, genellikle de 15 öğrenciyi okuturdu (Sarıkaya, 1997, s.40).

Ders halkaları, kendi içerisinde sistematik bir yapı arz eden, umumiyetle müderrisin bu yapıyı düzene koyduğu bir metottur. Müderrisin çevresinde seviyeye göre oluşan halkalar, kendi aralarında da öğrenme tecrübelerini paylaşabilmektedirler. İslam eğitim anlayışında eskilere dayanan bu yaklaşım, günümüzde grupla (kubaşık) öğrenme metoduna benzer öğeler taşımaktadır. Grupla öğrenme faaliyetinin işe koşulduğu bu yaklaşımın, öğrenci başarısını artırdığı kanıtlanmıştır (Altıntaş ve Özdemir, 2014, s. 15). Kubaşık öğrenmede, öğrenme tecrübelerinin paylaşımı sayesinde, yeni öğrenmelerin daha kolay gerçekleşmesi, öğrenmelerin kalıcı hale gelmesi, akran grupları arasında gerçekleştirilen öğrenmenin monotonluktan uzaklaşarak dinamik bir yapı kazanması, öğrencinin öğrenmede sorumluluk alması ve bu sayede öğrenme güçlüklerinin giderilmesi gibi birçok amaca hizmet ettiği söylenebilir (Demircioğlu, 2010, s. 85). Nitekim bu sayede ders konuları etkin bir şekilde tekrar edilebilmekte, öğrenme etkinlikleri önceki öğrenmelerle organize edilebilmekte, öğrencilere soru sorabilmeleri için uygun ortam ve fırsatlar oluşturulabilmekte, öğrencilerin öğretene ve öğrenen sıfatlarıyla alt ve üst seviye gruplarıyla kurdukları iletişim sayesinde, etkin öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir. Bütün bu uygulamalar bireyin öğrenme yollarına son derece uygun olan, esnek bir yapıya sahip ve bireye etkin öğrenme yaşantısı sunan nitelikler taşımaktadır (Brown ve Smiley, 1978, ss. 1087–1088).

Müderris etrafında halka oluşturularak dersin takip edilmesi; öğrencinin dikkatini canlı tutmaya, müderrisi kolayca takip edebilmeye, tartışmalara katılabilmeye imkân sağlama gibi çeşitli pedagojik faydaları beraberinde getirebilmektedir. Bu sayede hoca-talebe arasında etkin bir iletişim kurulmakta, oluşan bu samimi iletişim iklimi öğrencinin öz güvenini artırmanın yanı sıra, dersin kavranmasını daha kolay hale getirmektedir. Derslerde daha başarılı olan öğrencilerin ön safa geçme imkânına sahip olması, öğrenciyi derse motive etmesi açısından önemli bir uygulamadır (Furat, 2019, s. 126). Bu yönüyle medrese eğitim modeli, yeknesak bilginin aktarıldığı bir yapıdan ziyade, insan psikolojisini esas alan, sosyal nitelikleri ihtiva eden bütünleşik bir anlayışın yansımasıdır. Burada hiç şüphesiz rol model şahsiyet müderristir. Ders halkalarında müderrisle ve diğer akran gruplarıyla kurulan birebir bağ, öğrencide olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaktadır. Bu hususiyet, İslam eğitim anlayışında önemsenmiş ve bir eğitim geleneği olarak devam edegelmiştir. Nitekim Gazzâli bu hususu şu şekilde dile getirmiştir: *“Hakikate ulaşmak için alimler vesiledir. Alimlerden kasıt sadece bilgi sahibi kişi*

değildir. Çünkü bilgi sadece yolu tarif eder. Yol göstermek için sadece tarif etmek yetmez, o yolda yürümek gereklidir. O yolda yürüylenler gerçek örneklik teşkil ederler.” (Gazzâli, 2003, s. 33).

Genellikle “u” veya “o” düzeninde oluşturulan halkada, o gün işlenen ders konusu iyi bir şekilde anlaşılan kadar çalışılırdı. Bu bakımdan halka düzeninde müderris de öğrenci de aktif bir role sahiptir. Halkada bulunan öğrenci sayısının makul seviyede olmasından dolayı, öğrencilerin kendi aralarında ve müderrisle sıkı bir bağları söz konusudur (Özyılmaz, 2002, s. 111). Öğrenme sosyal etkileşime bağlı olan bir süreçtir. Bu sebeple öğrenme deneyimlerinde etkileşim söz konusu olduğunda, öğrenme daha çabuk gerçekleşir ve öğrenciler hızlı bir şekilde yeni kavramlar oluştururlar (Roschelle, 1995, s. 9). Seviye grupları veya iç içe geçmiş ders halkaları medrese geleneğinde, bireysel başarı ve kabiliyet artış hızına dayalı eğitim uygulamasının özgün bir çizgisini oluşturmaktadır. Ders halkası uygulamasının özelliği ve dersteki öğrenci mevcuduna bakıldığı zaman, öğrenci ile öğretici arasında birebir iletişim kurmaya müsait bir ortamın olduğu söylenebilir. Medrese geleneğinde bu sistemin farklılaştırılmış öğretime yansıyan taraflarını görmek mümkündür. Nitekim farklılaştırılmış öğretimin temel stratejilerinden olan okuma çemberinde öğrenciler, okudukları kitapların bölümlerini bir çember oluşturarak grup halinde tartışırlar. Böylelikle öğrenciler görüş alışverişinde bulunarak hem fikirlerini ifade edebilme hem de diğer fikirlerden yararlanarak düşüncelerini derinleştirme fırsatı bulurlar. Bu strateji aynı zamanda öğrencilerin üst düzey bilişsel yeteneklerinin gelişmesine imkân sağlar (Özer ve Yılmaz, 2016, s. 138).

Grupla öğretim niteliğindeki bu metodun uygulanmasında, müderrisin yardımcısı konumundaki muîdlerin önemli rol oynadıkları daha önce ifade edilmişti. Sözlükte iade etme anlamına gelen muîd, eğitim ortamlarında müderrisin verdiği dersi talebelere tekrar ederek dersin pekiştirilmesini sağlayan öğretim kadrosu elemanıdır. Umumiyetle muîdin seçilmesi müderrisin inisiyatifine bırakılmıştır. Müderris, talebelerinin arasında seviye olarak diğerlerine göre ilerlemiş, zeki olan bir kişiyi muîd olarak seçebilirdi (Es-Sakkar, 2020, s. 86). Osmanlı medreselerinde müderrislerin yanında yer alan muîdler, eğitim-öğretim sürecinin daha etkin hale gelmesinde önemli rol oynamışlardır. Zira muîd, müderris yardımcısı ve müzâkereci kimliği ile, ders içeriğine yönelik etkinlikleri öğrenci ile birlikte yürütmesi bakımından dikkat çeken teşkilat ögesidir (Ünal, 1998, s.105). Öğrencilerle daha samimi bir diyalog kurabilen muîd, öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdiği bu etkileşim sayesinde, öğrencinin bir ders esnasında hem öğrenen hem de öğreten pozisyonu almasını sağlıyordu. Böylelikle bu

uygulama, öğrenme güçlüklerinin giderilmesi ve öğrenilenlerin pekiştirilmesine yönelik stratejik bir işlevi yerine getiren önemli bir husustur (H. Akgündüz, 1997, s.411).

Günümüzde bu yöntem, “öğrenci koçluğu” veya “öğrenci asistanlığı” adı altında yürütülmektedir. Buna göre öğrenci, bilgilerini ve yeteneklerini samimi bir diyalog ortamında, daha rahat bir şekilde pekiştirebilmekte ve hazırbulunuşluğunu geliştirebilmektedir. Öğrenciye rehberlik eden kişi, böylelikle öğrenciyi daha yakından tanıma fırsatı bulmakta, öğrenciyle kurulan birebir iletişim, onu hem bilişsel hem de sosyal anlamda ilerletebilmektedir. Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında akran öğrenmesinin üzerinde durulmaktadır. Akrandan öğrenmenin kişiyi öğrenecekleri konusunda daha bilinçli hale getirdiği, öğrencilerde iletişim kurma ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşma yeteneğini geliştirdiği, yapılan çalışmalarda tespit edilmiş bir noktadır (Hellman, 2007; Kirkey, 2005; Sauer, 2012).

Takrir

Derste öğrencinin ilgisini çekmeye yönelik uygulamalar önemli bir öğrenme tecrübesidir. Medresede ders konularının gerekliliğine göre uygulanan bu metotta hoca dersi genel olarak sunduktan sonra, talebeler hocaya ayrı ayrı sunumlarını yaparlar ve akabinde muîd ve öğrenci arasında karşılıklı ders işleme süreci devam ederdi (Unat, 1964, s. 35). Medrese eğitiminde tedris usulü, sadece bilgi aktarmaktan ve basit takrirlerden ibaret değildir. Takrir metodunda da müderris ve talebe arasında etkin bir iletişim söz konusudur. Bunun yanı sıra derslerde konunun derinlemesine öğrenilmesini sağlayan tartışma yöntemlerine de yer verildiği bilinmektedir (Atay, 1981, s. 182). Farklılaştırılmış öğretimin de öncelediği bu metot, ders içerisinde etkin bir iletişim ve etkileşim sağlamaktadır (Pritchard ve Woollard, 2010, s. 22).

Hıfz (ezberleme)

Hıfz (ezberleme) medrese eğitim geleneğinde tedris sürecinin bir parçası olmuştur. Özellikle ders içeriklerinin nakli bilgiye dayalı olması ve bu bilginin zihne anlam kaymasına maruz kalmadan aktarılması, bu metodu hem gerekli hem de kullanışlı hale getirmiştir (H. Akgündüz, 1997, s. 414). Esasında ezber metodu, günümüz eğitim sürecinde halen kullanılan geçerli bir uygulamadır. Nitekim kavramların anlam bilgisi, konuya dair anahtar kelimelerin zihne aktarılması, bilgilerin kavrama kolaylığını sağlayacak şiirsel kalıplara dökülmesi, sembollere anlamlar yükleme gibi uygulamalarla ezber metodunun entegre kullanılması, bu metodu daha kullanışlı hale getirmektedir (Cüceloğlu, 2006, s. 217).

İmlâ

İmlâ, tekdüze bir işlemten ziyade pedagojik amaçlara hitap eden bir metot olması bakımından, devrin şartlarına göre sıklıkla başvurulmuş bir uygulamadır. Derste kullanılan kitapları yazma anlamına gelen bu uygulama, esasında ezber metodu ile bütünleşmiş bir yapı arz etmektedir. Buna gerekçe olarak devrin tedris uygulamalarında kullanılan kitapların sınırlı sayıda olması gösterilebilir. Bunun yanı sıra bu uygulama ile, derslerde oluşan bilgi birikiminin kayıt altına alınarak bilime katkı sunan bir araç haline dönüştürülmesi de dikkat çeken diğer bir tarafıdır (H. Akgündüz, 1997, s. 414).

Tartışma

Tartışma, medrese eğitim geleneğinin sıkça kullandığı metotlar arasında yer alır. Bu metot ileri düzey (istiska), orta düzey (iktisad) ve temel düzey (iktisâr) gibi süreçleri içinde barındıran problem çözme aşamalarını kapsar. Bu bakımdan dersler, başlangıç (iktisâr), orta (iktisad) ve ileri (istiska) seviyesinde yapılandırılmıştır (İşpirli, 2003, s. 329). Çeşitli öğrenme tecrübelerini bünyesinde taşıyan söz konusu bu metodun, genel sistemiği şu aşamalardan oluşur (Zernuci, 1292, ss. 7–8):

İktisâr: Konunun kısaca takdimi ve çeldirici sorularla problem hakkında metodik şüphe uyandırılması.

İktisad: Konunun sebep-sonuç ilişkisi içinde açıklanması ve soru-cevap sistemiyle yeni bilgi üretmeye dönük, beyin fırtınası atmosferinin oluşturulması.

İstiska: Öğrencilerin konuyu başkalarına savunabilecekleri ölçüde kavrayarak öğrenmeleri.

Dersin mahiyetine göre tartışma; mübâhese, müzâkere ve münâzara şeklinde sürdürülebilmektedir. Nitekim Süleymânîye Vakfıyesi'nde, müderrislerin aklî ve naklî ilimleri müzâkere etme yeterliğine sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (Atay, 1981, s. 182). Bilhassa yüksek dereceli medreselerde dersler ilerlemiş talebelerle “mübâhese” şeklinde cereyan ettiğinden, müderris ve talebenin derslere ciddi bir şekilde hazırlanması gerekirdi (Baysun, 1979, s.77). Müderrisler öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmaya yönelik okuttukları dersten herhangi bir bahis üzerine münâzara yaptırırlar ve neticede iki taraf arasında hakem olup tartışma sürecini yönetirlerdi (İzgi, 1997, s.45; Uzunçarşılı, 1988, s.57). Taşköprülüzâde'nin aktardığına göre, İzârî el-Germiyânî adıyla şöhret bulmuş ve Semân Medreseleri'nin birinde müderrislik yaparken vefat etmiş (901/1495) Kâsım Efendi, günlük

verdiği derslerde iki ya da üç satır ders okutmakla meşhur birisiydi. Bu satırlarda sarf, nahiv, meânî, beyân, mantık, fıkıh usûlü ve münâzara ilminin bütün kurallarını uyguladığı ifade edilen Kasım Efendi'nin, talebelerin kendisine sordukları zor problemlere çok ince ve hoş çözümler bulduğu aktarılmıştır. Sorulan soruların açık ve net bir biçimde cevaplanması, müderrisin yetkinliğini göstermesi, talebenin de bu sayede zihninde yeni kapıların aralanmasının yanı sıra ilmî seviyelerinin de artması böylelikle sağlanmış oluyordu (Taşköprülüzâde, 2019, s. 456).

Bireyin zihin dünyasına dinamizm kazandıran bu yöntemde, öğrencilerin hocalarına serbest bir şekilde sorular yönelttikleri ve bu sayede öğrenmelerini pekiştirdikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra tartışma yöntemi, bireye muhakeme kabiliyeti kazandırması bakımından önemli bir yöntemdir. Bu uygulama ile talebe, beyin fırtınası gerçekleştirebilmekte, düşüncelerini düzene koyarak belli bir mantık silsilesi halinde aktarabilme kabiliyeti kazanabilmektedir. Bu sayede medresede, fikirlerin açık bir şekilde tartışıldığı bir ortam oluşturulmuştur (Furat, 2019, s. 137). Zernûci'nin ifadesine göre münâzara ve müzâkere fikir teâtisinden ibarettir. Bu yöntemler ise gerçeği ortaya çıkarma amacına yöneliktir. Bu sebeple münâzara ve müzâkere ferdi tekrardan daha faydalıdır. Zira münâzara ve müzâkerenin neticesinde inkişaf hasıl olur, böylece talebenin düşünce dünyasında yeni kapılar açılır (Zernûci, 2019, s. 96).

Problemler genellikle, meseleye yeni bir bakış açısı geliştirmeyi gerektirir. Meselelerin çözüme kavuşturulması umumiyetle, geliştirilen yeni yollar sayesinde olur (Cüceloğlu, 2006, s. 219). Osmanlı medreselerinde problem çözme metodunun yaygın kullanımı, müderris ve öğrenci kesiminin bu metot bakımından kültürlenmesini gerekli kılmıştır. Bu gerekliliğin kaçınılmaz sonucu ise, taraflarda tartışma, beyin fırtınası ve eleştirel düşünme metotlarına uygun öğretim yapılanmasının oluşturulmasını; bilhassa nakli bilgi disiplinleri için usul, yani metodoloji derslerinin öne çıkarılmasını sağlamıştır. İşe koşulan bu yöntem ve teknikler ise eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini artırmıştır.

Yukarıda genel hatlarıyla tanımlanan bir nevi problem çözme yaklaşımını içinde barındıran bu yöntemin yanında, Osmanlı medrese geleneğinde diğer metot ve tekniklerle harmanlanmış uygulamaların da günlük ders sürecine yansıtıldığı söylenebilir. Tümdengelim, tümevarım ve kıyas gibi yeni bilgilerin üretilmesini sağlayan, çeşitli akıl yürütme yollarını ihtiva eden medrese eğitim anlayışı bu yönüyle, kendine mahsus problem çözme yaklaşımı bakımından dikkat çeken bir sistematiğe sahiptir. Bu sistem salt Aristo mantığı veya Sokratik bilgi üretme yaklaşımı olmayıp, vahyin ışığında bilgi ve marifet dengesi gözetilerek meselelerin

çözümüne kavuşturulduğu bir nitelik taşımaktadır (H. Akgündüz, 1997, s. 416). Nitekim bu yaklaşımın en bariz örneğini, medrese eğitim felsefesine kaynaklık eden İmam Ebu Hanife'nin kaleme aldığı “el- Âlim ve'l Müteallim” isimli eserinde görebilmekteyiz (Öz, 2017, ss. 7–31). Taşköprülüzâde'nin aktardığına göre Fenârîzâde Mehmed Şah'ın Bursa'da verdiği ilk dersinde, ulema ve talebeleri ona çeşitli ilim dallarında sualler sormuşlar, rivayet edilene göre Fenârîzâde, soruların tamamını cevaplamada yetersiz kalmış, hatta bir öğrencisinin sormuş olduğu soruyu cevaplandıramamıştır. Soruyu soran öğrencinin cevabı kendisinin vermesi üzerine Fenârîzâde gururundan ağlamıştır (Taşköprülüzâde, 2019, s. 70). Belki bu örnek, Osmanlı medrese sisteminde eğitim almış bir talebenin ulaştığı seviyeyi göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Medrese talebesinin ileri seviyelere ulaşabilmesine imkân sağlamada kuşkusuz eğitim-öğretim yapılması büyük önem taşımaktadır.

Bu bilgilerden hareketle Osmanlı medrese sisteminin, üst düzey zihinsel faaliyetleri ön plana çıkaran bir öğretim anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Osmanlı medreselerinin, talebelerin müderrisler ile yakın bir iletişim içinde bulunduğu, müderrise istedikleri zaman soru sorabildikleri, ders içinde ve ders dışında bu fikirlerin müzâkere zemini bulduğu sistematik bir yapıya sahip olması, öğrencilerde özgüven oluşturma yanında onlarda problem çözme becerilerini de geliştirmiştir. Bu durum, hoca ve talebe arasında sıkı bir bağı tesis etmenin yanı sıra hem müderrislerin hem de öğrencilerin yetkin hale gelmelerini sağlamıştır.

Osmanlı medreselerinde bu anlayışı tesis eden öğelere de temas etmek yerinde olur. Bu öğelerin en başında, ders ve ders dışı yaşantıyı ortak amaç ve ilkelerle bütünleştirerek, müderris ve öğrenci kitlesi arasında birebir etkileşim fırsatları sağlayan, yatılı eğitim modeli gelmektedir. Böylelikle öğrenciler, günün her zaman diliminde kendi arkadaşları, müderris ve müderris yardımcısı olarak nitelendirilen muîdlerle iletişim halinde olabilmekte ve onlardan istifade edebilmektedirler (H. Akgündüz, 1997, s.408). Bu durum öğrenme-öğretme faaliyetlerinin medrese dışında da devam ettiğini, öğrencilerin medrese ekseninde şekillenen bir öğrenme yaşantısı içerisine girdiklerini göstermektedir.

Her öğrencinin kendi iradesiyle istediği müderrisi seçebilmesi hoca ile talebe arasında bir bağ oluşturmada diğer önemli bir öğedir. Böylelikle öğrenci hocasına bir devlet görevlisi olarak bakmaz, yerine göre hocasını bir baba gibi telakkî ederdi. Oluşan bu sıkı bağın bir göstergesi olarak talebe, yapacağı ilmi faaliyetlerde hocasına danışır ve onun rızasını alırdı (M. Akgündüz, 2002, s.87). Bu bakımdan medrese eğitim sistemi, hoca ve talebe arasında sosyal

sıkı bağların oluşmasını sağlaması bakımından dikkat çekicidir. Bu özellik, en başta öğrencilerin okula aidiyet duygularının pekişmesini, eğitim kurumlarını daha çok benimsemelerini ve eğitim-öğretim faaliyetlerini severek yapmalarını sağlıyordu. Günümüz eğitim anlayışı içerisinde halen bir mesele olarak tartışılan bu konu, medrese eğitimi sistematigi içerisinde çözüme kavuşturulmuş bir husustur.

Yukarıda ulaşılan bulgulardan hareketle, Osmanlı medrese sistematigi içerisinde problem çözmeye dayalı öğretim yönteminin, etkin bir şekilde kullanıldığı söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da problem çözme yöntemini derslerde etkin bir şekilde kullanmayı önerir. Nitekim öğretimdeki farklılaşmanın öğrencilerde analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Olsen, 2016, s. 38).

Okul dışı öğrenme tecrübeleri

Osmanlı medreselerinde okul dışı öğrenme ortamları da oldukça etkin ve yaygındır. Osmanlı medreselerinde seviyeye göre yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin dersane yakınındaki cami veya mescitlerde uygulama imkânı bulması, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin bariz bir örneğini teşkil etmektedir (Baltacı, 1976, s.45; Pakalın, 1983, s.438). Bu doğrultuda Osmanlı medrese eğitiminde en önemli metotlardan biri de “Cer” adı verilen uygulamadır. Cer, medrese öğrencilerinin, İslam inancında “üç aylar” olarak bilinen Recep, Şaban ve Ramazan aylarında, memleketin muhtelif yerlerine gitme usulüdür. Memleketin çeşitli yerlerine dağılan öğrenciler, edindikleri bilgileri bu sayede uygulama safhasına geçirebiliyorlar, böylelikle hem halkın itimadını kazanıyorlar hem de yöre halkının kendisine yaptığı yardımlarla ihtiyaçlarını karşılayabiliyorlardı. Esasında bu uygulama, devlet-halk kaynaşmasını temin etmesi, halkın irşat edilmesi, devlet elinin memleketin en ücra köşesine bu vasıta ile ulaşabilmesi bakımından oldukça önemlidir (Cihan, 1999, s. 179). Cer uygulaması ile, okuma fırsatı bulamayanlar da dahil herkesin bilgi edinme imkânına kavuşması, ülkenin geneline yayılan bir sözlü kültürün oluşmasını sağlamıştır (Yediyıldız, 1962, s. 268). Hatta bu yönüyle medrese sisteminde yetişen öğrencilerin, Tanzimat’tan sonra açılan mekteplerde yetişen öğrencilere göre daha “memleketçi” oldukları ifade edilmektedir (Akyüz, 1993, s.72).

Bunun yanında cami dersleri, kütüphanelerde devam eden araştırma faaliyetleri, akademik hicret geleneği gibi uygulamalar da ders dışı öğrenme-öğretme tecrübeleri arasında yer alan faaliyetlerdendir (H. Akgündüz, 1997, s.423). Bütün bu faaliyetler, bir taraftan medrese öğrencisine öğrendiği bilgileri uygulama safhasına geçirebilme fırsatı verirken bir taraftan da

medrese-halk ilişkisini canlı tutmayı sağlıyordu. Bu itibarla bahse konu uygulamalar, medrese-halk sosyal etkileşimini sağlama bakımından son derece önemlidir. Bu yolla medrese teşkilatı hem halkı bilgisiyle aydınlatmış hem de halkla bütünleşerek halkın desteğini almış ve varlığını devam ettirmiştir.

Bütün bu bilgiler doğrultusunda, medreseye özgü entegre eğitim sisteminin eksenini, teorik ve uygulama nitelikli öğrenme-öğretme tecrübelerinin oluşturduğu, öğretim yöntemi olarak da bireysel farklılıklara değer veren öğretim stratejilerinin esas alındığı ve bu stratejilere uygun farklı öğretim yaklaşımlarının işe koşulduğu ortaya çıkmaktadır. Bu anlayışı ortaya çıkaran en önemli unsurun, her insanın değerli olduğu, farklı yeteneklerle yaratıldığı ve yeteneklerin uygun yöntemlerle gün yüzüne çıkarılabileceği inancı olduğu söylenebilir.

O halde denilebilir ki Osmanlı medrese modeli ile özdeşleşen eğitim-öğretim yaklaşımı, teorik bilgi aktarımıyla sınırlı, rutin bir tedris faaliyeti olmayıp; insan şahsiyetinin her boyutuna yönelmiş sosyal karakterli entegre bir faaliyetdir. Eğitim ve öğretimde sınıf modelinin ortalama başarıyı hedefleyen anlayışının (Aytaç, 1970, s. 57) aksine medrese, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencinin kavrama ve beceri geliştirmesine yönelik farklı öğrenme yaşantıları düzenleyen ve bu sayede öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkararak, onların yetkin kişilikler olmasını sağlayan bir anlayışa sahiptir.

Bu yönüyle Osmanlı medreselerinde, uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin temel felsefesinin, günümüzde ön plana çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile örtüşmesi dikkat çeken bir husustur. Söz konusu bu yaklaşımın çıkış noktasını ise, her bireyi ayrı bir cevher olarak gören, potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan (Theisen ve Co, 2002, s. 2), bireyin istidat ve kabiliyetine göre müfredatı ve öğretim modelini şekillendiren, bireysel hızda öğrenmeye imkân tanıyan nitelikler oluşturmaktadır (Tomlinson, 2001b, s. 42, 2005b, s. 10, 2008, s. 26). Bir diğer taraftan Osmanlı medrese sisteminde, müderrisin model şahsiyeti ile öğrenci arasındaki yoğun etkileşimi önemseyen bir anlayışın varlığı, öğrencinin bireysel farklılıkları, ilgi ve yeteneklerinin fark edilmesine ve bu sayede öğrencinin öğrenme potansiyelinin en üst düzeye çıkarılmasına fırsat tanımıştır. Teorik bilginin inanç ve beceriye dönüşebilmesi ancak şahsiyetler etkileşimi ile ulaşılabilir bir hedeftir. Osmanlı medrese eğitim sistemi ise bu etkileşimi sağlamış bir özellik göstermektedir.

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında Osmanlı klasik dönemindeki medrese eğitim-öğretim yapılanması farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından ele alınmıştır. Bundan sonraki kısımda ise mesele, Osmanlı yenileşme dönemi çerçevesinde incelenecektir.

Yenileşme dönemi

Osmanlı yenileşme dönemi, hayatın her safhasında olduğu gibi eğitim alanında da önemli yeniliklerin hayata geçirildiği bir devredir. Bu dönemde eğitimin teşkilatlanması, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde işe koşulacak yöntem ve teknikler, eğitim araç gereçleri gibi eğitime dair birçok konuda düzenlemelerin yapıldığı ve fikirlerin ileri sürüldüğü görülmektedir.

Esasında Osmanlı Devleti'nin son döneminde eğitim öğretimin kademelerini ve müfredat programlarını tafsilatlı bir biçimde düzenleyen en önemli gelişme, Maârifî Umumiye Nizamnâmesi'dir. Nizamnâme, maârifin idari ve teşkilat yapılanmasını, teşkilattaki personelin vazifeleri gibi hususları hükme bağlayarak yasal bir mevzuat oluşturmuştur. Bu nizamnâmeye göre ortaöğretimin birinci devresini oluşturan rüştiyelerde okutulacak olan dersler şu şekilde belirlenmiştir (*Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi*, 1869, s. 9):

1. Mebâdi-i Ulum-ı Diniye
2. Lisan-ı Osmani Kavâidi
3. İmlâ ve İnşa
4. Tertib-i cedide üzere Kavâid-i Arabiye ve Farisiye
5. İlm-i Hesap
6. Defter Tutmak Usulü
7. Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmani
8. Tersim-i Hudut
9. Mebâdi-i Hendese
10. Coğrafya
11. Jimnastik

Bu düzenlemeye göre okutulan dersler değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler dersi konu alanında yer alan tarih ve coğrafya derslerine yer verildiği görülmektedir. Ancak günümüzdeki sosyal bilgiler disiplini bağlamında düşünüldüğünde, bu dersi karşılayan bir dersin olmadığı dikkati çekmektedir. Nizamnâmede Müslüman ve gayrimüslim çocukların okuyacakları rüştiyelerin kurulması, bu kurumlara tayin edilecek öğretim kadroları ve eğitim kurumlarının mâli giderleri, okullarda yapılacak tadilat ve değişiklikler, Müslüman ve gayrimüslim

rüştiyelerinin tatil günleri gibi düzenlemelere yer verilmiştir. Bunun yanında derslerin programda belirlenen günlere göre işleneceği de ifade edilmiştir. Ayrıca, üstün kabiliyetli çocuklardan istekli olanların dördüncü yıl Fransızca derslerine başlayabilecekleri kararlaştırılmıştır (*Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi*, 1869, s. 10–11). Bu bağlamda nizamnâme değerlendirildiğinde, derslerin öğretimsel amaç ve hedeflerine ayrıntılı yer verilmediği, derslerin işlenmesinde kullanılacak herhangi bir yöntem ve teknikten bahsedilmediği görülmektedir. Ancak nizamnâme, üstün kabiliyetli çocukların kendi istidatları vasıtasıyla Fransızca öğrenebilmelerine imkân tanınması bakımından farklı yetenekleri dikkate alan bir özellik göstermektedir.

Tanzimat'la birlikte Batı tarzı eğitim kurumlarının yaygınlaştığı bilinmektedir. Bu sebeple medreselerin bu dönemi, batı tarzı eğitim kurumlarının gölgesinde kalan bir süreci kapsamaktadır. Maârif tarihimizde “mektep devri” olarak ifade edilen bu dönem, yenileşme hareketlerinin eğitime yansıyan yönlerini ortaya koyması bakımından önemli bir devredir. Zira bu dönem, eğitimde gerek teşkilat yapısı gerekse eğitim anlayışı bakımından dikkate değer değişimlerin yaşanmasına sahne olmuştur (İhsanoğlu, 2001, s. 543). Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi'nden kısa bir süre sonra, 7 Zilhicce 1293 (1876)'da yürürlüğe giren Kanun-i Esasi içerisinde, eğitime dair hükümleri barındıran maddelerin var olduğu görülmektedir. Bu maddeleri şu şekilde sıralamak mümkündür (*Kanun-i Esâsi, Düstur, Cüz 'i Râbi*, 1290, ss. 5–19):

15. madde: “*Emr-i tedris serbesttir, Muayyen olan kanuna tebaiyet şartile her Osmanlı umumi ve hususi tedrise mezundur.*”

16. madde: “*Bil cümle mektepler devletin taht-ı nezaretindedir, tebaa-i Osmaniye'nin terbiyesi bir siyak-ı ittihad ve intizam üzere olmak için iktiza eden esbaba teşebbüs olunacak ve milel-i muhtelifenin umur-ı itikadiyelerine müteallik olana usulü tâlimiyeye halel getirilmeyecektir.*”

114. madde: “*Osmanlı efradının kâffesince tahsil-i maârifin birinci mertebesi (ilk öğretim) mecbûri olacak ve bunun derecât ve teferruatı nizâm-ı mahsus ile tâyin kılınacaktır*”

Kanun-i Esâsi'de yer alan bu hükümler, Osmanlı Devleti'nin her sahada ilerleyebilmenin yolunun eğitimden geçtiğinin anlaşılması şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim maârife dair kanunda yer alan hükümler mucibince, teşkilatla ilgili yeni düzenlemeler

yapılmıştır. Maârif-i Umûmiye Meclisi ve Maârif Nezareti teşkilat yapılanmalarının devrin ihtiyaçlarına göre yeniden teşkil edilmesi bu düzenlemelere örnektir (Kodaman, 1991, s. 29).

Tanzimat devri maârif teşkilatına dair kanunların hazırlandığı, konuya ilişkin yasal düzenlemelerin yapıldığı bir devreyi kapsar. Tanzimatın akabinde maârife dair faaliyetlerin uygulama safhasına geçildiği devir, II. Abdülhamid devridir. Zira bu dönemde, merkezin yanında taşra maârifinin de teşkilatlandırıldığı görülür. Buna örnek olarak Maârif Nezareti'ne bağlı her tahsil derecesi için genel müdürlüklerin ve teftiş sisteminin kurulması gösterilebilir. Yine bu dönemde, vilâyetlerin merkezlerinde maârif müdürlüklerinin ve meclislerinin kurulduğu vakıadır. Taşradaki sancakların ve kazaların bu dönemde maârif meclisi şubelerine kavuştuğu, bunun yanı sıra, vilayet merkezlerinde teftiş heyetlerinin artırıldığı görülmektedir. Bu dönemde oluşturulan bu kapsamlı teşkilatlanma hamlesinde, ilk etapta ilk ve orta dereceli okulların öğretmen ihtiyacı medreselerden karşılanmıştır. Özellikle taşra teşkilatlarında bu uygulamanın yaygın olduğu görülmektedir. Bu yönüyle medrese, devrin eğitim kadrosuna bir müddet insan kaynağı sağlayan önemli bir kurum olarak da karşımıza çıkmaktadır (Kodaman, 1991, s. 154).

Meşrutiyet devrinde medreselere yönelik en kapsamlı düzenleme hiç şüphesiz, “Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”dir. Ders Vekâleti tarafından 26 Şubat 1910’da düzenlenen nizamnâme üç bâb ve 48 maddeden oluşmaktadır. 1. Bâb, iki fasıldan oluşmuştur. 1. Fasıl, medreselerin idare heyeti ve müderrislerin vazifelerinden bahsetmektedir. Bu kısımda İstanbul ve taşrada yer alan medreselerde birer adet defterin bulunacağı, bu defterlere medreseye ait bilgilerin kaydedileceği ve bu defterin İstanbul’da Meclis-i Mesâlih-i Tullâb’ın ve taşrada müftülerin resmî mühürleriyle mühürlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yine bu kısımda talebenin devam, devamsızlık durumları, hücrelerin talebelere dağıtımı, medresenin temizliği gibi konularda yasal düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. 2. Fasıl talebenin kayıt-kabul ve vazifelerine yönelik hususları içermektedir. Bu kısımda medreseye kayıt yaşının 15 ve 30 yaş aralığında olması gerektiği hükme bağlanmıştır. Medresede başladığı eğitim seviyesini başarı ile bitirenlere şهادetnâme veya ehliyetnâme verileceği de bu kısımda belirtilmiştir. Ayrıca “mülâzım” olarak adlandırılan ders vermeye ehliyetli kişilere de birer oda tahsis edilmesine yönelik düzenlemeler yer almıştır. Talebelere yönelik düzenlemelerde ise şu hükümler yer almaktadır: Feraiz-i dinîyeyi terk eden veya ihmal etmeyi alışkanlık haline getiren, sabah ve akşam camii ve medrese derslerini terk eden, sarhoşluk veren maddeleri kullandığı tespit edilen, kahvehanelerde vakit geçiren talebe, bağlı bulunduğu medrese tarafından uyarılır, aynı

davranışların tekrarı halinde ise medreseden kaydı silinir (“Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”, 1325, s. 132).

Bu düzenleme ile bir bakıma medrese öğrenci profili çizilmiş ve nizamnâmenin tarif ettiği profile aykırı davranışların medrese ile ilişkisinin kesileceği belirtilmiştir.

Nizamnâmenin 2. Bâbı da 2 fasıldan oluşmaktadır. 1. Fasılda tedris ve tâlim usulü ile tayin olunan dersler hakkında hükümler yer almaktadır. Burada her yıl tahsil müddetinin 9 ay olduğu ifade edilmiştir. Tatil günlerinin ise umumiyetle; Recep ayının başlangıcından Şevval ayının 15’ine, Zilhicce ayının 20’sine kadar olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra medresenin bulunduğu mevkiye göre hasat vakti veya buna benzer muayyen günlerde, medreselerin tatil edilebileceği ifade edilmiştir. Derslerin Cuma gün hariç, günde üçer ders şeklinde ve eskiden beri uygulana gelen camii derslerinin ise sabah ve akşam uygulanacağı, bu derslere yeni konuların da ilave edilebileceği, derslerin öğleden önce ve öğleden sonra şeklinde düzenleneceği belirtilmiştir (“Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”, 1325, s. 133).

Nizamnâmede medrese tahsili 12 sene olarak düzenlenmiş ve her seneye mahsus ders cetveli aşağıdaki gibi oluşturulmuştur (“Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”, 1325, ss. 134–135):

Tablo 4.1. Medâris-i ilmiye nizamnâmesi ders cetveli (R.1325, M.1910).

Sınıf	Dersler
1.Sene	İlm-i Sarf, Talim’ül Mûteallim, Talim-i Kur’an, Tecvid, Hat, İmlâ, Muhtasar Hesap, Sarf-ı Osmanî, Kavâid-i Farisiye
2. Sene	İlm-i Nahiv, Fıkıhtan Merakiyel Felah, Talim-i Kur’an, Kavâid el Arab, Şeziru’l Zeheb, Farisiden Gülistan, Hesab, İmlâ, Kavâid-i Osmaniye
3. Sene	Nahiv, Şâfiye, Fıkıhtan Mültekî, Vazı’, Hesab, Mübâdi-i Hendese ve İnşa.
4. Sene	Nahiv, Muhtasar Coğrafya, Hendese, İnşa ve Cezerî.
5. Sene	Fenâri, Meâni, İlm’ül Arz, İlm-ü Feraiz, Coğrafya-i Umumi, Cebir, Kitâbet.
6. Sene	İlm-i Mantık, Meâni, Kaside-i Bür’e, Mualâkat, İlm-i Kırae, Hikmet, Cebir, Kitabet-i Arabiye ve Usul-i Terceme.
7. Sene	Kutup, Şerh-i Akaid Nısfı, Usul-ı Fıkıh, Şerh-ül Menar ve Şerh-ül Veciz, Adab-ı Münâzara, Makamât-ı Hariri, Hikmet-i Cedide, Hey’et, Kimya ve Mevâlid
8. Sene	Şerh-i Akaid, Meşarik-ül Envar, Şerh-ül Menar, Şerh-ül Veciz, Usul-ü Hadis, Makamât-ı Hariri, Usul-ı Sak, Tarih-i İslami, Kozmoğrafya.
9. Sene	Hikmet-i Sâdiye, Meşarik’ül Envar, Tefsir-i Beyzavi, Divan-ı Hamâse, Usul-ı Hadis, Siyer, Tarih-i Umumi, Coğrafya-i Umumi.
10. Sene	Celal mea Gelenbevi, Milel-i Nihal, Muhtasar Fasil, Tefsir-i Beyzavi, Tuhfe-i İsnâ İşriye, İzhar’ül Hakk, Siyer, Tarih-i Umumi, Coğrafya-i Umumi.
11. Sene	Hidâye, Sahih-i Buhari veya Sahih-i Müslim, Tefsir-i Beyzavinin İkmali, Mufasssal Tarih-i Osmani, Umumi ve Mufasssal Coğrafya-i Osmani.
12. Sene	Hidaye, Sahih-i Buhari veya Sahih-i Müslim, Tefsir-i Beyzavinin İkmali

Yukarıdaki ders cetveli incelendiğinde, derslerin yıllara göre düzenlendiği ve her sene bazında yoğun bir müfredatın medrese programında yer aldığı, dini ilimler ağırlıklı olmakla birlikte, pozitif bilimlere ait derslere de hatırı sayılır oranda yer verildiği söylenebilir. Bu derslere; hesap, matematik, cebir, kozmografya, kimya, fizik, coğrafya, İslam tarihi gibi dersler örnek gösterilebilir.

Nizamnâmenin bu kısmının 2. Faslında ise imtihanlardan bahsedilmektedir. Yukarıdaki tabloda yer alan senelere göre düzenlenmiş derslerden talebenin belirlenen zamanlarda imtihan olmaları hükme bağlanmış, imtihanlarda başarı gösteren talebelere terfilerini gösteren tasdiknâme verileceği belirtilmiştir (“Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”, 1325, s. 135). Meşrutiyet döneminde ilk olarak kapsamlı bir şekilde düzenlemesi yapılan bu nizamnâmenin tam olarak hayata geçirilemediği anlaşılmaktadır. Buna sebep olarak ise, yeterli bütçenin tahsis edilememesi gösterilmiştir. Nitekim dönemin Evkâf Nâzırı meclisteki bütçe görüşmelerinde medreselere yeterli bütçe tahsis edilmeden hazırlanan nizamnâmelerin hayata geçirilemeyeceğini ifade etmiştir (MMZC. Devre:1, Cilt:2, İçtima:3, 1326, s. 564). Bu düzenlemenin uygulanamamasının bir diğer nedeni de düzenlemeden kısa bir süre sonra Balkan Harbi’nin patlak vermesidir. Zira savaş sebebiyle birçok medrese talebesi askere alınmış, medreseler kapalı kalmış, savaşın getirdiği mâli zorluklar, atılacak adımları zorlaştırmıştır (Sarıkaya, 2008, s. 55).

Bu dönemde temel eğitime dair düzenlemelerin de yapıldığı bilinmektedir. Temel eğitime dair 23 Eylül 1329 / 6 Ekim 1913 tarihinde yürürlüğe giren “Tedrisât-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkatı” bu süreçte gerçekleştirilen önemli bir düzenlemedir. Bu düzenleme ile temel eğitimin, ana hatlarıyla tespit edilmiş olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra temel eğitimin zorunlu ve parasız sunulması, söz konusu bu düzenlemede kayıt altına alınmıştır (*Tedrisât-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkatı*, 1329, s. 3).

1910 nizamnâme girişiminden sonra medreselere dair bir diğer düzenleme 1914 yılının Ekim ayında yayımlanan “*İslah-ı Medâris Nizamnâmesi*” ile gerçekleştirilmiştir. Nizamnâmede önceki düzenlemeye atıf yapılarak, 4 seneden beri medreselerin durumu ve talebe-i ulûmun daha nitelikli hale getirilmesine yönelik, hükümet ve milletçe çabaların sarfedildiği belirtilmiş, ancak esaslı bir gelişim için bir hayli çalışmak gerektiği ifade edilmiştir. Bu itibarla, öncelikle İstanbul’un muhtelif yerlerinde inşa edilen medreselerin sayıları tespit edilmiş ve bu medreselerin eğitim-öğretime müsait olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Bu

medreselerden eğitim ve öğretime uygun olanlar “*Dâru’l-Hilâfeti’l-Âliye Medresesi*” adıyla tek bir çatı altında birleştirilmiştir (“*İslah-ı Medâris Nizamnâmesi*”, 1330, s. 653).

İhdas edilen bu yeni medresenin öğretim süresi 12 sene olarak tespit edilmiştir. Medresenin alt bölümleri, “*tâlî kısım-ı evvel*,” “*tâlî kısım-ı sâni*” ve “*kısım-ı âlî*” olarak isimlendirilmiştir. Bu şekliyle medresenin üç bölümden oluştuğu görülmektedir. Ayrılan bu bölümlerin her birinin tahsil müddeti ise dört yıl olarak belirlenmiştir. Bölümlerin her biri dörder sınıftan, sınıflar ise dörder şubeden oluşmuştur. Nizamnâme mucibince, medresenin “*tâlî*” kısımlarına 2080 talebe kabul edilmiş. “*tâlî*” kısımların sınıfları 260 talebeden, şubeler ise 65 talebeden oluşmuştur. Medresenin “*âli*” kısımlarına 800 talebe kabul edilmiş. Sınıflar 200 ve şubeler 50 talebeden oluşmuştur. *Dâru’l-Hilâfeti’l-Âliye Medresesi*’nin her bir kısmında birer müdür-i umûmî; sınıf ve şubelerinde ise birer müdür görev almıştır. Şube müdürleri sınıf müdürlerine, sınıf müdürleri müdür-i umûmîlere, müdür-i umûmîler de Ders Vekâleti’ne bağlanmıştır (“*İslah-ı Medâris Nizamnâmesi*”, 1330, s. 657).

Medresenin “*âli*” ve “*tâlî*” kısımlarında şu derslerin tedris edileceği kararlaştırılmıştır (“*İslah-ı Medâris Nizamnâmesi*”, 1330, s. 662):

Tablo 4.2. *İslah-ı medâris nizamnâmesi ders cetveli (R.1330, M.1914).*

Kısım	Okutulan Dersler
Âli	Tefsir-i Şerif, Hadis-i Şerif (Usul-ı Hadis ile beraber), İlm-i Fıkıh (Tarih-i İlm-i Fıkıhla beraber), Usul-ı Fıkıh, Halkiyat, İlm-i Kelam (Tarih-i İlm-i Kelam ile beraber), Felsefe (Ruh, Ahlak, Ma Bağdettabia, Tarih-i Felsefe, Felsefe-i İslamiye), Edebiyat-ı Arabiye, Hukuk ve Kavânîn.
Tâlî	Kur’an-ı Kerim (Tecvid ve tatbikatı ve bazı süverin hıfzıyla beraber), Tefsir-i Şerif, Hadis-i Şerif, İlm-i Fıkıh, Usul-ı Fıkıh, İlm-i Kelam, Sarf ve Lügat, Nahiv, Mantık, Belağat-ı Arabiye, Vazı’, Âdab, Mükâleme ve Tatbikat ve Tatbikat-ı Arabiye, Siyer-i Nebi, Tarih-i Enbiya ve Hulefa, Tarih-i İslam ve Edyân, Tarih-i Umumi Osmâni, Felsefe, Türkçe, Kıraat, İmlâ, Kavâid-i Kitâbet, Edebiyat, Fârisi, Umumi Osmani-i Coğrafya, Riyâziyat, Hesab-ı Amel ve Nazari, Hendese, Cebir, Müsellât, Mekanik, Hey’et, Usul-i Defter, Tabiat, Mevalid-i Selâse, Malûmat-ı Ziraiye, Hikmet, Kimya, Malûmat-ı Fenniye ve Ahlakiye ve İctimaiye ve Kanuniye, Hıfz-ı Sıhha, İlm-i İctimai ve Terbiye, İlm-i İktisat ve Mâli, Hitabet ve Muvazaa, Hudut, Elsine, Terbiye-i Bedeniye

Nizamnâmedeki ders programına bakıldığı zaman, dini ilimlerin yanı sıra aklî ilimlere de geniş yer verildiği görülmektedir. Ayrıca ders çeşidinin geniş bir yelpazeyi kapsadığı da söylenebilir. Önceki programda yer almayan beden eğitimi derslerinin bu programa konulması dikkat çekicidir. Buna ek olarak Farsça ve Arapça gibi diller ile ilgili olan ilimlere de yer verildiği görülmektedir.

Nizamnâmenin talebeye dair kısmında, medreseye kabul edilen öğrencilerin bir önceki eğitim kurumunda girdikleri imtihan notlarının esas alındığı belirtilmiştir. Medresenin Tâli Kısım-ı Evveline 6 sene eğitim görmüş talebe arasından seçim yapılacağı, tahsis edilen sayıdan fazla başvuru olması halinde ise talebe arasında müsabaka imtihanı yapılacağı belirtilmiştir. Medresede kayıtlı olmayan talebenin medrese bünyesinde ikamet edemeyeceği ve kendisine tahsisat verilmeyeceği, talebeye verilen tahsisatın nakden değil, iâşe şeklinde verileceği de hükme bağlanmıştır. Dâru'l-Hilâfeti'l-Âliye Medresesi'nin Tâliye talebesine dörder senelik kısımlar için şhadetnâme, Âliye talebesine ise icâzetnâme verilmesi; şhadetnâme ve icâzetnâmelere talebenin ders aldığı hocaların isimlerinin silsile halinde yazılması; İcâzetnâme alanların müderrislik unvanı almaya hak kazanacakları gibi hususlar nizamnâmede yer alan diğer düzenlemelerdir ("İslah-ı Medâris Nizamnâmesi", 1330, s. 659).

Bu düzenlemenin yanı sıra, Dâru'l-Hilâfe'nin üzerinde ilim ve fenlerde uzman kişilerin yetiştirilmesini amaçlayan ve medresenin âli kısmını bitirenlerin girebileceği 2 yıl tahsil müddeti olan "Medresetü'l Mütahassisîn" adı verilen kurumun da ihdas edildiği görülmektedir. Buranın idaresi ise, umumi bir müdüre verilmiştir ("İslah-ı Medâris Nizamnâmesi", 1330, s. 660).

İslah-ı Medâris Nizamnâmesi; bütün medreseleri tek bir çatı altında toplaması, oluşturduğu teşkilat yapısı ve ders programları bakımından, devrin en dikkat çekici hamlesini oluşturmuştur. Müderris ve talebeye yönelik mevzuatı ihtiva etmesi, ders programında dini derslerin yanı sıra fen, matematik ve sosyal bilgiler grubu derslerine yer vermesi, ihtisaslaşmaya fırsat tanıyan yapısı bakımından nizamnâme, önemli özellikleri içinde barındırmaktadır. Fakat bütün bu olumlu düzenlemelerin hayata geçirilmesi noktasında daha önce olduğu gibi sıkıntılar yaşanmıştır. Zira getirilen yeni dersleri verecek öğretmen ihtiyacının karşılanamaması, derslik sayısının yetersizliği, bütün bunların ötesinde mâli sıkıntılar, bu olumlu adımı sekteye uğratan unsurlar arasında gösterilebilir (Sarıkaya, 2008, s. 62).

1914 yılında düzenlenen İslah-ı Medâris Nizamnâmesi'nden sonra medreselere yönelik düzenlemelerin devam ettiği görülmektedir. Konuya ilişkin 1917 yılında "*Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun*" yürürlüğe girmiştir. 16 maddeden oluşan bu kanun esasında, daha öncekinden çok fazla farklılık göstermez. Bu düzenlemede öğretim süreleri, talebenin medreseye kayıt şartları gibi hususlara yer verildiği, medrese şubelerinin isimlerinin değiştirildiği görülmektedir. Önceki düzenlemede "*Tâli*" olan kısım "*İbtidâi Hâriç*", "*İbtidâi Dâhil*," yükseköğretim kısmı ise "*Sahn*," "*Medresetü'l-Mütahassisîn*" ise "*Süleymâniye*"

isimlerini almıştır. Tahsil süreleri ise Süleymâniye medresesi ve diğer medreselerde üçer yıl olarak belirlenmiştir. Bu kanunda dikkat çeken diğer bir husus, taşra medreselerinin Meşihat Makamına bağlanmasıdır. Bu düzenleme ile sadece merkezdeki medreselerin değil, taşradaki medreselerin de dikkate alındığı ortaya çıkmaktadır (“Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun”, 1333, ss. 598–600).

1914 Islah-ı Medâris Nizamnâmesi’nin daha çok merkezdeki medreselerin ıslahını esas alan bir düzenleme olduğu daha önce de ifade edilmişti. Bu düzenlemenin akabinde 1917 yılında medresenin ıslahına yönelik çıkarılan kanun ve 1921 yılında TBMM hükümeti tarafından çıkarılan ve reis sıfatıyla Mustafa Kemal Atatürk’ün de imzaladığı “*Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi*” taşraya yönelmiş düzenlemeleri içermektedir. 1914 düzenlemesiyle merkez medreseleri nasıl ki “Dar’ul Hilafeti’l Âli” adı altında birleştirilmiş ise, taşra medreselerinin de böyle bir modelle tek çatı altında toplanması amaçlanmıştır. Bu sebeple 1921 nizamnâmesi çıkmadan önce taşrada görev alan ilmiye teşkilatı içindeki ulema, müftü ve müderris gibi kişilerden ve yönetim kademesinde görevli vali, kaymakam ve belediye başkanı gibi kişilerden görüş ve öneriler alınmıştır. Bunun yanı sıra, devletin muhtelif vilayetlerinde mebusların da kendi bölgelerinde “Daru’l Hilafeti’l Âli” medreseleri açmak için talepte bulundukları bilinmektedir. Bütün bu talepler dikkate alınarak hazırlanan “Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi” konuya ilişkin önemli düzenlemeleri ihtiva eden bir nitelik kazanmıştır (Güldöşüren, 2018, s. 493).

Söz konusu nizamnâmede, medreselerin iki kısma ayrıldığı, birincisinin “*Daru’l Hilâfe Medresesi*,” diğerinin ise eski medreselerin ıslahından teşekkül ettirilmiş olan “*Medrese-i İlmiye*” olduğu ifade edilmiştir. Esasen bu düzenlemenin “*Medrese-i İlmiye*” olarak adlandırılan kısma yönelik olduğu, nizamnâmeden anlaşılmaktadır. “*Medrese-i İlmiye*” namıyla adlandırılan bu medrese, diğer medrese gibi Şer’iye Vekâletine bağlıdır. Bu medresenin tahsil müddeti on iki yıl olarak belirlenmiştir. Bu sürenin ilk altı yılı “*Kısm-ı Evvel*,” ikinci altı yılı ise “*Kısm-ı Sâni*” olarak adlandırılmıştır. Kısm-ı Evvel’de haftalık üç, Kısmı Sâni’de haftalık iki ders okutulacağı, haftalık tahsil müddetinin altı gün olacağı ve cuma günlerin tatil günü olacağı belirtilmiştir (“Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”, 1337, s. 135).

Nizamnâmede müderrislerin görevleriyle ilgili düzenlemeler de yer almıştır. Bunlar içerisinde dikkat çekenleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Müderrisler kendilerine verilen dersi müfredat programına göre bir intizam içerisinde işlemelidirler. Talebelere yönelik bir defter tutup, bunun bir nüshasını Encümeni İlmiye’ye vermelidirler. Derslerde yoklama

yapmalıdırlar. Medresenin kayıt kabul işlemleri ile ilgili, 12-17 yaş arası öğrencilerin birinci sınıfa kaydedilebileceği ve medreseye yeni başlayacak öğrencilerin Türkçe okuma yazma ve Kur'an-ı Kerim kıraatini asgari seviyede bilmeleri gerektiği nizamnâmede ayrıca ifade edilmiştir ("Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi", 1337, s. 135).

Söz konusu nizamnâmede talebelere yönelik şu düzenlemelerin yer aldığı görülmektedir: Talebe meşru bir mazereti olmaksızın dersi terk etmemelidir. Medresenin giriş çıkış vakitleri haricinde medreseye giriş ve çıkışlar yasaklanmıştır. Talebe, edebe ve ahlaka aykırı davranışlarda bulunmayacak ve toplum ahlakına aykırı mahallerde görülmeyecektir. Talebe ve müderris ve diğer medrese çalışanlarına edebe aykırı davranmayacak ve ilmi kisvesi haricinde elbise giymeyecektir. Talebeye verilen cezalar ise üçe ayrılmıştır bunlar; tenbih, tekdir ve tard şeklindedir ("Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi", 1337, s. 136).

Burada da yine öğrenciye ait rol model şahsiyet profilinin belirlendiği, bu modele uymayan talebeye ilişkin verilecek cezaların sıralandığı görülmektedir. Bu düzenlemelerin medrese talebesine nitelikli bir kişilik kazandırmayı amaçladığı söylenebilir.

Medresede okutulan dersler ise aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir ("Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi", 1337, s. 136):

Tablo 4.3. Medâris-i ilmiye nizamnâmesi kısmı evvel ders cetveli (R.1337, M.1921).

Sene	Haftalık Ders Saati	Dersler
1.sene	5	Sarf
	4	Tertil-i Kur'an
	3	Lügati Arabiye
	2	İmlâ
	2	Kıraat
	2	Hesap
	2	Hat
2. Sene	5	Avâmil
	5	İzhar
	2	İmlâ
	2	Kıraat
	2	Hesap
	2	Hat
	4	Halebî
	1	Arabî
3. Sene	2	Lügat-i Arabiye
	5	Molla Cami

	2	Merah
	2	Kavâid i Osmaniye
	2	Hesap
	2	Coğrafya
	4	Halebî
	1	Kıraat-i Arabiye
4. Sene	5	Câmi
	5	Kudûrî
	2	Kâvâid
	2	Kitâbet
	2	Hendese
	2	Coğrafya
	2	İsegoci
	2	İmlâ
5. Sene	5	Mantık
	5	Mûltakî
	1	Vazı'
	2	Fârisi
	2	Kitabet
	2	Edebiyat-ı Türkiye
	2	Tarihi Osmaniye
	1	Ferâiz
6. Sene	5	Mantık
	5	Mûltakî
	2	Âdab
	3	Tarih-i İslami
	2	Gülistan
	1	Nûniye

Tablo 4.4. Medaris-i ilmiye nizamnâmesi kısmı sâni ders cetveli (R.1337, M.1921).

Sene	Haftalık Ders Saati	Dersler
7.sene	5	Kelam
	5	Muhtasar Meâni
	2	Ferâiz
	1	Hıfzıssihha
8. Sene	5	Kelam
	5	Meâni,
	2	Edebiyat-ı Arabiye
	2	Tarihi Umumi
9. Sene	5	Kelam
	5	Usul-ü Fıkıh

	2	Ahlak
	2	Tarih-i Umumi
10. Sene	5	Kelam,
	5	Usul-ı fıkıh,
	2	Usul-ı hadis,
	2	Medeniyet-i İslamiye Tarihi
11. Sene	5	Tefsir
	5	Hadis
	5	Usul-ü Fıkıh
	2	Mecelle
12. Sene	5	Tefsir
	5	Hadis
	5	Dürer'in Muamelât Kısmı
	2	Şifa.

Yukarıdaki ders cetvelinde görüldüğü üzere nizamnâmede, tafsilatlı bir ders düzenlemesi yapılmıştır. Bu düzenleme içerisinde sosyal bilgiler ders grubuna dahil olan coğrafya ve tarih disiplinlerinin yer aldığı görülmektedir. Ancak düzenlemede, derslerin hangi yöntem ve teknikle işleneceği konusunda her hangi bir bilgi verilmemiştir.

Osmanlı yenileşme döneminde medreselerdeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ele alındığı bu kısma ilişkin şu tespitleri yapmak mümkündür:

Yenileşme dönemi olarak da bilinen Osmanlı devletinin son döneminde medreselere dair birçok düzenlemenin yapıldığı görülmektedir. Bu dönemde de Osmanlı devletinin eğitim ve öğretimi aksatmadan devam ettirmeye yönelik adımlar attığı yapılan bu düzenlemelerden ortaya çıkmaktadır. Ancak yetişmiş insan kaynağının yetersizliği, mâli imkânsızlıklar ve savaş gibi çeşitli engelleyici unsurların, dönemin eğitim-öğretim faaliyetlerini sekteye uğrattığı söylenebilir. Buna rağmen konuya ilişkin çalışmalar devam ettirilmiştir. Düzenlemeler genellikle teşkilatlanma, ders programları (her sınıf seviyesinde okutulması gereken dersler), kayıt kabul işlemleri, eğitim ortamlarında uyulması gereken kurallar, öğrenci kişilik hizmetleri gibi hususları içermiştir.

Bahse konu düzenlemelerde derslerin hangi yöntemle işlenmesi gerektiği konusuna çok fazla yer verilmediği söylenebilir. Buna gerekçe olarak medrese geleneğinde derslerin işlenmesinde geçmişten gelen köklü bir geleneğin var olmasının yanı sıra, müderrise geniş bir inisiyatif verilmiş olması da gösterilebilir. Zira İslam eğitim geleneğinden beslenen medrese yapılanmasında, asırlar boyunca oluşmuş ve teamül olarak yerleşmiş bir tedris faaliyetinden bahsedilebilir. Bu tedris faaliyeti içerisinde ise, her zaman hoca merkezde olmuştur. Böylelikle

eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde, dersin işlenişine dair yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde geçmişin tecrübesi işe koşulurken, müderrise de geniş bir yetki alanı bırakılmıştır. Nitekim bu uygulama, günümüz eğitim anlayışının ön plana çıkardığı pedagojik bir yaklaşımdır.

Osmanlı yenileşme dönemi aynı zamanda, eğitimin teşkilatlanması, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde işe koşulacak yöntem ve teknikler, eğitim araç gereçleri gibi eğitime dair birçok konuda dönem aydınlarının fikirleri ileri sürdüğü bir devreyi kapsamaktadır.

Bahse konu hususlarda fikirleri ileri süren dönem aydınlarından biri de Selim Sabit Efendi'dir. Selim Sabit Efendi'nin tedrisatta usul meselesine temas eden fikirleri dikkat çekicidir. Selim Sabit Efendi, konuya ilişkin kaleme aldığı Rehnümâ-yı Muallimîn isimli eserinde, sıbyan mekteplerine mahsus ders usullerinden bahsederken; Usul-ı Ta'limiye, Usul-ı İnfrâdiye, Usul-ı İctimaiye, Usul-ı Müteğabile ve Usul-ı Cedide gibi yöntemleri dile getirir. Bu yöntemler içerisinde çocuğun pedagojisine en uygun olanının Usul-ı Cedide olduğunu belirtir ve konuya ilişkin şu bilgileri verir (Selim Sabit, 1299, s. 9):

Cetvel-i mahsusalarında gösterildiği vechile, bir sene zarfında okunmak üzere her sınıfa ayrı ayrı dersler tayin kılındığı misillü şube dersleri dahi bab ve fasıl gibi söz başlarıyla mümkün mertebe birbirinden tefrik olunmalıdır. Bir sınıf şakirdânına yevmiye bir, nihayet iki ders verilir ki bu derslerin imtidâdı yarım saat, nihayet 3 çeyrek miktarı olup, bir risale kelam okunmadıkça diğer risaleye bedee ve mübâşeret olunamaz. 2., 3. ve 4. sınıflara dahi yevmiye 2, nihayet 3 ders verilir ki bu derslerin dahi imtidâd-ı lâakal 3 çeyrek miktarı olup, baki saatler teneffüs ve müzakereye hazır edilir. Bir sınıf şakirdânına ders verilirken, diğer sınıf şakirdânı kimi yazı ve kimi hesap kimi müzakereler ile işğal edilip sınıf başları bunlara nezaret eder. Muallim halifelerin önlerinde birer sıra ve yanlarında dahi birer talim levhası bulunacağından, Kur'an-ı Kerim ile akaid-i İslamiye derslerinden maâda okunan derslerin kâffesi işbu teslim levhasında gösterilerek, âtide beyan olunan usul-ü kavâide tevfiikân talim ve tedris olunur.

Selim Sabit Efendi'nin bu tespitleri, eğitim ve öğretimin belli esaslara göre yürütülmesinin önemine vurgu yapması bakımından dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra dönem aydınlarının bazıları, mekteplerde sadece teorik bilgi vermekle yetinilmemesi gerektiği, çocuklarda dikkati çekmenin ve bilgiyi sağlamlaştırmanın yolunun, yaparak ve yaşayarak öğrenme ile gerçekleşeceğini, mektepte öğrencinin üst düzey bilişsel yeteneklerinin gelişebilmesi için, derslerde öğrencinin soru sorabilmelerine fırsat verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Rasim, 1891, s. 42; "Tedrisatta isticvab", 1910, s. 177).

Maârifin teşkilatlanmasına dair devrin aydınlarından Emrullah Efendi ve Satı Bey arasında cereyan eden “*Tûba Ağacı Nazariyesi*” tartışması, geniş yankı uyandıran ve meseleye dikkat çeken diğer önemli bir gelişmedir. Teoriye göre Emrullah Efendi, maârifin teşkilatlanmasında yüksek öğretimden başlanması gerektiğini ifade ederken, Satı Bey, teşkilatlanmanın temelden başlaması gerektiğini, temelden kurulmayan bir teşkilatın, tepeden tesis edilmesinin mümkün olmayacağını, Osmanlı Devleti’nin maârif teşkilatında, varlığını köklü bir şekilde devam ettiren kurumların hepsinin, temelden kurulduğunu savunmuştur (Satı Bey, 1917, ss. 359–367). Bunun yanı sıra Satı Bey, maârif meselesinin sadece mektep binası, derslikler, ders araç ve gereçleri gibi fiziki koşullardan ibaret olmadığını, eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin yanında, etkin bir öğrenme için, derslerde farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının önemli olduğunu ifade ederek, meseleye farklı bir bakış açısı getirmiştir (Satı Bey, 1910, ss. 3–5).

Bu dönemde Osmanlı aydınları arasında tartışılan bu meseleye, devletin ilgili birimlerinin de kayıtsız kalmadığı söylenebilir. Nitekim 10 Kanunuevvel 1327 (M. 23 Aralık 1911) tarihinde yayımlanan, Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuasında (1911, s. 131): Maârif Nezâreti tarafından bazı ders levhalarının bastırıldığı ve bu ders levhalarının hızlı bir şekilde okullara ulaştırılacağı, derslerin işlenmesinde bu ders levhalarından yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Dönemin Alman eğitiminde etkili bir isim olan Karl Monesyus’un fikirlerine vurgu yapan Haşim Nahit, Monesyus’un konuya ilişkin fikirlerini şu şekilde sıralar (Nahit, 1915, ss. 980–982):

- Tedrisatta takip edilmesi gereken bir gaye olmalıdır.
- Bu gayenin bir öğretim programı vasıtasıyla verilmesi gerekmektedir.
- Öğretim programında devletin mensubu olan farklı milletleri, ortak bir mefkürede birleştirebilecek nitelikler yer almalıdır.

Dönem aydınlarının konuya ilişkin bütün bu tespitleri, eğitimde fiziki koşulların yeterliliği kadar öğretimin bir program çerçevesinde yürütülmesi, öğretim faaliyetlerinde yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiği yönündedir.

Osmanlı yenileşme döneminde, bahse konu yeni usulün uygulanabilmesi konusunda, yetişmiş insan kaynağına duyulan ihtiyaç, dönemin temel meselesi olmuş ve bu durum, dönem aydınları tarafından sıklıkla dile getirilmiştir (Şevket, 1923, s. 177). Bu sebeple devrin yetkili kurumları, öğretmenleri daha donanımlı yetiştirebilmek için çeşitli çalışmalar yapmışlardır

(Taşer, 2017, s. 1). Bu dönemde yurt dışına öğrenciler gönderildiği, bu öğrencilerin yurt dışında askerlik, hukuk, tıp, madencilik, ziraat, telgrafçılık gibi çeşitli alanlarda ihtisas yaptıkları, yurt dışı eğitim faaliyetlerini yürütmek üzere “Memâlik-i Ecnebiye Talebe-i Osmaniye Müfettişliği” kurulduğu bilinmektedir (Taşer, 2018b, s. 13). Bütün bu gelişmeler, yenileşme döneminde de Osmanlı Devleti’nin, eğitim meselelerini bütün boyutlarıyla ele aldığını, eğitim ve öğretimi iyileştirmek adına önemli adımlar attığını göstermektedir.

Erken dönem Cumhuriyet eğitim ve öğretim yapılanması hiç şüphesiz, Osmanlı devrinin son dönemiyle bağlantılıdır. Nitekim yeni kurulan Cumhuriyet, o zamanki eğitim ve öğretim kurumlarını, işleyiş düzenleri ve yasal mevzuatlarıyla birlikte Osmanlı Devleti’nden devralmıştır. Bu bağlamda Osmanlı Devleti’nin son dönem eğitim faaliyetlerindeki gelişmeleri, erken Cumhuriyet dönemi açısından değerlendirmek yerinde olur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında da derslerde öğrencinin dikkatini çekmenin, öğrenmeye güdülemede oldukça önemli olduğu, bu sebeple derslerde, çocuklarda doğuştan gelen merak hissini uyandırarak, onların ilgisine hitap edebilecek bir usulün takip edilmesi gerektiği, böylelikle hem etkin bir öğrenmenin gerçekleşeceği hem de sınıfta olumsuz davranışların önlenebileceği bu dönem aydınlarından bazılarının ortaya koyduğu fikirler arasında yer alır (Nadir, 1928, ss. 9–10). Nitekim Sadreddin Celal’in bu dönemde kaleme aldığı “Tedrisatın Ferdileşmesi” isimli makalesinde konuya ilişkin şu tespitler dikkat çekicidir (1927, ss. 61–62):

Her yerde her zaman muallimler, müşterek tedrisatın bir mahsurunu görmüşler, derslerin, sınıfların yalnız bir kısmına hitap ettiğini hissetmişler, kuvvetlileri zayıflara, zayıfları kuvvetlilere feda etmeden, bütün çocukların istifadesini temin edecek bir surette ders vermek imkânını araştırmışlardır. Filhakika vazifesinas, çocukları cidden seven her muallim, sınıflarında zayıfların cesaretinin kırıldığı, kuvvetlilerin tembelliğe alıştığı, faaliyet-i şevk ve heyecanın mefkûl olduğu, bu ölü sınıfların karşısında ne kadar derin bir yeis, acı bir üzüntü hissetmişlerdir. Fakat teşekkür olunur ki bu teessür velûd olmuştur, çünkü, tedrisatı ferdileştirmeğe sa’y olan hayırlı cehdler tevliid etmiştir. Uzun müşahedeler, tecrübe ve tetkikler neticesi anlaşılmıştır ki bunun hakiki sebebi, müşterek tedris telakkisi ile, ruhi şe’ninet arasındaki tezattır. Bu hakikat, bilhassa son seneler zarfında, “testler” tatbikatı sayesinde tamamıyla meydana çıkmıştır ve teyit etmiştir. Artık kati surette anlaşılmıştır ki çocuklar arasında mevcudiyeti farz edilen farklar, o zamana kadar zannedildiğinden çok daha ziyadedir. “Zekâ testleri” çocukların zihni inkişaflarındaki farkları, “mâlumat testleri” talebenin muhtelif derslerdeki malumât derecelerini meydana koydular.

Cumhuriyet’in ilk dönemi aynı zamanda, Avrupa’daki eğitimin de dikkate alındığı bir devredir. Dönemin bazı aydınları, Avrupa’daki tedris faaliyetleri üzerine araştırmalar yapmışlardır. Yapılan bu araştırmalardan bir tanesi de Kolombiya Üniversitesi hocalarından Kilpatrick’in talim ve terbiyeye yönelik fikirleridir. Kilpatrick, konuya ilişkin şu tespitlerde bulunmuştur (Akt. L. Lutfi, 1927, s. 1224):

Asrî talim ve terbiye kezâlik şu noktada tebeddül ediyor: Acaba çocuk öğrendiğini hayatına tatbik edebiliyor mu? Bugün çalışıyoruz ki çocuk sınıfta öğrendiğini hayatına tatbik ederek hayatını zenginleştirsın, hayatı güzelleştirsın. Bütün dünyanın mekteplerini derece ile dizsek, göreceğiz ki en yüksekte duranlar, talim ettirdiklerini, talebenin hayatına tatbik edenlerdir. En aşağıda duran mektepler ise, yalnız lügat tekrarından başka bir şey öğretmeyenlerdir. İşte asrî talim ve terbiye bu noktalarda tebeddül ediyor.

23 Haziran 1924 tarihinde İstanbul Darülfünununda tarih tedrisatı hakkında konferans veren, Kolombiya Üniversitesi yakın doğu uzmanı Edward Mead Earle'in tarih öğretimi hakkında verdiği bilgiler bu anlamda dikkat çekicidir. Earle, Amerika'da tarih öğretiminde askeri ve siyasi tarih öğretiminin yanı sıra, içtimai, iktisadi ve sınai tarihin de öğretim programına dahil edildiğinden bahsetmiştir. Tarihin toplumsal ve ekonomik alanlarla bağının kurulmasının, halkın tarihe olan ilgisini çektiğini, üniversitelerde tarih eğitimi almak isteyenlerin sayısında büyük artışlar meydana getirdiğini belirtmiştir (S.M., 1924, s. 3390). İstanbul Darülfünununda verilen bu konferans hiç şüphesiz, dönemin akademik camiasının da öğretim yöntem ve teknikleri hususunda kafa yorduğunu göstermektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, Cumhuriyet'ten günümüze hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını doğrudan veya dolaylı olarak yansıtan nitelikler incelenmeye çalışılacaktır.

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim kurumları iki devrede teşekkül etmiştir. Bunlardan ilki orta mektep (ortaokul), ikincisi ise lise olarak adlandırılır. Buna göre bu dönemde hazırlanan lise müfredat programları iki devreyi de kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (Yücel, 1994, s. 140). Cumhuriyet'ten sonra ülkemizde hayata geçirilen öğretim programlarında sosyal bilgiler dersini ihtiva eden ilk program, temel eğitim için düzenlenen "*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*"dır. Bu programda musâbahât-ı ahlakiye ve mâlûmât-ı vataniye ismiyle yer alan dersin yanı sıra, tarih ve coğrafya dersleri de yer almıştır. Söz konusu bu derslerin haftalık dağılım çizelgesi aşağıdaki gibidir (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1340, s. 3):

Tablo 4.5. İlk mekteplerin müfredat programı (R.1340, M.1924).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Tarih	-	-	1	2	2
Coğrafya	-	-	1	2	2
Musabakat-ı Ahlakiye ve Malûmât-ı Vataniye	1	1	1	1	1

Bu programda musâbahât-ı ahlakiye ve mâlûmât-ı vataniye dersinin gayesi şu şekilde ifade edilmiştir (s. 29): “*Gençlere Türkiye Cumhuriyeti’nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla mâlik olduğu hak ve vazifelerini tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmek, velhasıl millî ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmektir.*” Programda tarih dersinin içeriği ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır (s. 23): “*Bilhassa Anadolu’da millî hareketlerin başlamasıyla Cumhuriyet’in ilanına kadar geçirdiğimiz millî intibah devrine en fazla ehemmiyet verilecek, bu devrin kahramanlık menkıbeleri, büyük şahsiyetleri anlatılacaktır.*” Coğrafya dersinin içeriğine dair ise şu bilgilere rastlanmaktadır (s. 26): “*Çocuklara kuru kuruya coğrafya mâlûmâtı vermekten ziyade o mahallenin halkı, halkın iktisadi faaliyetleri hakkında talebede alâka uyandırmaya ve o mahal ile muhtelif şehirler, muntika ve memleketler arasında câri olan müteabil iktisadi münasebetlere nazar-ı dikkatlerini celb etmeye ehemmiyet verilecektir.*”

Bu itibarla söz konusu bu programda, sosyal bilgiler ders grubunda yer alan dersler vasıtasıyla öğrencilere, hak ve sorumluluklarını bilen etkin bir vatandaş olma, Millî Mücadele ekseninde millî ve manevi bir şuura sahip olma, yakın çevresinden başlayarak çevresindeki ekonomik ilişkilerin farkına varma, yaparak ve yaşayarak öğrenme gibi amaçların kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Programda vurgulanan, derslerin işlenişinde öğrencinin ilgisi çekme, yakından uzağa öğrenme, yaparak ve yaşayarak öğrenme gibi hususların farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla örtüştüğü söylenebilir (Lott, 2021, s. 11).

İlk mekteplere dair 1926’da yapılan program düzenlemesinde ise sosyal bilgiler disiplinlerini içeren derslerin haftalık çizelgesi şöyledir (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926, s. 5):

Tablo 4.6. İlk mekteplerin müfredat programı (1926).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	2

Bu programda ilk defa 1., 2., 3. sınıflar ilk devre 4. ve 5. sınıflar ikinci devre olarak teşkil edilmiştir. Bunun yanı sıra programda birbirleri ile alakalı olan dersler ayrı ayrı bahisler şeklinde değil, ortak bir ders çatısı altında toplanmıştır. Programın içeriğinde hayat bilgisi dersinin amacına yönelik (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926, s. 8) “*Mektep hayatında*

aile veya şehir muhitindeki insanlar arasında tehaddüs eden hukuki vakıalar mütâlâa edilmek veyahut hayali masallar ve hikayeler nakletmek suretiyle çocuklara ahlaki telkinler yapmak.” ifadesinin yer alması, günümüz sosyal bilgiler disiplini içerisinde yer alan hukuk alanıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bunun yanında programın yürütülmesinde öğretmene esneklik tanındığı da görülmektedir. Bu durum programda şu şekilde dile getirilmiştir (s.9): *“Umumiyetle tedrisatın mevzuları programda sayılan maddelerdir. Fakat programdaki sıranın harfîyen tatbiki mutlaka lazım değildir. Muallim bir senede programı ikmal etmek şartıyla bazı takdim ve tehirler yapabilir.”* Bu ifade çalışma sahamızı teşkil eden farklılaştırılmış öğretim anlayışını yansıtmaları bakımından önemlidir. Zira farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı müfredatta esnekliği esas alan, programın uygulanması sürecinde öğretmene inisiyatif tanıyan, böylelikle etkin bir başarının sağlanabileceği anlayışını içermektedir (Beecher ve Sweeny, 2008, s. 516). Bunun yanı sıra programda öğrenci merkezli yaklaşımı vurgulayan ifadelerin de yer aldığı söylenebilir. Buna ilişkin programda yer alan şu ifade dikkat çekicidir (s. 9). *“Bilhassa çocukların müşterek alâka gösterdikleri bir hadise veya mevzuu noktayı hareket ittihaz etmek muvafık olur. Çocukların kendilerinden doğan böyle alâkalarından istifade etmeyi muallimin intikal ve zekâsına bırakıyoruz.”* Bu yönüyle program, farklılaştırılmış öğretimin de vurguladığı gibi öğretmene inisiyatif sunmanın yanı sıra, farklı yeteneklere sahip öğrencileri de keşfedebilmenin yolunu açmıştır.

Tarih dersinin hedefleri ise aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926, s. 71): *“Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malumât verip, onlarda millî şuur uyandırmak. Bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak. Büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisal ve şâyân numuneler göstermek.”*

Tarih dersine ilişkin bu programda da öğrencilere millî bir bilinç kazandırılmanın hedeflendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra programda, dersin işlenmesinde haritadan yararlanılması gerektiği, eğer harita yok ise öğretmenin renkli tebeşirle tahtaya krokiler çizmesi gerektiği, ders esnasında tarihi levhalardan faydalanmanın uygun olacağı ve mekteplerde tarihi kartlardan oluşan bir koleksiyonun bulunmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenin, öğrencilerine müzeleri ve eski eserleri gezdirmesinin önemine dikkat çekilmiş, bu eserlerin olmadığı yerlerde ise öğretmenin, müze, kale, kule su kemeri gibi eski eserlerin geçmişi hakkında bilgiler vermesinin gerekliliği dile getirilmiştir (*İlk mekteplerin müfredat programı*, 1926, ss. 71–74).

Bu ifadelerden tarih dersinin, sadece anlatıma ve ezbere dayalı bir ders olarak görülmediği ortaya çıkmaktadır. Tarih öğretiminde de öğrencinin birçok duyu organına hitap edebilecek, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayabilecek bir yaklaşımın esas alındığı söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının da vurguladığı üzere bu tür eğitim ortamlarının, öğrencilerin farklı hazır olma düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak sağlayacaktır (Tomlinson vd., 2003, s.120).

Programda yer alan coğrafya dersinin hedefi ise özetle; “Çocuklara doğup büyüdükları memleketlerini tanıtmak ve Türk vatanını sevdirmek” olarak ifade edilmiştir. Coğrafya öğretim yöntemine ilişkin programda şu bilgiler verilmiştir (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926, s. 74): “Coğrafyaya, çocuğun bulunduğu muhiti tetkike alıştırmak ile başlanmalı ve daima yakından uzağa, görünenden görünmeyene geçmek suretiyle çocuğun rüyet ve mütâlâa ufukları tedricen genişletilmelidir.” Bu ifadeler, günümüz öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında değerlendirildiğinde şu tespitleri yapmak mümkündür: Program günümüz eğitim bilimleri yaklaşımının temel ilkeleri arasında yer alan öğrenciye uygunluk, hayatîlik (yaşama yakınlık, işlevsellik), somuttan soyuta öğrenme ve yaparak-yaşayarak öğrenme gibi esasları kapsayan bir mahiyettedir (Senemoğlu, 1997, s. 467).

1927 yılında hazırlanan ilk mekteplerin müfredat programında sosyal bilgiler dersini kapsayan derslerin dağılımı ise şu şekildedir (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1927, s. 5):

Tablo 4.7. İlk mekteplerin müfredat programı (1927).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	2

1927 müfredat programının sosyal bilgiler ders disiplinleri bağlamında kapsam çerçevesinin 1926 programıyla aynı olduğu görülmektedir. Zira bu programda da ilk mektebin 1., 2. ve 3. sınıfı birinci devre, 4. ve 5. sınıfı ikinci devre olarak düzenlenmiştir. Tabloda yer alan derslerin hedefleri ve derslerin işlenişinde dikkat edilecek noktaların da bu programda değişmediği görülmektedir. 1926 müfredat programında tabloda yer alan bu derslerle ilgili farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının esaslarını içeren örneklere yer verilmişti. Bu bağlamda

1927 programında hayat bilgisi, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin işlenişlerinde farklılaştırılmış öğretim mantığını içeren farklı örneklerle değinmek yerinde olur.

1927 müfredat programında hayat bilgisi dersinin işlenişinde işaret edilen bazı noktalar farklılaştırılmış öğretim açısından dikkat çekmektedir. Burada konuya ilişkin şu ifadeler yer almaktadır (s. 9): “*Her bir hadiseyi vukuu esnasında tetkik etmek lazımdır. Güneş tutulması, kuyruklu yıldız zuhuru, şimşek çakması, yağmur, kar ve dolu yağması gibi hadiseler, vukuları esnasında tedrisatta nokta-i hareket ittihaz olunmalıdır.*” Müfredatta yer alan bu ifade değerlendirildiğinde, müfredatın esnek bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Müfredat planının katı hiyerarşik sıralamasından ziyade, olayların olduğu zamanda öğrenciye öğrenme fırsatı sunması, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının da vurguladığı öğretim programındaki esnekliği ortaya koymaktadır (Taş ve Sırmacı, 2017, s. 340). Bunun yanı sıra tabiat olaylarının oluşması esnasında hadiseyi tetkik etmek, farklılaştırılmış öğretimin esas aldığı yaparak ve yaşayarak öğrenmeye de bir örnektir (Coşkun ve Samancı, 2011, s. 122).

Tarih dersi ile ilgili de bu yaş grubundaki çocuklara umumi tarih okutmanın seviyelerine uygun olmayacağı, bu sebeple Türk tarihinin okutulması gerektiği, Türk tarihi konularının da yeri geldikçe umumi tarihle ilişkilendirilmesi gerektiği programda ifade edilen bir diğer husustur (s.71). Türkiye coğrafyasının tedrisinde ise, mektebin bulunduğu merkezden başlanmak üzere o merkezin mensup olduğu vilayet coğrafyası ve sonra o vilayetin bulunduğu mıntika, oradan da umumi Türkiye'nin tetkik edileceği belirtilmiştir (s.75). Yurt bilgisi tedrisatında, talebenin sadece bir dinleyici olarak kalmaması gerektiği, bunun için derslerin mutlaka talebeyle yönelik hale getirilmesinin önemine değinilmiş, bunu sağlamak için de gerek mektep hayatı dahilinde gerekse öğrencinin aile muhitinde yaşadığı hadiselerin ele alınabileceği ve bu yönüyle dersin daha ilgi çekici hale getirilebileceğinin altı çizilmiştir (s. 84).

Burada yurt bilgisi dersinin müfredat programında yer verilen hedefler dikkat çekicidir. Dersin hedefleri şu şekilde sıralanmıştır (*İlk mekteplerin müfredat programı*, 1927, s. 82): “*Yurt bilgisi dersinin ilk tedrisatta vazifesi pek büyüktür. Çünkü bu ders, diğer dersler için adeta bir telakki ve temerküz sahası teşkil eder. İlk tahsilin birinci maksadı vatandaş yetiştirmek, gençleri mensup oldukları vatan ve memlekete intibak ettirmektir. Yurt bilgisi ise bu gayeyi doğrudan doğruya istihdaf eden derstir. Bu itibarla diğer derslerin hepsinin bir merkezi ve mihveri mahiyetindedir.*” Bu ifadelerle, dersin önemi anlatılmıştır. Yurt bilgisi dersinin diğer derslerin odağında, merkezi bir konumda yer alması, hiç şüphesiz vatana ve millete faydalı bireyler

yetiştirmeyi amalamasından kaynaklanmaktadır. Zira öncelikle bu bilincin bireylerin dimağına yerleştirilmesi önem arz etmektedir. Bireyin bu bilinci kazandıktan sonra, diğer derslerle ilgili kazanımları elde etmesi onu etkin bir vatandaş haline getirecektir.

Yurt bilgisi dersinin işlenişine dair programda dikkat çeken ifadeler şu şekildedir (s. 83): “*Yurt bilgisi hiçbir vakit sadece takriri bir ders olarak tedris olunamayacağı gibi, bir nevi kıraat tarzında da okutulamaz. Bu ders tabiat tetkiki dersi derecesinde müşahedeye, tetkik ve tefekküre istinat eder. Programda bilhassa bu cihete suret-i mahsusada ehemmiyet verilmiş olduğu içindir ki her iki dersin mezunları sınıfta talebenin en yakın muhitinden türlü türlü tarz ve vesileler ile, kendisinin ve ebeveynin iştirak eylediği faaliyetler aleminde başlamak üzere sıralandırılmıştır.*” Bu ifadeler, dersin sadece anlatım yöntemiyle işlenmemesini, aynen tabiat derslerinde olduğu gibi, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin işe koşulması gerektiğini, öğrencinin yakın çevresinde ve gerçek hayatta karşılaştığı olayların ele alınması gerektiğini ve öğrenmede yakından uzağa ilkesinin esas alınmasının lüzumunu ortaya koyuyor. Nitekim bu bilgiler de farklılaştırılmış öğretim metotları içerisinde yer alan yaklaşımlardır.

1927 müfredat programı bu yönleriyle değerlendirildiğinde; derslerin sınıf seviyesine uygun olarak işlenmesi, derslerin işlenmesinde yakından uzağa ilkesinin uygulanması, derslerde öğrencilerin ilgilerini çekmenin önemi gibi hususların vurgulandığı görülebilir. Bu öğretim yaklaşımlarının günümüz öğretim yöntem ve teknikleri içerisinde ve özellikle de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı içerisinde yer alan esaslar olduğu ortaya çıkmaktadır (Tomlinson, 2001b, ss. 40–47).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında orta mektebin teşkilatlanmasında heyet-i ilmiye toplantılarının önemi büyüktür. Bu toplantılarla Türkiye Cumhuriyeti’nin orta mektep tedrisatına yön verilmeye çalışılmıştır. 1923’te ilk defa toplanan Birinci Heyeti İlmiye’nin toplantısı neticesinde heyet, Sultanilerin liseye dönüştürölmesi ve liselerin toplam eğitim süresi olan 11 senelik eğitimin içerisinde dahil edilmesini istemiştir (*Geçmişten Günümüze Millî Eğitim şûruları*, y.y.). Bu dönemde ilk devre mektepler 6 yıl iken, Sultanilerin birinci devre mektepleri 5 yıldan oluşuyordu. Her iki tahsilden gelen talebenin hiçbir fark gözetilmeden Sultanî mekteplerine başlatılması birtakım hoşnutsuzluklara sebep olmuş, bu sebeple uyumsuzluğun giderilmesi istenmiştir. Bunun üzerine eğitimin ilk devresi 5 yıl şeklinde standart hale getirilmiş, 3 yıl birinci devre ve 3 yıl ikinci devre olmak üzere lise eğitimi tertip edilmiştir. Böylelikle yüksek öğretim öncesi toplam tahsil süresi 11 yıldan oluşmuştur. Buradan ortaokul eğitiminin lise kapsamı içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. 1 Eylül 1924 tarihinden sonra

yapılan bir düzenleme ile ortaokul eğitimi, lise kapsamından çıkarılmış ve “orta mektep” adını almıştır. Böylelikle ortaokul, liseye öğrenci hazırlayan müstakıl bir eğitim kurumu haline dönüşmüştür (Cicioğlu, 1985, s. 134; Yücel, 1994, s. 184).

Bu tarihte yayımlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitim ve öğretime dair önemli düzenlemeleri hayata geçirmiştir. Bu kanunla yurt genelinde faaliyet gösteren bütün eğitim-öğretim kurumları bütçeleriyle birlikte Maârif Vekâletine bağlanmıştır. Ayrıca dini alanda yüksek ihtisası sağlayacak bir ilahiyat fakültesinin ve din hizmetlerini yürütecek görevlileri yetiştiren mekteplerin maârif vekâleti tarafından tesis edileceği kanunda belirtilmiştir (*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*, 1924, s. 6).

Orta öğretimin ilk devresini oluşturan orta mekteplerin (ortaokulların) müfredat programlarının İkinci Heyet-i İlmiye’nin çalışmaları neticesinde 1924 tarihinde şekillendiği görülmektedir. Cumhuriyet devrinin ilk ortaokul müfredat programı olma niteliğini taşıyan bu düzenlemeye göre sosyal bilgiler disiplinlerini içeren haftalık ders programı aşağıdaki gibidir (Cicioğlu, 1985, s.171; Yücel, 1994, s.166):

Tablo 4.8. Kız ve erkek lise birinci devre ders programı 1340 (1924).

Dersler	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Malûmat-ı vataniye	-	-	1	1	1	1
Tarih	2	2	2	2	2	2
Coğrafya	2	2	1	1	1	1

Yukarıdaki tabloda, tarih derslerinin her sınıfta kız ve erkek öğrencilere haftada 2’şer saat, malûmat-ı vataniye dersinin 2. ve 3. sınıfta 1’er saat, coğrafya derslerinin ise 1. sınıfta 2’şer, 2. ve 3. sınıfta 1’er saat okutulduğu görülmektedir. Bu yönüyle tarih derslerine 1924 öğretim programında ağırlık verildiği söylenebilir. 1924 programında mâlûmat-ı vataniye derslerinin işlenişine ilişkin şu hususlar ifade edilmiştir (1924, s. 535):

Yedinci sınıfta çocuklara bilhassa vatandaşla vazifesini telkin etmeyi istinaf eyledik. Vatandaşların hukukunun vazifeye istinat ettirilmesini ve her vazifenin ifası bir hak olduğunun telkinini lazım gördük. Sekizinci sınıfta daha ziyade hükümet müessesâtı ve vazifelerini öğretmeyi gaye ittihaz eyledik. Muallim bu bahislerde her fert için bilmesi lazım gelen mâlûmat hududunu tecavüz etmemeli ve bilhassa bu müesseselerin gayelerini ve vatandaşlara yaptığı hizmeti göstermeye itina etmelidir. Tedrisat hatta mücerret tariflerden ziyade çocuğun o seneye gelinceye

kadar öğrendiği mefhumlar üzerinde onları düşündürmek lazım geleceğini hiç muallimler unutmamalıdır.

1340 (1924) tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programı üç yıl uygulandıktan sonra yapılan çeşitli değerlendirmeler neticesinde, 1927 yılında programa bir ek yapılmıştır. Yapılan bu ek ile, yurt bilgisi, coğrafya ve tarih derslerindeki dağılım aşağıdaki gibi olmuştur (Yücel, 1994, s. 167):

Tablo 4.9. Orta mektep ve lise müfredat programına zeyl 1340 (1924).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Vatani Mâlûmât	-	1	1
Tarih	2	2	3
Coğrafya	2	2	1

Yapılan bu ek ile, önceki programdan farklı olarak orta mektep üçüncü sınıfta tarih dersinin haftalık ders sayısı 2’den 3’e çıkartılmış, malûmat-ı vataniye ve coğrafya derslerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Yücel (1994), müfredata yapılan bu ekte, tarih dersine ayrılan ders saatinin yetersizliği ve kitap hacimlerinin büyüklüğü gibi problemlere vurgu yapar. Bunun yanı sıra tarih dersi müfredatının 1924 müfredatında olduğu gibi Türk tarihi ekseninde oluşturulduğunu ifade eder.

Bu dönemde maârif vekili Mustafa Necati imzasıyla yayımlanan “*Lise ve Orta Mektepler Talimatnâmesi*” ortaokul ve liseye dair birçok hususun düzenlendiği bir talimatnâmedir. Zira bu talimatnâme orta mektep ve liselerle ilgili yönetim, idari personel, diğer hizmet personeli, eğitim öğretim, kayıt kabul, ölçme değerlendirme, mektebin fiziki koşulları, öğrenci kişilik hizmetleri gibi eğitim ve öğretime dair birçok hususa ayrıntılarıyla yer vermiştir. Bu talimatnâmede orta mektep ve lise eğitim kurumlarının genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (“*Lise ve Orta Mektepler Talimatnâmesi*”, 1927, s. 507):

Madde 1: Liseler talebesini yüksek tahsile ihzar eyleyen mekteplerdir. Orta mektepler talebesini lise sınıflarına ve orta meslek mekteplerine hazırlayan veyahut ilk mektep fevkinde umumi mâlûmâtla beraber mesleki bazı mâlûmât veren mekteplerdir. Liselerde orta mektep sınıfları da bulunabilir.

Madde 2: Orta mekteplerle liseler talebesinin sıhhi itiyatlar almasını, bir aile uzvu, bir meslek adamı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşı sıfatıyla, millet hayatı içinde müsmir faaliyette bulunması, boş zamanlarını iyi isti'mal etmeye alışmasını, hülâsa ahlaki seciyesinin teşekkül

etmesini hedef ittihaz eder ve mektep bu hedefi tedrisatıyla telkin edeceği faaliyet tarzları ve vereceği ihtiyatlar, maharetler, alâkalar ve mefkurelerle bilfiil talebeye yaşatacağı içtimai hayat ile istihsale çalışır. Ve müessesenin kıymeti bu hususta istihsal edeceği müsbet neticelerle ölçülür.

Bu talimatnâme ile, eğitim kurumlarının bir üst eğitim kurumuna öğrenci hazırlama misyonundan bahsedilmiş, bunun yanı sıra eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğrencilerin, bilgi ve beceri ile donanmış birer meslek sahibi bireyler olabilmesi, vatanına ve milletine millî bağlar ile bağlanarak faydalı işler yapabilmesi, toplum ile uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi gibi hedeflerin amaçlandığı söylenebilir.

Burada 22 Mart 1926 tarihinde kabul edilen Maârif Teşkilatına Dair Kanun üzerinde de durmak gerekir. Zira bu kanun, maârife dair birçok düzenlemeyi içermektedir. Dil heyetinin kurulması, talim ve terbiye heyetinin kurulması, mektep derecelerinin tespiti, mekteplerin açılmasına dair mevzuat gibi bir çok konuya bu kanunda yer verilmiştir. Söz konusu kanunda orta tedrisat mektepleri: Liseler, orta mektepler, ilk muallim mektepleri, köy muallim mektepleri olarak teşkilatlandırılmıştır. Bunun yanı sıra, kanun ile birlikte maârif teşkilatı mıntikalara ayrılmış, bir veya birkaç vilayetten oluşan mıntıkaya bir maârif emininin yanı sıra, her vilayete bir maârif müdürü veya memuru görevlendirilmiştir (“Maârif Teşkilatına Dair Kanun”, 1926, ss. 1–5). Bu düzenleme ile orta tedrisat, maârif emninliklerinin uhdesine verilmiştir. Bu durum 1931 yılına kadar devam etmiş, 29 Haziran 1931 tarihli bir kanunla maârif emninlikleri lağvedilerek orta öğretim, Maârif Vekâleti bünyesindeki Orta Tedrisat Dairesi’ne bağlanmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 137).

1930 yılında hazırlanan müfredat programı, önceki yıllarda hazırlanan ayrı programların bir araya getirilmiş halidir. Bu programda yurt bilgisi, tarih ve coğrafya derslerinin haftalık ders saati dağılımları aşağıdaki gibidir (Yücel, 1994, s. 169):

Tablo 4.10. Orta mektep (1.devre) sınıfları ders dağılımı (1930).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Yurt bilgisi	1	1	1
Tarih	2	2	3
Coğrafya	2	2	1

Bu müfredat programında yurt bilgisi, tarih ve coğrafya derslerinin haftalık ders saati sayılarının, önceki programdan farklı olmadığı görülmektedir.

31.1.1932 tarihinde hazırlanan orta mektep müfredat programı ile önemli değişikliklere imza atılmıştır. Bu müfredat programında, sosyal bilgiler ders grubuna ait olan derslerin haftalık ders dağılım çizelgesi aşağıdaki gibidir (Yücel, 1994, s. 170):

Tablo 4.11. Orta mektep (1.devre) sınıfları ders dağılımı (1931-1932).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Yurt bilgisi	1	1	1
Tarih	2	2	3
Coğrafya	2	2	1

Bu programda da yurt bilgisi, tarih, coğrafya derslerinin bir önceki programla haftalık ders saatlerinin aynı olduğu görülmektedir. Fakat programda, müfredat içerikleri değiştirilerek yeniden düzenlenmiştir. Burada tarih ve yurt bilgisi derslerinde de söz konusu değişimlerin olduğu dikkat çekmektedir. Bu dönemde geliştirilen Türk tarih tezi kapsamında “*Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti*” tarafından hazırlanan ve neşredilen kitaplar özellikle tarih dersi müfredatına esas teşkil etmiştir. Türklerin Orta Asya’dan çıkıp bütün dünyaya yayıldıkları, medeniyetin öncülüğünü yaptıkları tezi, tarih derslerinde işlenmiştir. Türklerin medeniyete katkıları, aşamalı bir bütünlük içerisinde müfredatın içeriğine yerleştirilmiştir. Orta mekteplerin her üç sınıfında da haftalık birer saat okutulan yurt bilgisi dersi; devlet, demokrasi, cumhuriyet, hürriyet, eşitlik, vergi, askerlik gibi kavramları mihverine alıp işleyen bir ders haline gelmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 174; Yücel, 1994, s. 189).

1932 programı uygulandıktan kısa bir süre sonra 1935 senesinde eski müfredat programı gözden geçirilerek yeni bir program oluşturmaya yönelik Kültür Bakanlığı görevlileri, lise öğretmenlerinden ve çoğunluğu yabancı üniversite profesörlerinden oluşan komisyonlar kurmuştur. Bu komisyonlar, mevcut müfredat programını, yoğunluğu ve fazla teorik bilgiye sahip olması bakımından eleştirmiş, bunun yerine daha sade ve işlevsel bir müfredat programının hazırlanmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Fakat kısa süre içerisinde yeni ders kitaplarının yazdırılması ve ders senesine yetiştirilmesinin mümkün olmaması sebebiyle programın uygulanmasına yönelik geçici kılavuzlar hazırlanmıştır. 1935-1936 eğitim ve öğretim yılı, hazırlanan bu kılavuzlarla yürütülmüştür. Oluşturulan komisyonun yeni ortaokul programına ilişkin görüştüğü hususları şu başlıklar altında sıralamak mümkündür (Yücel, 1994, s. 192):

1. Halihazırda uygulanan matematik, fen bilgisi ve biyoloji ders müfredatının gözden geçirilmesi.
2. Oluşturulacak yeni öğretim programına uygun kitapların hazırlanması için kaynak kitapların tespitinin yapılması ve konuya ilişkin Alman kaynak kitapları varsa bunların tavsiye edilmesi.
3. Öğretim programının uygulanabilmesi için gerekli olan ders araç ve gereçlerinin tespit edilmesi.

Kurulan komisyonlar bu hususlar üzerinde çalışmışlar ve mevcut programlardaki ilk mektep ve orta mektep arasında uyum problemine dikkat çekmişlerdir. Bu sebeple programların ilk mektepten başlamak üzere, lise son sınıfa kadar bir bütünü oluşturan ve birbirini tamamlayan nitelikte olması gerektiği ifade edilmiştir (Yücel, 1994, s. 192).

Söz konusu düzenlemede yurt bilgisi, tarih ve coğrafya derslerine yönelik haftalık ders saati dağılımı aşağıdaki gibidir (Cicioğlu, 1985, s. 182; Yücel, 1994, s. 174):

Tablo 4.12. Ortaokul müfredat programı haftalık ders çizelgesi (1937-1938).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Yurt bilgisi	-	2	2
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	2

Bu programda bir önceki programa göre yurt bilgisi dersinin ortaokul birinci sınıflarda kaldırıldığı, 2. ve 3. sınıflarda ise birer saat artırılarak haftalık ders saatinin ikiye yükseltildiği görülmektedir. Coğrafya dersinin haftalık ders saati, bir önceki programla aynı kalmıştır. Tarih dersinde ise, ortaokul üçüncü sınıfta haftalık ders saati, bir önceki programda 3 saat iken bu programda 2 saate düşürülmüştür.

1937-1938 ortaokul programı bir yıl denendikten sonra yukarıdaki ifade edilen esaslar çerçevesinde, 1938-1939 eğitim öğretim yılında yeni bir program hazırlanmış ve bu program 1949 yılına kadar kullanılmıştır. Söz konusu programı hazırlama sürecinde, ilgili komisyonun ders müfredatlarının yoğun olduğu tespitinden hareketle, ortaokulda haftalık ders sayısı 31'den 29'a düşürülmüştür. 1938-1949 yıllara arasında uygulanan bu ortaokul programında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinde haftalık ders saati dağılımı aşağıdaki gibidir (Cicioğlu, 1985, s. 183):

Tablo 4.13. Ortaokul müfredat programı haftalık ders dağılım çizelgesi (1938-1949).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Yurt bilgisi	-	2	2
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	2

1938 ortaokul tarih dersi müfredatında, tarih öncesi dönem, bu dönemdeki Türk tarih ve medeniyeti, Hint, Asur ve Mısır medeniyetleri, Anadolu ve Ege havzalarında bu dönemde kurulan medeniyetler, Orta Çağ Avrupası'nda Türk varlığı, Kavimler Göçü, Avrupa tarihi, Orta Asya Türk devletleri, İslam tarihi, ilk Müslüman Türk devletleri, Osmanlı İmparatorluğu, Cumhuriyet tarihi gibi tarih konuları ele alınmıştır. Tarih müfredatı genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, Türk tarih tezinin müfredatta ön plana çıkarıldığı söylenebilir. İnsanlık tarihinin başlangıcından Cumhuriyet dönemine kadar geçen süreyi kapsayan müfredat içeriğinde, Türklerin medeniyetleri, insanlık tarihine katkıları, millet olarak ortaya koydukları gelişmelerin yoğun bir şekilde işlendiği göze çarpmaktadır (MEB, 1938, ss. 22–45). Söz konusu programda, tarih dersinin içeriklerine yer verilirken dersin işlenmesine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Coğrafya dersinde ise dokuz adet hedef belirlenmiştir. Derslerin işlenişinde bu hedeflerin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir. Coğrafya dersinin diğer dersleri de bünyesinde toplayan mihrer bir ders olduğu ve bu ders sayesinde insanın çevresiyle alaka kurduğu belirtilmiştir. Bu programda coğrafya öğretimi ile; öğrencinin kendi yakın çevresi hakkında sağlam bilgilere sahip olmasını sağlamak, okulun bulunduğu çevrenin doğal ve beşerî şartlarının öğrenciye belli yöntem ve tekniklerle kavratmak gibi amaçların esas alındığı söylenebilir. Ayrıca programda, coğrafya öğretiminde öğrencinin ders araç ve gereçlerini yakinen tanıması gerektiği vurgulanmış ve derslerin işlenişinde harita, kroki, projeksiyon cihazı gibi araç ve gereçlerin kullanılmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bunun yanı sıra coğrafya dersinde öğrencinin harita, kabartma harita ve resim yapmalarına müsait büyükçe bir masa, kil, alçı veya kum gibi malzemelerin temin edilmesinin gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1938, s. 47).

Bu bilgilerden, coğrafya öğretiminde öğrencilerin aktif bir rol oynadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, ders araç ve gereçlerinin çeşitliliği, öğretimi kolaylaştıracak ve kavramayı sağlayacak diğer bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca müfredatta öğrencilerin

yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyan bir ortamın hazırlanmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bütün bu özellikler, farklılaştırılmış öğretim programının içeriğinde yer alan unsurları oluşturmaktadır (Stirling, 2009, s. 8). Bu sebeple coğrafya müfredat programı içeriğinde, farklılaştırılmış öğretim anlayışını kapsayan niteliklerin bulunduğu söylenebilir.

Yurt bilgisi öğretim programında; hükümet sistemi, Türkiye Büyük Millet Meclisi, yönetimin görevleri ve teşkilat yapılanması, vergi ve askerlik görevleri gibi konular yer almıştır (MEB, 1938, s. 68). Üzerinde durulan bu konular esasen haklarını bilen, sorumluluklarını yerine getiren, bilinçli bir vatandaş olmayı amaçladığı ifade edilebilir. Bu sebeple yurt bilgisi dersi müfredatı merkezine, “iyi bir vatandaş yetiştirmeyi” oturtmuştur.

1938 programı ortaokullarda 11 yıl uygulandıktan sonra 1949’da ortaokul programının güncellenme ihtiyacına binaen, yeni bir ortaokul programı hazırlanmıştır. Hazırlanan yeni program 4. Millî Eğitim Şurası’nda görüşülmüş, yapılan incelemeler neticesinde programa ilişkin şu tespit ve değerlendirmeler yapılmıştır (MEB, 1949a, s. 329):

1. Program devrin şartlarına uygun insan yetiştirmeyi hedefleyen bir niteliktedir.
2. İlkokul programı ile uyumludur.
3. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan bir yapıdadır. Bu sebeple yaşama yakınlık özelliğini gösterir.
4. Eğitim ve öğretimi bir bütün halinde ele alan, öğretmek kadar eğitmenin de önemli olduğu anlayışına sahiptir.
5. Demokrasi bilincine sahip, haklarını ve sorumluluklarını bilen bilinçli bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır.
6. Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi önceleyen deney, gözlem, inceleme ve araştırma gibi faaliyetlere önem vermiştir.
7. Bilimsel metotlar çerçevesinde bireye problem çözme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bütün bu hususlar doğrultusunda yeni programın, ortaokul seviyesinin pedagojik yapısına uygun bir nitelik taşıdığı, aynı zamanda yaparak ve yaşayarak öğrenme, problem çözme, araştırma gibi hususlara vurgu yapması bakımından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının niteliklerini içerisinde barındırdığı tespiti yapılabilir.

1949 ortaokul programında kız ve erkek ortaokulları ve karma ortaokullarının tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin haftalık ders dağılım çizelgesi şu şekildedir (MEB, 1949b, s. 38):

Tablo 4.14. Kız ve erkek ortaokullarıyla karma ortaokullarının ders dağılım cetveli (1949).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Yurttaşlık bilgisi	1	1	1
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	1

1949 Ortaokul Programında yurt bilgisi dersinin bir önceki programdan farklı olarak her sınıf seviyesinde haftalık birer saat şeklinde düzenlendiği görülmektedir. Tarih dersinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Coğrafya dersinde ise bir önceki programa göre ortaokul üçüncü sınıfta haftalık ders saati, 2 saatten 1 saate düşürülmüştür.

1949 ortaokul programında tarih dersinin amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 1949b, s. 91):

1. Türk çocuklarını, Türk devriminin mânâsı ve tarihin önemi üzerinde düşündürmek ve onların devrim değerlerine bağlılıklarını kuvvetlendirmek.
2. Bugünkü kültürün uzun bir geçmişin eseri olduğunu onlara kavratmak ve bu kültürde Türk milletinin hizmetlerini ve payını belirtmek.
3. Çocuklara, şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını duyurarak onların Türk ulusunun geleceğine olan güvenlerini artırmak ve kendilerini Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek.
4. Tarihte millete ve insanlığa hizmet etmiş büyük adamların hayatlarına ve hizmetlerine karşı öğrencilerde ilgi ve hayranlık uyandırmak.
5. İnsanların çevreleriyle yaşayışları arasındaki sıkı münasebeti belirterek, insanların çevreleri üzerine nasıl tesir ettiklerini çocuklara kavratmak ve onlarda insanlığa karşı sevgi ve saygı duygusunu uyandırmak.
6. Çocuklara bugünü daha iyi kavramaları için geçmişi incelerken, onların, içinde yaşadıkları devirde cereyan eden sosyal, ekonomik ve siyasal olayların sebepleri üzerinde düşünme, araştırma ve muhakeme etme yeteneklerinin gelişmesine yardım etmek.
7. Demokrasi hayatımızın gelişmesini incelerken, diğer demokrat milletlerin geçirmiş ve geçirmekte oldukları gelişim safhalarını ve bu bakımdan takip edilen yolları araştırıp incelemek.
8. Milletler ailesi içinde Türk ulusuna düşen insani ödevler bulunduğunu belirtip bunu öğrencilere duyurmak.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, 1949 ortaokul programı tarih müfredatının daha önce ortaya konulan Türk tarih tezi kapsamında oluşturulduğu görülmektedir. Umumiyetle Türk medeniyetinin tarihteki yeri, insanlığa katkıları, medeniyette ulaştığı seviye, tarihe yön veren Türk büyüklerinin şahsiyetleri gibi konular üzerinde durulmuş, bu konuların öğrencilere kavratılması amaçlanmıştır.

Programın açıklama kısmında yer alan ifadeler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından dikkat çekmektedir. Bu değerlendirmeler şu şekildedir (MEB, 1949b, s. 95):

Tarih derslerinde öğretmenin ödevi, tarihi sadece okutmak, anlatmak ve belletmekten ibaret olmayıp öğrenciye hakiki tarih mevzuunu kendi müşahade, inceleme ve düşüncesiyle istihsal ve ondan istifade etmeyi öğretmektir. Bunun için tarih derslerinde öğrencilerin bizzat çalışarak, kitaplardan ve çeşitli kaynaklardan, haritalardan, tarihi resim ve tablolardan faydalanarak, tarihi eserleri inceleyerek, ekskürsyonlar yaparak, zaman zaman toplu konuşmalar ve tartışmalar yapmak suretiyle çeşitli faaliyetlere girişerek bilgi edinmesi esastır. Bu çalışmalarda öğretmen daima söyleyen ve dinleten bir insan rolünden kurtularak, bütün bu faaliyeti sevk ve idare eden bir rehber durumunda bulunacaktır. Öğretmen her konu için öğrencilere bir çalışma planı verecektir. Bu çalışma planı bir muhtıra şeklinde olmayıp, öğrencileri kendi kendine sevk edici mahiyette olacaktır.

Bu ifadelerden hareketle, tarih dersinin öğretiminde öğretmenin, salt konuyu aktaran bir pozisyonundan çıkıp, öğrenciye öğrenme yaşantıları oluşturarak onlara rehberlik etme rolüne sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra programda yer alan, öğrencilere kendilerini geliştirecek bireysel çalışmalar verilmesi ve öğrencilerin gelişiminin takip edilmesi gibi hususlar (Ekinci, 2016, s. 20), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını esas alan bir anlayışı içermektedir.

Programda coğrafya müfredatının amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 1949b, s. 103):

1. Öğrencilere yakın çevrelerinden başlayarak, yurdumuzu ve yurttaşlarımızı tanıtmak; onların milliyet, vatan ve insanlık duygularını daha şuurulu, daha köklü bir hale getirmek.
2. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceleyerek öğrencileri yurdun ekonomik kalkınmasında birer öge haline getirmek.
3. Öğrencilere milletlerin refah ve saadatinin coğrafi çevreden faydalanma derecesine ne kadar bağlı olduğunu, memleketimizin henüz işlenmemiş olan tabii kaynaklarının ne kadar geniş çalışma alanı teşkil ettiğini örnekleriyle belirtmek.
4. Türkiye'nin başlıca tarım endüstri ürünleriyle ticari münasebetleri hakkında bilgi kazandırırken, dünya milletleri arasında ekonomik bağları inceleyerek bu alanda memleketimizin durumunu kavratmak.

5. Memleketimizin ve bütün dünyanın ulaştırma ve haberleşme münasebetlerini incelemek.
6. Öğrencileri, sık sık görüp temasta bulundukları coğrafya olaylarının sebeplerini araştırmaya ve bu olaylar arasındaki bağıllık ve münasebetleri bulup çıkarmaya alıştırmak.
7. Öğrencilerde, başka milletlerin bugünkü hayatını, kültürünü, çalışmalarını ve problemlerini inceleme bilgi ve isteği uyanmasına ve gelişmesine çalışmak.
8. Öğrencilerde, coğrafya alanında insan refah ve saadetine büyük hizmetler etmiş olanlara karşı takdir ve hayranlık duygusunu uyandırmak.
9. Öğrencilere, çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlama, plan ve kroki çözebilme iktidarını kazandırmak.

Coğrafya müfredatının amaçları değerlendirildiğinde; öncelikle öğrenciye yurdu, yurttaşları ve yurdun kaynaklarını tanıtmak ve öğrencide millî bir şuur oluşturmak gayesi güdüldüğü söylenebilir. Müfredat, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından incelendiğinde, açıklama kısmında yer alan ifadeler dikkat çekicidir. Bu ifadeler şu şekildedir (MEB, 1949b, s. 104):

Coğrafi olguların açıklanmasında, öğrencilerin doğrudan doğruya duyularına hitap eden gerçek durumlardan faydalanılmaktadır. Mesela genel coğrafya üzerine gösterilecek örnekler, mümkün mertebe öğrencilerin yakın çevresinden alınmalıdır. Aynı şekilde memleketimizin muhtelif bölgeleri okunurken oralarda karşılaşılan durumlar da çevre ile mukayese edilmelidir.

Coğrafya derslerinde çeşitli araç ve gereçlerden geniş ölçüde faydalanılacaktır. Bunların mümkün olduğu kadar her öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye sevk edecek sayıda olmasına dikkat edilecektir. Bunlardan bir kısmı öğrencilerin öteki derslerde veya okul dışında hazırlayacakları araçlardır.

Yukarıdaki ifadelerden, coğrafya müfredatının öğretiminde yakından uzağa anlayışının esas alındığı, bunun yanı sıra öğrenciye bireysel öğrenme fırsatı sunan bir ortamın oluşturulmasının amaçlandığı ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım tarzı farklılaştırılmış öğretim anlayışını benimseyen bir nitelik taşımaktadır (Beauchaine, 2009, s. 36).

Yurttaşlık bilgisi müfredatının amaçları da şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 1949b, s. 113):

1. Topluluk halinde yaşamanın bir zaruret olduğunu öğrencilere kavratmak ve onlara türlü toplumsal çevrelerde, çeşitli şartlar altında, diğer insanlarla anlayışlı işbirliği kurma ve düzenli bir şekilde beraber yaşama alışkanlığını kazandırmak.
2. Öğrencilere ulus kavramını Türk ulusunun birer evladı olmanın şeref ve mesuliyetini duyurmak.

3. Millet ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırarak bu işleri her işin üstünde tutmayı, ulusal ve yurda canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ülkü haline getirmek.
4. Türk devriminin manasını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin saadet ve refahına yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi öğrencilere kavratmak ve onları Türk devletinin değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetiştirmek.
5. Kanun kavramını öğrencilere benimsetmek; anayasanın sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygı besleme ve devlet otoritesine uyuma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak.
6. Cumhuriyet rejiminin niteliğini, Türkiye'de nasıl kurulup geliştiğini, bu rejimin Türkiye'nin hayatı ve geleceği için ne kadar önemli ve zaruri bulunduğunu öğrencilere kavratmak.
7. Topluluğun bireyler ve bireylerin topluluk üzerine karşılıklı etkilerini ve dayanışma ihtiyacını öğrencilerin kavramalarına ve bu vesileyle yurttaşlar arasında millî birlik esaslarını benimseyen fikir ayrılıklarına saygı ve insanlara karşı sevgi duygusu kazanmalarına yardım etmek.
8. Öğrencilerin içinde yaşadıkları topluluğun refahı ve huzuru için çeşitli işlerde görev almış insanlara saygı duymalarını, onların işlerini kolaylaştırmak için kendi paylarına düşen ödev ve sorumlulukları benimsemelerini sağlamak.
9. Okula demokratik zihniyetin hâkim olduğu bir hava yaratmak suretiyle öğrencilerin, kendi kendilerini idare etmelerine ve okul içinde ve dışında sorumlu işler almalarına geniş imkân ve fırsatlar sağlayarak demokrat görüşlü ve düşüncü yurttaşlar yetiştirmek.

Yukarıdaki ifadelerden, yurttaşlık bilgisi dersi sayesinde; öğrencilerin kendi milletini tanıyan, millet bilincini benimsemiş ve devletine hizmet etmeyi şiar edinmiş, çevresine duyarlı, demokrasiyi benimsemiş vatandaşlar yetiştirmenin amaçlandığı ortaya çıkmaktadır. Müfredatın açıklama kısmında yer alan şu ifade farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından dikkat çekicidir (MEB, 1949b, s. 114):

Yurttaşlık bilgisi dersinde her şeyden önce topluluk halinde yaşayan insanların saygı, sevgi ve anlayış duygusuyla iş birliği yapmaları, yardımlaşmaları, birbirlerinin fikirlerine saygı göstermeleri, birbirlerinin başarılarını takdir etmeleri lüzumuna öğrencileri inandırmalıdır. Bunun için ortaokula yeni gelen öğrencilerin yeni çevrelerine uyma durumlarından hareket edilerek birbirleriyle tanışmalarını, oyun ve çalışmada işbirliği yapmalarını, yeni çevrenin düzen ve kurallarını kavrayıp bunlara uymalarını kolaylaştıracak imkânlar hazırlanmalıdır. İnsanların saadetine, içinde yaşadıkları topluluğun düzenine bağlı bulunduğunu, sınıf, okul, aile ve millet topluluklarının düzen ve güveninin bu toplulukları meydana getiren insanların iş birliği yapmaları ve kendi paylarına düşen ödevleri iyi başarmaları ile mümkün olduğu, öğrencilere, okul içinde düzenli bir topluluk halinde yaşanarak kavratılmalıdır.

Yukarıdaki ifadelerden, öğrencilerin saygı, sevgi, işbirliği yapma ve anlayış duygusu gibi yetilerini kazanmada eğitim ortamlarının önemi üzerinde durulmuş, eğitim ortamlarında

bunu sağlayabilmek için ise, çeşitli etkinliklerin işe koşulması gerektiği vurgulanmıştır. Toplumu oluşturan ögelerin, birbiriyle bağlantılarının önemini yaşatarak kavratma fikri, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi önceleyen bir özellik taşımaktadır. Bu tespitler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını içermesi bakımından önemlidir (Smale-Jacobse vd., 2019, s. 13).

1949 yılında ortaokullara yönelik hazırlanan temel programdan sonra, mesleki eğitime yönelik bu çağ çocukları için bir düzenleme yapılması gereği hissedilmiştir. Bu gereklilik Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 22.10.1953 tarih ve 260 Sayılı kararında şu şekilde ifade edilmiştir (TTKB, 1953):

İlkokulu bitiren çocuklarımız öğrenimlerine devam etmek üzere başlıca iki tip okuldan birini, ortaokulu veya bir orta meslek okulunu seçme durumundadırlar. İlkokula dayalı üç sınıflı meslek okulları, öğrencileri istidat ve kabiliyet bakımından bir ayıklamaya tabi tutmadan almakta, bunlara umumi bilgilerle birlikte daha ziyade ihtisasa kaçan mesleki bilgi ve maharet kazandırmaya çalışmaktadır. Bu iki hedefe ulaşabilmek için orta meslek okullarının gelişme çağında bulunan körpe bünyeleri haddinden fazla ağır bir programa tabi tuttuğu, haklı olarak ileri sürülmektedir. Ortaokul ise halen tatbik etmekte olduğu tek tip programı ile daha ziyade klasik bir öğretim sağlamakta, öğrencilerini iş hayatına ve üst kademedeki meslek okullarına hazırlama yönünden kâfi derecede verimli olamamaktadır. Bu duruma göre, 12 yaşından itibaren çocuklarımız, ilkokulun demokratik terbiyeye çok uygun olan havasından ayrılarak, birbirinden tamamen ayrı müesseselerde, ya klasik bir öğretime veya yaşlarına göre çok erken başlayan bir meslek öğretimine sevk edilmektedir. Öğretim sisteminde müşahade edilmekte olan bu aksaklığı gidermek üzere, ortaöğretim çağındaki çocuklarımızı da demokratik terbiye anlayışına uygun ve mevcut imkanlardan müsavi şartlarda faydalanacak olan yeni bir tip okulun kurulması lüzumu kendini hissettirmektedir.

Yukarıda ifade edildiği üzere, bu dönemde mesleğe yönelik eğitimde uygulanan sistemin amaca hizmet etmediği anlaşılmaktadır. Bu sebeple ortaokulda meslekî eğitimin temellerinin atıldığı işlevsel bir sistemin tesis edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda üç yıl öğretim süresi olan bir ortaokul tesis edilmiştir. Okulun 1. sınıfı bütün öğrencilerin almakla yükümlü olduğu ortak dersleri içeren bir müfredata göre düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile, okulun 2. sınıfından itibaren öğrenciler, uzmanlaşacakları alana yönelmektedirler (Cicioğlu, 1985, s. 184).

Bu düzenleme ile ortaokul “*genel kol*” “*teknik kol*” ve “*ev kadınlığı kolu*” olmak üzere üçe ayrılmıştır. Programda kollara göre tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin haftalık ders dağılım çizelgesi aşağıdaki gibidir (MEB, 1956, ss. 6–8):

Tablo 4.15. Muhtelif gayeli ortaokulun genel kolu haftalık ders dağılım cetveli (1953).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Yurttaşlık bilgisi	1	1	1
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	1

Tablo 4.16. Muhtelif gayeli ortaokulun ev kadınlığı kolu haftalık ders dağılım cetveli (1953).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Yurttaşlık bilgisi	1	1	1
Tarih	2	1	2
Coğrafya	2	1	1

Tablo 4.17. Muhtelif gayeli ortaokulun teknik kolu haftalık ders dağılım cetveli (1953).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Yurttaşlık bilgisi	1	1	1
Tarih	2	1	2
Coğrafya	2	1	1

Genel kol olarak tanımlanan ortaokul programındaki tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisinin ders dağılımının 1949 programıyla aynı olduğu görülmektedir. Ev kadınlığı kolu ve teknik kolda ise, tarih ve coğrafya derslerinin haftalık ders sayısı birer saat düşürülmüştür. Söz konusu bu programlarda derslerin işlenişine yönelik herhangi bir bilgi verilmemiştir.

1970’e kadar 1949’da hazırlanan ortaokul programı uygulanagelmıştır. Hazırlanan eski programın üzerinden uzun yıllar geçmesi, devrin koşullarının değişmesi, eğitimde meydana gelen yenilikler gibi sebeplerle yeni bir program hazırlama ihtiyacı doğmuştur. Buna istinaden 1970 yılında yeni bir ortaokul programı hazırlanmıştır. Bu programda ilk etapta göze çarpan durum; tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi derslerinin “sosyal bilgiler” adı altında birleştirilmesidir. Bunun yanında 1927’den bu yana ortaokul programında yer verilmeyen din dersine ve serbest çalışmalar dersine bu programda seçmeli ders olarak yer verilmiştir. Söz konusu programda sosyal bilgiler dersinin haftalık ders dağılım çizelgesi şu şekildedir (Cicioğlu, 1985, s. 187):

Tablo 4.18. Ortaokul müfredat programı haftalık ders dağılım cetveli (1970).

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Sosyal Bilgiler	5	5	4

28 Eylül – 3 Ekim 1970 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Sekizinci Millî Eğitim Şûrası”, Türk Eğitim Sisteminin temel omurgasına yön vermesi bakımından önemlidir. Zira bu şûrada ortaöğretimin birinci kademesini teşkil eden müfredat programlarına yeni bir yön verilmiştir. Bu düzenlemeye göre ortaöğretimin birinci kademesi, genel öğretimi ihtiva eden yapıdadır ve ikinci kademeye hazırlık sürecidir. Bunun yanı sıra programa dahil edilen seçimlik dersler, ders harici sosyal ve eğitsel faaliyetler, gezi-gözlem faaliyetleri gibi düzenlemelerle öğrencilerin kabiliyetlerini anlama ve onları orta öğretimin ikinci kademesine (lise) sağlıklı bir şekilde yönlendirme amaçlanmıştır (MEB, 1990, s. 45).

Şimdiye kadar hazırlanan ortaokul programları içinde sosyal bilgiler dersine en fazla bu programda yer verildiği dikkat çekmektedir. Bunun en bariz sebebinin tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin haftalık ders saatinin toplanarak sosyal bilgiler dersine ilave edilmesinin olduğu söylenebilir. Bu üç dersin bir ders halinde birleştirilmesindeki amacın, dersleri birbirlerine eklemek değil, derslerin konu bütünlüğü oluşturan bir mihver halinde düzenlenmesini sağlamak olduğu programda belirtilmiştir. Bu program içerik bakımından değerlendirildiğinde, etkin bir vatandaş yetiştirmenin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Zira sosyal ilişkilerde saygı, sevgi ve hoşgörü anlayışına sahip, işbirliğinin önemini kavrayan, kendine güvenen ve başkalarına inanan, medeni cesaret sahibi, hakka saygı gösteren, hakkı ve haklıyı gözeten, vatandaş sorumluluğunu kavramış, memleket hizmetini dürüstlikle yapan ve kurallara uygun yaşamının bilincine ulaşmış kişiler yetiştirmek, programın temel gayeleri arasında yer almaktadır. Ayrıca programın amaçları arasında yer alan farklı sosyal, politik ve ekonomik duruşa, görüşe ve düşünceye sahip aile çevrelerinden gelen, farklı zekâ seviyelerinde ve gelişimindeki çocuklara, iyi bir vatandaşlık eğitimi vererek öğrencilerde millî bir bilinç oluşturmak amaçlanmıştır (MEB, 1973, s. 8).

1970 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının genel itibariyle millî duyguları aşılama odaklı bir program olduğu ifade edilebilir. Program merkezine, iyi vatandaş yetiştirmeyi koyarak, bunu ilköğretim seviyesindeki çocuklara aktarmanın gayesini gütmüştür. Program, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde; muhtevasının genel anlamda farklılaştırılmış öğretim felsefesini yansıtmaktan uzak olduğu söylenebilir. Zira

programın genel yapısı, öğrenci etkinliklerini dikkate alan, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını teşvik eden, öğrenciye yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunan bir anlayıştan ziyade, amaçları belirlenmiş bilgilerin doğrudan öğrenciye verilmesini hedefleyen bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Bu hedeflerin çoğunluğunun iyi bir vatandaş yetiştirme ekseninde toplandığı görülmektedir.

1970 müfredat programıyla sosyal bilgiler adı altında birleştirilen derslerin, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 29.4.1985 tarih ve 67 sayılı kararıyla kabul edilen ve 17.06.1985 tarih ve 2190 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlan düzenleme ile, 1985-1986 öğretim yılından itibaren Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri adı altında üç derse ayrıldığı görülmektedir (MEB, 1985b). Bu derslerin haftalık çizelgesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.19. Millî Tarih, Millî Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri müfredat programı haftalık ders dağılım cetveli (1985).

Dersler	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Millî Tarih	2	2	-
Millî Coğrafya	2	2	-
Vatandaşlık Bilgileri	-	-	3

Söz konusu bu düzenlemede yer alan ortaokul Millî Tarih Programı incelendiğinde şu hususlar dikkati çekmektedir; Medeniyetimizin asil geçmişinden ilham alarak milleti muasır medeniyetler seviyesine çıkarmak, programın en başında esas gaye olarak ifade edilmiştir. Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin millî olmanın yanı sıra, evrensel bir değer taşıdıkları bilincini kavratmak, millî bağımsızlığımızın ve demokrasimizin değerinin farkına varmalarını sağlamak, geçmiş ile bugünü iyi bir şekilde değerlendiren, dünyanın sorunlarına çözüm üretebilen, evrensel değerlerinin yanında millî ve manevi değerlere sahip kişiler yetiştirme, programda ifade edilen diğer hususlar arasındadır (MEB, 1988, s. 183).

Programda tarih dersinin öğretimi ile ilgili şu ifadeler dikkat çekicidir (MEB, 1985b, s. 203):

Tarihi olayların kuru bir anlatım biçimiyle ve kalıplaşmış kronolojik olaylar zinciri halinde öğrenciye aktarılmasından, ezberletilmesinden, öğretmeni ve öğrenci çoğunluğunu pasif durumda bırakan öğrenci takrirlerinden kaçınılacak; bunun yerine soru cevap, diyalog, grup çalışmaları ve yerine göre etkin takrir yöntemiyle öğrenci çoğunluğunun derse iştiraki sağlanıp, önemli görülen konuların tarihi menkıbe, hatıra, şiir ve fıkralarla zenginleştirmek suretiyle derse ilgileri çekilecektir.

Konular harita üzerinde işlenecek, olayların planları ve krokileri çizilecek, gerektiğinde konularla ilgili olan ve Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığınca okullara tavsiyesi uygun görülen kitap, ansiklopedi, dergi ve broşür gibi kaynaklar ile, varsa film ve slaytlardan yararlanılacaktır. Çevredeki tarihi yer, anıt ve eserler gidilip görülecek, müzelerdeki tarihi eser ve belgeler gösterilecek, öğrencilerin geçmişi kolaylıkla göz önüne getirmelerine ve böylece yapıcı ve yaratıcı çalışmaları için malzeme edinmelerine imkân ve fırsat verilecektir.

Yukarıdaki ifadelerden, tarih dersinin öğretiminde sadece anlatıma ve ezbere dayalı bir usulün takip edilmemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Dersin daha iyi anlaşılabilmesi için; grup çalışmalarına yer verilmesi, konunun anlatımında tarihi olaylar, hatıra ve şiir gibi türlerle bağlantı kurularak, film ve slaytlardan yararlanılarak, dersin zenginleştirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra, çevredeki tarihi eserleri ziyaret etmek suretiyle, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Programda tarih öğretimine dair yer alan ifadeler, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtmaları bakımından önemlidir. Zira pasif bir tarih öğretiminden ziyade, öğretim sürecinde öğrencinin aktif olduğu, tarih öğretiminde farklı materyallerin işe koşulduğu, zengin ders içeriklerinin oluşturulduğu bir tarih öğretimi amaçlanmıştır. Tarihsel olayları daha iyi kavramada mekân ziyaretlerine vurgu yapılması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında ve içselleştirebilmesinde önemli bir husustur. Öğretim ortamlarını zenginleştirmenin önemi üzerinde durulması, alternatif öğrenme yöntemlerinin önemsendiğini gösterir. Bütün bunlar, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını içeren esaslardır (Tomlinson, 2005b, s. 10). Fakat programın geneli değerlendirildiğinde belirlenen bu amaçları, öğrenme yaşantılarına aktarabilecek düzenlemelere yer verilmediği görülür.

Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığı'nın 10.07.1985 tarih ve 11 numaralı kararı gereğince ortaokul birinci ve ikinci sınıflarda Millî Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın 1985-1986 öğretim yılından itibaren uygulama kararı alınmıştır (MEB, 1985a, s. 361). Programın amaçları özetle şu şekilde sıralanabilir (1985a, s. 361): "Türkiye'nin dünya üzerindeki stratejik konumunu kavrayarak bunun önemi ile ilgili bilinç edinmek ve ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygusunu geliştirmek, yurdumuzun coğrafi zenginliklerini yeraltı ve yerüstü kaynaklarını öğrenerek, vatanımızın değerini kavramak, kaynakları verimli kullanmayı öğrenmek ve doğayı korumak, Türkiye haricinde yaşayan Türklerin coğrafyalarını kavrayarak Türklerin büyük bir millet olduğunu öğrenmek ve ülkemizin tarım, ticaret ve sanayisi hakkında bilgi sahibi olmak."

Coğrafya dersinin işlenişine yönelik açıklamalarda şu hususlara yer verildiği görülmektedir (1985a, s. 363):

Öğrencilere sayısız isimler ve istatistik bilgiler ezberletmek yerine grafik okumayı kavratmak, olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurabilecekleri akıl yürütmeye dayalı sorular ile dersi işlemek, dersin iyi kavranılabilmesi için atlas, harita, grafik ve fotoğraf gibi çeşitli ders araç gereçlerinden faydalanmak, ansiklopedi ve yardımcı kitaplara başvurmak, coğrafyanın bir mekân bilimi olmasından hareketle geziler düzenleyerek coğrafya ilmine dair olguları yerinde görmek.

Bütün bu ifadelerin, öğrencinin bilgiyi yapılandırarak, yaparak ve yaşayarak etkin bir öğrenme gerçekleştirmesini amaçladığı söylenebilir. Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da aktif öğrenmeyi önceleyen bir anlayışa sahiptir (Demir ve Gürol, 2015, s. 198). Bunun yanı sıra, coğrafi konuların tarihi olaylarla bağlantılar kurularak işlenmesi ile tarihe dair bilgilerin pekiştirilmesi amaçlanmış ve böylelikle millî bir bilinç oluşturmaya çalışılmıştır.

Millî Coğrafya Öğretim Programı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde; ilk başta dersi ezberletmek yerine kavratmanın önemine değinilmesi, farklı ders materyallerinin öğrenme ortamında işe koşulması, coğrafi olguların daha iyi kavratılabilmesi için geziler düzenlenmesi gibi amaçların, farklılaştırılmış öğretime uygun amaçlar olduğu söylenebilir (Uzun, 2022, s. 69). Fakat bu amaçlar programın geneline göre hem zayıf kalmış hem de bu amaçların aktif öğrenme yaşantısına aktarılabilmesine yönelik hedefler, kazanımlar, örnek etkinlikler gibi uygulamalara programda yer verilmemiştir.

Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığının 10.07.1985 tarih ve 10 sayılı kararıyla Vatandaşlık Bilgileri Dersi Öğretim Programı 1985-1986 öğretim yılından itibaren yürürlüğe girmiştir. Öğretim programında yer alan dersin amaçları özet olarak şu şekilde sıralanabilir (MEB, 1985c, s. 288):

Sosyal bir varlık olarak toplumun içerisinde yaşayan bireyin, toplumda düzeni tesis edebilmek için anlayış ve işbirliği içerisinde hareket etmesinin önemini kavratmak, bireye sunulan özgürlüklerin sınırsız olmadığı, hak ve özgürlüklerin yasal çerçeve içerisinde yaşanması ve toplumsal kurallara uyuma konusunda bilinç oluşturmak, millet kavramını içselleştirerek her öğrenciye Türk milletinin şerefli birer evladı olduğunu hissettirmek, öğrencilere demokrasinin önemini kavratarak millî sorumluluk bilinci kazandırmak ve vatana hizmet etme konusunda sorumluluk duygusu uyandırmak, okul içinde ve dışında sorumluluk alarak üstlendiği görevleri layıkıyla yerine getirme becerisi kazandırmak, bir meslek sahibi olarak vatanına ve milletine hizmet etmenin gayesini taşımak.

Programda vatandaşlık dersinin bilgi vermek yerine davranış kazandırmayı amaçlayan bir ders olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciye toplumun her üyesinin sevgi, saygı duyguları ve anlayış doğrultusunda, diğer üyelerle işbirliği ve dayanışma içinde bulunmasının, başkalarının

iyi niyetli görüş ve düşüncelerini hoşgörü ile karşılayabilmesinin, eleştirilere açık olmasının, başkalarının iyi davranışlarını ve başarılarını takdir edebilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Toplumsal huzur ve güvenin sağlanmasında bireyin üzerine düşen görevler olduğu ve bu görevlerin bir vatandaşlık yükümlülüğü olduğunun altı çizilmiştir. Bireye demokratik bir kimlik kazandırmanın önemi üzerinde durulmuştur. Dersin aktarılmasında kuru bilgiye yer vermek yerine, öğrenmelerin tarihi olaylarla ve rol model şahsiyetlerle desteklenmesinin, bilgiye dinamizm katan etkin örneklerle yer verilmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Vatan sevgisinin aktarılmasında ve bireye bir değer olarak kazandırılmasında farklı yolların kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Vatandaşlık dersinde bütün bu davranışların bireye kazandırılmasında öğretmenin etkin bir rol oynadığının altı çizilmiştir. Öğretim programı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde; programın davranış kazandırma merkezli olması sebebiyle davranış kazandırırken tarihi olaylar, rol model şahsiyetler, hikayeler gibi unsurların kullanılması, farklılaştırılmış öğretimin içerisinde yer alan unsurlar olarak ifade edilebilir (Ahlquist, 2015, s. 41). Fakat farklılaştırılmış öğretime dair, Vatandaşlık Bilgileri Dersi Öğretim Programına sadece bu boyutun kısmen yansıdığı söylenebilir.

02.04.1998 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 62 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca bu kararda daha önce millî tarih ve millî coğrafya ve vatandaşlık bilgileri adlarıyla düzenlenen derslerin 1998-1999 öğretim yılından itibaren kademeli olarak kaldırılması kararı alınmıştır. Söz konusu bu düzenleme ile sosyal bilgiler dersinin 4., 5., 6. ve 7. Sınıflarındaki haftalık ders dağılım çizelgesi aşağıdaki gibidir (MEB, 1998a, s. 533):

Tablo 4.20. İlk öğretim okulu sosyal bilgiler dersi haftalık ders dağılım cetveli (1998).

Dersler	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Sosyal bilgiler	3	3	3	3

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, sosyal bilgiler dersinin müstakil bir ders olarak ilköğretimin 4., 5., 6., ve 7. sınıflarında bütüncül bir yaklaşımla okutulmasını esas alan bir program olması bakımından dikkat çekicidir. Zira daha önceki programda millî tarih, millî coğrafya gibi derslere bölünmüş olan sosyal bilgiler dersi, bu program ile bütünleştirilmiştir. Buna ek olarak 7. ve 8. Sınıflar için vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi ile 8. Sınıflarda

okutulmak üzere T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi programa dahil edilmiştir (M. Akpınar ve Kaymakçı, 2012, s. 608).

Öğretim programının uygulama yönergesi incelendiğinde sosyal bilgiler dersi konularının Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin Türkiye'nin coğrafi bölgeleri işlenirken, Karadeniz Bölgesi konusunda Atatürk'ün 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıktığı ve Millî Mücadele'mizin böylelikle başlamış olduğu, İç Anadolu Bölgesi işlenirken, Sivas Kongresi ve Atatürk'ün Ankara'ya gelişi Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışı gibi konuların, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri konularının işlenişinde, Erzurum Kongresi ile bu kongrede alınan kararların önemi gibi ilişkilendirmeler üzerinde durulmuştur (MEB, 1998a, s. 535).

1998 öğretim programı, dersin işleniş sırasında kullanılacak yöntem ve teknikler konusuna da yer vermiştir. Burada en başta, konuların işlenişinde yalnızca ders kitapları ile yetinilmemesi, öğrencinin gelişimine uygun çeşitli kaynaklardan yararlanılması vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencinin araştırmasına imkân tanıyacak, yeni fikirler geliştirilmesine zemin hazırlayacak yöntemlere yer verilmesi, konuların işlenişinde, yalnız anlatım ve soru cevap yöntemleri değil, konuların içeriğine göre münâzara, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan, onu araştırma ve incelemeye sevk eden tekniklerin de kullanılması vurgulanmıştır.

Öğrencilerin çalışma alanlarının yalnızca dersliklerden ibaret olmadığı; aile, okul, çeşitli topluluklar, kütüphaneler, müzeler, sergiler ve benzeri yerlerin de öğrencinin öğrenme alanına dahil olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmek için bu ortamlardan yararlanmaları üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğretmenin belirleyeceği konularda küme çalışması yapabilecekleri, bu uygulama ile öğrencilere; çeşitli kaynaklardan bilgi elde etme ve bilgilerini başkalarına aktarma, işbirliği yapma, birlikte çalışma, eleştirel düşünme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, gruba katılma, sorumluluk alma, problem çözme ve kendine güvenme gibi yetkinliklerin kazandırılabilceği belirtilmiştir (MEB, 1998a, s. 536).

Konuların işlenişinde ders materyallerinin gerekliliğine de değinen program, sosyal bilgiler dersinde harita, yerküre, video kasetler, film şeridi, radyo ve televizyon gibi eğitim materyallerinden istifade edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Konuların işlenişinde yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ilkesinin uygulanması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Ayrıca ders kitaplarında konunun akışına göre yer alan parçalarda millî, manevî, ahlaki ve kültürel değerlerin öğrenciye kazandırılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ölçme ve değerlendirme konusuna da kısaca değinen program, öğrencilerde meydana gelen davranışların ve kazandırılan bilgilerin öğretmen tarafından gözlenmesi ve bunların çeşitli araçlarla ölçülüp değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (MEB, 1998a, s. 536).

1998 ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde şu tespitler yapılabilir:

Programda konuların işlenmesinde, sadece ders kitapları ile yetinilmemesi, konunun daha iyi kavratılabilmesi için farklı kaynakların da işe koşulması, derslerin işlenişinde farklı materyallerin kullanılması, anlatım ve soru cevaptan ziyade farklı tekniklerin kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Buradan, öğrencilerin ilgilerine hitap eden ve onları öğrenmeye motive eden farklılıklar anlaşılabılır. Bu durum elbette ki farklılaştırılmış öğretimin felsefesiyle bağlantılıdır. Nitekim farklılaştırılmış yaklaşım, öğretim sürecinin öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine uygun olarak değiştirilebileceği üzerinde durmaktadır. Öğrencinin öğrenme tercihi olarak da ifade edilebilen öğrenme profilinin, öğretim sürecinde dikkate alınması birçok faydayı beraberinde getirir. Bunun yanı sıra öğretim sürecinde öğrencinin ilgi alanlarına yanıt vermek, hem kısa hem de uzun vadede öğrenciye olumlu öğrenme deneyimleri sunar (Gheysens vd., 2020, s. 5). Bu yönüyle programın, farklılaştırılmış öğretimi önceleyen nitelikler barındırdığı söylenebilir.

Programda, öğretmenin uygun gördüğü konularda küme çalışması yapabileceği belirtilmiştir. Küme çalışması, öğrenciler arasında iş birliğini sağlayan bir tekniktir. İşbirliğine dayalı öğretimin, çeşitli öğretim ihtiyaçları olan öğrenciler için etkili olduğu, bunun yanı sıra özel gereksinimi olan öğrencilerin de işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında çok daha kolay öğrendikleri ve öğrenme ortamlarına istekli bir şekilde katıldıkları tespit edilmiştir. İş birliğine dayalı öğretimde öğrencilerin akademik kazanımlar elde ettiği ortaya çıkmıştır (Santamaria ve Thousand, 2018, s. 16). Bu yönüyle program, farklılaştırılmış öğretimin maksadını yansıtan bir nitelik taşımaktadır. Fakat programda küme çalışmalarının belli konularla sınırlı tutulması, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını tam olarak karşılamamaktadır. Söz konusu programda ölçme ve değerlendirme hususuna kısaca değinilmiş, öğretim programı ile kazandırılması amaçlanan bilgilerin, çeşitli vasıtalarla ölçülüp değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ancak ölçme işleminin nasıl yapılacağı, ölçmede hangi yöntemlerin kullanılacağı, değerlendirme işleminin neye göre nasıl yapılacağı gibi hususlara açıklık getirilmemiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında değerlendirme boyutu da oldukça önemlidir ve kendi içerisinde çeşitli unsurları barındırır. Bu sebeple 1998 öğretim programının, değerlendirme konusunda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını içeren yetkinliğe sahip olmadığı söylenebilir. Bu itibarla 1999 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, her ne kadar içeriğinde farklılaştırılmış öğretime dair nitelikler barındırsa da programdaki yönergelerin kazanım odaklı olmaktan uzak olması sebebiyle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının amacını tam anlamıyla karşılama yeterliğine sahip olmadığı ifade edilebilir.

2005 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4. 5. sınıflar ile 6. ve 7. sınıflarda iki aşamalı olarak hazırlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 08.08.2005 tarih 188 ve 293 sayılı kararıyla 4.ve 5. ve 6. sınıflar için 2005–2006 öğretim yılından itibaren, 7. sınıflarda ise 2006-2007 öğretim yılından itibaren bazı pilot okullarda denenerek uygulanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2005b, s. 492, 2005a, s. 486). Yine bu dönemde Talim ve Terbiye Kurulunun 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı kararıyla ilköğretim okullarında okutulan derslerin haftalık çizelgeleri kabul edilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler dersinin programda yer alan haftalık ders dağılım çizelgesi şu şekildedir (MEB, 2005b, s. 540):

Tablo 4.21. İlköğretim okulları haftalık ders çizelgesi (2005).

Dersler	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Sosyal bilgiler	3	3	3	3

Programın ilk dikkat çeken yönü ve önceki programlardan farklılığı, sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasıdır. Yani sosyal bilgiler öğrenme alanları; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin içerisine giren disiplinler çerçevesinde oluşturulmuştur. Dokuz ayrı öğrenme alanı olarak düzenlenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, tematik bir anlayışla düzenlenmiştir. Önceki sosyal bilgiler öğretim programlarına göre bu programda, bir paradigma değişimi yaşandığı söylenebilir. Zira 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bu programda, beceri ve değerlerin her öğrenme alanında ayrı ayrı belirlenerek verilmesi, programa farklılık kazandıran diğer bir özelliktir (MEB, 2005c, s. 18). Özellikle programda; zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve sosyal katılım gibi becerilerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Kazandırılması amaçlanan değerlerin ise örnek olaylardan veya öykülerden hareket ederek

öğrencilere ahlaki muhakeme kazandıracak şekilde verilmesi öngörülmüştür. Programda ilişkilendirmeler üzerinde de durulduğu görülmektedir. Bu ilişkilendirmeler, üniteler arası ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirme boyutunda ele alınmıştır (MEB, 2004, s. 5).

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının söz konusu programın felsefesi içerisinde yoğun bir şekilde yer aldığı söylenebilir. Zira öğretim programının uygulanması ile ilgili açıklamaların 10. maddesinde bu hususa doğrudan temas edildiği görülmektedir. Öğretmenin okulun bulunduğu çevrenin özelliğine göre programdaki etkinlik örneklerini seçmesi veya kendisinin etkinlik hazırlaması, olguları ve olayları doğrudan aktarmak veya öğrencilere bilgileri ezberletmek yerine, aktif öğrenme etkinliklerini uygulanması, yeni etkinlikler ve öğrenmeler gerçekleştirirken, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alması gibi hususlar, ilk etapta yapılandırmacı yaklaşım anlayışını doğrudan ifade eden nitelikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenin bilgiyi doğrudan veren değil, öğrencilerin bilgilere anlam kazandırarak onları yapılandırmasında rol oynayan bir kişi olması, öğrencilerle iletişimde ve soru-cevap etkinliklerinde, onların analiz ve sentez becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermesi gibi hususlar da yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan diğer nitelikler arasında sıralanabilir. Ayrıca programda, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak birincil kaynaklar üzerinde çalışmalarının önemine dikkat çekilmiş, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayabilmek adına; pazar yerleri, resmi daireler, fabrikalar, sergiler, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, müzeler ve tarihi mekânlara geziler düzenlemenin önemine değinilmiştir. Bu şekilde öğrencilere, tarihi ve sosyal dokularla bağ kurabilme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrenme etkinlikleri düzenlenirken, öğrencilere gerçek hayat hikayelerini yansıtan problemlerin verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuş ve böylelikle program, yaşama yakınlık niteliği kazanmıştır (MEB, 2004, s. 6).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme kısmının daha önceki programlara nazaran farklı bir bakış açısına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bu programla, sadece öğrencinin öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ölçme ve değerlendirmelerde geleneksel yöntemlerin yanı sıra, alternatif yöntemlerin de kullanılması gerektiği ve bu yöntemler arasında; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, özdeğerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler gibi uygulamalara yer verilebileceği

vurgulanmıştır. Programın, öğrencilerin fotoğraf, resim, proje, poster, şarkı sözü, maket yapımı gibi etkinlikler düzenleyebilmelerine imkân tanınması ve bu etkinlikleri değerlendirme kategorisine dahil etmesi, değerlendirmeyi zenginleştirme olarak görülebilir (MEB, 2004, s. 7). Hiç kuşkusuz program içeriğinde belirlenen esaslar, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtmaları bakımından önemlidir. En başında programın yapılandırmacı felsefeye dayalı olması, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile bütünleşen ana unsur olmuştur (Thakur, 2014, s. 11).

Sosyal bilgiler dersi için 2018 yılında hazırlanan ve halen kullanılmakta olan en son program, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'dır. Program, 19.01.2018 tarih ve 12 sayılı karar ile Tebliğler Dergisinde yayımlanarak 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya konulmuştur (MEB, 2018a, s. 1761). Program, 4., 5. ve 6., 7. sınıf seviyelerini kapsamaktadır. Programda sosyal bilgiler dersinin ortaokul ve imam hatip ortaokullarındaki haftalık ders çizelgesi aşağıdaki gibidir (MEB, 2018a, s. 1802):

Tablo 4.22. Ortaokul ve imam hatip ortaokulları haftalık ders çizelgesi (2018).

Dersler	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Sosyal bilgiler	3	3	3

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öncelikle bir öğretim programının hangi amaçlara hizmet etmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda program, okul öncesi eğitimden başlayıp lise eğitimine kadar her seviyede öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedeflere yer vermiştir. Bu hedeflere bakıldığı zaman okul öncesindeki bireylerde, bedensel, zihinsel, duygusal gelişimleri desteklemek; ilkokulu tamamlayan öğrencilerde, ahlaki bütünlük perspektifinde öz farkındalık, öz güven ve öz disipline sahip, hayatın içerisinde ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme yetileri kazanmış ve bu yetileri sosyal becerilerle bütünleştirmiş bireyler yetiştirmek; ortaokulu tamamlayan öğrencilerde millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, temel düzey beceri ve yetenekleri kazanmış bireyler yetiştirmek; liseyi tamamlayan öğrencilerde ise, önceki yetkinliklerini geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, bu değerleri hayatına aktararak ülkesi için üreten, etkin vatandaş olmak ve ülkesinin her alanda gelişimine katkıda bulunan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2018b, s. 3).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde, değerler ve yetkinliklere de yer verilmiştir. Programda kök değerler olarak tanımlanan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerinin ilişkili olduğu diğer alt değerlerle bütünleştirilerek öğrenme-öğretme sürecinde bireye aktarılması öngörülmüştür. Programda sekiz temel yetkinlikten bahsedilmiştir. Bu yetkinlikler şu şekildedir: “*Ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade*” (MEB, 2018b, s. 5). Bahsedilen bu yetkinlikler ve değerler ile bireylerin bilgi, beceri ve değer bütünüyle donanmış etkin vatandaşlar olabilmeleri amaçlanmıştır.

Program, insanın gelişimsel özelliklerinin çok yönlü olduğunu işaret etmiştir. Bu sebeple programda, bireyin sahip olduğu bilgi ve birikim dikkate alınarak bütüncül bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra program, gelişimin durmaksızın devam ettiği prensibinden hareketle, her yaş döneminde bireyin gelişim özelliklerinin dikkate alınarak, bu özelliklere göre öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerektiğini önerir. Bireyin yaşantısındaki gelişim çeşitli evreler halinde gerçekleşmektedir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretim programı, bu gelişim dönemlerinin dikkate alınmasını, öğrenme yaşantılarında amaç ve kazanımların buna göre düzenlenmesini esas almıştır. Bu sebeple öğrenme yaşantılarında basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta bir sıra izlenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Dil alanında meydana gelen gelişimin zekâyı etkilemesi gibi, bireyde bir alanda meydana gelen değişimin diğer alanları da etkileyebileceği programda vurgulanmış, bu bağlamda öğretmenin öğretim sürecinde bu özellikleri göz önünde bulundurması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2018b, s. 5).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında üzerinde durulan diğer önemli bir husus da bireysel farklılıklardır. Programda ifade edildiği üzere kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörler gibi, bir çok farklı etkenden kaynaklı olarak bireyler birbirinden farklılaşmaktadır. Bu sebeple bireylerin öğrenme yaşantılarında bu farklılıkları dikkate almak, bireylerin ilgi ihtiyaç ve yönelimlerine cevap verecek öğrenme yaşantıları oluşturmak, oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı bu hususun üzerinde durarak öğretim faaliyetlerinde bireylerin farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, farklı gelişim evrelerinde gelişim hızları da birbirinden farklı olabilmektedir. Gelişim hızındaki bu farklılık bireylerin öğrenmelerini de etkileyebilmektedir. Bu bakımdan öğretim programı, öğretmenin bu gelişim hızlarını da dikkate alması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 2018b, s. 6).

2018 sosyal bilgiler öğretim programında ölçme ve değerlendirme bahsine geniş bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Program, her bireyin diğer bireyden farklı olması anlayışından hareketle, herkes için standart bir ölçme ve değerlendirme aracının söz konusu olmadığı tespitini yapmıştır. Bu sebeple bireylerin farklılıklarına hitap eden, öğrenme-öğretme sürecinde bireyin gelişimine destek sağlayan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buradan hareketle program, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine kılavuzluk edecek 7 tane ilke belirlemiştir. Bu ilkeler özetle şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2018b, s. 6):

- Ölçme ve değerlendirme programda yer alan kazanımları kapsamalı ve programla uyum içinde olmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, uygulayıcıya standart ve kesin sınırlar çizmez. Ancak ölçme ve değerlendirmede uygulayıcı, akademik ölçütlere uymalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin birbirini tamamlayan ayrılmaz birer parçasıdır.
- Her bireyin diğerinden farklı olması sebebiyle, standart bir ölçme ve değerlendirmeden bahsedilemez. Bu bireyin doğasına ters bir durumdur.
- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri ölçülürken, farklı ölçme ve değerlendirme araçları işe koşulmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenci ve öğretmenin sürece aktif katılımını gerekli kılar.
- Ölçme ve değerlendirme, belirli bir zaman kesitinde değil, sürecin geneline yönelik yapılmalıdır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 18 tane özel amacın belirlendiği görülmektedir. Bu özel amaçlar ile özet olarak şu kazanımların öğrencilere verilmesinin amaçlandığı söylenebilir (MEB, 2018b, s. 8): *“Vatanını ve milletini sevmek, hak ve sorumluluklarının bilincinde olma, demokratik, laik, sosyal ve millî değerlere sahip çıkma, kültürel mirası koruma, doğal kaynakları ve çevreyi koruma, eleştirel düşünme becerilerine sahip olma, değişim ve sürekliliği algılayabilme, bilimsel düşünme becerileri kazanma, duyarlı olma, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında olma.”*

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın uygulama sürecinde birtakım esaslar belirlenmiştir. Bu esaslar özetle şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2018b, s. 10):

Sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinin bir araya getirildiği bir anlayış çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu sebeple konular, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgileri gibi ayrı ayrı değil, disiplinler arası bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Programa göre kazanımların aktarılmasında “*yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş- bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik*” gibi sosyal bilimlerin temel ilkeleri esas alınmış ve bu ilkelerin aktarılmasında esnek bir sıra izlenmiştir. Sosyal bilimcilerin kullandığı bilimsel yöntem ve teknikler ışığında öğrenciler, hayatın içerisinde yer alan problemlerle karşılaştırılmalı ve bu problemlere bilimsel yöntemler çerçevesinde çözüm yolları üretebilme becerileri geliştirilmelidir.

Programda belirlenen değer ve beceriler yeri geldikçe, her konu kapsamında kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Millî bayramlar ve mahallî kurtuluş günleri gibi etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerde millî değer kavramı geliştirilmeye çalışılmıştır. Okul dışı öğrenmelerine önem verilmiş, okulun yakın çevresinden başlayarak okul bahçesi, pazar yeri, resmi kurum ve kuruluşlar, tarihi mekânlar, müzeler ve öğren yerleri gibi mekânların ziyareti amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler dersinin efsane, destan, masal, atasözü, şiir ve türkü gibi edebi eserlerle; resim, musiki, minyatür, hat, heykel, tiyatro ve sinema gibi sanatsal eserlerle desteklenmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler konu içeriklerinde yer alan güncel konular, çeşitli şekillerde tartışılarak öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Günümüzün gelişen teknolojisi kapsamında öğrencilere, dijital vatandaşlık olgusunu kavratmak ve konuya ilişkin yeterliliklerini geliştirmek amacıyla öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi esas alınmıştır.

Programın ana felsefesi, diğer sosyal bilgiler öğretim programında da olduğu gibi etkin bir vatandaş yetiştirilme eksenine kurulmuştur. Bunu sağlamak için ise öğretim programı, öğrenme alanlarına ayrılarak, her öğrenme alanında ulaşılabilecek kazanımlar ayrı ayrı belirlenmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın, belirlenen öğrenme alanları kapsamında genel amaçlar, özel amaçlar ve kazanımlara yer veren yapıda olması, değerler ve becerileri ayrıntılı ele alarak bunları konu kazanımlarında yeri geldikçe işlemesi, ölçme ve değerlendirmeye yönelik ortaya koyduğu kılavuz yaklaşım tarzı, kazanımları öğrenme alanlarına ve sürelerine oransal olarak dağıtması gibi özellikleri bakımından, şimdiye kadar yapılmış olan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarından farklı olduğu söylenebilir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın içeriğinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına geniş bir kapsamda yer verildiği görülür. Programın en başta yapılandırmacılık

felsefesine dayalı olarak hazırlanması, bunu sağlayan en önemli husustur. Zira yapılandırmacılık anlayışı, bireye bilgiyi hazır vermekten ziyade, çeşitli süreçler ve öğrenme yaşantıları yoluyla bireyin kendisinin bilgiye ulaşmasını amaç edinen bir yaklaşımdır (Lourenço, 2014, ss. 11–13). Programın genelinde bu yaklaşımın esas alındığı görülmektedir. Özellikle öğrenme-öğretme faaliyetlerinde üzerinde durulan şu husus, farklılaştırılmış öğretimin önemini açıkça ifade etmesi bakımından dikkat çekicidir (MEB, 2018b, s. 7):

Kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir.

Günümüzde öğrenciler çeşitli akademik yetenekler, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ türleri ile okula gelmektedirler. Bu farklı yetenek, öğrenme stili ve öğrenme profiline sahip öğrencilerin ihtiyacına cevap verecek bir program artık zorunluluk haline gelmiştir. Nitekim öğrenme-öğretme faaliyetleri, öğrencilere hitap etmediği zaman, öğrencilerde hayal kırıklığı, sıkıntı ve motivasyon eksikliği oluşabilmektedir (Danzi vd., 2008, s. 1). Bilişsel öğrenme seviyeleri düşük öğrenciler için etkili olan öğretim yöntemlerinin, seviyesi daha ileride öğrenciler için etkili olmayabileceğine veya hatta yüksek bilgili öğrenciler için zararlı olabileceğine dair önemli kanıtlar vardır. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretimin, birden fazla öğrenme stiline hitap eden geniş bir yelpazede öğretim yaklaşımını esas alması, onu diğer yaklaşımlardan farklı hale getirmiştir (Mayer, 2008, s. 507). Buradan hareketle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bireysel farklılıkları esas alan bir bakış açısının var olduğunu söylemek mümkündür.

Bunun yanı sıra söz konusu programın ölçme ve değerlendirme bahsinde farklılaştırılmış öğretime şu şekilde vurgu yapılmıştır (MEB, 2018b, s. 6):

Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde, azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır.

Nitekim farklılaştırılmış öğretimde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi alanlarını ve öğrenme tercihlerini tespit edebilmek için veri toplamayı ve bu verileri öğrenci ile birlikte yorumlamayı gerektiren bütüncül bir bakış açısını

içerir. Böylelikle hem ölçme ve değerlendirme süreci zenginleştirilmiş olur hem de öğrencilerin öğrenme süreçleri etkin bir şekilde gözlemlenebilir (Moon, 2005, s. 227). Ölçme ve değerlendirme bakımından 2018 programı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bakış açısını yansıtmaktadır. Zira program, herkes için standart bir ölçme ve değerlendirmeden ziyade, farklılıklara hitap eden esnek bir ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapmaktadır (Tomlinson, 2007, ss. 1–6). Bütün bu bulgulardan hareketle, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın, her yönüyle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına destek verdiği, diğer müfredat programlarına nazaran farklılaştırılmış öğretime ilişkin birçok ögeyi bünyesinde barındırdığı söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu noktasında, sosyal bilgiler dersinde geçmişten günümüze kullanılagelen öğretim yöntem ve tekniklerinin içerisinde ön plana çıkanların neler olduğuna değinilecektir.

Yapılan işten sağlıklı sonuçlar almanın yolu, o işi yöntem ve tekniğine göre yapmaktan geçer. Aksi takdirde süreç insanı yorar ve istenen netice elde edilemez. Bu durum eğitim için de böyledir. Bir eğitimcinin sadece alan bilgisine hâkim olması yetmez, o bilgiyi etkin bir şekilde öğrenciye aktaracak strateji, yöntem ve teknikler konusunda da yetkin olması gerekir (Nas, 2000, s. 117). Bir eğitim programında muhtevanın aktarılması, öğretim süreçleri ile ilgilidir. Öğretim süreçleri, belirli bir zaman içerisinde muhtevanın (içerik) öğretilmesine yönelik yapılan her türlü faaliyeti ifade eder. Bu sebeple öğretim programının hayata geçirilmesi öğretim süreçleri ile yakından ilgilidir (Küçükahmet, 1997, s. 19). Öğrenme-öğretme süreçlerinde geçmişten bu yana bir çok strateji, yöntem ve teknik geliştirilmiş ve hayata geçirilmiştir. Hiç şüphesiz geliştirilen strateji, yöntem ve teknikler, içinde bulunulan çağın gereksinimlerini karşılamaya yönelik olmuştur.

Zamanın ilerlemesi ve teknolojinin gelişmesi toplumsal problemlerin de çeşitlenmesine zemin hazırlamış, bu durum problemlerin çözümüne yönelik eğitimde yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Bilimde pozitivist düşünce sonrası gelişen ve yoruma değer veren anlayış, bilginin bir araya getirilmesi ve aktarılmasında sadece tek bir yolun olmadığı düşüncesini benimsemiştir. Bu bağlamda sosyal bilimlerde kendine özgü strateji, yöntem ve teknikler oluşturmaya başlamıştır. Sosyal bilimlerde bilginin örgütlenmesi ve aktarılmasında nesnellikten çok, bakış açısı ön plana çıkmıştır. Bu sebeple zaman içerisinde sosyal bilimlerin aktarılmasında kendine has birçok strateji, yöntem ve teknik geliştirilmiştir.

Bunun da ötesinde, sosyal bilimlerin formüle dayanmayan, nicelikten ziyade niteliğe değer veren özelliği sebebiyle, kullanılan strateji, yöntem ve tekniğin bilgiyi aktarana göre şekillendiği ve geliştiği de söylenebilir. Bu itibarla geçen zaman içerisinde pek çok strateji, yöntem ve teknik sosyal bilimlerin eğitim ve öğretiminde uygulanır hale gelmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 57).

Bahse konu strateji, yöntem ve teknikleri tartışmadan önce kavramsal tanımlamalarını yapmak gerekir. Strateji temel anlamıyla, belirlenen amaca ulaşabilmek için ortaya konulan yaklaşım olarak tanımlanabilir. Yöntem ise, belirlenen stratejiye uygun öğrenme yaşantılarında izlenen yolu ifade eder. Teknik de izlenen bu yolda işe koşulan uygulamalardır (Gündüz, 2015, s. 1; Tokcan ve Demirkaya, 2014, s. 436; Yel vd., 2015, s. 44).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde amaçlar doğrultusunda izlenen stratejiler çeşitlilikler gösterir. Belirlenen amaçlara ulaşabilmek için stratejiler işe konuşulurken; stratejinin maliyeti, uygulanacak öğrenci grubunun azlığı veya çokluğu, öğrenme ortamının stratejiye uygunluğu, öğretmenin stratejiyi uygulamak için sahip olduğu yetkinlik, öğretilmesi planlanan içeriğin özelliği gibi pek çok unsur göz önünde bulundurulur (Kaşyaka, 2021, s. 133).

Hayatın içerisinde ve bireyi hayata hazırlayan bir ders olması sebebiyle sosyal bilgiler, içeriği her geçen gün çeşitlenen ve zenginleşen bir yapıya sahiptir. Bu bakımdan sosyal bilgiler dersi, ortaya çıkışından bu yana gerek içerik gerekse içeriğin aktarılması bakımından farklı değişim ve gelişimlere sahne olmuştur. Sosyal bilgiler dersinin içeriği ve içeriğin aktarılmasına ilişkin bilim adamları farklı çalışmalar yürütmüşler ve yürütülen bu farklı çalışmalarda birbirine benzer çok çeşitli sınıflandırma yapılmış ise de sosyal bilgiler öğretimi geleneksel olarak; *“vatandaşlık bilgisi aktarımı olarak sosyal bilgiler,” “sosyal bilim olarak sosyal bilgiler”* ve *“yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler”* adı altında üç temel yaklaşımı esas almıştır (Kaymakçı ve Ata, 2012, s. 39).

Vatandaşlık bilgisi aktarımı olarak sosyal bilgiler, iyi bir vatandaş yetiştirebilmeyi amaçlar. Bu amaca, doğru değerlerin kazandırılmasıyla ulaşılabilir. Bu değerler ve değerlere ilişkin kavramlar ise, kitap, sunu, soru cevap ve problem çözme gibi etkinliklerle aktarılabilir. Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin içerisinde yer alan disiplinlere ilişkin kavramları, içerikleri ve öğrenme yaşantılarını bireye kazandırmayı amaçlar. Bu kapsamda birey, disiplinlere ilişkin çıkarsamaları kendisinin yaptığı, keşifleri kendisinin gerçekleştirdiği ve sonuçlara kendisinin ulaştığı bir yöntem olan buluş yolu ile öğrenme süreçlerini kullanabilir.

Yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler ise bireye, hayatın içerisinde karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilme ve karar verme yetisi kazandırmayı amaçlar. Bu yeteneklerin kazandırılması için, sorun çözme ve karar verme becerilerine yönelik problem durumları işe koşulabilir (Yılar ve Tağrikulu, 2020, s. 57).

Sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarına ilişkin yukarıda verilen bilgiye ek olarak, sosyal bilgiler öğretiminde geçmişten bu yana uygulanan yaklaşımlardan bahsetmek konuya açıklık getirmesi bakımından önemlidir. Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler dersinin öğretimine yönelik her geçen gün farklı yaklaşımlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Fakat geçmişten bu yana sosyal bilgiler dersinde kullanılagelen belli başlı yaklaşımlar; “davranışçı yaklaşım,” “yapılandırmacı yaklaşım,” “çoklu zekâ kuramı” ve “işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımı” olarak sıralanabilir. Fakat sosyal bilgiler ders içeriklerinin değişen dünya ile birlikte her geçen gün yenilenmesi ve zenginleşmesi, bu geleneksel yaklaşımlara ek yeni yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. Öncelikle bahse konu bu geleneksel yaklaşımları ele almak yerinde olur.

4.4.1. Davranışçı yaklaşım

Davranışçı yaklaşım, pozitivist/akılcı felsefenin bir yansıması olarak kâinatta tek gerçek bilginin var olduğunu, bu bilginin kişiye ve duruma göre değişmez bir nitelik arz ettiğini ileri sürer (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 27). Bu yaklaşımın tezahürü olan eğitim anlayışı da uyarıcı-tepki etkileşimine dayalı bir uygulamayı benimsemiştir. Bu anlayışa göre birey, bilgiyi elde etmede pasiftir. Kendisine gelen uyaranlara göre bireyin verdiği tepki, bilgiyi elde etmesini sağlar. Bu yaklaşım bütün uyaranlara aynı tepkinin verileceği varsayımından hareket eder. Davranışçı yaklaşım, öğrenciye istendik davranışları kazandırmaya yönelik uyarıcı-tepki-şartlandırma ve pekiştirme süreçlerini kullanır. Bu yaklaşıma göre davranışın bireyde kalıcı olabilmesi için otomatik halde tekrar edilir hale gelmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenmeden kasıt, davranışın değiştirilmesidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi bireyde gözlenen davranış değişiklikleriyle ölçülür. Öğrenciye kazandırılmak istenen bilgiler, önceden düzenlenerek çeşitli birimlere ayrılır. Bu bağlamda olumlu davranışlar pekiştirilerek öğrenme gerçekleştirilir. Bu süreçte bireylerin hepsi standart öğrenme potansiyeline sahip bireyler olarak kabul edilir ve bireysel farklılıklar üzerinde durulmaz (Güneş vd., 2016, s. 26).

Davranışçı yaklaşımın hâkim olduğu sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında bu yaklaşıma uygun olarak sunuş yoluyla öğrenme stratejisinin işe koşulduğu söylenebilir. Bu stratejide bilgi, bireyin biliş sistemine yerleştirilir. Bu aşamada birey kendi biliş sistemindeki

bilgiyle yeni bilgi arasında anlamlı bağlar kurar ve bu durum bireyin biliş sisteminde değişikliğe sebep olur. Bu stratejiye göre öğrenme faaliyeti, bilgilerin kendi arasında organize edilmesi esasına dayanır. Bu itibarla, öğrenilen yeni bilgi eski bilgiyle ne kadar iyi organize edilirse öğrenme o oranda iyi gerçekleşir. Bu süreçte öğrenmeyi en iyi organize edebilen kişi öğretmendir. Öğretmenler yeni bilgiyi ve kavramı aktarır, örnekler verir. Bu stratejiye göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenilecek bilginin öğrenciye anlamlı gelmesi gerekmektedir. Bu bağlamda iyi bir öğrenme, mevcut bilgilerle sonradan öğrenilen bilgilerin etkin bir bütünlük oluşturmasıyla mümkündür. Yeni bilgiler, mevcut bilgilerle sağlıklı ilişkilendirilemez ise öğrenme eksik kalır ya da ezberden öteye gidemez (Langer ve Nicolich, 1981, s. 373).

Davranışçı yaklaşım bilgiyi elde etmeye değil, uyaranlarla davranışı şekillendirmeye odaklanan bir nitelik taşır. Sosyal bilgiler dersinin; belirli davranışları, inanışları ve değerleri bünyesinde barındırmasından dolayı, bunların bireye aktarılmasında ülkemizde bir dönem davranışçı eğitim felsefesinin kullanıldığı söylenebilir (Çoban, 2018, s. 315). Bu süreçte sosyal bilgilerin “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” merkezinde yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin konu içerikleri bu dönemde genellikle haklarını ve sorumluluklarını bilen, vatanını seven, ülkesine hizmet eden, iyi bir vatandaş yetiştirme eksenine oturtulmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan içerikler, kitaplar ve öğretmenler vasıtasıyla öğrencilere aktarılmaya çalışılmış, davranışçı yaklaşım ile, süreçte pasif olan öğrenciye bilgi aktarımı sayesinde öğretme yoluna gidilmiştir (Kabapınar, 2019, s. 27). Özellikle ülkemiz açısından değerlendirmek gerekirse, sosyal bilgiler dersinde benimsenen davranışçı felsefenin 2005 yılına kadar devam ettiği söylenebilir.

4.4.2. Yapılandırmacı yaklaşım

Yapısalcı kuram, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, içsel süreçte oluşan bir faaliyettir. Öğrenme sürecinde birey aktiftir ve içgörülerini hareket eder. Süreç aynı zamanda keşfe dayanır. Yani birey öğrenme yaşantılarında aktif olarak sürece katılır, bilgiyi yapılandırır ve keşfeder. Yapılandırmacılık, öğrenme açısından, bireylerin bilgilerini örgütleyerek önceki deneyimlerle ilişkilendirmesi, ilişkilendirdiği bilgileri yorumlayarak çevrelerindeki dünyaya ilişkin kendi anlayışlarını oluşturmayı esas alır (Pritchard ve Woollard, 2010, s. 19). Yapılandırmacı yaklaşımda davranışçı yaklaşımın aksine, insan zihni boş bir levha değildir ve bilgiler her insana standart yollarla aktarılamaz. Bu bakımdan yapılandırmacı kuramda her birey, öğrenme sürecinde aktif olmalı ve bireysel öğrenme faaliyetleri için kendisine fırsat

tanınmalıdır. Bu itibarla, yapılandırmacı bir sınıfta öğretmen, farklı yöntem ve teknikleri işe koşabilmelidir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğretmenin rolü bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşma sürecinde öğrenciye yol gösteren, onu kılavuzlayandır (Saban, 2004, s. 179).

Sosyal bilgiler dersinin hayatın içerisinde bir ders olması sebebiyle, dersin içeriği her geçen gün genişletmekte ve birçok konu sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanlarına dahil edilmektedir. Örneğin bilinçli internet kullanımı, daha önce sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer almazken, zaman içerisinde teknolojinin ve bilişim sistemlerinin gelişip yaygınlaşmasıyla bu konu, sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanına dahil edilmiştir. Buna benzer bir çok yenilik ve değişim, sosyal bilgiler dersinin yeni bir bakış açısına sahip olmasını gerekli kılmıştır. Bu bakımdan Millî Eğitim Bakanlığı 2000’li yıllardan sonra öğretim programlarında bir paradigma değişikliğine giderek yeni düzenlemeler yapmıştır (Akhan ve Çiçek, 2021, s. 81).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın bu dönemde gerçekleştirdiği en önemli yenilik, 2004 yılında ilköğretim ve ortaöğretimde, öğretim programlarını yapılandırmacı anlayış çerçevesinde düzenlemesidir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2004-2005 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilköğretimden başlayarak kademeli bir şekilde uygulamaya koyduğu bu program, öğrenciyi merkeze alan, bilgiyi öğrenciye hazır vermek yerine, çeşitli etkinliklerle öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlayan bir anlayışı ortaya koymuştur (Keskin, 2019, s. 24).

Bu itibarla 2005’ten sonra uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın hazırlanmasında yapısalıcı yaklaşım esas alınmıştır. Nitekim programın açıklamalar kısmında dile getirilen şu ifadeler, yapılandırmacı öğretimi destekler niteliktedir (MEB, 2004, s. 6):

Öğretmen, okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenme etkinliklerini uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken, dersin genel amacı, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsenmelidir...Oluşturmacı sınıfın gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yer olduğu unutulmamalıdır. Bu şekilde öğrenciler, demokratik beceri ve değerlere sahip, bilimsel düşünmeye açık, insan haklarına saygılı, işbirliği içinde çalışabilen, Cumhuriyet sevgisi gelişmiş, haklarını bilen ve sorumluluk sahibi Türk vatandaşları olarak yetiştirilebilir.

Bu bağlamda eğitimciler, yapılandırmacı yaklaşımı işler kılabilmek amacıyla öğrenciyi merkeze alan çeşitli strateji, yöntem ve tekniğin işe koşulması üzerinde durmuştur. Bu yaklaşım

ile öğrenci etkinliklerini merkeze alan, bilgi ve beceriyi dengeli bir biçimde yapılandırmayı amaçlayan, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu tutan ve bireysel farklılıklara değer vererek çevre ile etkileşim kurmaya imkân tanıyan, yeni bir anlayış ortaya konulmaya çalışılmıştır. Özetle 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, geleneksel öğretmen merkezli ve davranış odaklı sosyal bilgiler öğretimi yerine; öğrenciyi merkeze alan ve süreç odaklı uygulamalara değer veren bir nitelik taşımaktadır (Yılar ve Taşrikulu, 2020, s. 48).

4.4.3. Çoklu zekâ kuramı

“Öğretimdeki en büyük hata, tüm çocukları aynı bireyin varyantlarıymış gibi kabul edip, hepsine aynı konuları aynı şekilde öğretmekte ısrar etmektir.” (H. Gardner)

Gardner’in yukarıdaki ifadesinden de anlaşılacağı üzere, her birey bir birinden farklı özelliklere sahiptir ve öğretim faaliyetlerinde bu durum mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerinin yatkınlıklarını, ilgilerini, yeteneklerini, hazırbulunuşluklarını, öğrenme profillerini iyi tanımalıdır (Vantassel-Baska, 2013, s. 4). Bu bağlamda Gardner, bireyin tek çeşit bir zekâ yerine, birden çok zekâyâ sahip olduğunu ileri sürer. Birbirimizden farklı görüldüğümüz ve farklı kişiliklere sahip olduğumuz gibi, farklı türde zihinlere de sahibiz (Checkley, 1997, s. 6). Gardner (1983) tarafından geliştirilen ve insanların dünyayı anlamaları ve problemleri çözmeleri için çeşitli yolları tanımlayan zekâ türleri şu şekilde sıralanabilir: Dilbilimsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, mekânsal (dışa dönük) zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müzikal (ritmik) zekâ, kişilerarası (sosyal) zekâ, içsel zekâ, natüralist (doğa) zekâ. Gardner’in bu teorisine göre insanlar, farklı alanlarda çeşitli zekâ seviyeleri sergilerler (Burris, 2011, s. 13).

Gardner’a göre, her insan bu farklı zekâ türlerine sahiptir, ancak bir bireylerde farklı zekâ türlerinin biri diğerlerine göre daha güçlü olabilmektedir. Ayrıca, genetik ve kültürel faktörler, bireyin zekâ gelişimini, zekâ tercihlerini ve zekâyı nasıl kullandığını etkiler. Dolayısıyla bir öğretmenin çoklu zekâ teorisini sınıfta uygulayabilmesi için önce bu zekâ türlerini bilmesi gerekir. Bundan sonraki süreçte öğretmen öğrencilerinin zekâ türlerini iyi bir şekilde analiz edebilmeli ve bu zekâ türlerine yönelik öğrenme-öğretme süreçleri düzenleyebilmelidir. Öğretmen daha sonra bu farklı zekâlara özel, hedefler belirleyebilir ve bu zekâ güçlerini kullanarak yeni öğrenmeler gerçekleştirebilir. Nitekim yapılan çalışmalar, öğrencilerin zekâ türlerine göre yapılan öğretimin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama, ilgilerine hitap etme, başarıyı sağlama gibi birçok faydayı sağladığını kanıtlamıştır (Gangi, 2011, s. 26).

Çoklu zekâ kuramı uygulanırken şu hususlara dikkat etmek gerekmektedir:

Öğretmenler sınıftaki farklı zekâ türlerine eşit değer vermelidir. Materyal geliştirme ve etkinlik faaliyetleri bütün zekâları geliştirmeye hizmet etmelidir. Örneğin hikâye anlatımıyla sözel, film izleme ile görsel, grup çalışması ile sosyal, kır gezisi ile doğa, müzik etkinliği ile müziksel zekâyâ hitap edilebilir (Tokcan ve Demirkaya, 2014, s. 448).

Çoklu zekâ kuramın eğitimde yaygınlık kazanması, kuramın öğretim programlarına yansımaları sağlamıştır. Geliştirilen yeni program tasarımlarında kazanımlar belirlenirken farklı zekâ türlerinin dikkate alındığı, kazanımların belirlenmesinde öğrenciyi merkeze alan bir anlayışın benimsendiği, ölçme ve değerlendirmede ise klasik araçlar yerine zekâ türlerine göre zenginleştirilmiş, bireyin kabiliyet ve potansiyelini esas alan ölçme araçlarının işe koşulduğu görülmektedir (Bümen, 2005, s. 119). Nitekim 2004 yılında 5. ve 6. Sınıflar için hazırlanan ve 2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda çoklu zekâ türlerine dair şu ifadeler yer almıştır (MEB, 2004, s. 6):

Öğretmen, okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenme etkinliklerini uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken, dersin genel amacı, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ise çoklu zekâ kuramı şu şekilde vurgulanmıştır (MEB, 2018b, s. 7):

Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir.

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer verilen bu hususlar doğrultusunda, 2000'li yıllardan itibaren öğretim programlarında yaşanan paradigma değişiminin, sosyal bilgiler dersine de yansıdığı görülmektedir. Zira gerek 2005 gerekse 2018 yıllarında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında çoklu zekâ kuramına atıf yapıldığı yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır.

4.4.4. İşbirliğine dayalı (işbirlikli) öğretim

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda yürüttüğü öğrenme faaliyetidir (Doymuş vd., 2005, s. 61).

Kubaşık öğrenme olarak da bilinen işbirlikli öğrenmede amaç, farklı yeteneklere, gereksinimlere, öğrenme biçimlerine sahip olan öğrencilerden gruplar oluşturmak ve öğrencilerin bu gruplarda öğrenme yaşantılarına katılmalarına fırsat vermektir. İşbirlikli öğrenmede bireyden ziyade gruba yürütülen faaliyetler önemlidir ve bu bağlamda grup başarısı göz önünde bulundurulur. Grubun amacına ulaşabilmesi için gruptaki öğrencilerin ortak çabası değer taşımaktadır. Bu bağlamda her öğrencinin, diğer öğrencilerle olumlu etkileşim kurması, ders materyallerini paylaşması, fikir alışverişinde bulunması önemlidir. Grubun her üyesi, öğrenmeden sorumludur ve konuya ilişkin gruba katkı sağlamalıdır. Bu süreçte öğrencilere; birbirlerine destek sağlayacakları, yardım edebilecekleri ve öğrenmelerini pekiştirebilecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır (Keskin ve Horzum, 2016, s. 734). İşbirlikli öğrenmede değerlendirme de grup esaslı yapılır. Gruptaki üyelerin grup çalışmalarına katkıları göz önünde bulundurulur. Bireysel başarıdan ziyade grubun ortak başarısı önemlidir. Grup içerisinde öğrencilerin birbirleriyle başarı kıyaslaması yapılmaz. Öğretmen bu süreçte destekleyici ve yardım edici bir pozisyonadadır. Gerekli gördüğü zaman gruplara kılavuzluk edebilir (Gömleksiz, 1993, s. 28).

Öğretmenlerin öğretime yönelik zorlu bir yaklaşımı uygulamak veya geliştirmek için işbirliği yapmalarının, öğretim etkinliklerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda öğretim faaliyetlerinin etkinliğinin artırılmasında sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de iş birliği yapması önemli hale gelmektedir (Goddard ve Kim, 2018, s. 3).

İşbirliğine dayalı öğrenmede müşterek öğrenme hedeflerini en üst düzeye ulaştırmak üzere öğrenciler küçük gruplara ayrılarak iş birliğine dayalı çalışırlar. Öğrenmelerde grup üyeleri hem kendi öğrenmelerinden hem de grubun öğrenmesinden sorumludur. İşbirlikli öğrenme için oluşturulan grup ile bir etkinliği gerçekleştirmek için bir araya gelmiş basit grup arasında farklar vardır. Basit olarak oluşturulan geçici gruplarda öğrenciler, bir arada bulunabilirler, fakat yapmış oldukları faaliyetlerde bir sistem söz konusu olmadığı için, grup içi iletişim ve etkin öğrenme, işbirlikli öğrenmeye göre daha zayıftır. Bu sebeple işbirlikli öğrenme çerçevesinde oluşturulmuş olan gruplar, sistematik bir yapı içerisinde faaliyetlerini yürütürken, grup üyeleri arasında pozitif bir etkileşim gerçekleştirilir. Bu sebeple işbirlikli öğrenmede elde

edilen başarı gruba mal edilir. Bu bakımdan grup üyelerinin hepsinin grubun başarılarına yönelik çaba sarfetmesi önemlidir (Tokcan ve Demirkaya, 2014, s. 449). İşbirlikli öğrenme, her ne kadar başarılı bir öğretim hedeflese de öğrencilerin bir grubun içerisinde yer alarak bütün becerileri elde edeceği düşünülmemelidir. Stratejinin etkili olabilmesi için; grup etkinliğinde bireysel puanlama yapma, içeriğe yönelik ara sınav düzenleme, ürünün son aşaması için grup puanı verme gibi uygulamalar işe koşulabilir (Zoraloğlu, 2020, s. 144).

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler küçük gruplar halinde çalışırken, birlikte konuşur, çalışır ve birbirlerine kaynaklık ederler. Ortalama sınıf seviyesinin gerisinde olan öğrenciler, öğrenmelerini pekiştirmek için arkadaşlarından faydalanabilirler ve grubun etkileşimlerine katılmak adına daha fazla fırsata sahip olurlar. Bununla birlikte, işbirlikli öğrenmede, akademik başarısı düşük olan veya içine kapanık öğrencilerin grup etkinliklerinden dışlanma durumları da söz konusu olabilir. İşin bu noktasında öğretmenin süreci etkin bir şekilde organize etmesine ihtiyaç vardır (Cohen vd., 1999, s. 80). Bunun yanı sıra işbirlikli öğrenmede; öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerileri, problem çözme ve eleştirel düşünme kabiliyetlerinin geliştiği, aktif bir öğrenme sağlandığı saptanmıştır (Kanevsky, 2011, s. 289).

Sosyal bilgiler dersi, yapısı itibari ile işbirlikli öğrenmeye müsait bir derstir. Gerek öğretim programlarında gerek ders kitaplarında gerekse öğretmen uygulamalarında işbirlikli öğrenmeye başvurulduğu bilinmektedir. Nitekim 1999 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 1998a, s. 387), 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2004, s. 6) ve en son 2018'de hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018b, s. 9) işbirlikli öğrenmeye vurgu yapılmıştır. Buradan hareketle sosyal bilgiler dersi için işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkin bir şekilde kullanılabileceği, öğrenme öğretme süreçlerinde iyi organize edildiği takdirde öğrencilere bir çok yönden fayda sağlayacağı söylenebilir.

Yukarıda bahse konu öğretim yaklaşımlarının yanı sıra sosyal bilgiler dersi için yeni yaklaşımların yöntem ve tekniklerin de işe koşulduğu vakıdır. Sosyal bilgiler dersinin yapısı ve zaman içerisinde genişleyen kapsamı buna izin vermektedir. Nitekim bazı araştırmacılar sosyal bilgiler dersinde; sorgulama tabanlı öğretim, kavram öğretimi, dramatizasyon odaklı öğretim, oyun tabanlı öğretim gibi yeni yaklaşımların kullanılabileceğini ifade etmişlerdir (Kaşyaka, 2021, s. 136). Bunun da dışında her yeni gün, geliştirilen yeni yöntem ve tekniklerin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulanması ihtimal dahilindedir.

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında, sosyal bilgiler dersinde geçmişten günümüze kullanılan veya müfredat programlarında ön plana çıkarılan yöntem ve teknikler, literatür bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın bu problem durumunun bir diğer boyutunu, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikler oluşturmaktadır. Çalışmanın bu aşamasında meseleyi ele almak yerinde olur.

4.4.5. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kullandığı yöntem ve teknikler

Meseleye açıklık getirebilmek için sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine yönelik saha araştırması yapılmıştır. Saha araştırması Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) görev yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümlerini analize tabi tutmadan önce, görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere yer vermenin, analizi daha nitelikli kılacağı düşünülmektedir. Görüşme yapılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik bilgileri şu şekildedir:

Tablo 4.23. Görüşme yapılan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin demografik bilgileri.

Belge adı	Cinsiyet	Mezuniyet Durumu	Mesleki Tecrübe	Hizmetiçi Eğitim Durumu
Ö 1	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	1-5 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım
Ö 2	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	6-10 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım
Ö 3	Kadın	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16- 20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım
Ö 4	Erkek	Fen ve edebiyat fakültesi tarih bölümü	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 5	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 6	Erkek	Sınıf öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 7	Kadın	Sosyal bilgiler öğretmenliği	6-10 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım
Ö 8	Erkek	Tarih öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 9	Kadın	Tarih öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 10	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	1-5 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım
Ö 11	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 12	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 13	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım

Ö 14	Kadın	Fen ve edebiyat fakültesi tarih bölümü	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım
Ö 15	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 16	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	11-15 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 17	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 18	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 19	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	11-15 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 20	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 21	Kadın	Coğrafya öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 22	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	6-10 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 23	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	11-15 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 24	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 25	Kadın	Fen ve edebiyat fakültesi tarih bölümü	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 26	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	1-5 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım
Ö 27	Erkek	Coğrafya öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım
Ö 28	Kadın	Sosyal bilgiler öğretmenliği	6-10 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 29	Erkek	Tarih öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 30	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	6-10 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 31	Erkek	Tarih öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 32	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16- 20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 33	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	11-15 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 34	Erkek	Tarih öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 35	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 36	Erkek	Tarih öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım
Ö 37	Kadın	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım

Ö 38	Erkek	Fen ve edebiyat fakültesi tarih bölümü	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 39	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 40	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	11-15 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 41	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	6-10 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 42	Kadın	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 43	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 44	Erkek	Fen ve edebiyat fakültesi tarih bölümü	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 45	Kadın	Fen ve edebiyat fakültesi tarih bölümü	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 46	Kadın	Sosyal bilgiler öğretmenliği	16-20 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 47	Kadın	Tarih öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 48	Erkek	Tarih öğretmenliği	20 Yıl Üzeri	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 49	Erkek	Sosyal bilgiler öğretmenliği	1-5 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım
Ö 50	Kadın	Sosyal bilgiler öğretmenliği	11-15 Yıl	Herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldım

Yukarıdaki demografik bilgilere göre, görüşme yapılan öğretmenlerin; 37'si erkek, 13'ü kadınlardan oluşmuştur. Branş bazında bakıldığında 33 kişinin sosyal bilgiler öğretmenliği, 8 kişinin tarih öğretmenliği, 6 kişinin fen ve edebiyat tarih bölümü, 2 kişinin coğrafya öğretmenliği, 1 kişinin ise sınıf öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Mesleki tecrübe bakımından değerlendirildiğinde; 19 kişinin 20 yıl ve üzeri, 15 kişinin 16-20 yıl arası, 6 kişinin 6-15 yıl arası, 6 kişinin 6-10 yıl arası, 4 kişinin ise 1-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olduğu ortaya çıkıyor. Görüşülen 50 öğretmenden 41'i meslek hayatında herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldığını belirtirken, 9 öğretmen herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadığını ifade etmiştir. Buradan hareketle, görüşülen öğretmen grubunun çoğunlukla mesleki tecrübesi fazla olan kişilerden oluştuğu, mezuniyet alanının çoğunluğunu sosyal bilgiler öğretmenliğinin teşkil ettiği ve grup öğretmenlerinin büyük bir kısmının en az bir hizmetiçi eğitime katıldığı ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda bahsedildiği üzere, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılagelen yaklaşımlar, literatür bağlamında ele alınmıştır. Daha önceki problem durumlarıyla ilgili olmak üzere konu tarihi perspektiften de değerlendirilmiştir. Problem durumunun bu aşamasında ise, yürütülen nitel araştırmayla ilgili saha çalışmasından elde edilen bulgular paylaşılacaktır. Araştırmanın yöntem kısmında da ifade edildiği üzere, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme dökümleri, nitel veri analizine tabi tutulmuştur. Bu kapsamda konuya ilişkin tema, kategori ve buna bağlı kodlar oluşturularak bu kodlar üzerinden anlamlar keşfedilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda konuya ilişkin yapılan saha çalışmasında, 50 sosyal bilgiler dersi öğretmeniyle görüşülmüş, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine, derslerinde hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.24. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin derste kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde
Etkin iletişim kurma	3	4,84
Dijital oyunlar hazırlama	1	1,61
Bireysel ilgi	1	1,61
Drama	2	3,23
Beden dilini kullanma	1	1,61
Öğrenmeyi öğretme	1	1,61
Konuyu basitleştirme	2	3,23
Akran öğrenmeleri	4	6,45
Fazladan görev verme	2	3,23
Aile ile iletişim	3	4,84
Grup çalışmaları	5	8,06
Somutlaştırma	1	1,61
Herhangi bir uygulama yapmıyorum	7	11,29
İlgi çekici soru sorma	1	1,61
Seviyeye uygun öğretme	3	4,84
Hikâyeleştirme	3	4,84
Sınıf seviyesine uygun etkinlikler	1	1,61
Farklı görsel araçlar ve materyaller kullanma	12	19,35
Seçme hakkı sunma	2	3,23
Hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırma	1	1,61
Bilişsel yeteneklerine göre farklılaştırma	3	4,84
Yönlendirme	3	4,84
TOPLAM	62	100,00

Yukarıda yer alan ifadelerden genel olarak, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin dersi zenginleştirme adına farklı yöntem ve teknikleri işe koşma çabası içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında göze çarpan bir diğer husus, kodlanmış dokümanlar içerisinde bazı öğretmenlerin, derslerinde herhangi bir yöntemi kullanmadıklarını ifade etmeleridir. Kullanılan yöntem ve tekniğe ilişkin tabloda en çok frekansa sahip ifade, “farklı görsel araçlar ve materyaller kullanma” ifadesidir. Buradan, öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin görsel algılarına hitap ederek, dersi monotonluktan kurtarmayı amaçladıkları düşünülebilir. Bunun yanı sıra, farklı materyaller kullanarak öğrencilerin ilgilerini derse çekmeye çalıştıkları tespiti de yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde “grup çalışmaları” ve “akran öğrenmeleri” gibi yöntemlere ağırlık verdikleri de anlaşılmaktadır. Yukarıda ifade edildiği üzere, derslerinde herhangi bir yöntem kullanmadığını ifade eden öğretmenlerin varlığı da dikkat çekicidir. Elbette ki her öğretmenin kendine mahsus olsa da derste takip ettiği bir usul söz konusudur. Burada kastedilen, güncel olarak kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine derste yer vermeme durumu olsa gerektir.

Tabloda öğretmenlerin ifade ettiği öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırma maddesi ve öğrencilerin bilişsel yeteneklerine göre farklılaştırma maddesi doğrudan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bulguları ifade eder. Tabloda yer alan bahse konu diğer ifadeler, tam anlamıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını karşılayan yöntem ve teknikler olmasa da yaklaşımın amacına hizmet eden nitelikler taşımaktadır. Tabiatıyla bütün bu uygulamalar, dersi tekdüzelikten kurtarmaya yönelik çabalar olarak görülebilir.

Probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda şu tespit yapılabilir: Sosyal bilgiler dersinde ilk başta davranışçı felsefenin esas aldığı, hazır bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarmayı amaçlayan yöntem ve tekniklerin kullanıldığı söylenebilir. Bunun akabinde bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarmaya yönelik dünyada yaşanan paradigma değişimleriyle birlikte, sosyal bilgiler dersinde de yapılandırmacı yaklaşım esas alınmış, böylelikle bilgiyi öğrenciye hazır vermek yerine, öğrencinin çeşitli öğrenme yaşantıları yoluyla bilgiye kendisinin ulaşması amaçlanmıştır. Daha sonraki süreçte ise, yapılandırmacı felsefeyi destekleyen, bireyin farklılıklarına hitap edebilmeyi amaçlayan çoklu zekâ yaklaşımının, bireyin sosyalleşerek öğrenmesini amaçlayan işbirlikli öğrenmelerin sosyal bilgiler dersinde işe koşulduğu söylenebilir. Elbette ki sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve teknikler daha önce de ifade edildiği üzere bunlarla sınırlı kalmamıştır. Kapsamı sürekli genişleyen sosyal bilgiler

dersinde, bu zenginleşme ekseninde yeni yöntem ve tekniklerin derste kullanıldığı bilinmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının diğer yöntemler ile benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılacak, aynı zamanda sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimi bir yaklaşım olarak kullanmanın çeşitli boyutları incelenecektir.

Değişim kaçınılmaz bir olgudur. Hayatta her şeyin değişmesi gibi eğitim ve öğretim de değişmiştir. Dolayısıyla eğitim ve öğretimde de bir değişim söz konusu olduğunda değişime direnmek yerine, süreci anlamaya çalışmak en uygun olanıdır. Zira değişim, gelişimi de beraberinde getiriyorsa bunu içselleştirerek uygulama safhasına geçirmek gerekir. Bu değişim karşısında öğretmen, esnek bir anlayış içerisinde olur ve ondan en üst düzeyde yararlanırsa, amaca yönelik bir adım atmış olur. Değişime direnç göstermek birtakım önyargılardan, inanç veya yanlış bilgidен kaynaklanabilir. Eğitimcinin yeniliğe karşı takınacağı tavır, öncelikle önyargılardan arınmış olmalıdır. Kaçmak ve yok saymak yerine denemek, başarının kapısını aralayan bir yol olabilir. Bu sayede bir çocuğun hayatına dokunmak belki bir çok şeyi değiştirebilir. Öğretim programlarının temel hedefi, öğrencileri bilgi ve beceriyle donatarak hayata hazırlamak ise, bu süreçte yenilikleri ve farklılıkları işe koşmak elzem hale gelmektedir (Özpolat, 2020, s. 21).

Günümüzde devletlerin eğitime dair belirlediği hedefler, bütün öğrencileri kucaklayan eğitim anlayışı, eğitimde sürekli artan çokkültürlü yapı, toplumsal ve teknolojik gelişim, öğrenci çeşitliliği gibi bir çok faktör, eğitim ortamlarını farklılaştırmaya zorlamaktadır. Doğaldır ki bütün öğrenciler aynı şeyi, aynı yöntemle aynı sürede öğrenemezler. Eğitimciler öğrenme ortamlarını, öğrenme yaklaşımlarını, yöntem ve tekniklerini farklılaştırdıklarında birçok öğrenciye ulaşabilmektedirler. Bu itibarla öğretmenler, eğitim-öğretim sürecine dahil olan tüm öğrencilerin ihtiyaç, hazır bulunuşluk, öğrenme tercihleri ve ilgilerini dikkate almalıdırlar. Öğrencilerin ihtiyaçlarının, ilgi alanlarının dikkate alınması ve deneyimlerine değer verilmesi, öğretimde kişisel niteliklerin merkeze alındığını gösterir. Bu bağlamda müfredatın farklılaştırılması, çeşitli ilgi alanlarına ve yetenek düzeylerine sahip öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir (Banks, 2012, s. 17).

İşte, bütün bu ihtiyaç ve beklentiler farklılaştırılmış öğretimi doğurmuştur. Farklılaştırılmış öğretim; tüm öğrencileri potansiyellerinin üzerine çıkarmayı amaçlaması,

öğrenci ilgi ve tercihlerini dikkate alması, öğrencilerin bireysel hızda ilerlemesine fırsat tanınması, araştırma ve keşfetmeye yönelik uygulamaları işe koşması bakımından, eğitimde değişen paradigmanın ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamıştır (Zoraloğlu, 2020, s. 8). Bu itibarla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran hususları tartışmak yerinde olur. Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez (2008, ss. 5–6), farklılaştırılmış öğretimi diğer yaklaşımlardan ayıran hususları ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin doğru bilinen yanlışları aşağıdaki tabloda şu şekilde sıralamışlardır:

Tablo 4.25. Farklılaştırılmış öğretim ne değildir, nedir?

Farklılaşma Ne Değildir	Farklılaşma Nedir?	Açıklama
Tamamı veya çoğunluğu öğrenme stili tercihlerine dayalıdır.	Hazır olma, ilgi ve öğrenme profili gibi bir çok bileşeni kapsayan sistematik bir yaklaşımdır.	Öğrenme stiline dikkat etmek bazı öğrenciler için bazen yararlıdır ve öğretmenlerin daha esnek olması öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olur, ancak diğer ihtiyaçları ele alma bakımından sadece öğrenme stili yeterli değildir.
Öğrenci seçimine dayalıdır.	Öğretmen seçimi ve öğrenci seçimi dengeli bir şekilde uygulanır.	Öğretmenlerin öğrencilere belirli görevler vermelerinin önemli olduğu zamanlar vardır, çünkü bu görevler onları önemli şekillerde ileriye taşıyacaktır. Diğer zamanlarda, öğrencilerin bireysel tercihleri ve akıllıca seçimler yapmalarına fırsat verilmelidir.
Bireyselleştirme esastır.	Bireylere, küçük gruplara ve bir bütün olarak sınıfa odaklanır.	Bireye odaklanmak farklılaşmanın bir amacı olsa da her öğrenci için bireysel ders planları yapmak bir amaç değildir. Sınıfın içerisindeki bütün öğrenciler yaklaşımın merkezindedir.
Bazı öğrenciler için daha fazla ders ve diğerleri için daha az ders uygulaması söz konusudur.	Aynı temel anlayışlara giden ve öğrencinin bireysel farklılığına uygun çeşitli yollar kullanılır.	Farklılaşma, öğrencilerden çeşitli karmaşıklık derecelerinde ve çeşitli destek sistemlerinde çalışmalarını ister. Bilgi tabanlı görevler ve beceri tabanlı görevler, öğrencilerin mevcut ihtiyaçları ile uyumlu olmalıdır.

Bir öğretmenin amaca ulaştırmak için uyguladığı tek yoldur.	Bir öğretmenin bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap olarak yaptığı her şeydir.	Farklılaşma, mekanik öğretim değil, duyarlı öğretim olmalıdır.
Her gün, gün boyunca uygulanan bir yaklaşımdır.	İhtiyaç duyulduğunda uygulanan bir yaklaşımdır.	Bazen, tüm sınıf öğretimi önemli ve etkilidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, bireysel ihtiyaçları da dikkate almaları gerekir.
Bir öğretmenin, bir dersin bazı öğrenciler için işe yaramadığı ortaya çıktığında, yerinde yaptığı bir şeydir (reaktif veya doğaçlama).	Bir öğretmenin, öğrenci ihtiyaçlarının değerlendirme kanıtlarına dayanarak bir dersten önce planladığı bir şeydir (proaktif).	En güçlü farklılaşma, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik proaktif uygulamalardır. Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli planlar yapar. Bazı doğaçlamalara hala ihtiyaç vardır, ancak baskın bir farklılaşma aracı değildir.

Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez'den (2008) uyarlanmıştır. Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning, Alexandria, VA: ASCD.

Tablodan hareketle farklılaştırılmış öğretimin, diğer yaklaşımlardan farkına ilişkin şu tespitler yapılabilir (Smets ve Struyven, 2020, s. 3):

- Farklılaştırılmış öğretim bireyselleştirilmiş öğretim değildir. Sınıftaki bütün öğrencileri merkezine alır.
- Farklılaştırılmış öğretim, çeşitli öğretim stratejilerini kullanarak bireysel farklılığa yanıt vermeyi amaçlar.
- Tüm öğrenciler için öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmayı hedefler.
- Bireysel hıza, ilgi ve ihtiyaca göre düzenlenebilen esnek bir yapıya sahiptir.
- Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme stratejilerinin yer ve zamana göre değiştirilerek işe koşulduğu esnek yapıya sahiptir.
- Standart ve değişmez öğrenme süreçleri yerine biçimlendirilebilen proaktif öğrenme süreçlerini benimser.

Kuznetsova (1974, ss. 68–74), farklılaştırılmış öğretimin ayırt edici özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretim içeriğini desteklemek için çeşitli öğeler ve malzemeler kullanılır.

- Görevler ve hedefler öğrenme hedefleriyle uyumludur.
- İçerik öğrenci seviyesine göre uyarlanabilir niteliktedir.
- Esnek gruplandırma sürekli olarak kullanılır.
- Sınıf yönetimi öğrenci ve öğretmenlere fayda sağlar.
- Öğrenci gelişimine hizmet eden değerlendirme esastır.
- Öğrenciler aktif ve sorumlu birer kâşiftir.
- Öğrenci beklentileri ve gereksinimleri dikkate alınır.

Farklılaştırılmış öğretimi diğer yaklaşımlardan ayıran en temel özellik, öğretimin ana bileşenlerinden olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı gibi öğelerin kombine ve birbirini tamamlar nitelikte farklılaştırılmasıdır. İçerik, neyin öğretildiğini içerir. En yaygın olarak, farklılaştırılmış sınıflarda, öğretilenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre, onların içeriğe nasıl eriştikleri dikkate alınarak düzenlenir. Farklılaştırılmış öğretimdeki içerik düzenleme Bireyselleştirilmiş Eğitim Programındaki içerik düzenleme ile karıştırılmamalıdır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında, sınıf seviyesindeki genel eğitim müfredatlarında belirtilenden farklı bir içerik işe koşulur. Yani Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı kişiye özgüdür. Farklılaştırılmış öğretim ise bütün sınıfa hitap eder (Santangelo ve Tomlinson, 2012, s. 313).

Öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin düşünmeye başlamalarını sağlayan “anlam oluşturma” faaliyetleri olarak düşünülebilir. Öğrenmeye dair her türlü faaliyet, materyal, yöntem ve tekniğin işe koşulduğu safhadır. Farklılaşma süreci, öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini öğrencilerin ilgi alanlarına veya öğrenme stillerine göre değiştirebileceği anlamına gelir. Örneğin, bir tarih dersinde öğrenciler internet araştırması yapabilirler, topluluk üyeleriyle röportaj yapabilirler, haritalar çizebilir veya modeller inşa edebilirler. Tüm öğrenciler benzer içeriğe sahip olsalar da ilgilerini çeken veya çeşitli öğrenme stillerini ele alan bir dizi etkinlik veya süreç arasından seçim yapabilirler. Bu aşamada esnek gruplama, başarılı süreç farklılaştırmasını sağlamanın önemli bir parçasıdır. Bu süreçte öğrenciler, çeşitli konfigürasyonlarda ve farklı akran gruplarıyla çalışma fırsatına sahip olmaları için amaçlı olarak çeşitli gruplara yeniden yerleştirilirler. Örneğin, öğretmen bazen öğrencileri benzer hazırbulunuşluk gruplarına ayırmanın faydalı olduğunu düşünerek bu yönde gruplarken, diğer zamanlarda heterojen hazırbulunuşluk grupları oluşturabilir. Bazen gruplar benzer ilgi alanlarına veya öğrenme profili özelliklerine sahip öğrencilerden oluşurken, diğer zamanlarda farklı ilgi alanlarına veya öğrenme profili özelliklerine sahip öğrencilerden oluşabilir. Bazı

gruplamalarda öğrencilere seçenek sunulurken bazı gruplamalar ise öğretmen tercihi ile oluşturulur (Taylor, 2015, s. 15).

Öğrenmede ürün aşaması performans odaklıdır. Ürün farklılaşması, öğrencilerin beceri, strateji ve kavram anlayışlarını görünür hale getirmeyi amaçlar. Öğrencilerin eleştirel düşünme, uygulama ve öğrendiklerini gösterme becerilerini geliştirebilmesine yönelik ürün tasarımları gerçekleştirilir. Bu aşamada işbirlikli öğrenme için anlamlı fırsatlar sağlamak, gerçek dünyayla bağ kurmaya odaklanmak, eleştirel ve üst düzey düşünme yetisi kazandırmak, analiz ve sentez kabiliyetini geliştirmek öncelikler arasındadır. Ürünleri ölçme ve değerlendirme aşamasında ise, testler veya sınavlar gibi geleneksel değerlendirme stratejilerinin yanı sıra, öğrenme sürecini değerlendiren, beceriyi önceleyen yöntemler de kullanılabilir. Aynı zamanda geleneksel yöntemler ve yeni yöntemler birlikte de kullanılabilir. Bu değerlendirme stratejilerine ek olarak akran değerlendirme, özdeğerlendirme ve portfolyo farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında uygulanan diğer değerlendirme türleri arasında yer alır (Puzio vd., 2020, s. 465).

Öğrenme ortamı (sınıfın veya öğrenme alanının fiziksel düzeni), öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalıdır. Öğrenme ortamı, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme profiline göre ders öncesinde veya ders sırasında düzenlenebilir. Öğrenme ortamı, sınıfın rutinleri, prosedürleri ve fiziksel düzenlemesinin yanı sıra, öğrenciler ve öğretmenler arasında var olan bir ruh halini de yansıtır. Etkili şekilde farklılaştırılmış bir öğrenme-öğretme ortamı; yer, malzeme ve zaman gibi öğelerin esneklik çerçevesinde planlandığı ortamdır. Bu sebeple öğrenme ortamı, her öğrencinin kendini gerçekleştirme ihtiyacını desteklemek için dikkatlice inşa edilmelidir. Bu süreçte öğretmenler işbirliğini teşvik eden bir sınıf ortamı tasarlayabilirler. Farklılaşmada sınıf düzeni statik değildir, ihtiyaca göre sürekli şekillenir. Sınıfta öğrencilerin ilgi alanlarına, hazırbulunuşluklarına hitap eden materyallerin bulunması esastır. Öğrenme ve öğretme sorumluluğunun paylaşıldığı, karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı, öğrencilerin hem bireysel hem de grupta çalışabildikleri, ilgilerine hitap eden, çalışmaya sevk eden ve kendilerini rahat hissettikleri öğrenme ortamları, farklılaştırılmış öğretimin hedeflediği ortamlardır (Shareefa vd., 2019, s. 216).

Bu bilgiler ışığında konuya ilişkin ortaya çıkan bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür: Farklılaştırılmış öğretim; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı gibi öğrenmeye dair temel bileşenlerde uygulanan farklılıkları ifade eder. Bu temel bileşenler farklılaştırılırken öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri, ihtiyaçları, öğrenme profilleri gibi çeşitli farklılıkları

dikkate alınır. Farklılaştırılmış öğretim tamamen öğrenci eksenli bir yaklaşım olmaktan ziyade sürece göre öğretmen ve öğrencinin aktif rol aldığı entegre bir faaliyettir. Farklılaştırılmış öğretim, kuralları önceden belirlenmiş statik bir özellikte değil, tam aksine şartlara göre şekillenebilen esnek bir yapıya sahiptir. Bireyselleştirilmiş eğitim planındaki gibi tek bir kişiye değil, tüm sınıfa hitap eder. Farklılaştırılmış öğretim stratejileri, her yerde değişmez bir hiyerarşiyle uygulanan stratejiler değildir. Bunun aksine, ihtiyaca göre dersin bir bölümünde veya tamamında istenilen stratejinin uygulanabildiği bir yaklaşımdır.

Meselenin saha çalışması boyutu öğretmen görüşleri bağlamında da ele alınmıştır. Bu kapsamda sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine, farklılaştırılmış öğretimin diğer yaklaşımlardan farkı olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen kodlar aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 4.26. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile diğer yaklaşımlar arasında fark var mıdır?

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Fark vardır	41	95,35
Fark yoktur	2	4,65
TOPLAM	43	100,00

Tabloya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, farklılaştırılmış öğretimin diğer yaklaşımlardan farklı bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir.

Bunun devamında öğretmenlere, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının diğer öğretim yaklaşımlarından ne gibi farklarının olduğu sorulmuş ve verilen cevaplar aşağıdaki şekilde kodlanmıştır:

Tablo 4.27. Farklılaştırılmış öğretimin diğer yaklaşımlardan farkına ilişkin öğretmen görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
İlgi çekici ve seviyeye göre öğretim	19	48,72
Etkin katılım	4	10,26
Bireysel farklılıkları dikkate alma	3	7,69
Yaparak ve yaşayarak öğrenme	3	7,69
Soyutlamayan öğretim	2	5,13
Bireyi tanıma	1	2,56
Kalıcı öğrenme	1	2,56
Dersi çeşitlendirme	1	2,56
Somutlaştırma	1	2,56

Verimli ders	1	2,56
Esnek müfredat	1	2,56
Bilgiyi hayata aktarma	1	2,56
İyi vatandaş yetiştirme	1	2,56
TOPLAM	39	100,00

Tablodan, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliğin “ilgi çekici ve seviyeye göre öğretim” olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, “etkin katılım,” “bireysel farklılıkları dikkate alma,” “yaparak ve yaşayarak öğrenme” gibi kodların da tabloda belirgin olduğu görülmektedir. Bu özelliklerin de farklılaştırılmış öğretimin ayırt edici özelliği olarak görüldüğü söylenebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında, hali hazırda uygulanan eğitim-öğretim süreçlerinin, farklılaştırılmış öğretime ne ölçüde imkân tanıdığı hususu ele alınacaktır.

İhtiyaçlar, öğrenci-öğretmen etkileşimleri, okul kültürü, ders kitapları, deneyim, sınıf yönetimi ve öğretmen yaklaşımları gibi öğretim ortamındaki birçok değişken, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasında etken unsurlardır (Suprayogi vd., 2017, s. 294). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenme-öğretme süreçlerine uygulama hususu tartışılırken meselenin bu boyutuna açıklık getirmek önemlidir. Bu açıdan farklılaştırılmış öğretimin eğitim ortamlarında etkin bir şekilde uygulanabilmesi; öğretim programı, okul yönetimi ve öğretmen gibi üç önemli faktörün entegre bir çabası ile mümkündür. Bu itibarla söz konusu bu faktörlere açıklık getirmek yerinde olur.

Öğretim programlarının (müfredat) temel amaçlarından biri, akademik gelişim için öğrencilere öğretim metodolojisi sunmaktır. Bu ise entegre bir müfredat ile mümkün hale gelebilmektedir. Entegre müfredat, böyle bir hedefi karşılamak için farklılaşmanın işe koşulduğu, içerik alanlarının genişletilebildiği bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda Bogan ve arkadaşları (2012, s. 1056), klasik müfredat anlayışının öğrencilerin dünyalarını pasif hale getirdiği düşüncesinden hareketle, öğrencilerin hayal gücü, yaratıcılık, sorgulama yeteneklerini geliştirecek bir müfredat tasarımı üzerinde durmuşlardır. Onlara göre insan beyni bilgiyi ayrı bölümlere ayırmaz, ancak kalıpları tanıyan karmaşık bir bilgi ağı oluşturur. Müfredatı entegre etmek, insan beyninin mevcut özelliklerinden yararlanmanın ve doğal işlevine karşı koymak yerine, onunla çalışmanın bir yoludur. Farklılaştırılmış entegre müfredat anlayışında öğretmen,

müfredatı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlama ve düzenleme esnekliğine sahiptir. Böylelikle entegre müfredat anlayışı, uygulayıcıya zamanı daha esnek kullanma, programa daha fazla içerik ekleme imkânı verir. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış esnek müfredat, öğrencilerin kendi bireysel hızlarında ilerlemelerine fırsat tanıyan bir niteliktedir (Tomlinson, 2001a, s. 57).

Öğretmenler, içeriğe, öğrenme sürecine, öğrenme ortamına veya ürüne erişimi değiştirerek öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde öğretimi farklı hale getirebilirler. Bu ancak içerik alanının önemli yönlerini vurgulayan odaklanmış, yüksek kaliteli bir müfredat mevcutsa mümkündür. Böyle bir müfredat geliştirmek, içeriğin ve içeriğin farklı yönlerinin birbirine nasıl uyduğunun derin bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Yüksek kaliteli bir müfredat, öğrenci merkezli, teşvik edici ve destekleyici niteliklere sahiptir. Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirme de müfredatın vazgeçilmez bir unsurudur. Ölçme ve değerlendirme, öğrenci ihtiyaçları ile müfredat arasındaki uyumu korumayı sağlar. Öğretmenlerin her öğrenci için uygun giriş noktasını belirlemelerine, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan öğretimi tasarımlarına yardımcı olur ve öğrenci ilerlemesine fırsat verir. Bu nedenle, başarılı bir şekilde farklılaştırılmış bir sınıfın temel göstergeleri, odaklanmış ve yüksek kaliteli bir müfredat, olumlu bir öğrenci topluluğu, esnek öğretim düzenlemeleri, öğrenciler için etkin görevler ve devam eden biçimlendirici değerlendirme olarak tanımlanabilir (Maeng ve Bell, 2012, s. 2). Bu sebeple tüm öğrencilere yüksek kaliteli eğitim vermenin önemli bir yolu, farklılaştırılmış öğretim esasına dayanan müfredat geliştirmekten geçmektedir (Mastropieri vd., 2006, s. 136).

Konu hali hazırda ülkemizde uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bağlamında değerlendirildiğinde şu tespitleri yapmak mümkündür:

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yapı itibari ile farklılıkları dikkate alan bir özelliğe sahiptir. Bu durum, programdaki şu ifadeden anlaşılmaktadır (MEB, 2018b, s. 3): “...*Öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.*” Bunun yanı sıra programın ölçme ve değerlendirme başlığında yer alan şu ifadeler de farklılaştırılmış öğretime vurgu yapması bakımından dikkat çekicidir (s. 6): “*Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir*

yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.” Yine programda eğitimde bireysel farklılıklara ilişkin yer alan şu ifadeler farklılaştırılmış öğretimi destekler niteliktedir (s. 6):

Gelişim, hayat boyu sürse de tek ve bir örnek yapıda değildir. Evreler hâlinde ilerler ve her evrede bireylerin gelişim özellikleri farklıdır. Evreler de başlangıç ve bitişleri açısından homojen değildir. Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir.

Öğretim programında yer alan bu ifadelerden hareketle, programın içeriğinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına sıklıkla vurgu yapıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra programda yer alan öğrenme alanlarında da farklılıklara vurgu yapan kazanımlara yoğun bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Ayrıca söz konusu öğretim programı, kazanımların gerçekleşmesinde esneklik anlayışına da yer vermiş, bu bağlamda gerekirse konuların işleniş sırasında değişiklik yapılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2018b, s. 10). Bütün bu tespitler doğrultusunda, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın farklılaştırılmış öğretime değer veren bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

İçerik ayrıca yerel müfredat kılavuzları ve ders kitapları tarafından tanımlanır. Ancak içeriği belirlemede en kritik faktörlerden biri, öğretmenin hem konu hem de öğrenciler hakkındaki bilgisidir. Öğretmen bir anlamda standartların, metinlerin ve kılavuzların sentezinin kaynağıdır. Burada önemli olan öğretmendir. Zira konunun içeriği, öğrencilerde öğrenmelerin kalıcılığı, öğrenmelerin hayata aktarımı gibi hususlarda öğretmen etkin bir role sahiptir. Bu itibarla öğretmen, bir ders, bir ünite ve bir yıl boyunca sunulan öğretimin sonucunda, öğrencilerin belirli bir konuda ne bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiğini organize edebilmelidir (Tomlinson ve Stickland, 2005, s. 7).

Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimi çok önemlidir, çünkü bu mesleki gelişim, öğretmenlerin pratik bilgilerini artırma potansiyeline sahiptir. Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimi öğretim repertuarlarına ilk kez dahil etmeye çalıştıklarında genellikle birden fazla zorlukla karşılaşır. Öğretmenler çoğunlukla, öğretmenlik uygulamalarını değiştirdiklerinde endişelenirler ve genellikle müfredatlarını planlama ve sunma konusundaki eski yaklaşımlarını yeğlerler. Birçok öğretmen bu yönde bir değişime karşı dirençlidir ve aşına olmadıkları öğretim uygulamaları konusunda temkinlidir. Bazı öğretmenler ise farklılaştırılmış öğretimin

uygulanmasıyla ilgili değişiklikleri yönetmeye hazır değildir. Bu nedenle genellikle sürekli mesleki gelişim ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Waid, 2016, s. 15).

Bu aşamada farklılaşma ile ilgili teorik bilgi sahibi olmak ve stratejileri bilmek kadar onu hayata geçirebilmek de önemlidir. İşin bu noktasında mesleki bilgi ve pedagojik tecrübe devreye girmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar, öğrenci başarısının en büyük belirleyicilerinden birinin öğretmen deneyimi olduğunu ortaya koymuştur Öğretmenler, içerik alanlarını öğretme konusunda kendi bilgilerini gözden geçirerek yeni bilgileri kazanabilmeli ve derslerini öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre ayarlama konusunda esnek olabilmelidirler. Öğrenci öğrenimini teşvik etmede öğretmen girişiminin olmaması, farklı öğrenci grupları için öğrenmeleri gerçek amacına ulaştırmayabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin öz-etkinlik inançlarının gelişebilmesi, dersi iyi organize edebilme ve zamanı verimli kullanma gibi birçok yetinin gelişimine bağlıdır. Aksi takdirde öğretmen, derste başarısız olabileceğine ilişkin bir inanç geliştirebilir ve bu durum öğretmeni yeniliklere kapatabilir (Shepherd ve Devers, 2017, s. 39).

Bu sebeple eğitim yöneticilerinin, farklılaştırma konusunda öğretmen eğitimlerine değer vermesi oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin birbirlerini farklı derslerde gözlemlmeleri, gözlemden sonra birbirlerine geri bildirim sağlamaları ve paylaşılan dersler üzerinde işbirliği yapmaları, bu sürece büyük katkı sağlar. O zaman öğretmenler, sınıflarına döndüklerinde farklılaşmış öğretim yaklaşımını uygulama konusunda kendilerinde cesaret bulabilirler. Gerçekten de farklılaşmanın her öğrenci için değerli bir eğitim-öğretim süreci olduğunun anlaşılması, harcanan zamanı daha verimli hale getirebilir. Okul yönetimi farklılaşma için gereken desteği sağladığında ise, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı daha da anlamlı hale gelebilir (Dixon vd., 2014, s. 115).

Öte yandan, bazı öğretmenler, sınıflarda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasının çok zor olduğu inancına sahiptirler. Ne yazık ki, öğretmenlerin bazıları, öğretimin ne kadar farklılaştırılabileceği hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları için alışlagelen yaklaşımları kullanmaktadırlar. Öğretmenler genellikle bir konuyu en iyi nasıl öğretebileceğine dair fikir sahibidir, ancak öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini ve kendi kullandıkları yöntemin öğrencilerin öğrenme biçimlerine katkı sağlayıp sağlamadığı üzerinde fazla durmazlar. Ayrıca, kişisel deneyimler ve mesleki inançlar bu süreçte önemli bir öğedir. Nitekim Ginja ve Chen yaptığı çalışmada (2020, s. 782), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi ne ölçüde anladıkları, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi nasıl

farklılaştırdıkları ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim modelini kullanma etkinliğini araştırmışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğu, farklılaştırılmış öğretimin akademik görevleri yerine getirmede, öğrenciler ile öğretmenler arasında olumlu ilişkiler kurmada, öğrencilere öğrenme fırsatları vermede ve öğrenci motivasyonlarını artırmada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğu, farklılaştırılmış öğretimin, büyük bir sınıf ortamında planlama ve uygulamasının zor olduğu, etkinliklerin çok zaman alacağı ve zaman yönetiminin zorlaşacağı konusunda hemfikir olmuşlardır.

Gould'un (2000, s. 77), konuya ilişkin yaptığı diğer araştırmada öğretmenler, devlet tarafından belirlenen müfredat standartlarını karşılamak için üzerlerinde baskı hissettikleri, farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya katı müfredatın bir engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çalışmada, öğretmenlerin de öğrenciler gibi farklı deneyimlere sahip olmasının, farklılaştırılmış öğretimi uygulamada önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretimi uygulama konusunda en başarılı olan öğretmenlerin yeniliklere açık, hevesli ve anlayışlı öğretmenlerden oluştuğu, bu öğretmenlerin standart müfredat ile farklılaştırılmış müfredatı birbirine entegre etmeye çaba sarfettikleri çalışmada ortaya konulan diğer bir husustur.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim ortamlarında uygulanmasını etkileyen diğer önemli etken ise okul yönetimidir. Nitekim okul yönetiminin eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin sergilediği olumlu tutum, pozitif bir okul ikliminin oluşmasını sağlayabilmektedir. Okulda oluşan bu olumlu atmosfer hiç şüphesiz eğitim ve öğretim faaliyetlerine de olumlu bir şekilde yansımaya sahiptir. Eğitim ortamlarında bir yol haritası oluşturularak hayata geçirilmesi, hataların analiz edilmesi, eksikliklerin tespit edilerek düzeltilmesi, geri bildirim mekanizmasının etkin bir şekilde kullanılması, aktif bir öğrenme ortamı için vazgeçilmez unsurlardır (Töremen ve Pekince, 2011, s. 398). Öğrenciler, ihtiyaçlarına cevap veren ve yeterli imkânlarla sahip öğrenme ortamlarında kişisel gelişimlerini daha da ileriye taşıyabilmektedirler. Buna ek olarak eğitim kurumlarında hem personelin hem de öğrencilerin performansını artırmanın yolu; ortamın fiziki koşullarını iyileştirmek, ortamı yeniden düzenlemek, yönetim sistemlerini yeniden yapılandırmak, teşvik sistemi hayata geçirmek, etkin katılımı sağlamak, teknoloji kullanımını yaygınlaştırmak gibi öğelerin işe koşulmasından geçmektedir (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011, s. 130).

Sınıf iklimi, sınıf davranışlarının ve öğreniminin önemli bir belirleyicisi olarak görülmektedir. Ayrıca olumlu bir sınıf ortamının nasıl oluşturulacağını ve sürdürüleceğini

anlamak, okulları geliştirmek için temel bir basamaktır. Okul, çocukların öğrenme ortamlarındaki deneyimlerini şekillendirmede önemli bir rol oynar. Bunun yanı sıra okul, öğrencilere akademik becerileri öğretmennin ötesinde, öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerini ve akranlarla temasını sağlayan sosyal işlevleri de yerine getirir. Bu şekilde oluşturulan okul kültürü, olumlu sınıf ortamlarının oluşmasına, öğrencilerde akademik başarı ve sosyal beceri gibi öğelerin gelişmesine olumlu katkılar sunar (Hamre ve Pianta, 2001, s. 626). Nitekim Salar ve Turgut'un farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sınıf iklimine etkilerine ilişkin yaptıkları çalışmada, farklılaşmanın, olumlu sınıf ikliminin oluşmasında etken bir unsur olduğu, öğretimin farklılaştırılmasıyla sınıfta destekleyici bir ortamın olduğu, bu durumun ise öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal yönlerine ve davranışlarına olumlu yansıdığı tespit edilmiştir (Salar ve Turgut, 2019, s. 1061).

Konunun teorik saptamalarının yanı sıra, sahaya yansıyan boyutların da incelenmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yapılan saha çalışması kapsamında 50 sosyal bilgiler dersi öğretmeni ile görüşülerek mesele irdelenmeye çalışılmıştır.

Literatürden elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretimin derslerde etkin bir şekilde kullanılabileceğini ve öğrencilere birçok yönden katkı sağlayacağını ortaya koymuştur. Yapılan saha çalışmasında da ilk etapta sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgileri tespit edilmeye çalışılmış, bu bağlamda öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim nedir? Sorusu sorulmuş konuya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda tablolştırılmıştır.

Tablo 4.28. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıları.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Bireysel özellikleri dikkate alan öğretim	22	52,38
İlgi ve seviyeye göre öğretim	9	21,43
Öğrenci merkezli öğretim	4	9,52
Yeteneği keşfetmek	3	7,14
Bilgi ve beceriye göre gruplandırma	3	7,14
Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan öğretim	1	2,38
TOPLAM	42	100

Tablodan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim hakkında genel hatlarıyla bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir.

Esasında daha öncelikli olarak burada belirtilen problem durumu ile ilgili olmak üzere bir diğer araştırma sorusu olan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, standartlaşmış diğer yaklaşımlardan farklı olup olmadığı sorunsalıdır. Bu bağlamda konuya yönelik sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının standart yaklaşımlardan farkı olup olmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 4.29. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile diğer yaklaşımlar arasında fark var mıdır?

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Fark vardır	41	95,35
Fark yoktur	2	4,65
TOPLAM	43	100,00

Tablodan da anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu farklılaştırılmış öğretimin diğer yaklaşımlardan farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Hocam, farklılaştırılmış öğretimde her öğrencinin işte durumuna göre eğitim verildiği için yani biraz daha kalıcı ve etkili olabiliyor. İlgi çekici olabiliyor, eğlenceli olabiliyor. Yani farklı özelliklere aynı anda hitap edebiliyorsun. Ondan dolayı diğer yöntemlere göre, klasik yöntemlere göre daha kalıcı oluyor. Daha etkili olduğunu, eğlenceli olduğunu, ilgi çektiğini düşünüyorum ben.” Ö.34.

“Bence standart bir eğitim yönteminde ulaşabileceğiniz öğrenci sayısı sınırlı kalabilir. Sınıf içerisinde bu da yani huzursuzluğa neden olacaktır. Bir başarı getirmeyecektir. Belki bir grup başarılı olacak ama diğer büyük grup belki başarısız olacak, dersten istediğiniz verimi elde edemeyeceksiniz. Belki farklılaştırılmış eğitim bu noktada sınıfın bütüncül anlamda belki genelinin daha başarılı olmasını sağlayabilir.” Ö.39.

“Bence vardır hocam, evet, çünkü farklılaştırılmış öğretimde öğrencinin seviyelerini dikkate alıyoruz. Evet, standart işlersek herkesi aynı kabul edip, aynı şekilde anlatıyoruz. Eğer farklılıklara dikkat edersek daha iyi bir ders işleneceğini düşünüyorum.” Ö.41.

Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde standart yaklaşımlara nazaran daha etkili olacağı, öğrencilere birçok yönden katkı sağlayacağı ders öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Böylelikle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından kabul gören bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı alanyazın araştırmalarında etkinliği ortaya konulmuş, saha çalışmasındaki öğretmenler tarafından kabul görmüş olsa da yaklaşımın uygulama boyutu da önem arz etmektedir. Bunun için sosyal bilgiler dersinde, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını zorlaştıran veya engelleyen unsurlara yönelik öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.30. Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını engelleyen hususlara yönelik öğretmen görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Müfredat kısıtı	28	20,29
Zaman kısıtı	22	15,94
Sınıf mevcudu kısıtı	20	14,49
Fiziksel ortam kısıtı	15	10,87
Sınıf yönetimindeki zorluk	9	6,52
Sınav odaklı yaklaşım	8	5,80
Özyeterlik eksikliği	7	5,07
Sosyo-kültürel farklılıklar	6	4,35
Materyal eksikliği	5	3,62
Suistimal	4	2,90
Hazırbulunuşluk farkı	4	2,90
Uygulama güçlüğü	3	2,17
Öğrenci kıyaslama	2	1,45
Yönetimden kaynaklı engeller	2	1,45
Etnik faktörler	2	1,45
Kişisel farklılıklar	1	0,72
TOPLAM	123	100,00

Tablo incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasını zorlaştıran veya engelleyen faktörlerin en başında müfredattan kaynaklı sorunlar gelmektedir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bizden bir yıl içerisinde öğrencilere vermemiz istenen o kadar çok şey var ki, o kadar çok bilgi bombardımanı var ki, çocuklar onların altında ezilip kalıyor.” Ö.6.

“Müfredatımız buna çok uygun değil, bazı konularımızı yetiştirmekte dahi zorlanıyoruz.” Ö.12.

“Şimdi, müfredatta kalabalık olduğundan bizim bunu yapmamız zorlaşıyor. Çünkü 7 tane ünite var derslerde. 7 ünitenin de sene sonuna kadar bitmesi lazım. Hem onu yetiştirmek

hem de öğrencinin bu şimdi farklılaştırılmış eğitimde yani işte dediğimiz gibi planlamayı iyi yaparsak uygulamayı yapabilirsek hepsini uydururuz ama müfredatı yetiştirme gibi bir sorumluluğumuz olduğu için bu da sekteye uğrayabilir.” Ö.16.

“Zaman açısından bir problem ortaya çıkacak. Çünkü öğrenme hızları dikkate alınarak planlama buna göre yapılacağı için, mevcut yapılan planların yetişmesi bir problem olacaktır. En büyük sıkıntı burada bu bence müfredatın yetişmesi meselesi.” Ö.19.

“Çünkü daha yavaş öğrenen öğrencileri dikkate alıp onu ona göre düzenlersek müfredat yetişmeyebilir.” Ö.37.

“Yani müfredat bizden istenen yetiştirmemiz gereken bir müfredat var ve bu müfredatın daha esnek hale getirilmesi gerekir. Ö.49.

Bu görüşlerden hareketle; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama konusunda en öne çıkardıkları engel, standart yapıdaki öğretim programıdır. Zira öğretim programı içerisinde belirlenen öğrenme alanlarının, yıllık ders planları kapsamında belli bir zaman periyodunda öğrencilere verilmesi zarureti söz konusudur. Müfredatı yetiştirememe kaygısı, öğretmenleri yeni yaklaşımları denemekten uzaklaştırmaktadır. Nitekim konuya ilişkin yabancı alanyazında yapılan çalışmalar da öğretmenlerin bu endişelerini dile getirir niteliktedir (Burris, 2011, s. 117). Bu bağlamda müfredatın esnek bir yapıya kavuşturulması, planlama konusunda öğretmene inisiyatif tanınması, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama konusunda teşvik edici olabilir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama hususunda öğretmenlerin ön plana çıkardıkları bir diğer engel ise zaman meselesidir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Zaman bizim en büyük sorunumuz. Zamanın geniş olmaması bizi etkinlik konusunda sınırlıyor. Yapmak istediğimiz etkinlikleri yapamıyoruz, ekstra olarak kişilerle ilgilenemiyoruz bu yüzden zaman çok önemli.” Ö.35.

“Burada yine söyleyeceğim belki aynı şey ama buradaki olumsuz, en olumsuz veya hatta tek olumsuz yön süre.” Ö.38.

“Fakat sosyal bilgiler dersinde süre problemi var ve ders sayımız yetersiz. Süre probleminin aşılması halinde, etkin bir şekilde kullanılabilen bir yaklaşımdır diye düşünüyorum.” Ö.45.

“Ben zaman meselesine takmış vaziyetteyim sayın hocam. Burada zaman bu farklılaştırılmış öğretim metodunu uygulamaya biz de yetmez ama bunu başarırsak çok faydalı olacağına ben de inanıyorum” Ö.48.

“Ders saati sayısının az olması maalesef uygulamayı zorlaştırabilir.” Ö.34.

Sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin bir çoğu, ders sürelerinin yetersiz olmasından yakınarak, derslerde uygulamak istedikleri yöntem ve teknikleri uygulayamadıklarını, dersi daha zengin hale getiremediklerini, bu durumun ise dersi monotonlaştırdığını ifade etmektedirler. Sınıf içinde bir etkinliğin uygulanması iyi bir planlama yapmanın yanı sıra, yeterli bir süreye de bağlıdır. Bu sebeple derslerde yeterli sürenin olması farklı yaklaşımları uygulama konusunda öğretmenlerin elini güçlendirebilir.

Yaklaşımı uygulama hususunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakındıkları diğer bir konu ise, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Konu ile ilgili bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıf sayılarının fazlalığı da faktörlerden bir tanesi olacaktır. Sayının az olması gerekiyor. 30-40 kişilik sınıflarda bunun uygulaması baya zor olacaktır. Çünkü 30 kişilik bir sınıf veya 40 kişilik bir sınıfta, her bir öğrenciye teker teker dokunma zaten öğrenci başına bir dakika gibi bir zaman düşer. Zaten bu sefer de kazanımı verme zor olur.” Ö.17.

“Yani 30 kişilik sınıfta benim, sizin dediğiniz gibi her öğrenciyle anlayacağı dilde konuşup her öğrenciye özel bir ilgi gösterirsem bununla zaten baş edemem.” Ö.24.

“Sınıf mevcudunun kesinlikle azaltılması gerekiyor.” Ö.40.

“Çünkü zaman alacak bir şey, ondan sonra kalabalık sınıflarda dediğim gibi bu sistemi uygulamak zordur.” Ö.46.

Bu itibarla öğretmenler, sınıf mevcutları kalabalıklaştıkça her öğrenciye ayrılan sürenin azalacağı düşüncesinden hareketle bu yaklaşımın, mevcudu fazla sınıflarda uygulanabilmesinin pek mümkün olmadığını vurgulamışlardır.

Farklılaştırılmış öğretimin derste uygulanmasını engelleyen saikler arasında fiziksel ortam yetersizliği de dile getirilen diğer bir husustur. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Her okulun fiziki koşulu aynı değil. Okullarda çocukların etkinlik yapabileceği, grup olarak çalışabilecekleri ortamların olması gerekir.” Ö.14.

“Yani fabrika usulü eğitime devam ettiğimiz sürece işte sınıflardaki sıraların oturma şeklinden tutun da sınıfların fiziki yapılarına kadar bütün bunlar bir düzenden bir elden geçmesi lazım. Yani siz çocuğun bir taraftan farklılıklarını gözlemlerken onun kinetik zekâsını ölçebilecek, gözlemlenebilecek ortama ihtiyacımız var. Birçok okulun spor salonu yok. Hadi olsa bile spor salonunda bunu karşılayacak tek öğretmen, sosyal bilgiler öğretmeni değil, aynı zamanda bir fen bilgisi, beden eğitimi öğretmeni ile bunu yapabilmesi, görsel sanatlar öğretmeni ile teknoloji tasarım öğretmeni ile bunu yapabilmesi gerekir” Ö.31.

“Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için ve fiziksel imkânımız yetmediği için. en azından bunun farkına vararak ben o sınıfta her zekâ grubuna hitap edecek şekilde ders anlatmaya çalışıyorum.” Ö.32.

“Bizim bu okulda akıllı tahta ve birçok imkâna erişimimiz var. Ama yani bütün okullarda aynı şey, aynı imkânlar var mıdır? Olabilecek mi? Fırsat eşitliği anlamında.” Ö.50.

Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin fiziki ortam yetersizliğini, farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı engelleyen bir unsur olarak gördükleri ifade edilebilir. Konuya ilişkin bazı öğretmenler, okullarında her dersin kendi sınıfı olduğunu (derslik sistemi) ve bu uygulamanın bile öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sunduğunu, okulun yeterli fiziki koşullara sahip olması durumunda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının çok daha rahat bir şekilde uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, sınav odaklı yaklaşım anlayışını da farklılaştırmayı engelleyici unsurlar arasında görmektedirler. Bu durumu bazı öğretmenler şu şekilde dile getirmiştir:

“Şimdi maalesef işin en üzücü tarafı LGS sınavından başlıyor. İşte, her aile bireyinde sınav odaklı bir yaklaşım var. Mesela öğrenciler ta 2. sınıflardan itibaren sınavlara tabii tutuluyor. Sınavlardan almış oldukları notlar başarılarıyla ilintilemiyor. Maalesef 5. sınıf öğrencisinin o sene içerisinde alması gereken birtakım bilgiler var ve olmazsa olmaz çünkü bu. Bu bilgilere yönelik kendileri sınavlara tabi tutuluyor ve sınavlarda başarılı olduğu müddetçe

takdir ediliyor taltif ediliyor. Çocuğa hiçbir zaman; sen şu zamana kadar bir tane konu biliyordun şimdi şu bilgileri kazandın mükemmelsin harikası denmiyor. Çocuğa söylenilen şey şu; sınavda sorunun 10 tanesini niye yapamadın. Böyle bir yaklaşım var maalesef. Bu şekilde çocukları kaybediyoruz, kaybetmemize sebep oluyor.” Ö.6.

“Ayrıca bir sınav sisteminin bulunması, velilerde ve öğrencilerde bir not kaygısının bir sınav kaygısının bir gelecek kaygısının olması buna yönelik engeller arasındadır.” Ö.15.

“Yani bir öğretmen çocuklara ne kadar soru çözdürmesi ile veya test çözdüğü ile değil, tam tersine işte bu eğitim modellerinin ne kadar uygulanabildiği, bunlarla ne kadar sonuç alınabildiği ile değerlendirilmesi lazım. Ama Türkiye’de şuan için öyle şartlar oluştuğunu söyleyemem.” Ö.31.

“Hani bunları da düşünürsek eğer, örneğin sekizinci sınıfta bir sınav kaygısı var. Akademik başarı daha çok ön planda tutuluyor. Yani öğrencinin başarısı, eğitim daha çok akademik başarıyla ölçülüyor.” Ö.47.

Konuya ilişkin öğretmenlerin üzerinde durduğu en önemli husus, yapılan işin öğrencinin amacına hizmet eder nitelikte olmasıdır. Öğretmenler, ülkemizdeki sınavların çoktan seçmeli bir yöntem ile gerçekleştirildiğini, bu durumun öğrencileri sınav formatında bir öğrenmeye sevk ettiğini, bu durumun, öğrencinin bütün yönlerinin geliştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımdan ziyade, akademik başarıya odaklanan bir anlayışa sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple sınav odaklı bir yaklaşımın hâkim olduğu ortamda, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamanın zorlaştığı değerlendirilmiştir.

Uygulamaya engel olarak görülen bir diğer husus ise öğretmenlerin özyeterlik eksikliğidir. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Valla önce kendimizi engelliyoruz galiba. Evet önce ben kendimi engelliyorum çünkü öğrenci hazırbulunuşlukları diyoruz ya önce öğretmenin bir kere bu konuda hazırbulunuşluğa sahip olması lazım. Anlatım yöntemi en basit yöntem.” Ö.1.

“Uygulama aşamasında öğretmenin bu açıdan hizmet içi eğitimle beraber tam olarak kendisinin öncelikle bunu kavramış olması ve sınıfta ne yapacağını bilmesi kendine olan güvenini artıracaktır. Öğretmen bu konuda yeterli olursa süreci yönetme konusunda bocalama yaşamaz, bilinçli olur.” Ö.23.

“Öğretmenin kendisini bu yönde çok fazla geliştirmemiş olması veya farkındalık oluşmamasından dolayı engel bir durum ortaya çıkar diye düşünüyorum.” Ö.29.

“Uygulama bağlamında da biraz önce söylediğim gibi bu teknikle ilgili bilgi ve birikime sahipseniz, alanınıza hâkimseniz ders içinde de keza aynı şekilde o birikime sahipseniz sınıf yönetimi konusunda rahatlıkla uygulanabileceğini düşünüyorum.” Ö.43.

Yukarıdaki ifadelerden, öğretmenlerin uygulamayı sağlıklı bir şekilde yapabilmeleri için yeterli olmaları gerektiği anlaşılabılır. Öğretmenlerin yaklaşıma hakimiyeti hem uygulamayı etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacak hem de sınıf yönetimi konusunda ellerini güçlendirecektir.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin uygulamayı zorlaştırma bağlamında ön plana çıkardıkları diğer bir unsur sosyokültürel farklılıklardır.

Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Sınıflarda bir tarafta çok mükemmel çocuklar var, her türlü farklılaştırılmış eğitim yapabilirim bu çocuklarla fakat bir tarafta da hiç anne baba görmeyen, velilerin ilgisinin olmadığı çocuklar var.” Ö.3.

“Çocukların sosyoekonomik düzeylerinin, ailelerinin okullara bakış açılarının farklı olması, diğer yöntemlerde olduğu gibi burada da bir dezavantaj oluşturabileceğini düşünmekteyim.” Ö.12.

“Çok farklı çevrelerden ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerin çok olduğu bir mevcut olursa yaklaşımı uygulamak zorlaşır.” Ö.16.

“Öğrencinin kültürel çevresi, sosyal çevre, ekonomik durum yani bunların hepsi etkiliyor.” Ö.14.

Bu görüşlerden, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin konunun duyuşsal boyutuna vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. Esasında bir öğretim yaklaşımının uygulanmasında duyuşsal özelliklerin de etkisinden bahsedilebilir. Her ne kadar böyle bir etkiden bahsedilse de farklılaştırılmış öğretim aslında bu farklılıklara hitap eder niteliktedir. Zira farklılaştırılmış öğretim öğrenme ortamında koşulsuz kabulü önceleyen bir anlayışı benimser.

Öğretmenlerin dile getirdiği bir diğer husus ise materyal eksikliğidir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını, farklılaştırılmış öğretim modelini uygulayabilmek için, santıyorum bütün materyallerin hazır elimizde bulunabilmesi gerekir” Ö.1.

“Özellikle bizim burada mesela bireysel bir çalışma yapacağınız zaman şuan ben 3 tane bilgisayar getirebilme imkânım var. Sınıfta çocuklar güncel konuları araştırabilir ya da konuyla ilgili mesela farklı bilgilere kolay bir şekilde ulaşabiliyor ama her okul da bu imkânlar olmuyor” Ö.40.

“Sınıflarda hem malzeme hem de dediğimiz gibi opsiyon yok.” Ö.5.

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde hiç şüphesiz materyaller önemli bir yere sahiptir. Öğretimin somutlaştırılmasında, farklılaştırılmasında, kalıcı hale gelmesinde, yaparak ve yaşayarak öğrenmede, materyaller önemlidir. Ancak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, uygulama safhasında özel materyaller olmaksızın işe koşulabilecek bir yaklaşımdır. Burada öğretmenlerin, farklılaşmanın uygulanmasında materyal desteğinin olmazsa olmaz bir şart olduğu kanısında oldukları söylenebilir.

Hazırbulunuşluk farkı sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından dile getirilen diğer bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuya yönelik görüşlerin bazıları şu şekildedir:

“Her bir öğrencinin bireysel farklılıkları arasında atıyorum hani bir uçurum varsa mesela bir üst düzey öğrenci ile zekâsı yeteneği çok aşağıda olan bir öğrencilerin olduğu sınıf göz önünde bulundurulursa, o zaman bu yaklaşımın uygulanmasında zorluklar olur.” Ö.19.

“Olumsuz olduğunu düşündüğümüz taraf hazırbulunuşlukları farklı olan öğrenciler bir sınıfta toplanırsa bu noktada bir zorluk çekeceğimizi düşünüyorum.” Ö.41.

Bu değerlendirmelerden hareketle öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını sınıfın ortalama düzeyine hitap eden bir yaklaşım tarzı olarak düşündükleri söylenebilir. Bu sebeple öğretmenler, hazırbulunuşluk farkının fazla olduğu bir sınıfta böyle bir yaklaşımı uygulamanın güçlüğünden bahsetmişlerdir. Halbuki farklılaştırılmış öğretim, hazırbulunuşlukları farklı olan öğrencileri de kapsayan, onlara kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunan özelliktedir. Dolayısıyla hazırbulunuşluk farkı, sınıfta farklılaştırılmış öğretimin

uygulanmasının önünde bir engel değil, tam tersi bu farklılıkları dikkate alarak öğrencilere imkânlar sunan bir yaklaşımdır.

Uygulama güçlüğü, bir diğer zorlayıcı sebep olarak dile getirilmiştir. İlgili görüşlerin bazıları şu şekildedir:

“Burada şöyle, her öğrenciye dokunmak gerekeceği için öğretmen burada kaç parçaya bölünebilir? O düşünce var bende sadece. Olumsuz olarak düşünebileceğim. Yani öğretmene çok büyük bir yük biniyor burada. Öğretmen işte öğrencilere ayrı ayrı örneklerde 5 farklı grup oluşturduğunu düşünün. Sınıfta seviye farkının olduğunu düşündüğünüzde her birine ayrı ayrı nasıl dokunabiliriz? Bu açıdan bir sıkıntı yaşayabiliriz diye düşünüyorum.” Ö.17.

“Ortak bir kültürel unsur da vermek gerekiyor. Bunların hepsi bence biraz hepsinin bir arada yürütülmesi çok kolay görünmüyor. Bu tarafıyla bir sıkıntısı var.” Ö.20.

Öğretmenlerin bu değerlendirmelerinin, farklılaştırılmış öğretimi, sınıf içerisinde her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenme algılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Farklılaştırılmış öğretim bireysel öğretim değildir ve sınıf içinde her öğrenci ile bireysel ilgilenme anlayışına dayanmaz. Uygulama güçlüğü kalabalık sınıflarda belki sürecin en başında meydana gelme ihtimali olan problemlerdir. Fakat farklılaştırılmış öğretim, doğasında esnek bir anlayışı barındırır. Yani öğretmen süre konusunda, müfredat konusunda, kazanımları verme konusunda inisiyatif sahibidir. Bu bağlamda öğretmen, iyi bir planlama yaptığı taktirde yaklaşımı uygulama hususunda herhangi bir sorun yaşamayacaktır.

Yaklaşımın uygulanmasında engel olarak görülen bir diğer husus ise, okul yönetimlerinin olumsuz tutumlarıdır. Konu şu şekilde dile getirilmiştir:

“Okul idarelerinin buna olumsuz bakması, uygulamayı engelleyen bir sebep olarak görülebilir” Ö.5.

“Okul idarelerinin tutumu, öğretmenin yaklaşımını da etkileyebiliyor.” Ö.25.

Öğrenme-öğretme ortamlarında yeni yaklaşımların uygulanmasında okul yönetimlerinin teşvik edici olması oldukça önemlidir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının okullarda uygulanmasında okul idarecilerinin zorlaştırıcı değil kolaylaştırıcı bir rol oynamaları hiç şüphesiz uygulamayı artıracaktır.

Etnik faktörler de öğretmenler tarafından dile getirilen bir meseledir. Konuya dair şunlar söylenmiştir:

“Şu an benim Suriyeli öğrencilerim var, Türkçe konuşmayı bilmeyenler var.” Ö.3.

“Hele bir de göçmen çocuklarımız var, bunların kültürel farklılıkları var.” Ö.9.

Esasında farklılaştırılmış öğretim tam da bu noktada devreye giriyor. Zira felsefesi itibarıyla farklılaştırılmış öğretim, çeşitli nedenlerle farklı öğrenme kabiliyetlerine ve öğrenme hızlarına sahip öğrencileri sisteme dahil ederek, onlara kendi potansiyelleri doğrultusunda hedefler gösteren bir anlayışa sahiptir.

Son olarak bir öğretmen, kişisel farklılıkları keşfedememenin uygulamayı anlamsız kılacağına dair şu görüşü dile getirmiştir:

“Öğrencilerimizin kişilik özellikleri de farklı. Bazıları kendini yazarak ifade edebiliyor. Bazıları kendisini bizim gibi hani normal bir şekilde açabiliyor. Eğer öğrenci kendini ifade edemezse veya biz öğretmenler onu tanıyamazsak, ben bu sistemin de faydalı olacağını düşünmüyorum.” Ö.28.

Ders öğretmenin de ifade ettiği gibi farklılaştırılmış öğretimin amacı, farklılıkları keşfetmek ve bu farklı öğrencileri potansiyellerinin en üstüne çıkarmaktır. İşin bu noktasında öğretmenin öğrencilerini iyi bir şekilde tanıması farklılaştırılmış öğretimi etkin bir şekilde uygulayabilmek için oldukça önemlidir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkililik düzeyi ve konuya ilişkin öğretmen görüşleri çeşitli boyutlarıyla incelenmeye çalışılacaktır.

Mevcut yaklaşımların, yöntem ve tekniklerin yanı sıra, derslerde kullanılabilecek yeni uygulamaların arayışı günümüzde de sürmektedir. Konuya ilişkin yürütülen bazı akademik çalışmalarda, derslerde kullanılan yeni yöntem ve tekniklerin etkililiği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersindeki etkililiği de bilimsel çalışmalara konu olmuştur. Yerli ve yabancı alanyazında konuya dair yapılan çeşitli çalışmalar mevcut olmakla birlikte, farklılaştırılmış öğretim kapsamında sosyal bilgiler dersi ile ilgili yapılan çalışmaların hem yerli hem de yabancı alanyazında sınırlı olduğu söylenebilir.

Alanyazında farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine dair yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara çalışmanın bu noktasında değinmek yerinde olur. Öncelikle alanyazında konuya ilişkin yapılan çalışmaların bulguları, bütün bir çerçeve oluşturmak amacıyla aşağıdaki gibi tablolastırılmıştır:

Tablo 4.31. Alanyazında farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine yönelik bulgular.

Araştırma Türü	Araştırma Adı	Yöntem	Ulaşılan Bulgular
Doktora Tezi	Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi	Nicel çalışma. Deney ve kontrol gruplu desen.	Artan akademik başarı, derse karşı olumlu tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisi kazanma.
Yüksek Lisans Tezi	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bütünleştirilmiş Müfredat Modeline Göre Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi	Nicel çalışma. Deney ve kontrol gruplu desen.	Öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerilerine katkı sunarken, akademik başarılarında anlamlı bir değişim sağlamamıştır.
Yüksek Lisans Tezi	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırılmış Çalışma Yapraklarının Kullanımı: Bir Eylem Araştırması	Karma yöntem çalışması. Eylem araştırması.	Öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış sağladığı, öğrencilerde derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiği, işbirliği yapma ve bağımsız çalışma gibi yetilerin geliştiği, kalıcı öğrenmenin sağlandığı tespit edilmiştir.
Yüksek Lisans Tezi	Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğretmen ve Öğrencilere Etkisi: Bir Eylem Araştırması	Nitel çalışma. Eylem araştırması.	Öğrencilerde olumlu öğrenmeler sağladığı, öğrenmeleri kalıcı hale getirdiği, öğrencilerin sosyal bilgileri dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunduğu, öğrenci motivasyonuna destek sağladığı saptanmıştır.
Doktora Tezi	Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Beceri Erişilerine Etkisinin ve	Karma yöntem çalışması. Açımlayıcı desen.	Öğrencilerin akademik başarılarına katkılar sunduğu, zaman ve kronolojiyi kullanma becerilerinde ise olumlu gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir.

Görüşlerinin
İncelenmesi

Doktora Tezi	Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine Yönelik Görüşleri	Nitel çalışma. Eylem araştırması.	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla geliştirilen sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin öğrenciler tarafından; eğlenceli, keşfetmeye yönelik, iş birliğini destekleyen, öğrenmeyi teşvik edici ve kolaylaştırıcı olarak tanımlandığı tespit edilmiştir.
Doktora Tezi.	Sosyal Bilgiler Dersinde Finansal Okuryazarlık Becerisinin Kazandırılmasında Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Etkisi	Karma yöntem çalışması. Deney ve kontrol gruplu desen.	Farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında ve finansal okuryazarlık becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir
Makale	Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları	Tarama modeli	Araştırma neticesinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin mesleklerinde kendilerini çoğunlukla yeterli gördükleri tespit edilmesine rağmen, sınıf içi uygulamalarda farklılaştırılmış öğretim anlayışını yansıtan yaklaşımlardan uzak oldukları tespit edilmiştir.
Doktora Tezi.	A Differentiated social studies curriculum model for gifted students on the junior high school level in Korea		Çalışmanın sonunda özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki ihtiyaçlarını karşılamada, öğretmenin kişisel nitelikleri ve mesleki yeterliliğinin yanı sıra, müfredat içeriğinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre tasarlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Doktora Tezi	Perceptions of staff of the Lincoln Public Schools concerning the implementation of differentiated social studies classes for gifted students in a middle school setting: A case study	Vaka çalışması.	7. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki farklılaşmanın, üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme düzeylerinde anlamlı bir artışa sebep olduğu tespit edilmiştir.
Doktora Tezi	Integrating choice in a differentiated history class	Karma yöntem araştırması.	Öğrencilerin öğrenmeye olan katılımını ve erişimini artırdığı, öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği, akademik titizlik ve motivasyon gibi önemli katkılar sağladığı tespit edilmiştir.
Doktora Tezi.	Gatekeepers for gifted social studies: Case studies of middle school teachers.	Vaka çalışması.	Elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretimi desteklemiştir.
Doktora Tezi.	Social studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners.	Vaka çalışması.	Çalışma sonucu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanmaya başladıkları ve farklılaştırılmış öğretimi kullanmak için hizmetiçi eğitim talep ettikleri, okul yönetiminden farklılaştırılmış öğretimi kullanabilmeye yönelik daha fazla idari destek istedikleri tespit edilmiştir.

Yukarıda tablo şeklinde verilen bulguların aşağıda detaylarına değinmek yerinde olur.

Atalay (2014), “*Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi*” isimli doktora tezinde, Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ele almıştır. Çalışma, İstanbul ilinde yer alan, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı bir ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 4. sınıf müfredat programında yer alan bir ünite, araştırmacı tarafından

farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre uyarlanmıştır. Nicel olarak yürütülen çalışmada, belirlenen deney grubu ile, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre uyarlanmış ünite işlenmiş, kontrol grubu ise normal öğretimine devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda; farklılaştırılmış ünite ile işlenen derslerin, öğrencilerde akademik başarıyı artırdığı, öğrencilerde sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir tutum meydana getirdiği, öğrencilerde eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi kabiliyetleri geliştirdiği ortaya konmuştur.

Korkut (2017), “*Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bütünleştirilmiş Müfredat Modeline Göre Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi*” isimli yüksek lisans tezinde, üstün zekâlı öğrenciler için sosyal bilgiler dersi müfredatının farklılaştırılması konusunu ele almıştır. Bu bağlamda araştırma, farklılaştırılmış sosyal bilgiler müfredatının üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, problem çözme ve öz düzenleme gibi yetilerinde ne gibi değişiklikler meydana getirdiği ekseninde yürütülmüştür. Araştırma nicel araştırma geleneğinde yürütülmüş, çalışmada öntest-sontest deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini deney ve kontrol grubunda yer alan 12 üstün yetenekli öğrenciden oluşmuştur. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan bir ünite farklılaştırılarak 6 hafta boyunca deney grubundaki üstün zekâlı öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilen veriler ile, farklılaştırılmış öğretime göre tasarlanan sosyal bilgiler dersi ünitesinin öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerilerine katkılar sunduğu, akademik başarıda ise anlamlı bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Çetintaş (2019), “*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırılmış Çalışma Yapraklarının Kullanımı: Bir Eylem Araştırması*” isimli yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler dersinde çalışma yapraklarını kullanarak öğretimin farklılaştırılmasını araştırmıştır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile hazırlanan sosyal bilgiler dersi çalışma yaprakları, bir devlet okulunun 7. sınıf öğrencilerine sekiz hafta boyunca uygulanmış ve yaklaşımın etkililiği bu şekilde sınanmıştır. Araştırma sonunda uygulamanın, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış sağladığı, öğrencilerde derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiği, bu sayede öğrencilerde işbirliği yapma ve bağımsız çalışma gibi yetilerin geliştiği, kalıcı öğrenmenin sağlandığı tespit edilmiştir.

Akdemir (2019), “*Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğretmen ve Öğrencilere Etkisi: Bir Eylem Araştırması*” isimli yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile tasarlanan etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde kullanılabilirlik boyutunu, bu etkinliklerin öğretmen ve öğrenciler üzerinde nasıl bir etki

oluşturduğunu incelemiştir. Nitel araştırma türlerinden eylem araştırması deseninin kullanıldığı çalışma, bir devlet okulunun 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma neticesinde uygulamanın, öğrencilerde olumlu öğrenmeler sağladığı, öğrenmeleri kalıcı hale getirdiği, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunduğu, öğrenci motivasyonuna destek sağladığı ortaya konmuştur. Araştırmanın öğretmen bağlamında ise, farklılaştırılmış öğretime karşı öğretmenlerin olumlu tutum ve düşünceler geliştirdikleri, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkılar sunabileceği saptanmıştır.

Üçarkuş (2020), “*Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Beceri Erişilerine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi*” başlıklı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan “zaman ve kronolojiyi anlama” becerisine etkilerini araştırmıştır. Karma yöntem çerçevesinde açımlayıcı desende tasarlanan araştırma, bir devlet okulunun 7. sınıf öğrencileri ile, deney ve kontrol gruplu olarak yürütülmüştür. Araştırma neticesinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarılarına katkılar sunduğu, zaman ve kronolojiyi kullanma becerilerinde ise olumlu gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir.

Uzun (2022), “*Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine Yönelik Görüşleri*” başlıklı doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretime dair özel yetenekli öğrencilerin görüşlerini araştırmıştır. Nitel araştırma türlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanan çalışma, bir bilim ve sanat merkezinde 6’sı kız diğer 6’sı erkek olmak üzere toplam 12 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucu elde edilen bulgular ile; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla geliştirilen sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin öğrenciler tarafından; eğlenceli, keşfetmeye yönelik, iş birliğini destekleyen, öğrenmeyi teşvik edici ve kolaylaştırıcı olarak tanımlandığı ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra bu yaklaşımın, öğrencilerde bir çok beceri ve değerin gelişmesine katkı sağladığı da çalışmada tespit edilmiştir.

Tanyel (2022), “*Sosyal Bilgiler Dersinde Finansal Okuryazarlık Becerisinin Kazandırılmasında Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Etkisi*” isimli doktora tezinde, farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya, beceri ve tutumlara, öğrencilerde finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine olan etkisini araştırmıştır. Bir devlet okulunun ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada deney ve kontrol gruplu karma yöntem işe koşulmuştur. 12 ders saati boyunca uygulanan çalışma sonucu, farklılaştırılmış öğretimin,

öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında ve finansal okuryazarlık becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetinin, beceri kazandırmada daha etkili olduğu saptanmıştır.

Mutlu ve Öztürk (2017), “*Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları*” isimli makale çalışmasında, sosyal bilgiler ve tarih dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair algılarını ve bu konudaki uygulamalarını araştırmıştır. Tarama modelinin uygulandığı araştırma, 174 tarih ve sosyal bilgiler dersi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma neticesinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin mesleklerinde kendilerini çoğunlukla yeterli gördükleri tespit edilmesine rağmen, sınıf içi uygulamalarda farklılaştırılmış öğretim anlayışını yansıtan yaklaşımlardan uzak oldukları ortaya konulmuştur.

Yabancı alanyazın özellikle doktora ve yüksek lisans çalışmaları bazında taranmıştır. Konuya ilişkin yabancı alanyazının bulgularını şu şekilde sıralamak mümkündür:

Konu ile ilgili Woo (1991), yaptığı doktora çalışmasında, Kore'deki ortaokullar için hazırlanan sosyal bilgiler dersi müfredat kılavuzunu değerlendirmiştir. Araştırmacı Kore'deki üstün zekâlı öğrenciler için mevcut 7. ve 8. sınıf sosyal bilgiler programını farklılaştırılmış öğretim bağlamında ele almıştır. Bu kapsamda araştırmacı, öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimi için sorgulama ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik gerekli yapıyı ve temeli sağlamak, mevcut içeriği, yöntemleri ve materyalleri üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamak maksadıyla farklılaştırılmış bir müfredat içeriği üzerinde durmuştur. Bu bağlamda araştırmada, Koreli öğrenciler için uygun ve farklı bir müfredat modeli önerilmiştir. Çalışmanın sonunda özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki ihtiyaçlarını karşılamada, öğretmenin kişisel nitelikleri ve mesleki yeterliliğinin yanı sıra, müfredat içeriğinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre tasarlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Rogers (1995) doktora çalışmasında, Lincoln, Nebraska'daki devlet okullarında 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinin üstün zekâlı öğrenciler için uygulama sürecini ele almıştır. Sosyal bilgiler derslerinin uygulanmasından sorumlu olan araştırmacı, sürece katılımcı gözlemci olarak dahil olmuştur. Araştırma kapsamında 5 öğretmen, 4 bina yöneticisi ve 2 bölge yöneticisi ile görüşülmüştür. Bunun yanı sıra ilgili kurumdaki üstün yetenekliler öğretmenleri ve sosyal

bilgiler dersi öğretmenlerinden elde edilen veriler ile, araştırmacının kendisinin tuttuğu kişisel günlükler analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular ile, 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki farklılaşmanın, üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme düzeylerinde anlamlı bir artışı sağladığı tespit edilmiştir.

Marone (2013) doktora çalışmasında, ortaöğretim tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretimin ne derece fayda sağlayabileceğini, sınıfta öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyip etkileyemeyeceğini araştırmıştır. Karma yöntem tasarımına göre yürütülen çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci katılımını ve öğrenmeyi nasıl etkilediğine dair hem öğretmen hem de öğrenci bakış açılarını belirlemek maksadıyla, tutulan alan notları ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin öğrenmeye olan katılımını ve erişimini artırdığı, öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği, akademik başarı ve motivasyon gibi önemli katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Bergstrom (2015) doktora çalışmasında öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersini üstün yetenekli öğrencilere yönelik nasıl farklılaştırdıklarını araştırmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışma neticesinde elde edilen bulgular, ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, müfredat seçimi, öğretim sunumu ve üstün yetenekli öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları farklılaştırma yöntemleri açısından, süreci etkileyen faktörleri dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretimi desteklemiştir.

Waid (2016) doktora çalışmasında, 7-12. sınıflar için sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretimi ve mesleki gelişimi nasıl tanımladıklarını araştırmıştır. Çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair görüşlerine odaklanmış ve farklılaştırılmış öğretim için bir mesleki gelişim eğitimi önermiştir. Çalışmanın verileri, gönüllü katılımcılardan olan 3 yönetici ve 9 sosyal bilgiler öğretmenin açık uçlu görüşmeleri ve görüşülen öğretmenlerin sınıf derslerinin gözlemlerinden elde edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmada, öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyalleri ve mesleki gelişim ile ilgili belgeleri gözden geçirilmiştir. Çalışma sonucu elde edilen bulgular, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim hakkında olumlu algılara sahip olduklarını, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullandıklarını ve farklılaştırılmış öğretimi kullanmak için hizmetiçi eğitim talep

ettiklerini, okul yönetiminden farklılaştırılmış öğretimi kullanabilmeye yönelik daha fazla idari destek istediklerini göstermiştir.

Konuya ilişkin yapılan bütün bu literatür incelemesi neticesinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrenme-öğretme süreçlerine bir çok anlamda katkı sunduğu ortaya çıkmaktadır.

Meseleye dair araştırmanın saha çalışması boyutu da konuya açıklık getirmesi bakımından önemlidir. Bu sebeple çalışmanın bu kısmında sahadan elde edilen verilerin analizi yapılmaya çalışılacaktır. Saha çalışmasının ilk aşamasında öğretmenlere, sosyal bilgiler dersinde kullanılan standart yaklaşımlarla, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı arasında bir fark var mıdır? Sorusu yöneltmiştir. Soruya öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.32. Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim ile diğer yaklaşımlar arasında fark var mıdır?

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Fark vardır	41	95,35
Fark yoktur	2	4,65
TOPLAM	43	100,00

Konuya dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Mutlaka var mutlaka vardır. Eğer bu farkı dikkate almazsanız otuz kişilik bir sınıf varsayalım bu sınıfta beş yıldız vardır, siz sadece bu beş kişilik yıldız gruba anlatmış olursunuz. Diğer yirmi beş kişilik orta düzey ve bireysel farklılığı olan alt düzey grupları hiçe saymış olursunuz. Bu da müthiş yanlış olur, çocukları ha çöpe atmışsınız ha böyle bir yaklaşım uygulamışsınız, dolayısıyla sıkıntılar yaşanır, verim alamazsınız.” Ö.9.

“Elbette ki, bir şekilde çocuğu derse katma konusunda öğrenme anlamında kendi seviyesinin bir tık üstüne çıkarma konusunda, bence farklılaştırılmış öğretim farklı olabilir diye düşünüyorum. Standart yaklaşımda şey vardır, dersi anlatırsınız, soru-cevap anladınız mı? İşte test vesaire çözerek işi götürmeye çalışırsınız.” Ö.25.

“Yani illaki farklı olacaktır diye düşünüyorum yani sonuçta bireysel farklılıkları dikkate alarak ders işlersek, farklı materyallerle öğrencinin karşısında çıkarsak burada yani birçok şeyi kazanacağız.” Ö.37.

Tablodaki verilerden de anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının diğer yaklaşımlara göre öğretimde fark oluşturacağına dair hemfikirlerdir.

Konu bağlamını oluşturan; “farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının diğer yaklaşımlardan nasıl bir farkı var?” sorusu öğretmenlere yöneltilmiş, öğretmenlerin soruya verdiği cevaplardan çıkarılan kodlar aşağıya aktarılmıştır:

Tablo 4.33. Sosyal bilgiler dersindeki farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını diğer yaklaşımlardan farkına ilişkin öğretmen görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
İlgi çekici ve seviyeye göre öğretim	19	48,72
Etkin katılım	4	10,26
Bireysel farklılıkları dikkate alma	3	7,69
Yaparak ve yaşayarak öğrenme	3	7,69
Soyutlamayan öğretim	2	5,13
Bireyi tanıma	1	2,56
Kalıcı öğrenme	1	2,56
Dersi çeşitlendirme	1	2,56
Somutlaştırma	1	2,56
Verimli ders	1	2,56
Esnek müfredat	1	2,56
Bilgiyi hayata aktarma	1	2,56
İyi vatandaş yetiştirme	1	2,56
TOPLAM	39	100,00

Tabloda görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimi diğer yaklaşımlardan birçok anlamda farklı görmüşlerdir. Diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli farkın ise, “ilgi ve seviyeye göre öğretim” olduğunu belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bi genel olarak ders işlemek var, genel olarak ders işlediğiniz zaman çocuklar seviyesine göre dersten kopabiliyor, algılamada güçlük çekebiliyor ya da seviyeyi biraz düşük aldığımız zaman bu kez seviyesi yüksek olan öğrenciler sıkılmaya başlıyor. Böyle bir sorun yaşanıyor. Ama öğrencinin durumuna göre farklılaştırılmış işte sınıf ortamına göre işte bireysel özelliklerine göre ya da ne bileyim o sınıftaki o anki düzene göre çocuğa indigimiz zaman, inmeye çalıştığınız zaman daha da başarılı olacağını düşünüyorum” Ö.4.

“Vallahi her öğrencinin kendi seviyesine göre ilerlemesine sebep olabilecek bunu kolaylaştırabilecek bir sistem, işe yarayacak bir sistem yani.” Ö.7.

“Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile çocukların seviyesine daha rahat hitap edeceğinizden dolayı, her öğrencinin öğrenmesini daha kolay sağlarız. Başarılarını da daha kolay arttırmış oluruz.” Ö.12.

“Yani sözel derslerde ağırlıklı işte muhakeme algısı yüksek çocuklar ve buna ilgi duyan çocuklar olabilir. Onlarla bireysel çalışmalar hakikaten verimli sonuçlar ortaya koyabilir ve buna dair geçmiş dönemde mesela yaşadıklarım var. Birkaç tane öğrencim vardı, onlara ödevler verdim. Yani neredeyse böyle üniversite öğrencisinin akademik bir çalışma sunusu şeklinde böyle bireysel bir rapor sunabilecek çocuklara rast geldim. Ama dedim ya o bizim onu takip etmemiz ve onunla iletişime girmemiz gerekiyor. Yani o şekilde mümkün oluyor.” Ö.13.

Öğretmenlerin bu açıklamalarından hareketle, farklılaştırılmış öğretimde ön plana çıkardıkları hususun, ilgi çekici bir öğretim ve bunun yanı sıra seviyeye hitap eden bir öğretim ekseninde olduğu söylenebilir. Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrencilerin ilgilerini önemsediği ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate aldığı, alanyazında ortaya konulmuştur (Scigliano ve Hipsky, 2010, s. 83)

Sosyal bilgiler derslerindeki farklılaşmada öğretmenlerin üzerinde durduğu bir diğer husus ise “etkin katılım”dır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Elbette ki, bir şekilde çocuğu derse katma konusunda öğrenme anlamında kendi seviyesinin bir tık üstüne çıkarma konusunda bence farklılaştırılmış eğitim farklı olabilir diye düşünüyorum.” Ö.25.

“Klasik olan sosyal bilgiler dersinde öğretmen merkezli, öğretmenin anlattığına göre biraz daha sözel olduğundan dolayı pasif kalabilir öğrenci. Şimdi burada direkt öğrenciye görev vermeniz, öğrenciye göre mesela hareket etmemiz onun aktif bir eğitim almasında etkili oluyor.” Ö.40.

“Çünkü böyle farklılaştırılmış eğitim uygulandığı zaman hem çocuklarınızın daha motivasyonu yüksek olacak, derse ilgileri daha fazla olacak. Katılımları daha hızlı olacak, kolay olacak. Diğer sorun işte dediğiniz gibi geleneksel yöntemler, çocukları bazen sıkabiliyor, dersten koparabiliyor, farklılaşmış eğitimin daha etkili olacağını düşünüyorum.” Ö.46.

Öğretmenlerin burada üstünde durdukları katılım hususu hiç kuşkusuz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında da önemli ögeler arasında yer alır. Katılım sayesinde öğrencide bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin geliştiği bilinen bir gerçektir. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde katılabilmesi için onlara her türlü destek sağlanır (Valiandes, 2015, s. 22).

Katılımdan sonra öğretmenlerin üzerinde durduğu nokta “bireysel farklılıkları dikkate alma” hususudur. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Eğer bu farkı dikkate almazsanız 30 kişilik bir sınıf varsayalım bu sınıfta 5 yıldız vardır siz sadece bu 5 kişilik yıldız gruba anlatmış olursunuz. Diğer 25 kişilik orta düzey ve bireysel farklılığı olan alt düzey grupları hiçe saymış olursunuz bu da müthiş yanlış olur çocukları ha çöpe atmışsınız ha böyle bir yaklaşım uygulamışsınız dolayısıyla sıkıntılar yaşanır verim alamazsınız.” Ö.9.

“Çünkü herkese aynı değilmiş gibi muamele etmek biraz fitrata ters zaten. Yani herkesin bireysel farklılıkları var. Her öğrenci bireysel olarak değişik ama biz hepsini aynı kategoriye koyuyoruz ve bu şekilde hepsinden aynı tarzda bir eğitim yapıyoruz. Bu biraz havanda su dövmek gibi.” Ö.24.

Yukarıdaki ifadeler bireysel farklılıkları dile getiren düşüncelerdir. Farklılaştırılmış öğretim de bireysel farklılıkları dikkate almayı ana eksenine yerleştirmiş bir yaklaşım olması sebebiyle bu ihtiyacı karşılar niteliktedir. Nitekim farklılaştırılmış öğretimin “tek beden herkese uymaz” sloganı burada bireysel farklılığın önemini ortaya koymaktadır (Tomlinson, 1995, s. 86).

Öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer husus, “yaparak ve yaşayarak öğrenme”dir. Konu hakkında öğretmenlerin bazıları şu görüşleri dile getirmiştir:

“Mesela bir keresinde böyle ders anlatırken diğerlerine böyle sıkılan öğrencilere bunu yaparak yaşayarak veya kâğıt üzerinde resmettirerek öğretebilmeyi ifade ediyor gibi geliyor bana bu şekilde.” Ö.23.

“Mesela biz burada çocuklarla bir gezi yapamıyoruz, doğrudur mesela bir Anadolu Selçuklu Devletini anlatırken Konya’da Anadolu Selçuklu Devleti’ne başkentlik yapmış bir şehir ve bu çocukları alıp gidip bu eserlerin yanında bu tarihi anlatmak çok daha kalıcı, daha evet verimli olacağı kanısındayım.” Ö.50.

Yaparak ve yaşayarak öğrenme, farklılaştırılmış öğretimin merkezine aldığı bir yöntemdir (Beler ve Avcı, 2015, s. 116). Bu bağlamda konuya yönelik öğretmen görüşleri farklılaştırılmış öğretime vurgu yapar niteliktedir.

Öğretimde öğrencinin soyutlanmaması sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimle ilişkilendirdikleri bir diğer öğedir. Konuya dair bazı görüşler şu şekildedir:

“Şimdi farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler çok zevk alacaktır. Dersle ilgisi, alakası, enerjisi ortaya çıkacaktır. Diğer yöntemleri uyguladığımız zaman şu an klasik uyguladığımız yöntem yani her öğrencinin ilgisini çekemiyoruz maalesef, bazı öğrenciler kenarda soyut kalıyorlar. Bu da haylazlık yaramazlık olarak kendilerini göstermeye sebep oluyor, problem oluyor.” Ö.3.

“Belki farklılaştırılmış eğitim, bu noktada sınıfın bütüncül anlamda belki genelinin daha başarılı olmasını sağlayabilir.” Ö.39.

“Tek beden herkese uymaz” (Tomlinson, 1995, s. 86), felsefesiyle hareket eden farklılaştırılmış öğretim, öğrenme ortamında hiçbir öğrenciyi soyutlamadan, koşulsuz bir şekilde kabul etmeyi benimser. Yukarıdaki bahse konu ifadeler de bu anlayışı vurgular niteliktedir. Bu değerlendirmeler haricinde sosyal bilgiler öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin diğer yaklaşımlardan farkına yönelik düşük frekanslarda kodlanan; “bireyi tanıma,” “kalıcı öğrenme,” “dersi çeşitlendirme,” “somutlaştırma,” “verimli ders,” “esnek müfredat,” “bilgiyi hayata aktarma,” “iyi vatandaş yetiştirme” gibi hususların da üzerinde durmuşlardır. Şüphesiz bu hususlar da farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının dikkate aldığı öğeler arasındadır.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen kodlardan hareketle, farklılaştırılmış öğretime dair öğretmen algılarının geniş bir arka plana sahip olduğu söylenebilir. Zira öğretmenlerin konuya ilişkin ortaya koyduğu her bir görüş, farklılaştırılmış öğretim kapsamına dahil edilebilir niteliktedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretime dair hatırı sayılır derecede bilince sahip oldukları ve konuya ilişkin yeterli derecede fikir yürütebildikleri söylenebilir.

Buna ek olarak sosyal bilgiler dersi öğretmenleri ile yapılan görüşmede, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecine ne gibi katkılar sunduğu öğretmenlere sorulmuş, konu ile ilgili öğretmen görüşleri, aşağıdaki tabloda analiz edilmiştir:

Tablo 4.34. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecine katkılarına ilişkin görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Düşünme becerilerini geliştirir	78	15,50
İletişim ve etkileşimi destekler	50	9,94
Uyarlanabilir ve etkin kullanılabilir	45	8,94
İlgi ve motivasyonu artırır	44	8,74
Sosyalleşmeyi sağlar	40	7,95
Sınıf yönetimini kolaylaştırır	37	7,35
İşbirliğine katkı sunar	37	7,35
Katılım becerilerini geliştirir	36	7,15
Sorumluluk alma becerisini geliştirir	34	6,75
Öğrenmeye katkı sunar	28	5,56
Problem çözme becerisi geliştirir	27	5,36
Öğrenci kendini özel hisseder	14	2,78
Yetenek, ilgi ve seviyeye hitap eder	8	1,50
Bireysel farklılıkları dikkate alır	7	1,39
Etkinlik merkezlidir	4	0,79
Ürün ortaya koymaya fırsat verir	3	0,59
Kendini gerçekleştirmeye fırsat tanır	3	0,59
Öğrenciyi merkeze alır	2	0,39
Koşulsuz kabul sağlar	2	0,39
Akran öğrenmesine fırsat verir	1	0,19
Empati yeteneğini geliştirir	1	0,19
Başarabilme duygusunu geliştirir	1	0,19
Hem bireysel hem de grupla öğrenme sağlar	1	0,19
TOPLAM	503	100,00

Yukarıdaki tablodan hareketle, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine birçok yönden katkı sunduğu konusunda hemfikir oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra tabloda kodlanmış verileri irdelemek konuya açıklık kazandıracaktır.

Tabloya göre sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin düşünme becerilerine etkisi konusu, ders öğretmenlerinin en fazla üzerinde durduğu konu olmuştur. Bunlar; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel düşünme, düşünme becerilerinin boyutlarını teşkil eden kısımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin düşünme becerilerine etkisine ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Eleştiri zaten bizim öğrencilerimizin çoğunda hani haklarını savunamama gibi bir problem var. Yani bir baskıdan işte karşıdaki ne der diye. Bizim halkımızda da hani buna benzer şeyler hep ortaya çıkıyor. Neden geliyor eğitim sisteminden geliyor. Çocuklarımızın haklı olduğu durumda kendilerini ve çevresini eleştirme becerisi bu farklılaştırılmış sistemde olacağını düşünüyorum.” Ö.9.

“İnsanlar kendi düşüncelerini dile getirdikçe artı bakış açıları geliştirdikçe nasıl diyelim? Kafasında bir ışık yanacaktır ve olaya bakış açısını kendi bazında dile getirmesi, onun ona özgü düşüncelerini dile getirmesi, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.” Ö.23.

“Bilimsel açıdan çocuk aslında konuyu öğrenecek konuyu daha nasıl diyeyim bilimsel olarak incelemeyi öğrenecektir. Araştırma yapacaktır, araştırma basamakları vardır bunları gerçekleştirecektir. Öğrenmek isteyecektir merak duygusunu arttıracaktır, bu durum çocuğun öğrenme açısından daha kalıcı öğrenmesini gerçekleştirecektir.” Ö.7.

Bu ifadelerden, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin, düşünme becerilerine katkı sunduğunun, ders öğretmenleri tarafından sıkça dile getirildiği görülmektedir. Esasında burada belirtilmek istenen husus, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencinin zihninde farklı pencereler açmasıdır. Öğrencinin bizzat katıldığı öğrenme sürecinde ilgisine yönelik olan öğrenme yaşantıları, öğrencide eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirecektir. Burada farklılaşmanın temelinde yer alan koşulsuz kabul ve her görüşe değer verme anlayışının da etkin bir rol oynadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, dersin yapısı itibari ile düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerine katkı sunar nitelikte olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır. Nitekim farklılaştırılmış öğretimde bir öğrencinin öğrenme tarzının farkında olmasının öğretimi etkin hale getirebilmek için önemli olduğunun altı çizilmiştir (Landrum ve McDuffie, 2010, s. 7).

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin en sık dile getirdiği diğer bir görüş ise, farklılaştırılmış öğretimin “iletişim ve etkileşim sürecine katkısı” konusundadır. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Valla düz anlatım yöntemine göre çok daha üst düzey olur yani. Öğrenciler çünkü mesela istasyon tekniği ya da grupla öğrenme tekniği gibi tekniklerle öğrendiğinde öğrenciye

zaten bir defa birbirleri ile birlikte öğrendikleri için, birbirlerinden faydalandıkları için iletişimin ben çok fazla, üst düzeyde olacağını düşünüyorum.” Ö.1.

“Evet evet sağlar öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi ve etkileşimi özellikle daha da geliştirir. Evet yani biraz ne açıdan geliştirebilir bu konuyla ilgili bir iki kelam etmek gerekirse. Çocuk özellikle öğretmenin kendisini anladığını düşünür veya empati kurabilir öğretmeni hakkında ve en azından nasıl söyleyeyim onu, öğrenci öğretmenini benimser içselleştirir veya konuları içselleştirir. Evet ve bu da hani dersi sevmesini sağlar.” Ö.2.

“Yani hocam, etkileşim çocuklar arasındaki etkileşim çok gelişir. Grup içi iletişim gelişir. İfade yetenekleri gelişir bireysel olarak. Tarzları ve stilleri gelişir. Sadece sözlü değil yazılı, farklı yöntemlerle de sanatla da kendisini ifade edebilirler.” Ö.5.

Yukarıdaki ifadeler ile, ders öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim sayesinde, öğrencilerin sürece aktif şekilde katılmalarının (Hackenberg vd., 2016, s. 14), birbirleriyle etkin bir iletişim sağlayabileceğini vurguladıkları söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının “sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliğine” dair öğretmenlerin çoğu olumlu görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Bence evet. Sosyal bilgiler dersi özellikle az önce de söylediğim gibi toplumsal bir ders olduğu için, toplumun içinde, toplumda davranışlarını etkilediği için çocuğun kurallarının oluşmasında, kişiliğinin oluşmasında etkili olduğu için, etkin bir şekilde kullanılabileceğini düşünüyorum.” Ö.2.

“Farklılaştırılmış öğretim bizim branşımız için biçilmiş bir kaftan. Hiç zorlanamazsınız.” Ö.3.

“Seviye olarak farklılaştırmaya çok uygun, gayet uygulanabilir bir içerik var.” Ö.5.

“Kesinlikle, belki de en ideal derslerden birisidir sosyal bilgiler dersi. Konu anlamında zengin bir içeriğe sahip. Yani bir matematikte bunun uygulamak zor olabilir ama sosyal bilgiler bu anlamda kapasite olarak her öğrenciye hitap edebilir.” Ö.8.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, konuya ilişkin yukarıdaki görüşleri destekleyen değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu durum öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırmaya inandıklarını, bu yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde etkin bir

şekilde kullanılabileceği hususunda fikir birliği içinde olduklarını göstermektedir. Konuya yönelik alanyazında ulaşılan bulgular, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde olumlu sonuçlar doğurduğunu gösterirken (Akdemir, 2019; Bergstrom, 2015; Rogers, 1995; Üçarkuş, 2020; Uzun, 2022; Waid, 2016), saha çalışması ile sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinden elde edilen veriler, farklılaştırılmış öğretimin derste kullanılabilirliğini desteklemiştir.

Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin “ilgi ve motivasyonu artırdığı,” ders öğretmenleri tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi böyle bir yaklaşım uygulandığı zaman öğrencinin motivasyonu artar. Çünkü burada öğrencilerin mevcut durumları göz önünde bulundurulacağı için zaten hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurulacak, tabii böyle olduğu için de öğrenci daha yapabileceği daha basitten daha zora doğru gidecek, böyle olduğu için çocuk bir anlamda başarabilme yeteneklerini keşfeder. Zamanla bu gelişim süreci meydana gelecek. Böyle olduğu için de çocuğun ilgisi motivasyonu artar. Evet yani çocuğun başarısı arttıkça çocuktaki o ilgi ve motivasyon da artacak. Evet bu yönden katkıları olur.” Ö.19.

“Hocam, bir kere öğrenciler farklı yöntemler uygulanmasını istiyorlar. Yani klasik yöntemlerden ayrı olarak farklı uygulanan yöntemler etkinlikler istiyorlar. Bu da öğrencinin performansını arttıracaktır, motivasyonunu yükseltecektir.” Ö.26.

“Tabiki, özellikle bizim dersimize tarih veya coğrafyaya ilgi duyan çocuklar çıkıyor. Bunlar daha yakın ilgi ve alaka ile veya gösterilen farklı yollarla öğrenmeleri daha iyi olacaktır. Bu derse ilgi ve alakalarının daha da artıracağımızı düşünmekteyim.” Ö.12.

Öğretmenlerin bu değerlendirmelerinden, derste farklı yöntem ve teknikler kullanmanın öğrencinin ilgisini çekeceği, dersi tek düzelikten kurtaracağı, bu sayede motivasyonun da sağlanacağı yönünde bir fikre sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi bakımından onların motivasyonlarını artıracığı söylenebilir (Martin ve Pickett, 2013, s. 73).

Öğretmenlerin vurguladığı diğer bir husus “sosyalleşmedir.” Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“Özellikle sosyal katılıma ve sorumluluğa katkı sağlar.” Ö.5.

“Sosyal açıdan çocuğun toplumsal hayata katılması daha kolay olacaktır ve sosyalleşecektir. Özetle arkadaşlarıyla ilişkileri gelişecektir, kendilerini ifade ettikçe kendine özgüveni artacaktır ve katılımcı olmak isteyecektir görev ve sorumluluklarda rol almak isteyecektir, istekli olacaktır.” Ö.7.

“Sosyal açıdan çocukları akranlarıyla beraber, öğretmenle beraber daha fazla aktif kılar. Katılım sağlanması sosyal açıdan öğrenciyi daha sosyal insan haline getirir.” Ö.18.

Yukarıdaki ifadelere benzer şekilde sosyal bilgiler dersindeki farklılaşmanın öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sunacağı, öğretmenlerin çoğu tarafından ifade edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin sosyalleşmeye sağladığı katkı, alanyazında çokça ifade edilmiştir (Korkut, 2017, s. 29; Özbal, 2016, s. 86; Uzun, 2022, s. 133).

Sosyalleşmeden sonra öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği diğer bir konu, sınıf yönetimidir. Sosyal bilgiler dersinde farklılaşmanın sınıf yönetimine etkisi hakkında bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Sınıf yönetiminde bir problem kalmaz zaten. Herkes bilinçli ilgi alanına göre meşgul olacağı için sınıf yönetiminde sorun çıkmaz. Çocuğun ilgisini çekemezsen işte o zaman sınıf yönetiminde problem ortaya çıkar ama herkesin kendi zevkine göre, ilgisine göre bir şeylerle uğraşırsa zaten orada olmasanız bile çocuklar zaten bir şey başarmak için sizin yokluğunuzu bile fark etmezler. Siz gelip bir bardak çay içseniz bile fark etmezler. Çocukların sevdikleri bir şeyle uğraşmaları gerekir.” Ö.3.

“Şimdi zaten problemlili öğrenci derste bir şey anlamayan veyahut da anlayamayan kendisine yönelik herhangi bir bilgi verilmediği için boş kalan bir çocuk profili oluşturuyor. İşte bu sistemde sınıftaki her öğrenciye yönelik birtakım bilgiler sunulduğu için çocuk boş kalmayacak, bir şeylerle uğraşacak bu sebeple de dersi huzursuz edecek dersin ortamını bozacak herhangi bir durumda olmayacak, dersin, daha doğrusu sınıfın yönetimi daha kolay olacak.” Ö.6.

“Sınıf yönetimi denetiminin bizim için daha rahat olacağını düşünüyorum. Çünkü nedir? Ne yapması gerektiğini biliyor çocuk. Hani sınıfta çocuk ne yapması gerektiğini bilirse ona göre hareket eder ve bu da sınıf yönetimi ve denetimini kolaylaştırır.” Ö.14.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde sınıf yönetimini kolaylaştıracağı

görüştüğüdürler. Farklılaştırılmış öğretimin derste her öğrenciye hitap eden bir yönünün olması, sınıfta disiplin problemlerini ortadan kaldıracığına dair sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinde genel bir kanaat oluşturmuştur. Nitekim alanyazında yapılan çalışmalar da öğretmenlerin bu görüşlerini kanıtlar niteliktedir (Piggot, 2002, s. 68).

Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine katkılarına dair ders öğretmenlerinin dile getirdiği diğer bir görüş, “işbirliği” konusudur. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İşbirliği açısından da paylaşımın önemi artacaktır yani büyük bir çalışma yapıyorlar, ekip çalışması yapıyorlar mesela, görevlendirme, işbirliği, işbölümü, tabii ki sınıfta ilerleme kaydedeceklerdir.” Ö.3.

“İşbirliği, güdülenme, özellikle önemli. Çocukla bir sosyal bağ kurulduğu zaman özellikle sosyal bilgiler dersinde bu sosyal bağın kullanılması önemli. Güdülenmeyi ve işbirliği yapmayı ve duyuşsal alanda bu anlamda etkileyeceğini düşünüyorum.” Ö.15.

“İşbirliği de kendi aralarında herhalde bu ama özellikle çocuk etkinlikler yapacağı için daha sosyal olacaktır, etkinliklere katıldığı için zaten öğretmenlerle işbirliği içerisinde olacaktır. Arkadaşlarıyla da sorumluluk aldığı için işbirliği içerisine girmiş olacaktır.” Ö.17.

Yukarıdaki ifadelerden, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin, derste öğrencilere işbirliği becerisi kazandıracığı görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Derste farklılaşma ile, her öğrencinin derse aktif bir şekilde katılması, grup etkinliklerine dahil olması sürecinde hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenle işbirliği içerisinde olabileceği belirtilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin bunu sağladığına dair alanyazında tespitler mevcuttur (Ekinci, 2016, s. 17; Üçarkuş, 2020, s. 187).

“Derse katılım becerileri” de sosyal bilgiler öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir diğer husustur. Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde, katılım becerilerine etkisi konusunda bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Katılım açısından seviyesine uygun etkinlikler olacağı için, çocuğun katılımcı olacağına inanıyorum.” Ö.45.

“Katılım açısından yani çocuklar çekingen zaten bilmediği bir konuda kesinlikle parmak kaldırmıyor. Ama bazen soru soruyoruz çocuklara, çocuğun ilgi alanına yönelikse

derse katılıyor. Farklılaştırılmış öğretimde de ders, çocuğun ilgisine yönelik olacağı için katılım ve etkileşim içerisinde girecektir, ilgi duyacaktır.” Ö.44.

“Katılım aktif olmasını ifade ediyor. Bizzat içinde bulunması ne anlama geliyor? Yani varlığını sınıfta gösterebilmesi ben buradayım, derse geldim. Zamanımı eğitim için harcıyorum ve şuan bu eğitimin içerisindeyim. Katılımcı olması açısından aktifliği açısından destek olduğunu düşünüyorum.” Ö.23.

Yukarıdaki görüşlere göre öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının her öğrencinin kendi seviyesine hitap etmesi dolayısıyla, öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum farklılaştırılmış öğretime ilişkin literatürde de doğrulanmıştır (Sims, 2014, s. 677).

“Sorumluluk alma becerisi” de sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir mevzudur. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Sorumluluk alma açısından herkes kendi sevdiği, kendi beğendiği, istediği alanda görev yapacağı için, sorumluluğu seve seve alacaktır.” Ö.44.

“Sanırım öğrenciler bilgiye kendileri ulaşım sağlayacakları için, sorumluluk bilinci kazandırır diye düşünüyorum” Ö.37.

“Sorumluluk alma noktasında, hani öğrenci kendisi ne diyelim sınıftan daha çok istifade edip bilgisini artırdığı zaman bence daha çok sorumluluk alacaktır.” Ö.39.

Bu ifadeler farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştireceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sevdiği bir görevi zevkle yapacağı ve bunun da öğrencide sorumluluk bilinci oluşturacağı belirtilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencide sorumluluk bilinci geliştirdiğine dair tespitlerin yer alması (Kronberg vd., 1997, s. 14), bu görüşü destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin “öğrenme sürecine etkisi” ders öğretmenlerinin dikkatini çeken bir diğer husus olmuştur. Konuya dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenme açısından dediğim gibi öğrenciye hitap ettiği için ilgisini çektiği için etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlar. Eski yöntemlerde, öğrenciye hitap edilmediği zaman, ulaşamadığı

zaman, öğrenci kabuğuna çekiliyor ve herhangi bir şey yapamıyordu. Ancak bu yöntemle etkili ve kalıcı öğrenme olur, öğrenmeyi zevkli hale getirir.” Ö.34.

“Öğrenme açısından muhakkak destek sağlayacaktır. Kesinlikle, çünkü daha önce öğrenme konusunda sıkıntı yaşayabilen öğrenci muhakkak daha kolay öğrenebilecektir.” Ö.38.

“Yani öğrenme açısından tabiki de sınıfta belli bir düzen belli bir sistem olacağı için öğrenciler ilgili olacaklar. Derse herkes severek katılacaktır. Çocuk işini severek yapacağı için daha iyi öğrenecektir.” Ö.44.

Esasında farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme-öğretme süreçlerine katkısı, meselenin temelini oluşturan kısımdır. Ders öğretmenlerinin konuya ilişkin genel kanaati, sosyal bilgiler dersindeki farklılaştırma ile ders, her öğrenciye hitap edebilecek, her öğrenci derste kendinden bir şeyler bulabilecek ve böylelikle öğrenci aktif bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine katılabilecektir (Valiandes ve Neophytou, 2018, s. 4).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde “problem çözme becerilerine” katkısı konusunda da ders öğretmenleri sıkça görüş belirtmişlerdir. Konuya dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Problem çözme açısından da olaylara daha mantıklı yorumlar getirecektir. Kendi konusuyla yani kendi alanıyla ilgili özellikle dedim ya öğrendiği bilgiyi kendi alanıyla ilgili olduğu için kullanmasını daha iyi öğrenecektir. Onu kullanabildiği için de çözümler ortaya koyacaktır.” Ö.44.

“Problem çözme, şimdi hayat bir problemdir veya bu problemlerle karşılaşılır ve öğrencinin bu problemlere hazır hale getirilmesi için öğrenci bu eğitimleri alıyor. Topluma hazır hale getirilmesi gerekiyor. Yani hangi probleme karşı, nasıl çözüm bulacağı konusunda iyi eğitim çok önemli, bir avantajdır, bir fırsattır. Farklılaştırılmış öğretim de aynı şekilde problemi çözmesi açısından onu hayata hazırlayacaktır.” Ö.23.

“Problemlerin çözümünde, neyin problem olduğunun tespitinden sonra, çözümünde nelerin anahtar olabileceğini hissettirebiliyorsak o zaman çocuk bunu başaracaktır.” Ö.8.

Yukarıdaki ifadelerden, öğrencinin kendisinin ulaştığı bilgiyi anahtar olarak kullanıp karşılaştığı problemleri çözmede kullanabilme becerisini, farklılaştırılmış öğretim sayesinde kazanabileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde kullanılan

farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerde problem çözme becerilerine etkin bir destek sağlayacağı söylenebilir (Atalay, 2014, s. 215).

Analizin buraya kadar olan kısmında, ele alınan konular, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından yüksek frekansla kodlanmıştır. Bu sebeple çeşitliliği sağlama açısından buraya kadar ele alınan konularda üç farklı öğretmen görüşüne yer verilmiştir. Daha düşük frekanslarda kodlanan konularda ise öğretmen görüşlerine bu orantı göz önünde bulundurularak yer verilecektir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen diğer bir kod ise, öğrencinin “kendisini özel hissetmesi”dir. Konuya ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Her insan yaratılıştan dolayı farklı şekilde donatılmıştır. Siz onu önemsemiş oluyorsunuz değil mi ve dolayısıyla kişiye, insana değer vermiş oluyorsunuz. Çünkü her insan kendini değerli hissetmek ister. Bu duyguyu, bu şeyi verdikten sonra her şeyi bekleyebilirsiniz her güzel şeyi bekleyebilirsiniz karşı taraftan.” Ö.9.

Yukarıdaki öğretmen görüşü aslında farklılaştırılmış öğretimin temel felsefelerinden birini dile getirmiştir. Zira farklılaştırılmış öğretimde “her birey özeldir” (Tomlinson, 1995, s. 79) anlayışı bu ifadeyi karşılar niteliktedir.

Ortaya çıkan diğer bir görüş ise yetenek, “ilgi ve seviyeye göre eğitim” konusudur. Farklılaştırılmış öğretimin buna sağladığı desteğe ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Her öğrencinin ayrı ayrı bir birey olarak ele alınması önemli burada ve farklı farklı öğrencilere farklı bir şekilde bir yaklaşım uygulayarak, genel anlamda bir başarı sağlanabilir. Bu yönden verimli olduğunu düşünüyorum.” Ö.7.

Farklılaştırılmış öğretimin “bireysel farklılığı dikkate alması” hususunda ise şu öğretmen görüşü dikkat çekicidir:

“Yani bireysel olarak öğrencilerle ilgilenmek. Yani eğitimde kaliteyi artırır, yani daha iyi seviyede öğrenciler yetiştiririz. Evet, bazı öğrenciler araya kaynıyor. İlgilenemediğimizden ne bileyim farklılıkları bilmediğimizden dolayı. Evet resim yeteneği var, resim yeteneğini göremiyorsun. Mesela başka alanda yeteneği var, göremiyorsun ama bu farklılaştırılmış eğitimde öğrenci kaybı olmaz. Evet, öğrencilerin hepsini çıkarabiliriz.” Ö.30.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, farklılaştırılmış öğretim, bireyin farklı yeteneklerine, ilgilerine odaklanarak onları potansiyellerinin üzerine çıkarmayı amaçlar (Firmender vd., 2013, s. 12). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin de öğrencilerin farklılıklarını dikkate alma bakımından uygun bir ortam sağladığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersinde “etkinlik merkezli öğretim” konusunda bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Daha somut olması, öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması. Etkinlik merkezli olması. Bir de öğrenci merkezli olması, o yüzden hani güzel bir uygulama olur farklılaştırılmış eğitim.” Ö.42.

Bu ifadeden, etkinlik merkezli bir ders yaklaşımının öğrencilere fayda sağlayacağı, bunun da farklılaştırılmış öğretim ile gerçekleştirilebileceği ortaya çıkmaktadır.

“Ürün odaklı ders” anlayışına, farklılaştırılmış öğretimin katkısı konusunda bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Yaklaşımın en çok beğendiğim tarafı, öğrenci kendini burada keşfedecek. Bana kalırsa burada en önemli noktalardan bir tanesi bu. Çocuklar çalışmalar yaptığı zaman bir de yeni ürünler ortaya koyacaklar, yeni ürünler ortaya koydukça çocukların gelişimleri de hızlanacak en önemli farklarından biri bu olacak.” Ö.19.

Bu ifadelerden, öğrenciye esnek bir öğrenme ortamı sunulması ve kendi hızında ilerlemesine fırsat tanınması, onu üretmeye teşvik edeceği yordanabilir. Bunu gerçekleştirmek için ise farklılaştırılmış öğretim etkin bir fırsat sunar (Taylor, 2015, s. 14).

“Kendini gerçekleştirme” bağlamında dile getirilen şu öğretmen görüşü dikkat çekicidir:

“Benim farklılaştırılmış öğretimin en çok beğendiğim özelliği şu, her öğrencinin farklı yetenekleri olduğu için, farklı bir cevher olduğu için o öğrencilere kendini geliştirme imkânı vermesi.” Ö.32.

Farklılaştırılmış öğretim bu bağlamda öğrencilere kendilerini gerçekleştirmeleri için fırsat sunan bir yaklaşımdır (Aljaser, 2019, s. 195).

“Öğrenciyi merkeze alma” konusundaki öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Farklılaştırılmış öğretimin en çok beğendiğim tarafı, öğretmen üzerine değil de öğrenmeyi öğrenci üzerine yoğunlaştırması, öğrenciyi merkeze alması, farklı öğrenme yetisine sahip öğrencilerin hepsine öğrenme imkânı sağlaması.” Ö.32.

Yukarıda da ifade edildiği gibi farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı bir yaklaşımdır (Kozikoğlu ve Bekler, 2018, s. 62).

“Koşulsuz kabul” ile ilgili şu öğretmen görüşü dikkat çekicidir:

“Yine farklılaştırılmış öğretimin çok beğendiğim tarafı, benim görüşüme göre, şimdi bazen şu var hocam; çalışkan öğrenciyi biz seviyoruz çalışkan öğrenciye herkes yardımcı oluyor, herkes destek veriyor falan. Yani çalışkan derken seviyesi yüksek olan öğrenci. Ama diğer öğrencilerimiz de sınıfımızın bir parçası, bunları da ortama katmak lazım. Farklılaştırılmış eğitimde onları da soyutlamadığımız için onları da bu ortamın içerisine dahil ettiğimiz için çocukların dersi sevmesi, onların sorumluluk anlayışı, bunların hepsi geliyor ve seviyorlar dersinizi, seviyorlar.” Ö.4.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, farklılaştırılmış öğretim, her öğrenciyi bulunduğu seviyede kabul edip onu potansiyeli ölçüsünde geliştirmeyi amaç edinir (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 141).

“Akran öğrenmesi” konusunda şu görüş dile getirilmiştir:

“Farklılaştırılmış öğretimin en beğendiğim kısmı akran öğrenmesi” Ö.18.

Nitekim farklılaştırılmış öğretim, akran öğretimine dayalı işbirlikli öğrenmeyi önceleyen bir yaklaşımdır (Förster vd., 2018, s. 100).

“Empati yeteneğine” dair görüş ise şu şekildedir:

“Burada zaten sosyal bilgiler yani toplum bilimi çocukların topluma adapte olduğu, hayatın içerisinde hayatı öğretmeye çalışıyoruz. Hayatta da bireysel farklılıklarla karşılaşacak ve bunun öğrencilerde empati yeteneklerini geliştireceğine inanıyorum.” Ö.15.

Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi empati yeteneğini geliştirmeye oldukça uygun bir ders olmanın yanı sıra, farklılaştırılmış öğretim de empati yeteneğine destek sağlayan bir nitelik taşımaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 143).

“Başarabilme duygusuna” farklılaştırılmış öğretimin verdiği destek konusunda bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Farklılaştırılmış öğretimin en beğendiğim yönü, kendine güvenen öğrenci profili ve her öğrencinin başarabilme duygusunu tatması.” Ö.50.

Öğrenciyi bulunduğu seviyeye göre kabul eden ve ona bireysel hızında ilerleme fırsatı sunan farklılaştırılmış öğretim, aynı zamanda öğrencinin başarıma duygusunu tatmasını da önemser (Balantekin ve Pilav, 2017, s. 151).

Farklılaştırılmış öğretimin “bireysel ve grupla öğrenmeye” verdiği destek bir öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Hocam bence hem bireysel, yani bireysel yöntemlerin uygulanması hem de grupla eğitimin olması, işte her bireyin öğrenme durumuna göre yöntem ve tekniklerin kullanılması. Bireysel ya da grupla eğitim gibi. Benim en çok beğendiğim tarafı bu yani. Kalıba göre şekil vermek gibi bir şey oluyor. Ona göre yaklaşım sergilendiğinden dolayı da hem bireysel hem de grupla eğitim açısından güzel iyi bir yaklaşım diye düşünüyorum.” Ö.34.

Yukarıdaki ifade doğrultusunda farklılaştırılmış öğretimin, hem bireysel hem de grupla öğrenebilme imkânı tanıyan dinamik bir sisteme sahip olması, öğrenciye zengin seçenekler sunması bakımından dikkat çekicidir (Nunley ve Evin Gencel, 2019, s. 350)

Araştırmanın bu kısmında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersindeki etkililiğine yönelik alanyazın incelenmiş, akabinde saha çalışması kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşme verileri analiz edilmiştir. İlgili alanyazın sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimi; öğretmen algıları, öğrenci görüşleri ve öğretim programı gibi çeşitli boyutlarıyla ele almıştır. Alanyazından elde edilen veriler ile, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinde olumlu gelişmeler sağladığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime dair olumlu tutumlar geliştirdiği ortaya konulmuştur. Sahadan elde edilen veriler de alanyazın bulgularını doğrular niteliktedir. Zira sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine ilişkin öğretmenlerden toplanan görüşme verileri kodlamalara tabi tutulmuş, elde edilen kodlardan farklılaştırılmış öğretimi destekleyen kod türlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, kodların betimsel analizleri ve içerik analizlerinde de farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde etkililiği ortaya çıkmaktadır.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusunda yetkinlik düzeyleri ele alınacaktır. Bu kısımdaki veriler, tamamen sahadan elde edilen verileri içermektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretmenleriyle yapılan görüşme dökümleri, araştırma sahasının verilerini teşkil etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin farkındalığını tespit etmek amacıyla ilk etapta kendilerinin bireysel farklılıklar konusundaki algıları saptanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple bireysel farklılıklara dair görüşmelerden elde edilen veriler aşağıdaki şekilde kodlanmıştır:

Tablo 4.35. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bireysel farklılıklara ilişkin algıları.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Zihinsel farklılıklar	13	20,00
Öğrenme stilleri farkı	12	18,46
Sosyal ve ekonomik farklılıklar	12	18,46
İlgi ve yetenek farkı	10	15,38
Hazırbulunuşluk farkı	8	12,30
Zenginlik	4	6,15
Fiziksel farklılıklar	3	4,61
Duygusal farklılıklar	2	3,07
Cinsiyet farkı	1	1,53
TOPLAM	65	100,00

Tablodan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bireysel farklılıklar bağlamında ön plana çıkardıkları ilk konu “zihinsel farklılıklardır.” Bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler tabiki hepsi birbirinden farklı şekilde anlıyor, farklı şekilde çalışıyorlar, çalışma sistemleri farklı, birinin bir seferde anlayabildiğini diğeri bir seferde anlayamayabiliyor. Defalarca anlatmamıza rağmen. Tabii ki burada farklı stratejileri kullanmak önemli. Yani çocuğun seviyesine inmek önemli.” Ö.7.

“Yani çocuğun zekâ yeteneği de zekâ seviyesi de algılama yeteneği de birbirinden farklı. Bunu görüyoruz. Yani bunu nasıl tespit ediyoruz? Hani ilk sınıfa girdiğimiz ilk bir ay içerisinde çocuğun hangi alanlara ilgi duyduğunu, hangi konulara daha fazla vâkıf olduğunu ve bunu fark edebiliyoruz zaten.” Ö.11.

“Tabiki eğitimde bireysel farklılıklar var. Her çocuğun anlama kabiliyeti farklı, kimi çocuk üstün öğrenme kabiliyetine sahip. Daha siz leb demeden leblebiyi anlıyor halkımız tabiriyle. Kimi öğrencimiz algılamakta zorluk çekiyor, üçüncü defada algılıyor veya kimi öğrenci okuduğunu çok iyi anlıyor ve ona dikkat ediyorum. Özellikle kimi duyduğunu unutmuyor, kimi hem gördüğüne işitsel hem görsel olarak bunları unutmuyor, kimi de yazdığı şeyi unutmuyor.” Ö.32.

Bu ifadelerden, ders öğretmenlerinin, öğrenciler arasında çeşitli zihinsel farklılıkların var olduğuna inandıkları, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde bu farklılıkların dikkate alınması gerektiği yönünde bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple öğretmenler, öğrenme-öğretme faaliyetlerini düzenlerken, öğrencilerin farklılıklarını dikkate almalıdırlar (Gentry vd., 2013, s. 9).

Bireysel farklılıklar konusunda ders öğretmenlerinin üzerinde durduğu diğer bir nokta ise her öğrencinin “farklı öğrenme stillerinin” olmasıdır. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi eğitimde bireysel farklılıklar gözetilmeli çünkü öğrencilerin hepsi aynı düzeyde olmadığı için öğrenme düzeyleri farklı, öğrenme süreleri farklı, aynı zamanda çocukların hepsi aynı materyallerle de öğrenemiyor. Yani kimisi görsel zekâya sahip, çocuklar daha çok görsel materyal sunmak istiyor gerektiriyor. Kimisi ise işitsel zekâya sahip çocuklar onlara daha çok anlatım tekniğini benimsememiz gerekiyor.” Ö.1.

“Şimdi her insanın yaratılış itibarıyla zaten herkesin öğrenme seviyesi farklı, düşünmesi farklı. Bütün bunların yanında düşünme sistemi bile insanların farklı. Yani birinin göremediğini başka birisi görürken, onun göremediğini başka birisi görür.” Ö.27.

“Şimdi her öğrencinin her bireyin farklı olduğunu biliyoruz. Bizde takip ediyoruz, gözlemliyoruz, her biri farklı şekilde öğreniyorlar. Kimisi daha hızlı öğreniyor, kimisi görerek öğreniyor, kimisi duyarak öğreniyor. Farklılık yani her bireyin farklı olduğunu ve eğitim öğretimin de bu farklılıklara göre olmasının daha iyi olduğunu düşünüyorum ve katılıyorum.” Ö.46.

Her bireyin öğrenme tarzının farklı olduğu, öğrenme-öğretme süreçlerinde bireyin tarzına hitap eden öğrenme yaşantılarının işe koşulması gerektiği buradaki ifadelerin ortak noktasını oluşturmaktadır. Nitekim farklılaştırılmış öğretim de öğrencilerin farklı öğrenme

profillerine sahip olduğunu, öğrenme-öğretme süreçleri düzenlenirken bu öğrenme profillerinin dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır (Tulbure, 2011, s. 158).

“İlgi ve yetenek farkı” öğretmenlerin dile getirdiği diğer bir husustur. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi şöyle hani öğrencilerin her biri birbirinden farklı, onların yetenekleri, ilgileri cinsiyetleri, motivasyonları birbirinden farklı. Evet bu nedenle öğrencileri birbiriyle aynı görmek, sınıf ortamında onlara aynıymış gibi yaklaşmak hani eğitim-öğretimin başarısını azaltan bir neden olarak karşımıza çıkabilir.” Ö.19.

“Hocam şimdi her insanın birbirlerinden farklı olduğunu hepimiz biliyoruz. Bu fiziksel özellik olduğu gibi kişilik özelliğidir, zihinsel özelliğidir, ilgidir, yetenekleri, kabiliyeti yani insanlar farklı farklı özelliklere farklı farklı niteliklere, farklı farklı yeteneklere ve kabiliyetlere sahiptir.” Ö.23.

“Öğrencilerin ilgi alanları, duyguları ve eğitim seviyeleri farklı olabilir o yüzden hepsinin sınıf içerisinde farklılaştırılmış eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.” Ö.2.

Bu ifadelerde de vurgulandığı üzere, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farklı olması, sınıf ortamında onlara tek düze bir öğretim sunmanın doğru olmadığını göstermektedir. Bu sebeple ilgi ve yeteneğe hitap eden öğrenme yöntemlerinin hayata geçirilmesi, öğretimin kalitesini artıran önemli bir etkidir. Esasen farklılaştırılmış öğretim, ana eksenine bireysel farklılıkları oturtmuş bir öğretim yaklaşımıdır ve bu bireysel farklılıkların öğretim sürecinde dikkate alınmasını savunur (Tomlinson, 2005b, s. 11).

“Hazırbulunuşluk farkı” da bu noktada ders öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Konu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tabiki bu bir parmak izi gibi, hepsi birbirine uyması mümkün değil ya da bir elin parmakları gibi her öğrencinin hazırbulunuşluğu, algısı ve durumu birbirinden farklı olabilmektedir bu da sınıfa bir renk bir çeşitlilik katıyor.” Ö.12.

“Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı çünkü her bir öğrenci öğrenme algısı açısından birbirinden farklı seviyede, durumda ve hazırbulunuşlukta olabiliyor.” Ö.13.

“Eğitimde bireysel farklılıklar olması gereken durum. Her öğrenci ailede, arkadaş ortamında farklı uyarıcılar ile karşılaşılıyorlar ve hazırbulunuşluk seviyeleri elbette ki birbirinden farklı.” Ö.29.

Bu ifadeler ile ders öğretmenleri, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Nitekim farklılaştırılmış öğretime ilişkin alanyazında da hazırbulunuşluk konusu sıkça dile getirilmiş, öğrenme-öğretme süreçlerinde hazırbulunuşluk farklarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (Alstete vd., 2020, s. 649).

Bireysel farklılıkları “zenginlik” olarak değerlendiren sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bireysel farklılıklar bizim en önemli zenginliğimiz ama biz o bireysel farklılıkları ortadan kaldırmak için, eleştirmek için elimizden geleni yapıyoruz.” Ö.21.

“Bireysel farklılıklar bizim dinimizin kabul etmiş olduğu bir unsur. Neden bunu söylüyorum? Peygamber efendimizin hadis-i şeriflerinde baktığımız zaman her gelen sahabeye bana bir şey söyle dediğinde hep en hayırlınız şudur şudur şeklinde her birine farklı şeyler söylüyor ve her kişiye göre Peygamber Efendimiz 'in tavsiyesi de değişiyor. Biz bunu eğitim sistemi olarak da düşünürsek, ben şu anki eğitim sistemimizde bu durumun kesinlikle göz ardı edildiğini düşünüyorum. Hem sınıf ortamında hem de derste kullanılan yöntemler belli bir seviyedeki öğrenciye hitap ediyor ve bireysel farklılık unsuru zenginlik olarak sisteme yansıtılmıyor.” Ö.28.

Esasında her bireyin doğuştan farklı yeteneklere sahip olması, bireysel farklılıkların temelini oluşturuyor. Yukarıda da ifade edildiği gibi, bireysel farklılıkları tek tipleştirmek yerine, zenginlik olarak görüp, öğrenme yaşantılarını buna göre düzenlemek, öğretim sistemini daha etkin hale getirebilir. Bu konu farklılaştırılmış öğretimin felsefesini oluşturan ve ilgili literatürde önemle üstünde durulan bir husustur (Stover vd., 2017, s. 2).

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bazıları, bireysel farklılığı “fiziksel, duygusal ve cinsiyet” bağlamında değerlendirmişlerdir. Konuya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Çok geniş bir kavram, orada bir kere farklı cinsiyetler var, bunlar arasında farklı duygusal durumlar var. Farklı ekonomik, bilişsel anlamda farklı olan öğrencilerimiz var. Bunun yanında, bizim kaynaştırma diye kısaca söylediğimiz bireysel eğitime ihtiyacı olan

öğrencilerimiz var. Bunun haricinde üst düzey diye nitelendirdiğimiz üstün yetenekli öğrencilerimiz var. Yani dolayısıyla eğitimde bireysel farklılık var ve sınıfı bir kır bahçesi gibi düşünelim, farklı farklı çiçekler bulunuyor.” Ö.15.

“Her çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi aynı değil, duygusal psikolojik yapısı aynı değil fiziksel yapısı aynı değil.” Ö.43.

Buraya kadar analizi gerçekleştirilen kodlar doğrultusunda şu değerlendirme yapılabilir:

Sosyal bilgiler ders öğretmenleri, öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkların kaçınılmaz olduğunu, eğitim-öğretim faaliyetlerinde tek düze bir anlayışından ziyade, bu farklılıkları dikkate alan bir sistemin olması gerektiğini, sınıf içindeki bireysel farklılıkları bir zenginlik olarak görmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Bunun yanı sıra ders öğretmenlerine, meslek hayatınızda bireysel farklılıklardan kaynaklı öğrenme güçlükleriyle karşılaştınız mı? sorusu sorulmuş, öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıda tablolastırılmıştır:

Tablo 4.36. Meslek hayatınızda bireysel farklılıklardan kaynaklı öğrenme güçlüğüyle karşılaştınız mı?

Kodlar	Kodlu Belgeler	Yüzde %
Karşılaştım	43	86,00
Hiç karşılaşmadım	0	0,00
Kodlanmış BELGELER	43	86,00
Kodlanmamış BELGELER	7	14,00
ANALİZ EDİLEN BELGELER	50	100,00

Yukarıdaki tablodan, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (86,00), meslek hayatlarında bireysel farklılıklardan kaynaklı öğrenme güçlüklerine şahit oldukları anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, bireysel farklılıkların öğretim sürecinde kaçınılmaz bir gerçek olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda yapılan görüşmelerde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine, sınıfta bireysel farklılıkları esas alan herhangi bir uygulama yapıp yapmadıklarına ilişkin soru sorulmuş, soruya verilen cevaplardan aşağıdaki kod listesi oluşturulmuştur:

Tablo 4.37. Bireysel farklılıkları esas alan öğretmen uygulamaları.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Farklı görsel araçlar ve materyaller kullanma	12	19,35
Herhangi bir uygulama yapmıyorum	7	11,29
Grup çalışmaları	5	8,06
Akran öğrenmeleri	4	6,45
Etkin iletişim kurma	3	4,84
Aile ile iletişim	3	4,84
Seviyeye uygun öğretme	3	4,84
Hikâyeleştirme	3	4,84
Bilişsel yeteneklerine göre farklılaştırma	3	4,84
Yönlendirme	3	4,84
Drama	2	3,23
Konuyu basitleştirme	2	3,23
Fazladan görev verme	2	3,23
Seçme hakkı sunma	2	3,23
Dijital oyunlar hazırlama	1	1,61
Bireysel ilgi	1	1,61
Beden dilini kullanma	1	1,61
Öğrenmeyi öğretme	1	1,61
Somutlaştırma	1	1,61
İlgi çekici soru sorma	1	1,61
Sınıf seviyesine uygun etkinlikler	1	1,61
Hazırbulunuşluklara göre farklılaştırma	1	1,61
TOPLAM	62	100

Yukarıdaki tablodan hareketle, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin sınıfta bireysel farklılıklara hitap edebilme adına çeşitli uygulamalara başvurdukları söylenebilir. Bu uygulamalar, her öğretmenin çerçevesini kendi belirlediği yöntemler olmakla beraber, bazı uygulamaların, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının amacına uygun olduğu söylenebilir. Tabloda ilk etapta dikkati çeken husus, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun derste farklı görsel araçlar ve materyaller kullanarak öğretimi farklılaştırdıklarını belirtmeleridir. Bunun yanı sıra, ders öğretmenleri sınıfta; grup çalışmaları, akran öğrenmeleri, etkin iletişim kurma, aile ile iletişim, seviyeye uygun öğretme, hikâyeleştirme, bilişsel yeteneklerine göre farklılaştırma, yönlendirme, drama, konuyu basitleştirme, fazladan görev verme, seçme hakkı sunma, dijital oyunlar hazırlama, bireysel ilgi, beden dilini kullanma, öğrenmeyi öğretme, somutlaştırma, ilgi çekici soru sorma, sınıf seviyesine uygun etkinlikler

yapma, hazırbulunuşluklara göre farklılaştırma gibi geniş bir yelpazede öğretimi farklılaştırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Derslerinde bireysel farklılıkları esas alan herhangi bir uygulama yapmadığını söyleyen öğretmen sayısı tablodan da anlaşılacağı üzere azınlıkta kalmıştır. Bütün bu ifadelerden, sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin, bireysel farklılıklara ilişkin güçlü bir algıya sahip oldukları ve sınıf içi uygulamalarında bu farklılıklara cevap verebilmek için çaba gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bireysel farklılıklara yönelik düşünceleri tespit edildikten sonra, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda ne derece bilgi sahibi oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere, farklılaştırılmış öğretimi duyup duymadıkları, derslerinde uygulayıp uygulamadıkları hususunda sorular sorulmuştur. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Tablo 4.38. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin farkındalıkları.

Kodlar	Kodlu Belgeler	Yüzde %
Duydum fakat uygulamadım	20	40,00
Hiç duymadım ve uygulamadım	14	28,00
Duydum ve kısmen uyguluyorum	10	20,00
Duydum ve uyguluyorum	5	10,00
Duymadım fakat benzer yöntemler uyguluyorum	1	2,00
TOPLAM	50	100

Tablodan hareketle, görüşme yapılan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun, farklılaştırılmış öğretimden haberdar olduğu (%72) ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim konusunda yüksek düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra, konuyu biraz daha detaylandırarak, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını daha derinsel tespit edebilmek maksadıyla öğretmenlere “farklılaştırılmış öğretim nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar kodlanarak aşağıda tablolatırılmıştır:

Tablo 4.39. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıları.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Bireysel özellikleri dikkate alan öğretim	22	52,38
İlgi ve seviyeye göre öğretim	9	21,43
Öğrenci merkezli öğretim	4	9,52
Yeteneği keşfetmek	3	7,14
Bilgi ve beceriye göre gruplandırma	3	7,14

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan öğretim	1	2,38
TOPLAM	42	100

Yukarıdaki tabloya göre sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin çoğunluğu, farklılaştırılmış öğretimi, “bireysel özellikleri dikkate alan öğretim” olarak tanımlamışlardır. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin bilgi, hazırbulunuşluk, yetenek gibi bireysel özellikleri dikkate alarak eğitimin insanlar için bireyler için daha uygun hale getirilme süreci.” Ö.5.

“Öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi düzeyleri, akademik başarı düzeyleri gibi farklılıklardan yola çıkarak, her öğrencinin ileri düzeye taşınması amacıyla yapılacak çalışmaların farklılaştırılmış öğretim programı içerisine girdiğini düşünüyorum.” Ö.12.

“Hocam, farklılaştırılmış eğitim aslında burada çocuğu yani bireyi baz alan ana merkeze alan bir eğitim modeli. Biraz önce de yine söylediğimiz gibi hep tekrara düşüyoruz ama her çocuk ayrı bir dünya. İlgisi, yetenekleri, öğrenme stratejisi, hazırbulunuşlukları farklı. O yüzden bunları tespit etmek, sonra da bu doğrultuda derse girdiğiniz zaman materyallerle gerekirse teknolojiyi de kullanarak oyunlaştırarak derslerimizi anlatmaya çalışıyoruz.” Ö.43.

Yukarıdaki ifadelerde de dile getirildiği gibi, her öğrencinin bireysel özellikleri birbirinden farklıdır. Hazırbulunuşluk, ilgi ve yetenek, öğrenme stili, duygu durumları gibi bir çok farklılığa sahip olan öğrencileri, tek tip olarak kabul etmek eğitimin doğasına aykırıdır. Farklılaştırılmış öğretim de bu noktada bireylerin farklılıklarını dikkate alan bir öğrenme yaklaşımı önermektedir (Tomlinson, 2005b, s. 12). Yukarıdaki öğretmen görüşleri de bunu doğrular niteliktedir.

Sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin “farklılaştırılmış öğretim nedir?” sorusuna vermiş oldukları diğer bir cevap “ilgi ve seviyeye göre öğretim” olmuştur. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Benim düşünceme göre farklılaştırılmış eğitim, öğrencilerin farklı seviye gruplarına hitap edebilecek ölçekte etkinlikler ya da ders anlatma teknikleri ile çocukların bu konuyu kavramları. Çok geç kavrayan bir öğrenciye ona göre bir yöntem, daha hızlı kavrayan öğrenciye de diğer yöntemlerle onların önü açılabilir.” Ö.8.

“Farklılaştırılmış öğretim, farklı öğrencilerin farklı ilgi alanlarına göre herhangi bir konuyu öğretebilme durumu.” Ö.22.

“Çocukların düzeylerine göre farklı şekillerde onlara nasıl ulaşabileceğimize dair yaklaşım olarak düşünüyorum.” Ö.45.

Yukarıdaki görüşlerde de dile getirildiği gibi farklılaştırılmış öğretim, bireylerin ilgi ve seviyelerini dikkate alır. Öğrencinin ilgisine hitap eden, bireysel hızda ilerlemesine imkân tanıyan esnek bir öğrenme ortamı sunar (Tomlinson, 2005b, s. 8).

Öğretmenlerin “farklılaştırılmış öğretim nedir?” sorusuna vermiş oldukları diğer bir cevap ise “öğrenci merkezli öğretim” olmuştur. Konuya dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bence öğrenci merkezli, öğrencinin düşünce yapısına uygun eğitim sistemi diye düşünüyorum. Öğrencinin fikrine, düşüncesine, algısına, yeteneğine, becerisine uygun yaklaşım diyeyim artık.” Ö.24.

“Öğrenci merkezli öğrenme olarak gerçekleştirilmiş öğretim sistemleri gibi geliyor bana.” Ö.14.

“Öğrencinin kendi bireysel özelliklerine göre eğitim verilerek, gelişim yönlerinin merkeze alınması gerektiğini düşünüyorum.” Ö.28.

Yukarıdaki ifadeler, farklılaştırılmış öğretimin felsefesini doğrular niteliktedir. Zira farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı kuram gereği öğrenciyi merkeze alan yapıdadır. Farklılaştırılmış öğretim bu doğrultuda bilgiyi pasif alan değil, aktif olarak yapılandıran bir öğrenci profilini önceler. Bu sebeple de öğrenci merkezlidir (K. Smith ve Eitz, 2003, s. 57).

Öğretmenlerin “farklılaştırılmış öğretim nedir?” sorusuna vermiş oldukları diğer bir cevap ise “yeteneği keşfetmek” olmuştur. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Şimdi bana göre her öğrencinin kendine göre bir yetenekleri vardır. Bu yeteneklerinin yanında mesela keşfedilmesi gereken yönleri de vardır. Şimdi de bu keşfedilmesi dediğimiz yetenekleri işte burada biraz daha yeteneği ön plana çıkarıyor. Nasıl ön plana çıkarıyor? ona grup içerisinde görev verirken burada bireysel yeteneklerini ortaya çıkartıp güzel bir ürün elde etmesini amaçlayan bir yöntem olarak algılıyorum hocam.” Ö.40.

“Öğrencileri kişisel özelliklerini ortaya çıkaran bir sistem.” Ö.36.

“Farklılaştırılmış öğretimle ilgili benim kafamdaki düşünce, öğrencinin durumlarına göre bilgi, kültür ve diğer yeteneklerine göre öğrenciye ulaşmak, öğrenciyi kazanmak, öğrenciyi sınıfa bağlayabilmektir.” Ö.4.

Yukarıdaki ifadelerle de öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimin bir diğer yönüne temas etmişlerdir. Zira farklılaştırılmış öğretim yeteneğe değer verir ve bireyin yeteneklerini potansiyelinin en üstüne çıkarmayı amaçlar (Morgan, 2014, s. 36).

Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri “farklılaştırılmış öğretim nedir?” sorusuna, “bilgi ve beceriye göre gruplandırma” şeklinde diğer bir cevap vermişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Farklılaştırılmış öğretim bana göre şu; herkesi bilgi beceri düzeyine göre gruplandırma yaparak onları eğitim içerisinde tutmak.” Ö.1.

“Farklı öğrenciler ama bu farklı öğrenciler içerisinde birbirine yakın ve benzer olan öğrencileri gruplara ayırıp her gruba kendi özelliğine göre ders anlatma tekniği.” Ö.27.

“Bunu kesinlikle ayırt etmemiz gerektiğini ve çocukların dediğim gibi belirli gruplarda hem farklı zekâ türleri olsun ya işte farklı ilgi alanlarına göre gruplandırma, bu şekilde eğitim verme diye anladım. Aklıma bunlar geliyor benim farklılaşmış öğretimle ilgili.” Ö.33.

Burada sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi, öğrencileri seviyelerine göre gruplara ayırıp, grubun seviyesine göre öğretim faaliyeti yürütme olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimde grupla öğrenme olmakla beraber, bu gruplar statik bir yapıya sahip değildir. Farklılaştırılmış öğretimde her zaman değişebilen, dinamik, öğrenme biçimine göre şekillenebilen gruplar söz konusudur (Martin ve Pickett, 2013, s. 75). Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim burada, öğretmenlerin ifade ettiği grup özelliğinden farklı bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim nedir? Sorusuna son olarak sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinden bir tanesi “özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan öğretim” cevabını vermiştir. İlgili görüş aşağıdaki gibidir:

“Farklılaştırılmış öğretim denince benim aklıma öğrenme güçlüğü geldi ama yanlış da olabilir. Özel öğrenme güçlüğü falan geldi” Ö.26.

Farklılaştırılmış öğretim, yukarıda ifade edildiği gibi sadece öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yürütülen bir öğretim faaliyeti değildir (Santangelo ve Tomlinson, 2012, s. 313). Aksine farklılaştırılmış öğretim her bireyi kapsar, bireyin kendi hızında ilerlemesine fırsat vererek ilgi ve yeteneği doğrultusunda onu potansiyelinin üstüne çıkarmayı amaçlar. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin özel öğrenme güçlüğüne yönelik bir yaklaşım olduğu algısı yanlış bir algıyı yansıtmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin “farklılaştırılmış öğretim nedir?” sorusuna vermiş oldukları cevapların analizinin gerçekleştirildiği bu kısımda sonuç olarak şu tespit yapılabilir:

Öğretmenlerin çoğu farklılaştırılmış öğretimi öz olarak; öğrencilerin bireysel özelliklerinin, ilgi ve seviyelerinin dikkate alındığı, yeteneklerini keşfedip geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli bir öğretim modeli olarak tanımlamışlardır. Buradan hareketle sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim hakkında ortaya koyduğu algıların farklılaştırılmış öğretimin özünde yer alan kavramsal çerçeve ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ortaya koyduğu bu algılardan hareketle, mesele biraz daha derinleştirilerek, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme sürecine katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme bakımından katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda tablolandırılmıştır:

Tablo 4.40. Sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin derse katkılarına ilişkin görüşleri.

Kodlar	Kodlu Belgeler	Yüzde %
Planlamada katkı sağlar	41	82,00
Uygulamada katkı sağlar	40	80,00
Ölçme ve değerlendirmede katkı sağlar	34	68,00
Kodlanmış BELGELER	50	100,00
ANALİZ EDİLEN BELGELER	50	100,00

Yukarıdaki belge analizlerinden de anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin çoğunluğu, farklılaştırılmış öğretimin planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirmede sosyal bilgiler dersine katkı sunacağı konusunda hemfikirdirler.

Bu kapsamda konu biraz daha irdelenerek farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirmede ne gibi katkılar sunabileceği ders öğretmenlerine sorulmuştur.

Planlamaya katkıları konusunda öğretmenlerin verdiği cevaplar kodlanarak aşağıda tablolastırılmıştır:

Tablo 4.41. Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde planlamaya katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Esnek planlama	11	44,00
Bireysel farklılıkları dikkate alma	9	36,00
Öğrenme sürecine katkı	3	12,00
Zamandan tasarruf	2	8,00
TOPLAM	25	100,00

Planlama bağlamında sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin en başta vurguladığı nokta, “esnek yapıya sahip olan bir planlama” olmuştur. Konuya ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Biz çocukları hep bir bütün olarak alıyoruz. Yani gelişmiş bir şehirde ya da bir mahalledeki çocukların yapısıyla, kırsaldaki çocuğun durumu aynı değil. Ben yerel ya da daha eğitim seviyesi düşük olan, imkânları daha az olan çevrelerde planlamanın onlara göre yapılması taraftarıyım. Yani planlama kesinlikle esnek olmalı. Olduğu takdirde başarıya ulaşacağına ben kanaatkârim. Yani bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak Millî Eğitim Bakanlığı’nın bu planlamayı yapmasını beklerim.” Ö.11.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da esnek bir planlama önermektedir. “Tek beden herkese uymaz” felsefesinden hareketle farklılaştırılmış öğretim, planlama konusunda da öğretim sürecini yürütenlere inisiyatif tanıyarak planlamaya esnek bir boyut kazandırır (Broderick vd., 2001, s. 196).

Planlama sürecine katkı bağlamında öğretmenlerin değindiği diğer bir konu, “bireysel farklılıkları dikkate alma” durumudur. Konuya ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Sınıftaki öğrenci, öğretmen bazında veya tüm Türkiye’deki diyelim ki 5. sınıftaki öğrencilerin hangi düzeyde yetenekleri var, bunu bilmiyoruz. Sözel zekâları ne durumda? Kişisel zekâları ne durumda? Bunları bilmiyoruz. Yetenekli öğrenci varsa özel yeteneği olan öğrenci varsa bunu da bilmiyoruz. Yetenekli öğrencilerimizde bu sınıflarda arada kaybolup gidiyor, farkında değiliz. Bunları ortaya çıkarabilir bu farklılaştırılmış öğretimle, çünkü öğretmen birebir öğrencilerle daha yakından ilgileneneceği için, eğer varsa bu sınıf içerisinde Albert Einstein’la ne bileyim, efendim yine Thomas Edison gibi zekâyâ sahip öğrenciler varsa onları keşfedersiniz. Ama biz şu anda hepsini bir değerlendirdiğimiz için bunları göremiyoruz. Planlama açısından en azından ülkenin geleceği bu şekilde planlanır.” Ö.32.

Yukarıdaki ifade edildiği gibi sınıfta dehaları ve yetenekleri keşfetmenin yolu bireysel farklılıklara değer veren bir öğretim yaklaşımından geçer. Farklılaştırılmış öğretim tam bu noktada bireysel farklılıkları körelten değil, onları geliştiren bir müfredat önerir (VanTassel-Baska, 2017, s. 62).

Öğretmenler planlamadaki farklılaştırmanın “öğretim sürecine” de katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir. Konuya dair bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Hocam, farklılaştırılmış öğretimden benim anladığım öğrencilerin farklılıklarına göre yaklaşma oluyor. Eğer biz en başta planımızı bu farklılığa göre yaparsak tabiki de planlamanın da faydalı olacağını düşünüyorum. En baştan bu, planlı programlı olursa öğrencilerin en başta hazırbulunuşluk düzeyi belirlenir. Bu düzeye göre planlama yapılırsa tabiki faydalı olacağını düşünürüm.” Ö.41.

Sosyal bilgiler dersinde planlamaların farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenmesinin öğretmene “zamandan tasarruf sağlayacağı” da ders öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Konuya yönelik bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Şimdi hocam, planlama öğretmenin bugün ne yapacağım? Sorusunu cevaplar. Bu öğretmene ne sağlar? Zamanı verimli kullanmasını sağlar. Yani öğretmen farklılaştırılmış öğretim yapmaya niyetli ise önceden iyi planlaması lazım, planlarsa zamandan tasarruf sağlar” Ö.5.

Nitekim öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alındığı bir öğretim ortamında, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin zamanı daha iyi yönetebildikleri tespit edilmiştir (Indreica vd., 2011, s. 1097).

Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının öğretim sürecine katkıları neler olur? Sorusuna ders öğretmenlerinin verdiği cevaplar, kodlanarak aşağıda tablolastırılmıştır:

Tablo 4.42. Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde uygulamada katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
İlgi ve ihtiyaca göre öğretim	8	30,77
Dersi daha kolay kavrama	5	19,23
Derse aktif katılım	3	11,54
Sınıf hakimiyeti	2	7,69
Başarma duygusu	2	7,69
Zaman yönetimi	1	3,85
Dersi somutlaştırma	1	3,85
Araştırma ve keşfetme yeteneği	1	3,85
Motivasyon	1	3,85
Kendini tanıma	1	3,85
TOPLAM	26	100,00

Tablodan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının derse sunacağı katkısı bağlamında “ilgi ve ihtiyaca hitap eden öğretim” ön plana çıkarılmıştır. Konuya ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Her öğrenci kendi ihtiyacı olan bilgiyi alacağı için her öğrenci kendisini derste daha başarılı görecektir, derse karşı ilgisi daha çok artar diye düşünüyorum.” Ö.6.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana çıkaran, bu ilgi ve ihtiyaca göre öğretimi tasarlayan bir yaklaşım olarak (Gheysens vd., 2020, s. 2), yukarıdaki öğretmen görüşünü destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin “dersi daha kolay kavramalarını sağlayacağı” dile getirilen diğer bir husustur. Konuya ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Ya bunu ben şöyle bir örnekle izah edeyim.7. sınıflarda siz de biliyorsunuz, bir göç konusu var. Bu konu aslında zor olan bir konu değil. Fakat bazı örnekler ile anlatmaya çalışsak da bazı öğrencilerimiz anlamıyor. Mesela ben bunu geçtiğimiz yıllarda dedim ki olan bizim zaten ders süremiz kısıtlı ama 2 ders saati 3 ders saatinin başına gelsin gelecek olan. “Züğürt

Ağa” filmini izleterek bir göçün göç olgusu ve göç olgusunun doğurduğu olumsuz sonuçlar. O film izleterek çok güzel bir şekilde anlatabildiğimi düşünüyorum. Yani bu şekilde birçok öğrencinin konuyu çok daha iyi anlayabildiğini düşünüyorum.” Ö.38.

Nitekim öğretimin farklılaştırılmasındaki temel amaç da öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edebilmektir. Yukarıdaki öğretmen görüşünde de ifade edildiği üzere, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden bir bilgi, daha ilgi çekicidir ve kolay kavranır.

Sosyal bilgilerde farklılaştırmanın “derse aktif katılım” sağladığı, öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bir konudur. Konu ile ilgili bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Öğrenciler daha aktif derse katılır. Yani şu anda dersimizde kaybolan öğrenciler var. Biz herkese aynı şekilde muamele ettiğimiz için birçok öğrenci derste kayboluyor. Bunları da kazanıp derslere aktif olarak katabiliriz. Bu uygulama süreci buna katkı sunar bence.” Ö.24.

Yukarıda ifade edildiği gibi, farklılaştırılmış öğretim, öğrencinin derse aktif katılımını esas alır. Bunu sağlayabilmek için de öğretimi, öğrencinin ilgi, hazırbulunuşluk ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırır (Smale-Jacobse vd., 2019, s. 13).

Sosyal bilgiler dersindeki farklılaştırmanın, “sınıf yönetimine olumlu katkı” sunacağı ders öğretmenlerinin belirttiği diğer bir husustur. Konuya ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Uygulamada hocam planlanan içerik, yöntemler yine öğretmene sınıfta ne yapacağını öğretir, sınıf hakimiyetini artırır ve öğrenciye mesajlar direkt gider. Bu yüzden de gerçekten olumlu olacağını düşünüyorum.” Ö.28.

Nitekim farklılaştırılmış öğretimin iyi bir planlama ile yürütülmesinin, sınıf yönetimine katkı sağladığı bilinmektedir (Burris, 2011, s. 120).

Sosyal bilgiler dersindeki farklılaşma ile, öğrencilerde “başarma duygusunun gelişeceği” öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bir husustur. Bununla ilgili bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Bu strateji ile bütün öğrencilerin katılımı da muhakkak yayılacaktır. İlgi daha fazla olacaktır. Bir de başarabilme duygusu insanı o işe çeker. Muhakkak büyük katkıları olacaktır yani.” Ö.20.

Uygulamanın “zaman yönetimine katkısı” ise şu şekilde dile getirilmiştir:

“Zaten bunun öncesinde bir planlama varsa o plana dayalı bir şekilde uygulamayı yaptığımız zaman hem zamanı iyi kullanma açısından hem de hangi öğrencilerle ne kadar ilgileneceğiz hususunda çok fazla zaman kaybı yaşamadan öğrenciye aktarmamız gereken bilgileri aktarabiliriz.” Ö.29.

Öğrenme-öğretme ortamlarında zaman yönetimi, en az sınıf yönetimi kadar önemlidir. Etkin bir öğretim için zamanın iyi planlanması hem öğretmenin hem de öğrencinin işini kolaylaştırabilir.

“Dersi somutlaştırmaya” ilişkin öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

“Muhakkak ki dersin somutlaştırılmasına ve kazanımların gerçekleşmesine büyük oranda katkı sağlayacaktır.” Ö.15.

Hiç şüphesiz dersin işlenmesinde çeşitli duyu organlarına hitap edilmesi, dersi daha kolay kavranabilir hale getirecektir.

Sosyal bilgiler dersindeki farklılaşmanın öğrencinin “araştırma kabiliyetine katkı sağladığına” ilişkin öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

“Yani biz mesela klasik yöntemle ders anlatıyoruz, geçiyoruz hocam mesela. Öğrenci anladı anlamadı bilemiyoruz ama bu yöntem yani farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı hocam, öğrencinin hayal gücünü kullanması, işte keşfetme yeteneği, araştırıcılık kabiliyetinin ortaya çıkması yani bir kâşif yapıyor öğrenciyi. Hatta belki üretken bireyler olur öğrenciler. O yüzden uygulamada öğrenciyi çok da aktif yapıyor. Bu önemli bir durum.” Ö.10.

“Motivasyonu sağlamaya” yönelik öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Farklılaştırılmış yaklaşım uygulamada çocukların motivasyonlarını artırır.” Ö.5.

“Kendini tanımaya” yönelik ise şu görüş dile getirilmiştir:

“Farklılaştırılmış etkinlikler, uygulamalar çocukların öğrenme düzeylerini artırır, kendilerini tanımalarını artırır, kendisini daha iyi tanır.” Ö.5.

Bu görüşler neticesinde, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının derse katkısına ilişkin şu tespitler yapılabilir:

Farklılaştırılmış öğretim uygulaması ile, ders daha ilgi çekici hale gelebilir. Bu sebeple öğrenci derse daha aktif katılır, dersin kolay kavranması sağlanabilir. Derse ilgi duyan öğrencinin araştırma yetisi gelişir, öğrenci motivasyonu gerçekleşir. Bu durum sınıf yönetimini kolaylaştırır, zamanı verimli kullanmayı sağlar.

Sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin öğretmenlerin dile getirdiği görüşler aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 4.43. Sosyal bilgiler dersinde yapılacak ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri.

Kodlar	Kodlu Bölümler	Yüzde %
Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme	29	78,38
Hem yazılı hem de performans ölçme ve değerlendirmesi	4	10,82
Yazılı ölçme ve değerlendirme	3	8,10
Öğretmen kanaatine dayalı ölçme ve değerlendirme	1	2,70
TOPLAM	37	100,00

Yukarıdaki tabloya göre, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin çoğu, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı bir derste, “biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye” yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi çocuk yazamıyorsa yani yazamayan öğrenci çok oluyor. Biz bunu değerlendirmeyeceğiz mi? Çocuk yazamıyor ama birlikte toplumda yaşayabiliyor. En azından düzgün bir şekilde kendini ifade edebiliyor, marangozluk yapabiliyor. Biz buna sosyal bilgiler anlamında zayıftır diyemeyiz. Yani değerlendirme sürecini çeşitlendirerek öğrencinin yeteneklerini daha iyi ifade edebilmesini sağlayabilirsiniz. Yahut da gerçekten toplumda yaşama sanatının sorulara tık tık doğru cevap veren ve 100 alan öğrenci olmadığını bilmek lazım. Bu durum değerlendirmenin objektifleşmesini sağlar. Bireylerin gerçekten kendini daha iyi ifade etmesini sağlar. Bu demokratik bir seçmeye örnek değil, adil bir seçmeye örnek. Değerlendirmeyi adil hale getirir. Düşünün sadece tek düze bir değerlendirmeden ziyade performansın değerlendirilmesi, bakış açısının değerlendirilmesi ve bu şekilde öğrencilerin farklı farklı bir yelpazede değerlendirmeye tabi tutulması önemli.” Ö.5.

“Burada daha çok öğrencinin uyguladığı sahadaki potansiyeli, yani kendi sosyal gelişimi, bilişsel gelişimi etkili olmalı. Hocam, dediğim gibi değerlendirme kısmında sınav

olmamalı yani böyle öğrenciyi test etmek kolay değil ölçmek kolay değil. Öğrencinin yeteneğini süreçte anlarız yani o bir süreçtir, öğrenmeye devam eder.” Ö.10.

“Standart değerlendirme bu tarz sistemde olmamalı. Performansa, beceriye, yeteneğe dayalı bir değerlendirme modeli uygulanmalı. Çünkü biz hep zaten aynı sistemde aynı şeyleri bahsediyoruz hep. Standart değerlendirme dedim ya çocukların bilgileri, becerileri, yetenekleri, IQ seviyeleri aynı değil, farklılaştırılmış derken başlığı da düşünürseniz zaten farklı. Çocukların insanların hepsinin farklı farklı yani yüz yapısından tutun işte zekâ seviyesine kadar, beceri yeteneğine kadar hepsinin farklı olduğunu görebiliriz. Bunun değerlendirilmesini bence aynı şekilde o sisteme göre yapılması taraftarıyım. Eski standart sistemde bir değerlendirme olmamalı. Öyle olsa zaten bir başarı elde etmemiz mümkün olmuyor.” Ö.11.

“Ben performansa göre olmalı diyorum, çünkü ben öyle yapıyorum. Yani kendi dersimde çok çok başarı gösteremeyen öğrenci mesela orada gösterebiliyor. Tiyatroda, sporda gösterebiliyor veya bir TÜBİTAK projesi vardı öğrenci bu çalışmalarda kendisini ifade edebildi. Ben bunları dikkate alıyorum çocuklara da söylüyorum zaten, ona göre değerlendirme yapıyorum. Sadece yazılı teste göre 30 almış 50 almış 100 almış benim için çok anlam ifade etmiyor.” Ö.25.

Yukarıdaki ifadeler ile sosyal bilgiler öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı bir derste, standart bir ölçme ve değerlendirmenin yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yerine öğrencinin öğrenme sürecinin tamamını dikkate alan, sonuca değil sürece dayalı bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olan, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin esas alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme hususunda bazı öğretmenler ise “hem yazılı hem de performansa dayalı ölçme ve değerlendirme” olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“İkisinin de olması gerektiğine inanıyorum. Performansa dayalı öğrencinin sınıf içerisinde derse katılımı hem de öğrencinin de seviyesine göre bir sınav evet ikisi de değerlendirmede bize daha objektif bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.” Ö.27.

“Her ikisi de olmalı bence. Hem yazılı değerlendirme hem de ders seçimindeki öğrencinin durumu, derse katılımı, ödev yapıp yapmama sorumluluk alıp almama hepsinin bilinmesi lazım diye düşünüyorum ve bunun katkı sağlayacağını düşünüyorum.” Ö.47.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde sadece “yazılı ölçme ve değerlendirmelerin” işe koşulması gerektiğini ifade eden bir öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

“Eğer biz bu sistemi uygulayacaksak her öğrencinin seviyesine uygun ayrı bir yazılı yapmamız gerekiyor. Benim kanaatim bunun da uygulanması uygun olacak diye düşünüyorum.” Ö.12.

Ölçme ve değerlendirmede “öğretmen kanaatinin esas alınmasını” ifade eden öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

“Öğretmen kanaatine dayalı bir değerlendirme uygun olur.” Ö.6.

Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin az bir kısmı yazılı, hem yazılı hem performans dayalı, öğretmen kanaatine dayalı ölçme ve değerlendirmelerden bahsetseler de öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde sonuç yerine sürecin ölçülüp değerlendirilmesi (Moon, 2005, s. 231) gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin genelinin, farklılaştırılmış öğretimin ön plana çıkardığı biçimlendirici ölçme ve değerlendirmede hemfikir oldukları söylenebilir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma

Günümüzde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, eğitim camialarında sıkça telaffuz edilmekte, konuya yönelik yerli ve yabancı alan yazında çok çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışının üzerinde durduğu bu yaklaşımın köklerinin araştırılması, meselenin tarihsel boyutunun aydınlatılması bakımından önem taşımaktadır. Diğer bir taraftan, eğitim sistemlerinin dikkatini çeken ve önem atfedilen bir yaklaşımın, kuramsal kökleri merak uyandırıcı bir boyut arz etmektedir. Buradan hareketle araştırmanın birinci alt probleminde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal olarak ortaya çıkış sürecine ilişkin bulgular tespit edilmiş, tarihsel süreçte metodolojik olarak farklılaştırılmış öğretime kaynaklık eden öğretim sistemleri irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında çeşitli boyutlarıyla ortaya konulmaya çalışılan meseleye dair şu tespitler yapılabilir:

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, her ne kadar çağdaş eğitim sisteminde bir öğretim yaklaşımı olarak ortaya çıkmış olsa da kuramsal kökleri eskiye dayanmaktadır (Tomlinson, 2005b, s. 8). Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda bu yaklaşımın tarihsel kökleri XIX. yüzyıl başlarına dayandırılmaktadır. Mesela Üçarkuş (2020) yaptığı çalışmada yaklaşımın kuramsal köklerini yukarıda ifade edildiği gibi XIX. yüzyıl teorisyenlerinden olan Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı, Dunn ve Dunn'un öğrenme stilleri, Gregorc'un düşünme stilleri, Kolb'un öğrenme stilleri ve Sternberg'in düşünme stilleri gibi kuramlara dayandırmaktadır. Uzun (2022) ve Karadağ (2010) ise, farklılaştırılmış öğretimi, 1980'lerden itibaren uygulanmaya başlayan öğrenme stilleri ve yapılandırmacı kurama dayandırmışlardır.

Esasında geçmişten günümüze öğretmenlerin, eğitim ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarına binaen, farklı öğrenme yöntem ve tekniklerini işe koştukları, kendilerine göre öğretimi farklılaştırmaya çalıştıkları bilinmektedir. Bunun yanı sıra, tek sınıflı okulların birleştirilmiş sınıflarında sunulan öğretim hizmetinde bir bakıma bu yaklaşım uygulanmaktaydı (Marcela, 2010, s. 9). Farklılaştırılmış öğretimin geçmişine dair tespitlerin yapılabilmesi, günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ortaya koyduğu metodolojinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bahse konu metodoloji incelendiğinde ise, farklılaştırılmış öğretime dair

öz olarak şu tespitler ortaya çıkmaktadır: Farklılaştırılmış öğretim, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğretim programı, öğrenme ortamı, öğretim yöntem ve tekniklerini bireyin farklılıklarına göre düzenlemeyi amaç edinen, bireye kendi hızında ilerleme fırsatı sunan ve en sonunda bireyi, potansiyelinin en üstüne çıkarmayı hedefleyen bir öğretim yaklaşımıdır (Tomlinson, 1999, s. 12).

Farklılaştırılmış öğretim bu bağlamda değerlendirildiğinde, ortaya koyduğu metodolojik yaklaşım bakımından, tarihsel köklerinin İslam eğitim tarihinde karşılık bulduğu söylenebilir. Eğitim sistemi açısından Avrupa'dan daha eski bir tecrübeye ve bilgi birikimine sahip olan İslam eğitim yapılanması (Makdisi, 1970, s. 256), günümüz farklılaştırılmış öğretiminin kuramsal çerçevesini kendi zamanında hayata geçirmesi bakımından dikkat çekicidir. İslam medeniyetini teşkil eden devletlerin, birbirlerinden tevarüs ederek geliştirdikleri bu sistem, Osmanlı eğitim yapılanmasında daha sistematik hale getirilmiştir. Özellikle Osmanlı medrese sistemi, bu eğitim geleneğinin temayüz etmiş bir boyutunu oluşturur. Osmanlı medrese geleneğinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile benzerlik gösteren hususları şu şekilde sıralamak mümkündür: Esnek bir yapıya sahip olan müfredat, eğitim süresinin bireyin pedagojik yapısına uygun bir hiyerarşik yapıya sahip olması, bireye kendi hızında ilerleme imkânı sunması, üst düzey bilişsel yetenekleri ortaya çıkarmayı amaçlayan öğrenme-öğretme ortamı, konuların basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora bir sıra izlemesi, müdder vasıtasıyla kurulmuş öğrenci destek sistemi, ders halkaları (grupla öğrenme) vasıtasıyla ilgi çekici bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrenilen teorik bilgilerin tatbikine fırsat tanınması, öğrencinin kendini geliştirmesine imkân tanıyan ve seçimli olarak sunulan ikinci dersleri, öğrencilerin sosyal ve psikolojik yapılarına uygun öğrenci kişilik hizmetleri, müderrise tanınan geniş inisiyatif (H. Akgündüz, 1997, s. 409; Baltacı, 1976a, s. 45; Baysun, 1979, s. 76; Cihan, 1999, s. 178; İşpirli, 2003, s. 329; İzgi, 1997, s. 5; Kuran, 1969, s. 3; Uzunçarşılı, 1988, s. 39). Aynen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında olduğu gibi, Osmanlı medrese yapılanması da sistemine aldığı öğrenciyi koşulsuz kabul eden, kendi hazır bulunuşluğu çerçevesinde bireysel hızda ilerlemesine fırsat tanıyan, bireyi ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda geliştirebilme odaklı bir anlayışa sahiptir. Osmanlı medrese yapılanmasındaki bütün bu uygulamalar, farklılaştırılmış öğretim felsefesini yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir.

Nitekim farklılaştırılmış öğretimin günümüzdeki kuramsal çerçevesinin oluşmasına önemli katkılar sunan ve farklılaştırılmış öğretimin çağdaş temsilcilerinden olan Tomlinson'un da (2005b, s. 9), farklılaştırılmış öğretimin kuramsal çerçevesine ilişkin tespitleri, Osmanlı

medrese eğitiminin metodolojisi ile örtüşür niteliktedir. Buradan hareketle, Osmanlı medreselerindeki eğitim-öğretim anlayışının, günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile büyük ölçüde benzer nitelikler taşıdığı söylenebilir.

Osmanlı medrese eğitim yapılanmasının kuramsal yapısı ve uygulama boyutuyla günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile benzerliklerine ilişkin tespitleri yaptıktan sonra, meselenin bir diğer boyutunu tartışmak gerekir. Meselenin bu boyutu, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının tüm unsurlarıyla birlikte öncelikle Batı’da ortaya çıktığına yönelik bir algı veya kanaate dayanmaktadır. Meseleye açıklık getirebilmek adına çalışmanın bu noktasında farklılaştırılmış öğretimin Avrupa’daki ilk uygulama örneklerine ve kuramsal çerçevesine ilişkin yapılan araştırmalara değinmek yerinde olur.

Washburne, Amerika Birleşik Devletlerinde 1889’da bireysel farklılıkları esas alan eğitim uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmaların ancak 1919’da okullara uyarlanmaya başladığını kaydeder (Washburne, 1953, s. 140).

Abbati (2012) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temellerini, Dewey (1938), Piaget (1970), Vgotsky (1978), Feuerstein (1980) ve Gardner (1983) gibi yapılandırmacı teorisyenlerin çalışmalarına dayandırmaktadır. Rodriguez (2012), 1930’larda Dewey ve Piaget’in çalışmalarında öğrencilerin bilgileri kendilerinin yapılandırarak öğrenme süreçlerine odaklandıklarını, Bruner’in (1961) ise, daha sonra bu teoriyi savunarak desteklediğini ifade eder ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bu teorisyenlerin fikirlerine dayandığını belirtir. Thakur (2014), farklılaştırılmış öğretimin arkasındaki mantıkta, Piaget’in yapılandırmacı yaklaşım teorisi, Vygotsky’nin yakınsal gelişim bölgesi teorisi ve Gardner’ın çoklu zekâ kuramının yattığını kaydeder. Bender (2008) ise Dr. Howard Gardner’in zekâ üzerine yaptığı çalışmalar sonucu ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel dayanağı olduğunu ifade eder.

“Farklılaştırılmış eğitim” tabirini ise ilk defa Dr. Ward (1985) kullanmıştır. Ward yaptığı çalışmalarda, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimde farklı yöntemlerin kullanılabileceğini ifade etmiştir (Ward, 1985, ss. 6–10, 1986, ss. 264–271). Son yıllarda yürütülen çalışmalar ile, farklılaştırılmış öğretimin yaklaşımının eğitimcilerin daha çok dikkatini çektiği ve derslerde daha çok kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Günümüzdeki anlamıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim-öğretim ortamlarında kullanılabilirliği konusunda çalışmalar yapan ve öneriler sunan Tomlinson (1995,

1999, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2014), başta olmak üzere Kronberg York-Bar (1997), Heacox (2002), Theisen ve Co (2002), gibi bir çok araştırmacıdan bahsedilebilir.

Literatürde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Batı'da ilk uygulama örneklerinin 1919'da başladığı belirtilmiştir. Kuramsal olarak da Dewey, Piaget, Vgotsky, Bruner, Gregorc, Kolb, Feuerstein ve Gardner gibi araştırmacıların teorilerine dayandığı ifade edilmiş, bir kavram olarak telaffuz edilmesinin ve bu kavram adı altında uygulanmaya başlanmasının ise 1980'lerden sonra gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu araştırmalar haricinde bahse konu diğer araştırmalar da farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri ve uygulama safhası konusunda aynı görüşü ileri sürmektedir. Bu araştırmacıların yakın tarihte yaşamaları ve çalışmalarını bu tarihte gerçekleştirdiği düşünülürse, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temellerinin XX. yüzyıl başlarında atılmaya başlandığı ve XX. yüzyılın sonlarına doğru uygulanma safhasına geçildiği gibi bir sonuç ortaya çıkar. Halbuki araştırmacının önceki kısımlarında da tespit edildiği üzere, farklılaştırılmış öğretim, metodolojik kaynak olarak Osmanlı medrese eğitim sistemine dayandırılabilir. Nitekim Sezgin (2018), X. yüzyılın başlarından itibaren İslam dünyasında bilimsel bilginin hızla gelişerek önemli bir birikim sağladığını, bu bilgi birikiminin tercümeler vasıtasıyla Avrupa'ya aktarıldığını, Avrupalıların İslam dünyasından aldığı bu bilgi birikimini uzun bir zaman dilimi içinde özümlediğini belirtir. Hiç kuşkusuz bu bilgi birikiminin içerisinde eğitim felsefesi, eğitim metodolojisi ve eğitim uygulamalarına ilişkin tecrübeler de mevcuttur. Nitekim İhsanoğlu (2001), İslam dünyasında yaygın bir eğitim kurumu olarak teşekkül etmiş medrese sistemini hem metodolojik hem de uygulama boyutuyla Batı'nın kendi eğitim sistemine entegre ettiğini ifade eder. Avrupa'nın muhtelif yerlerinde bulunan ve buralarda pedagoji, tarih ve felsefe alanında verilen dersler ve konferansları takip eden, Avrupa'nın muhtelif eğitim kurumlarını inceleme fırsatı bulan Muallim Cevdet Bey (1978) ise, Avrupa'nın medrese teşkilatından aldığı usulü geliştirerek yeni eğitim kurumlarına intibak ettirdiğini kaydeder. Bu doğrultuda Sezgin, İhsanoğlu ve Muallim Cevdet Bey'in tespitleri konuya ilişkin araştırmacının tespitlerini doğrular niteliktedir.

Bu itibarla, İslam eğitim teşkilatı içerisinde yaygın bir kurum olan medrese eğitim sisteminin Avrupa'yı etkilemiş olması söz konusudur. Buradan hareketle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının tarihsel kökeninin medrese eğitim sistemine bağlanması gerektiği düşünülmektedir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın bu aşamasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimizin seyri içerisindeki uygulama örneklerine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır.

İlk başta literatürden elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının İslam eğitim yapılanması içerisinde yer alan, medrese sisteminin eğitim ve öğretim pratiğindeki varlığını ortaya koymuştur (İhsanoğlu, 2001, s. 558; Sezgin, 2018, ss. 44–47). Medrese eğitim-öğretim sisteminin ise, Osmanlı devleti döneminde gerek teşkilat yapısı gerek metodolojik yapı ve gerekse uygulama bağlamında daha işlevsel hale geldiği tespit edilmiştir (Pakalın, 1983, s. 436). Bu tespitlerden hareketle meselenin daha detaylı tartışılabilmesi için medrese eğitim modelinin ana eksenini oluşturan muhteva (içerik) ve uygulama boyutlarının ele alınması gerekir.

Muhteva içerisinde hiç kuşkusuz, müfredat programları önemli bir yer tutmaktadır. Baltacı (1979), Atay (1983), Akgündüz (1997) ve Özyılmaz (2002), Osmanlı medreselerindeki öğretim programlarının oluşturulmasında medrese vakfiyelerinin önemine temas etmiş, genellikle medrese vakfiyelerinde, öğretim programlarının belirlendiğini, bunun yanı sıra medresede okutulması gelenek haline gelmiş kitapların da programa dahil edilebildiğini, müderrise program hazırlamada inisiyatif verildiğini ve bu yönüyle medrese müfredat programlarının esnek bir şekilde oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan söz konusu bu müfredat, hitap ettiği hedef kitle, eğitim verilen bölge, eğitim kurumunun sahip olduğu imkânlar ve müderrisin inisiyatifi bağlamında düzenlenebilen esnek bir yapıya kavuşabiliyordu.

Nitekim Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez (2008), yaptıkları çalışmada, öğretimi farklılaştırabilmenin en önemli unsurlarından birisinin müfredatın esnekliği olduğundan bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra Indreica, Cazan ve Truta'nın (2011), yürüttüğü çalışmada ise, esnek öğretim programlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, Osmanlı medrese sistemindeki esnek müfredat anlayışının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında var olduğu tespitini, Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez (2008) ile Indreica, Cazan ve Truta (2011)'nın ulaştığı bulgular doğrular niteliktedir.

Osmanlı medrese müfredatının bir diğer özelliği ise, aktarılan içeriğin basitten karmaşığa, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene bir sıra izlemesidir (Akgündüz, 1997, s. 409; Emin Bey, 1334, s. 644; Özyılmaz, 2002, s. 97). Nitekim bu yöntem de çağdaş eğitim-

öğretim anlayışında sıkça dile getirilen bir husus olmakla beraber, farklılaştırılmış öğretimin de üzerinde durduğu bir konudur. Konuya ilişkin Nunley ve Evin Gencel (2019), yaptıkları çalışmada, öğrenme içeriklerinin; basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene aşamalı bir sırada düzenlenmesi ile, sınıfta farklı hazırbulunuşluk seviyesine sahip olan öğrencilerin dikkate alındığını, böylelikle öğrencinin hedeflerine ulaşmasının daha kolay hale gelebildiğini. Bu şekilde düzenlenen bir öğretim tasarımının, öğrenci farklılıklarını dikkate alan bir özellik taşıdığını belirtmişlerdir. Tomlinson da yaptığı çalışmalarda (2001b, 2001a) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtan müfredatın öğrenci seviyesine uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini, bu şekilde düzenlenen esnek müfredatın, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat tanıyacağını ifade eder. Bogan ve arkadaşları (2012) ise, konuyu bir başka açıdan değerlendirmişler ve yaptıkları çalışmada, esnek bir müfredatın öğretmene zaman yönetimi konusunda ve ders içeriklerini düzenlemede inisiyatif verdiğini, bunun da öğrenci başarısında olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda Tomlinson, Bogan ve arkadaşları, Nunley ve Evin Gencel'in çalışmaları, Osmanlı medrese müfredatında uygulanan esnek yapının başarısını doğrular niteliktedir. Bu yönüyle Osmanlı medrese eğitim sistemindeki esnek müfredat anlayışının, günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının metodolojik bir ögesi olduğu söylenebilir.

Medrese müfredatının bir diğer özelliği ise, merâtibu'l ulûm (çok katmanlı) metodoloji doğrultusunda aşamalılık prensibine göre düzenlenmesidir. Bu usul ile, Osmanlı medrese müfredat sisteminde bir ders (kitap) işlendikten sonra, ilerleyen zaman içinde tekrar o dersin daha üst düzey içeriği öğrenciye verilirdi (A. Akgündüz, 1992, s. 662; Özyılmaz, 2002, s. 106; Uzunçarşılı, 1988, s. 39). Günümüzde bu müfredat programlama türüne “*sarmal programlama*” denilmektedir. Nitekim Baykara Özaydınlık (2019), sarmal programlama sayesinde öğrencinin, bir derse temel seviyeden başlayarak seviyesi ilerledikçe o dersin daha ileri bir düzeyini öğrenme imkânının olduğunu, bu sistemin öğrenciyi, öğrendiği konuda daha yetkin hale getirdiğini belirtir. Bruner'e göre (2021), sarmal programlama yoluyla öğrenci, kendisinde var olan önceki bilgileri, yeni öğrendiği bilgilerle organize ederek bilgilerini geliştirir ve daha kalıcı hale getirebilir. Nitekim ülkemizde uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da belirlenen öğrenme alanlarının farklı sınıf düzeylerinde, farklı seviyede işlenmesini esas alan sarmal programlama özelliği dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018b, s. 3). Baykara Özaydınlık ve Bruner'in tespitlerinin yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı'nın günümüzdeki uygulaması, araştırmanın tespitlerini doğrular niteliktedir. Bu itibarla, sarmal programlama yaklaşımının etkililiğine ilişkin, gerek bahse konu

araştırmalarda olumlu sonuçlara ulaşılması gerekse günümüz Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında uygulanıyor olması önemli hususlardır. Fakat sarmal programlama özelliğinin yeni bir yaklaşım olmadığı, Osmanlı medrese öğretim programlarında asırlarca uygulandığı söylenebilir.

Bireysel hızla ilerleme Osmanlı medrese müfredatının ihtiva ettiği bir diğer özelliktir. Bu özelliğe göre öğrenci, kabiliyeti doğrultusunda kendi hızında ilerleme imkânına sahip olmuştur. Böylelikle kabiliyetli bir öğrenciye kendini gerçekleştirebilmek için fırsat tanınırken, kabiliyeti zayıf olan öğrenci de kendi hızında öğrenmeler gerçekleştirebilmiştir (Baltacı, 1976a, s. 45; Pakalın, 1983, s. 438). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da bireysel hızda ilerlemeyi esas alan bir anlayışa sahiptir. Böylelikle her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmakta ve her öğrenci kendi düzeyine göre öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Tomlinson, 2001a, s. 47). Bunun yanı sıra Özbal (2016) yaptığı çalışmada, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine imkân tanıyan öğrenme ortamlarına daha istekli katıldıklarını, bireysel hız ve farklılıkların gözetilmediği öğrenme ortamlarında ise öğrencilerin sıkıldığını ve derse katılmada isteksiz davrandıklarını tespit etmiştir. Bu tespitler, medrese eğitim sisteminin bireysel hızda ilerlemeye imkân tanıyan yapısının pedagojik faydalarını doğrular niteliktedir. Dolayısıyla günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir ilke olarak benimsediği bireysel hızda ilerleme prensibinin, Osmanlı medrese sisteminde hayat bulmuş bir uygulama olduğu söylenebilir.

Osmanlı medrese teşkilatında dikkati çeken diğer bir düzenleme ise, ders (kitap) geçme sistemidir. Bu sisteme göre öğrenci, ilgi ve yeteneği doğrultusunda kendisine verilen dersleri diğer öğrenciye göre daha erken tamamlayabilir. İslam eğitim geleneğinin medreseye yansıyan bu uygulaması, Avrupa'daki eğitim anlayışından farklı bir özellik göstermektedir. Zira, Osmanlı medreselerinde eğitim, Avrupa'daki gibi yıllara göre tertip edilmemiş (Aytaç, 1970, s. 57), ders geçme esas alınarak öğrencinin ilgi ve yeteneğine değer verilmiştir (Akyüz, 2020, s. 67; Köroğlu, 1999, s. 190; Pakalın, 1983, s. 438; Ünal, 1998, s. 100). Bu durum medresenin “tek tipçi” insan yetiştirmek yerine (Cevdet, 1978, ss. 33–34), bireyin yetenekleri doğrultusunda ilerlemesine imkân tanıyan bir anlayışa sahip olduğunu gösterir. Nitekim Aytaç (1970), sınıf sistemine dayalı eğitim yapılanmalarının bireysel farklılıkları dikkate almadığını, bu sebeple öğrencilerde var olan farklı kabiliyetleri körelten bir özellik gösterdiğini ifade eder. Esasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da “tek beden herkese uymaz” ilkesi bağlamında bireysel farklılıkları dikkate alarak bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedefler (Heacox, 2002, s. 10; Tomlinson, 1995, s. 86, 2008, s. 1). Gibson (2005), yaptığı çalışmada,

farklı hazırbulunuşluklara, farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, tüm öğrencilerin öğrenme türlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Good (2006) ise araştırmasında, farklı yetenek gruplarına mensup öğrencilerle çalışmış, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının farklı ilgi, yetenek ve seviye gruplarındaki öğrencilerin öğrenmelerinde etkin bir yol olduğunu saptamıştır. Nitekim çalışmalarda bu tespitler, bireysel başarı ve kabiliyetin ön plana çıkarıldığı medrese eğitim anlayışını destekler niteliktedir. Buradan hareketle, eğitim sistemlerinin, bütün öğrencilere genel bir bakış açısıyla yaklaşp, onları rutin bir eğitim-öğretim süresine tabi tutmaktan ziyade, ilgi, seviye ve kabiliyetlerine göre ilerleme fırsatı tanıyan sistematik bir yapıya kavuşmasının, öğrencilerin kendini gerçekleştirmelerine imkân tanıyacağı düşünülmektedir.

Osmanlı medrese sisteminde muhtevaya yönelik dikkat çeken diğer bir husus ise, “ikinci dersleri” olarak bilinen ve bir tür seçmeli derslerin sunulduğu sistemdir. Bu sistemde öğrenci hem dersleri hem de dersin müderrisini seçebilme imkânına sahiptir. Böylelikle farklı medreselerde, farklı müderrislerden ders alan öğrenciler “ikinci dersleri” sayesinde kendi seçtikleri hocaların ders halkasına dahil olarak bir araya gelebilmekteydiler. Bu uygulama, bir taraftan öğrenciye seçim hakkı sunarak onun pedagojik gelişimini desteklerken, diğer taraftan farklı medreselerdeki öğrencileri bir araya getirerek bilimsel bilgi birikimin paylaşıldığı bir ortam oluşturmuştur (Unat, 1964, s. 5; Zernûci, 2019, s. 56). Bu uygulama hiç kuşkusuz öğrenciye seçim hakkı vermesi ve farklı eğitim kurumlarındaki öğrencilerin bir araya gelerek sosyalleşmesi ve bilgi birikimlerini paylaşmaya fırsat tanınması bakımından farklılaştırılmış öğretime benzerlik göstermektedir. Zira farklılaştırılmış öğretim, öğrenciye esnek bir öğrenme ortamı sunarak, öğrencinin ilgi ve yeteneğini dikkate alır ve onun ilerlemesini amaçlar, yerine göre grupla, yerine göre bireysel öğrenmelerini destekler. (Tomlinson vd., 2003, s. 120). Koeze (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilere seçim hakkı veren ve ilgi alanlarına hitap eden farklılaştırmanın öğrenci başarısını artırdığını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katıldığını tespit etmiştir. Bu yönüyle medresenin ortaya koyduğu seçimlik ders uygulamasının, farklılaştırılmış öğretimle bütünleşen bir özellik göstermekle beraber, pedagojik faydaları da sağladığı söylenebilir.

Muhtevaya yönelik öğeleri ele aldıktan sonra ders içeriğinin aktarılmasına ilişkin bulguları tartışmak yerinde olur. Ders içeriğinin aktarılmasında Osmanlı medrese sisteminde bilinen yöntemlerden bir tanesi, ders halkalarıdır. Grupla öğrenme olarak da nitelendirilebilen bu öğrenme türünde talebe, hocanın etrafında bir halka oluşturacak şekilde oturur, merkezde yer alan hoca ile birlikte eğitim-öğretim faaliyeti yürütülürdü. Ders halkaları, kendi içerisinde

sistematik bir yapıya sahip, genellikle müderris yardımcılarında olan müdderin yapıyı düzene koyduğu bir uygulamadır. Bu sayede müderrisin çevresinde seviyeye göre oluşan halkalar, kendi aralarında da öğrenme tecrübelerini paylaşabilmektedirler (Furat, 2019, s. 126; Sarıkaya, 1997, s. 40; Unat, 1964, s. 5). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da grupla öğrenmenin önemini vurgulamakta, hatta bu grupların öğrenme yaşantısına göre değişebilen esnek bir yapıya sahip olması gerektiğini ileri sürmektedir (Tomlinson, 2008, s. 28). Kubaşık öğrenme olarak da bilinen grupla öğrenme türüne yönelik Altıntaş ve Özdemir (2014) ile Demircioğlu'nun (2010) yaptığı çalışmalarda, tecrübelerin paylaşımı sayesinde yeni öğrenmelerin daha kolay gerçekleşebileceği, kalıcı öğrenmeler sağlanabileceği, akran grupları arasında gerçekleştirilen etkileşim sayesinde dersin, monotonluktan uzaklaşarak dinamik bir yapı kazanabileceği, öğrencinin öğrenmede sorumluluk alma duygusunun gelişebileceği gibi tespitler yapılmıştır. Buradan hareketle Osmanlı medrese eğitim sisteminde uygulanagelen ders halkaları (grupla öğrenme) yönteminin, günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında pedagojik bir uygulama haline geldiği söylenebilir.

Osmanlı medrese sisteminde ders içeriğinin aktarılmasında farklılaştırılmış öğretime benzeyen diğer bir yöntem ise problem çözmedir. Müderrisler öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmaya yönelik okuttukları dersten herhangi bir bahis üzerine münâzara yaptırırlar ve neticede iki taraf arasında hakem olup mütâlâalarını söylerlerdi (İzgi, 1997, s.45; Uzunçarşılı, 1988, s.57). Problem çözme hiç şüphesiz, bireye yeni bakış açıları kazandıran, zihin dünyasında dinamizmi sağlayan, üst düzey bilişsel gelişime destek veren ve bu sayede etkin bir öğrenmeyi gerçekleştiren yöntemdir. Osmanlı medrese geleneğinde, öğrencilerin serbest bir tartışma ortamında hocalarıyla bir konuyu müzakere edebilmeleri, öğrencilerde muhakeme kabiliyetlerini geliştirmenin yanı sıra, onlara serbest düşünebilme yetisi de kazandırmıştır. Bu uygulama ile medresede, fikirlerin açık bir şekilde tartışıldığı bir ders ortamı oluşturulduğu ortaya çıkmaktadır. Problem çözme (tartışma), meseleyi açıklığa kavuşturma ve sonuca ulaşma amacı taşıdığı için bu süreçte bireyin zihin dünyasında yeni kapıların açıldığı söylenebilir. Böylelikle kalıcı bir öğrenme gerçekleşirken, bireyde farklı boyutlarla düşünme yetisi de gelişir (Furat, 2019, s. 137; Zernûci, 2019, s. 96). Karadağ (2010) yaptığı çalışmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerde eleştirel düşünme ve problem çözme yetilerinin gelişmesine destek sağladığını tespit etmiştir. Olsen (2016) ise çalışmasında, öğretimdeki farklılaşmanın öğrencilerde, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu itibarla Osmanlı medrese eğitim sisteminin derslerde kullandığı problem çözme uygulamasının pedagojik faydaları, günümüz farklılaştırılmış

öğretim yaklaşımı üzerine yapılan araştırmalarla da doğrulanmış olmaktadır. Bu doğrultuda çağdaş farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının da öğrencilerde geliştirmeye çalıştığı problem çözme becerisinin Osmanlı medrese eğitim sisteminde bir yöntem olarak kullanıldığı ifade edilebilir.

Yukarıdaki tartışmadan hareketle, Osmanlı medrese eğitim sistemindeki öğelerin, farklılaştırılmış öğretime benzeyen yönlerine ilişkin son olarak şu söylenebilir: Osmanlı medreselerindeki eğitim-öğretim sisteminin gerek ortaya koyduğu metodoloji gerekse eğitim uygulamaları bakımından günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla bir çok açıdan benzer tarafları söz konusudur. Bu sebeple günümüzde kuramsal çerçevesi daha net olarak şekillenmiş bir uygulama olan ve eğitim bilimleri literatüründe yer almış farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının önerdiği sistemin, esasında bir çok yönüyle Osmanlı medrese eğitim yapılanmasının içerisindeki öğelere dayandığı ifade edilebilir.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın bu kısmında, Cumhuriyet'ten günümüze hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına temas eden niteliklere ilişkin bulgular tartışılacaktır.

Konunun tarihsel çerçevesi kapsamında meselenin medreselere ilişkin boyutu ele alınmıştır. Benzer bir durum yine meselenin Cumhuriyet tarihi kapsamında ele alınabilir. Şöyle ki Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından bu güne, uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi müfredat programlarında farklılaştırılmış öğretime ilişkin yaklaşımların bulunduğu bu çalışmada tespit edilmiştir. Bununla birlikte konuyla ilgili yapılmış olan bilimsel çalışmalarda meselenin bu boyutunun da ihmal edilmiş olduğu söylenebilir. Zira literatürde, geçmişten günümüze uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını farklılaştırılmış öğretim bağlamında inceleyen çalışmalara ilişkin bir boşluk söz konusudur. Dolayısıyla mesele bu yönüyle de tartışılacaktır.

Cumhuriyet'ten sonra hazırlanan programlarda sosyal bilgiler dersini içeren ilk program, temel eğitim için düzenlenen “İlk Mekteplerin Müfredat Programı”dır. Bu programda musâbahât-ı ahlakiye ve mâlûmat-ı vataniye ismiyle yer alan dersin yanı sıra, tarih ve coğrafya dersleri de program kapsamına dahil edilmiştir (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1340). Bu derslere ilişkin belirlenen öğretim programları incelendiğinde coğrafya dersine yönelik hazırlanan programda farklılaştırılmış öğretime atıf yapan ifadelerin yer alması dikkat çekicidir.

Söz konusu ifadeler şu şekildedir (s. 26): “Çocuklara kuru kuruya coğrafya mâlûmâtı vermekten ziyade o mahallenin halkı, halkın iktisadi faaliyetleri hakkında talebede alaka uyandırmaya ve o mahal ile muhtelif şehirler, muntika ve memleketler arasında cârî olan müteakabil iktisadi münasebetlere nazar-ı dikkatlerini celb etmeye ehemmiyet verilecektir.”

Programda yer alan bu ifadelerden, coğrafya öğretiminde sadece teorik bilgi vermekle yetinilmemesi gerektiği, coğrafya öğretimine yakın muhitten başlanarak o çevrenin ekonomik faaliyetleri ve o muhitin çevresindeki şehirler ile ve diğer bölgelerle ekonomik ilişkilerinin kavratılmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bu yaklaşım farklılaştırılmış öğretimde yer alan; yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkesi ile yakından ilgilidir (Muthomi ve Mbugua, 2014, s. 116). Dolayısıyla programda yer alan bu hususlar farklılaştırılmış öğretime dair nitelikler barındırmaktadır.

1924 programından sonra ilk devre mekteplerine ilişkin hazırlanan diğer program 1926 yılında uygulanmaya başlanmıştır (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926). Program içeriğinde hayat bilgisi dersinin öğretimine yönelik dikkat çekici şu ifadeler yer almaktadır (s.8): “Mektep hayatında aile veya şehir muhitindeki insanlar arasında tehaddüs eden hukuki vakıalar mütâlâa edilmek veyahut hayali masallar ve hikayeler nakletmek suretiyle çocuklara ahlaki telkinler yapmak.” Bu ifade farklılaştırılmış öğretimde öykü temelli öğrenme stratejisi ile örtüşmektedir. Nitekim Rahim ve Rahiem (2012) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öykü temelli öğrenme ile, hikayeler içinde tasvir edilen karakterler ve olaylar aracılığıyla, yeni fikirler ve kavramlar öğrenme fırsatı bulduklarını, böylelikle çocukların, öğrenmeye ilgi duydukları, bir taraftan da hikâyeden dersler çıkarabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu itibarla 1924 programındaki bu vurgu, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile örtüşmektedir.

Söz konusu programın öğretmene esneklik tanıyan bir özellikte olduğu şu ifadelerden anlaşılabilir (s.9): “Umumiyetle tedrisatın mevzuları programda sayılan maddelerdir. Fakat programdaki sıranın harfiyen tatbiki mutlaka lazım değildir. Muallim bir senede programı ikmal etmek şartıyla bazı takdim ve tehirler yapabilir.” Bu ifadelerden, öğretmene tanınan bir inisiyatif olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu ifade, farklılaştırılmış öğretimi yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir. Nitekim Beecher ve Sweeny (2008) farklı öğrenci gruplarının okul başarılarını artırmaya yönelik yaptıkları çalışmada müfredatta esnekliği esas alan bir yaklaşımın yanı sıra, programın uygulanması sürecinde öğretmene yetki veren bir anlayışın öğrenci başarısını sağlamada etkin bir yol olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanında program, öğretim sürecinde öğrenci ilgisinin dikkate alınmasına yönelik şu ifadeye yer vermiştir (s.9):

“Bilhassa çocukların müşterek alaka gösterdikleri bir hadise veya mevzuyu noktayı hareket ittihaz etmek muvafık olur. Çocukların kendilerinden doğan böyle alakalarından istifade etmeyi muallimin intikal ve zekâsına bırakıyoruz.” Farklılaştırılmış öğretim de öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencinin ilgisine yönelik düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Nitekim Tomlinson ve arkadaşları (2003), öğrencinin ilgisine hitap eden konuların daha çabuk öğrenilebileceği, aynı zamanda öğrencinin bu süreçten zevk alacağını ifade etmişlerdir.

Söz konusu programda tarih dersi öğretimine ilişkin haritalardan yararlanılması gerektiği, harita bulunamaz ise tahtaya renkli tebeşirle krokilerin çizilmesi gerektiği, dersin işlenişinde tarihi levhalardan ve tarihi kart koleksiyonundan yararlanmanın uygun olacağı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, dersin öğretimi kapsamında müzelerin ve eski eserlerin bulunduğu yerlere geziler düzenlemenin önemi vurgulanmış, bu imkâna sahip olmayan yerlerde ise, öğretmenin bu eserler hakkında öğrencileri bilgilendirmesi gerektiği belirtilmiştir (*İlk mekteplerin müfredat programı*, 1926, ss. 71–74). Bu ifadelerden tarih dersinin, sadece anlatıma ve ezbere dayalı bir ders olarak görülmediği ortaya çıkmaktadır. Tarih öğretiminde de öğrencinin birçok duyu organına hitap edebilecek, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayabilecek bir yaklaşımın esas alındığı söylenebilir. Tomlinson ve arkadaşlarının (2003) vurguladığı üzere, öğrenciyi aktif kılan eğitim ortamlarının, öğrencilerin farklı hazır olma düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine hitap edebilen öğrenme-öğretme ortamları, öğrencilerin etkin öğrenmelerine fırsat tanıyacak ve öğrenmeleri kalıcı hale getirecektir.

1926 programında coğrafya öğretimine ilişkin yer alan şu ifadeler günümüz öğretim yaklaşımını yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926, s. 74): “Coğrafyaya, çocuğun bulunduğu muhiti tetkike alıştırmak ile başlanmalı ve daima yakından uzağa, görünenden görünmeyene geçmek suretiyle çocuğun rüyet ve mütâlâa ufukları tedricen genişletilmelidir.” Bu ifadeler, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ortaya koyduğu perspektifi yansıtmaktadır. Senemoğlu’nun (1997) işaret ettiği üzere, öğrenme-öğretme ortamlarında; öğrenciye görelilik, hayatîlik (yaşama yakınlık, işlevsellik), yakından uzağa, somuttan soyuta ve yaparak-yaşayarak öğrenme gibi esasların işe koşulması, etkin öğrenmeyi sağlamada önemli destekler sağlar. Corley (2005), öğrenciye bilginin yakın çevresinden başlanarak verilmesinin, öğrencide yakın çevresine yönelik bir merak uyandıracak ve çocuk için öğrenmenin daha zevkli hale geleceğini, bunun yanı sıra çocuğun, karmaşık bilgilere maruz kalmadan edindiği bilgilerin üzerine yenilerini ilave edebilme imkânı kazanacağını, bu durumun öğrenmede yılgınlık yerine merak uyandıracak olduğunu belirtmiştir.

1927 hayat bilgisi müfredat programında farklılaştırılmış öğretimi yansıtan bazı noktalar vardır. Konuya ilişkin şu ifade önemlidir (s. 9): *“Her bir hadiseyi vukuu esnasında tetkik etmek lazımdır. Güneş tutulması, kuyruklu yıldız zuhuru, şimşek çakması, yağmur, kar ve dolu yağması gibi hadiseler vukuları esnasında tedrisatta nokta-i hareket ittihaz olunmalıdır.”* Bu ifade değerlendirildiğinde, müfredatın esnek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bir olayı oluşu esnasında müşahade etmek ve incelemek farklılaştırılmış öğretimin esas aldığı yaparak ve yaşayarak öğrenmeye işaret eder (Coşkun ve Samancı, 2011, s. 122). Bunun yanı sıra yaşanan bir hadise müfredatın içerisinde bir ders konusu ise, bunun öne alınabilmesi de programın esnekliğini yansıtır. Nitekim Taş ve Sırmacı (2017), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında müfredata tanınan esneklik sayesinde, öğretmenin ders konularını zamana ve şartlara göre düzenleyebilme imkânına sahip olduğunu ifade eder.

1927 yurt bilgisi öğretim programında şu hususların farklılaştırılmış öğretime temas ettiği söylenebilir (s. 83): *“Yurt bilgisi hiçbir vakit sadece takriri bir ders olarak tedris olunamayacağı gibi, bir nevi kıraat tarzında da okutulamaz. Bu ders tabiat tetkiki dersi derecesinde müşahedeye, tetkik ve tefekküre istinat eder. Programda bilhassa bu cihete suret-i mahsusada ehemmiyet verilmiş olduğu içindir ki her iki dersin mezunları sınıfta talebenin en yakın muhitinden türlü türlü tarz ve vesileler ile kendisinin ve ebeveynin iştirak eylediği faaliyetler aleminden başlamak üzere sıralandırılmıştır.”* Bunun yanı sıra bu programda, tarih dersinin seviyeye göre işlenilmesi, coğrafya dersinin işlenişinde de yakından uzağa ilkesinin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bu ifadeler, dersin tekdüze bir anlatım ile işlenilmemesi gerektiğini, öğrencinin yakın çevresinde ve gerçek hayatta karşılaştığı olayları ele alarak dersi yaşama yakın hale getirmeyi, öğrenmede yakından uzağa ilkesinin esas alınmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Nitekim 1927 programında, bahse konu derslerin işlenişinde ilke olarak benimsenen bu yaklaşımların, farklılaştırılmış öğretimin merkezinde yer aldığı bilinmektedir (Tomlinson, 2001b, ss. 40–47).

Orta öğretimin ilk devresini oluşturan orta mekteplerin (ortaokulların) müfredat programları İkinci Heyet-i İlmiye'nin çalışmaları neticesinde 1924 tarihinde düzenlenmiştir. Cumhuriyet devrinin ilk ortaokul müfredat programı olma niteliğini taşıyan bu düzenlemeye göre, sosyal bilgiler disiplinlerini içeren haftalık ders programına bakıldığında zaman, tarih derslerinin her sınıfta kız ve erkek öğrencilere haftada 2'şer saat, malûmât-ı vataniye dersinin 2. ve 3. sınıfta 1'er saat, coğrafya derslerinin ise 1. sınıfta 2'şer, 2. ve 3. sınıfta 1'er saat okutulduğu görülmektedir. Bu yönüyle tarih derslerine 1924 öğretim programında ağırlık verildiği söylenebilir (Cicioğlu, 1985, s.171; Yücel, 1994, s.166). 1924 programında mâlûmât-

1 vataniye derslerinde takip edilecek esaslara ilişkin şu tespitlere yer verilmiştir (“Mâlûmat-ı Vataniyye Programında Takip Edilen Esas”, 1924, s. 535):

Yedinci sınıfta çocuklara bilhassa vatandaşla vazifesini telkin etmeyi istinaf eyledik. Vatandaşların hukukunun vazifeye istinat ettirilmesini ve her vazifenin ifası bir hak olduğunun telkinini lazım gördük. Sekizinci sınıfta daha ziyade hükümet müessesâtı ve vazifelerini öğretmeyi gaye ittihaz eyledik. Muallim bu bahislerde her fert için bilmesi lazım gelen mâlûmat hududunu tecavüz etmemeli ve bilhassa bu müesseselerin gayelerini ve vatandaşlara yaptığı hizmeti göstermeye itina etmelidir. Tedrisat hatta mücerret tariflerden ziyade çocuğun o seneye gelinceye kadar öğrendiği mefhumlar üzerinde onları düşündürmek lazım geleceğini hiç muallimler unutmamalıdır.

Burada genellikle vatandaş hak ve sorumluluklarının, hükümet kurumlarının görevlerinin öğrencilere öğretilmesi üzerinde durulmuş, bunu yaparken de soyut tariflerden kaçınılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin anlayamayacağı soyut içerikler yerine somut içeriklerle öğretim anlayışının işe koşulması programda dikkat çeken husustur. Nitekim Senemoğlu da (1997), öğrenmenin somuttan soyuta öğrenme şeklinde bir sıra izlediğine işaret etmiştir.

1924 Müfredat Programı üç yıl uygulandıktan sonra yapılan çeşitli değerlendirmeler neticesinde, 1927 yılında programa bir ek yapılmıştır. Yapılan bu ek ile, önceki programdan farklı olarak, orta mektep üçüncü sınıfta tarih dersinin haftalık ders sayısı 2’den 3’e çıkartılmış, malûmat-ı vataniye dersi vatanî mâlûmât ismini almış ve bu ders ile coğrafya dersinin haftalık saatinde herhangi bir değişim olmamıştır (Yücel, 1994, s. 167). 1927 programının içeriklerinin aktarılmasına ilişkin hususlara ulaşılamamıştır. Fakat bu dönemde yayımlanan Lise ve Orta Mektebler Talimatnâmesi’nde muallim heyetinin vazifelerine ilişkin şu bilgi dikkat çekicidir (1927, s. 518): “*Muallim yalnız ders vermekle değil mektebin terbiyevî işlerini ifa ve bittabi talebenin ayrı ayrı temayülünü tetkik ve tespit etmekle mükelleftir.*” Burada da öğretmenlerin sadece ders aktaran bir role sahip olmasından ziyade öğrencilerinin ilgi ve istidatlarını tespit edip ona göre tedris faaliyetini yürütmeleri gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla bu ifade, farklılaştırılmış öğretimin vurgu yaptığı öğrenme-öğretme ortamlarında ilgi ve ihtiyaçların dikkate alınması (Tomlinson, 2008) hususu ile örtüşmektedir.

1930 yılında düzenlenen müfredat programı önceki programların birleşiminden meydana getirilmiş ve vatanî mâlûmât dersi yurt bilgisi olarak değiştirilmiş ancak bu dersin, coğrafya ve tarih derslerinin haftalık saatinde bir değişim olmamıştır. Bu programda da ders içeriklerinin aktarılmasına ilişkin bilgilere rastlanılmamıştır. 1932 yılında düzenlenen

müfredatta ise yurt bilgisi, tarih ve coğrafya derslerinin saatleri aynı kalsa da program içeriklerinde esaslı değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde tarih öğretiminde yeni bir bakış açısı ortaya konulmuş, “Türk Tarih Tezi” olarak ifade edilen bu yaklaşıma göre, Türkler anavatanları olan Orta Asya’dan çıkıp bütün dünyaya yayılmışlar ve medeniyetin gelişmesine öncülük etmişlerdir. Bu bağlamda tarih müfredatının özü, Türk medeniyeti mihverinde oluşturulmuştur. Yurt bilgisi dersinde de; devlet, demokrasi, cumhuriyet, hürriyet, eşitlik, vergi, askerlik gibi kavramların merkeze alındığı bir program oluşturulmuştur (Cicioğlu, 1985, s. 174; Yücel, 1994, s. 189).

1932 programından sonra 1938’de hazırlanıp 1949’a kadar uygulanan bir program söz konusudur. Programdaki tarih dersi müfredatı genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, bir önceki programda olduğu gibi bu programda da “Türk Tarih Tezi’nin” müfredatta ön plana çıkarıldığı söylenebilir. İnsanlık tarihinin başlangıcından Cumhuriyet dönemine kadar geçen süreyi kapsayan müfredat içeriğinde, Türklerin medeniyetleri, insanlık tarihine katkıları, millet olarak ortaya koydukları gelişmelerin yoğun bir şekilde işlendiği göze çarpmaktadır (MEB, 1938, ss. 22–45). Söz konusu programda, tarih dersinin içeriklerine yer verilirken dersin işlenmesine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Coğrafya dersinin ilenişinde harita, kroki, projeksiyon cihazı gibi ders araç ve gereçlerinin etkin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersinde harita, kabartma harita ve resim vs. yapabilmeleri için büyükçe bir masa, kil, alçı veya kum gibi malzemelerin temin edilmesi gerektiği programda yer almıştır (MEB, 1938, s. 47). Bu düzenleme ile, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyan bir ortamın hazırlanmasının amaçlandığı söylenebilir. Bu uygulama, farklılaştırılmış öğretim programının içeriğinde yer alan unsurları barındırmaktadır (Demir ve Gürol, 2015, s. 198). Bu sebeple coğrafya müfredat programının, içeriğinde, farklılaştırılmış öğretim anlayışına temas eden niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

1938 programından sonra devrin değişen şartları da göz önünde bulundurularak 1949’da yeni bir ortaokul programı hazırlanmıştır. 1949 ortaokul programında yurt bilgisi dersinin bir önceki programdan farklı olarak her sınıf seviyesinde haftalık birer saat şeklinde düzenlendiği görülmektedir. Tarih dersinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Coğrafya dersinde ise bir önceki programa göre ortaokul üçüncü sınıfta haftalık ders saati, 2 saatten 1 saate düşürülmüştür (MEB, 1949b, s. 38). Programda tarih dersinin işlenişine yönelik yer alan şu ifadeler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından dikkat çekmektedir (MEB, 1949b, s. 95):

Tarih derslerinde öğretmenin ödevi, tarihi sadece okutmak, anlatmak ve belletmekten ibaret olmayıp öğrenciye hakiki tarih mevzuunu kendi müşahede, inceleme ve düşüncesiyle istihsal ve ondan istifade etmeyi öğretmektir. Bunun için tarih derslerinde öğrencilerin bizzat çalışarak, kitaplardan ve çeşitli kaynaklardan, haritalardan, tarihi resim ve tabloları faydalanarak, tarihi eserleri inceleyerek, ekskürsyonlar yaparak, zaman zaman toplu konuşmalar ve tartışmalar yapmak suretiyle çeşitli faaliyetlere girişerek bilgi edinmesi esastır. Bu çalışmalarda öğretmen daima söyleyen ve dinleten bir insan rolünden kurtularak bütün bu faaliyeti sevk ve idare eden bir rehber durumunda bulunacaktır. Öğretmen her konu için öğrencilere bir çalışma planı verilecektir. Bu çalışma planı bir muhtıra şeklinde olmayıp öğrencileri kendi kendine sevk edici mahiyette olacaktır.

Bu ifadeler, öğrencinin tarih dersinde pasif bir alıcı değil, derste aktif bir şekilde rol alan kişi olması gerektiğini ortaya koyuyor. Aynı zamanda öğretmenin rolünün de dersi doğrudan aktaran değil, derste öğrenciye rehberlik eden bir boyut kazandığı söylenebilir. Nitekim Weber ve arkadaşları (2013), farklılaştırılmış öğretim de öğretmenin, öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin bir rehberlik yapmasının önemine vurgu yapar. Dolayısıyla bu yaklaşım, farklılaştırılmış öğretimin ortaya koyduğu anlayışla örtüşmektedir.

Coğrafya müfredatında farklılaştırılmış öğretime dair şu ifadeler dikkat çekicidir (MEB, 1949b, s. 104):

Coğrafi olguların açıklanmasında, öğrencilerin doğrudan doğruya duyularına hitap eden gerçek durumlardan faydalanılmaktadır. Mesela genel coğrafya üzerine gösterilecek örnekler, mümkün mertebe öğrencilerin yakın çevresinden alınmalıdır. Aynı şekilde memleketimizin muhtelif bölgeleri okunurken oralarda karşılaşılan durumlar da çevre ile mukayese edilmelidir. Coğrafya derslerinde çeşitli araç ve gereçlerden geniş ölçüde faydalanılacaktır. Bunların mümkün olduğu kadar her öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye sevk edecek sayıda olmasına dikkat edilecektir. Bunlardan bir kısmı öğrencilerin öteki derslerde veya okul dışında hazırlayacakları araçlardır.

Yukarıdaki ifadelerden coğrafya öğretiminde öğrencinin süreçte aktif olmasını amaçlayan bir yaklaşımın olduğu görülebilir. Burada öğrenme süreçlerinde yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene bir sıra izlenmesi, öğrencinin kendi kendine öğrenmelerine fırsat verilmesi, farklılaştırılmış öğretimin üzerinde durduğu hususlardandır (Beauchaine, 2009, s. 36).

Yurttaşlık bilgisi müfredatında yer alan şu ifade farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından dikkat çekicidir (MEB, 1949b, s. 114):

Yurttaşlık bilgisi dersinde her şeyden önce topluluk halinde yaşayan insanların saygı, sevgi ve anlayış duygusuyla iş birliği yapmaları, yardımlaşmaları, birbirlerinin fikirlerine saygı göstermeleri, birbirlerinin başarılarını takdir etmeleri lüzumuna öğrencileri inandırmalıdır. Bunun için ortaokula yeni gelen öğrencilerin yeni çevrelerine uyuma durumlarından hareket edilerek birbirleriyle tanışmalarını, oyun ve çalışmada işbirliği yapmalarını, yeni çevrenin düzen ve kurallarını kavrayıp bunlara uymalarını kolaylaştıracak imkânlar hazırlanmalıdır. İnsanların saadetinin, içinde yaşadıkları topluluğun düzenine bağlı bulunduğunu, sınıf, okul, aile ve millet topluluklarının düzen ve güveninin bu toplulukları meydana getiren insanların iş birliği yapmaları ve kendi paylarına düşen ödevleri iyi başarmaları ile mümkün olduğu, öğrencilere, okul içinde düzenli bir topluluk halinde yaşanarak kavratılmalıdır.

Burada da toplumun içerisinde yaşayan bir şahsiyet olarak bireyin, olayları soyut bir şekilde almak yerine, bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmesinin önemi vurgulanmış, bireyin çevresiyle işbirliği yapmasının gerekliliğine değinilmiştir. Bu durum da farklılaştırılmış öğretimin ön plana çıkardığı esaslardandır (Smale-Jacobse vd., 2019, s. 13).

1949 öğretim programı, uzun yıllar uygulandıktan sonra devrin değişen koşullarına cevap verecek yeni bir program hazırlama ihtiyacı doğmuş, buna istinaden 1970’te bir ortaokul programı hazırlanmıştır. Bu programda tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi derslerinin “sosyal bilgiler” adı altında birleştirildiği görülmektedir. 1970 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın genel itibarıyla millî duyguları aşılama odaklı bir program olduğu ifade edilebilir. Program merkezine, iyi vatandaş yetiştirmeyi koyarak, bunu ilköğretim seviyesindeki çocuklara aktarmanın gayesini gütmüştür. Program, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde; muhtevasının genel anlamda farklılaştırılmış öğretim felsefesini yansıtmaktan uzak olduğu söylenebilir. Zira programın genel yapısı, öğrenci etkinliklerini dikkate alan, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını teşvik eden, öğrenciye yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunan bir anlayıştan ziyade, amaçları belirlenmiş bilgilerin doğrudan öğrenciye verilmesini hedefleyen bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Bu hedeflerin çoğunluğunun ise, iyi bir vatandaş yetiştirme ekseninde olduğu söylenebilir.

Talim ve Terbiye Kurulu’nun 29.4.1985 tarih ve 67 sayılı kararıyla kabul edilen ve 17.06.1985 tarih ve 2190 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlan düzenleme ile, Ortaokul Sosyal Bilgiler dersi, 1985-1986 öğretim yılından itibaren millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgileri adı altında üç derse ayrılmıştır (MEB, 1985b). Bu derslerin öğretim programları farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde şu tespitler yapılabilir: Pasif bir öğretimden ziyade, öğretim sürecinde öğrencinin aktif olduğu, öğretimde farklı materyallerin işe koşulduğu, zengin ders içeriklerinin oluşturulduğu, dersi ezberletmek yerine

kavratmanın önemsendiği, olguların daha iyi kavratılabilmesi için gezilerin düzenlendiği, öğrenciye davranış kazandırırken tarihi olaylar, rol model şahsiyetler, hikâyeler gibi unsurların kullanılması gerektiğinin vurgulanması, farklılaştırılmış öğretimin içerisinde yer alan unsurlar olarak ifade edilebilir (Tomlinson, 2005a, s. 263). Bunun yanı sıra millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgileri dersinin öğretimine ilişkin oluşturulan amaçların programların hedeflerine ulaşabilmelerini sağlamada zayıf kaldığı, aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilecek hedefler, kazanımlar, örnek etkinlikler gibi uygulamalara programda yeterince yer verilmediği söylenebilir.

02.04.1998 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 62 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bir önceki programda millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgileri olarak ayrılan sosyal bilgiler dersi, bu programda tekrar birleştirilmiştir (MEB, 1998a, s. 533). 1998 İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; konuların işlenmesinde, sadece ders kitapları ile yetinilmemesi, konunun daha iyi kavratılabilmesi için farklı kaynakların da işe koşulması, derslerin işlenişinde farklı materyallerin kullanılması, anlatım ve soru cevaptan ziyade, farklı tekniklerin kullanılması gibi hususların üzerinde durmuştur. Bu ifadelerin farklılaştırılmış öğretim felsefesiyle bağlantısı kurulabilir (Gheyssens vd., 2020, s. 5). Fakat program genel olarak değerlendirildiğinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının amacını tam anlamıyla karşılama yeterliğine sahip olmadığı söylenebilir. Zira programda yer alan dersin işlenişine ilişkin yönergenin farklılaştırılmış öğretimi sağlayacak kapsamda olmadığı görülmektedir.

1998 programından sonra 2005 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4. 5. sınıflar ile 6. ve 7. sınıflara yönelik iki aşamalı olarak hazırlanmıştır (MEB, 2005b, s. 492, 2005a, s. 486). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın daha önceki programlara nazaran farklı bir bakış açısına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Zira programda sosyal bilimler disiplinlerinden olan; tarih, coğrafya, hukuk, arkeoloji, sosyoloji, antropoloji gibi disiplinlerin yer aldığı ve bu disiplinlerin ders içeriklerine yansıtıldığı görülmektedir. Bunu yanı sıra, daha önceki programlar davranışçı kuram üzerine bina edilirken, 2005 programı yapılandırmacı kurama göre düzenlenmiştir. Yapılandırmacı kuram, bilgiyi öğrenciye hazır vermek yerine, çeşitli öğrenme yaşantıları düzenleyerek öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılmasını ve bilgiye kendisinin ulaşmasını esas alan bir yaklaşımı esas alır (Lourenço, 2014, s. 11).

Program içeriği analiz edildiğinde; öğrencilerin bilgilere anlam kazandırarak onları yapılandırmalarına imkân sunulması, analiz ve sentez becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak birincil kaynaklar üzerinde çalışabilmeleri, pazar yerleri, resmi daireler, fabrikalar, sergiler, arkeolojik kazı alanları, atölyeler, müzeler ve tarihi mekânlara geziler düzenlenmesi suretiyle yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması, öğrenme etkinlikleri düzenlenirken, öğrencilere gerçek hayat hikayelerini yansıtan problemlerin verilmesi, gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, özdeğerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması gibi bir çok öge, 2005 programını daha önceki programlardan ayıran nitelikler arasındadır (MEB, 2004, s. 6). Bütün bu hususlar, ortaya koyduğu tema itibari ile farklılaştırılmış öğretimi destekler niteliktedir.

2005 programından sonra sosyal bilgiler dersi için hazırlanan ve halen kullanılmakta olan en son program 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'dır. Program 19.01.2018 tarih ve 12 sayılı karar ile Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2018a, s. 1761). Bu program da 2005 programında olduğu gibi sosyal bilimler disiplinlerine göre yapılandırılmıştır. Programın, belirlenen öğrenme alanları kapsamında genel amaçlar, özel amaçlar ve kazanımlara yer vermesi, değerler ve becerileri konu kazanımlarına göre düzenlemesi, ölçme ve değerlendirmeye yönelik ortaya koyduğu alternatif yaklaşım gibi özellikler, programı, diğer programlardan farklı kılmaktadır. Bu yönüyle de programın, içeriğinde farklılaştırılmış öğretime geniş ölçüde yer verdiği söylenebilir. Bu bağlamda ilk dile getirilmesi gereken konu, bireysel farklılıklardır. Programın bireysel farklılıkları esas alan özelliği şu şekilde dile getirilmiştir (MEB, 2018b, s. 7):

Kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir.

Bireysel farklılıklara vurgu yapan bu ifadeler, farklılaştırılmış öğretimin de hareket noktasını oluşturmaktadır (Danzi vd., 2008, s. 1). Ayrıca programda okul dışı öğrenmelerin üzerinde durulmuş, okulun yakın çevresinden başlayarak okul bahçesi, pazar yeri, resmi kurum ve kuruluşlar, tarihi mekânlar, müzeler ve öğren yerleri gibi mekânların ziyaretinin önemine değinilmiştir. Bunun yanı sıra, sosyal bilgiler dersinin efsane, destan, masal, atasözü, şiir ve

türkü gibi edebi eserlerle; resim, musiki, minyatür, hat, heykel, tiyatro ve sinema gibi sanatsal eserlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Uzun, 2022, s. 133). Sosyal bilgiler ders içeriklerinde yer alan güncel konuların tartışma zemininde ele alınarak, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bütün bu hususlar aynı zamanda farklılaştırılmış öğretimin esaslarını belirleyen niteliktedir (Tomlinson, 2008, ss. 26–30).

Programın ölçme ve değerlendirme bahsinde yer alan şu ifadeler farklılaştırılmış öğretimi yansıtması bakımından dikkat çekicidir (MEB, 2018b, s. 6):

Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır.

Öğretim programında vurgulanan bahse konu ölçme ve değerlendirme anlayışı farklılaştırılmış öğretimin önerdiği bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımıdır (Chen, 2007, s. 83; Tomlinson ve McTighe, 2006, s. 71). Esasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ortaya koyduğu “tek beden herkese uymaz” (Tomlinson, 1995) fikri, yukarıda bahsedilen meselenin özünü yansıtmaktadır. Bu tespitlerden hareketle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın içeriğinde belirtilen esasların, farklılaştırılmış öğretim anlayışını büyük bir ölçüde yansıttığı söylenebilir.

5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın bu bahsinde, sosyal bilgiler dersinde geçmişten günümüze yerleşmiş bir uygulama olarak kullanılagelen öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin ortaya çıkan bulgular tartışılacaktır.

Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler dersinin öğretimine yönelik her geçen gün farklı yaklaşımlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Fakat geçmişten bu yana sosyal bilgiler dersinde kullanılagelen belli başlı yaklaşımlar; “davranışçı yaklaşım”, “yapılandırmacı yaklaşım”, “çoklu zekâ kuramı” ve “işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımı” olarak sıralanabilir. Günümüzdeki akademik çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı çeşitli güncel yöntemlerle birlikte ele alınmaktadır. Bunun yanında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında tarihsel anlamda bir inceleme yapıldığında o dönemki yöntemlerin farklılaştırılmış öğretimle oldukça benzer yönler taşıdığı görülmüştür. Fakat sosyal bilgiler ders içeriklerinin değişen dünya ile birlikte, her geçen gün yenilenmesi ve zenginleşmesi, bu geleneksel yaklaşımlara ek

yeni yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. Öncelikle bahse konu bu geleneksel yaklaşımları tartışmak yerinde olur.

Davranışçı yaklaşım çeşitli aktivitelerle bilgiye ulaşmak veya davranış kazandırmaktan ziyade, hazır bilgileri bireye aktararak veya belirlenmiş uyaranlarla davranışı şekillendirmeyi amaçlayan bir anlayışı yansıtır. Çoban (2018), ülkemizde bir dönem sosyal bilgiler dersinin aktarımında davranışçı yaklaşımın kullanıldığını ifade eder. Çoban’a göre, sosyal bilgiler dersi belirli davranışları, inanışları ve değerleri bünyesinde barındırması sebebiyle, bunların bireye aktarılmasında davranışçı yaklaşım bir yöntem olarak kullanılmıştır. Kabapınar’a (2019) göre bu süreç, sosyal bilgilerin “*vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler*” anlayışının merkezinde yer aldığı bir dönemi kapsamaktadır. Kabapınar sosyal bilgiler dersinin konu içeriklerinin bu dönemde, genellikle haklarını ve sorumluluklarını bilen, vatanını seven, ülkesine hizmet eden iyi bir vatandaş yetiştirme eksenine oturtulduğunu, bu sebeple hazırlanan içeriklerin, kitaplar ve öğretmenler vasıtasıyla hazır bilgi ve davranış olarak öğrencilere aktarılmaya çalışıldığından bahseder. Nitekim Güneş ve arkadaşları (2016), davranışçı yaklaşımda öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgilerin, önceden düzenlenerek hazır hale getirildiğini, bu süreçte bireye davranış kazandırmada pekiştireçlerin işe koşulduğunu, öğrencilerin ise hepsinin verilecek bilgiyi veya kazandırılması amaçlanan davranışı almaya hazır kabul edildiği ve bireysel farklılıkların önemslenmediğini belirtir. Bu itibarla davranışçı yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecinde, pasif olan öğrenciye bilgi aktarımı ile öğretme yoluna gittiği ortaya çıkmaktadır. Şüphesiz bu yöntem belli başlı davranışları öğrenciye kazandırmada işe koşulabilir ancak öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinde pasif hale getirmesi, elde edilen bilginin özümsemesine, uygulanabilmesine ve bilginin kalıcılığının sağlanabilmesine yeterli destek sağlamayabilir.

İlerleyen zaman, bir çok yenilik ve değişimi beraberinde getirmiştir. Bu durum, sosyal bilgiler dersinin yeni bir bakış açısına sahip olmasını gerekli kılmıştır. Bu bakımdan Millî Eğitim Bakanlığı 2000’li yıllardan sonra öğretim programlarında bir paradigma değişikliğine giderek yeni düzenlemeler yapmıştır (Akhan ve Çiçek, 2021, s. 81). Bu süreçte öğrenme-öğretme süreçlerinde ön plana çıkan yaklaşım, bireyin bilgiyi hazır almak yerine, bilgiyi içinde bulunduğu yaşam koşullarına göre elde edip yapılandırması anlayışını ön plana çıkarmıştır. Nitekim 2005 yılınan sonra uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programının açıklamalar kısmında da yapılandırmacı yaklaşım dile getirilmiştir (MEB, 2004, s. 6). Pritchard ve Woollard (2010), yapılandırmacı kurama ilişkin şu tespitlerde bulunmuştur: yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmede bireyin aktif bir rol aldığı, bireyin içgörülerine ve keşfine dayanan bir

süreçtir. Yılar ve Tağrikulu da (2020), yapılandırmacı yaklaşım sayesinde bilginin, hazır aktarılan ve ezbere dayanan nitelikten çıkıp, bireyin yapılandığı ve günlük hayatta da kullanabildiği bir mahiyet kazandığını belirtir.

Yani birey öğrenme yaşantılarında aktif olarak sürece katılır, bilgiyi yapılandırır ve keşfeder. Yapılandırmacılık, öğrenme açısından, bireylerin bilgilerini örgütleyerek önceki deneyimlerle ilişkilendirmesi, ilişkilendirdiği bilgileri yorumlayarak çevrelerindeki dünyaya ilişkin kendi anlayışlarını oluşturmayı esas alır. Öğrenme sürecinde bireyi aktif kılan bir anlayışa sahip olan yapılandırmacı yaklaşımın 2005 yılından sonra sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına yansması dikkat çekicidir. Programda hayata geçirilen yeniliklerle bilgi, hazır aktarılan ve ezbere dayanan nitelikte değil, bireyin yapılandığı ve günlük hayatta da kullanabildiği bir mahiyet kazanmıştır. Buradaki temel amaç, bilginin bireyin hayatında işe yaramasıdır. Elde edilen bilgi, birey tarafından yapılandırılarak kazanılmışsa ve problem çözme işlevine sahipse değerlidir. Dolayısıyla burada bilgiyi ve davranışı hazır bir kalıba sokarak öğrenciye vermeyi amaçlayan davranışçı yaklaşımdan ziyade, bilgiyi öğrencinin kendisinin yapılandığı ve hayatında kullandığı davranışçı yaklaşımın daha çok pedagojik fayda içerdiği söylenebilir.

Gardner'in kuramsal temellerini attığı çoklu zekâ kuramına son dönemde, bir çok öğretim programında yer vermeye başlanmıştır. Gardner, bireyin tek tür bir zekâ yerine, birden çok zekâyâ sahip olduğunu ileri sürdüğü çoklu zekâ kuramında, öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini de vurgulamıştır (Checkley, 1997, s. 6). Çoklu zekâ kuramının ortaya koyduğu esasların 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına yansıdığı görülmektedir. 2005 öğretim programında konuya ilişkin şu ifadeler dikkat çekicidir (MEB, 2004, s. 6):

Öğretmen, okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenme etkinliklerini uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken dersin 17 genel amacı, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ise, çoklu zekâ kuramı şu şekilde vurgulanmıştır (MEB, 2018b, s. 7):

Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi,

ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, son dönemde hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında, hem öğrenme-öğretme süreçlerinde hem de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde çoklu zekâ kuramına yer verildiği anlaşılmaktadır. Nitekim Checkley (1997) çalışmasında çoklu zeka kuramının eğitim ortamlarında uygulanabileceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Gangi (2011) yaptığı araştırmada, eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin zekâ türlerinin dikkate alınmasının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı ve ilgilerine hitap ettiği sonucuna varmıştır. Bu itibarla çoklu zekâ kuramının eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmasının bir çok pedagojik faydayı beraberinde getireceği düşünülmektedir.

İşbirlikli öğrenme aynı zamanda kubaşık öğrenme olarak da bilinir. Buradaki amaç, farklı bireysel niteliklere sahip olan öğrencileri, gruplar oluşturmak suretiyle öğrenme-öğretme ortamlarına etkin bir şekilde katmaktır. Grup etkinliklerinin ön plana çıkarıldığı işbirlikli öğrenmede birey, grubun başarısı için çaba sarf eder. Bu süreçte de bireysel görevlerini yerine getirmiş olur. Böylelikle hem grubun başarısı sağlanmış hem de bireysel sorumluluklar yerine getirilmiş olur. Aynı zamanda bu süreçte grup üyeleri arasında etkin bir iletişimin ve etkileşimin gerçekleştiği söylenebilir (Tokcan ve Demirkaya, 2014, s. 449). Nitekim Gömleksiz (1993) yaptığı araştırmada, işbirlikli öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerine destek sağladığı, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettiği ve öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirebilmeleri sayesinde, öğretimin kalitesinin arttığını tespit etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi, işbirlikli öğrenmenin etkin bir şekilde uygulanabileceği derstir. Zira sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında işbirlikli öğrenmeye yer verildiği görülmektedir. Özellikle 1999 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 1998a, s. 387), 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2004, s. 6) ve en son 2018'de hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018b, s. 9), işbirlikli öğrenmenin yansımaları görülmektedir. Sosyal bilgiler ders içeriği düşünüldüğünde işbirlikli öğrenmenin derste etkili bir şekilde kullanılabilmesinin yanı sıra, derse bir çok yönden katkı sunacağı da söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersi her geçen gün içeriği zenginleşen ve kapsamı genişleyen bir ders olması sebebiyle, ders içeriğinin aktarılmasında yeni yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu bilinmektedir. Bu durum tamamen sosyal bilgiler dersinin doğası ile ilgilidir ve aynı zamanda gereklidir. Özellikle son dönemde hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sosyal bilim disiplinlerini kapsayan bir anlayışla hazırlanması, ders içeriklerinin aktarılmasında yeni yöntem ve teknikleri de gerekli kılmıştır. Kaşyaka (2021) konuya ilişkin yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde son dönemde; sorgulama tabanlı öğretim, kavram öğretimi, dramatizasyon odaklı öğretim, oyun tabanlı öğretim gibi yeni yaklaşımların kullanıldığını tespit etmiştir. Elbette ki sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve teknikler bunlarla sınırlı değildir. Eğitim alanında meydana gelen gelişmeler, pedagojik yaklaşımdaki farklılaşma, paradigma değişimleri gibi birçok sebep, öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmasını gerekli kılmaktadır. Bu itibarla sosyal bilgiler dersinde, kullanılan yöntem ve tekniklerin belli başlı statik bir yapıya sahip olmasından ziyade, eğitim-öğretim faaliyetinin yürütüldüğü ortam, hitap ettiği öğrencinin ilgi, seviye ve hazırbulunuşlukları, çevre koşulları gibi birçok etkene bağlı olarak çeşitlendirilebileceği düşünülmektedir.

Teorik çerçevede sosyal bilgiler dersinde işe koşulan yaklaşımları ele almanın yanı sıra, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin derste hangi yöntemleri kullandığının araştırılması da çalışmaya katkı sağlaması bakımından önemlidir. Bu bağlamda yapılan saha çalışması kapsamında konuya ilişkin ulaşılan bulguları tartışmak yerinde olur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin şu sonuç ortaya çıkmıştır: Sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, dersi zenginleştirme adına farklı yöntem ve teknikleri işe koşma çabası içerisindeyler. Öğretmenler, ders işlerken en çok farklı görsel araçlar ve materyaller kullanarak dersi farklılaştırma gayreti içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Buradan, öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin görsel algılarına hitap ederek dersi monotonluktan kurtarmayı amaçladıkları düşünülebilir. Bunun yanı sıra, farklı materyaller kullanarak öğrencilerin ilgilerini derse çekmeye çalıştıkları tespiti de yapılabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin derslerinde “grup çalışmaları” ve “akran öğrenmeleri” gibi yöntemlere ağırlık verdikleri anlaşılmaktadır. Nitekim sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin vurguladığı “grup çalışmaları” ve “akran öğrenmeleri” gibi yöntemlerin gerek son dönemde hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alması gerekse konuya ilişkin yapılan çalışmalarda öneminin vurgulanması ders öğretmenlerinin bu konuda pedagojik bir farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın bu kısmında, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının diğer yaklaşımlar ile benzerlik ve farklılıklarına ilişkin elde edilen bulgular literatür ve öğretmen görüşleri çerçevesinde tartışılacaktır.

Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez (2008, ss. 5–6), farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yaptıkları kapsamlı çalışmada, farklılaştırılmış öğretimi diğer yaklaşımlardan ayıran hususları ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin doğru bilinen yanlışları tespit etmeye çalışmışlardır. Bu çalışmaya göre farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının özelliklerini ve bu yaklaşımı diğer yaklaşımlardan ayıran hususları şu şekilde sıralamak mümkündür. Farklılaştırılmış öğretim:

Tamamı veya çoğunluğu öğrenme stili tercihlerine dayalı bir yaklaşım değildir. Farklılaştırılmış öğretim, hazır olma, ilgi ve öğrenme profili gibi bir çok bileşeni kapsayan sistematik bir yaklaşımdır. Farklılaştırılmış öğretim tamamen öğrenci seçimine dayalı değildir. Öğretmen seçimi ve öğrenci seçimi dengeli bir şekilde uygulanır. Farklılaştırma sadece bireyselleştirmenin esas alındığı bir yaklaşım değildir. Bireysel çalışmaların yanında küçük gruplara, büyük gruplara ve bir bütün olarak sınıfa odaklanır. Farklılaştırmada her öğrenci için bireysel ders planları yapmak söz konusu değildir. Sınıfın içerisindeki bütün öğrenciler yaklaşımın merkezindedir ve bütün öğrencilere hitap eden niteliktedir. Farklılaştırmada bazı öğrenciler için daha fazla ders ve diğerleri için daha az ders uygulaması söz konusu değildir. Farklılaşma, öğrencilerin kendi ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk ve seviyelerine göre çalışmalarını amaç edinir. Buradaki amaç, öğrenciyi kendi seviyesinde ve bireysel hızında ilerleterek potansiyelinin üst noktasına çıkarmaktır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ile uyumlu çalışmaları esastır. Farklılaştırılmış öğretim bir öğretmenin amaca ulaştırmak için uyguladığı tek yol değildir. Bunun aksine öğrencinin özel ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilen, statik olmayan duyarlı bir öğretimdir. Farklılaştırılmış öğretim her zaman veya ders süresi boyunca uygulanması şart olan bir yaklaşım değildir. Bunun aksine, ihtiyaç duyulduğu zaman dersin bir bölümünde veya tamamında uygulanabilen bir yaklaşımdır. Farklılaştırılmış öğretim öğrenme-öğretme seviyesinin düşmesi veya öğrenci başarısının düşmesi sonucu işe koşulan bir uygulama değildir. Aksine öğrenme-öğretme sürecinin başından itibaren tasarlanan planlı bir süreçtir.

Bu tespitler esasında farklılaştırılmış öğretimin özünü ortaya koyar niteliktedir. Farklılaştırılmış öğretim tespitlerde de ifade edildiği üzere duyarlı bir öğretimdir. Klasik öğrenme yöntemlerinde olduğu gibi öğrenilecek bilgiyi veren ve öğrenme sürecinde bütün sorumluluğu öğrenciye yükleyen bir nitelikte değildir. Aksine farklılaştırılmış öğretimin

öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmen aktif bir rol alır. Süreçte öğrenci kendi bireysel farklılıklarına hitap eden öğrenme yaşantılarında aktif görevler alır. Öğretmen ise süreç içerisinde her zaman öğrenciyi gözlemler ve onun ilgilerini, ihtiyaçlarını, hazır bulunuşluğunu, öğrenme profilini dikkate alarak öğrenciyi potansiyelinin üstüne çıkarmayı hedefler. Bu sebeple farklılaştırılmış öğretimde öğretmen klasik yöntemlerindeki gibi, sadece dersini aktaran bir rolde değil, süreci aktif bir şekilde yöneten roldedir.

Esasında farklılaştırılmış öğretim, Tomlinson'un da (2001b) ifade ettiği gibi öğrenme sürecinin temel bileşenlerinden olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı gibi öğelerin farklılaştırılmasını içerir. Bu noktada söz konusu bu öğelere ilişkin bulguları tartışmak yerinde olur.

İçerik, öğretilmesi amaçlanan bilgiyi içerir. Santengelo ve Tomlinson (2012), yaptıkları çalışmada farklılaştırılmış öğretimde içeriğin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğine işaret etmişlerdir. Bunu yanı sıra içerik düzenleme hususunda bir konuya açıklık getirmişlerdir. Çalışmaya göre farklılaştırılmış öğretim, “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programındaki” içerik düzenleme ile aynı değildir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları yetkili kuruluşlar tarafından tanımlanmış öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik hazırlanır ve kişiye özgüdür. Farklılaştırılmış öğretim ise, öğrenme-öğretme sürecine katılan bütün öğrencilere hitap eder. Bu bakımdan zaman zaman farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile bireyselleştirilmiş eğitim programları bir birine karıştırılır. Nitekim yapılan saha çalışmasında da bazı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi, bireyselleştirilmiş eğitim programı ile karıştırdığı görülmüştür.

Ders içeriklerinin farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenmesinin öğrenme-öğretme sürecine etkilerine ilişkin bir çok çalışma yapılmıştır. Nitekim Çetintaş (2019), Akdemir (2019), Üçarkuş (2020) ve Uzun (2022) yaptıkları çalışmalarda, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenen ders içeriklerinin öğrenciler tarafından; eğlenceli bulunduğu, iş birliğini desteklediği, öğrenmeyi teşvik edici ve kolaylaştırıcı olduğu, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, öğrenci motivasyonlarına katkı sunduğu ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı gibi bulgulara ulaşmışlardır. Bu bulgular ile, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme-öğretme süreçlerine pedagojik anlamda önemli katkılar sunduğu ortaya çıkmaktadır. Bu itibarla sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kullanılmasının bir çok faydayı beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Tomlinson (2008) öğretim sürecini, öğrenmeye dair her türlü faaliyetin yürütüldüğü, ders araç gereçleri, yöntem ve tekniğin hayata geçirildiği aşama olarak tanımlar. Tomlinson'a göre sürecin farklılaştırılması, öğrenme-öğretme faaliyetlerine, öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre değiştirebilmelidir. Burada önemli olan, öğrenme sürecinde öğrencinin ilgisini çeken ve kendi öğrenme stiline uygun etkinlikleri seçebilmesi ve kendi hızında öğrenebilmesidir. Taylor (2015) çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimdeki öğrenme-öğretme sürecinin diğer yöntem ve tekniklerden farkına yönelik tespitlerde bulunmuştur. Bu tespitleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Farklılaştırılmış öğretimde, öğrenme etkinlikleri diğer yöntem ve tekniklerde olduğu gibi belli bir sürede grubun birlikte başlayıp birlikte bitirdiği bir uygulama değildir. Farklılaştırılmış öğretimde bireysel hız esastır, standart bir süreden bahsedilemez. Bunun yanı sıra öğrenci, bireysel veya grupta çalışabilir. Farklılaştırılmış öğretimde gruplar diğer yöntemlerdeki gibi önceden belirlenen statik özellikte değildir. Öğrenme süresi boyunca değişebilen dinamik bir yapıya sahiptir. Farklılaştırılmış öğretimde diğer yöntemlerden farklı olarak öğrencilere seçim hakkı verilir. Öğrenme-öğretme süreci katı bir sistem yerine esnekliği esas alır. Bireyin ilgilerine, ihtiyaçlarına, hazırbulunuşluklarına, öğrenme profillerine değer verilir. Santamaria ve Thousand (2018) yaptıkları çalışmada, öğretim süreçlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenmesinin, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum ve başarılarında anlamlı değişimler meydana getirdiğini tespit etmiştir. Bu yönüyle öğrenme-öğretme süreçlerinin farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenmesinin getireceği faydalar, yapılan çalışmalar ile doğrulanmıştır.

Bir eğitim kavramı olarak ürün, öğrenme süreçleri sonrasında gerçekleşen çıktıdır. Tomlinson (2005), öğretim sürecindeki ürün ögesinin farklılaştırılmış öğretimde ne anlama geldiğine ve ürünlerdeki farklılaştırmanın diğer yaklaşımlardaki farkına yönelik şu tespitleri yapmıştır: Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin ilgileri, becerileri, öğrenme stillerini dikkate alarak onların bu farklı özelliklerini görünür hale getirmeyi ve ürün ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu sayede öğrenciler eleştirel düşünme, öğrendiklerini yansıtmaya ve uygulama becerilerini geliştirebilmeye yönelik ürün tasarımları gerçekleştirebilirler. Yani farklılaştırılmış öğretimde diğer öğrenme süreçlerindeki yaklaşımların aksine, standart ürünlerin ortaya çıkması beklenmez. Öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıklar dikkate alındığı için, ürünler de farklı olur. Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme ürünlerinin ortaya çıkarılmasında işbirlikli öğrenmeye imkân tanımak, öğrencinin gerçek dünyayla bağ kurmasını sağlamak, eleştirel düşünme, analiz ve sentez yetisini geliştirmek esastır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, öğrenme ürünü ortaya çıkarırken bireysel farklılıkları dikkate alan ve bireysel nitelikleri

geliştirmeyi amaçlayan entegre bir yapıya odaklanır. Nitekim Karadağ (2010) ve Durmuş (2017) yaptıkları araştırmada, farklılaştırılmış öğretime göre düzenledikleri ders içeriklerinin etkililiğini sınamaya yönelik topladıkları veriler arasına öğrenci ürün dosyalarını da dahil etmişlerdir. Çalışmalar neticesinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile düzenlenen ders içeriklerinin, öğrencilere bağımsız ve bireysel çalışma yetisi kazandırdığı, öğrenmenin daha kalıcı hale geldiği, derse karşı olumlu tutum kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Hiç şüphesiz öğrenciler tarafından hazırlanan ürün dosyalarının da burada payı vardır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin neticesinde ürün, beklenen bir sonuçtur. Fakat ortaya çıkacak ürünlere standart bir bakış açısıyla yaklaşmak yerine öğrencinin ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk ve öğrenme profiline dayalı bir ürün beklentisi içinde olmak gerekir. Zira konuya ilişkin yapılan çalışmalar da bu görüşü destekler niteliktedir.

Hiç şüphesiz, farklılaştırılmış öğretimde ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi de önemlidir. Farklılaştırılmış öğretim ürünlerin değerlendirilmesi sürecinde ise, sadece testler veya sınavlar gibi geleneksel ölçme ve değerlendirmelerden ziyade, öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendiren, beceriyi önceleyen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri işe koşulur (Tomlinson, 2005a, s. 264). Bunun yanı sıra, geleneksel yöntemlerle yeni yöntemlerin harmanlanmış bir formu da kullanılabilir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme, diğer yaklaşımlardan farklı olarak, sürece odaklanır ve süreci bir bütün olarak ele alır. Akran değerlendirme ve öz-değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemleri burada ön plana çıkabilir (Puzio vd., 2020, s. 465).

Eğitim ve öğretimde genellikle standartlaşmış ortamlar söz konusudur. Bu standartlar okulların bahçe, sınıf, koridor, laboratuvar, spor salonu vb. gibi bileşenlerini kapsar. Öğretimdeki standart yaklaşımlar genellikle, bu ortamlarda herhangi bir değişikliğe gitmeksizin öğrenme faaliyetini sürdürürler. Standart mekânlarda belli rutinlere göre sürdürülen öğrenme-öğretme faaliyetleri her öğrenciye hitap etmediği gibi, etkililiği de sınırlı kalabilir. Farklılaştırılmış öğretimde ise, öğrenme ortamı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı ve ortamın buna göre dizayn edildiği yerlerdir (Boelens vd., 2018, s. 3). Tomlinson ve Strickland (2005), sınıftaki bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılabilmeleri için öğrenme ortamının esnek bir özelliğe sahip olması gerektiğini belirtir. Nitekim Thiessen (2012), öğrenme ortamındaki farklılaştırmanın öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi araştırmış, araştırma sonucunda öğrencilerin, farklılaştırılmış öğretim ortamına karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve akademik başarılarının arttığını tespit etmiştir. Umar (2014) ise yaptığı araştırmada, farklılaştırılmış öğretim

yaklaşımına göre düzenlenen eğitim ortamlarının öğrencilerin düşünme becerilerine, çok boyutlu bakış açılarına ve akademik başarılarına katkı sağladığını tespit etmiştir. Bu itibarla eğitim-öğretim ortamlarının farklılaştırılmış öğretime göre düzenlenmesinin yararları bu çalışmalarla da doğrulanmaktadır.

Literatüre yönelik bulguların yanı sıra saha çalışmasından elde edilen bulguları da tartışmak yerinde olur. Konuya ilişkin sosyal bilgiler ders öğretmenlerine farklılaştırılmış öğretimin diğer öğretim yaklaşımlarından farkı olup olmadığı sorulmuş, öğretmenlerin ekserisi (%95,35), fark olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenler arasında farklılaştırılmış öğretimin diğer yaklaşımlardan farklı olduğuna dair yaygın bir kanaat olduğu ortaya çıkmaktadır. Aynı konuya yönelik daha detaylı bilgi elde etmek maksadıyla öğretmenlere; farklılaştırılmış öğretim ile diğer yaklaşımlar arasında ne gibi farkların olduğu sorulmuştur. Elde edilen kodlardan en belirgin olanı ilgi çekici ve seviyeye göre öğretim (%48,72) olmuştur. Nitekim Durmuş (2017) yaptığı çalışmada, farklılaştırılmış öğretime göre işlenen derslerin öğrencilerin ilgisini çektiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla bu çalışma öğretmen görüşlerini desteklemektedir.

Sonuç olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrenme ve öğretme sorumluluğunun paylaşıldığı, karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı, öğrencilerin hem bireysel hem de grupla çalışabildikleri, ilgilerine hitap eden, onları çalışmaya sevk eden ve öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri esnek öğrenme ortamları hedeflediği söylenebilir. Nitekim konuya ilişkin yapılan araştırmalar da eğitim ortamlarının bu şekilde dizayn edilmesinin önemini vurgulamışlardır.

5.1.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın bu aşamasında, günümüzdeki eğitim-öğretim süreçlerinin, farklılaştırılmış öğretime tanıdığı imkânlarla yönelik bulgular, literatür ve öğretmen görüşleri çerçevesinde tartışılacaktır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, alanyazında her ne kadar etkililiği kanıtlanmış bir yaklaşım olsa da bu yaklaşımının eğitim ortamlarında uygulanma boyutu önem taşımaktadır. Bu yaklaşımın uygulanması; ihtiyaçlar, öğrenci-öğretmen etkileşimleri, okul kültürü, öğretim programı, ders kitapları, deneyim, sınıf yönetimi ve öğretmen inançları gibi öğretim ortamındaki birçok değişkene bağlıdır (Suprayogi vd., 2017, s. 294). Bu açıdan meselenin tartışılması, konuya açıklık getirilmesi bakımından önemlidir.

Burada ilk etapta, eğitim ve öğretime ilişkin önemli bileşenlerden birisi olan müfredatı (öğretim programı) ele almak gerekir. Kuşkusuz müfredat, öğretilmesi amaçlanan içeriğin, belli bir plan dahilinde öğrenciye aktarılmasına yönelik oluşturulan programı ifade eder. Bu programın oluşturulması öğrenme-öğretme sürecini sistematik bir yapıya kavuşturur. Farklılaştırılmış öğretimde müfredat, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak niteliklere sahip olmanın yanı sıra, uygulama konusunda da öğretmene esneklik tanır. Böylelikle bu yaklaşım, öğretmene zamanı kullanma konusunda esneklik tanırken, program içeriklerini düzenleme konusunda da öğretmene inisiyatif verir (Bogan vd., 2012, s. 1056). Bunun yanında farklılaştırılmış öğretim, oluşturduğu esnek müfredat ile öğrencilerin kendi bireysel hızlarında ilerlemelerine fırsat sunar (Tomlinson, 2001a, s. 57).

Mesele, uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bağlamında tartışıldığında ise, öğretim programının genelinde farklılaştırılmış öğretimin vurgulandığı dikkatleri çekmektedir (MEB, 2018b, s. 3,6,10). Farklılaştırılmış öğretimin, programda yer alması kadar, uygulama boyutu da oldukça önemlidir. Hiç şüphesiz burada en etkili rol öğretmene aittir. Bu bakımdan öğretmen, süreci iyi bir şekilde organize edebilmelidir (Tomlinson ve Stickland, 2005, s. 7). İşin bu noktasında öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ve gelişimleri devreye girmektedir. Öğretmenlerin görüşleri, alışkanlıkları, yatkınlıkları ve endişeleri gibi bir çok faktör, farklılaştırılmış öğretimin uygulama sürecini doğrudan veya dolaylı etkileyebilir. Zira öğretmenlerin bir kısmı, değişimi kabullenmekte zorlanabilirler ve alışık olmadıkları öğretim yöntemlerini uygulama konusunda istekli olmayabilirler. Bazı öğretmenler ise, farklılaştırılmış öğretimi uygulama konusunda kendilerini yetkin hissetmeyebilirler, bu konuda mesleki gelişim ve desteğe ihtiyaç duyabilirler (Waid, 2016, s. 15). Nitekim Stewart (2016) yaptığı araştırmada, bazı öğretmenlerin, sınıflardaki çeşitli yeteneklere hitap eden farklılaşmanın zor olduğuna inandıklarını ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalar, öğrenci başarısının en büyük belirleyicilerinden birinin, öğretmen deneyimi olduğunu ortaya koymuştur (Shepherd ve Devers, 2017, s. 39). Bunun yanı sıra, konuya ilişkin yapılan diğer bazı çalışmalarda öğretmenlerin, yetkili kurumlarca standartları belirlenmiş katı bir müfredatın uygulanması konusunda, kendilerini baskı altında hissettikleri, bu durumun yenilikleri uygulamanın önünde bir engel teşkil ettiği görüşünü belirtmeleri dikkat çekicidir (Gould, 2000, s. 77). Buradan ortaya çıkan sonuç; farklılaştırılmış öğretimin uygulanması konusunda öğretmenin mesleki yeterliğinin yanı sıra, müfredatın da buna imkân tanıyan esneklikte olması gerektiridir.

Bir diğerk taraftan farklılaştırılmış öğretime uygulama konusunda öğretmenlerin sahip oldukları inanç, geliştirdikleri tutum da oldukça önemlidir. Nitekim konuya ilişkin yapılan akademik çalışmalarda, öğretmenlerin çoğunun farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dair olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiş, ancak yine aynı çoğunluktaki öğretmen grubu, farklılaştırılmış öğretimin kalabalık sınıflarda planlanması ve uygulanmasının zor olduğu, etkinliklerin çok zaman alacağı ve zaman yönetiminin zorlaşacağı konusunu dile getirmişlerdir (Ginja ve Chen, 2020, s. 782). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime olumlu bakmalarına karşın uygulama safhasında çekimser davranmaları dikkat çeken bir husustur. Öğretmenlerin ortaya koyduğu bütün bu değerlendirmeler, hali hazırda yürürlükte olan standart müfredat üzerinden yapıldığı için, zaman, ders içeriklerini yetiştirme, kalabalık sınıflarda uygulama konusundaki kaygıları anlaşılabilir. Zira standart müfredat, belli kalıpların dışına çıkmaya izin vermez. Fakat farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, esnek bir anlayışa sahip olması sebebiyle, bu kaygıları giderecek niteliktedir.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında müfredatın, öğretmen yeterliğinin ve bakış açılarının önemi kadar, okul yönetiminin de sürece destek vermesi önemlidir. Zira öğrenme-öğretme faaliyetleri bir ekip işidir. Ekibe dahil olan birimlerin birbirini desteklemesi, öğrenmede olumlu bir motivasyon oluşturur (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011, s. 130). Böylelikle okulda oluşan olumlu bir öğrenme iklimi, aynı zamanda sınıfa yansır (Salar ve Turgut, 2019, s. 1061).

Araştırmanın literatür kısmında ortaya çıkan sonuçların yanında, saha çalışmasından elde edilen sonuçları da tartışmak gerekir.. Bu sebeple konuya ilişkin 50 sosyal bilgiler dersi öğretmeni ile görüşülmüştür. İlk etapta öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının standartlaşmış olan diğerk yaklaşımlara göre farkı sorulmuş, öğretmenlerin ezici bir çoğunluğu (%95,35) farkın olduğunu ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime karşı büyük bir oranda olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum ise, Ginja ve Chen'in (2020) çalışmasını destekler niteliktedir.

Bunun yanı sıra öğretmenlere, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına engel teşkil edebilecek hususlar sorulmuştur. Öğretmeler konuya ilişkin; müfredat kısıtı (%20,29), zaman kısıtı (%15,94), sınıf mevcudu kısıtı (%14,49), fiziksel ortam kısıtı (%10,87), sınıf yönetimindeki zorluk (%6,52), sınav odaklı yaklaşım (%5,80), özyeterlik eksikliği (%5,07), sosyo-kültürel farklılıklar (%4,35), materyal eksikliği (%3,62), suistimal (%2,90), hazırbulunuşluk farkı (%2,90), uygulama güçlüğü (%2,17), öğrenci kıyaslama (%1,45),

yönetimden kaynaklı engeller (%1,45), etnik faktörler (%1,45), kişisel farklılıklar (%0,72) gibi engelleyici unsurlardan bahsetmişlerdir. Ancak bu unsurlar içerisinde yüksek frekansla kodlananlar; müfredat, zaman, sınıf mevcudu ve fiziksel ortam kısıtı olmuştur. Nitekim Shareefa ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamada zaman, katı müfredat, fiziksel imkânsızlıklar gibi birtakım engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Stewart (2016) ise çalışmasında, öğretmenlerin kendilerine, yeterince planlama ve hazırlık yapmak için zaman tanınması halinde, farklılaştırılmış öğretimi uygulayabileceklerini ve bu sayede başarının artırılabilceğini belirttiklerini kaydeder. Dolayısıyla bu çalışmalar, öğretmenlerin dile getirdiği bu kısıtlayıcı unsurları doğrular niteliktedir.

Öğretmenler, yetiştirmek zorunda oldukları bir müfredattan bahsetmişler ve bu durumun öğrenme-öğretme faaliyetlerinde, yeni yöntem ve teknikleri uygulamalarının önünde büyük bir engel teşkil ettiğini dile getirmişlerdir. Bu düşünce, Gould'un (2000) yaptığı araştırmayı destekler niteliktedir. Bu itibarla müfredatın, sınırları belirli olan, katı bir yapıdan ziyade, öğretmene alan açan, inisiyatif tanıyan bir esnekliğe sahip olması önemlidir.

Öğretmenlerin dile getirdiği bir diğer husus ise zaman meselesidir. Konuya ilişkin öğretmenler sosyal bilgiler dersinde kendilerine tanınan sürenin yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Yukarıda bahsedilen müfredat konusu ile de ilintili olarak öğretmenler, kendilerinin yetiştirmek zorunda oldukları bir müfredat olduğunu, sosyal bilgiler dersinin haftada üç saat olması sebebiyle sürenin kısıtlı olduğunu ve bu sebeple öğrenme-öğretme faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretime yer veremediklerini vurgulamışlardır. Nitekim Gaitas ve Alves Martins'in (2017) yaptığı araştırma, öğretmenlerin dile getirdiği bu kaygıyı doğrular niteliktedir. Burada da öğretmenlere zamanı kullanma konusunda inisiyatif verilmesinin, öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimi uygulama bakımından cesaretlendirebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin en çok dile getirdiği problemlerden bir diğeri ise sınıf mevcutlarıdır. Konuya ilişkin öğretmenler genel olarak; sınıfların kalabalık olduğu ve bu kalabalık sınıflarda yeni yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesinin zor olduğunu dile getirmişlerdir. Burada öğretmenler, yukarıda bahsedilen zaman problemini de bu problemle ilişkilendirmişlerdir. Sonuç olarak hem zaman kısıtı hem de sınıfların kalabalık olması farklılaştırılmış öğretimin önünde birbirini tetikleyen iki problem olarak görülmüştür. Esasında farklılaştırılmış öğretimin

kalabalık sınıflarda uygulanamaz algısı doğru değildir. İyi bir planlama ve rehberlik yapılması halinde farklılaştırılmış öğretim, kalabalık sınıflarda da başarılı bir şekilde uygulanabilir.

Fiziksel ortam, bahsedilen diğer bir problemidir. Öğretmenler konuya ilişkin özetle; her okulun fiziki koşullarının aynı olmadığını, bazı okullarda etkileşimli tahtaların olmadığını, eğitim araç ve gereçlerinin yetersiz olduğunu, sınıfların fiziki ortamlarının farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya müsait olmadığını gibi problemleri dile getirmişlerdir. Elbette ki fiziksel ortam eğitim-öğretimin kalitesini etkileyen önemli bir unsurdur. Fiziksel ortamın iyileştirilmesi, farklılaştırılmış öğretimin uygulamasını kolaylaştırır. Fakat farklılaştırılmış öğretimin uygulanması, eğitim ortamının bütün bileşenlerinin tam teşekküllü olmasına bağlı değildir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kısıtlı ortamlarda da uyarlanabilen esnek bir niteliğe sahiptir.

5.1.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın bu kısmında, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ne derece etkili olduğu hem literatür hem de öğretmen görüşleri çerçevesinde tartışılacaktır.

Sosyal bilgiler dersi, içeriği her geçen gün zenginleşen bir ders olması sebebiyle, dersin öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu görülmektedir. Hiç şüphesiz derste kullanılan yöntem ve teknikler; içinde bulunulan zamanın koşulları, yürürlükte olan müfredat, eğitim ortamlarının sahip olduğu imkânlar, öğretmenin yeterliği, inançları ve kişisel tercihi gibi bir çok bileşene bağlı olarak değişir. Kullanılan bu farklı yöntem ve teknikler, etkin bir öğrenme-öğretme faaliyeti yürütmek, öğrenmeyi zevkli, ilgi çekici ve kalıcı hale getirmek gibi bir çok amacı içinde barındırır.

Yerli ve yabancı alanyazında, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırmaya ilişkin çalışmalar sınırlı olsa da mesele çeşitli boyutlarıyla tartışılmıştır. Yerli literatürde sosyal bilgiler öğretimine dair yapılan araştırmalardan üç tanesi meseleyi üstün zekâlılar bağlamında incelemiştir. Bu bağlamda Atalay'ın (2014) yaptığı çalışma, sosyal bilgiler dersindeki farklılaşmanın öğrencilerin akademik başarılarına, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi bilişsel ve duyuşsal yetilerine etkisi ekseninde yürütülmüştür. Korkut (2017), üstün zekâlı öğrenciler için tasarlanan farklılaştırılmış müfredatın sosyal bilgiler dersinde öğrencilere nasıl yansıdığı konusunu ele almıştır. Özel yeteneklilere yönelik Uzun'un (2022) yaptığı diğer çalışma ise, sosyal bilgiler dersinde işe koşulan farklılaştırmaya yönelik öğrenci görüşlerini ele almıştır. Her

üç araştırmada da sosyal bilgiler dersinde uygulanan farklılaştırmanın, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerde, bilişsel ve duyuşsal anlamda olumlu gelişmeleri sağladığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler haricinde yapılan çalışmalardan Çetintaş'ın (2019) araştırması, farklılaştırılmış çalışma yapraklarının sosyal bilgiler dersindeki etkililiğini araştırırken, Akdemir (2019), sosyal bilgiler dersindeki farklılaşmanın öğrenci ve öğretmene yansıma düzeylerini ele almıştır. Üçarkuş (2020) ise, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan, zaman ve kronolojiyi anlama becerisinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğini sınamıştır. Tanyel (2022), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya, derse karşı tutuma ve finansal okuryazarlık becerisine katkısını araştırmıştır. Mutlu ve Öztürk (2017) ise, konunun öğretmen boyutuna eğilerek farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen algılarını ve uygulamalarını araştırmıştır. Yerli literatürde yapılan bu araştırmaların tamamında, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde, akademik başarıyı artırdığı, beceri gelişimini desteklediği, öğrenci ve öğretmenlerde olumlu tutumlar meydana getirdiği gibi çeşitli olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Yabancı alanyazına bakıldığında zaman, çalışmaların çoğunun yine üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapıldığı görülür. Nitekim Woo (1991), üstün zekâlılar için hazırlanan sosyal bilgiler dersi müfredatını farklılaştırılmış öğretim açısından değerlendirmiştir. Rogers (1995), sosyal bilgiler dersindeki farklılaştırılmış yaklaşımın üstün zekâlı öğrencilerde uygulama sürecini ele almıştır. Bergstrom (2015) ise öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin öğretiminde farklılaştırmanın rolüne ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Üstün zekâlılara yönelik yürütülen bu çalışmaların neticesinde, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine çok boyutlu katkılar sunduğu ortaya konulmuştur. Diğer çalışmalardan Marone (2013), tarih derslerinde farklılaştırmanın etkililiğini ele alırken, Waid (2016) ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime bakış açılarını değerlendirmiştir. Bu çalışmalarda da farklılaştırılmış öğretim lehine bulgulara ulaşılmıştır.

Yerli ve yabancı alanyazında sosyal bilgiler dersinde farklılaşmaya yönelik yürütülen bütün bu çalışmaların, sosyal bilgiler dersinde farklılaşmanın çeşitli boyutlarını ele aldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları, konuyu müfredat bağlamında değerlendirirken, bazıları uygulama safhasını, bazıları ise öğrenci, öğretmen ve okul idarecilerinin konuya bakış açıları yönünden değerlendirmiştir. Farklı boyutlarda yürütülen bu çalışmalar ile, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının olumlu sonuçlar doğurduğu ortaya konulmuştur.

Meseleye dair literatürden elde edilen veriler, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir çok yönden öğretime katkı sağladığını kanıtlamıştır. Her ne kadar farklılaştırılmış öğretim, alanyazında etkililiği kanıtlanmış bir yaklaşım olsa da araştırmanın saha çalışması boyutu da konuya açıklık getirmesi bakımından önemlidir. Bu sebeple araştırmanın alan araştırmasında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair düşünceleri ele alınmıştır. Saha çalışmasının ilk aşamasında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, yapılan görüşmede ders öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algıları çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere ilk olarak, “sosyal bilgiler dersinde kullanılan standart yaklaşımlarla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı arasında bir fark var mıdır?” Sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu fark vardır (%95,35), cevabını vermişlerdir. Bu durum, ders öğretmenlerinin konuya ilişkin farkındalığını ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Zira bu görüş ile öğretmenlerin ezici bir çoğunluğu, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde farklılaştırılmış öğretimin fayda sağlayacağına inandıklarını ortaya koymuşlardır.

Konu biraz daha kapsamlı analize tabi tutularak öğretmenlere, “farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile diğer öğretim yaklaşımları arasında nasıl bir fark vardır?” Sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler bu farkı; ilgi çekici ve seviyeye göre öğretim (%48,72), etkin katılım (%10,26), bireysel farklılıkları dikkate alma (%7,69), yaparak ve yaşayarak öğrenme (%7,69), soyutlamayan öğretim (%5,13), bireyi tanıma (%2,56), kalıcı öğrenme (%2,56), dersi çeşitlendirme (%2,56), somutlaştırma (%2,56), verimli ders (%2,56), esnek müfredat (%2,56), bilgiyi hayata aktarma (%2,56) iyi vatandaş yetiştirme (%2,56) olarak cevaplandırmışlardır.

Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar, esasında farklılaştırılmış öğretimin öğelerini kapsar niteliktedir. Fakat bu cevaplar içerisinde en fazla frekansla kodlanan, “ilgi ve seviyeye göre eğitim” ve “etkin katılım” olmuştur. İlgi ve seviyeye göre öğretim konusunda özet olarak öğretmenler; öğrencilerin ilgi duymadıkları, seviyelerinin altında veya üstünde olan öğrenme-öğretme faaliyetlerinde istenen başarının elde edilemediğini, sınıfta bu anlamda zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Buna karşın farklılaştırılmış öğretimin, öğrencinin ilgisine hitap edebilen, seviyesine uygun öğrenme yaşantıları düzenleyen ve öğrencinin kendi hızında ilerlemesine fırsat tanıyan bir yaklaşım olması dolayısıyla (Tomlinson, 2001b), sınıfta bu tür problemlerin en aza inebileceğini veya yaşanmayacağını vurgulamışlardır. Etkin katılım konusunda ise öğretmenler; klasik anlatım yoluyla işlenen sosyal bilgiler dersinin sıkıcı olabileceğini, bazı öğrencilerin ilgisini çekmemesinden dolayı derse katılmayabileceklerini, bu durumun öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne sebep olabileceğini vurgulamışlardır. Buna

mukabil farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrencinin ilgisine hitap eden anlayışı sayesinde (Gregory ve Chapman, 2013) öğrenciyi aktif hale getirdiği, böylelikle derslere etkin katılımın sağlanabileceği yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine nasıl katkı sağladığının yanı sıra, ne tür katkılar sağladığı da çalışma kapsamında analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar anlam bütünlüğü çerçevesinde çeşitli kodlara dönüştürülmüştür. Bu kodları frekans yoğunluğuna göre şu şekilde sıralamak mümkündür: Düşünme becerilerini geliştirir (%15,50), iletişim ve etkileşimi destekler (%9,94), uyarlanabilir ve etkin kullanılabilir (%8,94), ilgi ve motivasyonu artırır (%8,74), sosyalleşmeyi sağlar (%7,95), sınıf yönetimini kolaylaştırır (%7,35), işbirliğine katkı sunar (%7,35), katılım becerilerini geliştirir (%7,15), sorumluluk alma becerisini geliştirir (%6,75), öğrenmeye katkı sunar (%5,56), problem çözme becerisi geliştirir (%5,36), öğrenci kendini özel hisseder (%2,78), yetenek, ilgi ve seviyeye hitap eder (%1,50), bireysel farklılıkları dikkate alır (%1,39), etkinlik merkezlidir (%0,79), ürün ortaya koymaya fırsat verir (%0,59), kendini gerçekleştirmeye fırsat tanır (%0,59), öğrenciyi merkeze alır (%0,39), koşulsuz kabul sağlar (%0,39), akran öğrenmesine fırsat verir (%0,19), empati yeteneğini geliştirir (%0,19), başarabilme duygusunu geliştirir (%0,19), hem bireysel hem de grupla öğrenme sağlar (%0,19).

Bu bağlamda öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar sonucu ortaya çıkan kod zenginliği, öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine bir çok yönden katkı sağladığına inandıklarını göstermektedir. Bu kodlar içerisinde en yoğun frekansa sahip olanı ise düşünme becerilerine dair koddur. Yani sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine en fazla, düşünme becerilerini geliştirme açısından katkı sağlayacağı düşüncesindedirler. Esasen farklılaştırılmış öğretim, farklı bakış açılarını dikkate alması, farklı öğrenme stillerine değer vermesi (Kotecha, 2019; Sternberg ve Zhang, 2005; Tulbure, 2012) bakımından bu düşünceyi doğrular niteliktedir.

Ortaya konulan bulgular bağlamında ve gerçekleştirilen tartışma neticesinde son olarak şunları söylemek mümkündür: Farklılaştırılmış öğretime dair yapılan araştırmalar bu yaklaşımın öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenciye bir çok yönden pedagojik fayda sağladığını ortaya koymuştur. Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersi boyutunu ele alan çalışmaların da benzer sonuçlara ulaştığı söylenebilir. Saha araştırması ile elde edilen bulgular ise, sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin önemli ölçüde anlam zenginliğine sahip olduğunu, farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen algılarında,

tanımlamalarında ve tespitlerinde farklılaştırılmış öğretimin metodolojik niteliklerini yansıtan unsurların var olduğu görülmüştür. Bu bağlamda gerek farklılaştırılmış öğretime yönelik yapılan araştırmalar gerekse konuya ilişkin öğretmenlerin ortaya koyduğu görüşler neticesinde farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye bir çok yönden katkı sağladığı, öğrenci ve öğretmenlerde olumlu tutumlar geliştirdiği kanıtlanmıştır.

5.1.8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın bu kısmında, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı konusundaki yetkinlik düzeylerine ilişkin ulaşılan bulgular tartışılacaktır.

Eğitim ve öğretimde yapılandırmacı yaklaşım ile başlayan paradigma değişimi, bireysel farklılıklara değer veren bir anlayışı beraberinde getirmiştir. Bundan sonraki süreçte eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, bireysel farklılıkları dikkate alan çalışmalar yürütülmüş, müfredat programları, öğretim yöntem ve teknikleri hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda bireysel farklılıkları merkezine oturtan farklılaştırılmış öğretim de dikkatleri çeken bir yaklaşım haline gelmiştir. Böylelikle, farklılaştırılmış öğretime dair yerli ve yabancı literatürde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar günümüzde de halen devam etmektedir. Yürütülen bu faaliyetlerin, eğitimcilerin dikkatini ne derece çektiği, farklılaştırılmış öğretime dair farkındalıklarının ne boyutta olduğu konusu da önem arz etmektedir. Bu itibarla yapılan çalışmada, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin farkındalığının ne düzeyde olduğu araştırılmıştır.

Araştırmada ilk basamağı oluşturabilmek adına, bireysel farklılıklara ilişkin öğretmen algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bireysel farklılıklar hususuna yönelik sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine yöneltilen sorulara alınan cevaplar, anlam ilişkileri bağlamında kodlanmıştır. Cevaplar neticesinde ortaya çıkan kodlar, frekans yoğunluğuna göre şu şekilde sıralanmıştır: Zihinsel farklılıklar (%20), öğrenme stilleri farkı (%18,46), sosyal ve ekonomik farklılıklar (%18,46), ilgi ve yetenek farkı (%15,38), hazırbulunuşluk farkı (%12,30), zenginlik (%6,15), fiziksel farklılıklar (%4,61) , duygusal farklılıklar (%3,07), cinsiyet farkı (%1,53).

Esasında ortaya çıkan bu kodlar, bireysel farklılıklara dair öğeleri geniş bir çerçevede tanımlamıştır. Bunun yanı sıra bu kodlardan, öğretmenlerin bireysel farklılıklara dair ön plana çıkardıkları hususun, zihinsel farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, ortaya çıkan kodlar arasında yer alan ilgi ve yetenek farkı ve hazırbulunuşluk farkı doğrudan farklılaştırılmış öğretimle ilgili olması bakımından dikkat çekicidir. Öğretmenler bu çerçevede, her öğrencinin

farklı zihin dünyalarının olduğundan, öğrenme kapasitelerinin ve öğrenme stillerinin farklı olduğundan hareketle, farklılıkları göz önüne alan bir eğitim-öğretim sisteminin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Nitekim Gentry ve arkadaşları (2013), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile, çeşitli zihinsel yeteneklere ve ilgilere sahip geniş bir öğrenci yelpazesinin öğrenme-öğretme faaliyetine başarıyla katılmasının sağlanabileceğini tespit etmiştir. Alstete ve arkadaşları (2020) ise yaptıkları araştırmada, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarının dikkate alınmasıyla, öğretimin daha nitelikli hale geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar, sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin dersi farklılaştırmaya ilişkin ifade ettikleri baskın görüşlerini destekler niteliktedir.

Farklılaştırılmış öğretime dair farkındalığı ortaya koyabilmek adına öğretmenlere: “Meslek hayatınızda, bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme güçlüğüne şahit oldunuz mu?” Sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 86,00), meslek hayatlarında bu tür öğrenme güçlükleri ile sıklıkla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, eğitim-öğretimde bireysel farklılıkların var olduğunu ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bireysel farklılıklara ilişkin verdikleri cevapta “zihinsel farklılıklar” kodunu ön plana çıkarmaları, öğrenmede bireysel farklılık gerçeğini önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Konuya ilişkin öğretmenlerin bakış açılarını detaylandırmak ve farkındalıklarını daha net tespit edebilmek maksadıyla öğretmenlere, sınıflarında bireysel farklılıkları dikkate alan herhangi bir uygulamayı hayata geçirip geçirmediklerine dair soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya vermiş olduğu cevaplardan anlam ilişkisine göre kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar frekans yoğunluğuna göre şu şekilde sıralanmıştır: Farklı görsel araçlar ve materyaller kullanma (%19,35), herhangi bir uygulama yapmıyorum (11,29), grup çalışmaları (8,06), akran öğrenmeleri (%6,45), etkin iletişim kurma (%4,84), aile ile iletişim (%4,84), seviyeye uygun öğretme (4,84), hikâyeleştirme (%4,84), bilişsel yeteneklerine göre farklılaştırma (%4,84), yönlendirme (%4,84), drama (%3,23), konuyu basitleştirme (%3,23), fazladan görev verme (%3,23), seçme hakkı sunma (%3,23), dijital oyunlar hazırlama (%1,61), bireysel ilgi (%1,61), beden dilini kullanma (%1,61), öğrenmeyi öğretme (%1,61), somutlaştırma (%1,61), ilgi çekici soru sorma (%1,61), sınıf seviyesine uygun etkinlikler (%1,61), hazırbulunuşluklara göre farklılaştırma (%1,61).

Yukarıdaki kodlar bize, öğretmenlerin sınıflarında bireysel farklılıklara hitap edebilme adına farklı uygulamaları hayata geçirme çabası içerisinde olduklarını göstermektedir. Kodlar frekans yoğunluğuna göre değerlendirildiğinde ise, derslerinde farklılaştırılmış öğretime dair herhangi bir uygulama yapmadığını söyleyen öğretmenlerin oranı diğerlerine göre çok daha düşüktür. Bu durum öğretmenlerin, bireysel farklılıkları önemsediklerini ve sınıf içerisinde farklı öğrencilere hitap edebilme gayreti içinde olduklarını göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeyi, algı ve tutumlarını belirlemeye yönelik sondalama yöntemiyle sorulan sorular haricinde, öğretmenlere doğrudan farklılaştırılmış öğretime dair sorular da yöneltilmiştir. İlk etapta öğretmenlere, farklılaştırılmış öğretimi duyup duymadıkları, derslerinde uygulayıp uygulamadıkları hususunda sorular sorulmuş, öğretmenlerin verdiği cevaplar anlam ilişkisine göre kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodların frekans yoğunluğuna göre sıralaması şu şekildedir: Duydum fakat uygulamadım (%40), hiç duymadım ve uygulamadım (%28), duydum ve kısmen uyguluyorum (%20), duydum ve uyguluyorum (%10), duymadım fakat benzer yöntemler uyguluyorum (%2).

Bu kodlardan hareketle, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, farklılaştırılmış öğretimi duydukları ve bundan haberdar oldukları ortaya çıkmaktadır (%70). Buradan, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretime dair farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Görüşmenin ilerleyen kısmında, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bilgi düzeylerini doğrudan tespit etmek maksadıyla kendilerine, “farklılaştırılmış öğretim nedir?” Sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar anlam ilişkilerine göre kodlanmış ve ortaya çıkan kodlar, frekans yoğunluğuna göre şu şekilde sıralanmıştır: Bireysel özellikleri dikkate alan öğretim (%52,38), ilgi ve seviyeye göre öğretim (%21,43), öğrenci merkezli öğretim (%9,52), yeteneği keşfetmek (%7,14), bilgi ve beceriye göre gruplandırma (%7,14), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan öğretim (%2,38).

Bu kodlardan da anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimi çoğunlukla, “bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim” olarak tanımlamışlardır. Esasında ortaya çıkan bu tanım, farklılaştırılmış öğretimin temel felsefesiyle uyumlu bir nitelik taşımaktadır. Zira ders öğretmenleri konuya ilişkin görüşlerinde de her öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin birbirinden farklı olduğunu, bunun yanı sıra öğrencilerin farklı hazırbulunuşluklara, farklı ilgilere, farklı öğrenme profillerine ve diğer bir çok farklı yöne

sahip olmaları sebebiyle, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bu farklılıklara cevap verebilir nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim konuya ilişkin Tomlinson (2005b), K. Smith ve Eitz (2003), Morgan (2014), Martin ve Pickett'in (2013) yaptığı araştırmalar, öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir. Dolayısıyla ders öğretmenlerine doğrudan sorulan “farklılaştırılmış öğretim nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar, farklılaştırılmış öğretimin felsefesini yansıtır niteliktedir. Fakat burada bir konuya açıklık getirmek gerekir. Söz konusu kodlar içinde “özel öğrenme gücü olan öğrencilerle yapılan öğretim” kodu da yer almıştır. Santangelo ve Tomlinson'un (2012) ifade ettiği üzere farklılaştırılmış öğretim, öğrenme gücü olan öğrencilere yönelik bir yaklaşım değildir. Aksine bütün öğrencilere hitap eden, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğretim yaklaşımıdır. Dolayısıyla bu kodu ifade eden öğretmenlerin bir anlam yanılgısı içinde olduğu söylenebilir.

Konu biraz daha detaylandırılarak, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme bakımından katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodların frekans yoğunluğuna göre sıralanışı şu şekildedir: Planlamada katkı sağlar (%82), uygulamada katkı sağlar (%80), ölçme ve değerlendirmede katkı sağlar (%62). Bu kodlardan da anlaşılağı üzere, sosyal bilgiler dersi öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimin planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirmede sosyal bilgiler dersine yüksek düzeyde katkı sağlayacağı görüşünü ortaya koymuşlardır.

Mesele biraz daha da açılarak, farklılaştırılmış öğretimin, planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirmede nasıl katkı sağlayacağı sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Planlama konusunda sorulan soruya verilen cevaplar sonucu oluşturulan kodlar, frekans yoğunluğuna göre şu şekildedir: Esnek planlama (%44), bireysel farklılıkları dikkate alma (%36), öğrenme sürecine katkı (%12), zamandan tasarruf (%8). Planlama konusunda öğretmenlerin çoğu, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının planlamada katı değil, daha esnek olması sebebiyle, öğretmenlerin derste daha fazla inisiyatif sahibi olabileceğini ve bu durumun eğitim-öğretimi daha nitelikli hale getirebileceğini ifade etmişlerdir. Nitekim Broderic ve arkadaşları (2001), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının “Tek beden herkese uymaz” felsefesinden hareketle, esnek bir planlama önerdiğini, bu esnekliğin ise, öğretim sürecini yürütenlere inisiyatif tanıyarak öğretimi nitelikli hale getirebileceğini ifade eder. VanTassel-Baska (2017), farklılaştırılmış öğretimin bireysel farklılıklara değer verme ilkesi sebebiyle bu farklılıkları keşfeden bir müfredat önerdiğini belirtmektedir. Indreica ve arkadaşları da (2011), öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alındığı bir öğretim ortamında, hem öğrencilerin hem de

öğretmenlerin zamanı daha iyi yönetebildiklerini tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin müfredata ilişkin görüşlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Uygulamaya dair verilen cevaplar neticesinde oluşan kodlar ise şu şekildedir: İlgi ve ihtiyaca göre öğretim (%30,77), dersi daha kolay kavrama (%19,23), derse aktif katılım (11,54), sınıf hakimiyeti (%7,69), başarıma duygusu (7,69), zaman yönetimi (3,85), dersi somutlaştırma (3,85), araştırma ve keşfetme yeteneği (3,85), motivasyon (3,85), kendini tanıma (3,85).

Kodlardaki görüşler esasında, farklılaştırılmış öğretimin amaçlarını yansıtır niteliktedir. Ders öğretmenleri uygulama konusunda farklılaştırılmış öğretimin çoğunlukla, öğrencinin ilgisine ve ihtiyacına hitap eden yönünü ön plana çıkarmışlardır. Farklılaştırılmış öğretim de “tek beden herkese uymaz” ana fikrinden hareketle, öğretim yaklaşımında her öğrencinin ilgi ve ihtiyacının farklı olduğunu ve bu farklılıklara göre öğrenme-öğretme faaliyetinin yürütülmesi gerektiğini ileri sürer. Nitekim Gheysens ve arkadaşları (2020), Smale-Jacobse ve arkadaşları (2019) ve Burris’in (2011) yaptığı çalışmalar, öğretmenlerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Bu bakımdan sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına yönelik isabetli saptamalarda bulundukları söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme konusunda ise, ortaya çıkan kodlar şu şekildedir: Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme (%78,38), hem yazılı hem de performansa dayalı ölçme ve değerlendirme (%10,82), yazılı ölçme ve değerlendirme (%8,10), öğretmen kanaatine dayalı ölçme ve değerlendirme (%2,70). Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri büyük bir çoğunlukla, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulması gerektiği yönündedir. Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin tamamını esas alan, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin işe koşulduğu, bütüncül bir yaklaşımdır. Bunun yanı sıra, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda, ölçme ve değerlendirmenin sonuç odaklı değil, süreç odaklı olması gerektiği, klasik testler veya yazılı yoklamalar yerine öğrenci performansını ölçen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması gerektiği sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından çoğunlukla ifade edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin de ifade ettiği üzere, standart testler yerine bütün sürecin ölçülüp değerlendirildiği ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin işe koşulduğu bir süreci önerir (Tomlinson, 2005a, s. 264). Buradan, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda, zengin bir algıya sahip

oldukları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farklılaştırılmış öğretimle uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır.

5.2. Sonuç

Eğitim ve öğretim insanlık tarihi kadar eskidir ve her devrin temel meselesi olma özelliğini korumuştur. Öğretim sürecinde etkin bir şekilde uygulanabilecek, kalıcı öğrenmeyi sağlayabilecek ve öğrencinin ilgisini çekebilecek yöntem ve tekniklere ilişkin arayış, geçmişte olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir. Bu bakımdan öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin kalitesinde, uygulanan yöntemler ve teknikler hiç şüphesiz belirleyici bir unsurdur. İdeal öğretim yöntem ve tekniklerini bulmaya yönelik ortaya konulan bu çaba kadar, yöntem ve tekniklerin öğrenci tarafında karşılık bulması ve benimsenmesi de önemli bir husustur. Hiç şüphesiz bunu sağlamanın yolu, uygulanan yöntem ve teknikleri sınamaktan geçmektedir. Bir bakıma eğitimin geçmişi, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme yaklaşımlarına dair tecrübelerle doludur. Bu tecrübeler geleceğe yön verme bakımından önemli birikimlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin geçmişteki uygulama boyutunu araştırmak ve günümüzdeki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yola çıkılan bu araştırmada, bahse konu meseleler çeşitli boyutlarıyla ele alınarak tartışılmıştır. Meselenin incelenmesine farklılaştırılmış öğretimin kuramsal çerçevesi ile başlanmış, bu yaklaşımın özellikleri, alanyazında yer alan literatür boyutunda ayrıntıları ile ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırma, konunun ana problemine ilişkin oluşturulan sekiz alt problem bağlamında incelenmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ile, farklılaştırılmış öğretimin esasında yeni bir yaklaşım olmadığı, köklerinin eskiye dayandığı, Konfüçyüs öğretilerinin farklılaştırılmış öğretime felsefî anlamda kaynaklık ettiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra geçmişten günümüze yürütülen öğrenme-öğretme faaliyetlerinde öğretmenler, kendilerine has uyguladıkları yöntem ve tekniklerle, öğretimi farklılaştırma çabası içinde olmuşlardır.

Osmanlı Devleti klasik döneminde eğitim veren medreseler ile yenileşme döneminde açılmış olan diğer eğitim kurumlarının eğitim-öğretim faaliyetlerindeki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği ikinci alt problemde, farklılaştırılmış öğretim metodolojisinin, İslam eğitim sistematigi içerisindeki medrese eğitimine bir çok yönden benzer öğeler taşıdığı ortaya konulmuştur. Bir diğer ifade ile medrese eğitim metodolojisinin, günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla birçok yönden benzer nitelikler taşıdığı tespit edilmiştir.

Bu tespit, meseleyi daha dikkat çekici hale getirmiştir. Bu sebeple farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal çerçevesi incelenirken, tarihsel köklerinin de açıklığa kavuşturulması amaçlanmıştır. Bu tespitten hareketle araştırma, farklılaştırılmış öğretimin önerdiği öğrenme-öğretme yaklaşımının medrese eğitim modelindeki iz düşümlerini ortaya çıkarma gayreti içerisinde olmuştur. Tarihsel temel bağlamında medrese öğretim modelinin incelenmesi ile elde edilen bulgular neticesinde şu sonuçlar çıkarılabilir:

Medrese öğretim modeli en başta, öğrenciye öğrenim göreceği medreseyi, hatta öğrenim göreceği hocayı seçme hakkı vererek eğitim ve öğretimde öğrenciye değer veren özgün bir yapı oluşturarak dikkatleri çekmiştir. Bunun yanı sıra medrese öğretim modeli, bireysel farklılıkları dikkate alan niteliği sayesinde, sisteme aldığı öğrencileri ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda, onlara bireysel hızında ilerlemelerine imkân tanımış ve üst düzey yeteneklere sahip olan öğrencilere kendilerini gerçekleştirme fırsatı verirken, yetenekleri zayıf olan öğrencileri de ötekileştirmeden kendi kabiliyeti ölçüsünde yetiştirmeye çalışmıştır. Osmanlı medreselerinde eğitim ve öğretimin yıllara göre değil, ders (kitap) geçme usulüne göre düzenlenmesi, kabiliyete değer veren bir anlayışı yansıtır. Zira bu yaklaşım, hızlı ilerleyen öğrencilerin önünü açmıştır. Derslerin işlenmesinde basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora bir sıra izlenmesi, öğrenci pedagojisinin dikkate alındığını göstermektedir. Ayrıca aynı derslerin temelden başlayıp ilerleyen süreç içerisinde öğrenci seviyesine göre detaylandırılması, günümüzde sarmal programlama olarak ifade edilen, çağdaş öğretim yaklaşımlarının üzerinde durduğu ve hali hazırda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda uygulanan bir niteliği yansıtması bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca ders içeriklerinin aktarılmasında problem çözme tekniklerinin uygulanması, öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ifade edebilmelerinin yanı sıra, öğrencilerde üst düzey bilişsel niteliklerin gelişmesini sağlamıştır. Kazanılan teorik bilgilerin uygulama boyutuna taşınması, görevlendirilen müdler sayesinde öğrenci mentörlük sisteminin ve akran öğrenmelerinin hayata geçirilmesi, öğrenciyi daha yetkin hale getirmeyi amaçlayan ve seçimlik ders olarak sunulan ikinci dersleri, medresede sunulan öğrenci kişilik hizmetleri gibi özellikler yönünden medrese eğitim-öğretim faaliyetlerinin, günümüz farklılaştırılmış öğretimiyle bir çok ortak öğeye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Konunun üçüncü alt probleminde, Cumhuriyet'ten günümüze hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını yansıtan nitelikler incelenmiştir. Sonuç olarak, Cumhuriyet'ten sonra hazırlanan ilk mekteplerin müfredat programları ve orta öğretim birinci devre müfredat programlarında, farklılaştırılmış öğretimi yansıtan niteliklerin var olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, özellikle son dönemde

eğitim ve öğretim alanında yaşanan paradigma değişiminin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 2005 ve sonrasında düzenlenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında, yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı, bu yaklaşımın ise farklılaştırılmış öğretime destek sağlayan nitelikte olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin ele alındığı dördüncü alt problemde ise, geçmişten bu yana sosyal bilgiler dersinde genellikle; “davranışçı yaklaşım”, “yapılandırmacı yaklaşım”, “çoklu zekâ kuramı” ve “işbirliğine dayalı öğretim” gibi geleneksel yaklaşımların kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, sosyal bilgiler ders içeriklerinin, değişen dünya ile birlikte her geçen gün yenilenmesi ve zenginleşmesi sebebiyle, geleneksel yaklaşımlara ek, yeni yaklaşımların da işe koşulduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da değişen dünya ile birlikte yenilenen sosyal bilgiler ders kapsamının öğrencilere aktarılmasında, alternatif bir yaklaşım olarak doğmuştur. Buna ek olarak sosyal bilgiler dersinde, sorgulama tabanlı öğretim, kavram öğretimi, dramatizasyon odaklı öğretim, oyun tabanlı öğretim gibi yeni yaklaşımların uygulamaya konulmasından bahsedilebilir. Tabiki bahse konu bu yeni yöntem ve teknikler, bunlar ile sınırlı değildir. Zaman içinde değişen koşullar, yeni yaklaşımları da beraberinde getirmektedir. Konuya ilişkin saha çalışmasından elde edilen bulgular ile, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, derslerinde farklı yöntem ve teknikleri kullanmanın çabası içerisinde oldukları, derslerini en çok farklı görsel araçlar ve materyaller kullanarak işlemeye çalıştıkları, bunun yanı sıra grup çalışmaları ve akran öğrenmeleri gibi uygulamaları da işe koştukları sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci alt problem, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının diğer yöntemler ile benzerlik ve farklılıklarını ele almıştır. En başta farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı gibi öğretim sürecinde yer alan öğelerin farklılaştırılması esasına dayanan bir yaklaşım olması ve bu öğelerin entegre bir yapı içerisinde, birbirini tamamlar nitelikte farklılaştırılması bakımından, diğer yaklaşımlardan ayrıldığı ortaya konulmuştur. İçeriğin, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak düzenlenmesi, öğrenme-öğretme sürecinin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme profili ve ilgisine göre farklılaştırılması, öğrenme ürünlerinin ortaya çıkmasında standart sonuç yerine, bireysel farklılıklara göre değişebilen çıktıların esas alınması, ürün değerlendirmesinde sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi, ölçmede standart testler yerine alternatif ölçmelerin işe koşulması, öğrenme ortamının, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesi, farklılaştırılmış öğretimi diğer yaklaşımlardan farklı kılan nitelikler olarak ön

plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının katı hiyerarşik standartlara dayalı bir yaklaşım değil, aksine dersin tamamında veya bir bölümünde uygulanabilen, öğretmene ve öğrenciye inisiyatif tanıyan esnek bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut eğitim-öğretim süreçleri ve imkânlarının, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasına etkisinin ele alındığı altıncı alt probleme ilişkin elde edilen bulgular ile; farklılaştırılmış öğretimin uygulanması konusunda başta müfredat olmak üzere, öğretmenin mesleki yeterliği, inanç ve tutumlarının etkisinin yanı sıra, okulun sahip olduğu fiziki koşulların ve okul idaresinin yaklaşımının süreçte önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürün ortaya koyduğu bu saptamalara ek olarak, konuya ilişkin yürütülen saha çalışmasında, sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin çoğunluğunun, farklılaştırılmış öğretime karşı olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden elde edilen veriler ile, sosyal bilgiler dersinde; esnek olmayan ve yetiştirilmesi gereken bir müfredatın olması, ders saatinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, eğitim-öğretim ortamlarının fiziki şartlarının yetersizliği, sınıf yönetiminin zorlaşacağı inancı, sınav odaklı yaklaşım, özyeterlik eksikliği, sosyo-kültürel farklılıklar ve yönetimden kaynaklı olumsuz yaklaşımların, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını engelleyen veya zorlaştıran hususlar olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğinin ele alındığı yedinci alt problemde, öncelikle yerli ve yabancı literatürdeki çalışmaların, konuyu müfredat, uygulama safhası, öğrenci, öğretmen ve okul idarecilerinin meseleye bakış açısı bağlamında çeşitli boyutlarıyla incelediği görülmüştür. Araştırmaların tamamı, sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin etkin bir şekilde kullanılabileceğini ve derse bir çok yönden katkı sağlayacağını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, saha çalışmasından elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersine başta düşünme becerileri olmak üzere, bir çok yönden katkı sağlayabileceğini kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemde ise, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki farkındalıkları ele alınmış, konuya ilişkin tamamen saha çalışmasından elde edilen veriler neticesinde, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim hakkında yüksek düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları bağlamında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının köklerinin eskilere dayandığı, özellikle İslam eğitim kurumlarından olan medrese eğitim-öğretim modelinin farklılaştırılmış öğretimle benzerlikler taşıdığı, çalışmada ortaya konulmuştur. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretime dair yeni yapılacak çalışmaların bu boyutta ele alınması, alana farklı bir yönden katkı sağlayacaktır.
- Yerli literatürde farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersi boyutuna ilişkin çalışmalar sınırlı düzeydedir. Özellikle meselenin tarihsel boyutuna odaklanan, geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programları çerçevesinde konuyu ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple konuya ilişkin yapılacak yeni çalışmaların bu boyutta yürütülmesi, meseleye açıklık getirilmesi bakımından önemlidir.
- Araştırmanın saha çalışması boyutunda sosyal bilgiler dersi öğretmenleriyle görüşülmüştür. Ders öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair bilgileri, inançları, tutumları, bakış açıları, uygulamaları, bu bağlamda masaya yatırılmaya çalışılmıştır. Literatürde, meseleyi sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin görüşleri ekseninde ele alan çalışmalar da oldukça sınırlıdır. Yeni çalışmalarda konunun bu yönde ele alınması önerilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama konusunda müfredat, zaman, fiziki şartlar gibi engelleyici veya zorlaştırıcı birtakım unsurlarla karşılaştıkları ortaya konulmuştur. Farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler dersinde etkin bir şekilde uygulanabilmesi için; müfredatın esnek hale getirilmesi, sosyal bilgiler ders saatlerinin artırılması, fiziki koşulların imkân nispetinde uygun hale getirilmesi önerilir.
- Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin sosyal bilgiler ders öğretmenlerini yetkin hale getirebilmek için, lisans programlarında konuya dair derslere yer verilmesi, mesleği icra eden öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi önerilir.

KAYNAKLAR

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated Instruction : Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. Doctoral Dissertation. Berkeley University, California.
- Adivar, A. A. (1943). *Osmanlı Türklerinde ilim*. Maârif Vekâleti.
- Ahlquist, S. (2015). The storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom. *Education*, 43(1), 40–54. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961692>
- Akay, C. (2016). Öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ve genel öğrenme ve öğretme ilkeleri. İçinde Ç. Semerci, A. Arslan, I. Tanrıseven, S. Cengizhan, T. Yazar, C. Akay, F. Kılıç, F. Karakuş, S. Kanadlı, B. Aslandağ Soylu, G. Yavuz Konokman, & A. Efendioğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 25–42). Anı Yayıncılık.
- Akça Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkinliğinin sınanması*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akgündüz, A. (1992). *Kanunî Sultan Süleyman devri kanunnâmeleri*. Fey Vakfı Yayınları.
- Akgündüz, H. (1997). *Osmanlı medrese sistemi (amaç, yapı, işleyiş)*. Ulusal Yayınları.
- Akgündüz, M. (2002). *Osmanlı medreseleri XIX. asır*. Beyan Yayınları.
- Akhan, N. E., & Çiçek, S. (2021). Sosyal bilgiler alanının ilkokul programındaki yeri ve tarihçesi. İçinde *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 68–93). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akpınar, B., Yapıcı, Ş., & Çoban, A. (2017). Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri. İçinde B. Akpınar, Ş. Yapıcı, A. Çoban, A. Adıgüzel, M. Cinoğlu, B. Erişti, M. Polat, T. Yanpar Yelken, G. Yavuz Konakman, R. Sağ, M. Güven, B. Alan, T. Yazar, Ö. Şimşek, B. Bağçeci, A. Küçüköğlu, A. Taşgın, A. Kara, M. Akdağ, ... A. Pesen (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 43–171). Pegem Akademi Yayınları.
- Akpınar, M., & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605–626.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi* (33. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Alaca, E. (2019). Sosyal bilgiler dersi kitap incelemeleri. İçinde A. Aksin, H. Memişoğlu, Z. İbrahimoglu, Y. Doğan, C. Kara, T. Yıldırım, H. Mert, Y. Akbaş, E. Yalçinkaya, A. Karaca, S. Yılmaz, A. Çelik, S. Polat, F. Yazıcı, İ. Dere, A. Pamuk, & İ. Pamuk (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1–20). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aljaser, A. (2019). Examining the implications of differentiated instruction for high school students' self-actualization. *International Journal of Education and Practice*, 7(3), 184–199. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.73.184.199>
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Alkan, C. (1991). *Özel öğretim ilke ve yöntemleri “özel öğretim teknolojileri”*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alkan, C., & Kurt, M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri disiplinlerin öğretim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Alstete, J. W., Meyer, J. P., & Beutell, N. J. (2020). Enriching management learning with differentiated instruction. *International Journal of Educational Management*, 35(3), 640–654. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0312>
- Altıntaş, E., & Özdemir, A. Ş. (2014). The effect of the differentiation approach on the achievement of gifted students. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14–25.
- Altun, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programları ve ders kitapları. İçinde B. Akbaba (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Sosyal Bilgiler* (ss. 2–26). Pegem Akademi Yayınları.
- Ankrum, J. W., & Bean, R. M. (2008). Differentiated reading instruction: What and how. *Reading Horizons*, 48(2), 133–146.
- Ârif Bey. (1332). Devlet-i Osmaniye'nin teessus ve takarruru devrinde ilim ve ulema. *Darülfünun Edebiyat Fakültesi Mecmuası*, 1(2), 137–144.
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948–960.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. İçinde H. Akdağ, E. N. Akhan, A. Altun, B. Ata, E. Avcı, S. Çiftçi, Y. Doğan, S. Güven, B. Kaya, S. Çakmakçı, G. Kılıçoğlu, Z. Meray, A. Meydan, A. Öcal, İ. Sarı, & Ö. Sönmez (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar - 1* (ss. 26–44). Pegem Akademi Yayınları.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atay, H. (1981). Fatih-Süleymânîye Medreseleri ders programları ve icazetnâmeler,. *Vakıflar Dergisi*, 13, 171–235.
- Atay, H. (1983). *Osmanlılarda yüksek din eğitimi, medrese programları, icazetnâmeler, ıslahat hareketleri*. Dergâh Yayınları.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi* 6(4), 535–550.

- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Nobel Yayınları.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46–73.
- Aytaç, K. (1970). *İngiltere, İsveç, Fransa İle Federal Almanya’da okul reformları ve okul kuruluş sistemlerinde demokratlaşma temayülleri : Mukayeseli bir eğitim araştırması*. Talim ve Terbiye Dairesi.
- Aytuna, H. (1955). *Aktif öğretim tekniği, geçmişte ve bugün, yabancı memleketlerde ve bizde*. İnkılâp Kitabevi.
- Ayverdi, E. H. (1966). *İstanbul mimarî çağının menşei Osmanlı mimarisinin ilk devri (1230-1402)*, C.1. Baha Matbaası.
- Bai, B., & Guo, W. (2021). Motivation and self-regulated strategy use: Relationships to primary school students’ English writing in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 25(3), 378–399. <https://doi.org/10.1177/1362168819859921>
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277–301.
- Bakırcıoğlu, R. (2003). *İlköğretim ortaöğretim ve yüksek öğretimde rehberlik ve psikolojik danışma* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Balaban Salı, J. (2016). Verilerin toplanması. İçinde M. Ataizi, A. Şimşek, J. Balaban Salı, & Y. Akbulut (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 135–161). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Balantekin, M., & Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 149–170.
- Baltacı, C. (1976a). *XV. ve XVI. asırlar Osmanlı medreseleri*. İrfan Matbaası.
- Baltacı, C. (1976b). XV. ve XVI.asır Osmanlı eğitim ve öğretim faaliyetlerine toplu bakış. *Diyanet Dergisi*, 1, 17–22.
- Baltacı, C. (1979). Millî eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Millî Eğitim ve Kültür*, 1(3), 3–14.
- Baltacı, C. (1997). İstanbul’un fethinin İslam kültür ve medeniyetine katkıları. 2. *Uluslararası İstanbul Fethi Konferansı*.
- Banks, J. (2012). Gifted and talented students. İçinde *Encyclopedia of Diversity in Education* (ss. 1–28). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218533.n316>
- Batdal Karaduman, G. (2012). *İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişime etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayırlı, A., Orkun, M. A., & Bayırlı, S. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 71–83.

- Baykara Özaydınlık, K. (2019). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. İçinde H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 163–181). Anı Yayıncılık.
- Baysun, M. C. (1979). Osmanlı Devri Medreseleri. İçinde *İslam Ansiklopedisi* C.8. MEB Basımevi.
- Beauchaine, V. C. (2009). *Differentiating instruction to close the achievement gap for special education students using everyday math*. Doctoral Dissertation. Boston College Lynch School of Education Department of Educational Administration & Higher Education.
- Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of advanced academics*, 19(3), 502–530.
- Belər, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belər, Y., & Avcı, S. (2015). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109–126.
- Belzic, C. (2022). *Teachers' perceptions of differentiated instruction for gifted students in the middle school general classroom*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Bender, W. N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Corwin Press.
- Bergstrom, T. M. (2015). *Gatekeepers for gifted social studies: Case studies of middle school teachers*. Doctoral Dissertation. University of South Florida.
- Beydoğan, Ö. (2017). Öğrenme etkinliklerinin planlanması. İçinde S. M. Özdemir, Ö. Beydoğan, R. Özbek, A. Şahin, G. Ocak, & B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 131–167). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bhagat, A., Vyas, R., & Singh, T. (2015). Students awareness of learning styles and their perceptions to a mixed method approach for learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 5(4), 58. <https://doi.org/10.4103/2229-516x.162281>
- Bilge, M. (1984). *İlk Osmanlı medreseleri*. Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Bilgili, A. S., Zeybek, H. İ., Çapa, M., Yılmaz, M., Çiçek, R., Sarısamam, S., Kaymakçı, S., Şimşek, U., Turan, İ., C.Keskin, S., Topkaya, Y., Akkuş, Z., Akpınar, M., Ilgaz, S., & Akdoğan, E. M. (2019). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal Bilgiler. İçinde A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 1–31). Pegem Akademi Yayınları.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods a vocabulary of research concepts*. SAGE Publications.
- Boelens, R., Voet, M., & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers and Education*, 120, 197–212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009>

- Bogan, B. L., King-Mckenzie, E., & Bantwini, B. D. (2012). Integrating reading, science, and social studies: Using the Bogan differentiated instruction model. *US-China Education Review A*, 12, 1548–6613.
- Bondley, D. (2011). *How will differentiated instruction affect student learning?* Master Thesis. Department of Mathematics and Computer Science College of Arts and Sciences Minot State University, North Dakota.
- Bozkurt Bostancı, A., & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127–140.
- Bozkurt, N. (2003). Medrese. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi C.28* (28. baskı, ss. 323–327). TDV Yayınları.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. K. (2001). Differentiating instruction for disabled students in inclusive. *Theory into Practice*, 44(3), 194–202.
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*, 49(4), 1076–1088.
- Bruner, J. S. (2021). *Eğitim süreci* (M. E. Rüzgar (ed.)). Pegem Akademi Yayınları.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. Doctoral Dissertation. Oklahoma State University.
- Burris, L. A. (2011). *A case study of differentiated instruction in upper elementary mathematics and reading classrooms*. Doctoral dissertation. Walden University.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme kaynak metinler*. Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, L., & Campbell, B. (2008). *Secand edition mindful learning*. SAGE Publications Inc.
- Cantay, G. (2002). *Osmanlı külliyelerinin kuruluşu*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Cevdet, M. (1978). *Mektep ve medrese* (E. Erüz (ed.)). Çınar Yayınları.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Anı Yayıncılık.
- Chapman, C., & King, R. (2017). Differentiated instructional strategies. *Planning and Organizing Standards-Based Differentiated Instruction*, 109–150. <https://doi.org/10.4135/9781452299549.n4>

- Checkley, K. (1997). The first seven and the eighth: a conversation with Howard Gardner. *Teaching for Multiple Intelligences*, 55(1), 8–13.
- Chen, Y. H. (2007). Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks [University of New Orleans]. İçinde *ProQuest Dissertations and Theses* (Sayı December). <https://scholarworks.uno.edu/td>
- Christian, T., Samaritan, G., Jesus, W., & Henrichs, T. (2009). Curriculum Differentiation for Gifted Students. *Scenario*, 1(7), 1–13. <https://doi.org/10.1086/231288>
- Cırılı, H. H. (1983). İlköğretim. İçinde *Cumhuriyet döneminde eğitim* (ss. 262–280). Devlet Kitapları.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)* (2.Baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Cihan, A. (1999). Osmanlı medreselerinde sosyal hayat. İçinde *Osmanlı (Toplum)* (5) (ss. 176–185). Yeni Türkiye Yayınları.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarlos, B. A., & Arellano, A. R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory Into Practice*, 38(2), 80–86.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction. *Focus on Basics*, 7(C), 13–16.
- Coşkun, N., & Samancı, O. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dünya'daki eğitim ve öğretim çalışmaları dergisi*, 2(1), 32–41.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.
- Çatak, M. (2002). Programlara göre sosyal bilgilerin tarihi gelişimi. İçinde A. R. Erdem, D. Özdemir Özden, E. Uzun Kol, H. Şekerci, H. Adalar, H. Karaduman, İ. Taşlı, L. Mercin, M. Çatak, S. Önder, S. Şimşek, T. Çengelci Köse, T. Selanik Ay, V. Alkan, & Y. Kabapınar (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1–24). Anı Yayıncılık.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(62), 69–94.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelebi, İ. (1999). Osmanlı medreselerinin kuruluşu, yükseliş ve çöküş nedenleri. İçinde *Osmanlı (Toplum)* C.5 (ss. 168–175). Yeni Türkiye Yayınları.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapılarının kullanımı: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.

- Çoban, O. (2018). Beş önemli öğretim stratejisi. İçinde F. Zayimoğlu Öztürk & S. B. Demir (Ed.), *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi* (ss. 314–359). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çolak, E. (2014). Öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlara dayalı örnek uygulamalar. İçinde İ. Cırık, S. Altun, E. Çolak, R. Özkılıç, E. Şahin, S. Avcı, S. Yüksel, & H. Turan (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 236–256). Anı Yayıncılık.
- Dack, H., & Tomlinson, C. A. (2014). Searching for the irresistible. *Student learning: Engagement & motivation*, 43–47.
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). Improving student motivation in mixed ability classrooms using differentiated instruction. *Online Submission*.
- Daşcan, Ö. (2020). *Ortaokul programı Türkçe, sosyal bilgiler 5-8. sınıflar*. Anı Yayıncılık.
- Daşcıoğlu, K., & Şimşek, S. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. İçinde M. Aydın, T. Kodak, Y. Doğan, Z. Tangülü, V. Alkan, Y. Topkaya, K. Daşcıoğlu, F. Bozkurt, G. Yıldırım, S. Şimşek, E. Yaylak, D. Coşkun, Ö. Tarhan, M. Öztürk, K. Aykırı, & Oturak (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimine giriş kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 111–121). Anı Yayıncılık.
- Davaslıgil, Ü. (1996). Çocukları sadece okulda mı? başarılı kılalım, yoksa okul sonrası tüm yaşamlarında mı? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 45, 10–12.
- DeBelli, J. A. (2007). *Synthesizing teacher feedback, student-generated criteria, and differentiated instruction in eleventh grade composition*. Master Thesis. Moravian College, Bethlehem, Pennsylvania.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme politik kararlardan uygulamaya* (Y. Budak (ed.)). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S., & Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187–206. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>
- Demir, S., & Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Turkish Studies*, 12(14), 121–136.
- Demiral, S. (2015). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde B. Sarıtaş, Ç. Toraman, E. Oklay, İ. Kaşarcı, M. F. Kaya, M. Koçyiğit, R. Mammadov, S. Demiral, Ş. Koçyiğit, U. Uluçınar, & Z. S. Gökler (Ed.), *Alternatif öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemleri* (ss. 99–114). Eğitim Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (23. baskı). Pegem Akademi

Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Differentiating content , process , product , learning environment. (2015). *Education & Communities*, 1–4.
- Dixon, F. A., Yssel, N., Mcconnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77–96.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59–83.
- Dönmez, C. (2003). *Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler* (Cemalettin Şahin (Ed.)). Gündüz Yayıncılık.
- Duman, B. (2018). Öğretmen adaylarının istasyon tekniği ve istasyon tekniği kapsamında öğretmen - öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 13(4), 499–518.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Duverger, M. (1999). *Sosyal bilimlere giriş*. Bilgi Yayınevi.
- Earluer, L. (2003). *Brain-Compatible Classroom: Using What We Know About Learning to Improve Teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eddy, E. (2012). On the involvement of cognitive processes in the acquisition of English grammar by Slovak learners. *Prešove: Prešovská Univerzita*.
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203–211. <https://doi.org/10.18506/anemon.462714>
- El-Behiy, M. (1992). *İslam düşüncesinin ilahi yönü* (S. Hizmetli (Ed.)). Fecr Yayınevi.
- Ellerbrock, R. S. (2011). *Differentiated instruction in an inclusive 5th grade cotaught classroom* (Sayı August). Doctoral Dissertation. Bowling Green State University.

- Ellett Jr., F. S., & Erickson, D. P. (2019). Güdülenme ve ğrenme. İçinde R. Barrow, D. Carr, & C. McCharty (Ed.), *Eğitim felsefesi ve klavuzu* (ss. 331–347). Pegem Akademi Yayınları.
- Ellis, D., Ellis, K., Huemann, L., & Stolarik, E. (2007). Improving mathematics skills using differentiated instruction with primary and high school students. *Online Submission*.
- Emin, B. (1334). Tarih-i tarik-i tedris. İçinde *İlmiye salnâmesi* (ss. 642–650). Matbaa-i Âmire.
- Erdem, C. (2019). Öğrenci davranışlarının yönetimi. İçinde Ö. Çoban, S. Dulay, S. Tofur, G. Altıntaş, E. Cahit, M. E. Türkoğlu, E. Eğmir, M. Öz, O. Ergünay, M. Özcan, & M. Polat (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 107–141). Eğitim Yayınevi.
- Ergin, O. N. (1995). Devlet-i Osmaniyye’de tarîk-i kaza. İçinde *Mecelle-i umûr-ı belediyye* (ss. 258–263). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları.
- Erickson, C. (2010). *Differentiated instruction: Applying the work of C.A. Tomlinson in the primary literacy classroom*. Master Thesis. Department of Curriculum and Instruction University of Victoria.
- Erol, Ö. (2003). *Bütün yönleriyle Osmanlı (âdâb-ı Osmaniye)*. İz Yayınları.
- Erzurumî, İ. H. (1338). *Tertib-i ulûm*. https://sayisalarsiv.ibb.gov.tr/kutuphane3/yazmalar/OE_Yz_0420.pdf
- Es-Sakkar, S. (2020). Muîd. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 31, 86–87. <https://islamansiklopedisi.org.tr/muid--medrese>
- Faber, J. M., Glas, C. A. W., & Visscher, A. J. (2018). Differentiated instruction in a data-based decision-making context. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 43–63.
- Fatin, M. (1908). Tedrisat ve medaris. *Beyan-ül Hak*, 1(8), 166–169.
- Fazlıoğlu, Ş., & Fazlıoğlu, İ. (2019). Varlık, bilgi ve değer birliği olarak osmanlı medrese müfredatının yapısal tahlili. İçinde F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli, & Y. Kaymaz (Ed.), *Osmanlı medreseleri eğitim, yönetim ve finans* (ss. 15–31). Mahya Yayıncılık.
- Fer, S. (2021). *Eğitimde program geliştirme kuramsal temellere bakış* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Firmender, J. M., Reis, S. M., Sweeny, S. M., Firmender, J. M., & Sweeny, S. M. (2013). Reading comprehension and fluency levels ranges across diverse classrooms: The need for differentiated reading instruction and content. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0016986212460084>
- Fitchett, P. G., Starker, T. V., & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education*, 47(3), 585–611. <https://doi.org/10.1177/0042085912436568>
- Flaherty, S., & Hackler, R. (2010). Exploring the effects of differentiated instruction and cooperative learning on the intrinsic motivational behaviors of elementary reading students. İçinde *Online Submission*. Master Thesis. Saint Xavier University, Chicago.

- Flick, L. B. (1995). *Complex instruction in complex classrooms: A synthesis of research on inquiry teaching methods and explicit teaching strategies*. Oregon State University.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7. baskı). SAGE Publications.
- Förster, N., Kawohl, E., & Souvignier, E. (2018). Short- and long-term effects of assessment-based differentiated reading instruction in general education on reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 56, 98–109. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.009>
- Furat, A. Z. (2019). Klasik dönem Osmanlı medreselerinde tedris usulü. İçinde F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli, & Y. Kaymaz (Ed.), *Osmanlı medreseleri eğitim, yönetim ve finans* (ss. 121–143). Mahya Yayıncılık.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gangi, S. (2011). *Differentiating instruction using multiple intelligences in the elementary school classroom: A literature review*. Master Thesis. University of Wisconsin-Stout.
- Gardner, W., Demirtaş, A., & Doğanay, A. (1997). *Sosyal bilimler öğretimi*. Yükseköğretim Kurulu.
- Garrett, S. (2017). *A comparative study between teachers' self-efficacy of differentiated instruction and frequency differentiated instruction is implemented*. Doctoral Dissertation. Northcentral University, Arizona.
- Gazzâli. (2003). *Bidâyetü'l hiaye* (V. Akkaya (Ed.)). İnsan Yayınları.
- Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları.* (y.y.). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf
- Gentry, R., Sallie, A. P., & Sanders, C. A. (2013). Differentiated instructional strategies to accommodate students with varying needs and learning styles. *Online Submission*, 1–21.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1383–1400. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>
- Gibson, E. L. (2005). *Addressing the needs of diverse learners through differentiated instruction*. Master Thesis. Humboldt State University.
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal*, 13(4), 781–798. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13448a>
- Goddard, Y. L., & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1–24. <https://doi.org/10.1177/016146811812000102>

- Good, M. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques for The elementary grades*. Master Thesis. School of Business Education and Leadership Dominican University, California.
- Gould, H. C. (2000). Can we meet standards and encourage teachers to differentiate for the highly able? *NASSP Bulletin*, 84(615), 74–78. <https://doi.org/10.1177/019263650008461509>
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greenberg, K., Lester, J. N., Evans, K., Williams, M., Hacker, C., & Halic, O. (2009). Student learning with performance-based, in-class and learner-centered, online exams. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 383–393.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Sage Publications.
- Güldöşüren, A. (2018). İki farklı merkez iki farklı nizamnâme: Islah-ı medâris 1921 medâris-i ilmiye nizamnâmesi. İçinde F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli, & Y. Kaymaz (Ed.), *Osmanlı medreseleri eğitim yönetim ve finans* (ss. 491–519).
- Günaltay, Ş. (1998). *Zulmetten nura*. Furkan Yayınları.
- Gündüz, M. (2015). İlkokul derslerinde kullanılan öğretim stratejileri. İçinde G. Saygılı (Ed.), *İlkokulda kullanılan strateji yöntem ve teknikler* (ss. 1–11). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). Tanımlar ve kavramlar. İçinde F. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı, ss. 2–22).
- Güneş, F., Eliüşük, A., & Saraç, U. (2016). Yaklaşım ve modeller. İçinde F. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 23–57). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Anı Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2018). *Liderlik etmenin temel ilkeleri*. Eğitim Yayınevi.
- Hackenberg, A. J., Creager, M., Eker, A., & Lee, M. Y. (2016). Understanding how to differentiate instruction for middle school students. *Nctm Research Conference*, 1–28.
- Halaçoğlu, Y. (1994). Osmanlılarda ilim, din ve sosyal müesseseler. İçinde *Doğuştan günümüze büyük islam tarihi C.12* (ss. 409–419). TTK Yayınları.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hansberger, J. T., & Holt, R. W. (2002). The effects of prior knowledge on goal variability & learning: the more goals the merrier. *Proceedings of The Human Factors and Ergonomics Society*, 46(12), 958–962.
- Harackiewicz, J. M., & Hulleman, C. S. (2010). The importance of interest: The role of

- achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 42–52. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00207.x>
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit Publishing.
- Heacox, D. (2014). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Hellman, D. W. (2007). *Implementing differentiated instruction in urban, title I schools: Effects of facilitated support groups and program fidelity on student achievement*. Doctoral Dissertation. Department of Exceptional Student Education College of Education University, South Florida.
- Hızlı, M. (1991). Osmanlılarda ilk medreseler, ilk müderrisler. *Millî Kültür*, 88, 27–31.
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395–407. <https://doi.org/10.1177/0022487111409415>
- Indreica, E.-S., Cazan, A.-M., & Truța, C. (2011). Effects of learning styles and time management on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1096–1102. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.214>
- Isemonger, I., & Sheppard, C. (2003). Learning styles. *Relc Journal*, 34(2), 195–222.
- İslah-ı Medâris Nizamnâmesi. (1330). İçinde *İlmiye salnâmesi* (ss. 652–661). Matbaa-i Âmire.
- İhsanoğlu, E. (2001). Osmanlı medrese tarihçiliğinin ilk safhası (1916-1965). *Belleten*, 14(240), 543–582.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. (1340). Matbaa-i Âmire.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. (1926). Millî Matbaa.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. (1927). Devlet Matbaası.
- İnan, S. (2019). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden? İçinde M. Aydın, T. Kodal, Y. Doğan, Z. Tangülü, V. Alkan, Y. Topkaya, K. Daşcıoğlu, F. Bozkurt, G. Yıldırım, S. Şimşek, E. Yaylak, D. Coşkun, Ö. Tarhan, M. Öztürk, K. Aykırı, & H. Oturak Eyecisoy (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitime giriş kavramlar,yaklaşımlar,etkinlikler* (ss. 1–21). Anı Yayıncılık.
- İspirli, M. (2003). Medrese. İçinde *TDV İslam ansiklopedisi C.28* (ss. 327–333). TDV Yayınları.
- İzgi, C. (1997). *Osmanlı medreselerinde ilim (riyâzi ilimler 1)*. İz Yayınları.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (4.Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi hayat bilgisi*

öğretiminden tarih öğretimine (6. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 138–145.

Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>

Kanun-i Esâsi. (1293). İçinde *Düstur, cüz'i râbi*. Matbaa-i Âmire. <https://www.tbmm.gov.tr/files/anayasa/docs/1876/1876ilkmotinler/1876-ilkhal-osmanlica.pdf>

Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kapusnick, R. A., & Hauslein, C. M. (2001). The ‘Silver Cup’ of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156–159. <https://doi.org/DOI:10.1080/00228958.2001.10518493>

Kara, C. (2019). Sosyal bilgiler felsefe, sosyoloji ilişkisi. İçinde C. Taşkıran, K. Coşkun, C. Kara, Z. Çakmak, B. Bulut, A. Meydan, Y. Topkaya, M. Şentürk, Z. Tangülü, A. Tosun, F. Ezer, Ü. Ulukaya Öteleş, & M. B. Yılar (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 54–71). Pegem Akademi Yayınları.

Kara, İ., & Birinci, A. (2017). *Bir eğitim tasavvuru olarak mahalle/sıbyan mektepleri hatıralar, yorumlar, tetkikler*. Dergâh Yayınları.

Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* (22), 1301–1322.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (34. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasu Avcı, E., & Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1–21.

Karch, R. R., & Estabroke, E. C. (1963). *250 Öğretim tekniği*. Milli Eğitim Basımevi.

Karip, F., & Şata, M. (2015). Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin çalışmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 579–604. <https://doi.org/10.1080/14683849.2015.1044444>

- Kaşıyaka, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde strateji, yöntem ve teknik kullanımı. İçinde V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdede Fidan, & E. Yalçinkaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 132–161).
- Kayaoğlu, İ. (1985). Osmanlı eğitim vakıfları. *Millî Kültür*, 49.
- Kaymakçı, S., & Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35–64.
- Kazıcı, Z. (1995). *Ana hatlarıyla İslam eğitim tarihi*. M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. İçinde M. B. Yıllar, P. Tağrikulu, Ö. Akman, T. Çelikkaya, H. Yakar, D. Gürel, E. Görmez, A. Akçalı Avcı, İ. Altıntaş Namlı, S. Demirezen, F. Bozkurt, S. Mercan Işık, Ç. Demirbaş Öztürk, F. Gürgil, E. Bozkurt, & Z. A. Emir (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi 1* (ss. 1–41). Pegem Akademi Yayınları.
- Keskin, Y., & Coşkun Keskin, S. (2013). İlkokul (İlköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 51–86.
- Keskin, Y., & Horzum, M. B. (2016). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. İçinde D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (ss. 723–740). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated Instruction in the Secondary Classroom: Analysis of the Level of Implementation and Factors That Influence Practice*. 117.
- King-Shaver, B. (2008). Differentiated instruction: The new and not so new. *California English*, 13(4), 6–8.
- Kirkey, T. L. (2005). Differentiated instruction and enrichment opportunities: An action research report. *Ontario Action Researcher*, 8(3).
- Koç Akran, S., & Gürbüz Türk, O. (2019). Effect of layered curriculum in problem solving skills of students in science and technology course. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 135–150.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: the effect on student achievement in an elementary school*. Doctoral Dissertation. Department of Leadership and Counseling Eastern Michigan University, Michigan.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kotecha, A. (2019). Learning styles. *Innovait* 12(5), 276–280.
- Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*,

8(4), 60–74.

Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koroğlu, H. (1999). *Konya ve Anadolu medreseleri*. Fen Yayınevi.

Kronberg, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B., & Stevenson, J. (1997). *Differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms: strategies for meeting the needs of all students*. Institute on Community Integration, University of Minnesota.

Kuran, A. (1969). *Anadolu medreseleri, C.1*. TTK Yayınları.

Kuznetsova, Z. I. (1974). Differentiated instruction. *Soviet Education*, 16(4), 68–74. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393160468>

Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim ortamları ve öğretim “öğretim ilke ve yöntemleri”*. Gazi Kitabevi.

Kütükoğlu, M. (2000). *XX. asra yetişen Osmanlı medreseleri*. TTK Yayınları.

Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6–17. <https://doi.org/10.1080/09362830903462441>

Langer, J. A., & Nicolich, M. (1981). Prior knowledge and its relationship to comprehension. *Journal of Reading Behavior*, XIII(4), 373–379.

Leppan, R. G., van Niekerk, J. F., & Botha, R. A. (2018). Process model for differentiated instruction using learning analytics. *South African Computer Journal*, 30(2), 17–43. <https://doi.org/10.18489/sacj.v30i2.481>

Li, N., Liu, B., Han, Z., Liu, Y.-S., & Fu, J. (2019). Emotion reinforced visual storytelling. *ICMR*, 297–305.

Lise ve Orta Mektebler Talimatnâmesi. (1927). *Maârif Vekâleti Mecmuası*, 4(15), 506–546.

Lott, M. (2021). *The relationship between differentiated instruction and student achievement found in title 1 3rd-5th grade elementary school students: a quantitative quasi-experimental design study*. Doctoral Dissertation. Northcentral University, California.

Lourenço, O. M. (2014). Piaget, Jean. İçinde *Encyclopedia Of Educational Theory And Philosophy* (ss. 623–628). SAGE Publications.

Luna, J. M., Castro, C., & Romero, C. (2016). MDM tool: A data mining framework integrated into moodle. *Computer Applications in Engineering Education*, 25(1), 90–102.

Lyon, C., Hogan, E. K., & Kearns, D. M. (2020). Individualizing Literacy Instruction in Co-Taught Classrooms Through a Station Teaching Model. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 224–232. <https://doi.org/10.1177/1053451220944376>

Maârif Nezâreti. (1911). Ders zeminleri. *Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası*, 1(10).

Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi. (1869). Matbaa-i Âmire.
<https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20175834&Hash=E6A8883494C013287F94ADE1DD19CB>

Maârif Teşkilatına Dair Kanun. (1926). *Maârif Vekâleti Mecmuası*, 2(7), 1–5. <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/articlecatalog/details/28791>

Maddox, C. (2015). *Scholar works elementary (k-5) teachers' perceptions of differentiated instruction part of the curriculum and instruction commons, elementary and middle and secondary education administration commons, and the elementary education and teaching commons*. Doctoral Dissertation. The Richard W. Riley College of Education & Leadership Walden University.

Maeng, J. L., & Bell, R. L. . (2012). Secondary science teachers ' experiences differentiating science instruction. *Annual Meeting of the Association for Science Teacher Education, January*, 1–41.

Makdisi, G. (1970). Madrasa and university in the middle ages. *Studia Islamica*, 32, 255–264.

Mâlûmat-ı Vataniyye Programında Takip Edilen Esas. (1924). *Muallimler Mecmuası*, 2(20).

Marcela, L. (2010). *Differentiated instruction in teachers' training*. Diploma Thesis. Masaryk University, Brno.

Marcou, A., & Philippou, G. (2005). Motivational beliefs, self-regulated learning and mathematical problem solving. *Pme Conference*, 3, 297–304.

Marone, D. A. (2013). *Integrating choice in a differentiated history class*. Doctoral Dissertation. Northeastern University.

Martin, M., & Pickett, M. (2013). *The effects of differentiated instruction on motivation and engagement in fifth-grade gifted math and music students*. Master Thesis. Teaching and Leadership Program Saint Xavier University, Chicago.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H., & Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130–137. <https://doi.org/10.1177/00224669060400030101>

Mayer, R. E. (2008). Incorporating individual differences into the science of learning. *Association For Psychological Science*, 6(6), 507–508.

MEB. (1938). *Ortaokul programı*. Devlet Basımevi.

MEB. (1949a). 4. Millî eğitim şûrası. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/4_sura.pdf

MEB. (1949b). *Ortaokul programı*. Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (1956). *Muhtelif gayeli ortaokul programı*. Maârif Basımevi.

- MEB. (1973). *Ortaokul sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik müfredat programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1985a). Ortaokul 1. ve 2. sınıf coğrafya dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 48(2195), 361–363.
- MEB. (1985b). Ortaokul 1. ve 2. sınıf millî tarih dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 48(2190).
- MEB. (1985c). Ortaokul 3. sınıf vatandaşlık dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 48(2193), 289–291.
- MEB. (1988). *Orta okul programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1990). *8. millî eğitim şûrası*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (1998a). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 62(2487), 531–568.
- MEB. (1998b). İlköğretim okulu vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi (7. ve 8. sınıf) öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 83(2490), 815–841.
- MEB. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005a). İlköğretim sosyal bilgiler (6 ve 7. sınıflar) dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2575(68), 486.
- MEB. (2005b). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programında değişiklik yapılması. *Tebliğler Dergisi*, 2575(68), 492–493.
- MEB. (2005c). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7.sınıflar) öğretim programı ve klavuzu (taslak basım)*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018a). İlkokul (4. Sınıf), ortaokul ve imam hatip ortaokulu (5-7. sınıflar) sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 81(2726).
- MEB. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun. (1333). İçinde *Düstur, tertib-i sâni*, C.9 (ss. 598–601). Evkaf Matbaası.
- Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi. (1325). İçinde *Düstur, tertib-i sâni*, C.2 (ss. 127–137). Matbaa-i Osmaniye.
- Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi. (1337). *Sebilürreşad*, 19(481), 135–136.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan (Ed.)). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mesa, J., Pringle, R., & King, N. (2014). Surfacing students' prior knowledge in middle school science classrooms: Exception or the rule. *Middle Grades Research Journal*, 9(3), 61.

- Millî Eğitim Temel Kanunu*. (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), 331–348. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>
- MMZC. *Devre:1, Cilt:2, İçtima:3*. (1326).
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226–233.
- Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34–38. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.832130>
- Mulder, Q. (2014). *The effect of differentiated instruction on student mathematics achievement in primary school classrooms*. Master's thesis. University of Twente.
- MUN. (1329). *Tedrisât-ı ibtidâiye kanun-ı muvakkatı*. Matbaa-i Âmire. <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20360186&Hash=65CA0BB4B9873FE84823ED1D4FD70A2FAC64320681F3650A74626B66D3755037&Mi=2&A=2>
- Muthomi, M. W., & Mbugua, Z. K. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students achievement in mathematics. *International Journal of Applied Science and Technology*, 4(1), 116–122.
- Mutlu, N., & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379–379. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355–362.
- MYK. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/01/20160102-3-1.pdf>
- Nahit, H. (1915). Tedrisatta gaye Karl Monesyus'un fikirleri. *Donanma*, 7(62).
- Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (program, yöntem ve etkinlikler)* (1.baskı). Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nunley, K. F., & Evin Gencel, İ. (2019). Katmanlı program: İlkeler, planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 349–362. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.554724>
- Olsen, J. K. (2016). *Impacts of technology-based, differentiated instruction on special needs students in the context of an activity-based middle school science instructional unit*. Doctoral Dissertation. The University of Arizona.
- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: Implication for teacher education. *International*

- Öz, M. (2017). *İmam-ı Âzam'ın beş eseri*. M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, Ç. (1990). Fatih medreseleri. *Türk Yurdu*, 10(33).
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar*. Çizgi Kitabevi.
- Özkan, H. H. (2008). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim programı öğeleri ilişkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 332–344.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. Doctoral Thesis. Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences.
- Özkılıç, R. (2014). Öğretim kuramları. İçinde İ. Cırık, S. Altun, E. Çolak, R. Özkılıç, E. Şahin, S. Avcı, S. Yüksel, & H. Turan (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 68–82). Anı Yayıncılık.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. İçinde C. Dönmez & K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 3–19).
- Özpolat, E. T. (2020). Öğretmenin sahip olması gereken temel özellikler. İçinde E. Bay & R. Kahramanoğlu (Ed.), *Etkili öğretim stratejileri* (ss. 9–33). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyılmaz, Ö. (2002). *Osmanlı medreselerinin eğitim programları*. T.C. Kültür Bakanlığı.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*. MEB Basımevi.
- Pala, A. (2019). Öğrenme ve öğretim ilkeleri. İçinde Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 86–103). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Park, V., & Datnow, A. (2017). Ability grouping and differentiated instruction in an era of data-driven decision making. *American Journal of Education*, 123(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/689930>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles concepts and evidence. *Psychological Science In The Public Interest*, 9(3), 105–119.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir (Ed.)). Pegem Akademi Yayınları.
- Pierce, R. L., & Adams, C. M. (2004). Tierless lessons: One way to differentiate mathematics

- instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 58–65. <https://doi.org/10.4219/gct-2004-133>
- Piggot, A. (2002). Putting differentiation into practice in secondary science lessons. *School science review*, 83(305), 65–71.
- Pope, N. G. (2022). *A qualitative study identifying perspectives, experiences, and needs of school principals and teachers to lead a culture of differentiated teaching and learning*. Doctoral Dissertation. Louisiana Tech University.
- Prince, F. G. (2020). *Middle school teachers' use of differentiated instruction strategies*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom constructivism and social learning*. Routledge.
- Puzio, K., Colby, G. T., & Algeo-Nichols, D. (2020). Differentiated literacy instruction: Boondoggle or best practice? *Review of Educational Research*, 90(4), 459–498. <https://doi.org/10.3102/0034654320933536>
- Rafoth, M. A. (1997). Learning strategies. İçinde K. M. Minke & A. Thomas (Ed.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives* (ss. 419–429). The National Association of School Psychologists.
- Rahim, H., & Rahiem, M. D. H. (2012). The use of stories as moral education for young children. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6).
- Rasim, A. (1891). Tedrisat-ı hususiye. *Mektep*, 1(4), 42–43.
- Rasinen, A., Virtanen, S., Endepohls-Ulpe, M., Ikonen, P., Ebach, J., & Zabern, Stahl-von, J. (2009). Technology education for children in primary schools in Finland and Germany: Different school systems, similar problems and how to overcome them. *Int J Technol Des Educ*, 19, 367–379.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools* 41(1), 41(1), 119–130.
- Ricca, B. (2012). Beyond teaching methods: A complexity approach. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 31–51.
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. Doctoral Dissertation. Olivet Nazarene University.
- Rogers, J. M. (1995). *Perceptions of staff of the Lincoln Public Schools concerning the implementation of differentiated social studies classes for gifted students in a middle school setting: A case study*. Doctoral Dissertation. The University of Nebraska.
- Roschelle, J. (1995). Learning in interactive environments: Prior knowledge and new experience. *Public institutions for Personal Learning*, 37–51.
- Rubaii-Barrett, N. (2006). Teaching courses on managing diversity: Using learning contracts to address challenges and model behavior. *Journal of Public Affairs Education*, 12(3),

361–383. <https://doi.org/DOI: 10.1080/15236803.2006.12001441>

Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 93–107. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744201>

Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım.

Sahranç, Ü. (2015). Akış kuramı. İçinde M. Kandemir, T. İlhan, Ü. Sahranç, Ş. Işık Terzi, S. G. Çakır, B. Güloğlu, R. Aliyev, B. Ergüner Tekinalp, M. Kalkan, M. K. Yöntem, N. Oğuz Duran, A. R. Özpolat, B. Dilmaç, & T. Seki (Ed.), *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları* (ss. 111–139). Pegem Akademi Yayınları.

Salar, R., & Turgut, Ü. (2015). Implementing differentiated instruction on pre-service physics teachers: Agendas. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 682–695.

Salar, R., & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi : Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048–1068.

Santamaria, L., & Thousand, J. (2018). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13–28.

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction racticeps: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032>

Santisteban, L. N. (2014). The effects of differentiated instruction on the literacy process of learners with interrupted schooling. *Journal Articles*, 9, 31–49.

Sarı, T., Kurtuluş, E., & Yücel Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma- anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal Of Educational Research*, 2(2), 1–14.

Sarıkaya, Y. (1997). *Medreseler ve modernleşme*. İz Yayıncılık.

Sarıkaya, Y. (2008). II. Meşrutiyet ve medreseler: Geleneksel bir kurumun modernleşme sürecinde var olma mücadelesi. *Divan Disiplinler Arası Çalışmalar Dergisi*, 13(25), 37–73.

Satı. (1910). Maârifimizin en büyük yarası. *Ümmet*, 9, 3–5.

Satı. (1917). Tûba ağacı nazariyesi. *Ümmet*, 12, 359–367.

Sauer, K. (2012). The Impact of Student Interest and Instructor Effectiveness on Student Performance. *Education Masters*, 2–53.

Sayılı, A. (2010). *Bilim tarihi*. Gündoğan Yayınları.

Schneider, D. C., Adler, S. A., Montgomery, R. B. G. L.-B. W. R. F. M. H. M. A. M. G. M. M. A., Nickell, P., & Tevis, C. (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence*. National Council for the Social Studies.

- Scigliano, D., & Hipsky, S. (2010). 3 ring circus of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 82–86. <https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516699>
- Scott, B. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom*. Doctoral Dissertation. Ball State Universty, Indiana.
- Selim Sabit. (1299). *Rehñümâ-yı muallimîn*. Matbaa-i Âmire.
- Selvi, K. (2019). Kendi kendine öğrenme bileşenleri. İçinde G. F. Gündüz (Ed.), *Kendi kendine öğrenme* (ss. 36–69). Pegem Akademi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Servilio, K. L. (2009). You get to choose! motivating students to read through differentiated instruction. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 2–11.
- Sezgin, F. (2018). *İslam bilim tarihi üzerine konferanslar*. Timaş Yayınları.
- Shapiro, A. M. (1999). The relationship between prior knowledge and interactive overviews during hypermedia-aided learning. *J. Educational Computing Research*, 20(2), 143–167.
- Shareefa, M., & Moosa, V. (2020). The most-cited educational research publications on differentiated instruction: A bibliometric analysis. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 331–349. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.331>
- Shareefa, M., Moosa, V., Zin, R. M., Abdullah, Z. M., Jawawi, R., Abdullah, N. Z. M., & Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: Do experience, qualification and challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 214–226. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.13>
- Shepherd, D., & Devers, C. J. (2017). Principal perceptions of new teacher effectiveness. *Journal of Education*, 197(2), 37–47. <https://doi.org/10.1177/002205741719700205>
- Sherman, W. (2008). Differentiated instruction: A review of the literature. İçinde *Metropolitan Educational Research Consortium*. Educational Leadership, Virginia.
- Shuangyan, L., Joy, M., & Griffiths, N. (2013). An exploratory study on group formation based on learning styles. *2013 IEEE 13 th International Conference on Advanced Learning Technologies*, 95–99.
- Sims, C. (2014). From differentiated use to differentiating practices: negotiating legitimate participation and the production of privileged identities. *Information Communication and Society*, 17(6), 670–682. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808363>
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10(2366). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Smets, W., & Struyven, K. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach?

- Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1742273>
- Smith, G. E., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. International Society for Technology in Education. <http://www.iste.org/store/>
- Smith, K., & Eitz, M. W. (2003). Problem solving and gifted education: A differentiated fifth-grade fantasy unit. *Gifted Child Today*, 26(3), 56–60.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuzu* (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245–253. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_9
- Stewart, O. S. (2016). *Teachers' perceptions of differentiated instruction in elementary reading*. Doctoral Thesis. College of Education Walden University.
- Stirling, D. (2009). Motivation in education. *Motivation in Education*, 29(2013), 1–221. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.24>
- Stone, L. (2012). *The impact of professional development on classroom teachers' use of differentiated instruction strategies*. Doctoral Dissertation. Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development University of Rochester, New York.
- Stover, K., Sparrow, A., & Siefert, B. (2017). “It aint hard no more!” individualizing instruction for struggling readers. *Preventing School Failure*, 61(1), 14–27. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1164659>
- Subaşı, G. (2016). Eğitim psikolojisi. İçinde A. Aytar Güngör, A. Köksal Akyol, G. Subaşı, G. Bağcıoğlu Ünver, & G. Erdamar Koç (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 1–27). Anı Yayıncılık.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- Svinicki, M. (1994). What they don't know can hurt them: The role of prior knowledge in learning. *Essays on Teaching Excellence*, 5(4), 1–5.
- Şahin, Cengiz. (2019). Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. İçinde M. Güven (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (11. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Şişman, M. (2019). *Eğitime giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan Hatun, E., & Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Akev Akademi Dergisi*, 23(78), 191–204.
- Tan, I. G. C., Sharan, S., & Lee, C. K. E. (2007). Group investigation effects on achievement, motivation, and perceptions of students in Singapore. *The Journal of Educational Research*, 100(3), 142–154.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi eğitim bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taş, F., & Sırmacı, N. (2017). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336–351. <https://doi.org/10.17556/erziefd.312251>
- Taşdemirci, E. (1989). Osmanlı İmparatorluğunda medreseler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3.
- Taşer, S. (2017). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Taşer, S. (2018a). II. Uluslararası Gap sosyal bilimler kongresi. *Bir sosyal bilimci olarak Kâtip Çelebi*, 315–321.
- Taşer, S. (2018b). *Avrupa'da eğitim alan talebe-i Osmani*. Kutlu Yayınevi.
- Taşer, S., & Ulusoy, A. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 13(73), 786–799.
- Taşkıran, C., Baş, K., & Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1–19.
- Taşköprülüzâde. (2019). *Eş-şakâ'iku'n-nu'mâniyye fî ulemâi'd-devleti'l-Osmâniyye* (D. Örs (Ed.)). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Tay, B. (2017a). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461–487.
- Tay, B. (2017b). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. İçinde B. Akyürek Tay, M. Baş, H. Köksal, S. Demirtaş, A. Nalçacı, F. Zayimoğlu Öztürk, T. Öztürk, Ş. Uçuş Güldalı, P. Girmen, Ö. Gündoğan Bayır, K. Ulusoy, K. Karatekin, F. Ünal, A. Beldağ, S. Yazar Kaptan, E. Aladağ, S. Aladağ, & M. Şeker (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* (ss. 1–39). Pegem Akademi Yayınları.

- Tay, B. (2022). Sosyal bilgilerin doğası ve temel ilkeleri. İçinde Ö. Bektaş & R. Turan (Ed.), *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları* (ss. 21–52). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13–17. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.988559>
- Tedrisatta İsticvab. (1910). *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, 1(10), 177–180.
- Tekindağ, Ş. (1973). Medrese dönemi. *Cumhuriyetin 50. Yılında İstanbul Üniversitesi*, 3(54).
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924). Resmî Ceride. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/63.pdf>
- Thakur, K. (2014). Differentiated instruction in the inclusive classroom. *Research Journal of Educational Sciences*, 2(7), 10–14.
- Theisen, T., & Co, L. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Comminuque*, 6.
- Thiessen, A. (2012). *Differentiated Physical Learning Environment*. Master Thesis. Sioux Center, IA.
- Tobin, R., & Tippet, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9414-z>
- Tokcan, H., & Demirkaya, H. (2014). Sosyal bilgilerde strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 435–471). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school’s journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77–87. <https://doi.org/doi:10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12–16.
- Tomlinson, C. A. (2001a). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2001b). Standards and the art of teaching: Crafting high-quality classrooms. *NASSP Bulletin*, 38–47.
- Tomlinson, C. A. (2005a). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262–269.
- Tomlinson, C. A. (2005b). Travelling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8–12.
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8–13.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26–30.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. baskı).

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in ccademically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Stickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topçu, N. (2017). *Türkiye'nin maârif davası* (29. baskı). Dergâh Yayınları.
- Töremen, F., & Pekince, D. (2011). Örgütsel öğrenmede grup dinamikmi: Öğrenen takımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 389–406.
- TTKB. (1953). *Muhtelif gayeli ortaokul açılması ve bunların müfredat programı hakkında*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari/icerik/152>
- Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 155–159. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.052>
- Tulbure, C. (2012). Learning styles, teaching strategies and academic achievement in higher education: A cross-sectional investigation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 398–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.151>
- Tuncel, İ. (2014). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. İçinde İ. Görgen, İ. Tuncel, B. Alcı, Z. Kablan, K. Baykara, C. Küçüktepe, & H. Turan (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 19–67). Anı Yayıncılık.
- Turaçoğlu, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grup araştırması tekniğine yönelik öz değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 39–47.
- Turan, M. (2019). Öğrenme-öğretme ilkeleri. İçinde A. S. Saracaloğlu & A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 127–141). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, O. (y.y.). Selçuklu devri vakfiyeleri, Şemseddin Altun Âba vakfiyesi ve hayatı. *Belleten*, XI(42).
- Turan, O. (2021). *Selçuklular tarihi ve Türk-İslam medeniyeti*. Ötüken Neşriyat.

- Turhan, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemleri. İçinde G. Tezcan, G. Karaer, C. Sola Özgüç, T. Tutuk, E. Kayışdağı, Ş. Gezer Demirdağı, F. Ünal, C. Turhan, E. Kıyak, O. Hazır, & Ö. Toper Korkmaz (Ed.), *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi* (ss. 128–149). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkman, B. (2017). Genel öğretim programını özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırma stratejileri. İçinde Y. Yaman, B. Türkman, E. Kanlı, Ş. Güçyeter, S. Camcı Erdoğan, U. Sak, M. B. Ayas, G. Batdal Karaduman, M. Özyaprak, B. S. Çalıkoğlu, S. Akgül, & M. Z. Leana Taşçılar (Ed.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* (ss. 23–44). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulusoy, A. (2016). Güdülenme ve öğrenme. İçinde A. Aytar Güngör, A. Köksal Akyol, G. Subaşı, G. Bağcıoğlu Ünver, & G. Erdamar Koç (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 490–512). Anı Yayıncılık.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Unan, F. (1999). Osmanlılarda medrese eğitimi. İçinde *Osmanlı (Toplum) C.5*. Yeni Türkiye Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişimine tarihi bir bakış*. Millî Eğitim Basımevi.
- Uzun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı*. TTK Yayınları.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişimlerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş I* (R. Kızıler & E. Yalçın (Ed.)). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ünal, M. A. (1998). *Osmanlı müesseseler tarihi*. Kardelen Kitabevi.
- Ünal, M. A., & Cengiz, O. (2018). Osmanlı medrese geleneğinde zaman, mekân ve zihniyet örgütlenmesi. İçinde *Osmanlı medreseleri eğitim, yönetim ve finans* (ss. 31–71).
- Vahapoğlu, H. (1992). *Osmanlı'dan günümüze azınlık ve yabancı okulları*. Bayrak Matbaası.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development

- program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123–138. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1338196>
- Vantassel-Baska, J. (2013). Differentiation in action. *The Roeper School*, 131–144. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-419-2_12
- VanTassel-Baska, J. (2017). Curriculum issues: What makes differentiated curriculum work? *Gifted Child Today*, 40(1), 62–63. <https://doi.org/10.1177/1076217516675905>
- Varış, F. (1983). Program geliştirme çalışmaları. İçinde *Cumhuriyet dönemi eğitim*. Millî Eğitim Asımevi.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264–270.
- Vendrovskaya, R. B. (1992). Lessons of differentiated instruction. *Russian Education & Society*, 34(1), 73–94. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393340173>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Harvard College.
- Waid, N. (2016). *Social studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Wan, S. W. Y. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 284–311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Wang, J., Wang, Y., Tai, H., & Chen, W. (2010). Instruction on Students With Different Prior. *International Journal of Science and Mathematics Education*, October 2009, 801–820.
- Ward, V. S. (1985). Giftedness and personal development: Theoretical considerations. *Roeper Review*, 8(1), 6–10. <http://dx.doi.org/10.1080/02783198509552918>
- Ward, V. S. (1986). Theory in the practice of differential education for the gifted. *Roeper Review*, 8(4), 263–271.
- Washburne, C. W. (1953). Adjusting the program to the child. *Educational Leadership*, 11(3), 138–147.
- Weber, C., Johnson, L., & Tripp, S. (2013). Implementing differentiation: A school's journey. *Gifted Child Today*, 36(3), 179–186. <https://doi.org/10.1177/1076217513486646>
- Westbroek, H. B., van Rens, L., van den Berg, E., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955–976. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1744044>
- Woo, Y. S. (1991). *A differentiated social studies curriculum model for gifted students on the junior high school level in Korea*. Doctoral Dissertation. Columbia University.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yavuz, M. (2019). Araştıran okulda öğrenme. İçinde Ö. Bolat, M. Çalışkan, E. Ertekin, A. T. Öner, H. Özen, A. Ünal, & M. Yavuz (Ed.), *Araştıran okul* (ss. 29–36). Eğitim Yayınevi.
- Yediyıldız, B. (1962). Sosyal teşkilatlar bütünlüğü olarak vakıf külliyesi. *Türk Kültürü*, 219(19), 262–271.
- Yel, S., Taşdemir, A., & Yıldırım, K. (2015). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. İçinde B. Tay & A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 41–98). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılar, M. B., & Tağrikulu, P. (2020). Sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretim yaklaşımları. İçinde T. Çelikkaya, Ç. Özgür Demirbaş, T. Yıldırım, & H. Yakar (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi 1* (ss. 47–91). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C. L., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. S. (2018). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 34(1), 36–46.
- Yunita, W., Mayuni, I., & Emzir. (2018). Integrated story-based grammar learning model: The effectiveness and students' perception on its implementation in a grammar classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 178, 296–303.
- Yücel, H. Â. (1994). *Türkiye 'de orta öğretim* (1. Baskı). T.C. Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi.
- Yürük, S. E., & Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56–74.
- Zengin, M., & Cevherli, K. (2018). Osmanlı medrese sisteminde eğitim-öğretim kadrosu üzerine bir değerlendirme. İçinde F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli, & Y. Kaymaz (Ed.), *Osmanlı medreseleri eğitim, yönetim ve finans* (ss. 175–195). Mahya Yayıncılık.
- Zernûci. (2019). *Ta'limü'l müte'allim* (M. Köseoğlu (Ed.)). Kitap Kalbi Yayıncılık.
- Zernûci, B. (1292). *Ta'limü'l müte'allim*.
- Ziori, E., & Dienes, Z. (2008). How does prior knowledge affect implicit and explicit concept learning? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(4), 601–624.
- Zoraloğlu, S. (2020). Farklılaştırılmış öğretim stratejileri, tek beden herkese uymaz. İçinde M. A. Sözer (Ed.), *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri, tek beden herkese uymaz* (ss. 1–13). Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

Ek-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcı,
Hazırlanan bu yarı yapılandırılmış görüşme, “Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları ve Günümüze Yansımalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tez çalışmasına yöneliktir. Araştırmanın amacı doğrultusunda sizden veriler toplanacaktır. Toplanan veriler tamamen akademik amaçlı olup, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır. Sizden toplanan veriler, bilgisayar veya diğer depolama alanlarında şifrelenmiş dosya yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman ve araştırmaya yapacağınız değerli katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Seyit TAŞER
NEÜ, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Ahmet ULUSOY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Doktora Öğrencisi

1 a) Cinsiyet?

() Kadın () Erkek

1 b) Mezuniyet durumunuz?

() Eğitim Fakültesi () Diğer

1 c) Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınız?

1 d) Ne kadar süredir bu okulda öğretmenlik yapıyorsunuz?

1 e) Mesleğinizle ilgili herhangi bir mesleki eğitime (hizmet içi eğitim vb.) katıldınız mı? Evet ise açıkla mısınız?

2) Eğitimde bireysel farklılıklar ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

a) Meslek hayatınızda öğrencilerinizin bireysel farklılıklarından dolayı öğrenme süreçlerinde yaşadığınız zorluklar oldu mu? Bunlar nelerdir? Ne sıklıkla bu zorlukla karşılaşmaktasınız?

b) Eğitimde bireysel farklılıkları esas alan sizin uyguladığınız bir yöntem var mı? Anlatılabilir misiniz?

3) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını daha önce duydunuz veya uyguladınız mı?

a) Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili neler biliyorsunuz? Kısaca özetler misiniz?

4) Sizce farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile işlenen bir sosyal bilgiler dersi ve diğer yaklaşımlarla işlenen sosyal bilgiler dersi arasında farklılıklar neler olabilir?

5) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanma süreci ile ilgili olmak üzere sınıflardaki mevcut fiziki ortamın değişimi sizce eğitime olumlu katkılar sağlar mı?

6) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile öğrenme süreçlerinde veya öğretim yöntemlerindeki değişimlerin eğitime katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

- Planlamada
- Uygulamada
- Değerlendirmede

7) Şu anki izlenen öğrenci merkezli yaklaşımın öğrencilerin aktif olma düzeylerine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının veya öğretimde bireysel yaklaşımın bu konuda katkısı sizce ne düzeyde olur?

b) Öğrencilerdeki görev ve sorumluluk bilincine ve gelişimine katkısı ne olur?

- Öğrenme ortamı dışında
- Öğrenme ortamında
- Paylaşımlarda
- Bilgiye ulaşmada
- Etkinliklerde
- Değerlendirmelerde
- Öğrenme görevlerinde

8) Sosyal bilgiler eğitimde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenme ortamına, ve öğrenme süreçlerine katkısı ile ilgili olmak üzere:

- a) İletişim ve etkileşim süreçleri hakkındaki düşünceniz,
- b) Sınıf yönetimi ve denetimi konusundaki düşünceniz,
- c) Öğrencinin ilgi ve motivasyonu hakkındaki düşünceniz

9) Sosyal bilgiler dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında en çok beğendiğiniz özellikler nelerdir?

10) Sosyal bilgiler dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının olumsuz olduğunu düşündüğünüz bir yönü var mıdır? Varsa nelerdir?

11) Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulamasının daha çok hangi alanda destek sağlayabileceğini ön görürsünüz?

- Bilimsel açıdan
- Öğrenme açısından
- Düşünme becerileri açısından
- Eleştirel düşünme açısından
- Yaratıcı düşünme açısından
- Problem çözme açısından
- Sosyal açıdan
- Katılım açısından
- Etkileşim açısından
- Sorumluluk alma açısından

- İşbirliği açısından
- Güdülenme açısından

12) Sizce farklılaştırılmış ğretim yaklaşımı, sosyal bilgiler dersinde etkin kullanılabilen bir yaklaşım mıdır? Neden?

Ek-2. Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :10/09/2021 Toplantı Sayısı :08 Karar No :2021/452
Araştırmanın Başlığı	Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları ve Günümüze Yansımalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Seyit TAŞER
Yardımcı Araştırmacılar	Ahmet ULUSOY Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	6774 sayılı başvurumuz değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
Uygun Değil ise gerekçeleri	

ASLI GİBİDİR
16/09/2021

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

Ek-3. Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-34964761
Konu : Araştırma İzni (Ahmet ULUSOY)

19.10.2021

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 11/10/2021 tarihli ve E-48178250-300.102583 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ahmet ULUSOY'un "Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları ve Günümüze Yansımalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaokullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde bir adet kitapçık ve bir adet CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Arz ederim.

Mustafa KURT
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Katılımcı Onay Formu (1 Sayfa)
- 3-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (4 Sayfa)
- 4-Okul Listesi (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akçeşme Mahallesi Garaj Caddesi No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby>

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1210

E-Posta: isticat42@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : mebi@01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr>

Faks:3323515940

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4d16-3197-300e-ad7e-31d2 koda ile teyit edilebilir.

Ek-4. Okul Listesi

KONYA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ KURUM LİSTESİ

	KURUM	İL	İLÇE
1	ŞEHİT ÜSTEĞMEN MEHMET DÜZENLİ İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
2	YAŞAR DOĞU İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
3	YAŞAR DOĞU ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
4	ŞEHİT ALBAY İBRAHİM KARAOĞLANOĞLU İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
5	KARAASLAN ATATÜRK İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
6	KARAASLAN ATATÜRK ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
7	ALAEDDİN KEYKUBAD İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
8	BOZKIRLILAR VAKFI İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
9	AKABE İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
10	PROF. DR. FUAT SEZGİN ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
11	AYŞE-HÜSEYİN ÖZKAN ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
12	KARATAY BELEDİYESİ 23 NİSAN İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
13	KARATAY BİLİM VE SANAT MERKEZİ	KONYA	KARATAY
14	FETİHKENT İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
15	İSA CAN BEZİRCİ İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
16	KARATAY HÜRRİYET ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
17	KURTULUŞ ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
18	ULUIRMAK HÜRRİYET İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
19	NAMİK KEMAL ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
20	SARAÇOĞLU İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
21	SULTAN ALPARSLAN İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
22	ULUBATLI HASAN İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
23	İSTİKLAL ORTAOKULU	KONYA	KARATAY
24	MEHMET ALİ ATİKER İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
25	ERENKÖY ZEKİ ALTINDAĞ İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
26	ERENKÖY ZEKİ ALTINDAĞ ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
27	İSMAİL HAKKI TONGUÇ İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
28	ADNAN HADİYE SÜRMEGÖZ ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
29	NENE HATUN İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
30	KEMAL AKPINAR İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
31	ÖMER CEMİLE GÜLER İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
32	AHMET HAZİM ULUŞAHİN İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
33	KAŞGARLI MAHMUT ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
34	YÜKSEL BAHADIR ALAYLI BİLİM VE SANAT MERKEZİ	KONYA	SELÇUKLU
35	100.YIL AHMET HAŞHAŞ İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
36	SEYİT ULUGÜLYAĞCI İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
37	AYŞE-KEMAL İNANÇ İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
38	MUSTAFA BÜLBÜL ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
39	100.YIL MAH.AHMET HAŞHAŞ ORTAOKULU	KONYA	SELÇUKLU
40	İSMAİL-ADİLE AVCAN İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	MERAM

KONYA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ KURUM LİSTESİ

41	YAYLAPINAR ORTAOKULU	KONYA	MERAM
42	ZAFER ORTAOKULU	KONYA	MERAM
43	OSMAN GAZİ ORTAOKULU	KONYA	MERAM
44	MERAM AYBAHÇE TOKİ ŞEHİT SÜLEYMAN BALLAN İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	MERAM
45	UHUT MAHALLESİ AHMET HAŞHAŞ İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	MERAM
46	MERAM ŞEHİT PİLOT AYFER GÖK ORTAOKULU	KONYA	MERAM
47	MÜMTAZ KORU İMAM HATİP ORTAOKULU	KONYA	MERAM
48	KONYA BİLİM VE SANAT MERKEZİ	KONYA	MERAM
49	MERAM ALPARSLAN ORTAOKULU	KONYA	MERAM
50	VALİ NECATİ ÇETİNKAYA ORTAOKULU	KONYA	MERAM

Ek-5. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Farklılaştırılmış Öğretim Ders Tasarım Örneği

Ders: Sosyal Bilgiler

Öğrenme Alanı: Birey ve toplum

Kazanım: İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek, kendi tutum ve davranışlarını sorgular.

Süre: 3 ders saati

Beceri: İletişim ve medya okuryazarlığı

Değer: Özgürlük ve sorumluluk

Kavram: İletişim, sen dili, ben dili

Yöntem/Teknik: Soru-cevap, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, merkezler.

Derse Hazırlık

Öğretmen derse başlamadan önce derste iletişim konusunu işleyeceklerini, bu kapsamda sen dili ve ben dili kavramlarını öğreneceklerini ifade eder. Bunun akabinde öğrencilerin konuya ilişkin hazırbulunuşluklarını tespit etmek maksadıyla “Köşe Kapmaca” tekniğini kullanır. Bu teknik aşağıdaki gibi uygulanır:

Köşe Kapmaca: İlk olarak sınıfın köşelerine üzerinde “neredeyse hiç”, “bazen”, “sıklıkla” ve “kesinlikle” ifadeleri yazan kartlar yerleştirilir. Öğrencilerden konu ile ilgili bilgisini ifade eden köşeye gitmesi istenir. Kendi köşesine giden öğrenci, konu hakkında ne bildiğini ve neden bu köşede olduğunu açıklar.

Daha sonra öğretmen, öğrencilerden aldığı dönüte göre öğrencilerin konuya hazırbulunuşluk seviyelerini tespit eder.

Ders Aşaması

Başlangıç

Öğretmen öğrencilere, “Tatlı dil yılanı deliğinden nasıl çıkarır?” diye bir soru yöneltir. Çocuklardan gelen cevaplara göre büyük grup tartışması başlatır ve öğrencilere dönütler verir. Öğretmen sınıf ortamında sorunun serbestçe tartışılmasını sağlar. Daha sonra öğretmen, çocuklara iletişim ile ilgili atasözleri ve deyimlerden bildiklerini söylemelerini ister.

Çocuklardan gelen cevapları tahtaya yazar. Bunun devamında öğretmen öğrencilere hitaben: “Çocuklar günlük hayat içerisinde çevrenizdeki insanlarla hiç tartışma yaşadınız mı? veya birbiriyle tartışan hatta kavga eden insanlar gördünüz mü?” Sorusunu sorar. Gelen cevaplara göre öğretmen: “Peki bu tartışmaların sebepleri sizce ne olabilir?” Sorusunu sorarak tartışmayı yönlendirir. Tartışma sonunda öğretmen öğrencilere: “Şimdi sizinle küçük bir etkinlik yapacağız. İki tane gönüllü öğrencinin yanına gelmesini istiyorum” diyerek iki tane gönüllü öğrenci seçer. Öğretmen yanına gelen gönüllü öğrencilerden birbirini görecektir şekilde karşılıklı durmalarını ister. Bu öğrencilere öğretmen: “Çocuklar ben size başla komutu verince ikiniz de aynı anda yüksek sesle konuşmaya başlayacaksınız. Bu esnada aklınıza gelen herhangi bir şeyden bahsedebilirsiniz. Ben bitir komutunu verdikten sonra da konuşmayı sonlandıracaksınız” der. Öğretmen etkinliği tamamladıktan sonra bu iki öğrenciye, birbirlerinden bir şey anlayıp anlamadıklarını sorar. Sınıftaki öğrencilerden de bu konuya ilişkin görüşler alır ve gerekli dönütler verir.

Gelişme

Öğretmen derse başlangıçtaki etkinliklerden hareketle derste kazandırılması gereken “iletişim, ben dili ve sen dili” kavramlarını tahtaya yazar. Bu kavramların anlamlarını açıklar ve konuya ilişkin örnekler verir. Bu sırada öğretmen, sınıftaki imkânlarla göre, etkileşimli tahtadan konuya yönelik video izletme, diğer araç ve gereçlerden yararlanarak etkinlik yaptırma gibi faaliyetleri de gerçekleştirebilir. Bunun devamında öğretmen, öğrencilerden sen diline ve ben diline örnek olabilecek cümleler kurmalarını ister. Kurulan cümlelere yönelik dönüt ve düzeltmeler yapar.

Bu aşamadan sonra öğretmen öğrencilere hitaben: “Çocuklar şimdi sizinle küçük bir drama gerçekleştireceğiz, iki tane gönüllü öğrenci istiyorum” der. Gönüllü olan öğrencilere anne-çocuk, baba-çocuk veya öğretmen-öğrenci gibi roller verilir. Bu rollerdeki öğrencilerden önce sen dili ile ilgili, akabinde ben dili ile ilgili doğaçlama bir diyalog kurmaları istenir. Bu süreçte öğretmen öğrencilere gerekli desteği sağlar. Dramadan sonra öğretmen öğrencilere hitaben: “Çocuklar sizce hangi dil kullanılması gereken bir dildir, neden?” sorusunu sorar. Çocuklardan gelen cevaplara dönütler verir.

Daha sonra öğretmen çocuklara, “Çocuklar şimdi sizinle bir oyun oynayalım mı? Ne dersiniz?” cümlesiyle öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalışır. Devamında sınıfı üç gruba ayırır. Gruba ayırmada öğrenci istekleri göz önünde bulundurularak esnek davranılır. Sınıf

oturma düzeni bu üç gruba göre ayarlanır. Sınıfta “söz merkezi”, “bulmaca merkezi” ve “iletişim merkezi” olmak üzere üç merkez kurulur.

Söz Merkezi: Öğretmen söz merkezinden iletişimle ilgili atasözleri ve deyimlerden oluşan her biri ayrı kâğıda on tane cümle yazmalarını ve bu cümleyi bir rakamla şifreleyip bir kutuya koymalarını ister.

Bulmaca Merkezi: Öğretmen bulmaca merkezinden, yazılan bu atasözleri ve deyimlere uygun, bir çengel bulmaca hazırlamalarını ister.

İletişim Merkezi: Öğretmen, iletişim merkezinden, içerisinde sen dili ve ben dilinin yer aldığı her biri ayrı kâğıda yazılı, birden ona kadar numaralandırılmış, on tane cümle yazmalarını ve bir kutuya koymalarını ister.

Bu etkinlik süresince öğrenciler, istediği merkezde çalışabilirler. Örneğin bir süre söz merkezinde çalışan öğrenci, daha sonra bulmaca merkezinde çalışmasına devam eder, buradan da iletişim merkezine geçebilir. Merkezler arası esnek bir geçiş sağlanır. Öğretmen bu esnada merkezleri ziyaret ederek gerekli dönüt ve düzeltmeleri sağlar.

Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra, öğretmen gönüllü olan öğrencileri çağırarak onlardan, öncelikle söz merkezinin hazırladığı kutudan bir kâğıt çekmelerini ister. Öğrenci bu kutudan bir kâğıt çeker ve kâğıtta yer alan cümleyi yüksek sesle okur. Öğrenci okuduğu atasözü veya deyim, bulmaca merkezinin hazırladığı bulmaca panosunun ilgili kısmına bularak yapıştırır. Öğrenci, panoya yapıştırdığı atasözü veya deyimde şifrelenmiş rakama karşılık gelen, iletişim merkezinin hazırladığı, ben dili ve sen dili cümlelerinin yazılı olduğu kâğıdı kutudan çekerek yüksek sesle okur. Bu etkinlik bütün istekli öğrencilere yaptırılır.

Bu etkinlikten sonra öğretmen öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla “hikâye merkezi,” “şiir merkezi” ve “resim merkezi” olmak üzere üç tane merkez oluşturur.

Hikâye Merkezi: Öğretmen hikâye merkezinden, iletişimle ilgili, özellikle içerisinde ben dili ve sen dilinin yer aldığı bir hikâye yazmalarını ister.

Şiir Merkezi: Öğretmen şiir merkezinden iletişim ile ilgili bir şiir yazmalarını ister.

Resim Merkezi: Öğretmen resim merkezinden de iletişimle ilgili kendi hayal dünyalarını yansıtan bir resim çizmelerini ister.

Bu etkinlik süresince de öğrenciler, merkezler arasında esnek bir şekilde çalışabilirler. Öğretmen bu süreçte de gerekli desteği sağlar. Merkezlerdeki etkinlikler tamamlandıktan sonra her grup kendi arasından seçtiği sözcüyle yaptığı çalışmayı sınıfa sunar. Bu aşamada öğretmen, gerekli görürse dönüt ve düzeltme yapabilir.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmen etkinlikler tamamlandıktan sonra, öğrenmelere ilişkin durum tespiti yapmak ve öğrenme eksikliklerini belirlemek amacıyla üç farklı kâğıdı oluşturulan üç merkeze verir. Merkezdeki öğrencilerin her biri kâğıda, derste ne öğrendiklerini yazarlar. Daha sonra kâğıtlar merkezler arasında dolaştırılır. Bu dolaşım esnasında öğrenciler, kâğıtta yazılı olanlara eklemeler yapabilirler. Kâğıtlar tüm merkezlerde dolaştıktan sonra öğretmene ulaştırılır. Öğretmen kâğıtları kontrol ederek öğrenme durumlarını tespit eder. Öğrenmelere ilişkin eksiklik veya yanlışlıklar var ise bunlara yönelik dönüt ve düzeltmeler yapar. En sonunda öğrenmelere yönelik oluşturulan kâğıtlar, tüm sınıfla paylaşılarak derse son verilir.