



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

İLKOKULLARDA FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI

Yasemin ÖRTÜLÜ
ORCID: 000-003-0203-1452

Danışman
Prof. Dr. İsa KORKMAZ
ORCID: 0000-0002-6647-1812

Konya – 2025

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Eğitim, bireyin potansiyelini ortaya çıkaran, onu hayata ve topluma hazırlayan en önemli süreçtir. Bu sürecin temel taşlarından biri olan okuma anlama becerisi, öğrencilerin tüm akademik gelişimlerinin merkezinde yer almakta; bilgiye ulaşma, düşünme, yorumlama ve öğrenme becerilerini doğrudan etkilemektedir. Her öğrencinin öğrenme biçimi, ilgi alanı ve hazırbulunuşluk düzeyi farklıdır. Bu nedenle tüm öğrencilere aynı yöntem ve içerikle yaklaşmak, öğrenme sürecinde eşitsizlikler yaratabilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ise bu eşitsizlikleri azaltmayı, tüm öğrencilere kendi ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatları sunmayı amaçlamaktadır.

Bu tez çalışmasında ilkokul düzeyinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetererek yürütölen öğretim süreçlerinin, özellikle Türkçe dersinde okuma anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını ortaya koymaktır.

Bu süreçte bana yol gösteren, bilgi ve deneyimleriyle tezime yön veren değerli danışmanım Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan okul yönetimine, sınıf öğretmenlerine ve gönüllü olarak çalışmaya katılan tüm öğrencilere ve velilere teşekkür ederim.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerine farklılaştırılmış öğretim konusunda bir bakış açısı sunmayı ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Umuyorum ki bu tez, hem akademik hem de pratik düzeyde öğretim süreçlerine katkı sağlar.

Yasemin ÖRTÜLÜ

Haziran 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
KISALTMALAR	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Farklılaştırılmış Öğretim.....	7
2.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri	8
2.2.1. Beyin Temelli Öğrenme	8
2.2.2. Çoklu Zekâ Kuramı	9
2.2.3. Kapsayıcı Eğitim	9
2.2.4. Öğrenme Stilleri	10
2.2.5. Sosyal Yapılandırmacılık	11
2.3. Farklılaştırılan Öğeler	12
2.3.1. İçerik.....	12
2.3.2. Süreç	13
2.3.3. Ürün.....	13
2.3.4. Öğrenme Ortamı	14
2.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Ders Planlama	15
2.4.1. İlgi alanına göre ders planlama.....	15
2.4.2. Öğrenme profillerine göre ders planlama.....	16
2.4.3. Hazırbulunuşluluk seviyesine göre ders planlama	17
2.5. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları.....	18
2.5.1. İstasyonlar.....	18
2.5.2. Merkezler.....	19
2.5.3. Öğrenme sözleşmeleri	20
2.5.4. Seçim duvarı	22
2.5.5. Birleştirme	22

2.5.6.	Katlı öğretim.....	23
2.6.	Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme	24
2.6.1.	Blooming değerlendirme	25
2.6.2.	Biçimlendirici değerlendirme	26
2.6.3.	Ön Değerlendirme için kullanılabilir ölçme araçları	27
2.6.4.	Öğrenme boyunca kullanılabilir ölçme araçları	29
2.6.5.	Öğretim sonunda kullanılabilir ölçme araçları	30
2.7.	İlgili Araştırmalar.....	31
2.7.1.	Yurt içi ilgili araştırmalar	31
2.7.2.	Yurt dışı ilgili araştırmalar	36
3.	YÖNTEM.....	40
3.1.	Araştırmanın Modeli	40
3.2.	Araştırmanın Yapıldığı Eğitim Ortamı	43
3.3.	Araştırmanın Çalışma Grubu	44
3.4.	Araştırma Süreci	45
3.4.1.	Eylem planının hazırlanması	46
3.4.2.	Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulama Aşamasında Belirlenen Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Öneriler	49
3.4.3.	Derslerin planlanması	50
3.4.4.	Uygulama süreci	51
3.4.5.	Uygulamanın değerlendirilmesi	52
3.5.	Veri toplama araçları.....	52
3.5.1.	Araştırmacı ve öğrenci günlüğü	52
3.5.2.	Çalışma Yaprakları	53
3.5.3.	Gözlem formu.....	53
3.5.4.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	54
3.5.5.	Okuduğunu Anlama Beceri Testi	54
3.5.6.	Kişisel Bilgi Formu	55
3.6.	Verilerin Toplanması	55
3.7.	Verilerin Çözümlemesi	56
3.7.1.	Nitel Verilerin Analizi	56
3.7.2.	Nicel Verilerin Analizi	59
4.	BULGULAR	60
4.1.	Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan “İlkokullarda Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Türkçe Dersinde Okuma Anlama Becerisine Katkısı Nasıldır?” Sorusuyla İlgili Bulgular	60
4.1.1.	“İçerikle İlgili Gerçekleştirilen Farklılaştırılmış Öğretim Planının Okuduğunu Anlamaya Katkısı Nasıldır?” Sorusuyla İlgili Bulgular.....	60
4.1.2.	İçerik ve Değerlendirmede Yapılan Farklılaştırma Okuduğunu Anlama Becerisine Nasıl Bir Katkı Sağlamaktadır? Sorusuyla İlgili Bulgular	64
4.1.3.	İçerik ve Süreçte Yapılan Farklılaştırma Okuduğunu Anlama Becerisine Nasıl Bir Katkı Sağlamaktadır? Sorusuyla İlgili Bulgular	72

4.1.4. İçerik ve Süreçte Farklılaştırma Yoluyla Okuduğunu Anlama Becerisinin Desteklenmesine İlişkili Bulgular	82
4.2. Uygulama Öncesi ve Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular	86
4.2.1. Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular	86
4.2.2. Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular	91
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan “İlkokullarda farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin Türkçe dersinde okuma anlama becerisi üzerinde anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?” Sorusuyla İlgili Nicel Bulgular	97
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	100
5.1. Tartışma	100
5.2. Sonuç	106
5.3. Öneriler	108
6. KAYNAKLAR	110
7. EKLER	121

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İlkokullarda Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Bir Eylem Araştırması(1. Sınıf) başlıklı tez çalışmamın toplam **136** sayfalık kısmına ilişkin, 24/06/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre tezimin benzerlik oranı **%8** 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.

24/06/2025

Yasemin ÖRTÜLÜ

Prof. Dr. İsa KORKMAZ

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.

24/06/2025

Yasemin ÖRTÜLÜ

KISALTMALAR

OABT : Okuduğunu Anlama Beceri Testi



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İLKOKULLARDA FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Yasemin ÖRTÜLÜ

Araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ilkokullarda Türkçe dersinde okuma anlama becerilerine nasıl yansıdığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel yöntem takip edilmiş ve desen olarak eylem araştırması deseni seçilmiştir. Eylem araştırmasına uygun olarak yapılan planda “içerik, süreç ve ürün” yönüyle farklılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir özel ilkokulda öğrenim görmekte olan 11’i kız 9’u erkek toplam 20 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Beceri Testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgi formu, günlükler, çalışma kağıtları aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan nitel veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilirken nicel verilerin analizinde ise eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu araştırma, farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Uygulamalar, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil; duyuşsal ve sosyal alanlarda da gelişim göstermelerine katkı sağlamıştır. Öğrenciler bağımsız çalışma alışkanlığı kazanmış, Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmiş ve öğrenmeyi eğlenceli, anlamlı bir deneyim olarak algılamışlardır. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri, eylem planlarının oluşturulmasında rehber rolü üstlenmiş; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak esnek ve öğrenci merkezli öğretim süreçleri planlanmıştır. Frayer Diyagramı, Venn Şeması ve Hikâye Haritası gibi yöntemlerin kavramsal ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Uygulama sürecinde bazı öğrenciler zaman yönetimi ve yönergeleri takip etme gibi konularda zorluk yaşamış; buna yönelik yeniden yapılandırılmış eylem planları ile bu sorunların azaldığı gözlemlenmiştir. Araştırmada yaratıcı, oyun temelli ve iş birliğine dayalı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini artırdığı, öğrenmeye katılımlarını ve motivasyonlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Türkçe dersi, okuma anlama, eylem araştırması.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Primary Education Program
Master Thesis

AN ACTION RESEARCH ON DIFFERENTIATE TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS

Yasemin ÖRTÜLÜ

The aim of the study is to determine how differentiated instruction practices are reflected in reading comprehension skills in Turkish language classes in primary schools. For this purpose, the qualitative method was followed in the study and the action research design was selected as the design. In the plan made in accordance with the action research, differentiation was made in terms of "content, process and product". The study group consists of 20 third-grade students, 11 girls and 9 boys, studying in a private primary school. The data of the study were collected through the Reading Comprehension Skills Test, semi-structured interview form, personal information form, diaries, and worksheets. The collected qualitative data were analyzed using descriptive and content analysis methods, while the paired sample t-test was used in the analysis of quantitative data. This study revealed that activities based on differentiated instruction significantly improved the reading comprehension skills of third-grade primary school students in Turkish language classes. The practices contributed to the students' development not only in cognitive but also in affective and social areas. The students gained the habit of working independently, developed a positive attitude towards Turkish language classes, and perceived learning as an enjoyable and meaningful experience. The semi-structured student interviews played a guiding role in the creation of action plans; Flexible and student-centered teaching processes were planned based on students' interests and needs. It was determined that methods such as Frayer Diagram, Venn Diagram and Story Map developed conceptual and higher-level thinking skills. During the application process, some students had difficulties in issues such as time management and following instructions; it was observed that these problems were reduced with restructured action plans. In the research, it was determined that creative, game-based and collaborative activities increased students' interest, positively affected their participation in learning and motivation.

Keywords: Primary school, Turkish lesson, reading comprehension, action research.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmanın problem durumu, amacı, önemi detaylı bir şekilde ele alınmış ve sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmada sık geçen tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin topluma uyum sağlamasında potansiyelini gerçekleştirmesinde ve yaşam boyu öğrenme sürecini sürdürebilmesinde temel bir rol üstlenmektedir. Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirerek toplumsal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayan sistematik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2020). Bu sistematik sürecin başlangıç aşamasını oluşturan ilkökul dönemi, öğrencilerin temel akademik becerileri kazandıkları ve öğrenme süreçlerine yönelik tutumlarının şekillendiği kritik bir aşama olarak bilinmektedir. Bu dönem aynı zamanda öğrencilerin üzüntü, korku, öfke ve kaygı gibi farklı duygulara yönelik duygusal okuryazarlık becerilerini de geliştirdikleri bir dönemdir (Ersu ve Saban, 2025). Bu bağlamda olumsuz duygulara kapılmadan öğrenme sürecini pozitif duygularla yapılandırılmaları önem arz etmektedir. Öğrencilerin dil becerilerinin temeli olan okuma anlama yetkinlikleri, akademik başarılarının yanı sıra öz yeterlik algıları ve öğrenme motivasyonları açısından belirleyici bir rol oynamaktadır (Akıllı, Keskin ve Ay, 2017). Bu nedenle etkili bir eğitim sürecinin, bireysel farklılıkları dikkate alan, kapsayıcı ve esnek yapılarla desteklenmesi gerekmektedir.

Öğrenciler; hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları, öğrenme stilleri, sosyoekonomik koşulları ve gelişimsel özellikleri bakımından birbirinden farklı özellikler sergilemektedir. Bu farklılıklar, sınıf ortamında aynı yaş grubunda yer alan öğrenciler arasında dahi belirgin biçimde gözlemlenmektedir. İlkokul döneminde öğrenciler, okuma anlama etkinliklerinde farklı hızlarda ilerlemekte; bazıları karmaşık metinleri anlamada zorlanırken diğerleri temel kavramları hızla kavrayabilmektedir (Tomlinson, 2015). Geleneksel öğretim yöntemleri, bu farklılıkları yeterince dikkate almadığında öğrencilerin öğrenme potansiyelleri tam anlamıyla ortaya çıkarılamamaktadır (Farris, 2015). Bu durum, özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma anlama becerilerinin gelişimini sınırlandırabilmektedir. Bu çerçevede farklılaştırılmış öğretim, eğitim sürecinde önemli kavram olarak ön plana çıkmaktadır

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun öğrenme ortamları tasarlayarak bu soruna çözüm sunmayı hedefleyen yenilikçi bir yaklaşımdır (Gregory ve Chapman, 2020). Bu yaklaşım, içerik, süreç, ürün ve değerlendirme boyutlarını öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre uyarlamayı gerektirmektedir (Tomlinson, 2014). Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini değerlendirmesini, esnek gruplar oluşturmasını ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş içerikler sunmasını zorunlu kılmaktadır (Öztürk vd., 2017). Öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsemesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmekte ve motivasyonlarını artırmaktadır (Gregory ve Chapman, 2020). Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin uygulanması, eğitimde eşitliği sağlama ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarma açısından kritik bir öneme sahiptir (Tomlinson, 2015). Yapılan birçok araştırmada da farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerini çok yönlü desteklediği belirtilmektedir (Abaza, 2023; Akbalık, 2025; Aşıkcan ve Saban, 2021; Demir Gürol, 2017; Duran, 2024; Ekici, 2024; Erden ve Koçyiğit, 2023; Güven, 2023; Kazancı, 2023; Taş ve Sırmacı, 2018; Yüzbaşıoğlu, 2024). Dolayısıyla bu tür etkinliklerle ilgili farkındalığı artırmak ve öğrencinin öğrenme sürecinde başarılı çıktılar elde etmesini desteklemek açısından farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin önemini vurgulamak gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin çeşitli sınıf düzeylerinde ve derslerde etkisini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, genellikle farklılaştırılmış öğretimin matematik (Abaza, 2023; Çoban, 2019; Ekinci, 2016; Göl, 2021; Şaldırdak, 2012; Taş ve Sırmacı, 2018), İngilizce (Duran, 2024; Ekici, 2024; Güven, 2023) akademik başarı (Abaza, 2023; Akbalık, 2025; Demir Gürol, 2017; Taş ve Sırmacı, 2018), motivasyon (Duran, 2024), akıl yürütme (Yüzbaşıoğlu, 2024), biliş ötesi beceriler (Taş ve Sırmacı, 2018) üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. İlgili yazında Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim modeli ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmakla (Akalin, 2024; Ay, 2023; Bezirgan, 2025; Erden ve Koçyiğit, 2023; Karadağ, 2010; Kazancı, 2023) birlikte farklılaştırılmış öğretimin ilkökul Türkçe derslerinde okuma anlama becerilerine yönelik incelemeler yapan araştırma sayısının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Ay, 2023; Bezirgan, 2025; Kazancı, 2023). İkökul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim modelinin kullanılmasına ilişkin araştırma sayısının artırılması öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermeleri ve akademik başarılarının artması yönüyle önem taşırken; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını

zenginleştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim modelinin uygulama sürecini eylem araştırması yöntemiyle planlamak öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistemli biçimde gözlemleyip değerlendirmeleri açısından değerli bir katkı sunmaktadır. Eylem araştırması deseninde farklılaştırılmış öğretim modelinin Türkçe dersine uygulanabilirliği ve derse yönelik tutumu nasıl etkilediği yönünde araştırma yürüten Karadağ (2010), Türkçe dersi dil becerilerinin gelişiminde farklılaştırılmış öğretimin etkilerini de değerlendirmiştir. Türkçe dersi bağlamında farklılaştırılmış öğretim modelini ele alarak eylem araştırması desenini ilk kez uygulayan Karadağ (2010) araştırması, bu araştırmanın teorik arka planı ve uygulama bölümlerinde yol gösterici olmuştur. Bu çalışma, farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin ilkökul düzeyinde Türkçe dersinde okuma anlama becerilerine nasıl yansıdığını incelemektedir. Araştırmada ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanması ve uygulama öncesinde öğrencilerle görüşmeler yapılması planlanmaktadır. Bu doğrultuda okuduğunu anlama becerisini daha üst bir seviyeye taşımak için içerik, süreç ve ürün unsurlarına yönelik farklılaştırmalar planlanmaktadır. İçerikte farklılaştırma için öğrencilerin işleme seviyelerine uygun olarak basitten karmaşığa doğru metinler seçip bu metinlere yönelik sorular yöneltmek hedeflenmektedir. Süreçteki farklılaştırmada grup çalışmaları, bireysel etkinlikler ve istasyon temelli uygulamalarla zengin öğrenme ortamları oluşturmak; ürün farklılaştırmasında ise öğrencilerin öğrendiklerini farklı biçimlerde ifade etmelerine imkân tanımak hedeflenmektedir. Uygulama sürecinde katmanlandırılmış öğretim stratejisi benimsenerek bu sayede her öğrencinin kendi öğrenme seviyesinden sürece katılımı desteklenecektir. Bu strateji ve farklılaştırma uygulamaları, okuduğunu anlama becerisinde bireysel farklılıkları dikkate almayan öğretim süreçlerinin öğrencilerin gelişimini sınırlayabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu hedefler doğrultusunda araştırmanın problemi “Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ilkokullarda Türkçe dersinde okuma anlama becerilerine nasıl yansımaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. .

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ilkokullarda Türkçe dersinde okuma anlama becerilerine nasıl yansıdığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokullarda farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin Türkçe dersinde okuma anlama becerisine katkısı nasıldır?

- i. İçerikle ilgili gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim planının okuduğunu anlamaya katkısı nasıldır?
 - ii. İçerik ve değerlendirmede yapılan farklılaştırma okuduğunu anlama becerisine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
 - iii. İçerik ve süreçte yapılan farklılaştırma okuduğunu anlama becerisine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
2. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin görüşleri nasıldır?
 - i. Uygulama öncesinde öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin görüşleri nasıldır?
 - ii. Uygulama sonrasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri nasıldır?
 3. İlkokullarda farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin Türkçe dersinde okuma anlama becerisi üzerinde anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokul döneminde özellikle Türkçe derslerinde okuma anlama becerilerinin gelişimi, öğrencilerin akademik başarıları, dil gelişimleri ve öğrenme motivasyonları açısından temel bir öneme sahiptir (Akıllı, Keskin ve Ay, 2017). Ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme profilleri ve ilgi alanlarındaki çeşitlilik, geleneksel öğretim yöntemlerinin tüm ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Gregory ve Chapman, 2020). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğrenme sürecini şekillendiren ve hem akademik başarılarını hem de motivasyon ve öz yeterliklerini artırmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir (Gregory ve Chapman, 2020; Tomlinson, 2014). Aynı zamanda bir sınıf yönetim anlayışı olarak da görülen bu modelin etkili uygulanabilmesi, öğretmenlerin bu yaklaşıma hâkim olması, uygun stratejiler kullanması ve sürekli mesleki gelişim göstermeleriyle mümkün olmaktadır (Tomlinson, 2014). Bu anlayış, eğitimde eşitliği desteklerken öğrencilerin potansiyellerini de en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Cannon, 2017)

İlgili yurt içi ve yurt dışı literatür incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerinde akademik, duyuşsal ve sosyal açıdan olumlu gelişmeleri beraberinde getirdiği görülmektedir (Akalin, 2024; Am vd., 2023; Ay, 2023; Bezirgan, 2025; Bingöl, 2023; Cannon, 2017; Çelik, 2024; Karadağ, 2010; Kazancı, 2023; Magableh ve Abdullah, 2021). Ancak ilgili yazında ilkökul Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine farklılaştırılmış öğretimin nasıl bir katkı sağladığını ele alan çalışma sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu

görülmektedir (Ay, 2023; Bezirgan, 2025; Kazancı, 2023). Oysaki ilkokulda okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin akademik başarılarının temeli olup tüm derslerde bilgiye erişim ve anlamlandırma sürecini doğrudan etkilemektedir (Aygün, 2021). Bu beceri, eleştirel düşünme, problem çözme ve yazılı ifade yetkinliğinin gelişimi açısından da belirleyici rol üstlenmektedir (Arslan, 2017). Farklılaştırılmış öğretim ise öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun stratejiler sunarak okuduğunu anlama becerisinin gelişimini desteklemekte; öğrenme sürecini daha etkileşimli, anlamlı ve kalıcı hâle getirmektedir (Am vd., 2023). Dolayısıyla ilkokulda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde farklılaştırılmış öğretim modelinin önemi açıkça görülmektedir. Bu araştırma, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ilkokul Türkçe derslerinde okuma anlama becerilerine nasıl yansıdığını derinlemesine inceleyerek alan yazına katkı sağlamayı ön görmektedir. Araştırmanın eylem araştırması deseninde tasarlanmış olması da araştırmayı önemli kılmaktadır. Eylem araştırması öncesinde öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırma sonrasında tekrar edilmesi, öğrencilerin süreçte kendilerinde nasıl bir değişim olduğunu fark etmelerine ve bunu ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu şekilde öğrencinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin kendi değerlendirmelerine dair anlayış elde edilmektedir. Bu yönüyle de araştırma, önem arz etmektedir. Özellikle araştırmacı ve öğrenci günlüklerine yer vererek uygulama sürecinin değerlendirilmesi, sürece ilişkin derinlemesine ve çok boyutlu veriler elde edilmesini sağlayarak uygulamanın etkililiğini ve karşılaşılan güçlükleri ortaya koyma açısından büyük önem taşımaktadır.

Sayıtlar (Varsayımlar)

- Araştırmaya katılan öğretmenin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama konusunda yeterli bilgiye ve motivasyona sahip olduğu varsayılmaktadır.
- Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme profilleri açısından çeşitlilik gösterdiği varsayılmaktadır.
- Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlandığında okuma anlama becerilerini geliştirmede etkili olacağı varsayılmaktadır.
- Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının, farklılaştırılmış öğretimin etkilerini doğru bir şekilde ölçebileceği varsayılmaktadır.

- Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, farklılaştırılmış öğretim ilkelerine (içerik, süreç, ürün uyarlaması) uygun şekilde gerçekleştirileceği varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkökul 3.sınıf düzeyinde okumakta olan 11 kız 9 erkek toplamda 20 öğrenci ile sınırlıdır.
- Çalışma, Türkçe dersine ve okuma anlama becerilerine odaklanmıştır; diğer dersler veya beceriler (örneğin yazma, konuşma) araştırmanın kapsamı dışındadır.
- Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının kapsamı, yalnızca belirlenen ölçme araçlarıyla (Okuduğunu Anlama Beceri Testi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü) sınırlıdır.
- Araştırmanın uygulama süresi, 2024-2025 eğitim-öğretim dönemiyle sınırlı olup uzun vadeli etkiler bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

1.5. Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine uygun olarak içerik, süreç, ürün ve değerlendirme boyutlarının uyarlandığı bir öğretim yaklaşımıdır (Tomlinson, 2014).

Okuma Anlama Becerisi: Öğrencilerin okudukları metinlerin anlamını kavrama, yorumlama ve bu bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneğidir (Akıllı, Keskin ve Ay, 2017).

Eylem Araştırması: Sınıf içi uygulama sürecine yönelik sorunların tespit edilmesi ya da mevcut bir problemin daha iyi anlaşılması ve çözülmesi amacıyla sistematik veri toplama ve çözümleme süreçlerini içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Hazırbulunuşluk Düzeyi: Öğrencilerin bir öğrenme etkinliğine başlamadan önce sahip oldukları bilgi, beceri ve motivasyon düzeyidir (Tomlinson, 2015).

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim süreçlerini tasarlamaya yönelik yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson, 2014). Bu yaklaşım, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri gibi bireysel özelliklerini temel alarak öğretim sürecini şekillendirmektedir (De Jesus, 2012; Letwinsky, 2017). Gregory ve Chapman'a (2020) göre farklılaştırılmış öğretim, tüm öğrencilerin öğrenme potansiyellerini ortaya çıkarmayı hedefleyen öğrenci merkezli bir modeldir.

Farklılaştırılmış öğretimde temel amaç, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini karşılamaktır. Bu kapsamda içerik, süreç, ürün ve değerlendirme boyutları öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine uygun şekilde uyarlanmaktadır (Gregory ve Chapman, 2020; Tomlinson, 2014). Bu uyarlamalar, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine olanak tanımaktadır (Tomlinson, 2005). Örneğin bir öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi yüksek ise daha karmaşık görevlerle desteklenmesi, diğer taraftan düşük olan bir öğrencinin temel kavramları pekiştirebileceği etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir (Tomlinson, 2001).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin, farklı yaş ve seviye gruplarındaki öğrenciler için bireysel özelliklere göre öğretim tasarladıkları bilinmektedir (Sosusa ve Tomlinson, 2011). Bu, farklılaştırılmış öğretimin tarihsel olarak uzun bir geçmişe dayandığını göstermektedir. Tarihsel açıdan bakıldığında çoklu yaş gruplarını barındıran sınıflar, farklılaştırılmış öğretimin doğal bir uygulama alanı olarak görülmektedir (Hall, Strangman ve Meyer, 2002). Ancak günümüzde çoğu öğretmenin, sınıf ortalamasını temel alarak bireysel farklılıkları göz ardı ettiği söylenebilir (Farris, 2015). Bu durum, farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğini sınırlandıran bir engel olarak değerlendirilmektedir.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için öğretmenlerin bazı temel ilkeleri benimsemesi gerekmektedir. Bunlar; öğrencilerin hazırbulunuşluğunu ve öğrenme stillerini değerlendirme, esnek gruplar oluşturma, bireysel gereksinimlere destek sağlama ve gerçek

yaşamla ilişkilendirilmiş ders içerikleri sunma gibi unsurları kapsamaktadır (Öztürk vd., 2017). Ayrıca teknolojinin bu süreçte etkin kullanımı, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin daha etkili hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Koehler vd., 2014). Teknoloji, öğrencilere bireysel öğrenme deneyimleri sunarken öğretmenlere de daha fazla esneklik sağlamaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı değil aynı zamanda onların öğrenme motivasyonlarını ve öz yeterlik algılarını güçlendirmeyi de hedeflemektedir (Tomlinson, 2014). Öğrencilerin bireysel olarak desteklenmesi, onların derse olan ilgisini artırmakta ve öğrenme süreçlerine daha etkin katılım sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Gregory ve Chapman, 2020). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin yalnızca bir öğretim yöntemi değil aynı zamanda bir sınıf yönetim anlayışı olduğu da ifade edilmektedir (Belser, 2010).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğrenme süreçlerini daha etkili hale getiren bir yaklaşımdır. Bu sürecin başarıyla yürütülebilmesi, öğretmenlerin bu anlayışı benimsemesi ve gerekli stratejileri etkin bir şekilde uygulamasıyla mümkün olmaktadır (Tomlinson, 2014). Öğretmenlerin, bu süreçte sürekli olarak mesleki gelişimlerine önem vermeleri ve yenilikçi öğretim yöntemlerini takip etmeleri gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu anlayış, eğitimde eşitliği sağlamanın yanı sıra öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Taşer ve Ulusoy, 2020).

2.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretim, bireysel farklılıkları merkeze alarak öğrenme süreçlerini optimize etmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, kapsayıcı eğitim, öğrenme stilleri ve sosyal yapılandırmacılık gibi kuramlara dayanmaktadır.

2.2.1. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin temelli öğrenme, nörobilim bulgularını eğitim süreçlerine uyarlayarak her bireyin benzersiz öğrenme kapasitesine uygun bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlamaktadır (Doğanay ve Tok, 2009). Bu yaklaşım, öğrencilerin ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesini sağlayarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi desteklemekte, farklılaştırılmış öğretime temel oluşturmaktadır (Tomlinson, 2014). Öğretim süreçlerinin, öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurabileceği, ilgi çekici ve merak uyandırıcı içeriklerle tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2018).

Öğrenme ortamlarının, öğrencilerin motivasyonunu artıran ve sosyal etkileşimi teşvik eden bir yapıda düzenlenmesi, öğrenme süreçlerini güçlendirmektedir (Duman, 2020). İstasyon çalışmaları, grup araştırmaları ve okuma çemberi gibi stratejiler, öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmesini ve bireysel farklılıklarına uygun etkinliklere katılımını sağlamaktadır. Ayrıca öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi ve ürün dosyaları gibi yöntemler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sorumluluk almasına ve ilerlemelerini izlemesine katkı sunmaktadır (Baş, 2010). Bu yaklaşım, farklılaştırılmış öğretimle birleşerek öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine olanak tanımaktadır (Odabaşı ve Celkan, 2010).

2.2.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner'ın geliştirdiği çoklu zekâ kuramı, zekâyı problem çözme, ürün ortaya koyma ve farklı etkinliklerde bulunma yeteneği olarak tanımlayarak bireysel farklılıkları merkeze almaktadır (Çepni, 2008). Bireylerin sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik, kişilerarası/sosyal, içsel/öze dönük ve doğa/doğacı olmak üzere sekiz farklı zekâ alanına sahip olduğunu savunan bu kuram, öğrenme süreçlerinin bu alanlara göre şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Nacar, 2024). Farklılaştırılmış öğretimle uyumlu olarak her bir zekâ alanının bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını ve yeteneklerini farklı şekilde etkilediği belirtilmektedir (Kavut, 2024).

Kuram, öğrenme ortamlarının öğrencilerin baskın zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesini savunmaktadır. Örneğin görsel/uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler şemalarla, bedensel/kinestetik zekâsı yüksek olanlar ise fiziksel etkinliklerle daha etkili öğrenmektedir (Gürbüz ve Baki, 2013). Öğretmenler, istasyon çalışmaları, grup etkinlikleri ve giriş noktaları gibi stratejilerle birden çok zekâ alanına hitap eden öğrenme deneyimleri tasarlamakta, böylece öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarılarını artırmaktadır (Bümen, 2004). Bu yaklaşım, bireysel farklılıklara uygun öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır.

2.2.3. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme fırsatlarından eşit biçimde yararlanmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Kökeni İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) ve Salamanca Bildirisi (1994) gibi uluslararası belgelere dayanan bu anlayış, Türkiye'de de eğitim politikalarında önem kazanmaktadır (Kahriman-Pamuk ve Bal, 2019). Başlangıçta özel gereksinimli bireylerin

eğitim ortamına entegrasyonuna odaklanan kapsayıcı eğitim, zamanla sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı tüm bireyleri kapsayacak Şekilde geniŐlemiŐtir (Gülay, 2021).

Eğitimsel gerekçeler, farklılaştırılmış eğretim yaklaşımlarının gerekliliğine; ekonomik gerekçeler, ortak eğitim ortamlarının maliyet avantajına; sosyal gerekçeler ise adil ve kapsayıcı toplum oluşturma hedefine dayanmaktadır (Aktekin, 2017). Bu çerçevede eğrenme ortamlarının bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi, özellikle dezavantajlı eğrencilerin sürece aktif katılımı açısından önem taşımaktadır (Gülay, 2021).

Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin en temel uygulayıcıları arasında yer almaktadır. İstasyon alıŐmaları, proje tabanlı eğrenme, akran desteği gibi esnek yöntemlerle farklı ihtiyaçlara yanıt verilmesi gerekmektedir (Sarıcı Bulut vd., 2018). Eğrencilerin sınıfa aidiyet hissetmeleri ve eğrenme güçlüklerini aŐmaları, eğretmenlerin empatik ve destekleyici tutumlarıyla mümkün olmaktadır (Bayram, 2019). Kapsayıcı eğitim, bireylerin akademik başarısını artırmakta, okula devam ve katılım düzeylerini yükseltmekte, sosyal ilişkileri güçlendirmektedir (Şimşek vd., 2019). Farklılıklara saygı temelli bu yaklaşım, eŐitlikçi bir eğitim ortamı sunarak tüm eğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmesine katkı sunmaktadır.

2.2.4. Eğrenme Stilleri

Eğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi algılama, işleme ve anlamlandırma süreçlerinde tercih ettikleri kendine özgü yolları ifade etmektedir. Bu kavram, bireysel farklılıkların eğrenme ortamlarının tasarımında dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir (Gülay, 2021). Eğrenme stilleri; çevresel, duyuşsal, fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenler doğrultusunda Şekillenmektedir (Dolu rnek, 2023).

Çeşitli araştırmacılar tarafından geliŐtirilen eğrenme stili modelleri arasında Dunn ve Dunn'un (1974) modeli, farklılaştırılmış eğretimle olan güçlü bağlantısı nedeniyle ne çıkmaktadır. Dunn ve Dunn'un modeline göre eğrenme süreci çeşitli dıŐsal ve içsel deđiŐkenlerden etkilenmektedir. Örneğin bazı eğrenciler sessiz bir ortamda ya da görsel materyallerle eğrenirken, bazıları hareketli etkinlikler veya sesli içeriklerle daha etkili eğrenmektedir (Gülay, 2021). Kolb (1984) eğrenme stillerini bireylerin deneyimle, düŐünerek ya da yaparak eğrenme yönelimleri doğrultusunda sınıflandırmıŐtır (Kazancı, 2023). Pritchard (2013) ise eğrenme alıŐkanlıklarının çevresel ve fizyolojik etkenlerle Őekillendiđini belirtmiştir (Akt. Dolu rnek, 2023).

Görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik öğrenme türleri, bu stillerin eğitim ortamlarındaki yansımalarını oluşturmaktadır. Görsel öğrenenler için grafik ve dijital içerikler, işitsel öğrenenler için tartışma ve dinleme etkinlikleri, dokunsal öğrenenler için ise deneyim temelli etkinlikler etkili olmaktadır (Bengiç, 2008).

Farklılaştırılmış öğretim, bu stilleri dikkate alarak öğrencilerin bireysel tercihlerine uygun etkinlikler sunmaktadır (Güven, 2004). Öğrenme stillerine uygun tasarlanan öğretim ortamları, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarısını artırmaktadır (Boydak, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin farklı öğrenme stillerini tanınması ve öğretim sürecini buna göre planlaması, tüm öğrencilerin potansiyelini gerçekleştirmesine katkı sunmaktadır. Öğrenme stilleri, çoklu zekâ kuramı ve beyin temelli öğrenme yaklaşımlarıyla birlikte bireysel farklılıklara saygılı bir eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır (Dolu Örnek, 2023).

2.2.5. Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılık, bireylerin öğrenme süreçlerinin sosyal etkileşimler ve kültürel bağlamlar yoluyla biçimlendiğini savunmaktadır. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kavramı, öğrencilerin uygun rehberlik ile ulaşabilecekleri potansiyel öğrenme düzeylerine odaklanarak, farklılaştırılmış öğretimle güçlü bir kuramsal bağ kurmaktadır (Delil ve Güneş, 2007). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğretmen ve akran etkileşimleriyle gelişim göstermesini temel almaktadır (Demirel, 2008).

Vygotsky'ye göre bilgi, bireysel değil sosyal bağlamda yapılandırılmakta; öğrenciler çevreleriyle etkileşim içinde öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda öğretim sürecinin öğrencilerin ön bilgilerine dayalı olarak yapılandırılması ve etkinliklerin yakınsal gelişim alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Bostan, 2018). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre içerik, süreç ve ürün çeşitlendirmesi yaparak bu süreci desteklemektedir (Erdoğan, 2017).

Kuram, iş birliğine ve grup temelli etkinliklere özel önem atfetmektedir. Üst düzey bilişsel becerilerin sosyal etkileşim yoluyla geliştiği ve sonrasında içselleştirildiği vurgulanmaktadır (Göksoy ve Torlak, 2020). Akran iş birliği, istasyon çalışmaları ve grup temelli öğrenme stratejileri, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmekte ve aktif katılımlarını artırmaktadır. Yakınsal gelişim alanlarına göre oluşturulan gruplar, iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında daha etkili sonuçlar doğurmaktadır. Sosyal yapılandırıcılık, farklılaştırılmış öğretimin bireysel ihtiyaçlara duyarlı yapısıyla örtüşen kuramsal bir temel

sunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak sosyal etkileşimi destekleyen öğrenme ortamları oluşturması, öğrenmenin etkililiğini artırmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2018). Bu yaklaşım, bireysel ve toplumsal öğrenme süreçlerinin bütünlük olarak ele alınmasını mümkün kılmaktadır.

2.3. Farklılaştırılan Öğeler

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin dikkate alması gereken içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olmak üzere dört temel bileşen bulunmaktadır. Bu öğeler, öğretimin bireysel farklılıklara duyarlı biçimde tasarlanmasına olanak tanımaktadır (Tomlinson, 2008).

2.3.1. İçerik

Farklılaştırılmış öğretimin temel bileşenlerinden biri olan içerik, eğitim müfredatında yer alan kazanımlara ulaşmayı sağlayan konular, kavramlar, beceriler ve bilgiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Duran, 2024). İçerik, öğretmenlerin öğrencilere neyi öğretmeyi hedeflediği ya da öğrencilerin neyi öğrenmesi gerektiği sorusuna yanıt oluşturmaktadır (Kardeş, 2020). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, içeriğin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre uyarlanmasını ve çeşitlendirilmesini savunmaktadır. Bu yaklaşım, tüm öğrencilerin aynı temel konulara erişmesini sağlarken, bireysel farklılıklara uygun materyal ve yöntemlerle öğrenme sürecini zenginleştirmektedir (Avcı ve Yüksel, 2014).

İçeriğin farklılaştırılması, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğretim materyallerinin ve sunum yöntemlerinin uyarlanmasını gerektirmektedir. Öğretmenler, öncelikle tanılayıcı değerlendirmelerle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemekte ve bu doğrultuda içeriği düzenlemektedir (Kardeş, 2020). Örneğin bazı öğrenciler temel düzeyde bilgilere ihtiyaç duyarken, diğerleri daha karmaşık ve derinlemesine içeriklere yönelebilmektedir. İçeriğin farklılaştırılmasında öğrencilerin öğrenme stillerine uygun materyaller seçilmesi kritik bir rol oynamaktadır; görsel öğrenenler için grafikler, şemalar ve videolar, işitsel öğrenenler için sesli anlatımlar, kinestetik öğrenenler için ise dokunsal etkinlikler ve deneyler tercih edilmektedir (Avcı, 2022). Ayrıca öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden örnekler ve ek materyaller kullanılarak içeriğin cazibesi artırılmakta ve öğrenme süreci daha anlamlı hale getirilmektedir (Avcı ve Yüksel, 2017).

İçeriği farklılaştırmanın temel yöntemleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre şekillenmektedir (Duran, 2024). Öğretmenler,

içeriği basitleştirerek veya derinleştirerek, farklı okuma düzeylerine uygun materyaller sunarak, küçük grup çalışmaları düzenleyerek veya dijital ve çevrimiçi kaynaklarla destekleyerek farklılaştırma yapmaktadır (Taylor, 2015). Bu süreçte, içeriğin temel kazanımlardan sapmadan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Zoraloğlu, 2022). Farklılaştırılmış öğretim, içeriğin tüm öğrenciler için erişilebilir, anlamlı ve uygun düzeyde olmasını sağlayarak öğrenme süreçlerini desteklemekte ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır.

2.3.2. Süreç

Süreç, farklılaştırılmış öğretimin temel unsurlarından biri olarak öğrencilerin müfredattaki bilgi, beceri ve kavramları anlamlandırılmaları için tasarlanan etkinlikler, yöntemler ve öğrenme ortamlarını kapsamaktadır (Sak, 2010). Bu öge, öğretimin “nasıl” gerçekleşeceği sorusuna yanıt vererek, öğrencilerin bireysel özelliklerine, hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine uygun olarak çeşitlendirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmayı hedeflemektedir (Avcı ve Yüksel, 2017). Geleneksel öğretimde sıkça kullanılan tekdüze anlatım yerine, süreç, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve bireysel farklılıklara duyarlı bir yapıda düzenlenmektedir.

Sürecin farklılaştırılması, esnek gruplandırma, çeşitli öğretim stratejileri ve materyallerin kullanımıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre kademeli etkinlikler tasarlamakta, ilgi alanlarına hitap eden görevler sunmakta veya öğrenme stillerine uygun yöntemler uygulamaktadır (Zoraloğlu, 2022). Örneğin bir öğrenci grubu tartışma yoluyla öğrenirken, diğer bir grup uygulamalı etkinliklerle veya görsel materyallerle kavramları içselleştirmektedir. Esnek gruplar, öğrencilerin farklı görevlerde yer almasını sağlayarak etiketlenmeyi önlemekte ve sosyal etkileşimi güçlendirmektedir (Tomlinson, 2014). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sorumluluk almasını, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır.

2.3.3. Ürün

Ürün, öğrencilerin öğrenme sürecinin sonunda edindikleri bilgi, beceri ve anlayışları sergiledikleri çıktılar olarak ifade edilmektedir (Tomlinson, 2001; Kardeş, 2020). Bu çıktılar, rapor, maket, sunum, tartışma, şiir, proje, drama veya skeç gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkmakta ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılmaktadır (Duran, 2024). Geleneksel öğretimdeki standart test odaklı

değerlendirmelerin aksine, farklılaştırılmış öğretimde ürünler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını yansıtan esnek bir değerlendirme aracı olarak kullanılmakta ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirmektedir.

Ürünlerin farklılaştırılması, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmakta ve kendilerini ifade etme yollarını çeşitlendirmektedir. Öğretmenler, hazırbulunuşluk düzeyine göre temel becerilere odaklanan basit görevler ya da yaratıcı düşünmeyi gerektiren karmaşık projeler sunarak öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun seçenekler oluşturmaktadır (Tüfekçi, 2018). Örneğin görsel öğrenenler için poster veya grafik hazırlama, işitsel öğrenenler için sözlü sunum, kinestetik öğrenenler için ise fiziksel etkinlikler veya deneyler tercih edilmektedir (Avcı ve Yüksel, 2017). Açık yönergeler ve esnek gruplandırma, öğrencilerin kendilerini en iyi ifade edebilecekleri ürünleri seçmelerine olanak tanımakta, böylece öğrenme süreçlerini daha etkili ve motive edici bir hale getirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını desteklerken, aynı zamanda bireysel potansiyellerini ortaya koymalarına fırsat sunmaktadır (Zoraloğlu, 2016).

2.3.4. Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için fiziksel, sosyal ve duygusal unsurların bir arada düzenlendiği bir alan olarak tanımlanmaktadır (Alışır vd., 2022). Bu ortam, aydınlatma, sıcaklık, oturma düzeni gibi fiziksel faktörlerin yanı sıra öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları ve duygusal ihtiyaçları gibi bireysel özelliklere göre şekillendirilmelidir (Ay, 2023). Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme ortamı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, çoklu duylara hitap eden zengin materyallerle desteklenen ve esnek bir yapıda tasarlanmaktadır. Okul dışı öğrenme mekanlarının kullanımı da bu ortamları çeşitlendirmekte ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmektedir (Tomlinson, 2009).

Destekleyici bir öğrenme ortamı, öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağlamakta, böylece öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır. Bu ortamda öğrencilerin çabalarına saygı gösterilmekte, yaratıcılıkları teşvik edilmekte ve bireysel farklılıklarına uygun esnek alanlar sunulmaktadır (Nacar, 2024). Örneğin düzenli bir sınıf düzeni, açık kurallar ve beklentiler, öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirmektedir. Güvenli bir ortam, öğrencilerin öğrenmeye odaklanmasını sağlarken, tehdit veya dışlanma hissi öğrenme başarısını olumsuz

etkilemektedir (Saraçoğlu, 2024). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretimde öğrenme ortamı, karşılıklı saygı ve iş birliğine dayalı bir yapıyla her öğrencinin potansiyelini ortaya koyabileceği bir alan olarak düzenlenmektedir.

2.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Ders Planlama

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak ders planlarını şekillendirir. Bu bağlamda öğrencinin ilgisi, öğrenme profili ve hazırbulunuşluk düzeyi olmak üzere üç temel faktör göz önünde bulundurulmaktadır. Ders içeriği, öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına, mevcut bilgi düzeylerine ve öğrenme tercihlerine uygun olarak tasarlandığında öğrenme süreci daha etkili hale gelmektedir. Öğrencinin ilgi düzeyi, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırırken, hazırbulunuşluk seviyesi ve öğrenme profili de dersin içeriği ile öğrencinin bireysel gelişimini uyumlu hale getirmektedir. Bu uyum, öğrencilerin öğrenme başarısını önemli ölçüde güçlendirmektedir (Tomlinson, 2015).

2.4.1. İlgi alanına göre ders planlama

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre konular, materyaller, stratejiler ve etkinlikler planlanmalıdır (Tomlinson, 2014). Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenmelerini etkilediğinden, öğretmenler bu farklılıkları göz önünde bulundurarak planlama yapmalıdır (Senemoğlu, 2013; Özbal, 2016). Öğretmenler, öğrencilerin beceri, ilgi, öğrenme ihtiyaçları ve profillerini tanıyarak, öğrenci dosyaları, gözlemler ve ön değerlendirmelerle bu bilgileri toplamalıdır (Kaplan, 2016). Bu verilerle içerik, süreç veya ürün gibi öğeleri çeşitlendirir ve öğretimi bu doğrultuda planlar. Süreç değerlendirmesi ile gelecek dersler için planlamalar yapar ve öğretimin etkililiğini değerlendirir (Tomlinson, 2014).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitli stratejiler kullanılabilir. Öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirebilir ve öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırabilir. Öğretmen, öğrencilerini tanıyarak ve müfredatı çeşitlendirerek ilgi alanlarına uygun ders planları oluşturabilir. Öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı farklılaştırma için kullanılacak bazı stratejiler şunlardır (Affholder, 2003):

- Yanal Çalışma (Sidebar): Öğrenciler, konunun temel kavramlarını öğrendikten sonra kendi ilgi alanlarını belirler. Öğretmen, konuya uygun ilgi alanlarını seçerek öğrencilerin bu alanları araştırmasını sağlar.
- İlgi Merkezleri: Öğrenciler, öğrenecekleri konunun alt başlıklarına göre ilgi grupları oluşturur. Bu gruplar, konuya dair araştırmalar yaparak birbirlerine bilgi aktarır ve tartışmalar gerçekleştirir.
- Yörüngeseller: Öğrencilere, ilgi alanlarına uygun sorular sorulur. Öğrenciler, soruları doğru şekilde anlamalı ve cevap arayışı için bir plan yapmalıdır. Soruların zorluk seviyesi, öğrenciye göre artırılabilir.
- Günü Tasarlamak: Öğrenciler, bir günü, dersi veya çalışmayı kendi ilgi alanlarına göre planlar ve yönetir. Bu süreç, öğretim hedefleriyle uyumlu şekilde gerçekleştirilir.
- Yapboz: Öğrenciler, konunun belirli bir yönü üzerinde çalışacak bir grup oluşturur. Daha sonra, grup çalışmalarını birleştirerek konuyu daha geniş bir perspektiften inceleyip ortak bir görüş geliştirirler.

2.4.2. Öğrenme profillerine göre ders planlama

Öğrenme profilleri, bireylerin hangi yollarla daha etkili öğrenebileceğini açıklayan bir yapıdır (Tomlinson, 2015). Bu profiller, öğrenci odaklı bir öğretim planının temelini oluşturarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini daha ait hissetmelerini ve potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarını sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmalar, farklı öğrenme profillerinin belirlenmesine yönelik birçok model ortaya koymuş ve bu profillerin genellikle kültür, öğrenme tarzı, cinsiyet ve zekâ tipi olmak üzere dört ana faktörden etkilendiğini göstermiştir (Kise 2021):

- Kültür: Öğrencilerin kültürel geçmişi, onların öğrenme yaklaşımlarını ve tercihlerini önemli ölçüde etkileyebilir. Kültür, öğrenme biçimlerini şekillendirerek, bireylerin algılamalarını ve öğrenmeye olan yaklaşımlarını belirler. Kültüre duyarlı bir öğretim anlayışı, kısa ve hedefe yönelik çalışmalarla olumlu bir öğrenme ortamı yaratabilir (Şahin, 2019).
- Öğrenme Tarzı: Öğrenme tarzı, öğrencilerin çevresel ve kişisel tercihleri doğrultusunda şekillenmektedir. Örneğin bazı öğrenciler sözel aktivitelerle öğrenmeyi tercih ederken, bazıları hareketli veya uygulamalı etkinliklerden fayda sağlamaktadır. Benzer şekilde bireysel çalışmayı tercih eden öğrenciler

olduğu gibi grup çalışmalarıyla daha etkin öğrenen öğrenciler de bulunmaktadır. Her öğrenme tarzına hitap etmek zorlayıcı olsa da öğretmenler, sınıf ortamında farklı öğrenme tarzlarına uygun çalışma alanları oluşturarak bu farklılıkları destekleyebilir (Otrar, 2006).

- Cinsiyet: Cinsiyetin öğrenme süreçlerine olan etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin genel algıya göre erkek öğrenciler rekabetçi, kız öğrenciler ise işbirlikçi çalışmalarda daha başarılıdır. Ancak bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve bu genellemelere sıkı sıkıya bağlı kalınmamalıdır. Erkek öğrenciler grup çalışmalarında başarılı olabilirken, kız öğrenciler de rekabetçi bir ortamda kendilerini daha iyi ifade edebilir (Tomlinson, 2015).
- Zekâ Tipleri: Gardner'ın çoklu zekâ teorisi, öğrenme süreçlerinde beynin hangi alanlarda daha etkin olduğunu anlamaya yönelik önemli bir çerçeve sunmaktadır. Zekâ tipleri, öğrencilerin hangi öğrenme yöntemlerinden daha fazla fayda sağlayacağını belirlemede rehberlik edebilir (Özkan, 2008).

Öğrenme profillerine göre farklılaştırılmış ders planlamasında belirli bir "en iyi yöntem" bulunmamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerini tanıyarak ve onlara çeşitli seçenekler sunarak etkin bir öğrenme ortamı yaratabilir. Bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı öğrenme yollarını keşfetmesi için kısa testler, önceki çalışmalar veya literatürde yer alan öğrenme ölçeklerinden faydalanmaları önemlidir (Wiggins, 2011). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak daha etkili bir öğrenme ortamı sunmakta ve her öğrencinin kendine özgü öğrenme yolculuğunu desteklemektedir.

2.4.3. Hazırbulunuşluk seviyesine göre ders planlama

Farklılaştırılmış öğretimin temel adımlarından biri, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenmesidir. Her öğrencinin öğrenmeye kendi başlangıç noktasından katıldığı varsayımıyla bu başlangıç noktasını tanımadan yapılan planlama etkisiz kalmaktadır. Hazırbulunuşluğun belirlenmesi, öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini daha ileri bir düzeye taşıyacak etkinliklerin tasarlanmasını sağlamaktadır (Tomlinson, 2001).

Farklı hazırbulunuşluk seviyelerine sahip öğrencilerin aynı düzeyde öğrenmeye başlaması, ileri düzeydeki öğrencilerin çaba göstermeden başarıya ulaşmasına neden

olmaktadır. Bu nedenle uygun bir eşleştirme ile öğrencilerin konfor alanlarının biraz dışına çıkarılması, öğrenmenin gerçekleşmesini mümkün kılmaktadır. Hazırbulunuşluk seviyesine göre öğretmen, konunun üç ana unsuru olan içerik, süreç ve ürünü farklılaştırabilir (Çelik, 2014). İçeriği farklılaştırmak, sınıf yapısına bağlı olarak düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin belirli bir reçetesi bulunmamaktadır; her sınıfın, öğrenci grubunun ihtiyaçlarına göre bu unsurları artırması ya da azaltması gereklidir.

2.5. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerini, öğrenme stillerini ve hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate alarak öğretim sürecini şekillendiren bir yaklaşımdır. Tomlinson'a (2014) göre bu uygulamalar ve stratejiler, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin kendi hızlarında zorluk yaşamadan, kişisel özelliklerine uygun ve merak uyandırıcı bir şekilde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecinde daha etkin bir şekilde yer almalarını desteklemektedir (Tüfekçi, 2018).

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla çeşitli strateji ve uygulamalardan yararlanılmaktadır. Bu bağlamda istasyonlar, merkezler, öğrenme sözleşmeleri, seçim duvarı, birleştirme ve katlı öğretim gibi yöntemler, öğretim sürecine esneklik kazandırarak öğrencilerin öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğrenme fırsatları sunmaktadır (Belçer ve Avcı, 2011; Demir ve Gürol, 2015).

2.5.1. İstasyonlar

İstasyonlar, öğrencilerin bireysel ya da grup halinde sınıfın farklı alanlarında belirli etkinlikler üzerinde çalıştığı bir öğretim yöntemidir (Avcı ve Yüksel, 2014). Bu strateji, öğrencilerin aynı konuya farklı açılardan yaklaşmasını ve çeşitli etkinliklerle konuyu pekiştirmesini sağlamaktadır. İstasyonlar, esnek gruplamaya olanak tanıyan ve akran etkileşimini teşvik eden bir yapı sunmaktadır. Hem yeni bir konunun öğrenilmesi hem de mevcut bilginin uygulamaya geçirilmesi için etkili bir araçtır. Bu süreçte, istasyonların içerik ve materyalleri ile istasyonlar arası geçişler öğretmen tarafından planlanmaktadır (Özer ve Yılmaz, 2016).

İstasyon yönteminde öğrencilerin her istasyonu ziyaret etme zorunluluğu bulunmamaktadır. Esnek gruplama yapısı sayesinde öğrenciler, ilgi ve ihtiyaçlarına göre istasyon seçimi yapabilmektedir. Öğretmen, öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak belirli grupların hangi istasyondan başlaması gerektiğini yönlendirebilmektedir. Ayrıca istasyonların renk, simge veya işaretlerle birbirinden ayrılması, organizasyonu kolaylaştıran unsurlardır (Tomlinson, 2005). Ancak bu düzenin rastgele yapılması mümkün değildir; sistematik bir planlama gerekmektedir.

İstasyon stratejisi, uygulanmadan önce kapsamlı bir hazırlık süreci gerektirmektedir. İlk aşamada bu stratejinin neden seçildiği açıkça belirlenmelidir. Eğer öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksiklikleri gidermek amacıyla kullanılıyorsa süreç, hazırbulunuşluk seviyelerinin tespiti ile başlamalıdır (Benek, 2012). İstasyonlar, bu seviyelere uygun bir şekilde sıralanmalı ve her öğrenciye uygun bir yönlendirme yapılmalıdır. Öğrenme profiline göre düzenleme yapılacaksa, benzer içeriklere sahip ancak farklı uygulamalar sunan etkinlikler tasarlanmalıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin öğrenme tercihleri göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır (Batdı ve Semerci, 2012).

İstasyonların sayısı, içerdiği etkinlikler ve öğrencilerin her istasyonda geçireceği süre gibi detaylar, dersin hedefleri ve öğrenci özellikleri doğrultusunda öğretmen tarafından belirlenmektedir (Abbati, 2012). Öğretmenin, bu yöntemi uygularken süreci detaylı bir şekilde planlaması ve öğrencilere yönergeleri net bir şekilde sunması, stratejinin başarısı açısından kritik önem taşımaktadır.

2.5.2. Merkezler

Merkezler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun materyallerin ve etkinliklerin bulunduğu, öğrenmenin sorumluluğunun öğrencilere bırakıldığı alanlardır (Gregory ve Chapman, 2020). Bu strateji, ortam düzenlemesi açısından istasyonlara benzerlik gösterse de içerik ve uygulama bakımından istasyonlardan ayrılmaktadır. İstasyonlarda etkinlikler birbiriyle bağlantılı iken, merkezler bağımsız olarak çalışmaktadır (Özer ve Yılmaz, 2016). Merkezler arasında en bilinenleri ilgi merkezleri ve öğrenme merkezleridir.

İlgi merkezleri, öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda çalışmalarına imkân tanırken (Tomlinson, 2014), öğrenme merkezleri belirli kavramların, becerilerin öğretilmesi veya pekiştirilmesi amacıyla materyal ve etkinlikler sunmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2018). Bu

yönüyle merkezler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve ilgilerini dikkate alarak öğretimi farklılaştırmada etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Merkezler oluşturulurken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir (Tomlinson, 2014):

- Hedef ve kazanımlara odaklanma: Merkezler, öğretim sürecinde kritik hedef veya kazanımlara yönlendirilmelidir.
- Materyal ve etkinlik hazırlığı: Öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için gerekli tüm materyaller ve etkinlikler merkezlerde eksiksiz bir şekilde yer almalıdır.
- Bireysel farklılıkların gözetilmesi: Merkezlerdeki etkinlik ve materyaller, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun şekilde seçilmelidir.
- Aşamalı etkinlik düzeni: Etkinlikler, basitten zora, somuttan soyuta ve yapılandırılmıştan açık uçluya doğru sıralanmalıdır.
- Açık yönlendirme: Öğrenciler, merkezlerde yapacakları etkinlikler konusunda açık ve net bir şekilde bilgilendirilmelidir.
- Öğretmen desteği: Öğretmen, merkezler arasında dolaşarak yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere rehberlik etmeli ve tavsiyelerde bulunmalıdır.
- Sonraki adımların planlanması: Öğrencilerin merkezlerdeki etkinlikleri tamamladıktan sonra ne yapacakları belirtilmelidir.
- Çalışmaların kayıt altına alınması: Merkezlerde gerçekleştirilen tüm öğrenci çalışmalarını düzenli olarak kayıt altına alınmalıdır.
- Sürekli değerlendirme: Merkezlerde öğrencilerin çalışmalarını sürekli değerlendiren bir plan bulunmalıdır.

Sonuç olarak merkezler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılandığı, sosyal becerilerinin ve ilgi alanlarının gelişimine katkı sağlayan, öğrenme sorumluluğunu üstlendikleri alanlar olarak öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Aysu ve Aral, 2016).

2.5.3. Öğrenme sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmeleri, öğretmen ile öğrenci arasında öğrenme sürecinin başlangıcında imzalanan, öğrencinin bir konuyu öğrenme sürecini organize eden bir anlaşmayı ifade etmektedir (Uğurel, 2018). Bu sözleşmelerin içeriği yalnızca öğrenci tarafından oluşturulabileceği gibi öğretmenin rehberliğiyle de düzenlenebilmektedir. Öğrenme sözleşmelerinin tasarlanmasında öğrencinin ilgi alanları, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme

profili dikkate alınmaktadır (Zoraloğlu, 2016). Bu yöntem, öğrencilerin sorumluluk bilinci geliştirmesini hedefleyen bağımsız bir strateji olarak kullanılabilceği gibi diğer öğretim yöntemlerine ek bir araç olarak da değerlendirilebilmektedir.

Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırmakta ve bağımsız çalışma becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanmalarını ve gelişimlerinin sistemli bir şekilde izlenmesini sağlamaktadır (Demirkaya, 2018).

Öğrenme sözleşmelerinin sağladığı faydalar şunlardır (Algozzine ve Anderson, 2007; Avcı ve Yüksel, 2018; Demirkaya, 2018; Tomlinson, 2014; Sousa ve Tomlinson, 2011);

- Öğrencilerin belirli becerilerde uzmanlaşmasına olanak sağlamaktadır.
- Bağımsız çalışma alışkanlığı geliştirmelerine katkı sunmaktadır.
- Öğretmenlere, daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere zaman ayırma fırsatı tanımaktadır.
- Öğrencilerin öğrenme hedeflerine odaklanmasını ve motivasyonunu artırmaktadır.
- Öğrenci gelişiminin öğretmen tarafından izlenmesine yardımcı olmaktadır.
- Araştırma, düşünme, iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.
- Öğrencilere, öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme becerisi kazandırmaktadır.
- Öğrencilerin tercihleri doğrultusunda çalışma yapmalarını sağlayarak öz farkındalıklarını artırmaktadır.
- Öğrenci tercihleri ile öğretmenin rehberliği arasında denge kurulmasını desteklemektedir.
- Öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik etmektedir. Beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamı sunmaktadır.
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki sorumlulukları kısmen üstlenmelerini sağlamaktadır.

Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerine olanak tanıyan hem bağımsız hem de sorumluluk gerektiren bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem, öğrenme hedeflerinin etkili bir şekilde

gerçekleştirilmesini ve öğrencilerin öğrenme sürecinde daha bilinçli bir rol üstlenmesini desteklemektedir.

2.5.4. Seçim duvarı

Seçim duvarı, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerine göre özgün seçimler yapmalarını sağlayan bir öğretim stratejisidir. Bu yöntem, içeriği, süreci veya ürünü farklılaştırarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını hedefler. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun görevlerin belirlenmesi ve seçim hakkı tanınması, motivasyonu artırarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir (Hockett, 2018).

Seçim duvarında dokuz farklı görev, bir tablo halinde düzenlenir. Tablonun her satır ve sütunu, aynı öğrenme amacı doğrultusunda farklı etkinliklerden oluşur. Öğrencilerden, öğretmenin yönlendirmesiyle bir satırdan ya da bir sütundan üç görevi seçmeleri ve tamamlamaları beklenir. Bu yöntem, esnek yapısı sayesinde hem öğrencilerin bireysel tercihlerine hem de farklı hazırbulunuşluk düzeylerine hitap edebilmektedir (Tomlinson, 2014).

Seçim duvarının uygulamada sunduğu avantajlar olarak şunlar söylenebilir:

- Öğrencilere sorumluluk almayı ve kendi öğrenme sürecini yönetmeyi öğretir.
- İlgi alanlarına ve öğrenme profillerine uygun etkinliklerle katılımı teşvik eder.
- Farklı zorluk seviyelerindeki görevlerle, bireysel öğrenme hedeflerini destekler.
- Gruplar veya bireysel çalışmalar için kullanılabilir, bu da stratejiyi esnek hale getirir.

2.5.5. Birleştirme

Birleştirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme sürecini zenginleştiren bir öğretim stratejisidir. Bu yöntemde görevler, öğrencilerin ilgi alanlarına veya hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırılır. Öğrenciler, bireysel olarak çalışarak uzmanlaşır ve ardından edindikleri bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaşarak iş birliği içinde öğrenme sürecine katkıda bulunurlar (Tomlinson, 2014). Bu stratejinin temel amacı, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları aracılığıyla daha derin bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamaktır. Birleştirme, öğrencilere hem bağımsız çalışma becerisi kazandırır

hem de iş birliğinin önemini vurgular. Öğretmenler, bu yöntemi kullanarak öğrencilerin bir konuyu farklı yönlerden ele almalarını sağlayabilir ve öğrenme sürecini daha dinamik bir hale getirebilir.

Birleştirme stratejisinin uygulama türleri şunlardır (Gregory ve Chapman, 2020):

- Düz Ayrılıp Birleştirme: Öğrenciler grup halinde farklı konuları ele alır ve çalışmalarını diğer gruplara sunar.
- Basit Ayrılıp Birleştirme: Gruplar aynı görevin farklı bölümleri üzerinde çalışır ve görev tamamlandıktan sonra ortak bir anlayış oluşturur.
- Tam Ayrılıp Birleştirme: Öğrenciler önce temel gruplarda görev alır. Daha sonra, benzer görevler üzerinde çalışan diğer öğrencilerle uzman gruplar oluşturur. Bu aşamanın ardından, temel gruplarına dönerek öğrendiklerini paylaşır ve bütünleştirir.

Birleştirme çalışması, öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde kavramasına olanak tanır. Ayrıca bu süreç öğrencilerin iletişim, sorumluluk alma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Özetle, birleştirme stratejisi hem bireysel hem de grup öğrenme hedeflerini destekleyen esnek ve etkili bir öğretim yaklaşımıdır.

2.5.6. Katlı öğretim

Katlı öğretim, öğrencilerin ön bilgi düzeyindeki farklılıkların öğrenme sürecinde olumsuz etkiler yaratabileceği durumları çözmeye yönelik bir öğretim stratejisidir. Bu strateji, konunun zorluk seviyesini kademeli olarak ayarlayarak her öğrencinin öğrenme sürecine en uygun şekilde katılımını sağlamayı amaçlar (Avcı ve Yüksel, 2014). Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim yapmak gerektiğinde katlı öğretim yöntemi öğretmenlere büyük ölçüde yardımcı olur (Tomlinson, 2005).

Katlı öğretimin temel prensibi, aynı konuda farklı seviyelerde öğrenme etkinlikleri sunarak öğrencilerin gereksinimlerine hitap etmektir. Bu süreçte, konunun ana odak noktası sabit tutulur ve öğrencilerin seviyelerine göre içeriğin zorluk derecesi uyarlanır. Öğretmenlerin doğru bilgi ve becerileri seçmesi ve öğrencilerin ön değerlendirmesini doğru yapması, başarılı bir katlı öğretim için kritik öneme sahiptir (Özer ve Yılmaz, 2016).

Katlı öğretim planlamasında öğretmenlerin etkinlikleri belirli bir sıraya koyarak zorluk seviyelerini kademeli olarak düzenlemeleri gerekir. Bu süreç, merdivenin basamakları gibi düşünülebilir. En zorlu etkinlik, ilk basamak olarak yer alır ve ardından zorluk seviyeleri giderek azalır. Böylelikle öğrenciler, önce temel bilgileri öğrenip ardından daha karmaşık seviyelere doğru ilerleyebilir (Burkett, 2013). Bu yaklaşım, her öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlarken, aynı zamanda tüm sınıf için ortak öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olur.

2.6. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, yalnızca öğrencilerin mevcut öğrenme düzeyini belirlemekle sınırlı kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencinin gelişimini destekleyen bir araç olarak işlev görmektedir. Bu değerlendirme süreci, öğretim öncesinde sırasında ve sonrasında üç farklı aşamada gerçekleştirilir. Değerlendirmenin temel amacı, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini belirlemek, onlara kendi hızlarında ilerleme imkânı sunmak ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebilmeleri için uygun bir ortam oluşturmaktır (Hall, Strangman ve Meyer, 2002).

Katlı öğretim modelinde geleneksel değerlendirme yöntemleri—örneğin çoktan seçmeli sınavlar, doğru-yanlış soruları veya açık uçlu yazılılar—genellikle tercih edilmez. Bunun yerine, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran, öğrenci merkezli değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Beler, 2010). Bu tür değerlendirme, her öğrencinin kendi öğrenme hedeflerine ne kadar yakın olduğunu ve hangi aşamada olduğunu ölçmeyi amaçlar. Bu süreç, öğrencilerin kendilerini başkalarıyla kıyaslamadan, yalnızca kendi gelişimleriyle ilgili bir değerlendirme yapmalarını teşvik eder. Bu nedenle sınıf içi değerlendirmelerde öğrenciler arasında rekabet oluşturulmaz; asıl amaç, öğrencilerin kendileriyle olan rekabetini teşvik etmektir (Tomlinson, 1999).

Farklılaştırılmış öğretimde yapılan değerlendirmeler, öğretim sürecinin her aşamasında öğrenciye özgü geri bildirim sunmak ve öğrencilerin öğrenme sürecini optimize etmek amacıyla kullanılır. Öğretim öncesinde süreç boyunca ve sonunda gerçekleştirilen bu değerlendirmeler, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye ve öğrenme sürecine yönelik uygun müdahaleleri planlamaya yardımcı olur. Bu yaklaşımla, öğrencilerin bireysel gelişimleri izlenebilir ve gerektiğinde hedeflere ulaşmalarını kolaylaştıracak destek sağlanabilir (Akıllı, Keskin ve Ay, 2017).

Farklılaştırılmış öğretimde öğretim öncesinde öğretim sırasında ve sonunda ölçme ve değerlendirmenin amacı ile en sık kullanılan değerlendirme araçları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.6.1. Blooming değerlendirme

Blooming değerlendirme, farklı seviyelerdeki öğrencilere ve çeşitli konulara uygulanabilen esnek bir değerlendirme modelidir. Bu model, üç ana bileşenden oluşur: Bloom taksonomisine dayalı sorular, hızlı değerlendirme yöntemleri ve çevirmeli kadran (Yılmaz, 2022). Bu üç yöntem birbirinden bağımsız bir şekilde kullanılabilirdiği gibi bir arada da uygulanabilir.

Bloom taksonomisi, öğrenme hedeflerini sınıflandırmak için kullanılan bir modeldir ve genellikle bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde altı temel düzeyde düzenlenir. Bu düzeyler, öğrencilerin bilişsel süreçlerde ilerleyebilecekleri farklı seviyeleri yansıtır (Sanca, 2021). Bloom taksonomisine dayalı sorular, öğrencilerin bu düzeylere göre farklı bilişsel süreçleri kullanmalarını sağlar. Sorular, öğrencilerin sadece ezberlemekten öte, anlayış geliştirmelerini, uygulamalarını, analiz yapmalarını, yeni bilgiler üretmelerini ve değerlendirme becerilerini kullanmalarını teşvik eder. Bu nedenle öğretmenler Bloom taksonomisine göre sorular hazırlayarak, öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerinde gelişmelerini hedeflerler (Oluk ve Özcan, 2007).

Hızlı değerlendirme, kendi içinde beş farklı türde uygulanabilir. Bunlar günlük yazma, hızlı kâğıt-kalem çalışması, sözlü soru sorma, çıkış bileti ve düşün-eşleş-paylaş etkinlikleridir (Yılmaz, 2022; Tomlinson, 2015):

- Günlük yazma, öğretmenin yönlendirdiği sorulara öğrencilerin yazılı olarak cevap verdiği bir etkinliktir. Öğretmen bu cevapları düzenli olarak inceler ve öğrencilere geri bildirim sağlar.
- Hızlı kâğıt-kalem çalışmasında öğrenciler verilen sorulara cevaplarını kağıtlara yazar ve ardından bu kağıtlar, ekstra puan veya grup ödülü kazanma amacıyla karşılıklı olarak değiştirilip kontrol edilir.
- Sözlü soru sorma etkinliğinde ise öğretmen, öğrencilere belirli bir süre içinde sorular yöneltir ve öğrenciler sırayla cevap verir. Öğrencilerin cevapları tam anlamıyla alındığında bu süreç sonlanır.

- Çıkış bileti yöntemiyle öğrenciler, dersin sonunda sınıftan çıkmadan önce verilen soruları küçük kağıtlara yazıp cevaplar. Bu kağıtlar öğretmene teslim edilir ve öğretmen, öğrencilerin ne kadar öğrendiğini değerlendirerek dersin planlamasında bunu dikkate alır.
- Düşün-eşleş-paylaş etkinliği öğrencilerin sorulara eşleriyle birlikte düşünmelerini ve tartışarak ortak bir sonuca varmalarını sağlar. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere sonuca ulaşmalarında rehberlik eder..

Çevirmeli kadrان, Bloom taksonomisini ve hızlı değerlendirme tekniklerini birleştiren kapsamlı bir değerlendirme sürecidir. Bu süreçte, iki kadrان hazırlanır; bir kadrان hızlı değerlendirme yöntemleri, diğerine ise Bloom taksonomisine uygun sorular yazılır. Öğrenciler, ilk olarak soru kadrانını çevirir ve ardından seçtikleri soruyu hızlı değerlendirme kadrانındaki bir teknikle yanıtlar. Bu yöntem, sınıfın dinamiklerine ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre farklı sorular ve cevaplama teknikleri ile uyumlu hale getirilebilir (Yılmaz, 2022).

Değerlendirme sürecinde kullanılan araçlardan bağımsız olarak geri bildirim verilme şekli farklılaştırılmış öğretim için kritik bir öneme sahiptir. Geri bildirim, öğrenme sürecinin sadece sonunda değil, sürecin her aşamasında verilmelidir (Kozikoğlu ve Bekler, 2018). Ancak yapılan araştırmalar, sadece not vermenin öğrencinin başarı düzeyini artırmadığını göstermektedir. Öğrencilere yapılan sözel ya da sembolik notlandırma, çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin kendi başlangıç noktasında olduğunu kabul eder (Çam ve Acat, 2023). Bu nedenle iki öğrencinin aynı puanı alması durumunda bile her birinin başarıları hakkında farklı geri bildirimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin Türkçe dersinde aynı puanı alan iki öğrenciden birine yazısını geliştirmesi gerektiği, diğerine ise paragraflar arası anlam bütünlüğüne dikkat etmesi gerektiği söylenebilir (Gregory ve Chapman, 2020).

2.6.2. Biçimlendirici değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla sürekli olarak kullanılan bir değerlendirme yöntemidir. Bu değerlendirme, öğretim sürecinin başlangıcından itibaren uygulanmakta ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için farklı ölçme araçları kullanılmaktadır (McTighe ve Brown, 2005). İlk olarak öğrencilerin ön bilgileri belirlenerek

onların başlangıç seviyeleri saptanır ve öğretmenler, bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dersin ilerleyişini şekillendirmektedir.

Farklılaştırılmış öğretimde biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil oldukları her aşamada gerçekleşmektedir. Bu değerlendirme, genellikle öğrencilere atanan performans görevleri veya projeler aracılığıyla yapılmaktadır. Öğrencilere, gerçek yaşam problemleri verilerek bu problemleri çözme becerilerini ve yetkinliklerini sergilemeleri beklenmektedir (Zengin, Bars ve Şimşek, 2017). Öğrenciler, çalışmalarını sunarken farklı yöntemler kullanabilirler; örneğin proje sunumları, canlandırmalar veya yazılı açıklamalar yapabilmektedirler. Bu süreç, öğrencilerin neyi bildiklerini ve hangi konularda gelişim gösterdiklerini gözler önüne sermekte, aynı zamanda onların yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri fırsatlar sunmaktadır.

Öğretmen, bu sürecin her aşamasında öğrencilere sürekli geri bildirim sağlamaktadır. Bu geribildirim, öğrencilerin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olmakta, aynı zamanda öğrenme süreçlerini iyileştirmelerini sağlamaktadır (Gregory ve Chapman, 2020). Biçimlendirici değerlendirme, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini ve kendi hızlarında ilerlemelerini teşvik etmektedir. Öğrenciler, öğretmenin yönlendirmesiyle hedeflerine ulaşmak için hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini fark etmekte ve bu sayede daha etkili bir öğrenme süreci yaşamaktadırlar.

2.6.3. Ön Değerlendirme için kullanılacak ölçme araçları

Öğretim sürecinin başında gerçekleştirilen ön değerlendirme teknikleri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin programı planlamadan önce öğrencilerin bilgi düzeylerini tespit etmelerine imkân tanımaktadır. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve öğrenme ortamlarının belirlenmesiyle öğretim sürecine yönelik en önemli hedeflerin netleştirilmesi sağlanmaktadır (Gürel, 2019). Bu aşama, aynı zamanda öğrencilerin ilgi, yetenek ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini de değerlendirmektedir (Demirel, 2020). Farklılaştırılmış öğretim bağlamında ön değerlendirmeler bu sürecin ilk aşamasını oluşturmaktadır (Avcı, 2022). Bu aşamanın temel amacı, öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmelerini tespit etmek ve konulara ilişkin bilgi düzeylerini belirleyerek zaman kaybını önlemektir. Aynı zamanda bu teknikler dersin başlangıcında öğrencilerin

motivasyonunu artıran ve derse olan ilgilerini güçlendiren etkinlikler olarak işlev görmektedir.

1. Duvar Yazıları: Bu teknik, öğretmenin sınıfın bir köşesine üç başlıkla hazırlanmış bir pano asmasıyla uygulanmaktadır: “Bildiklerimiz”, “Öğrendiklerimiz” ve “Daha sonra ne öğrenmek isteriz”. Her öğrenci, bu başlıklar altında kendisini değerlendirerek yazdığı kâğıtları panoya asmaktadır. Bu teknik, öğrencilere bilip bilmediklerini değerlendirebilme fırsatı sunduğu gibi öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini tespit etmesine yardımcı olmaktadır (Gregory ve Chapman, 2020).

2. Evet – Hayır Kartları: Bu teknikte, öğretmen tarafından hazırlanan “EVET” ve “HAYIR” yazılı kartlar öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler, öğretmenin sorularına verdikleri yanıtlara göre kartları ters çevirirler. Eğer öğrenciler bir sorunun cevabını biliyorlarsa "EVET", bilmiyorlarsa "HAYIR" kartını gösterirler. Bu aşamada öğretmen, aralıklı olarak "EVET" yanıtı veren öğrencilere soruları tekrar yönelterek, öğrencilerin değerlendirmelerini daha objektif hale getirmektedir (Kılınç, 2021). Ayrıca öğretmen, öğrencilerin parmak hareketlerinden tereddütlerini gözlemleyerek verdikleri yanıtların doğruluğu hakkında değerlendirme yapabilmektedir (Kılınç ve Sözer, 2023).

3. Köşe Kapmaca: Öğretmen, sınıfın dört köşesine “hiç bilmiyorum”, “az biliyorum”, “biliyorum”, “açıklayabiliyorum” gibi ifadeler yazılı kâğıtlar yerleştirir. Öğrenciler, öğretmenin sorduğu sorulara verdikleri cevaplara göre kendi bilgi seviyelerini belirleyerek ilgili köşeye gitmektedirler. Bu teknik, eğlenceli bir biçimde öğrencilerin ön bilgi seviyelerini ölçerken, öğretmen de öğrencilerin ne kadar bilgiye sahip olduklarını daha doğru bir şekilde değerlendirebilmektedir (Kılınç, 2021).

4. Kutu Yapma: Kutu yapma tekniği, öğrencilerin bir kağıda önce büyük bir kare, sonra bu karenin içine daha küçük bir kare çizmelerini içerir. Öğrenciler büyük kareye bildiklerini, küçük kareye ise öğrenmek istediklerini yazmaktadırlar veya resmetmektedirler (Gregory ve Chapman, 2020). Bu teknik, öğrencilerin hem hazırbulunuşluklarını hem de ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmeye olanak sağlar. Ayrıca öğrencilerin dış kutuya yazdıkları ile iç kutuya yazdıklarını ilişkilendirerek, "bunun bu konuyla ne ilgisi var?" sorusuna verdikleri yanıtlarla daha derinlemesine bilgi edinilebilir (Akıcı, 2023).

5. Anketler: Anketler, öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış çeşitli sorulardan oluşur ve öğrencilerin konuya ilişkin bireysel farklılıklarını, ilgilerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve bilgi

düzeylerini tespit etmeye yönelik kullanılır. Bu anketler, üçlü Likert tipi ölçekler, kısa cevaplar ya da işaretleme gibi formatlarda hazırlanabilmektedir. Anketler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha doğru bir şekilde anlamaya ve onlara uygun öğrenme ortamları sunmaya yardımcı olmaktadır (Tomlinson, 2008).

2.6.4. Öğrenme boyunca kullanılacak ölçme araçları

Öğretim sürecinde öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve öğrenme sürecine dair geri bildirim almak için ara değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmenin eğitim verimliliğini artırmasına, oluşabilecek eksiklikleri tespit etmesine ve öğrencilerin hedeflerden sapmalarını önlemesine yardımcı olmaktadır (Gürgen-Akıcı, 2023; Kılınç, 2021; Kılınç ve Sözer, 2023). Aşağıda öğrenme sürecinde kullanılacak bazı ölçme araçları sıralanmıştır:

1. Parmakla İşaretleme: Bu teknik, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi aşamada olduklarını hızlı bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, başparmakları ile öğrenim düzeylerini göstererek geri bildirimde bulunurlar. Öğrenciler, üç farklı başparmak işaretinden birini seçerek kendi bilgi düzeylerini belirtebilirler (Gürgen-Akıcı, 2023). Bu işaretler şu şekilde yorumlanmaktadır:

- Başparmak yukarıyı gösteriyorsa: Konu hakkında çok bilgim vardır.
- Başparmak sağ veya sol tarafa gösteriyorsa: Konu hakkında biraz bilgim vardır.
- Başparmak aşağıyı gösteriyorsa: Konu hakkında çok az bilgim vardır

2. Yumruk Yapma: Yumruk yapma tekniği, öğretmenlerin öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı sunmasını sağlamaktadır. Bu teknikle öğrenciler, bilgi düzeylerini el hareketleriyle derecelendirirler. Öğrencilere, "Bu konuyu ne kadar iyi biliyorsun?" sorusu yöneltilir ve öğrenciler, konuyu ne kadar iyi bildiklerini ellerinin parmaklarıyla gösterirler. El işaretlerinin anlamı şu şekilde yorumlanmaktadır (Gürgen-Akıcı, 2023; MEB, 2022):

- 5 parmak açık konumdaysa: Konuyu anlatabilecek kadar bilgim vardır.
- 4 parmak açık konumdaysa: Konuyu tek başıma yapabilecek kadar bilgim vardır.
- 3 parmak açık konumdaysa: Biraz yardıma ihtiyaç duyuyorum.

- 2 parmak açık konumdaysa: Daha çok pratik yapmaya ihtiyaç duyuyorum.
- 1 parmak açık konumdaysa: Henüz konu öğrenimin başındayım.

3. Gerçekle Yüzleşme: Bu teknik, öğrencilerin öğrenme düzeylerini görsel olarak ifade etmelerini sağlamaktadır. Öğrencilere üç farklı yüz ifadesinin bulunduğu kağıtlar dağıtılır veya öğrencilerden bu yüzleri kendilerinin çizmeleri istenir. Öğrenciler, öğretmen tarafından sorulan sorulara verdikleri yanıtlara göre uygun yüz ifadesini seçip havaya kaldırarak öğretmene geri bildirim verirler. Bu yöntem, sadece öğrencilerin bilgi düzeyini belirlemeye değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal durumlarını hızlıca gözlemlemeye de olanak tanımaktadır (MEB, 2022).

2.6.5. Öğretim sonunda kullanılabilir ölçme araçları

Öğrencilerin öğretim süreci sonunda ne düzeyde öğrendiklerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçme araçları, yalnızca ünite sonlarında veya dönem sonlarında değil, süreç boyunca da etkinlik sonlarında gerçekleştirilebilmektedir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin konuya ilişkin bilgi düzeylerini belirleyerek öğretim sürecinde ne kadar ilerlediklerini formal bir şekilde kayıt altına almayı sağlamaktadır. Gregory ve Chapman'a (2020) göre öğretim sürecinin sonunda kullanılabilir bazı değerlendirme teknikleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Konuşma Halkası: Bu teknikte öğrenciler üçerli gruplar halinde çalışır. İlk öğrenci, konuya ilişkin bildiklerini anlatmaya başlar ve öğretmen "dur" yönergesi verene kadar devam eder. Ardından sırayla diğer öğrenciler aynı şekilde konuşur. Üç öğrenci de konuya dair tüm bilgilerini paylaştığında etkinlik sona erer (Gregory ve Chapman, 2020). Bu teknik, öğrencilerin ders sonunda öğrendiklerini değerlendirmeye olanak tanırken, öğrenemedikleri noktaları akranlarından öğrenmelerine de katkı sağlar (Gülay, 2021).

2. Kurabiyeler: Öğrencilere, bir yüzünde "Biliyorum", diğer yüzünde ise "Bilmiyorum" yazılı kartlar dağıtılır. Etkinlik veya dersin sonunda öğretmen, konuya ilişkin sorular sorar ve öğrenciler, bildikleri konuda ilgili kartın yüzünü gösterirler. Bu yöntem, öğrencilerin konuya olan bilgi düzeylerini basit bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır (Duran, 2024).

3. Döngüsel Yansıma: Sınıfın farklı alanlarına sadece konu başlıklarının yazılı olduğu kağıtlar asılır. Öğrenciler küçük gruplar halinde her kağıda giderek, yazılı olan konu ile ilgili bildiklerini yazarlar. Gruplar, ekleme yapacaklarsa diğer kağıtlara da uğrarlar. Tüm gruplar

her kağıda uğradığında çalışma sona erer. Son olarak öğrenciler, tamamladıkları kâğıtta yazılanları sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar (MacFarlane, 2008).

4. Daha Fazla Fikir: Öğretmen, sınıfın farklı köşelerine ya da duvarlara pano veya kartonlar asar. Her bir kartonda konu başlıkları yer alır. Öğrencilerden, öğretim süreci boyunca ne öğrendiklerini, neyi merak ettiklerini, hangi konularda sevinç ya da kaygı duyduklarını, tahminlerini ve konu ile ilgili tavsiyelerini yazmaları ve bu yazılarını ilgili kartonlara yapıştırmaları istenir.

5. Büyük Final: Etkinlik sonunda öğrencilere bazı cümleleri tamamlama görevi verilir. Bu cümleler, öğrencinin o gün öğrendiği konuya ilişkin olabileceği gibi öğrencinin günün çalışması hakkındaki duygu ve düşüncelerini de içerebilir. Öğrenciler, örneğin “Bugün öğrendim. Yarın ise öğrenmeliyim.”, “Bugün hissetim çünkü.....” gibi cümleleri tamamlayarak öğretmenlerine geri bildirimde bulunurlar (Avcı, 2022).

Farklılaştırılmış öğretim veya katlı öğretim tekniğinde belirtilen değerlendirme araçları, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemede etkili bir şekilde kullanılabilir. Değerlendirme, sadece ürün odaklı değil, süreç odaklı olarak da yapılmakta ve amacı öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmektir. Bu araçlar, sınıf içinde veya dışında uygulanabilir ve portföy, projeler, öz veya akran değerlendirmeleri, dramalar, rubrikler, kontrol listeleri ve kavram haritaları ile desteklenebilir (Er, 2018).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiş olup araştırmalar, güncel tarihli olandan geriye doğru kronolojik sırayla sunulmuştur.

2.7.1. Yurt içi ilgili araştırmalar

Akalin (2024), kuantum temelli farklılaştırılmış öğretim modelinin Türkçe derslerindeki etkisini inceleyen bir eylem araştırması yürütmüştür. Batı Karadeniz'deki bir ortaokulda 43 öğrenciyle (deney ve kontrol grupları) gerçekleştirilen çalışmada 13 haftalık uygulama yapılmıştır. Nicel veriler t-testiyle nitel veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, bu modelin öğrencilerin akademik başarısını, derse katılımını, tutumunu ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini; ayrıca sosyal becerileri ve işbirlikli öğrenmeyi

desteklediğini ortaya koymuştur. Öğretmenin sınıf yönetiminde sorun yaşamadığı da çalışmanın diğer bir sonucudur.

Akdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan ilçesindeki bir ortaokulun 6. sınıf şubesiyle yürütülmüş ve eylem araştırması modeli benimsenmiştir. Araştırma kapsamında gözlem, yarı yapılandırılmış mülakatlar, günlükler ve ölçme-değerlendirme testlerinden elde edilen nitel ve nicel veriler kullanılmış; nicel veriler SPSS programı ile analiz edilmiş, nitel veriler ise betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin bilgi, beceri ve değer öğretimi üzerinde olumlu etkiler yarattığını, akademik başarılarını artırdığını ve derse yönelik tutum, motivasyon ile ilgilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenin bu süreçte farklılaştırılmış öğretim yöntemine yönelik olumlu görüşler geliştirdiği ve mesleki gelişimine katkı sağlandığı belirlenmiştir.

Ay (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde noktalama işaretleri öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin alternatif bir yöntem olup olmadığını değerlendirmek amaçlanmıştır. Aydın, Koçarlı'daki bir ilkokulda 27 öğrenciyle yapılan araştırmada noktalama işaretlerini doğru kullanma becerisi eksikliği temel sorun olarak ele alınmıştır. Bu eksikliği gidermek amacıyla 7 haftalık bir eylem planı uygulanmış ve dersler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla işlenmiştir. Veriler, gözlem, görüşme ve öğretmen günlükleri aracılığıyla toplanmış, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin hem öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmalarını hem de derslere katılım, motivasyon, merak ve arkadaşlık ilişkileri gibi sosyal ve duyuşsal alanlarda olumlu gelişim sağladığını göstermektedir. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı artışlar tespit edilmiştir.

Bezirgan (2025), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerinde farklılaştırılmış öğretim tasarımının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle tasarlanan araştırmada Ankara'daki 76 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu (deney ve kontrol grupları) kullanılmıştır. Nicel veriler Wilcoxon testiyle nitel veriler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuma-yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu, ayrıca duyuşsal ve üst düzey düşünme

becerilerine katkı sağladığını göstermiştir. Ancak öğretmenlerin bu süreçte eğitim desteğine ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Bingöl (2023) tarafından yapılan araştırmada Kovid-19 salgını nedeniyle ara verilen yüz yüze eğitimin dokuzuncu sınıf matematik dersinde yol açtığı öğrenme kayıplarını gidermek için farklılaştırılmış öğretime dayalı bir eylem planı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen 15 onuncu sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Veriler, Matematik Başarı Testi, Matematik Motivasyon Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı günlükler ve ders kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler bağımlı örneklem için t testiyle nitel veriler ise içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin matematik başarılarının anlamlı derecede arttığını, ancak matematik motivasyonlarında belirgin bir değişim olmadığını göstermiştir. Öğrenciler, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme kayıplarını gidermede etkili olduğunu, ayrıca matematiğe olan ilgilerinin ve özyeterlik algılarının yükseldiğini ifade etmiştir.

Çelik (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine katılımlarını artırmak amacıyla farklılaştırılmış öğretim yöntemi ve beceri temelli sorularla desteklenen etkinliklerin uygulanabilirliği incelenmiştir. Araştırma, eylem araştırması deseniyle yürütülmüş ve süreç; veri toplama, eylem planı geliştirme, uygulama, değerlendirme ve yeni plan hazırlama aşamalarını içermiştir. Eskişehir, Odunpazarı ilçesindeki bir devlet okulunda yapılan çalışmada öğrenci günlükleri, gözlem formları, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve beceri temelli sorular aracılığıyla veriler toplanmış, betimsel analiz yöntemiyle temalara ayrılarak yorumlanmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu etkisini ve beceri temelli soru çözümlerinde gelişim sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin bireysel hızlarına ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun etkinliklerin ilgi ve başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürkan (2019) tarafından gerçekleştirilen eylem araştırmasında ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine katılımının azaldığı, motivasyon ve başarılarının düştüğü ilkbahar döneminde sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisi incelenmiştir. Araştırma, özel bir ilkökulda "Uzunluk Ölçme" ve "Çevre Ölçme" konularına yönelik yedi haftalık bir eylem planı çerçevesinde 37 öğrencilik bir grup üzerinde uygulanmıştır. Nicel veriler Matematik Motivasyon Ölçeği ve başarı testiyle nitel veriler ise

yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci günlükleriyle toplanmıştır. Bulgular, sınıf dışı farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin matematik motivasyonu ve başarısında anlamlı artışlar sağladığını, matematikle ilgili olumlu tutum ve kaygı azalması gibi sosyal-duygusal kazanımlar sunduğunu göstermiştir. Ancak doğal ortamın getirdiği zorluklar ve zaman sınırlamaları, bu tür etkinliklerin hem avantajları hem dezavantajları olarak belirtilmiştir.

Karadağ (2010) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının nasıl uygulanabileceğini ve bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il merkezindeki İstiklal İlköğretim Okulu'nda 5/A sınıftaki öğrencilerle eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 16 hafta süresince uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin verileri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtları ve öğrenci ürün dosyalarından toplanmıştır. Nitel veriler içerik analiziyle nicel veriler ise SPSS programıyla analiz edilmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve öğrenme etkinliklerine katılımlarına önemli katkılarda bulunduğunu, öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlıkları kazandıklarını, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuştur.

Kazancı (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üçüncü sınıf Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. İstanbul Maltepe'deki bir devlet okulunda 19 öğrenciyle yapılan eylem araştırmasında nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Veri toplama araçları arasında Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, gözlem formları, araştırmacı günlüğü ve çalışma yaprakları yer almıştır. Nitel veriler içerik ve betimsel analizle, nicel veriler ise SPSS programında Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir artış sağladığını ancak eleştirel düşünme eğilimlerinde belirgin bir değişiklik oluşturmadığını göstermektedir.

Leblebici (2020) tarafından yapılan eylem araştırmasında farklılaştırılmış öğretim yönteminin, üniversite öğrencilerinin İngilizce akademik yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 10 hafta boyunca, 21 ikinci sınıf üniversite öğrencisinin katılımıyla yürütülmüş ve yazma dersleri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Veriler;

öğrenci deneyim ve öğrenme profili anketleri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ders sonrası değerlendirme anketleri ve yansıtıcı araştırmacı notlarıyla toplanmıştır. Sonuçlar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiğini, bu yöntemin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uyum sağlayarak yazma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunduğunu ve İngilizce akademik yazma yeterliliklerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Özbal (2016) tarafından yapılan araştırma, ortaokul 5. sınıf Beden Eğitimi ve Spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliğini incelemek amacıyla eylem araştırması modeliyle tasarlanmıştır. 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Tepebaşı'ndaki bir ortaokulda 11 hafta boyunca yürütülen çalışma, tüm sınıf düzeyinde uygulanmış ancak 8 odak öğrenciden yoğun veri toplanmıştır. Araştırmada nitel veriler video kayıtları, yansıtıcı günlükler, öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle; nicel veriler ise "Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel analizlerde SPSS programı, nitel analizlerde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir artış olduğunu; derse etkin katılım, hareket sayısı, sosyal etkileşim, bağımsız çalışma alışkanlığı, sınıf kurallarına uyum ve sorumluluk bilinci gibi özelliklerin geliştiğini göstermiştir. Ayrıca farklılıklara saygı duyma konusunda olumlu tutumlar geliştirilmiş, süreç değerlendirmesinin sonraki ders planlarına katkı sağladığı ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bu derste uygulanabilir olduğu ortaya konmuştur.

Yurt içinde farklılaştırılmış öğretim üzerine yapılan araştırmalar, ilkökul ve ortaokul düzeylerinde çeşitli derslerde bu yaklaşımın akademik ve duyuşsal etkilerini incelemektedir. Genel olarak bu çalışmalar farklılaştırılmış öğretimin bireysel ihtiyaçlara uyum sağlayarak öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ancak öğretmen eğitimi ve uygulama zorluklarının sınırlılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmanın farkı, 3. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerine odaklanarak farklılaştırılmış öğretimin ilkökulun erken dönemlerinde bu beceriye özgü etkilerini eylem araştırması yöntemiyle derinlemesine incelemesidir. Kazancı (2023) ile benzer bir bağlamda olsa da bu çalışma eleştirel düşünme gibi ek beceriler yerine yalnızca okuduğunu anlama becerisine yoğunlaşarak daha odaklı bir analiz sunmakta ve 3. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine göre tasarlanmış etkinliklerle literatüre özgün bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

2.7.2. Yurt dışı ilgili araştırmalar

Am vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış öğretimin öğrenme sonuçları üzerindeki etkisi sistematik inceleme ve meta-analiz yoluyla incelenmiş ve hangi değişkenlerin sürece anlamlı katkı sağladığı araştırılmıştır. 49 temel çalışmanın yer aldığı bu incelemede farklılaştırılmış öğretimin deney grubundaki öğrencilerin öğrenme başarılarında anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme kalitesini iyileştirmede etkili bir strateji olduğunu ortaya koymuştur.

Al-Shaboul vd. (2021) tarafından yapılan araştırma, Katar'daki öğretmenlerin farklılaştırılmış ğretimi ne kadar uyguladıklarını ve bu öğretimin önündeki engelleri incelemiştir. Çalışma, 99 kamu okulunda görev yapan 236 ğretmeni kapsayarak öğretmenlerin farklılaştırılmış ğretimi uygulama deneyimlerini, sınıf düzeylerini, okul konularını ve aldıkları eğitimdeki farklılaştırılmış ğretim kullanımını araştırmıştır. Anketler ve görüşmelerle toplanan verilere dayalı olarak yapılan analizlerde öğretmenlerin, ğretim yükü, sınıf büyüklüğü ve zaman yetersizliği gibi faktörlerin farklılaştırılmış ğretimi engellediğini belirtmişlerdir.

Magableh ve Abdullah (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı, farklılaştırılmış öğretimin, karma seviyedeki sınıflarda okuduğunu anlama başarısını nasıl etkilediğini incelemektir. Çalışmaya, iki farklı okuldan 54 onuncu sınıf ğrencisi katılmış ve rastgele olarak deneysel (n=27) ve kontrol (n=27) gruplarına ayrılmıştır. Deneysel grup, içerik, süreç ve ürün alanlarında farklılaştırılmış ğretim stratejileri kullanarak okuduğunu anlama dersleri almış, grup içi homojen grupta, kademeli görev ve kademeli ğretim yöntemleriyle desteklenmiştir. Kontrol grubu ise sadece ders kitabı kullanarak geleneksel yöntemle ders almıştır. Çalışma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini birleştiren karma bir yöntemle yrtlmştir. Elde edilen sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin, erken lise seviyesinde okuduğunu anlama başarısını artırmada etkili olduğunu ve deneysel grubun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Dulfer, Kriewaldt ve McKernan (2021) tarafından yapılan çalışmada farklılaştırılmış öğretimin, çeşitli ğrenci ihtiyaçlarını karşılama konusunda etkili olduğu ve bireysel ğrenci öğrenmesini anlamlı bir şekilde iyileştirebildiği gösterilmiştir. Ancak birçok ğretmen, bu ğretim yöntemini uygulamada zorluk yaşamaktadır. Bu alışma, işbirlikçi bir eylem araştırması projesi olarak gerçekleştirilen hedeflenmiş bir mesleki gelişim programını

raporlamaktadır. Bulgular, katılımcıların çoğunun öğrencilere farklılaştırılmış öğretim yoluyla daha fazla destek sağlamak amacıyla sınıf pedagojilerini adapte ettiklerini göstermektedir. Bu çalışmanın, öğretmen mesleki gelişimini desteklemek için işbirlikçi eylem araştırması yaklaşımının kullanılması ve farklılaştırılmış öğretim gözlem aracından elde edilen kanıtlara odaklanmanın, öğretmenlerin pedagojik denemeleri ve yansımalarını teşvik etmede önemli bir rol oynadığını savunmaktayız. Mesleki yansıma için bu hedeflenmiş yaklaşım, araştırma temelli ve diğer öğretmenlerin öğretim uygulamalarına maruz kalmak, katılımcılar arasında farklılaştırılmış öğretimde gelişmelere katkı sağlamıştır.

Siddiqui ve Alghamdi (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Suudi Arabistan'daki üniversite hazırlık programlarında özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim (DI) yönteminin etkilerini incelemektir. Çalışma, aynı müfredatla eğitim alan ancak ilerleme kaydedemeyen öğrencilere yönelik DI yönteminin uygulanmasını ve bu yöntemle sağlanan öğretim değişikliklerini araştırmıştır. Yöntem olarak eylem araştırması benimsenmiş ve öğrencilere farklı öğretim teknikleri, uyarlanmış materyaller ve esnek gruplama sunulmuştur. Veriler, öğrencilerin ön ve son test notlarından elde edilen nicel verilere dayanmakta olup DI'nin öğrenme üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretim yöntemlerinin etkisi, öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiş ve bu yöntemlerin EFL öğretiminde faydalı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Cannon (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı, üçüncü sınıf matematik derslerinde farklılaştırılmış pedagojik yaklaşımla öğretim yapılan bir sınıf ile geleneksel pedagojik yaklaşımla öğretim yapılan bir sınıf arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Çalışma, bağımsız t-testi kullanarak hipotezini test etmiş ve değişkenler arasındaki istatistiksel farkları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı, bir sınıfta küçük grup, işbirlikçi grup ve çevrimiçi öğretim stratejileri kullanırken, diğer sınıfta geleneksel ders anlatımı yöntemini uygulamıştır. Beş hafta süresince yapılan uygulamanın ardından, öğrencilerin matematiksel problem çözme becerileri ön ve son testlerle ölçülmüştür. Deney grubu lehine anlamlı sonuçlar kaydedilmiştir.

Boston (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ortaokulda özel gereksinimli öğrenciler için okuma derslerinde farklılaştırılmış öğretim (DI) uygulamasındaki engelleri aşmak amacıyla dahil etme öğretmenlerinin algılarını incelemektir. Çalışma, farklı öğrenme seviyelerine ve stillerine sahip öğrencilere ders vermekle karşı karşıya olan dahil etme

öğretmenlerinin zorluklarını ele almıştır. Araştırmacı, DI'nin etkili bir eğitim pratiği olarak okuma derslerinde nasıl uygulanabileceği üzerine öğretmenlerin görüşlerini toplamıştır. Çalışma, 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılan dahil etme uygulamalarındaki DI engelleri üzerine odaklanmış ve dört ana tema ortaya çıkarmıştır: (a) DI okuma gruplama uygulamaları, (b) DI uygulamaları için mesleki gelişim isteği, (c) zaman yönetimi engelleri, (d) sınıf yönetimi engelleri. Araştırma, öğretmenlerin DI uygulamaları için profesyonel gelişim fırsatlarına sahip olmalarını, sınıf yönetimi becerileri kazanmalarını ve DI uygulamalarının sınıfta daha verimli hale gelmesi için kaynakların yer değiştirilmesini önermektedir. Gelecek araştırmalar için DI uygulamalarının önceliklerini değerlendirecek bir vaka çalışması ve sınıf yönetiminin DI uygulamaları için engel teşkil ettiği deneyimlere odaklanacak nitel çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

Konstantinou-Katzi vd. (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı, farklı yeteneklere sahip öğrencilerle ders işleyen öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ele almak ve farklılaştırılmış öğretimin bu durumu nasıl iyileştirebileceğini incelemektir. Çalışma, Kıbrıs'taki bir üniversitenin mühendislik fakültesinde birinci sınıf kalkülüs dersinde matematik öğretmenleri ve müfredat geliştirme uzmanı tarafından uygulanan bir farklılaştırılmış öğretim ortamını ele almıştır. Araştırma, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci katılımı ve motivasyonunu artırarak, öğrencilerin kalkülüsün zor kavramlarını anlamalarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Kirkey (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretim uygulamalarını sistematik bir şekilde değerlendirmek ve eylem araştırması yöntemlerini kullanarak farklılaştırılmış öğretimin faydalarını araştırmaktır. Bu makale, eylem araştırması sürecini özetlemekte olup farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine katılan ileri düzeydeki bir üçüncü sınıf öğrencisinin akademik, sosyal ve duygusal ilerlemesini inceleyen bir vaka çalışmasıdır. Bu öğrencinin ön ve son değerlendirmeleri, röportajlar, yazılı örnekler, matematik günlükleri ve anektodal kayıtlar gibi verileri içermektedir. Gözlemler, ilkokul sınıfında farklılaştırılmış öğretim için güçlü bir destek bulunduğunu göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenmeye karşı heyecan, motivasyon ve özgüveni teşvik etmektedir. Bu makalenin sonuçları, farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin kullanılmasını ve öğretmenlerin eylem araştırması yöntemiyle sürekli öz değerlendirme yapmalarını teşvik etmektedir.

Yurt dışında farklılaştırılmış öğretim üzerine yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın öğrenme sonuçları ve pedagojik uygulamalar üzerindeki etkilerini çeşitli eğitim düzeylerinde

ele almaktadır. Genel olarak yurt dışı çalışmalar farklılaştırılmış öğretimin evrensel bir strateji olarak potansiyelini ortaya koyarken bağlama özgü zorlukların mesleki destekle çözülebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmanın farkı, ilkokul 3. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerine odaklanarak Türkiye'nin eğitim sistemine ve müfredatına özgü bir bağlamda farklılaştırılmış öğretimin etkilerini eylem araştırması yöntemiyle incelemektir. Magableh ve Abdullah (2021) okuduğunu anlama becerilerine odaklansa da daha üst sınıf düzeylerini ele alırken bu çalışma erken okuma becerilerinin gelişiminde farklılaştırılmış öğretimin rolünü vurgulayarak ve 3. sınıf öğrencilerine özgü pedagojik tasarımlar sunarak literatüre yerel ve yaşa özgü bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

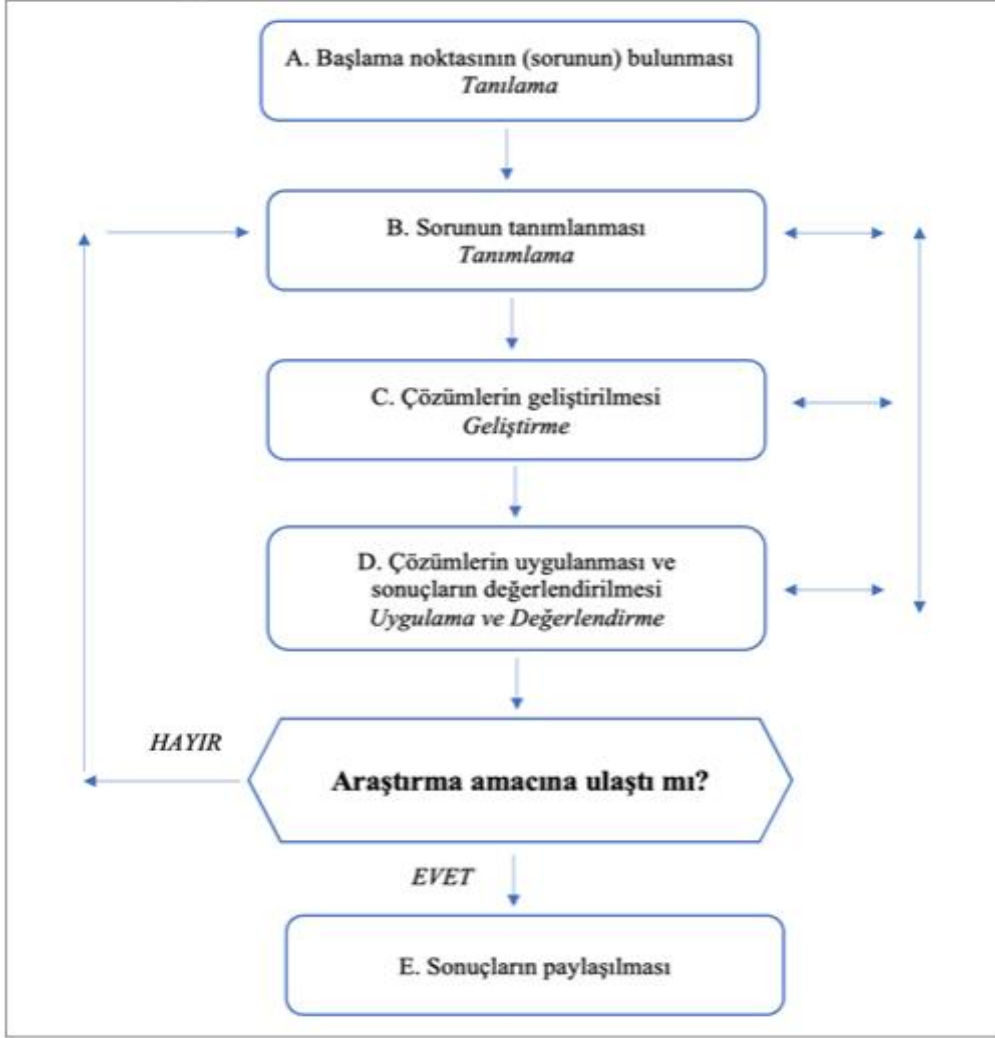
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilkokullarda farklılaştırılmış öğretime ilişkin bir eylem araştırması yapılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın deseni eylem araştırması olarak seçilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'in (2021) tanımına göre eylem araştırması, uygulama sürecine yönelik sorunların tespit edilmesi ya da mevcut bir problemin daha iyi anlaşılması ve çözülmesi amacıyla sistematik veri toplama ve çözümlene süreçlerini içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma türü, uygulamanın doğrudan içerisinde yer alan bireyler tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitim alanındaki bilimsel çalışmaların sayısındaki artış, öğretmenlerin sahip oldukları araştırmacı kimliğin daha görünür hale gelmesini sağlamıştır. Öğretmenler, sınıf içindeki sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini, yöneticiler ise okul genelindeki problemlere yönelik yaklaşımlarını artık daha sistematik ve paylaşılabılır bir şekilde sunmaktadır. Bu süreçte, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması, onların bu çözümleri organize ederek ve yapılandırarak paylaşımlarına önemli bir zemin oluşturmaktadır. Eylem araştırması, öğretmen ve yöneticilerin, kendi deneyimlerinden hareketle ortaya koydukları uygulamaları bilimsel bir çerçeveye oturtmalarını mümkün kılarak bu süreçte yaşanan sorunların çözümüne dair daha derin bir anlayış geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Eylem araştırması, uygulayıcıların bireysel çabalarıyla yürütülebileceği gibi bir araştırmacının rehberliğinde de gerçekleştirilebilir. Bu süreçte, uygulayıcılar hem sorunlara yönelik farkındalık geliştirir hem de bu sorunlara çözüm üretmek için bilimsel yöntemlerden yararlanır. Bu yönüyle eylem araştırması hem pratik problemlerin çözümüne yönelik bir araç hem de teori ile uygulama arasında köprü kuran bir yöntem olarak değerlendirilebilir (Creswell, 2007).

Eylem deseninin seçildiği araştırmalar, eylem araştırmasının belirli aşamalarına dayalı olarak yapılandırılmış bir döngü çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Mills'in (2003) modeline göre bu döngü, eylem araştırmasının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, yeniden planlanması, tekrar uygulanması ve yeniden değerlendirilmesi adımlarını içerir. Bu

sarmal yapıya sahip süreç, sürekli iyileştirme ve öğrenme prensibine dayanır. Her değerlendirme aşaması, bir önceki uygulamadan elde edilen bulgulara dayalı yeni bir planlama aşamasını tetikler. Böylece süreç hem teori ile pratiğin sürekli etkileşim içinde olduğu hem de uygulamaların giderek daha etkili hale geldiği bir döngüye dönüşür. Bu döngü aşağıdaki şekilde özet olarak sunulmuştur.



Şekil 3.1. Eylem Araştırmasındaki Sarmal Döngü (Büyüköztürk vd., 2019).

Eylem araştırması, uygulayıcıların kendi doğal ortamlarında uygulama süreçlerini doğrudan gözlemleyebilmelerine ve bu gözlemler doğrultusunda uygun veri toplama yöntemlerini belirleyerek esnek bir şekilde karar alabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreçte toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular, gerekirse yeniden veri toplama ve uygulamaların iyileştirilmesi için temel teşkil eder. Eylem araştırmasından elde edilen bulgular, yalnızca araştırmanın yapıldığı özgül bağlam için geçerli olup genelleştirilebilir sonuçlar sunmamaktadır. Bu özgünlük, eylem araştırmasının esnek ve bağlama duyarlı yapısının bir yansıması olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İlgili yazında eylem araştırmaları ile ilgili araştırmacıların farklı sınıflamalar yaptıkları görölmektedir. Berg'in (2008) sınıflamasına göre eylem araştırmaları "Teknik / Bilimsel / İşbirlikli Eylem Araştırması", "Uygulama / Karşılıklı İş birliği / Tartışma Odaklı Eylem Araştırması" ve "Özgürleştirici / Geliştirici / Eleştirel Eylem Araştırması" olarak kategorilere ayrılmaktadır (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2021). Hendricks'e (2006) göre dört ana kategoriye "işbirliğine dayalı eylem araştırmaları, eleştirel eylem araştırmaları, sınıf eylem araştırmaları ve katılımcı eylem araştırmaları" ayrılan eylem araştırmalarında her bir kategori, farklı amaçlara hizmet etmekte ve uygulama bağlamına göre çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır.

İşbirliğine dayalı eylem araştırmaları, araştırmacıların iş birliği içinde çalışarak eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara çözümlerini sağlamaktadır. Özellikle farklı eğitim ortamlarında benzer zorluklarla karşılaşan eğitimcilerin ortak bir platformda bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmaları ve ortak çözümler geliştirmeleri hedeflenir. Bu tür araştırmalar, disiplinler arası iş birliğini teşvik ederken daha geniş bir perspektiften sorunların ele alınmasına olanak tanır. Eğitimciler, bu süreçte yalnızca bireysel sorunlarına çözümler bulmakla kalmaz, aynı zamanda kolektif bir öğrenme sürecinin parçası olurlar.

Eleştirel eylem araştırmaları, genellikle sosyal konulara odaklanır ve araştırmacılar ile öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmasını gerektirir. Bu tür araştırmaların temel amacı, mesleki pratiklere eleştirel bir bakış açısı kazandırmaktır. Araştırmacılar, öz eleştiri yaparak ve derinlemesine sorular sorarak mesleki gelişimlerini sürdürürler. Eleştirel eylem araştırmaları, öğretmenlerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerine, eğitimde adalet ve eşitlik gibi kavramları sorgulamalarına ve uygulamalarını bu değerler doğrultusunda şekillendirmelerine yardımcı olur.

Sınıf eylem araştırmaları, öğretmenlerin sınıf ortamında bireysel öğretim uygulamalarını geliştirmelerine olanak tanır. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin kendi sınıflarında gözlemledikleri ihtiyaç ve sorunlara yönelik çözümler üretebilmeleri için bir fırsat sunmaktadır. Öğretmenler, uygulamalarını değerlendirme, iyileştirme ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme sürecinde aktif bir rol üstlenir. Bu yöntem, öğretim yöntemlerinin ve stratejilerinin sürekli olarak iyileştirilmesini sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunur ve öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirir.

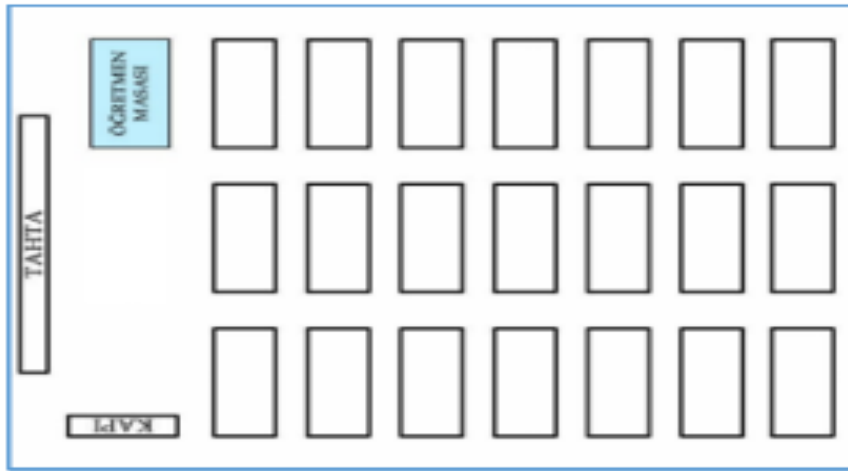
Katılımcı eylem araştırmaları ise eğitim ortamında bir uygulamanın denendiği bir kategoridir. Bu kategoride amaç, uygulama yaparak eğitim ortamını geliştirmek ve bu

bağlamda ulaşılan bulguların yaygınlaşmasını sağlamaktır. Bu araştırma için uygun kategori olarak Hendricks (2006) tarafından yapılan sınıflamadaki “katılımcı eylem araştırmaları” kategorisi seçilmiştir. Bu kategorinin seçilme gerekçesi, farklılaştırılmış öğretimin ilkokullarda Türkçe dersinde okuma anlama becerilerine nasıl yansıdığını belirlemektir.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Eğitim Ortamı

Araştırma, araştırmacının yaşadığı ve aynı zamanda görev yaptığı il olan Konya’da MEB’e bağlı bir özel okulun 3. sınıf düzeyindeki öğrencileriyle yürütülmüştür. Ulaşılabilirlik ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin araştırmacı tarafından iyi biliniyor olması, araştırmanın uygulanacağı okulun belirlenmesinde etkili olmuştur.

Uygulama 6 katlı, 14 derslikten oluşan bir ilkokulun 3. katında bulunan üçüncü sınıflardan A şubesini kapsamaktadır. Üçüncü sınıflar arasından “A” şubesinin seçilmesindeki en önemli etken, öğretmenin gönüllü olmasıdır. Uygulamanın “A” şubesinin özellikleri şu şekildedir: bir öğretmen masası ve sandalye, sınıfa ait bir dolap, 21 adet tek kişilik masa ve sıra bir adet yazıcı, akıllı tahta. Uygulamanın yapıldığı sınıfın oturma düzeni şu şekildedir:



Şekil 3.2. Sınıf oturma düzeni

Sınıf oturma düzeni geleneksel öğretimin takip edildiği sisteme uygun şekilde oluşturulmuştur. Uygulamada farklılaştırılmış öğretim planı uygulanırken küme şeklinde oturma düzeni oluşturulmuştur. Grup çalışmaları dışında yapılan bireysel çalışmalarda ise öğrenciler istedikleri şekilde oturmuşlardır.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma için çalışma grubu araştırmacı ve öğrenciler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya Konya ili Selçuklu ilçesinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilkökul 3.sınıf düzeyinde okumakta olan 11 kız 9 erkek toplamda 20 öğrenci, katılımcı olarak rastgele seçilmiştir. Öğrencilerin velilerinden bilgilendirilmiş veli onay formu ile gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek-3). Araştırmacı çalışma grubunda yer alan diğer katılımcıdır. Aynı zamanda uygulamayı yapan öğretmendir. Ders bittikten sonra da uygulamaya yönelik günlük tutulmuştur. Araştırmacı 3 yıllık bir mesleki deneyime sahiptir. Mevcut durumda 1. sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Araştırmacı, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisidir. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı özellikler tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri

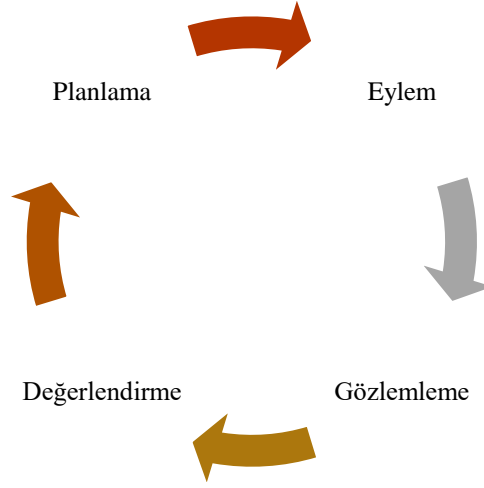
Kategori	f
Cinsiyet	
Kadın	11
Erkek	9
Anne eğitim durumu	
Lise	1
Lisans	12
Lisansüstü	7
Baba eğitim durumu	
Lise	1
Lisans	12
Lisansüstü	7
Haftalık okuma saati	
7 saat ve üzeri	20
Okuma sıklığı	
Haftada bir kitap	5
Haftada iki kitap	1
Ayda bir kitap	9
Ayda iki kitap	5
Toplam	

Katılımcıların cinsiyetiyle ilgili özellikler incelendiğinde 11'inin kadın, 9'unun erkek olduğu görülmektedir. Bu dağılım, çalışmada cinsiyet açısından dengeli sayılabilecek bir katılımcı profiline işaret etmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumları dikkate alındığında hem annelerin hem babaların büyük çoğunluğunun lisans (12 kişi) ve lisansüstü (7 kişi) eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Sadece birer katılımcının anne ve babası lise mezunudur. Bu yüksek eğitim düzeyi, çocukların eğitsel gelişiminde destekleyici bir aile çevresi sunulduğunu ve okuma kültürünün ev ortamında da güçlü olabileceğini göstermektedir.

Tüm katılımcıların haftalık okuma süresi “7 saat ve üzeri” olarak bildirilmiştir. Bu durum, katılımcıların düzenli ve yoğun bir okuma alışkanlığına sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcıların okuma sıklıkları incelendiğinde 5 katılımcı haftada bir kitap, 1 katılımcı haftada iki kitap, 9 katılımcı ayda bir kitap, 5 katılımcı ise ayda iki kitap okumaktadır. Bu dağılım, tüm katılımcıların düzenli bir şekilde kitap okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir. Haftalık okuma sıklığı yüksek olan bireylerin sayıca az olmasına rağmen haftalık okuma saatinin 7 saatin üzerinde olması, bu bireylerin kitap dışında çeşitli okuma materyallerine zaman ayırıyor olabileceğini düşündürmektedir.

3.4. Araştırma Süreci

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının Türkçe dersi okuma anlama becerilerine uygulanabilirliği ve becerilerin geliştirilmesinde nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemek bu araştırmanın odaklandığı konudur. Amaca yönelik yürütülen çalışma, uygulamaya dönük bir süreç olup çıktıları değerlendirilerek yeniden planlama gerektiren titiz bir araştırmadır. Seçilen eylem araştırması deseni, sürecin sarmal bir döngüde ilerlediğini açıklamaktadır. Eylem araştırması sürecinin yapısı şekil üzerinde özetlenmiştir.



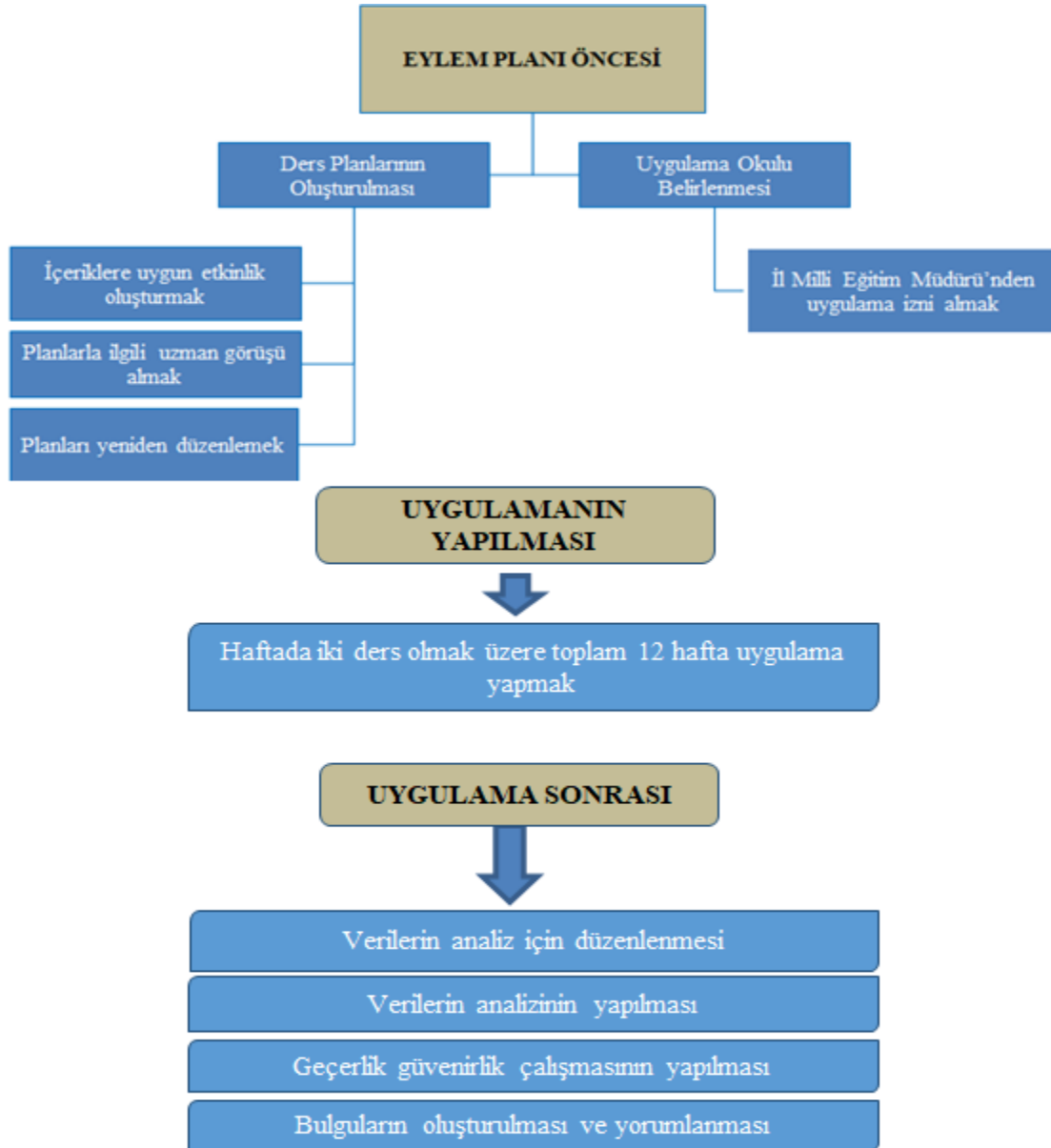
Şekil 3.3. Eylem araştırma süreci (Ocak ve Akbaş Baysal, 2020)

Eylem araştırmasına yönelik plan yapıldıktan sonra gerçekleştirilen uygulama sürecinde araştırmacı tarafından gözlem yapılarak alınan notlara göre çıktılarda geliştirilmesi gereken beceriler var ise bu duruma yönelik yeni sorunlar belirlenerek bu soru ya da sorunlara yönelik eylem planlanmaktadır. Eylem planları sonucunda elde edilen çıktılar değerlendirilerek istenilen sonuca ulaşılmışsa sonuçlar paylaşılmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşmak için seçilen eylem araştırması deseninin uygulama süreci 2025 Mart ayında başlamıştır.

Araştırmanın amacını ortaya çıkarmak için problem cümlesi “Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ilkokullarda Türkçe dersinde okuma anlama becerilerine nasıl yansımaktadır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi için alanla ilgili geniş bir tarama yapılarak literatür dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda eylem planı hazırlanmış ve uygulama süreci bu plan doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi için hazırlanan eylem planının basamakları “eylem planının hazırlanması” başlığı altında açıklanmıştır.

3.4.1. Eylem planının hazırlanması

Araştırmacı, eylem planını uygulamadan önce ders kitabı olarak okutulan Türkçe kitabındaki tüm kazanımlar incelenmiştir. Kazanımlara uygun olarak seçilen farklılaştırılmış öğretime göre eylem planı hazırlanmış ve uzman görüşü için 3 akademisyen ve 5 sınıf öğretmenine sunulmuş eylem planına son şekli verilmiştir.



Şekil 3.4. Farklılaştırılmış öğretime yönelik eylem planı

Eylem planının aşamalarının yer aldığı Şekil 3.4'e bakıldığında planın uygulama öncesi, uygulama aşaması ve uygulama sonrası olarak üç bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu bölümlere yönelik detaylı bilgi başlıklar halinde açıklanmıştır.

Uygulama öncesi; üçüncü sınıflar için Türkçe ders kitabı, MEB'in resmi sitesinden indirilerek incelenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili araştırmanın içeriğine uygun olan kazanımlar tespit edilerek uygulama süresine göre (haftada iki saat olmak üzere toplam 12 hafta) eylem planı hazırlanmıştır. Ders planlarındaki etkinliklerle ilgili ek formu; ders planının farklılaştırılmış öğretim yöntemine, okuma anlama becerilerine, sınıf seviyesine, yöntemin uygulanması için ayrılan süreye, hazırlanan çalışma yapraklarının içeriğine uygun olup olmadığı yönünde oluşturulmuştur. Görüş alınan uzmanların üçü Necmettin Erbakan

Üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Görüşü alınan diğer beş sınıf öğretmeni ise MEB'e bağlı farklı okullarda görev yapmakta olan mesleki deneyim sahibi öğretmenlerdir. Uzmanlardan alınan geribildirim sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak ders planlarına son şekli verilmiştir.

Uygulamanın yapıldığı okulun belirlenmesinde araştırmacı, kolay ulaşılabilirlik ve öğrenci profilini bilme açısından kendi görev yaptığı okulu tercih etmiştir. Okul yöneticisiyle görüşülerek araştırmanın içeriği detaylı bir şekilde izah edilmiş ve araştırmanın bilimsel bir amaca hizmet edeceği bilgisi verilmiştir. Okul yöneticisinin onayıyla uygulamanın gerçekleştirileceği sınıf öğretmeni ile iletişime geçilmiştir. Sınıf öğretmenine de araştırmanın içeriği kısaca anlatılmıştır.

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulamanın gerçekleştirilmesi için onay alınmıştır (bkz. Ek-3). Ayrıca Necmettin Erbakan Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulundan izin alınmıştır (bkz. Ek-4). Araştırmacı, öğrenci velilerine toplantı yapılacağı konusunda ön bilgi vererek belirlenen zaman ve mekanda velilerle bir araya gelinmiştir. Araştırma ile ilgili velilere detaylı bilgi verilerek veli onam formu imzalatılmıştır

Uygulama süreci; araştırmacı, ilk olarak öğrencilere kendini tanıtarak araştırmanın içeriği hakkında konuşma yapmıştır. Öğrencilerden gelen soruların cevaplanmasının ardından ön test ve ön yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Oluşturulan ders planı her hafta düzenli bir biçimde uygulanmıştır. Uygulama planı Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle İlgili Uygulama Süreci

Ders Planı	Kazanımlar	Farklılaştırma Alanı	Süre
Keşfetmeye Hazır mısınız?	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	Öğrenci ilgisi	1 ve 2. hafta 4 saat
	T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.		
Keşfediyorum	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	İçerik	3 ve 4. hafta 4 saat
	T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.		
İçerik ve Süreç Farklılaştırmasına Dayalı Okuma Anlama	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	İçerik ve süreç	5 ve 6. hafta 4 saat
	T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.		

Keşfedelim Paylaşalım	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	İçerik	7 ve 8. hafta 6 saat
	T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.		
Kahramanlar Dünyası	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	İçerik	9 ve 10. hafta 4 saat
	T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.		
Keşfet ve Anla	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	İçerik ve değerlendirme	11 ve 12. hafta 6 saat
	T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.		

Farklılaştırılmış öğretime uygun olacak şekilde etkinlikler ve çalışma kağıtları hazırlanarak altı ders planı oluşturulmuştur. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili plan oluşturulurken; hazırbulunuşluk, farklı ilgi ve öğrenme stili gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Ders planının ilkinde öğrenci ilgisi belirlenmiş; ikinci ders planında içerik unsuruna göre farklılaştırma yapılarak dört ders saatinde uygulanmıştır. Üçüncü ders planında içerik ve süreç unsurlarında farklılaştırma yapılarak dört ders saati; dördüncü ders planında içerik unsuruna dayalı farklılaştırma yapılarak altı ders saati; beşinci planda da içerik yönüyle farklılaştırma yapılmış ve dört ders saati uygulanmıştır. Son olarak altıncı ders planında içerik ve ürün (değerlendirme) unsuruna göre farklılaştırma yapılmış ve altı ders saati bu plan uygulanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı, günlük tutmuş ve uygulamanın bittiği son hafta öğrencilere son test ve son yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamıştır.

3.4.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulama Aşamasında Belirlenen Sorunlar ve Sorunlara Yönelik Öneriler

Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlar için yeniden hazırlanan birinci eylem planı:

Sorun: “Metni Çözümlüyorum” isimli ders planının grup çalışması aşamasında öğrencilerin yönergeleri tam olarak anlayamaması ve etkinliğin beklenenden uzun sürmesi nedeniyle değerlendirme sürecine geçilememiştir.

Amaç: Öğrencilerin grup çalışmasını tamamlayarak metni analiz etmelerini ve değerlendirme aşamasına geçmelerini sağlamak.

Eylem Adımları:

1. Öğrencilere etkinlik yönergeleri daha açık ve görsellerle desteklenerek yeniden sunulmuştur.
2. Küçük grup tartışmalarının süresi kısaltılarak etkinliğin ana noktasına odaklanılması sağlanmıştır.
3. Ek bir ders saati planlanarak değerlendirme aşamasının tamamlanması sağlanmıştır.

Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlar için yeniden hazırlanan ikinci eylem planı:

Sorun: “Hikâyemi Oluşturuyorum” isimli ders planında bireysel yazma çalışmaları sırasında bazı öğrencilerin süreci tamamlayamaması nedeniyle ürün paylaşımına geçilememiştir.

Amaç: Tüm öğrencilerin yazma çalışmalarını tamamlamalarını sağlamak ve çalışmalarını sınıf ortamında paylaşmalarına imkân tanımak.

Eylem Adımları:

1. Öğrencilerin yazma sürecinde zorlandıkları noktalar belirlenmiş ve öğretmen rehberliği sağlanmıştır.
2. Yazma süreci aşamalara ayrılarak öğrencilerin daha odaklı çalışmaları desteklenmiştir.
3. Tamamlanamayan çalışmalar için ek süre verilerek ürünlerin paylaşımı sağlanmıştır.

Uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilerek öğrencilerin farklılaştırılmış etkinliklerde yaşadığı zorluklar belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öneriler geliştirilmiş ve süreçte yapılan iyileştirmelerin öğrenci başarılarına etkisi değerlendirilmiştir.

3.4.3. Derslerin planlanması

Derslerin planlanması için uygulamanın ne zaman ve hangi saatlerde yapılacağı belirlenmiştir. Mümkün olduğunca arka arkaya iki ders saatini alacak şekilde plan yapılmış ve her hafta aynı gün uygulama yapılması planlanmıştır. Önemli bir durum olmadıkça

uygulamanın yapılacağı gün ve saat ile ilgili değişiklik yapılmaması yönünde uygulamanın yapılacağı 3. sınıf öğretmeni ile uzlaşa sağlanmıştır. Aksilik çıkması durumunda ise önceden bilgi verilmesi ve o haftaya özel yeni bir planlama ve düzenleme yapılması kararlaştırılmıştır.

3.4.4. Uygulama süreci

Uygulama süreci, 2024-2025 eğitim öğretim yılının Mart ayında başlamıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecinde kullanılan veri seti ve çalışma takvimi tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.3. Eylem araştırması sürecine yönelik çalışma takvimi

Veri seti	Eylem tarihi	Uygulama	Kullanılan veri toplama teknikleri
1	03-07/03/2025	Sınıftaki öğrencilerle tanışma ve kaynaşma dersi yapma	Yaratıcı Drama
2	03-07/03/2025	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulaması öncesinde öğrencilerle görüşme yapılması	Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği
3	10-14/03/2025	Uygulama yapılmadan önce kullanılacak tekniğin tanıtılması ve örnek uygulama yapılması	İstasyon Tekniği
4	10-14/03/2025	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulaması öncesinde ön test yapılması	Okuma Anlama Beceri Testi
5	07-11/04/2025	Hazırbulunuşlukla ilgili etkinliklerin uygulanması	Öğrenci günlüğü, çalışma yaprakları ve araştırmacı günlüğü
6	07-11/04/2025	Hazırbulunuşlukla ilgili etkinliklerin değerlendirilmesi	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri
7	14-18/04/2025	Öğrenme alanlarına ilişkin 1.ve 2. etkinliklerin yapılması	Öğrenci günlüğü, çalışma yaprakları ve araştırmacı günlüğü
8	14-18/04/2025	Öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin değerlendirilmesi	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri
9	05-09/05/2025	İlgi alanına yönelik etkinliklerin yapılması	Öğrenci çalışma yaprakları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri
10	05-09/05/2025	İlgi alanına yönelik etkinliklerin değerlendirilmesi	Araştırmacı ve öğrenci günlükleri
11	05-09/05/2025	Farklılaştırılmış öğretim yöntemi sonrasında öğrencilerle görüşme yapılması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
12	05-09/05/2025	Farklılaştırılmış öğretim sonrasında son testlerin yapılması	Okuma Anlama Beceri Testi

Uygulamalar 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, aynı zamanda uygulamayı yapan kişidir. Uygulama sırasında önemli durumlarla ilgili günlük tutmuştur.

3.4.5. Uygulamanın değerlendirilmesi

Uygulama sürecindeki çalışma yaprakları, proje ürünleri öğrencilerin derse katılım performansı ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılırken nicel boyutu için de SPSS programı kullanılmıştır.

3.5. Veri toplama araçları

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için “Araştırmacı Günlüğü, Çalışma Yaprakları, Öğrenci Günlükleri, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılırken; nicel boyut için “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının nitel ve nicel boyuta ilişkin hangi araştırma sorusuyla ilişkilendirildiği tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Veri toplama araçlarının araştırma sorularına katkısı

	Araştırma sorusu	Veri toplama araçları
Nitel boyut	Uygulama öncesinde öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin görüşleri nasıldır?	Araştırmacı günlüğü Öğrenci günlüğü
	İlkokullarda farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin Türkçe dersinde okuma anlama becerisine katkısı nasıldır?	Çalışma yaprakları
	Uygulama sonrasında öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin görüşleri nasıldır?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Gözlem formu
Nicel boyut	İlkokullarda farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin Türkçe dersinde okuma anlama becerisi üzerinde anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?	Okuduğunu anlama becerisi testi

3.5.1. Araştırmacı ve öğrenci günlüğü

Günlükler, nitel yöntem benimsenen araştırmalarda önemli bir veri kaynağı olarak kabul edilmektedir (Mills, 2003). Günlükler vasıtasıyla olgu ve olaylar betimlenmektedir. Bu yönüyle araştırmacı günlükleri süreç ve ürün değerlendirmesinde katkı sağlamaktadır (Borg, 2001). Sürecinin nasıl işlediği ve ürüne yönelik değerlendirmeler, günlükler sayesinde derin ve etkili bir biçimde açıklanmaktadır (Ger, 2009).

Araştırmacı ve öğrenciler, uygulama sürecinde dersle ilgili görüşlerini, algılarını, deneyimlerini günü gününe not almışlardır. Araştırma sürecinde derslerin son beş dakikasında o günkü dersle ilgili öğrencilerden görüş, algı ve deneyimlerinin yazılması istenmiştir. Bu şekilde öğrenci gözüyle o günkü dersin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı da

günlük tutarak öğrencilerin ders süresince gösterdiği performansı ve çalışmalarını dikkatlice not almıştır.

3.5.2. Çalışma Yaprakları

Nitel araştırma sürecinde çalışma grubunun gözlenemeyen davranışlarını ortaya çıkarmak ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik düzeyine katkı sağlamak için yazılı materyaller kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yazılı materyaller çoğunlukla çalışma kağıtları olarak seçilmektedir. Ayrıca hikâye tamamlama, resim ve fotoğraf yorumlama gibi uygulamalar da yazılı materyal olarak kullanılmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim tekniğinin uygulanması sürecinde önceden yapılan plan dahilinde çalışma kağıtları oluşturulmuştur. Çalışma kağıtları ile öğrencilerin gelişimlerini takip etmek amaçlanmıştır. İlk ders planı olan “Keşfetmeye Hazır Mısınız?”da dört seçenekten oluşan ve her bir seçenekte üç ayrı sayfa olmak üzere toplam on iki, ikinci plan olan “Keşfediyorum” için dört, üçüncü ders planı olan “İçerik ve Süreç Farklılaştırmasına Dayalı Okuma Anlama Etkinlikleri” için tüm sınıfa ortak yapılmak üzere bir, dördüncü ders planı olan “Keşfedelim Paylaşalım” için tüm sınıfın yapacağı üç farklı metin seçeneği beşinci ders planı olan “Kahramanlar Dünyası” için üç ve son ders planı olan “Keşfet ve Anla” için tüm sınıfın yapacağı iki sayfa bulunmaktadır.

3.5.3. Gözlem formu

Eylem araştırması deseninde veri toplama sürecinde gözlem formları aracılığıyla performans görevlerinin değerlendirilmesi, uygulamanın doğrudan ve yapılandırılmış biçimde izlenmesini sağlayarak araştırmanın güvenilirliğine ve geçerliliğine katkı sağlaması amacıyla tercih edilmiştir. Patton’a (2002) göre gözlem, doğal ortamda anlamlandırılması gereken karmaşık etkileşimlerin tanımlanmasını kolaylaştırmaktadır. Uygulama süreciyle ilgili önemli durumların tespit edilmesinde faydalı bir teknik olarak belirtilen gözlem tekniği, öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik kararların dayanaklarının güçlendirilmesine ve uygulamaya ilişkin dönütlerin sistematik biçimde toplanmasına olanak tanımaktadır (Metin, Durmuş ve Durmuş, 2023). Bu yönüyle gözlem tekniğinin eylem araştırması deseninin doğasına uygun olarak araştırmacının, hem uygulayıcı hem de değerlendirici rolünü belirginleştirdiği belirtilebilir. Uygulama sürecinde ikinci ya da üçüncü eylem planı ihtiyacının belirlenmesinde gözlem formlarının destekleyici işlev üstleneceği ön görülmüştür

Bu araştırmada araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde “Metni anlama düzeyi, Öğrenme sürecine gösterilen ilgi, Bireysel ya da grupla çalışmadaki tutum, Farklılaştırılmış etkinliklere verilen tepkiler, Öğrencinin seviyesine uygun metni seçip okuyabilmesi, Farklı düzeydeki soruları yanıtlayabilme yeterliliği, Kendi öğrenme stiline uygun ürün ortaya koyabilme (örneğin poster, yazı, sunum)” kriterleri dikkate alınmıştır. Bu kriterlerin belirlenmesinde Yılar (2024) editörlüğünde hazırlanan kitapta Baş’a (2024) ait olan ilkokuma yazma öğretimi adlı bölümden yararlanılmıştır. Kriterlerin değerlendirilmesinde “çok iyi, iyi, orta, geliştirilmeli” şeklinde derecelendirme yapılarak öğrenme sürecindeki etkileşimler anlaşılmasına çalışılmıştır.

3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın başlangıcında ve sonunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin derslerin nasıl işlendiğine dair deneyimleri anlamak, okuma ve anlamaya dair görüşlerini belirlemek için farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinden önce görüşme formu uygulanarak sorulara alınan yanıtlar analiz edilmiştir. Ayrıca uygulama yapıldıktan sonra da yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak uygulamanın Türkçe dersi okuma anlama becerilerine nasıl yansıdığına dair öğrenci perspektifi ve deneyimleri incelenmiştir. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerle tek tek yapılan görüşmeler için önceden velilerden izin alınmıştır (bkz. Ek-2). Öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce detaylı bir açıklama yapılmış ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerden gönüllü 15 öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme saati ve yeri veli izni dahilinde belirlenmiş ve görüşmeler ders dışı zamanlarda yapılmıştır. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış, sonrasında ise ses kayıt cihazından bilgisayar ortamında Word dosyasına yazılmıştır. Üye kontrolü için Word dosyasına aktarılan katılımcı yanıtları, görüşmecilere tek tek okutularak eksik ya da hatalı aktarım olup olmadığı kontrol ettirilmiştir. Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, Ekler bölümünde sunulmuştur (bkz. Ek-8). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken Karadağ (2010)’ın doktora tezinden yararlanılmıştır.

3.5.5. Okuduğunu Anlama Beceri Testi

Mevcut araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla ilgili literatür

incelenmiş ve Aşuluk'un (2020) geliştirdiği Okuduğunu Anlama Beceri Testi (OABT)'nin bu araştırma için uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Kazancı'nın (2023) ilkokul 3. sınıf öğrencilerini içeren çalışmasında da aynı ölçme aracının kullanılması, OABT'nin geçerliliğini ve mevcut çalışmada kullanılabilirliğini desteklemektedir. Bu bağlamda OABT'nin çalışma grubunun özelliklerine uygun ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu değerlendirilmiştir. OABT, bu çalışmada okuduğunu anlama becerisini ölçmek için yazardan izin alınarak kullanılmıştır (Ek-5).

OABT, biri öyküleyici biri bilgilendirici metin özelliğinde iki metinden oluşmaktadır. Bu iki metne yönelik hazırlanan açık uçlu sorular için Barrett taksonomisinden faydalanılmıştır. Buna göre her iki metinle ilgili "basit anlama, derinlemesine/çıkarımsal anlama, yeniden organize etme, değerlendirme ve memnuniyet" basamaklarını içeren okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Testte iki metinle ilgili toplam 16 soru bulunmaktadır. Cevaplama anahtarı "0, 1, 2" olarak düzenlenmiştir. 2 puan metnin tam olarak anlaşıldığını; 1 puan metnin düşük, eksik ya da belirsiz düzeyde anlaşıldığını; 0 puan ise boş bırakılan ya da alakasız cevaplar oluşturanlar için kullanılmıştır. Puanlama anahtarına göre testten en fazla 32 puan alınabilmektedir (Aşuluk, 2020).

3.5.6. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin tanımlayıcı bilgileri elde etmek amacıyla ilgili alan yazından faydalanarak kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okuma sıklığı, kaç kitap okuduğu gibi tanımlayıcı bilgilerine yönelik form oluşturulmuştur (bkz. Ek-6).

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında uygulamalar planda yer aldığı şekliyle uygulanmış ve ön test son testler yapılmıştır. Uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorularla ilgili öğrenci görüşleri alınmış ve Okuduğunu Anlama Beceri Testi ön test yapılmıştır. Uygulama 12 hafta boyunca devam etmiş ve planlandığı sürede tamamlanarak son test ve son yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ders planında yer aldığı şekliyle gerçekleştirilen uygulamaların ardından çalışma kağıtları toplanmış, araştırmacı gözlemlerini not almıştır.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplanması için seçilen ölçme araçlarıyla toplanan verilerin analizinde nitel veriler ve nicel veriler ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

3.7.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemiyle betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz ile önceden belirlenen kategorilere göre tanımlama yapılırken; içerik analizi ile de derinlemesine incelemeler yapılması mümkün olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada nitel verilerin elde edilmesinde kullanılan çalışma yapıları ve gözlem formu için betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma yapılarıyla elde edilen veriler için her bir metnin adı yazılarak “nitelikli, iyi, geliştirilmeli” kategorisine göre değerlendirmeler yapılırken; gözlem formu için birinci performans görevine yönelik “Çalışma özenle düzenlenmiş, Karşılaştırma becerisi kullanılmış, Çalışma zamanında bitirilmiş, Çalışma anlaşılır biçimde yapılmış, Grup çalışmasına uyum sağlanmış” kategorileri oluşturulmuş; ikinci performans görevi için “Metni dikkatle okudu ve anladı, Metindeki ana fikri belirleyebildi, Görsel araçları doğru kullandı, Yaratıcı çalışmaları tamamladı, Çalışmaları zamanında tamamladı” kategorileri; üçüncü performans görevi için “Çalışma Düzeni, Karşılaştırma Becerisi, Çalışma Zamanında Tamamlandı, Yaratıcılık Kullanıldı” kategorileri belirlenmiş olup “çok iyi, iyi, orta, geliştirilmeli” şeklinde derecelendirme anahtarı kullanılmıştır. Önce çalışma kağıtlarıyla ilgili betimsel analiz tamamlanmış ardından gözlem formuna yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Çalışma kağıdı ve gözlem formu araçlarıyla toplanan verilerin analizi birlikte değerlendirilerek “geliştirilmeli” kategorisine giren öğrenciler için yeni bir eylem planı oluşturulmuştur.

Araştırmacı ve öğrenciler tarafından tutulan günlükler, bulgularda ders planı ile ilgili bulguları desteklemek amacıyla sunulmuştur. Çalışma kağıdı ve performans görevlerine yönelik değerlendirmelerin ardından günlüklerle ilgili yorumlar yapılarak bütüncül bir değerlendirme elde edilmeye çalışılmıştır. Kanıt niteliğinde hem araştırmacı hem de öğrenci günlüklerinden belli bölümler kesilerek sunulmuş ve doğrudan aktarımın ardından yorumlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler için içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, verilerin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasına olanak tanırken kod ve kategorilerin oluşturulmasını da mümkün kılmaktadır. Bu yöntemle

yapılan analizde vurgulanan önemli olgular ve olaylar tespit edilerek kodlama süreci tamamlanmaktadır. Kodlar belirlenirken ortak özellikleri doğrultusunda belirli kategoriler altında sınıflandırılmaktadır. Bu şekilde birbirine benzeyen ya da ilişkili olduğu düşünülen veriler belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek sistematik bir analiz süreci yürütülmektedir (Baltacı, 2019).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularına alınan yanıtlar kod ve kategori olarak çözümlenmiş ve bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Her bir tablonun altında değerlendirme yapılırken katılımcı görüşleri doğrudan aktarım yöntemi kullanılarak verilmiştir. Görüşlerin doğrudan aktarım yöntemiyle verilmesi kanıt niteliği taşımaktadır. İçerik analizi için kodlar, önceden hazırlanmamış analiz sürecinde belirlenmiştir.

3.7.1.1. Nitel Araştırmanın Güvenirlik Analizleri

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için nitel araştırmalarda sıkça başvuru yapılan Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik hesaplaması “*Güvenirlik = Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı*” bu araştırma için de yapılmıştır. Çalışma yapılarıyla ilgili analizler ikinci bir araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamacı rolündeki araştırmacının yapmış olduğu analiz ile kıyaslanmıştır. Araştırmacının ve diğer uzman sınıf öğretmeninin çalışma kağıdı ile ilgili değerlendirmeleri Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. “Keşfetmeye Hazır mısın?” Ders Planında Okuduğunu Anlama Bölümü ile ilgili Güvenirlik Çalışması

Metnin Adı	Birinci Araştırmacı			İkinci Araştırmacı			Araştırmacılar arasındaki uyum
	Nitelikli (f)	İyi (f)	Geliştirilmeli (f)	Nitelikli (f)	İyi (f)	Geliştirilmeli (f)	
Doğada Gizli Yaşam	3	5	1	2	5	2	%85
Uzay Macerası	2	6	3	2	5	4	
Eski Zamanlarda Bir Gün	4	4	0	3	4	1	
Hayvanlar ve Onların Yaşam Alanları	2	5	0	2	4	1	
Toplam	11	20	4	9	18	8	

$$Güvenirlik = \frac{17}{17+3} \times 100 \quad Güvenirlik = \frac{1700}{20} = \%85$$

“Keşfetmeye Hazır mısın?” Ders Planında Okuduğunu Anlama Bölümü ile ilgili yapılan güvenilirlik hesaplamasında araştırmacılar arasındaki uyum %85 olarak hesaplanmıştır. Benzer çalışma “Keşfedelim” planı için yapıldığında %89; “Kahramanlar Dünyası” planı için %90 güvenilirlik oranı bulunmuştur. Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenilirlik hesaplaması sonucunun %70 ve üzeri olması gerekmektedir. Mevcut çalışmada güvenilirlik oranı %70’in üzerinde olduğu için Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenilirlik düzeyinin iyi düzeyde olduğu belirtilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları için de Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik hesaplaması yapıldığında araştırmacılar arası uyum uygulama öncesi ve sonrası için %90 düzeyinde olduğu bulunmuştur. Buna göre yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla ilgili yapılan analizlerin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmacı ve öğrenci günlükleri, yüksek lisans mezunu bir sınıf öğretmeni tarafından içerik analizine tabi tutularak araştırmacının yapmış olduğu analizle kıyaslanmıştır. Uzman sınıf öğretmeni tarafından yapılan analizlerle araştırmacı tarafından yapılan analizler karşılaştırıldığında iki çözümlenme arasındaki tutarlılık değeri %90 olarak hesaplanmıştır.

Gözlem formlarına yönelik analizler araştırmacı tarafından ders işleme sürecinde not alındığı için bu analizlerle ilgili değerlendirme yalnızca araştırmacının yorumlarına dayanmaktadır. Öğrencilerin performanslarının değerlendirildiği gözlem formlarıyla ilgili örnekler şu şekildedir:

Tablo 3.6. “Keşfediyorum” Planı Gözlem Formu Değerlendirme Ölçeği

Değerlendirme Kriterleri	Çok İyi	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Çalışma özenle düzenlenmiş.				
Karşılaştırma becerisi kullanılmış.				
Çalışma zamanında bitirilmiş.				
Çalışma anlaşılır biçimde yapılmış.				
Grup çalışmasına uyum sağlanmış.				

Her ders planı için farklı gözlem formu hazırlanarak öğrenci performansları “çok iyi” “iyi” “orta” “geliştirilmeli” şeklinde çalışma düzeyine göre değerlendirilmiştir. Bu formlar ders esnasında yapılan gözlemlere dayanmaktadır.

3.7.1.2. Nitel Araştırmanın Geçerlik Analizi

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla Türkçe alanında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip bir öğretmen ve sınıf öğretmenliği alanında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip iki öğretmen ile nitel araştırma alanlarında uzman kişilerden oluşan bir geçerlik komitesi

oluşturulmuştur. Komite, farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin uygulanmasına yönelik süreci değerlendirmek üzere düzenli aralıklarla toplanmıştır. Yapılan toplantılarda etkinlik çalışma kâğıtları, öğrenci günlükleri, ayrıntılı gözlem formları ve araştırmacı günlüğü sistematik biçimde incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda araştırmacının bir sonraki eylem aşamasına nasıl geçeceğine yönelik kararlar birlikte alınmıştır.

Üçüncü sınıf Türkçe dersi kapsamında okuma ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan haftalık ders planları ve etkinlik çalışma kâğıtları, araştırmacı tarafından eylem planına uygun olarak hazırlanmış ve her hafta eylem komitesi tarafından gözden geçirilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra içeriklerin son hâli belirlenmiş ve öğrencilere uygulanmıştır. Bu süreç, araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla sürekli geri bildirim ve yapılandırılmış değerlendirme döngüsü içinde yürütülmüştür.

3.7.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde bağımlı örneklem t-testi tekniği kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi (eşleştirilmiş t-testi), aynı grubun ön test ve son test puanları arasındaki farkı analiz etmek için kullanılan veri analizi tekniği olarak ifade edilmektedir. Katılımcılara uygulama (müdahale) öncesinde ve sonrasında aynı ölçme aracı uygulanarak elde edilen puanlar karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, 2021). Araştırmada Okuduğunu Anlama Becerisi ölçeği uygulama öncesinde 20 öğrenciye uygulanarak ön testler yapılmış, 12 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulama sonrasında aynı grup üzerinde test tekrar edilerek son test puanları hesaplanmıştır. Ön test ve son test puanları bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilerek puanlar kıyaslanmıştır.

3.7.2.1. Nicel verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri

Ön test ve son test arasındaki geçerliliği değerlendirmek için Cronbach's Alpha değeri ölçülmüş ve 0.824 olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen bu değer, ölçüm aracının iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, her iki testin de maddeleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve bu maddelerin aynı kavramı tutarlı bir şekilde ölçtüğünü ifade eder. Genel olarak 0.70 ve üzeri bir Cronbach's Alpha değeri, ölçüm aracının güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtir. Elde edilen 0.824 değeri, hem ön test hem de son testin güvenilirliğini artırmakta ve sonuçların geçerliliğini desteklemektedir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Araştırmada nitel ve nicel bulgular ayrı ayrı sunulmuştur. Nitel bulgular için araştırmacı günlüğü, çalışma kağıtları ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nicel bulgular için Okuduğunu Anlama Beceri Testi ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nitel ve nicel bulgular alt problemlere göre düzenlenmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan “İlkokullarda Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Türkçe Dersinde Okuma Anlama Becerisine Katkısı Nasıldır?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Hazırlanan ders planlarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile uygulanmasının okuduğunu anlama becerisine nasıl bir katkı sağladığı araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, çalışma yaprakları ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarına dayalı olarak toplanan verilerle değerlendirilmektedir.

4.1.1. “İçerikle İlgili Gerçekleştirilen Farklılaştırılmış Öğretim Planının Okuduğunu Anlamaya Katkısı Nasıldır?” Sorusuyla İlgili Bulgular

4.1.1.1. “Keşfetmeye hazır mısınız?” ders planı ile ilgili bulgular

Araştırmacı, uygulamanın yapıldığı okulda görev yapmaktadır ancak uygulama sınıfındaki öğrencileri tanımamaktadır. Bundan dolayı kısa bir tanışmanın ardından “Keşfetmeye Hazır Mısınız?” adlı ders planı uygulanmıştır. Öğrencilere “Doğada Gizli Yaşam”, “Uzay Macerası”, “Eski Zamanlarda Bir Gün” ve “Hayvanlar ve Onların Yaşam Alanları” adlı metinler sunulmuş ve ilgilerine göre seçim yapmaları sağlanmıştır. Bu şekilde ilk farklılaşma, ilgilere göre düzenlenerek öğrencilerin daha yakından tanınması hedeflenmiştir.

Seçilen metinler, grup üyelerinin arasında paylaşılarak her bölümün bireysel olarak dikkatli bir biçimde okunmasını ardından grup üyeleriyle bir araya gelerek aralarında metni tartışmaları istenmiştir. Bu şekilde grup üyeleri kendilerine düşen bölümleri okuyarak metnin

akışına göre diğer grup üyelerine sunmuşlardır. Bu süreçte, öğrencilerin metni daha iyi anladıkları ve kritik sorulara daha iyi yanıt verdikleri gözlemlenmiştir.

Okuma çalışmasının ardından öğrencilere dağıtılan çalışma yapraklarına yönelik elde edilen veriler, öğrencilerin metinleri anlama düzeylerini ortaya koymaktadır. Bloom Taksonomisi esas alınarak hazırlanan etkinlikler doğrultusunda öğrencilerin verdikleri yanıtlar “Nitelikli”, “İyi” ve “Geliştirilmeli” şeklinde sınıflandırılmıştır. Çalışma yapraklarıyla ilgili elde edilen veriler değerlendirilerek tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4.1. "Keşfetmeye Hazır Mısın?" planında yer alan çalışma yapraklarındaki okuduğunu anlama becerisi sorularının değerlendirilmesi

Metnin Adı	Nitelikli (f)	İyi (f)	Geliştirilmeli (f)
Doğada Gizli Yaşam	3	5	1
Uzay Macerası	2	6	3
Eski Zamanlarda Bir Gün	4	4	0
Hayvanlar ve Onların Yaşam Alanları	2	5	0
Toplam	11	20	4

Tablo incelendiğinde “İyi” düzeyi en yüksek frekansa sahiptir (f=20), bu da öğrencilerin büyük çoğunluğunun metinleri genel olarak iyi bir düzeyde anladığını göstermektedir. “Nitelikli” düzey (f=11), öğrenciler arasında daha sınırlı sayıda kişinin ileri düzeyde anlama becerisi gösterdiğini ortaya koymaktadır. En yüksek “Nitelikli” düzey “Eski Zamanlarda Bir Gün” (f=4) metninde gözlenmiştir. “Geliştirilmeli” düzey (f=4), genel olarak düşük bir frekansta kalmıştır. Bu olumlu bir durumdur ve öğrencilerin metinleri anlamada ciddi bir zorluk yaşamadıklarını göstermektedir. Ancak bu düzeyde en fazla gelişim ihtiyacı “Uzay Macerası” (f=3) metninde belirlenmiştir; bu metnin yapısı veya içeriği öğrenciler için daha zorlayıcı olabilir. “Hayvanlar ve Onların Yaşam Alanları” ve “Eski Zamanlarda Bir Gün” metinlerinde hiç “Geliştirilmeli” yanıtı olmaması, bu metinlerin öğrenciler tarafından daha kolay kavrandığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlama becerisinde yeterli düzeyde olduklarını ortaya koymakta, ancak daha üst düzey anlama (nitelikli) düzeyine erişimi desteklemek adına ek yönlendirme ve derinlemesine analiz etkinliklerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmacı Günlüğü 07/04/2025

“Bugünkü derste öğrencilerin metin seçme sürecindeki heyecanı dikkat çekiciydi. Kendi ilgi alanlarına yakın içeriklerle karşılaşmaları, birçoğunda hem şaşkınlık hem de memnuniyet yarattı. Özellikle bazı öğrenciler, "Ben uzaya çok meraklıyım, bu gerçekten ders

konusu olabilir mi?" gibi ifadelerle duygularını açıkça paylaştılar. Bu, şimdiye dek ilgilerini çeken konuların sınıf ortamında yer almamış olmasının bir sonucu olabilir. İlgili temelli metin seçiminin öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu ne denli artırdığını net bir şekilde gözlemledim.

Bugün kullandığımız "ayrıl-birleş" stratejisi ise grup çalışmasının etkisini anlamam açısından oldukça verimli oldu. Gruplar içinde metinleri parçalara bölerek çalışmak, öğrenciler arasında hem etkileşimi hem de sorumluluk alma bilincini artırdı. Bazı gruplarda ortak karar alma süreçleri çok uyumluydu; öğrenciler birbirlerine fikir sorma ve birbirini dinleme konusunda oldukça istekliydi. Ancak birkaç öğrencinin grup içinde pasif kaldığı ve sürece tam olarak dahil olamadığı da dikkatimi çekti. Bu öğrencilerin daha önce benzer grup çalışmalarına yeterince maruz kalmamış olmaları muhtemel.

Genel olarak farklılaştırılmış eğitim yaklaşımının sadece akademik beceriler değil sosyal yönelimler üzerinde de etkili olduğunu bir kez daha deneyimlemiş oldum. Ancak bu sürecin sağlıklı ilerlemesi için grup dinamiklerini destekleyecek ek yönlendirmelere ve yapılandırılmış rehberliğe ihtiyaç olduğu da açıkça görülüyor. Bu gözlemler, ilerleyen oturumlarda grup içi rol dağılımına ve bireysel sorumlulukların netleştirilmesine daha fazla odaklanmam gerektiğini gösteriyor."

Çalışma yapraklarına ilişkin araştırmacı günlüğü incelendiğinde farklılaştırılmış eğitim uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine dair önemli gözlemler elde edilmiştir. Öğrencilerin metinleri seçme sürecinde heyecanlanmaları ve özellikle ilgi alanlarına hitap eden içeriklerin ders materyali olarak kullanılması karşısında şaşkınlık yaşamaları istekli olma ve merak duygularının harekete geçtiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerini sağlayan metin seçiminin, motivasyon artırıcı bir unsur olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca "ayrıl-birleş" stratejisi ile grup çalışması temelli yürütülen okuma etkinliklerinin öğrencilerin iş birliği ve sosyal etkileşim becerilerini desteklemesi önem arz etmektedir.

Sınıf içi etkileşim düzeyinde belirgin bir artış sağlanmıştır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin grup içi çalışmalarda etkin rol almakta zorlandıkları ve bu tür öğrenme ortamlarına alışkın olmadıkları da gözlemlenmiştir. Bu bulgu, grup çalışmalarının etkili biçimde sürdürülebilmesi için öğrencilere sürecin başında daha fazla yönlendirme ve yapılandırılmış rehberlik sunulmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen nitel

veriler, farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra sosyal ve duyuşsal öğrenme alanlarına da olumlu katkı sağladığını desteklemektedir. Öğrenci günlüklerinde benzer durumlar dikkat çekmektedir. Öğrenci günlüklerinden iki örnek aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci Günlüğü – [07/04/2025]

Ö1: *“Bugün derste çok eğlendim. Öğretmen bize bazı metinler verdi. Ben “Doğada Gizli Yaşam” metnini seçtim. Çünkü hayvanları ve doğayı çok seviyorum. Okurken yeni şeyler öğrendim. Grup olduk. Herkes bir parça okudu. Sonra birbirimize anlattık. Arkadaşlarım çok yardımcı oldu. Hep birlikte çalıştık. Bu şekilde çalışmak çok hoşuma gitti. Biraz heyecanlandım ama konuşabildim. Bazı yerleri anlamakta zorlandım. Öğretmen beni dinledi. Bugünkü ders çok güzeldi. Yine böyle dersler olsun istiyorum.”*

Öğrenci Günlüğü – [07/04/2025]

Ö2: *“Türkçe dersinde bugün farklı bir şey yaptık. Öğretmenimiz bize 4 tane metin verdi. Ben “Hayvanlar ve Onların Yaşam Alanları”nı seçtim. Çünkü hayvanları çok merak ediyorum. Sonra grup olduk. Metni parçalara ayırdık. Herkes kendi kısmını okudu ve anlattı. Birlikte çalışmak çok güzeldi. Arkadaşlarımı dinlemek hoşuma gitti.”*

Öğrenci günlükleri incelendiğinde farklılaştırılmış metin seçiminin ve grup çalışmasına dayalı öğrenme süreçlerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre metin seçmeleri, okuma sürecine olan motivasyonlarını artırmış; doğa, uzay ve hayvanlar gibi temalar etrafında olumlu duygular geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin metinleri ilgiyle okuduklarını ve öğrenme sürecinden keyif aldıklarını ifade etmeleri, seçmeli okuma uygulamalarının duyuşsal katılım üzerindeki katkısını ortaya koymaktadır. Ayrıca grup çalışması etkinliklerinin öğrencilerin iş birliği yapma, birbirini dinleme ve sorumluluk alma becerilerini desteklediği günlüklerde açıkça yer bulmuştur. Öğrenciler, *“birlikte çalışmak çok hoşuma gitti”*, *“arkadaşlarımı dinlemek hoşuma gitti”* gibi ifadelerle grup içi etkileşimin kendileri için anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin süreçte zorlandıklarını dile getirmeleri *“biraz heyecanlandım ama konuştum”*, *“bazı yerleri anlamakta zorlandım”* bu tür etkinliklerde farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip öğrencilere destek sağlanmasının gerekliliğini göstermektedir.

4.1.2. İçerik ve Değerlendirmede Yapılan Farklılaştırma Okuduğunu Anlama Becerisine Nasıl Bir Katkı Sağlamaktadır? Sorusuyla İlgili Bulgular

4.1.2.1. “Keşfediyorum” ders planı ile ilgili bulgular

“Keşfediyorum” planının okuduğunu anlama becerisine katkısıyla ilgili bulgular sunulmuştur. “Keşfediyorum” planında içerik ve değerlendirme basamaklarının her ikisinde de farklılaştırma yapılmıştır. Bu planda öğrencilerin ilgi ve öğrenme stilleri dikkate alınmıştır. Dersin başında öğrencilerin doğada veya şehirde yönlerini nasıl buldukları hakkında düşünmeleri istenmiştir. “Hiç kayboldunuz mu?” veya “Kaybolursanız ne yaparsınız?” gibi sorular yöneltilerek öğrencilerin konuya ilgileri çekilmiştir. Öğrencilerden “güneşe bakarım”, “büyüklerime sorarım”, “tabelalara dikkat ederim” gibi yanıtlar alınmıştır.

Öğrencilere yön bulma ile ilgili kısa bir hikâye okunmuş ve ardından metin ve çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılarak metni bir kez de bireysel okumaları istenmiştir. Metin ile ilgili soruların yanıtlanması için tanınan süre 15 dakikadır. Öğrenciler çalışmalarını tamamladığında çalışma yapraklarını sıra arkadaşıyla değiş tokuş etmesi istenmiştir. Öğrenciler, çalışma yapraklarını değerlendirmiş ve uygulayıcıdan söz alarak yanıtları paylaşmışlardır. Bu paylaşımlara, Ö5 kodlu öğrencinin “Eğer ben olsaydım, tabelaları kontrol ederdim.” yanıtı ve Ö9 kodlu öğrencinin “Ağaçların yosunlu tarafına bakardım.” yanıtı örnek olarak gösterilebilir. Bu etkinliğin amacı öğrencilerin hazırbulunuşluğunu ölçmektir. Yapılan bu uygulamanın ardından farklılaştırma çalışmaları düzenlenmiştir.

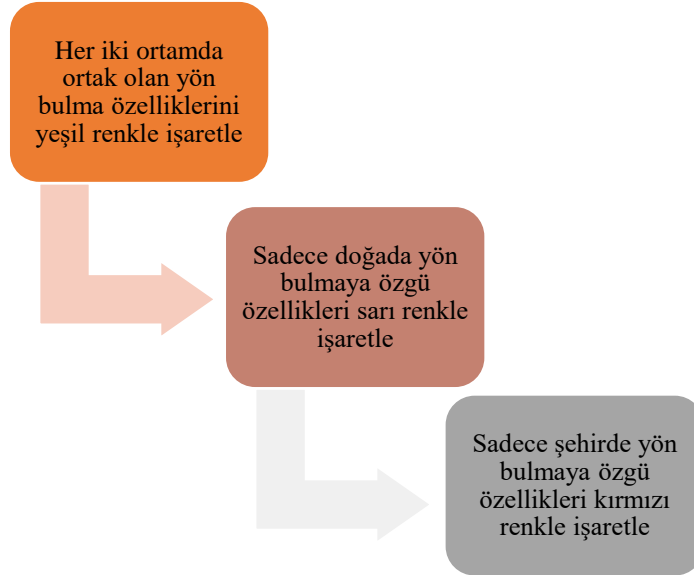
Araştırma kapsamında öğrencilerle kavramsal anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Frayer Diyagramı yöntemiyle bir kavram çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada odak kavram olarak “Yön Bulma” seçilmiş ve öğrencilerden bu kavramla ilgili “tanım”, “özellikler”, “örnekler” ve “örnek olmayan durumlar” başlıklarını içeren diyagramı doldurmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrencilerin kavramsal düşünme becerilerini geliştirmeyi, soyut kavramları yapılandırmalarını sağlamayı ve kavramlar arası ilişki kurma becerilerini desteklemeyi amaçlamıştır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Frayer Diyagramı ile ilk kez karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışma öncesinde öğretmen rehberliğinde etkinliğin nasıl yapılacağı adım adım açıklanmış, her bir başlığın ne anlama geldiği örneklerle desteklenerek öğrencilere aktarılmıştır. Süreç boyunca öğretmen yönlendirmesi sağlanarak öğrencilerin aktif katılımı desteklenmiştir. Etkinlik sonucunda öğrencilerin tamamının diyagramları eksiksiz

doldurdıkları ve kavramla ilgili anlamlı ifadeler ürettikleri görülmüştür. Örneğin Ö7 kodlu öğrenci “*Harita yön bulmaya yardımcı olur.*” ifadesiyle kavrama ilişkin işlevsel bir örnek sunarken; Ö12 kodlu öğrenci “*Kaybolmak yön bulamamaktır.*” şeklindeki açıklamasıyla kavramın zıttını kullanarak anlamı pekiştirme yoluna gitmiştir. Bu tür ifadeler, öğrencilerin yalnızca kavramın tanımını değil aynı zamanda günlük yaşamla bağlantı kurarak anlamlandırma çabasında olduklarını göstermektedir.

Araştırma sürecinde Frayer Diyagramı çalışmasının ardından öğrencilerin kavramsal karşılaştırma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yön bulma kavramı, bağlama göre çeşitlendirilmiş iki senaryo üzerinden ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere “Ormanda Yön Bulma (Doğa)” ve “Şehirde Yön Bulma (Kent)” başlıkları altında iki farklı yön bulma durumu sunulmuştur. Uygulama, öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alarak tercih yapmalarına olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır. 20 öğrenciden 15’i doğada yön bulmayı tercih ederken, 5 öğrenci şehirde yön bulmayı seçmiştir. 4 öğrenci ise uygulama gününde devamsız olduğu için çalışmaya katılamamıştır.

Etkinlikte öğrencilere, doğa ve kent ortamlarına ilişkin yön bulma özelliklerinin yer aldığı karşılaştırmalı bir çalışma kâğıdı verilmiştir. Öğrencilerden aşağıdaki yönergelere göre değerlendirme yapmaları istenmiştir:

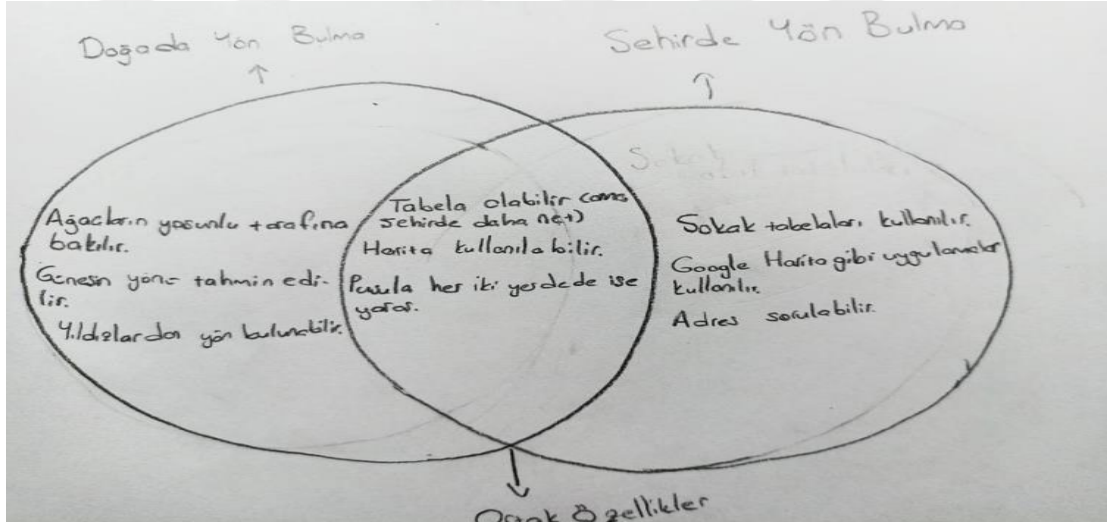


Şekil 4.1. Yön bulma özellikleriyle ilgili yönerge

Bazı öğrencilerin çoklu yönergeyi başlangıçta anlamakta zorlandıkları gözlemlenmiş, bu nedenle öğretmen tarafından ek açıklamalar ve örnekler verilmiştir. Açıklamalar sonrası

tüm öğrenciler çalışmayı başarıyla tamamlamıştır. Renk kodlaması aracılığıyla öğrenciler hem görsel hem kavramsal olarak sınıflama yapma becerilerini kullanmış; ardından yapılan analizleri bir Venn Şeması üzerinde sunmaları istenmiştir. Bu süreç, öğrencilerin karşılaştırma yapabilme, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, kavramlar arası ilişki kurabilme gibi üst düzey düşünme becerilerini desteklemiştir.

Öğrencilerden elde edilen örnekler incelendiğinde özellikle Ö12 kodlu öğrencinin “Hem şehirde hem doğada tabela olabilir ama şehirdekiler daha nettir.” ifadesi dikkat çekmiştir. Bu açıklama, öğrencinin sadece benzerlikleri fark etmekle kalmayıp aynı zamanda nitel farkları da ayırt edebildiğini göstermektedir. Öğrencilerin Venn şemaları incelendiğinde çoğunun yapıyı doğru biçimde kullandığı ve kavramlar arası mantıklı karşılaştırmalar yaptığı görülmüştür. Venn Şemasıyla ilgili örnek çalışma aşağıda sunulmuştur.



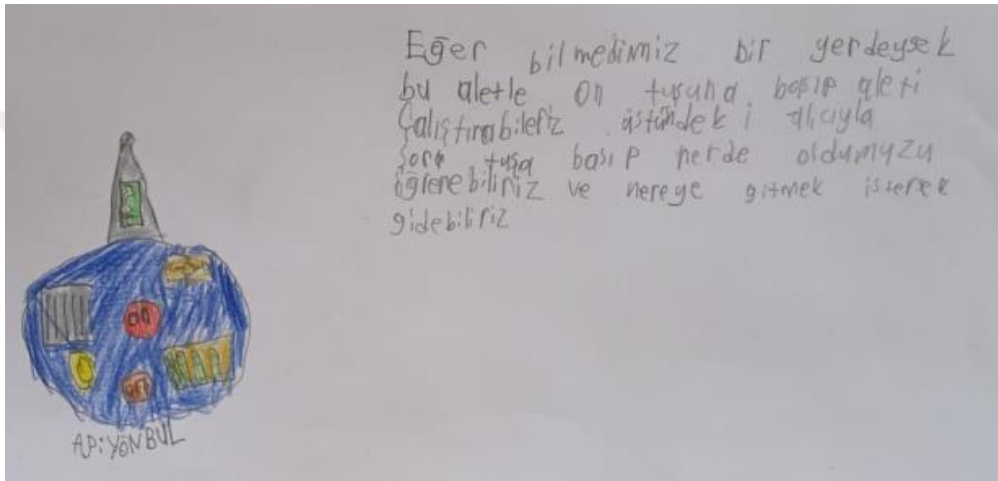
Şekil 4.2. Doğa ve kent ortamlarına ilişkin yön bulma özellikleriyle ilgili Venn Şeması (Ö12).

Bu örnek, öğrencinin yalnızca verilen bilgileri tekrar etmediğini, aynı zamanda gözlem ve mantık yoluyla bilgiyi yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Etkinlik genelinde Venn şeması ile yapılan çalışmalar öğrencilerin kavramsal ayrıştırma ve karşılaştırma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamış; yön bulma kavramının farklı bağlamlardaki kullanımını daha somut şekilde kavramalarına olanak tanımıştır.

Planın bir sonraki aşaması, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve üretme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış etkinlikleri kapsamaktadır. Bu kapsamda öğrencilere “yön bulma” kavramını farklı bağlamlarda yeniden üretmelerini sağlayacak iki yaratıcı etkinlik seçeneği sunulmuştur: Alternatif Bir Yön Bulma Aracı Tasarlama, Mektup Yazma ve Kartpostal Çizimi.

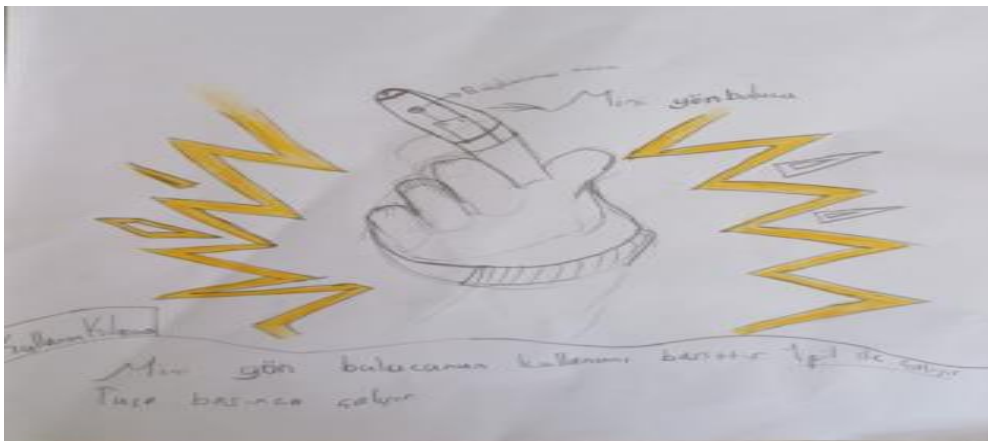
Alternatif Bir Yön Bulma Aracı Tasarlama

Bu etkinlikte öğrencilerden, kendi hayal güçlerini kullanarak özgün bir yön bulma aracı tasarımlarını istenmiştir. Öğrencilere araçlarının hangi ortamlarda kullanılabileceği, nasıl çalıştığı ve hangi özellikleri taşıdığına dair detayları anlatan bir poster hazırlamaları yönerge olarak sunulmuştur. Bu etkinlik, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve ifade becerilerini bütüncül olarak kullanmalarına olanak tanımıştır. Poster çalışmalarını çoğunlukla grup etkinliği olarak yürütülmüş, öğrenciler fikir alışverişi yaparak ortak bir ürün ortaya koymuşlardır.



Şekil 4.3. Güneş enerjisiyle çalışan akıllı pusula (Ö8 ve Ö13).

Ö13 ve Ö8 kodlu öğrenciler birlikte çalışarak “Güneş enerjisiyle çalışan bir akıllı pusula” tasarlamışlardır. Bu öğrenciler posterlerinde bu pusulanın güneş ışığını algılayarak yönü gösterdiğini, aynı zamanda sesli yönlendirme yapabildiğini belirtmişlerdir. Poster görsellerinde hem teknik açıklamalara hem de işlevsel yönlendirme örneklerine yer verilmiştir.



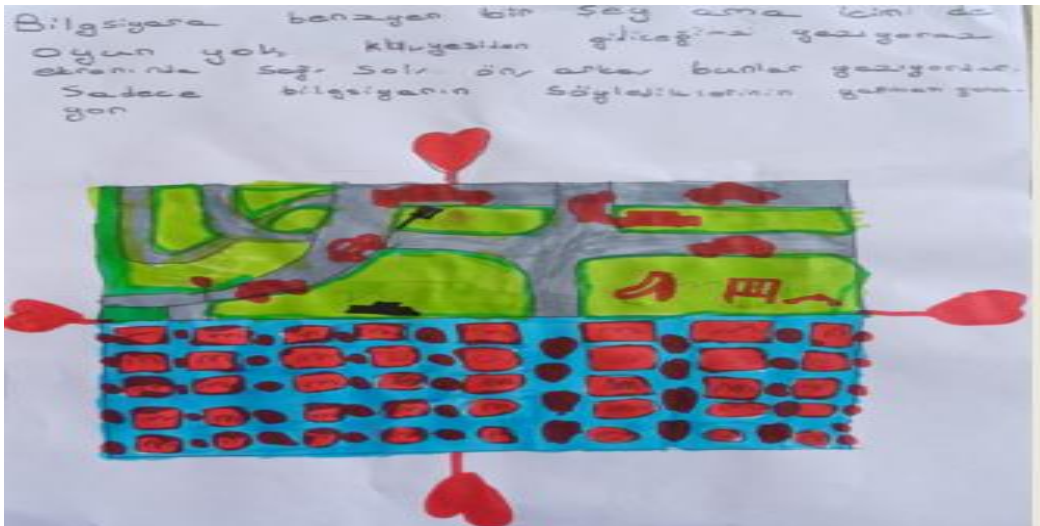
Şekil 4.4. Yön bulma kalemi (Ö15)

Bu çalışma, öğrencilerin teknolojik hayal gücünü coşkulu biçimde kullanabildiklerini göstermektedir.

Mektup Yazma ve Kartpostal Çizimi

İkinci etkinlik seçeneğinde ise öğrencilerden hayali bir yolculuğa çıkmış gibi davranarak bu yolculukta yönlerini nasıl bulduklarını, hangi aracı kullandıklarını ve nereye ulaştıklarını anlatan bir mektup yazmaları istenmiştir. Yazılı anlatımı desteklemek amacıyla mektubun yanında yolculuk sırasında gördükleri yerleri anlatan bir kartpostal resmi çizmeleri de talep edilmiştir. Bu görev, öğrencilerin hayal kurma, olayları yazılı olarak ifade etme, mekânsal düşünme ve görsel betimleme becerilerini bir arada kullanmalarını sağlamıştır.

Bu aşamada öğrencilerin büyük çoğunluğunun mektup yazmayı tercih ettiği gözlemlenmiştir. Mektuplar incelendiğinde öğrencilerin yön bulma sürecini hikâyeleştirerek anlattıkları ve hayal dünyalarını yazılı dile başarıyla aktardıkları görülmüştür. Ö8 kodlu öğrenci mektubunda *“ailesiyle gizemli bir ormana gittiklerini ve pusulalarının bozulması üzerine yıldızlara bakarak yollarını bulduklarını”* yazarken; Ö17 *“bir şehir gezisinde arkadaşlarından uzaklaşan öğrencilerin tabelaları ve telefon uygulamalarını kullanarak diğerlerini bulduklarını”* ifade etmişlerdir. Kartpostallar ise mektuplarla uyumlu olarak doğa, şehir manzaraları veya fantastik yolculuk sahnelerini yansıtan çizimlerden oluşmuştur. Şehirde yön bulma ile ilgili örnek çalışma aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.5. Şehirde yön bulma (Ö4)

Genel olarak bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin yalnızca yön bulma kavramını somutlaştırmaları değil; aynı zamanda bu kavrama ilişkin kendi düşüncelerini üretmeleri,

anlatmaları ve görselleştirmeleri sağlanmıştır. Yaratıcı üretim süreci, öğrencilerin bireysel ilgi ve becerilerine göre şekillenmiş; her öğrencinin kendi öğrenme yolculuğuna uygun bir ifade biçimi geliştirmesine olanak tanımıştır.

Araştırmacı Günlüğü 08/04/2025

Dersin başlangıcında bazı öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağıldığı ve sürece yönelik motivasyonlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle birkaç öğrenci, “Bu çalışma eğlenceli mi?” şeklindeki sorularla dikkatlerini derse vermek yerine sürecin dışına çıkma eğiliminde bulunmuştur. Çalışmanın farklı ve onların özel katılımını gerektiren bir içerik taşıdığına vurgulanması, öğrencilerin ilgisini olumlu yönde etkilemiş ve sürece olan katılımlarında gözle görülür bir artış sağlamıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin daha önce deneyimlemedikleri bir teknik olan Frayer Diyagramı ile kavram çalışmasına yer verilmiştir. Bu çalışmanın etkili biçimde yürütülebilmesi adına süreç adım adım açıklanmış ve her bir aşamada öğrencilere rehberlik edilmiştir. Bu yapılandırılmış yönlendirme, öğrencilerin kavramları analiz etme ve sınıflandırma becerilerini desteklemiş; etkinlik sürecinin sorunsuz tamamlanmasını sağlamıştır.

Uygulamanın “doğada ve şehirde yön bulma” içerikli karşılaştırma bölümünde ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğada yön bulma seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte değerlendirme aşamasında sunulan yaratıcı etkinlik seçeneklerinin (örneğin alternatif bir yön bulma aracı tasarlama ya da mektup yazma gibi) dengeli biçimde yapılandırıldığı ve öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap edecek çeşitlilikte olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmacı günlüğü verileri, uygulama sürecinin hem pedagojik yönlendirme hem de öğrenci ilgisi açısından dikkatle planlandığını göstermektedir. Sürecin başında bazı öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşaması, özellikle ilkökul düzeyinde öğrenme etkinliklerinin “eğlenceli” ve dikkat çekici olmasının önemini ortaya koymaktadır. Ancak uygulayıcı rolündeki araştırmacının etkinliğin özgünlüğünü vurgulaması ve öğrencilere sürecin anlamını açıklamasıyla ilginin artması, öğretmenin yönlendirici ve destekleyici rolünün öğrenme sürecindeki belirleyici etkisini güçlendirmektedir.

Framer Diyagramı gibi öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı bir yöntemin başarıyla uygulanması, sürecin yapılandırılmış ve rehberlik temelli ilerlemesinden kaynaklanmaktadır. Bu da gösteriyor ki öğrencilerin daha önce deneyimlemedikleri öğrenme araçlarına uyum sağlayabilmeleri için öğretimsel rehberliğe ihtiyaç duydukları bir gerçektir. Bu tür bir destek sağlandığında ise öğrencilerin görevleri başarıyla tamamlayabildikleri gözlenmektedir.

Doğada yön bulma temasının öğrenciler arasında daha fazla tercih edilmesi, içerik planlamasının bazı ilgi alanlarına daha fazla hitap ettiğini, diğer alanlar içinse farklılaştırmanın artırılabilirliğini düşündürmektedir. Ancak yaratıcı etkinlikler aşamasında sunulan alternatiflerin dengeli bir biçimde yapılandırılması, bu sınırlılığı büyük oranda dengeleyerek öğrenci profillerine hitap eden bir öğrenme ortamı oluşturulduğunu göstermektedir.

Öğrenci Günlüğü 08/04/2025

Bugün derste yön bulma çalışması yaptık. Önce “Kayboldunuz mu?” diye soru sordu yeni öğretmenimiz. Sonra “Kaybolunca ne yaparsınız?” dedi. Ben parmak kaldırıp söyledim. Hiç kaybolmadım ama kaybolursam sağımda solumda ne var diye bakar tabela ararım. Bulmazsam büyük birini bulup ona sorarım ve yardım isterim dedim.

Sonra öğretmen iki şey daha söyledi. Ben doğada yön bulmak dedim. Ormanda kaybolduğumu hayal edip yolumu nasıl bulacağımı yazdım. Mektup yazdım, resim yaptım. Ağaçları çizdim, gökyüzü çizip yıldız yaptım sonra boyadım. Resim yapmayı seviyorum.(Ö8)

Günlükte öğrencinin sürece aktif katıldığı, tercihlerini nedenleriyle ifade edebildiği görülmektedir. Mektup yazma, poster hazırlama gibi unsurlar öğrencinin ilgisini çekmiş ve derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlamıştır. Öğrencinin “resim yapmayı seviyorum” ifadesi, uygulamanın ilgi ve öğrenme yönüne hitap ettiğini göstermektedir. Bu tür günlükler, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenci deneyimine dayalı değerlendirilmesinde anlamlı veriler sunmaktadır.

Performans Değerlendirme Formu

Öğrenciler okuma anlama ve karşılaştırma çalışmaları sırasında gözlemlenmiş, sonrasında her öğrenci için gözlem formu doldurulmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin çoğunluğunun çalışmalarını dikkatle tamamladığını gözlemlerken bazılarının ise karşılaştırma yaparken zorlandığını, destek verildiğinde tamamlayabildiğini gözlemlemiştir. Ayrıca

çalışmaların zamanında bitirilmesi konusunda da birtakım sorunlar yaşanmış ve ek süre verildiğinde öğrencilerin tamamlayabildiği görülmüştür. Gözlem formu sonuçları tabloleştirilmiştir.

Tablo 4.2. Keşfediyorum planı gözlem formu sonuçları

Değerlendirme Kriterleri	Çok İyi	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Çalışma özenle düzenlenmiş.	*****	***	*	x
Karşılaştırma becerisi kullanılmış.	****	****	*	x
Çalışma zamanında bitirilmiş.	***	*****	**	xx
Çalışma anlaşılır biçimde yapılmış.	****	***	**	x
Grup çalışmasına uyum sağlanmış.	*****	****	*	x

Tablo verileri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun “çalışma özenle düzenlenmiş” ve “grup çalışmasına uyum sağlanmış” kriterlerinde yüksek düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve grup içi sorumluluklarını büyük ölçüde benimsediklerini göstermektedir. Özellikle “çok iyi” düzeyindeki yıldızların bu iki alanda yoğunlaşması, sınıf içinde iş birliğine dayalı etkinliklerin verimli yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.

“Karşılaştırma becerisi kullanılmış” kriterinde ise öğrencilerin çoğunluğu iyi ve çok iyi düzeyinde yer almış; yalnızca bir öğrenci orta düzeyde değerlendirilmiş, bu da genel anlamda kavramsal karşılaştırmaların başarıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ancak açıklamada da belirtildiği gibi bazı öğrenciler karşılaştırma yaparken zorlanmış ve öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymuştur. Bu, soyut düşünme ve analiz gerektiren becerilerin kazandırılmasında aşamalı desteğin önemini vurgulamaktadır.

“Çalışma zamanında bitirilmiş” kriteri, diğerlerine göre daha fazla çeşitlilik göstermekte; burada özellikle iki öğrencinin çalışmayı zamanında tamamlayamayıp ek süreye ihtiyaç duyması, bazı öğrencilerin planlı çalışma becerilerinin gelişmeye açık olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, sınıf içi etkinliklerde zaman yönetimi stratejilerinin daha belirgin şekilde desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Son olarak “çalışma anlaşılır biçimde yapılmış” kriterinde yüksek puan dağılımı korunmakla birlikte iki öğrencinin orta düzeyde yer alması, bazı öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerilerinde gelişim alanı bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, yazılı anlatım becerilerinin özellikle yapılandırılmış yönlendirmelerle daha da pekiştirilebileceğini göstermektedir.

4.1.3. İçerik ve Süreçte Yapılan Farklılaştırma Okuduğunu Anlama Becerisine Nasıl Bir Katkı Sağlamaktadır? Sorusuyla İlgili Bulgular

4.1.3.1. “İçerik ve Süreç Farklılaştırmasına Dayalı Okuma Anlama Etkinlikleri” ders planı ile ilgili bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak içerik ve süreçte farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere bireysel ilgi alanlarına hitap eden üç farklı metin seçeneği sunulmuş ve her öğrencinin kendi tercihi doğrultusunda bir metin seçerek çalışma yapması sağlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecine daha istekli katılmalarını teşvik etme ve metinle kurdukları anlam bağıını güçlendirme anlamı taşımaktadır. Sunulan metin seçenekleri şunlardır:

- Bilim ve Teknoloji Metni: Geleceğin Robotları
- Doğa ve Çevre Metni: Ormanda Bir Gün
- Macera ve Keşif Metni: Gizemli Harita

Öğrenciler, seçtikleri metni bireysel olarak okuyarak anlamaya yönelik çalışmalara katılmışlardır. Okuma sürecinde anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri ve bu kelimeleri bir “kelime haritası” aracılığıyla açıklamaları istenmiştir. Bu uygulama sayesinde öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeleri ve bağlam içinde kelime anlamı çıkarımı yapmaları desteklenmiştir.

Örnek öğrenci ifadeleri sürecin etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Ö8 kodlu öğrenci, “Gizemli Harita” metnini tercih ettiğini belirtmiş ve “*Ben haritaları seviyorum, bu yüzden bu metni okumak istedim.*” ifadesini kullanmıştır. Bu ifade öğrencinin metinle kurduğu kişisel ilgiyi ve motivasyonu yansıtmaktadır. Benzer şekilde Ö12 kodlu öğrenci ise “Geleceğin Robotları” metnini tercih ederek “*Robotların nasıl çalıştığını öğrenmek istedim.*” şeklindeki ifadesiyle metnin bireysel merakıyla örtüştüğünü ifade etmiştir. Bu tür geri bildirimler, farklılaştırılmış içerik seçiminin öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirdiğini göstermektedir.

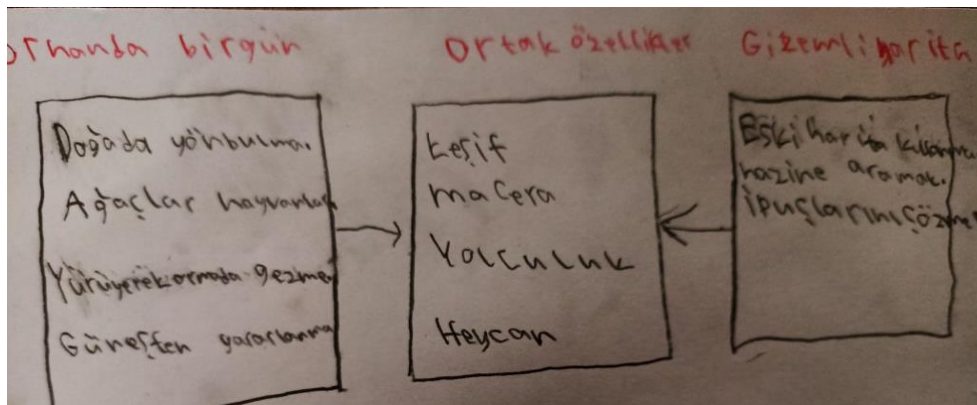
Metin okuma süreci tamamlandıktan sonra tüm öğrencilerden aşağıdaki görevleri yerine getirmeleri istenmiştir:

- Okudukları metnin ana fikrini belirleme,
- Metindeki olayları sıralama,
- Metni kendi cümleleriyle özetleme.

Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin yalnızca yüzeysel anlama değil aynı zamanda metin üzerinde analiz yapma, sıralama ve yeniden yapılandırma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları sağlanmıştır. Sürece aktif katılım gösteren öğrencilerin, metinleri kendi söz varlıklarıyla ifade etme becerilerinde gelişim gözlemlenmiştir. Ayrıca kelime haritası çalışmaları ile okuduğunu anlama sürecinde anlam derinliği artmış, öğrenciler okuduklarını daha iyi yorumlayabilir hâle gelmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli görsel organizasyon araçlarından yararlanılmıştır. Bu araçlar arasında Venn Şeması, Hikâye Haritası ve Frayer Diyagramı gibi yapılandırılmış grafik düzenleyiciler öne çıkmaktadır. Bu araçların kullanımı, öğrencilerin metinle daha derinlemesine etkileşim kurmalarını sağlamış; bilgiyi analiz etme, sınıflandırma ve ilişkilendirme becerilerini desteklemiştir.

Öğrencilere, içerikleri ve temaları bakımından benzerlik gösteren iki metni karşılaştırarak aralarındaki ortak ve farklı yönleri belirlemeleri için Venn Şeması kullanmaları yönünde görev verilmiştir. Özellikle “Ormanda Bir Gün” ve “Gizemli Harita” metinlerini seçen öğrenciler, her iki hikâyede de keşif, yolculuk ve macera gibi ortak unsurlar bulunduğunu; ancak birinde doğada yön bulma, diğerinde ise eski haritaların izinden gidilerek yön bulma gibi özgün farkların olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uygulama sayesinde öğrenciler, içerik karşılaştırması yaparken aynı zamanda metinler arası ilişkileri kurarak anlamı derinleştirmiştir. Venn şemasına örnek kullanım aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4.6. Ormanda bir gün ve gizemli harita ile ilgili örnek Venn Şeması (Ö14).

Okuduğunu anlama sürecinde olayların doğru sırayla hatırlanması ve metnin yapısal bütünlüğünün kavranması amacıyla öğrencilerden hikâye haritası oluşturmaları istenmiştir. Harita, giriş (karakterler ve olayın başladığı yer), gelişme (olayların ilerleyişi) ve sonuç (olayın nasıl sona erdiği) bölümlerini içerecek şekilde düzenlenmiştir. Ö5 kodlu öğrenci, bu çalışmayla ilgili olarak “*Metindeki olayları sıralamak, bana hikâyeyi daha iyi anlamama sağladı.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci geri bildirimleri ve gözlemler, bu uygulamanın özellikle olay örgüsünü kavrama ve olaylar arası neden-sonuç ilişkilerini kurma becerisini desteklediğini ortaya koymuştur.

Kavram öğrenimini ve kelime hazinesini geliştirme amacıyla kullanılan Frayer Diyagramı, metinlerde karşılaşılan bilinmeyen veya yeni kavramların anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Bu yöntemle öğrencilerden belirlenen kelimenin tanımını yapmaları, örnek ve örnek olmayan durumlarını belirtmeleri, ayrıca kelimenin temel özelliklerini açıklamaları istenmiştir. Süreç boyunca öğretmen rehberliğinde yürütülen bu çalışma, öğrencilerin sadece kelime anlamını değil, kelimenin bağlam içindeki işlevini de fark etmelerini sağlamıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin okudukları metinleri daha derinlemesine anlamaları ve metinle kişisel bağ kurmaları amacıyla yaratıcı ve uygulamalı etkinliklere yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere iki farklı seçenek sunulmuştur: Yaratıcı Yazma Çalışması ve Görsel Hikâye Çizimi.

Yaratıcı yazma çalışmasını tercih eden öğrencilerden, okudukları metnin devamını hayal etmeleri ya da hikâyeye alternatif bir son yazmaları istenmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin hem metin anlama hem de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Ö9 kodlu öğrenci, “Gizemli Harita” metni için kaleme aldığı alternatif sonunda “*Haritanın aslında bir hazine haritası olmadığını, eski bir günlük olduğunu fark ettim.*” şeklinde özgün bir fikir ortaya koymuştur. Bu örnek, öğrencinin metnin temasını farklı bir bakış açısıyla değerlendirebildiğini ve özgün bir bağlam oluşturabildiğini göstermektedir.

Görsel hikaye çizimini seçen öğrenciler bu etkinlikte, okudukları metinde geçen önemli sahneleri çizerek ifade etmişlerdir. Görsel anlatım çalışması ile öğrencilerin hikâyeye içeriğini anlamlandırmaları, önemli detayları fark etmeleri ve bunları yaratıcı yollarla aktarmaları amaçlanmıştır. Ö3 kodlu öğrenci, “Ormanda Bir Gün” adlı metinde kahramanın ormanda kaybolduğu sahneyi çizerken, olayın duygusal ve mekânsal yönlerini başarıyla betimlemiştir. Ö3 tarafından tasarlanan resim aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4.7. Ormanda bir gün (Ö3)

Öğrencinin bu çalışması, hikâyenin kritik bir anını anlayarak aktardığını ve anlatım gücünü görsel dil yoluyla ifade edebildiğini göstermiştir. Bu iki etkinlik türü, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra yaratıcı ifade olay kurgulama, görselleştirme ve yazılı anlatım gibi alanlarda da gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilere seçim hakkı tanınması, onların sürece aktif katılımını ve motivasyonlarını artırmıştır.

Araştırmacı Günlüğü 08/04/2025

Bugünkü derste, öğrencilerin derse odaklanmalarını sağlamak amacıyla yönlendirici ve merak uyandırıcı sorularla sürece başlandı. Dersin başlangıcındaki bu etkileşimli yaklaşımın, öğrencilerin dikkatlerini toplamada oldukça etkili olduğu gözlemlendi. Öğrencilerin derse aktif katılım göstermelerinde bu tür soruların motive edici bir işlev gördüğü söylenebilir.

Dersin ilerleyen bölümlerinde yaratıcı yazma çalışmaları ve görsel destekli etkinliklerle okuma anlama süreci zenginleştirildi. Öğrencilerin hem metinle daha derin bir bağ kurdukları hem de kendi düşünce ve hayal güçlerini yazılı ve görsel yolla ifade ettikleri gözlemlendi.

Günlük incelendiğinde bu tür çok yönlü çalışmaların, öğrencilerin anlamlandırma süreçlerine olumlu katkılar sunduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilere kendi ilgi alanlarına uygun metinler arasından seçim yapma hakkı tanınması, okuma sürecine olan

motivasyonlarını belirgin biçimde artırmaktadır. Öğrencilerin kendi seçtikleri metinleri daha istekli ve dikkatli okumaları, öğrenme sürecine sahiplenerek katıldıklarını göstermektedir.

Öğrenci Günlüğü

Bugün "Gizemli Harita" adlı hikâyeyi okuduk. Hikâyeyi çok sevdim çünkü maceralıydı. Sonra öğretmenimiz bize hikâyeye yeni bir son yazma görevi verdi. Ben de düşündüm ve yazdım. Hikâyede harita aslında bir hazine haritası değildi, eski bir günlükmüş. Bunu yazarken çok heyecanlandım. Kendi hikâyemi yazmak çok eğlenceliydi. Bir de resim çizdim, haritanın üstünde eski yazılar vardı. Yazarken kendimi bir kaşif gibi hissettim. (Ö9).

Bu öğrenci günlüğü, yaratıcı yazma etkinliğinin öğrencinin hayal gücünü ve metinle kurduğu anlam ilişkisini nasıl derinleştirdiğini göstermesi açısından oldukça değerlidir. Ö9 kodlu öğrenci, "Gizemli Harita" metnine kendi yorumunu katarak kurgulama becerisi sergilemiştir. Öğrencinin, haritanın bir hazineye değil bir günlüğe ait olduğunu kurgulaması ve bunu özgün bir sona dönüştürmesi, metinle kurduğu bağın güçlü olduğunu göstermektedir. Ayrıca "kendimi bir kaşif gibi hissettim" ifadesi, öğrencinin öğrenme sürecine duygusal olarak katıldığını ve etkinlikten keyif aldığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu tür yaratıcı çalışmalar, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin yanı sıra eleştirel düşünme, empati kurma ve ifade becerilerini de geliştirmektedir.

Çalışma sürecinde öğrenciler, öğretmen gözlemleriyle değerlendirilmiş ve her öğrenci için bir gözlem formu doldurulmuştur.

Tablo 4.3. İçerik ve süreç farklılaştırmasına dayalı okuma anlama etkinlikleri planı gözlem formu sonuçları

Değerlendirme Kriterleri	Çok İyi	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Metni dikkatle okudu ve anladı.	*****	***	*	x
Metindeki ana fikri belirleyebildi.	****	***	*	x
Görsel araçları doğru kullandı.	****	****	*	x
Yaratıcı çalışmaları tamamladı.	*****	***	*	x
Çalışmaları zamanında tamamladı.	***	*****	*	xx

Tablo incelendiğinde öğrencilerin farklılaştırılmış okuma etkinlikleri sürecinde genel olarak başarılı bir performans sergiledikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, metinleri dikkatli bir şekilde okuyup anlama, ana fikri belirleme ve görsel okuma araçlarını (Venn şeması, hikâye haritası, Frayer Diyagramı) doğru kullanma konusunda etkili bir biçimde çalışmıştır. Ayrıca yaratıcı yazma ve görsel çizim gibi uygulamalı etkinliklerde öğrencilerin üretkenliklerinin ön plana çıktığı ve metinle kurdukları anlamlı bağların arttığı

gözlemlenmiştir. Bununla birlikte zaman yönetimi konusunda bazı öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrenme sürecinde bireysel hız farklılıklarına yönelik planlamaların ve süre esnekliklerinin önemini vurgulamaktadır. Genel olarak içerik ve süreçte yapılan farklılaştırmanın öğrencilerin hem bilişsel hem de yaratıcı becerilerine olumlu katkı sunduğu söylenebilir.

4.1.3.2. “Keşfedelim, Paylaşalım” ders planı ile ilgili bulgular

“Keşfedelim, Paylaşalım” isimli ders planı uygulaması öncesinde araştırmacının sınıfı daha iyi tanınması ve öğrenciler arasında bir bağ oluşturması amacıyla kısa bir tanışma etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler sınıf içinde rastgele eşleştirilerek birbirlerine ismini ve en çok ilgi duydukları konu başlığını söylemişlerdir. Bu etkinlik, bireylerin farklı ilgi alanlarının olduğu gerçeğinden yola çıkarak sınıfta farklılaştırılmış öğrenme uygulamalarına bir geçiş sağlamıştır.

Farklılaştırma etkinliğine ilgide farklılaştırma ile başlanmıştır. Tahtaya “Doğa, Bilim, Sanat, Spor” kelimeleri yazılmış ve öğrencilerden ilgilerini en çok çeken iki kelimeyi belirleyerek isimleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Çalışma sonrasında öğrencilerin tercih ettikleri konulara göre gruplar oluşturulmuş ve her gruba ilgi alanlarına uygun metinler verilmiştir. “Doğa” kelimesini seçenlere “Yağmurun Hikayesi”, “Bilim” kelimesini seçenlere “Zaman Makinesi”, “Sanat” kelimesini seçenlere “Renklerin Dili” ve “Spor” kelimesini seçenlere “Takım Ruhu” metinleri sunulmuştur. Her metin, ikiye bölünerek ayrıl-birleş tekniği ile işlenmiştir. İlk aşamada öğrenciler, seçtikleri metnin bir bölümünü bireysel olarak okumalarının ardından aynı kısmı okuyan arkadaşlarıyla bir araya gelerek detaylı tartışmalar yapmıştır. Son aşamada ise her grup, okuduğu metni sınıf arkadaşlarına anlatmıştır.

Okuma etkinliğinin ardından her gruba Bloom Taksonomisi’nin hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına göre düzenlenmiş çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Aşağıdaki tablo, öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin verileri sunmaktadır.

Tablo 4.4. Keşfedelim paylaşalım planında yer alan çalışma yapraklarındaki okuduğunu anlama becerisi sorularının değerlendirilmesi

Metnin Adı	Nitelikli (f)	İyi (f)	Geliştirilmeli (f)
Yağmurun Hikayesi	1	3	4
Zaman Makinesi	2	2	2
Renklerin Dili	1	2	3
Takım Ruhu	0	2	2
Toplam	4	9	11

Tabloya göre en fazla öğrenci “Geliştirilmeli” düzeyinde yer almıştır (11 öğrenci). Bu durum, öğrencilerin metinleri tam olarak anlamlandırmada ve içerikle bütünlük kurmada zorlandıklarını göstermektedir. Özellikle “Yağmurun Hikayesi” metni, 4 öğrenciyle en fazla gelişime açık performansın gözlendiği metin olmuştur. “Zaman Makinesi” metni ise daha dengeli bir dağılım göstermiş; her başarı düzeyinde benzer sayıda öğrenci yer almıştır. Bu metnin bazı öğrenciler için anlaşılır, bazıları için ise zorlayıcı olduğu söylenebilir. “Renklerin Dili” metni için de çoğunluk gelişime açık olarak değerlendirilmiş, bu da metindeki soyut kavramların anlaşılmasını güçleştirmiş olabilir. “Takım Ruhu” metni için hiçbir öğrenci “Nitelikli” kategorisine ulaşamamıştır; bu da metnin öğrenciler tarafından yeterince anlamlandırılmadığını ve sunulan görevlerde başarı gösterilemediğini düşündürmektedir. Genel olarak bu veriler, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde farklı düzeylerde desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını ve içeriklerin anlaşılabilirliğinin dikkatle gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmacı Günlüğü 10/04/2025

Dersin başlangıcında gerçekleştirilen çember zamanı etkinliğinde öğrencilerin katılım düzeyleri farklılık gösterdi. Bazı öğrenciler oldukça istekli ve enerjik bir şekilde etkinliğe katılırken bazıları daha çekingen ve temkinli davrandı. Bu nedenle öğrencileri farklı konu başlıkları seçmeleri konusunda cesaretlendirmek ve sürece dahil etmek için ek açıklamalar yapma gereği duydum.

Bugün ilk kez uygulanan Ayrıl-Birleş Tekniği, başlangıçta öğrenciler için alışılmadık bir deneyimdi. İlk yönergeleri anlamakta zorlanan öğrenciler oldu; ancak etkinlik ilerledikçe çoğunluğun sürece uyum sağladığı gözlemlendi. Özellikle grup içinde fikir paylaşımı ve görev dağılımı konusunda gelişme kaydettikleri dikkat çekti.

Çalışma kâğıtlarını doldurma sürecinde bazı öğrenciler, soruları anlama ve ne yapmaları gerektiğini belirleme konusunda desteğe ihtiyaç duydu. Bu noktada bireysel farklılıklar belirgin biçimde ortaya çıktı. Bazı öğrenciler yönergeleri hızla anlayıp tamamlamaya yönelirken bazıları bire bir rehberliğe ihtiyaç duydu.

Etkinliğin sonunda gruplar, hazırladıkları çalışmalarını sınıfla paylaştı. Sunumlar sırasında bazı öğrencilerin oldukça motive ve özgüvenli oldukları; buna karşın bazı öğrencilerin daha pasif ve çekingen kaldıkları gözlemlendi. Bu durum, ilerleyen derslerde tüm öğrencilerin aktif katılımını artırmak amacıyla yeni stratejiler geliştirme gerekliliğini

ortaya koydu. Katılımı teşvik edecek yapılandırılmış grup içi roller ve dönüşümlü liderlik uygulamaları üzerinde düşünmeyi planlıyorum.

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde öğrencilerin sosyal etkileşim ve iş birliği becerilerini keşfetmek ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tanımak için tanışma etkinliği ve ayrıl-birleş tekniği gibi uygulamaların fırsatı sunduğu görülmektedir. Bazı öğrencilerin çekingen davranması ve yönergeleri anlamada zorlanması, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur. Öğrencilerin sunum sırasındaki tutumları ise hem özgüven gelişimi hem de sınıf içi katılım açısından önemli veriler sağlamış, öğretmene gelecekteki uygulamalar için yön vermiştir.

Öğrenci Günlüğü

Bugün derste önce birbirimizi tanıdık. Ben ilk başta biraz heyecanlandım çünkü sınıfta yeni arkadaşlar vardı. Sonra öğretmenimiz bize farklı konular söyledi ve hangisini seçmek istediğimizi sordu. Daha sonra “Ayrıl-birleş” diye bir etkinlik yaptık. İlk başta ne yapacağımı tam anlayamadım ama öğretmenimiz bize tek tek anlattı. Grup çalışması yapınca daha kolay oldu. Bazı soruları anlamakta zorlandım ama öğretmenim yardım etti. En çok grup sunumunda heyecanlandım ama yine de cesaretimi topladım ve konuştum.(Ö15).

Günlükte öğrencinin duyguları (heyecan, kararsızlık), öğrenme sürecinde yaşadığı zorluklar (soruları anlama, yönergeyi takip etme) ve gelişimsel destek süreci (öğretmen rehberliği, grup çalışması yardımı) açıkça görülebilmektedir. Ayrıca öğrencinin sürece aktif katılımı, cesaretini toplayarak sunum yapması ve etkinlikten keyif alması, hem sosyal-duygusal gelişim hem de öğrenme motivasyonu açısından olumlu bir tablo çizmektedir. Bu tür günlükler, öğrencilerin öğrenme sürecine dair iç görüler sunarak öğretmenin gelecek planlamaları için değerli veriler sağlamaktadır.

4.1.3.3. “Kahramanlar Dünyası” Ders Planıyla İlgili Bulgular

“Kahramanlar Dünyası” adlı ders planı uygulamasından önce öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve ilgi alanlarını belirlemek amacıyla kısa bir anket yapılmıştır. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin fantastik hikayelere olan ilgisi yüksek bulunmuştur. Bu doğrultuda ders planı fantastik bir hikaye olan “Ejderha Krallığı” metni üzerine kurulmuştur.

Farklılaştırma etkinliğine, öğrencilerin ilgi alanlarına göre gruplar oluşturularak başlanmıştır. Öğrencilere “Ejderha Krallığı” metni ve hikaye haritası şablonları dağıtılmıştır.

Hikaye haritası, öğrencilerin metindeki olay örgüsünü, karakterleri, mekanı ve zamanı görselleştirmelerine yardımcı olan bir araçtır. Öğrenciler, metni okuduktan sonra hikaye haritasını grupça doldurmuşlardır.

Hikaye haritası etkinliği, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik farklılaştırılmış bir yaklaşımdır. Öğrenciler, metni farklı açılardan inceleyerek olay örgüsünü daha iyi kavramışlardır. Ayrıca grup çalışması sayesinde işbirlikli öğrenme deneyimi yaşamışlardır.

Hikaye haritası etkinliğinin ardından, öğrencilere metinle ilgili farklı zorluk seviyelerinde sorular içeren çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Çalışma kağıtlarındaki sorular, Bloom Taksonomisi'nin farklı basamaklarına hitap etmektedir. Öğrenciler, kendi seviyelerine uygun soruları seçerek cevaplamışlardır.

Çalışma kağıtlarının değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde farklı seviyelerde başarı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler metindeki olay örgüsünü ve karakterleri ayrıntılı bir şekilde analiz ederken, bazıları daha temel bilgilere odaklanmıştır.

Tablo 4.5. “Kahramanlar Dünyası” planında yer alan çalışma yapraklarındaki okuduğunu anlama becerisi sorularının değerlendirilmesi

Metin Adı	Nitelikli (f)	İyi (f)	Geliştirilmeli (f)
Ejderha Krallığı	3	8	5
Toplam	3	8	5

“Ejderha Krallığı” metnine ilişkin değerlendirme verileri incelendiğinde toplamda 16 öğrencinin çalışmasının değerlendirildiği görülmektedir. Bu öğrencilerden 3’ü “nitelikli”, 8’i “iyi” ve 5’i ise “geliştirilmeli” kategorisinde yer almıştır. Veriler, öğrencilerin önemli bir kısmının metni anlama ve değerlendirme kriterlerini orta düzeyde karşıladığını ancak bir kısmının (özellikle 5 öğrencinin) metinle ilgili çalışmalarda yeterince başarı gösteremediğini ortaya koymaktadır. Nitelikli olarak değerlendirilen öğrenci sayısının düşük olması, bu metnin içerik ya da dil bakımından bazı öğrenciler için zorlayıcı olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, metne yönelik farklılaştırılmış destekleyici etkinliklerin veya rehberliğin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca “iyi” kategorisindeki yüksek sayı ise öğrencilerin temel düzeyde anlama becerilerine sahip olduklarını ancak daha üst düzey analiz ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

“Ejderha Krallığı” metni üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin metni anlama ve görsel okuma becerileri farklı düzeylerde ortaya çıkmıştır. Ö1, hikaye haritasında ana karakterleri doğru bir şekilde tanımlamış ve olay örgüsünü ayrıntılı olarak sıralayarak metni bütünlüklü biçimde kavradığını göstermiştir. Bu, öğrencinin metni yalnızca yüzeysel olarak değil yapısal düzeyde de analiz edebildiğini ortaya koymaktadır. Ö2’nin çalışma kağıdındaki sorulara verdiği yanıtlar, metindeki bilgileri doğru ve eksiksiz kullanma becerisini yansıtmaktadır. Bu öğrenci, metinden çıkarım yapma ve bilgiyi aktarabilme konusunda başarılı bulunmuştur. Buna karşın Ö3’ün hikaye haritasını doldururken yaşadığı güçlükler ve olayları yanlış yorumlaması, metnin kavranmasında dikkat eksikliği ya da anlam kurmada zorluk yaşandığını göstermektedir. Bu durum, öğrencinin daha fazla öğretmen rehberliğine ve yapılandırılmış yönlendirmelere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğrenci örnekleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrenciler arasında anlamlandırma, analiz etme ve aktarma becerilerinde belirgin bireysel farklılıklar olduğu söylenebilir.

Araştırmacı Günlüğü 11/04/2025

“Ejderha Krallığı” adlı metin, öğrencilerin dikkatini çekerek derse yüksek motivasyonla katılmalarını sağlamıştır. Özellikle hikaye haritası etkinliği, metnin ana hatlarının kavranmasına yardımcı olmuş ve öğrencilerin olayların sırasını, karakterlerin rolünü daha net anlamalarını desteklemiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin okuduğunu anlama ve metindeki ayrıntıları yorumlama konusunda zorlandıkları gözlemlenmiştir; bu da bu becerinin daha fazla pekiştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Etkinlikte kullanılan çalışma kağıtlarında yer alan farklı düzeydeki sorular, öğrencilerin kendi öğrenme seviyelerine uygun seçimler yapabilmelerine imkân tanımıştır. Bu esneklik, özellikle özgüveni düşük ya da zorlanan öğrenciler için katılımı artırıcı bir unsur olmuş; sınıf genelinde daha aktif ve istekli bir öğrenme ortamı oluşmasını sağlamıştır. Genel olarak etkinliğin hem akademik hem de duyuşsal gelişimi destekleyen bir yapı sunduğu söylenebilir.

Araştırmacı günlüğü değerlendirildiğinde “Ejderha Krallığı” metniyle yapılan çalışmanın hem güçlü yönlerini hem de gelişime açık alanlarını net bir şekilde ortaya koyduğu ifade edilebilir. Günlükte, metnin öğrencilerin dikkatini çektiği ve özellikle hikâye haritası gibi yapılandırılmış etkinliklerin okuduğunu anlama becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin anlamada ve bilgileri doğru kullanmada

zorluk yaşadığı gözlemi, farklılaştırılmış uygulamaların gerekliliğine işaret etmektedir. Öğrencilere farklı zorluk düzeyinde sorular sunulması, öğrenme sürecine katılımlarını artırmış ve bireysel farklılıklara saygılı bir yaklaşım sergilenmiştir. Günlük, uygulamanın genel olarak olumlu geçtiğini ve öğrencilerin hem ilgi hem de motivasyonlarının desteklendiğini göstermektedir.

Öğrenci Günlüğü

Bugün “Ejderha Krallığı” adlı hikâyeyi okuduk. Hikâye çok heyecanlıydı, en çok ejderhaların olduğu bölümü sevdim. Sonra hikâye haritası yaptık. Başlangıçta biraz karıştırdım ama öğretmenim yardımcı oldu. Karakterleri ve olayları yazmak eğlenceliydi. Soruları cevaplarken kolay olanları seçtim, hepsini yapınca kendimi başarılı hissettim. (Ö13).

Öğrenci günlüğü, öğrencinin derse dair bireysel deneyimlerini samimi ve açık bir şekilde yansıtmaktadır. Günlükte özellikle hikâyenin sürükleyici yapısına dikkat çekilmesi, öğrencinin metne duygusal olarak bağ kurduğunu göstermektedir. Hikâye haritası etkinliğinin “olayları kafamda sıralamamı sağladı” ifadesiyle olumlu bir katkı sunduğu anlaşılmakta; bu da görsel araçların okuma anlama becerisini desteklediğine işaret etmektedir. Ayrıca bazı sorularda zorlanıldığının belirtilmesi, öğrencinin kendi öğrenme sürecini fark ettiğini ve öğrenmeye açık olduğunu göstermektedir. Günlük, öğrencinin hem içeriğe hem de sürece aktif katıldığını ve dersten anlamlı kazanımlar elde ettiğini göstermesi açısından değerlidir.

4.1.4. İçerik ve Süreçte Farklılaştırma Yoluyla Okuduğunu Anlama Becerisinin Desteklenmesine İlişkili Bulgular

4.1.4.1. Keşfet ve Anla” Ders Planıyla İlgili Bulgular

“Keşfet ve Anla” ders planı kapsamında öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek içerik ve değerlendirme aşamalarında farklılaştırılmış öğretim stratejilerine yer verilmiştir. Etkinlikler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanmış; böylece okuduğunu anlama becerileri çok yönlü biçimde desteklenmiştir.

Dersin başlangıcında öğrencilerin kütüphane ve kitaplarla ilgili önceki deneyimlerini paylaşmaları istenmiş; “Bir kitap seçerken nelere dikkat edersiniz?” ve “Hiç bir kitabın içinde kaybolduğunuzu hissettiniz mi?” gibi sorular yoluyla öğrencilerin dikkatleri konuya yönlendirilmiştir. Ardından kitap temalı kısa bir hikâye okunmuş ve anlama soruları yöneltilmiştir. Bu süreçte Ö6 kodlu öğrenci, “Eğer ben o hikâyede olsaydım, kitaplardaki

gizli işaretleri takip ederdim.” ifadesiyle yaratıcı bir yorumda bulunmuş; Ö13 kodlu öğrenci ise “*Karakterin hislerini daha iyi anlamak için tekrar okumam gerekirdi.*” diyerek derinlemesine okuma yaklaşımı sergilemiştir.

Dersin kavram çalışması bölümünde öğrencilerle “keşfetmek” sözcüğü üzerine kelime haritası etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu kavramı kendi ifadeleriyle tanımlayarak sözcüğün anlam derinliğini tartışmışlardır. Ö7 kodlu öğrenci, “*Keşfetmek, yeni şeyler öğrenmek demektir.*” biçiminde tanım yaparken; Ö15 kodlu öğrenci, “*Keşfetmek, bir şeyin bilinmeyen yanlarını ortaya çıkarmak demektir.*” ifadesiyle farklı bir bakış açısı sunmuştur.

Okuma-anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak öğrencilere iki farklı metin türü sunulmuştur: Gerçek Bir Kaşifin Macerası (bilgilendirici metin) ve Hayali Bir Kâşifin Hikayesi (kurgu metin). Öğrencilerin bireysel tercihlerine dayalı olarak yapılan bu uygulamada 20 öğrenciden 12’si bilgilendirici metni, 8’i ise kurgu metni tercih etmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere metin özelliklerini karşılaştırmaya yönelik bir çalışma kâğıdı verilmiş; öğrencilerden metinlerin benzer ve farklı yönlerini renk kodları kullanarak işaretlemeleri istenmiştir:

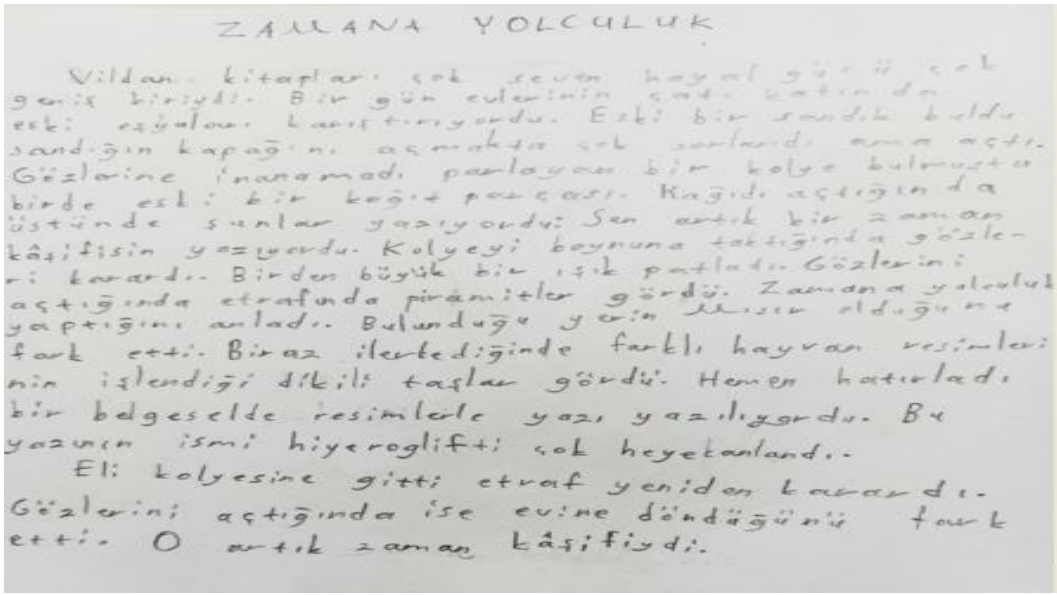
- Ortak yönler: yeşil
- Bilgilendirici metne özgü yönler: sarı
- Kurgu metne özgü yönler: kırmızı

Metin karşılaştırma çalışmasında bazı öğrenciler renkli işaretleme görevini yerine getirirken başlangıçta zorluk yaşamış, özellikle hangi rengi hangi bilgi için kullanmaları gerektiği konusunda kararsız kalmışlardır. Öğretmen rehberliğinde yapılan ek açıklamalar ve örnek yönlendirmeler sonucunda öğrenciler çalışmayı başarıyla tamamlamış; böylece hem metinler arası karşılaştırma becerileri hem de görsel okuma stratejileri desteklenmiştir.

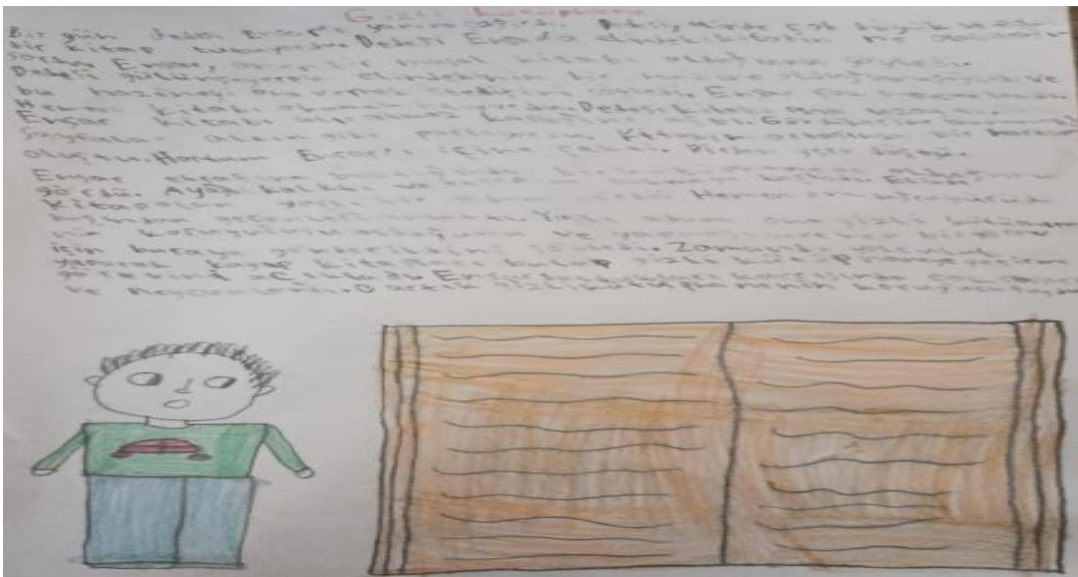
Uygulamanın devamında öğrencilerin okuma-anlama becerilerini yaratıcı düşünme ve üretme yoluyla pekiştirmeleri amacıyla iki farklı etkinlik seçeneği “Keşfedilen bir yerle ilgili hikaye yazma” ve “Keşfetme araçları tasarlama” sunulmuştur. Bu etkinlikler, öğrencilerin hem bireysel farklılıklarını hem de yaratıcılık düzeylerini destekleyecek şekilde planlanmıştır.

Yaratıcı Yazma: Keşfedilen Yerle İlgili Hikâye Üretimi

İlk etkinlik seçeneğinde öğrencilerden hayal ettikleri veya okudukları metinlerden esinlendikleri keşif temalı bir hikâye yazmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin özgün düşüncelerini yazılı anlatıma dönüştürmeleri hedeflenmiştir. Ö11 kodlu öğrenci, “Zamana Yolculuk” başlıklı hikâyesinde zamanda yolculuk yapan bir karakterin farklı çağlardaki keşiflerini anlatmıştır. Ö17 kodlu öğrenci ise “Gizli Kütüphane” adlı hikâyesinde geçmişten günümüze ulaşan şifreli kitaplarla dolu gizli bir kütüphaneyi keşfeden bir çocuğun serüvenini konu edinmiştir. Bu çalışmalar, öğrencilerin hayal gücünü kullanarak metin üretme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Metinlerle ilgili öğrenci etkinlikleri şu şekildedir:



Şekil 4.8. “Zamana Yolculuk” hikayesi (Ö11)



Şekil 4.9. Gizli kütüphane hikayesi (Ö17)

Keşfetme Araçları Tasarlama: Yaratıcı Poster Sunumları

İkinci etkinlik kapsamında öğrenciler hayali veya gerçek bir “keşfetme aracı” tasarlamış ve bu aracı dijital sunum yoluyla tanıtmışlardır. Ö9 ve Ö14 kodlu öğrenciler, “Hikâye Haritası” adını verdikleri bir dijital okuma asistanı geliştirerek, bu aracın metinleri daha kolay anlamaya nasıl yardımcı olabileceğini açıklamışlardır. Bu etkinlik, öğrencilerin teknoloji ve yaratıcılığı bir araya getirerek soyut fikirleri somutlaştırmalarını sağlamıştır.

Performans Değerlendirme

Etkinliklerin sonunda öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri performans, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Performans değerlendirme formunda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4.6. “Keşfet ve Anla” Planı Gözlem Formu Sonuçları

Değerlendirme Kriterleri	Çok İyi	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Çalışma Düzeni	*****	***	*	x
Karşılaştırma Becerisi	*****	***	*	x
Çalışma Zamanında Tamamlandı	****	****	**	xx
Yaratıcılık Kullanıldı	***	**	****	x

Tablo incelendiğinde “Çalışma Düzeni” kriterinde çoğu öğrenci “çok iyi” (%50’den fazlası) düzeyde performans göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin etkinlik sürecinde düzenli çalışmaya özen gösterdiklerini göstermektedir. “Karşılaştırma Becerisi” için de benzer şekilde güçlü bir tablo çizilmiş, öğrencilerin büyük çoğunluğu metinleri karşılaştırma ve farklılıkları analiz etme konusunda yüksek bir başarı sergilemiştir. “Çalışma Zamanında Tamamlandı” kriterinde ise dağılım daha dengelidir; öğrencilerin bir kısmı süreyi verimli kullanırken bazıları zaman yönetiminde zorlanmıştır. Özellikle “orta” ve “geliştirilmeli” düzeyindeki katılımcıların oranı, bu alanda ek rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. “Yaratıcılık Kullanıldı” kriterinde ise dağılım daha geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Öğrencilerin bir kısmı yaratıcı fikirler üretmekte başarılı olurken; önemli bir kısmı bu beceriyi daha az geliştirebilmiştir. Bu da yaratıcı düşünmeyi teşvik eden etkinliklerin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Genel olarak öğrenciler düzen ve karşılaştırma konusunda güçlü performans sergilerken; zaman yönetimi ve yaratıcılık alanlarında desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Öğretim sürecine bu yönleri geliştirecek ek stratejiler entegre edilmesi önerilebilir. Bu tür

verilerin, bireysel farklılıkları daha iyi anlayıp öğrenme sürecini esnek hale getirmek açısından önemli bir geri bildirim sunduğu söylenebilir.

4.2. Uygulama Öncesi ve Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında 3. sınıf öğrencilerine uygulama yapılmadan önce ve uygulama sonrası yöneltilen soruların yanıtları analiz edilerek bulgular sunulmuştur. Öncelikle uygulama yapılmadan önce öğrencilere yöneltilen soruların yanıtları analiz edilmiş sonrasında uygulama sonrası yanıtlar analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

4.2.1. Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Türkçe dersi ile ilgili görüşün nedir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek kategori ve kodlara dönüştürülerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Türkçe dersine yönelik öğrenci görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı kodları
Öğrenmek	Eğlence	Ö2, Ö8, Ö13, Ö15
	Yararlı bilgi öğrenme	Ö7, Ö8, Ö11
	Anlamakta zorlanmak	Ö1, Ö12
	Bilgi	Ö7, Ö8
	Hayal kurmak	Ö10
Yazmak	Hikaye yazmak	Ö1, Ö2, Ö10
	Yazmak sıkıcı	Ö3, Ö4, Ö13, Ö14
	Yazmakta zorluk yaşamak	Ö13, Ö14
Zorlanmak	Kural ezberlemek	Ö7
	Etkinliklerde zorlanmak	Ö5, Ö12
Etkinlik	Grupla çalışmak	Ö6, Ö9, Ö11
	Eğlenmek	Ö2, Ö6, Ö13
	Oyun oynamak	Ö13, Ö14
Duygusal tutum	Sevmek	Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15
	Sıklık	Ö3, Ö4, Ö5, Ö13

Tablo incelendiğinde Türkçe dersine yönelik öğrenci görüşlerinin beş ana kategori altında toplandığı görülmektedir: Öğrenmek, Yazmak, Zorlanmak, Etkinlik ve Duygusal Tutum. Bu kategoriler altında yer alan alt kodların bazıları daha sık tekrar ederek öne çıkmıştır. Özellikle “eğlence”, “sevmek”, “yazmak sıkıcı” ve “grupla çalışmak” ifadeleri, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin en çok dile getirdiği konular arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin eğlenceli etkinliklere vurgu yaptığı “etkinlik” kategorisi, öğrencilerin derste aktif ve keyifli bir öğrenme ortamı beklediğini göstermektedir. Ö13, “Türkçe dersi çok

eğlenceli olabiliyor. Özellikle etkinlik yaparken çok mutlu oluyorum.” ifadesiyle bu beklentiyi açıkça ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ö11, dersin eğlenceli ve önemli olduğunu, arkadaşlarıyla birlikte etkinlik yaparak dil öğrendiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin sosyal etkileşimli öğrenme ortamlarına duyduğu olumlu ilgiyi yansıtmaktadır. Duygusal tutum kategorisinde yer alan “sevmek” kodu da sıklıkla tekrar edilmiştir. Bu, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik genel bir olumlu yaklaşım geliştirdiğini göstermektedir. Ö10, *“Türkçe dersini seviyorum çünkü yazı yazmayı çok seviyorum. Hikâyeler oluşturmak, hayal kurmak benim için çok keyifli.”* ifadesiyle hem yazmayı hem de duygusal bağlılığı ortaya koymuştur. Buna karşın “yazmak sıkıcı” ve “yazmakta zorluk yaşamak” kodlarının yer aldığı yazmak kategorisi, bazı öğrenciler için yazılı üretim süreçlerinin bir motivasyon kaybı yarattığını göstermektedir. Ö13 bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Ama bazen çok fazla yazmak beni sıkıyor.”* Benzer şekilde Ö3 ve Ö4 gibi öğrenciler de yazma etkinliklerine karşı isteksizlik belirtmişlerdir. Bu durum, yazma becerilerinin desteklenmesi gerektiğini ve süreçlerin farklılaştırılmış yollarla yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

En fazla kodun yer aldığı öğrenmek kategorisi, öğrencilerin Türkçe dersini yalnızca dil bilgisi değil aynı zamanda anlama, bilgi edinme, hayal kurma ve yararlı bilgiler öğrenme bağlamında da değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Ö1, *“Türkçe dersi aslında güzel ama bazı konuları anlamakta zorlanıyorum. Ama hikâye okumayı ve şiir yazmayı seviyorum.”* diyerek hem öğrenme isteğini hem de zorlandığı alanları belirtmiştir. Benzer şekilde Ö12, uzun metinleri anlamakta zorlandığını ancak hikâye dinlemekten hoşlandığını söylemiştir. Bu da ders içeriğinin çeşitliliği kadar sunum biçiminin de önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilere “Türkçe dersinde hangi etkinlikler yapılmakta?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek kategori ve kodlara dönüştürülerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.8. Türkçe dersinde yapılan etkinliklerle ilgili görüşler

Kategori	Kod	Katılımcı kodları
Temel Dil Becerileri	Okuma etkinlikleri	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Yazma etkinlikleri	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
	Konuşma etkinlikleri	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14
	Dinleme etkinlikleri	Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15
Görsel okuma	Görsel okuma	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13
	Görsel yorumlama	Ö2, Ö5, Ö11, Ö13
	Görsel sunu	Ö6, Ö8

Yaratıcı yazma ve drama	Hikaye tamamlama	Ö1, Ö6, Ö7
	Hikaye yazma	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö15
	Şiir okuma ve yazma	Ö7
	Drama etkinlikleri	Ö6, Ö7, Ö11, Ö13
Grup ve iş birliği etkinlikleri	Grup çalışmaları	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14
	Tartışma ve ortak fikir üretme	Ö2, Ö7
	Proje hazırlama	Ö7
Oyun temelli etkinlikler	Kelime oyunları	Ö1, Ö6, Ö7
	Hikaye oyunları	Ö6
Soru cevap - Dikte	Metne dayalı soru cevap	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14
	Dikte etkinlikleri	Ö3

Tablo incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleştirdikleri etkinliklerin altı ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler: Temel Dil Becerileri, Görsel Okuma, Yaratıcı Yazma ve Drama, Grup ve İş Birliği Etkinlikleri, Oyun Temelli Etkinlikler ve Soru-Cevap/Dikte şeklindedir. Her kategoriye bağlı olarak çeşitli alt kodlar oluşturulmuş ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgular bu alt kodlar doğrultusunda gruplandırılmıştır.

Tabloda en çok tekrar eden kategori “Temel Dil Becerileri” olurken, bu kategoriye ait “okuma” ve “yazma” kodları da öğrenciler tarafından en sık dile getirilen etkinlik türleri arasında yer almıştır. Katılımcılardan Ö2, “*okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu gibi etkinlikler*” gerçekleştirdiklerini belirtmiş; benzer şekilde Ö3 de “*Öğretmenimiz bize metinler okutuyor, sorular soruyor. Bazen yazma alıştırmaları yapıyoruz, bazen de grupça konuşup tartışıyoruz. Bir de görsel okuma etkinlikleri yapıyoruz, resimlere bakıp yorumluyoruz.*” diyerek öğretmenlerinin metin okutmasının ardından yazma alıştırmaları yaptırdığını ve grupça tartışmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin ders deneyimlerinde özellikle okuma-yazma çalışmalarının merkezî bir yer tuttuğunu göstermektedir. Ayrıca yaratıcı yazma ve drama etkinliklerinin dikkat çekici olduğu ve öğrencilerin ilgisini çektiği görülmektedir. Ö8, derslerde şiir okuma ve yazma etkinliklerinden keyif aldığını vurgulamış, drama ve grup projelerinin de uygulandığını aktarmıştır. Görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “*Öğretmenimiz bize farklı metinler okutuyor, sonra o metinlerle ilgili tartışıyoruz. Bazen de grupça projeler yapıyoruz, drama etkinlikleri düzenliyoruz. Bir de şiir okuma ve yazma etkinlikleri yapıyoruz, bu etkinlikler çok keyifli oluyor.*” Benzer şekilde Ö12 de “*Derslerde genellikle metinler okuyoruz, sonra o metinlerle ilgili soruları cevapluyoruz. Bazen de resimler çiziyoruz, hikayeler yazıyoruz ve*

drama etkinlikleri yapıyoruz. Bir de görsel okuma etkinlikleri yapıyoruz, bu etkinlikler çok eğlenceli oluyor.” diyerek bu tür etkinlikleri “çok eğlenceli” bulduğunu belirtmiştir. Görsel materyallerin kullanıldığı “görsel okuma” uygulamalarının da öğrencilerin dikkatini çektiği anlaşılmaktadır. Ö3 ve Ö12, resimlere bakarak yorum yaptıkları görsel okuma etkinliklerinden bahsetmiştir. Grup çalışmaları da öğrencilerin sıklıkla deneyimlediği etkileşimli öğrenme ortamlarını yansıtmaktadır. Ö3, metin sonrası grupça tartışma yaptıklarını ifade ederken; Ö9 da zaman zaman grup çalışmaları gerçekleştirdiklerini belirterek görüşünü “Okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri yapıyoruz. Bazen de grup çalışmaları ve oyunlar oynuyoruz.” şeklinde dile getirmiştir. Bununla birlikte oyun temelli etkinlikler ve proje gibi yapılandırılmış uygulamalar, daha sınırlı sayıda öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Ö2’nin belirttiği “kelime oyunları” bu kapsamdaki uygulamalara örnek gösterilebilir. Tüm bu veriler, Türkçe derslerinin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edecek biçimde çok yönlü, etkileşimli ve yaratıcı bir biçimde planlanabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilere “Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden hangilerini seviyorsun? (Etkinlikler: okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu) Seçtiğin etkinliğini neden sevdiğini açıklar mısın?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek kategori ve kodlara dönüştürülerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.9. Türkçe dersindeki etkinliklerle ilgili olumlu görüşler

Kategori	Kod	Katılımcı kodları
Okuma	Şiir okumak	Ö7, Ö15
	Hikaye okumak	Ö1, Ö4, Ö10, Ö11
Yazma	Hikaye yazmak	Ö6, Ö9, Ö13
Konuşma	Fikirleri paylaşmak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö12
	Hikaye anlatma	Ö6, Ö12, Ö14
Dinleme	Hikaye dinleme	Ö8
Görsel okuma	Resimleri yorumlama	Ö2, Ö3, Ö9, Ö10

Tabloda yer alan verilere göre öğrencilerin Türkçe dersinde gerçekleştirdikleri etkinlik tercihleri beş ana kategori altında toplanmıştır: okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma. Bu kategorilere bağlı olarak oluşturulan dokuz alt kod üzerinden yapılan analizde en fazla tekrar eden kodun “fikirlere paylaşmak” olduğu görülmektedir. Altı öğrenci tarafından belirtilen bu kod, öğrencilerin en çok konuşma etkinliklerinden keyif aldığını, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmanın ve kendilerini ifade etmenin onlar için önemli bir öğrenme deneyimi olduğunu göstermektedir. Ö2 tarafından paylaşılan görüş örnek olarak gösterilebilir.

Ö2 görüşünde “*En çok konuşma ve görsel sunu etkinliklerini seviyorum. Çünkü sınıf içinde fikirlerimi paylaşmak ve sunum yapmak bana kendimi daha iyi ifade etme fırsatı veriyor. Ayrıca arkadaşlarımla sunumlarını dinlemek de eğlenceli oluyor.*” ifadelerine yer vermektedir. Bu görüşte birden çok etkinlik vurgulanmaktadır. Hikaye okumak ve resimleri yorumlama kodları dörder kez tekrarlanarak dikkat çeken diğer etkinlik türleri olmuştur. Ö6 görüşü buna en iyi örnektir. Ö6 görüşünde “*En çok yazma etkinliklerini seviyorum çünkü kendi hikâyelerimi oluşturmayı ve düşüncelerimi kâğıda dökmeyi çok seviyorum. Kendi yazdığım hikâyeleri arkadaşlarımla paylaşmak da çok güzel oluyor.*” diyerek yazma etkinliğine vurgu yaparak bu etkinliği gerçekleştirmeyi çok sevdiğini belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin hem sözel hem de görsel içeriklerle çalışmaktan keyif aldıklarını ve çoklu duylara hitap eden etkinliklerin onların öğrenme sürecini zenginleştirdiğini göstermektedir. Hikaye anlatma etkinliği üç, hikâyeye yazma ve şiir okuma etkinlikleri ise ikişer öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu da yaratıcı anlatım içeren bireysel üretim etkinliklerinin bazı öğrenciler için anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan hikaye dinleme yalnızca bir öğrenci tarafından belirtilmiştir; bu da daha pasif kabul edilebilecek dinleme temelli etkinliklerin öğrenciler için daha az ilgi çekici olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilere “Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden hangilerini yapmaktan sıkılıyorsun? (Etkinlikler: okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu) seçtiğin etkinlikten neden sıkıldığını açıklar mısın?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek kategori ve kodlara dönüştürülerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.10. Türkçe dersindeki etkinliklerle ilgili olumsuz görüşler

Kategori	Kod	Katılımcı kodları
Okuma	Uzun okuma yapmak	Ö4, Ö7, Ö11
	Kurallara dikkat etmek	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14
Yazma	Uzun süreli yazmak	Ö2, Ö7, Ö10, Ö15
	Konuşma	Konuşurken heyecanlanmak
Dinleme	Çok uzun süren dinlemeler	Ö1, Ö9
Görsel okuma	Konuşurken heyecanlanmak	Ö3

Tabloda öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan etkinliklere yönelik olumsuz görüşleri kategorilere ve alt kodlara ayrılarak analiz edilmiştir. Beş ana kategori kapsamında oluşturulan yedi alt kod üzerinden öğrencilerin hangi etkinliklerden sıkıldıkları ve nedenleri incelenmiştir. Öncelikle en çok dile getirilen sıkılma nedeni “kurallara dikkat ederek yazmak” kodu altında toplanmış ve 6 öğrenci tarafından belirtilmiştir. Bu durum, yazma etkinliklerinin öğrenciler açısından yalnızca düşünce üretimi değil, aynı zamanda dil bilgisi, noktalama ve

yazım kuralları gibi yapısal beklentilerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Öğrenciler için bu tür kurallara dikkat etmek, yazma sürecini daha zorlu ve sıkıcı bir hâle getirebilmektedir. Bunu takiben “uzun süreli yazma” dört öğrenci tarafından sıkıcı bulunan bir etkinlik olarak ifade edilmiştir. Bu da yazma süresinin öğrencilerin dikkat ve ilgi düzeylerini etkilediğini, uzun süreli yazma çalışmalarının motivasyonu düşürebileceğini göstermektedir. Yazma etkinlikleri, hem biçimsel kurallar hem de süre açısından öğrenciler için en çok zorlanılan alan olarak öne çıkmaktadır.

Okuma kategorisinde “uzun okuma yapmak” üç öğrenci tarafından sıkıcı bulunmuştur. Bu da özellikle dikkat süresi sınırlı olan öğrenciler için uzun metinlerin zorlayıcı olduğunu göstermektedir. Okuma etkinliklerinin daha kısa, ilgi çekici ve öğrenci düzeyine uygun şekilde yapılandırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Konuşma etkinlikleri açısından “konuşurken heyecanlanmak” kodu iki öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bu durum, bazı öğrencilerin sınıf ortamında kendini ifade ederken kaygı yaşadığını ve bu nedenle sözlü etkinliklerden kaçınma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Dinleme ile ilgili olumsuz görüş ise “çok uzun süren dinlemeler” kodu altında iki öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu, pasif ve dikkat gerektiren dinleme süreçlerinin öğrenciler için yorucu ve sıkıcı olabileceğini göstermektedir. Son olarak görsel okuma kategorisinde yalnızca bir öğrenci yine “konuşurken heyecanlanmak” ifadesiyle olumsuz görüş bildirmiştir. Bu, görsel içeriği sözlü olarak ifade etme sürecinde yaşanan çekingenlik ya da ifade güçlüğüne işaret etmektedir.

4.2.2. Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinliklerden sonra Türkçe dersine ilişkin görüşlerin neler?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek kategori ve kodlara dönüştürülerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.11. Uygulama sonrası Türkçe dersine ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı kodları
Derse Yönelik Tutumda Değişim	Eğlenceli hale gelmesi	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15
	İlgi çekici hale gelmesi	Ö10, Ö13, Ö15
Öğrenmeye Katkı	Düşünme becerisinin gelişmesi	Ö2
	Sözcük dağarcığının gelişimi	Ö2, Ö4, Ö5
	Anlama becerisinin artması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö14
	Öğreticiliğin artması	Ö8, Ö14
	Akılda kalıcılığın artması	Ö14
	Yaratıcılığın gelişmesi (hayal gücü)	Ö5

	kullanımı	
Etkinliklerin Çeşitliliği	Etkinliklerin oyuna dayalı tasarlanması ve eğlenceli olması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6
	Hikâye tamamlama, metin özeti, resimle eşleştirme gibi yaratıcı etkinliklerden keyif alınması	Ö2, Ö3, Ö4
	Etkinliklerin görsel ve hareketli yönüyle dikkat çekmesi	Ö4, Ö5, Ö6
	Etkinliklerin merak uyandırması	Ö9, Ö13, Ö15

Öğrenci görüşlerine dayalı olarak yapılan analiz sonucunda Türkçe dersine ilişkin öğrenci algıları üç ana kategori altında toplanmıştır: Derse Yönelik Tutumda Değişim, Öğrenmeye Katkı ve Etkinliklerin Çeşitliliği. Bu kategoriler altında toplamda 12 alt kod yer almaktadır. Verilere göre en fazla tekrar eden kategori “Derse Yönelik Tutumda Değişim” kategorisidir. Bu kategori içinde de en çok tekrar eden kod, “Türkçe dersinin eğlenceli hale gelmesi” olup 8 farklı öğrencinin görüşlerinde bu vurgulanmıştır. Ö1 “*Eskiden biraz sıkılıyordum ama bu etkinliklerle dersler daha keyifli geçti*” derken, Ö7 “*Artık daha eğlenceli geliyor. Önceden biraz sıkıcıydı*” ifadesiyle bu durumu desteklemiştir.

“Öğrenmeye Katkı” kategorisinde ise öğrenciler özellikle anlama, kelime öğrenme ve düşünme becerilerinde gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ö2'nin “*Etkinlikler, kritik düşünmeyi ve sözcük dağarcığımı geliştirmemi sağladı*” sözü bu duruma örnek gösterilebilir. “Etkinliklerin Çeşitliliği” kategorisinde öğrenciler yaratıcı, oyuna dayalı ve görsel içerikli etkinliklerin dikkat çekici ve merak uyandırıcı olduğunu vurgulamıştır. Ö4 “*Resimle eşleştirme oyunları sayesinde ne okuduğum konusunda daha emin oldum*” ifadesiyle bu çeşitliliğin öğrenmeye katkısını belirtmiştir.

Öğrencilere “Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinliklerden hangileri hoşuna gitti? Neden hoşuna gittiğini açıklar mısın?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek kategori ve kodlara dönüştürülerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.12. Uygulama sonrası etkinliklere bakış açısındaki değişimle ilgili görüşler

Kategori	Kod	Katılımcı kodları
Yaratıcılık ve İfade Becerileri	Resimle anlatma	Ö1, Ö4, Ö6, Ö10
	Hikâye oluşturma/ tamamlama	Ö4, Ö6, Ö7
	Drama etkinliği (rol yapma)	Ö12
	Sunum yapma	Ö15
Oyun Temelli Öğrenme	Kelime avı / kelime oyunu	Ö3, Ö5, Ö13
	Oyunlarla öğrenme	Ö1, Ö9
İş Birliği ve Sosyal Etkileşim	Grup çalışması	Ö1, Ö8

	Tartışma ve karşılaştırma	Ö2, Ö14
Öğrenmeye Destek Olan Etkinlikler	Şarkılarla öğrenme	Ö11

Yapılan etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri, dört ana kategori altında toplanmıştır: Yaratıcılık ve İfade Becerileri, Oyun Temelli Öğrenme, İş Birliği ve Sosyal Etkileşim, ve Öğrenmeye Destek Olan Etkinlikler. Bu kategoriler altında toplamda 9 farklı kod belirlenmiştir. Verilere göre en çok tekrar eden kodlar “Resimle anlatma” ve “Kelime avı / kelime oyunu” olmuştur; her biri üç veya daha fazla öğrenci tarafından belirtilmiştir. Özellikle yaratıcılığı destekleyen ve oyun temelli etkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Yaratıcılık ve İfade Becerileri kategorisinde yer alan resimle anlatma ve hikâye oluşturma/tamamlama etkinlikleri, öğrencilerin hayal gücünü devreye sokması açısından dikkat çekicidir. Ö1, bu süreci şu şekilde aktarmıştır: *“Hem okuduk hem de kendi resmimizi çizdik. Bu bana hem hikâyeyi daha iyi anlamamı sağladı hem de eğlenceliydi.”* Benzer şekilde Ö4, *“Resme bakınca ne anlatmak istediğim aklıma geliyor ve kolay yazıyorum”* diyerek görsel desteğin yazma becerisine katkısını vurgulamıştır. Ö6 ise *“Bir resim seçip kendi hikâyemi yazdım, sonra sınıfa okudum”* diyerek hem yazma hem de sunum becerisinin birlikte geliştiğini ifade etmiştir. Bu kategori içinde drama etkinliği (Ö12) ve sunum yapma (Ö15) gibi iletişim ve ifade yönü kuvvetli çalışmalara da olumlu geri bildirimler verilmiştir. Oyun Temelli Öğrenme kategorisi, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artıran etkinlikleri kapsamaktadır. Ö3, *“Kelime avı oyunu en sevdiğim etkinlik oldu. Takım arkadaşlarımla birlikte öğrendiğim yeni kelimeleri bulmak hem heyecanlı hem de öğreticiydi”* derken; Ö5 ise *“Kelime kartlarını bulurken çok heyecanlandım”* diyerek bu sürecin eğlenceli yanını vurgulamıştır. Aynı şekilde Ö9 *“Oyun oynarken daha iyi anlıyorum”* diyerek öğrenme sürecinin oyun yoluyla desteklenmesinin anlama becerisine katkısını belirtmiştir. İş Birliği ve Sosyal Etkileşim kategorisinde grup çalışması ve tartışma/karşılaştırma etkinlikleri ön plana çıkmıştır. Ö1’in *“Grupça oyun oynadığımız gün çok güzeldi”* ifadesi, birlikte çalışmanın öğrenciler için ne kadar motive edici olduğunu göstermektedir. Ö2, *“İki farklı hikâyeyi yan yana değerlendirip benzerlik-farklılıkları tartıştık”* sözleriyle analiz ve eleştirel düşünme yönünün geliştiğini ortaya koymuştur. Son olarak Öğrenmeye Destek Olan Etkinlikler kategorisinde Ö11’in *“Şarkılar aklımda daha kolay kalıyor”* ifadesi, müzik temelli öğrenmenin kalıcılığa katkısını yansıtmaktadır. Bu görüş, işitsel hafıza üzerinden bilgi kazanımının öğrencilerde etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğrencilere “Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinlikleri önceki derslerde yapılan etkinliklerle kıyaslandığında ne gibi farklılıklar var açıklar mısın?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek kategori ve kodlara dönüştürülerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.13. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası etkinliklerin kıyaslanmasına ilişkin görüşler

Kategori	Kod	Katılımcı kodları
Öğrenme Yöntemlerindeki Değişim	Kitap okuma ve soru çözme yerine çeşitli yöntemlerin kullanılması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5
	Üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması	Ö2
	Materyal çeşitliliği	Ö4
Öğrenci Katılımının Artması	Pasif dinleyici olmaktan aktif katılımcılığa geçiş	Ö4, Ö6, Ö10
	Konuşma, paylaşım ve grup çalışmasının artması	Ö1, Ö3, Ö9, Ö13
	Bireysel çalışmalardan iş birliğine geçiş	Ö9
Etkinliklerin Çeşitliliği	Etkinliklerin farklılaşması	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8
	Eğlenerek öğrenme	Ö1, Ö3, Ö11, Ö14, Ö15
	Resim, drama, oyun gibi yaratıcı etkinliklerin kullanılması	Ö1, Ö8
Motivasyon	Hatalardan çekinme yerine özgüven gelişimi	Ö10
	Sıkıcılığın azalması ve öğrenme isteğinin artması	Ö11
	Bilgi ezberinden çok anlamaya ve uygulamaya yönelik öğrenme	Ö12

Tabloya göre etkinliklerdeki değişimin öğrencilerin öğrenme süreçlerine çok yönlü ve olumlu etkiler yarattığı açıkça görülmektedir. Önceki derslerde ağırlıklı olarak kitap okuma ve ardından soru çözme gibi geleneksel yöntemler kullanılırken; yeni süreçte öğrencilerin çok çeşitli yöntemlerle öğrenmeye katıldığı ifade edilmektedir. Özellikle kitap okuma ve soru çözme yerine çeşitli yöntemlerin kullanılması kodu altında Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5 numaralı öğrencilerin görüşleri, bu değişimin doğrudan fark edildiğini göstermektedir. Ö1, “*Şimdi hem okuyoruz hem de oyun oynuyoruz, konuşuyoruz, resim yapıyoruz.*” diyerek bu çeşitliliğe dikkat çekmiştir.

Tabloda yer alan dört ana kategoriye bağlı olarak toplam 12 kod oluşturulmuştur. Bu kategoriler, öğrenme yöntemlerindeki değişim, öğrenci katılımının artması, etkinliklerin çeşitliliği ve motivasyon başlıkları altında toplanmıştır. Kodlar arasında en fazla tekrar eden ve en geniş katılımcı dağılımına sahip olan kodun “eğlenerek öğrenme” olduğu

görülmektedir. Ö3, “Grup çalışması ve oyunlarla öğreniyoruz, bu da daha eğlenceli.” diyerek öğrenme sürecinin artık daha keyifli bir hale geldiğini belirtmektedir. Bu durum, sadece derslerin daha ilgi çekici hale geldiğini değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenme isteğini ve katılım düzeyini de doğrudan artırdığını göstermektedir. Ayrıca öğrenci katılımının artması kategorisindeki konuşma, paylaşım ve grup çalışmasının artması kodu da oldukça fazla öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, öğrencilerin artık yalnızca dinleyici değil aynı zamanda etkin biçimde öğrenmeye katkı sunan bireyler haline geldiklerini göstermektedir. Tablodaki bulgular, öğrencilerin sadece bilgi alıcısı olmaktan çıkıp yaratıcı etkinliklerde yer alan, paylaşan ve birlikte öğrenen bireyler haline geldiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilere “Yaptığımız etkinliklerde sorun yaşadın mı? Sorun yaşadıysan bu sorunu çözmek için neler yaptın?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek kategori ve kodlara dönüştürülerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.14..Etkinliklerde karşılaşılan zorluklar

Kategori	Kod	Katılımcı kodları
Anlama ve Kavrama Güçlüğü	Bilinmeyen kelimeleri anlamada zorlanma	Ö1, Ö3, Ö7
	Etkinlik yönergelerini anlamama	Ö8, Ö13
	Ne yapacağını bilememe, kafanın karışması	Ö9, Ö10, Ö14
Zaman ve Görev Yönetimi	Süreyi yönetmede zorlanma	Ö2, Ö12, Ö15
	Görev paylaşımında sorun yaşama	Ö6, Ö11
Destek Arama ve İş Birliği	Öğretmenden yardım alma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Arkadaşlardan destek isteme	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10
	Grup içinde fikir alışverişi ve çözüm üretme	Ö2, Ö6, Ö11

Öğrencilerin etkinlik sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik verdikleri yanıtlar incelendiğinde toplam üç ana kategori ve sekiz kod belirlenmiştir. Bu kategoriler, öğrencilerin özellikle anlamada yaşadıkları güçlükler, zaman ve görev yönetiminde karşılaştıkları sorunlar, bu durumlar karşısında gösterdikleri çözüm odaklı davranışları kapsamaktadır. Verilere göre “Destek Arama ve İş Birliği” kategorisinde yer alan “Öğretmenden yardım alma” kodu en fazla tekrar eden kod olarak öne çıkmaktadır ve 10 farklı öğrencinin bu yöntemine başvurduğu görülmektedir. Öğrenciler yaşadıkları sorunları çoğunlukla bireysel olarak çözmeye çalışmak yerine öğretmenlerinden ya da arkadaşlarından destek almayı tercih etmişlerdir. Ö1, “Bazen bazı kelimeleri anlamıyorum. O zaman ya sözlüğe bakıyorum ya da öğretmene soruyorum. Bazen de arkadaşlarım bana yardım ediyor. Beraber çözmeye çalışıyoruz.” diyerek süreçte

yardıma ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir; Ö3, yanlış anladığı bir kelimeyi arkadaşıyla kontrol ettikten sonra öğretmene sorarak düzelttiğini ifade etmiştir. Ö6. “Grupla görev paylaşırken anlaşamadık. Öğretmenimiz iki kişilik ekip oluşturdu, ben de arkadaşım da görevimizi yaptık.” görüşüne yer verirken onu destekleyici nitelikte görüş bildiren Ö11 ise “Grup çalışmasında anlaşamadık. Konuşarak orta bir yol bulmaya çalıştık.” ifadesiyle grup içinde yaşanan anlaşmazlıklarda konuşarak ortak bir çözüm bulduklarını dile getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin sorunlar karşısında yalnız kalmadığını ve etkinlik sürecinde iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamının oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca yönergeyi anlamama, görev unutmama, süreye yetişememe gibi zorluklar yaşayan öğrencilerin büyük çoğunluğu süreci öğretmen desteğiyle başarıyla tamamlamış, bu da öğretmenin rehber rolünün etkinliklerde nedenli belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak öğrenciler karşılaştıkları güçlükleri tanımlama ve çözüm üretme konusunda aktif ve bilinçli bir yaklaşım sergilemiş, bu da öğrenme sürecine olan katılımlarının ve sorumluluk alma becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Öğrencilere “Yaptığımız etkinlikler sence nasıl olsa daha iyi bir sonuç alınır mı?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar analiz edilerek kategori ve kodlara dönüştürülerek tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğrencilere göre etkinliklerin özelliği ilgili görüşler

Kategori	Kod	Katılımcı kodları
Katılımı Artırıcı Etkinlikler	Daha fazla oyun	Ö1, Ö3, Ö7
	Hareketli etkinlikler	Ö11
	Küçük gruplar yerine ikili/üçlü çalışma	Ö5
	Grup çalışması	Ö8
	Fikir paylaşımına açık etkinlikler	Ö10
Görsel ve İşitsel Destek	Resim kullanımı	Ö1, Ö9
	Video kullanımı	Ö9
	Farklı materyaller	Ö13
Öğrenme Sürecini Zenginleştirme	Dijital araçlar	Ö2
	Öğrenci sunumları	Ö2
	Örnek uygulama	Ö4
	Hatırlama soruları	Ö3
	Öğretmen tekrarı	Ö6
Etkinlik Ortamı ve Yöntemi	Anlaşılır yönergeler	Ö12
	Birlikte okuma	Ö1
	Açık hava etkinliği	Ö14, Ö15

Tablo incelendiğinde etkinliklerin niteliği ve uygulanış biçimiyle ilgili pek çok yapıcı öneri getirildiği görülmektedir. Görüşler dört kategoride toplanmış olup bu kategorilere bağlı toplam 14 kod oluşturulmuştur. En fazla görüş, Katılımı Artırıcı Etkinlikler kategorisinde toplanmış ve burada özellikle “daha fazla oyun” önerisi öne çıkmıştır. Öğrenciler, aktif katılım, iş birliği, görsel-işitsel destek, yapılandırılmış süreçler ve esnek öğrenme ortamlarına ihtiyaç duymaktadır. Öneriler, sadece içerik değil; yöntem, materyal ve öğrenme ortamlarının bütünsel olarak yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, katılımın artması için daha fazla oyun temelli etkinlik yapılmasını önermiştir. “*Daha fazla oyun oynayabilirdik. Oyunlar daha eğlenceli oluyor.*” (Ö7) ve “*Bence bazen daha fazla resim ya da oyun olabilir. Çünkü böyle olunca herkes daha çok katılıyor.*” (Ö1) gibi ifadeler, öğrencilerin eğlenerek öğrenmeye olan ilgisini göstermektedir. Ayrıca grup çalışması, ikili/üçlü çalışmalar ve fikir paylaşımına açık etkinliklerin öğrenmeyi desteklediği dile getirilmiştir: “*Birlikte çalışmak daha güzel.*” (Ö8), “*Daha çok kendi fikirlerimizi söyleyebileceğimiz etkinlikler olabilirdi.*” (Ö10). Bunun yanı sıra öğrenciler görsel ve işitsel desteklerin önemini vurgulamışlardır. “*Konularla ilgili daha çok resim ve video izleyebilirdik. Görsel şeyler daha akılda kalıcı.*” (Ö9). Bazı öğrenciler öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmiş, “*Açık havada öğrenmek daha güzel.*” (Ö14) ve “*Birlikte okumak daha iyi olabilir, çünkü daha kolay anlıyorum.*” (Ö1) gibi cümlelerle etkinliklerin mekân ve yöntem açısından da çeşitlendirilmesine yönelik beklentilerini dile getirmiştir.

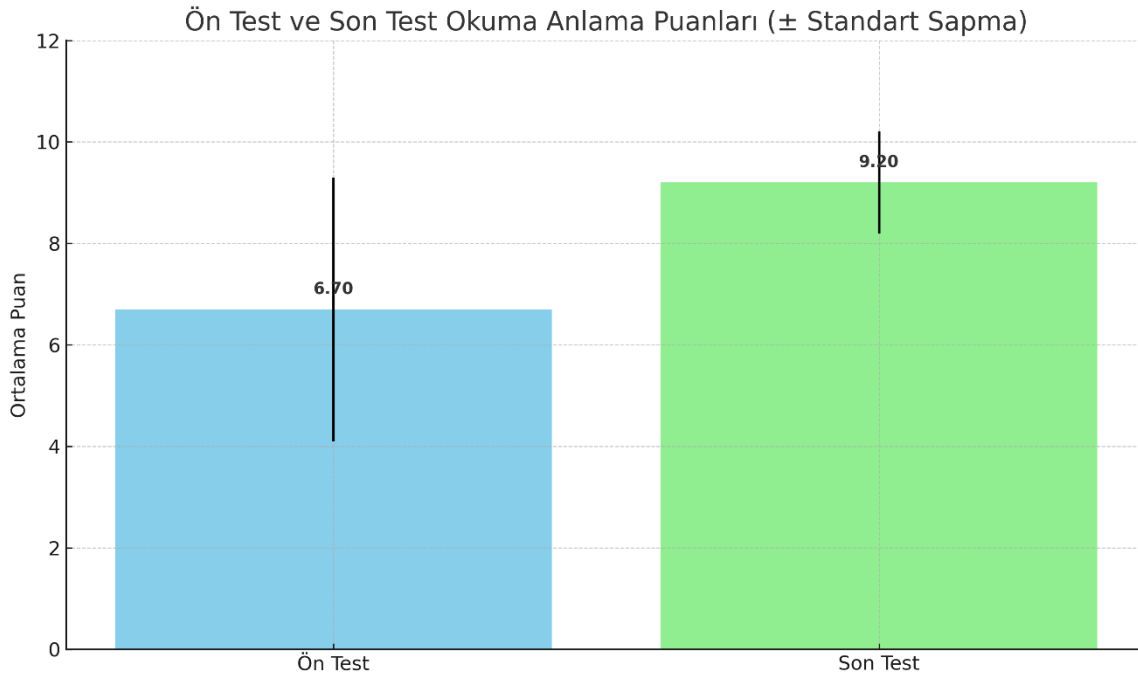
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan “İlkokullarda farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin Türkçe dersinde okuma anlama becerisi üzerinde anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?” Sorusuyla İlgili Nicel Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim sürecinin öğrencilerin Türkçe dersinde okuma anlama becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçme sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.16. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri öncesi ve sonrası yapılan Türkçe dersi okuma anlama testlerine ait temel tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	20	6.7	2.597	0.086	-1.452
Son Test	20	9.2	1.005	-1.133	0.359

Araştırmada yer alan 20 öğrencinin ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde uygulama öncesi okuma anlama becerisi puanlarının ortalaması 6.70, standart sapması 2.597 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında ise bu ortalamanın artarak 9.20'ye yükseldiği ve standart sapmanın da 1.005'e düştüğü görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca başarı düzeylerinde artış yaşamadığını, aynı zamanda grup içindeki başarı dağılımının da daha homojen hale geldiğini göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ön test puanlarının çarpıklık değeri 0.086 olup dağılımın simetrik bir yapıya yakın olduğunu göstermektedir; basıklık değeri ise -1.452 ile dağılımın basık olduğunu, yani uç değerlerin daha az olduğunu göstermektedir. Son test puanlarında ise çarpıklık değeri -1.133 olup dağılımın sola çarpık olduğunu, yani yüksek puanların ağırlıklı olduğunu; basıklık değeri ise 0.359 olup dağılımın normale yakın ve biraz sivri olduğunu göstermektedir. George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olmasının, verilerin normal dağıldığını gösterdiğini belirtmektedir. Bu kapsamda yapılacak olan testlerde parametrik yöntem tercih edilmiştir.



Şekil 4.10. Ön test ve son test anlama puanları

Aşağıdaki tabloda ise ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşma durumu incelenmiştir.

Tablo 4.17. Bağımlı örneklem testi sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön Test	20	6.70	2.597	-5.867	0.000
Son Test	20	9.20	1.005		

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlkokullarda farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin Türkçe dersinde okuma anlama becerisi üzerinde anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen nicel veriler, bu etkinliklerin öğrencilerin okuma anlama becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan bağımlı örneklem t-testi sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi Türkçe dersi okuma anlama başarı puanlarının ortalaması 6.70 iken, uygulama sonrasında bu ortalamanın 9.20’ye yükseldiği görülmüştür. Bu artış, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(19) = -5.867, p < .001$].



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları, alanda yapılan çalışmaların bulgularıyla kıyaslanmış ve bulgulardan yola çıkılarak sonuçlar sunulmuş ve sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırma, Türkçe dersinde okuma anlama becerileri üzerinde farklılaştırılmış öğretim ile tasarlanan etkinliklerin nasıl bir etki oluşturduğunu inceleme amacını taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel yöntem benimsenerek eylem araştırması deseni seçilmiştir. Araştırmada desenin uygulama sürecine geçilmeden önce ön test ve uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular uygulanarak öğrencilerin hazırbulunuşlukları incelenmiştir. Uygulama öncesi yapılan bu ölçümler aynı zamanda planların yapılandırılması açısından önem taşımaktadır.

Uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşme ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin özellikle etkileşimli, yaratıcı ve kendilerini ifade edebildikleri etkinlikleri tercih ettikleri, uzun metinleri anlamakta zorlandıkları ancak hikaye dinlemeyi çok sevdiği görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersinde yapmaktan sıkıldıkları etkinliklerle ilgili bulgulara bakıldığında yazma becerisiyle ilgili olumsuz görüşlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, hem içerik (süre) hem de biçim (kurallara uyma zorunluluğu) açısından dikkatle ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin dikkat sürelerini zorlayan uzun okuma ve dinleme etkinlikleri ile bazı öğrencilerde gözlenen ifade kaygısı, öğretim sürecinde çeşitlilik ve esneklik gereksinimini zorunlu kılmaktadır. Bu bulgular, Türkçe derslerinde öğrenci merkezli, esnek süreli, özgün ifade imkânı sunan ve dikkat çekici içeriklerle desteklenen etkinliklerin önemini vurgulamaktadır. Bu durum da geleneksel öğretim modeli yerine farklılaştırılmış öğretim modeline duyulan ihtiyacı görünür kılmaktadır. Alanda yapılan araştırma sonuçlarına göre de bireysel farklılıklara göre öğretim sürecinde çeşitlilik ve esneklik sağlama özelliğine sahip olan farklılaştırılmış öğretim modelinin okuduğunu anlama becerisini geliştirme açısından bir gereklilik olduğunun altı çizilmektedir (Tomlinson, 2014; Valiandes, 2015). Buna ek olarak Karadağ (2010) araştırmasında Türkçe dil becerilerinin gelişimi, Taş ve Sırmacı (2018) araştırmasında

akademik başarının artmasında farklılaştırılmış öğretim modelinin önemli bir işlev üstlendiği dikkat çekmektedir.

Uygulama öncesi yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analizi eylem araştırması için hazırlanan planların yapılandırılmasında önemli veriler sunmuştur. İlk ders planının uygulama sonuçlarına dair bulgular incelendiğinde öğrencilerin genel olarak okuduklarını anlayabildikleri ve bu anlamda iyi düzeyde değerlendirildikleri görülmektedir. Buna göre farklılaştırılmış öğretime dayalı hazırlanan etkinlik planının faydalı olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin Türkçe dersinde ve ilkökul düzeyinde rahatlıkla uygulanabileceği de görülmüştür. Araştırmacı günlüğü ile ilgili bulgularda okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra sosyal ve duyuşsal anlamda da öğrencilerde gelişme gözlemlendiği belirlenmektedir. Öğrenci günlükleri ile ilgili bulgular incelendiğinde ise öğrenci merkezli, yapılandırılmış ve ilgi temelli öğrenme ortamlarının hem akademik hem de sosyal-duyuşsal gelişime katkı sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini ifade etme becerilerinin geliştiğine dair ipuçları sunmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığına dair bulgulara rastlanmaktadır ve bu bulguların mevcut araştırma bulgularını desteklediği belirlenmektedir. Öğrencilerin farklılaştırılmış öğretime dayalı uygulanan etkinliklerde başarılı çıktılara ulaştıkları yönünde bulgu tespit eden Göl (2021) ve Gürkan (2019) ilkökul düzeyindeki öğrencilerin matematik başarısında bu tür etkinliklerin önemli olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca Ekinci (2016) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmış olması mevcut araştırma bulgularının desteklediği anlamına gelmektedir. Alanda yapılan başka araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Ay, 2023; Durmuş, 2017; Kazancı, 2023; Şentürk, 2017; Tanyel, 2022).

İlkökul 4. sınıf düzeyinde 27 öğrenci ile araştırma yürüten Ay (2023) farklılaştırılmış öğretime dayalı uygulamanın öğrenci katılımını destekleyen, kuralların öğretilmesini kolaylaştıran, derse karşı ilgi ve merakı güçlendiren, motivasyonu artıran, öğrencilerin sosyal özelliklerinde olumlu değişiklikler ortaya çıkaran bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca araştırmacı, öğrenme hızı ve öğrenme biçimi gibi bireysel farklılıkların bu yöntemde dikkatle planlandığını ve uygulamalarla öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel anlamda gelişme kaydettiklerini, akademik başarılarının arttığını araştırma sonucu olarak paylaşmıştır (Ay, 2023). Benzer şekilde Çelik (2024) araştırmasında da 6. düzeyinde fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkı sağladığı

ve beceri temelli soruların çözümlenmesinde uygulama sonrasında daha az zorlandıkları rapor edilmiştir.

Mevcut araştırma bulgularına göre ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin destekleyici ve teşvik edici olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten, ilgi, ihtiyaç ve öğrenme düzeylerine uygun olarak yapılandırılmış etkinliklerin hem katılımı artırdığını hem de anlamayı derinleştirdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda farklı popülasyonlar ve disiplinlerde yapılan benzer çalışmaların da benzer sonuçlar ortaya koyması, farklılaştırılmış öğretimin yalnızca belirli bir düzeye ya da derse özgü değil çok yönlü ve yaygınlaştırılabilir bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yöntemi, esnek yapısı ve öğrenci merkezli doğasıyla hem uygulanabilirliği yüksek hem de öğretim sürecini zenginleştiren etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Mevcut çalışmada kullanılan Frayer Diyagramının sonuçları da bu çıkarımı desteklemektedir.

Mevcut çalışmada kullanılan Frayer Diyagramı yöntemine dair ulaşılan bulgular incelendiğinde ilkökul düzeyindeki öğrenciler için anlaşılır biçimde uygulandığında bu yöntemin etkili bir öğrenme aracı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kavramlara yönelik tanım yapabilme, özellik belirleme, örnekleme ve örnek dışı durumları ayırt edebilme becerilerinin gelişmesine katkı sunduğu araştırmacı günlüğü analizinde de vurgulanan özellik olmuştur. Ayrıca bu süreç öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme, kavramları anlamlandırma ve kavramlar arası bağlantılar kurma becerilerini de desteklemiştir. Venn Şeması ile ilgili uygulamada da benzer bulgular kaydedilmiştir. Bulgular, yapılandırılmış yaratıcı etkinliklerin, bilişsel ve duyuşsal becerileri aynı anda destekleyerek derinlemesine öğrenme süreçlerini tetiklediğini göstermektedir. Magableh ve Abdullah (2021) ve Cannon (2017) tarafından yapılan çalışmanın da mevcut çalışmada olduğu gibi kavramları anlamlandırma ve kavramlar arası bağlantılar kurma becerisi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğuna dair bulgulara rastlanmaktadır. Am vd. (2023) çalışması da mevcut bulgularla örtüşen bulgular sunmuştur. Araştırmacı 49 çalışmayı incelemiş olduğu çalışmasında araştırmaların ortak sonucuna göre farklılaştırılmış öğretimin öğrenme kalitesini iyileştirmede etkili bir strateji olduğunu bildirmiştir.

Ders planlarının uygulanması sürecinde ve sonrasında yapılan değerlendirmelerle ilgili bulguların genelinde bazı öğrencilerin zaman yönetimi, yönergeleri takip etme, yaratıcı yazma becerisi konusunda desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Değerlendirme

süreci, öğrencilerin hem bireysel gelişim alanlarını hem de grup içi farklılıklarını ortaya koymuş; sonraki etkinliklerde farklılaştırmaya dayalı planlamanın önemini bir kez daha göstermiştir. Bu bağlamda bireysel farklılıkları belirlenen öğrenciler için iki ayrı eylem planı tasarlanmış ve kaydettikleri gelişimler araştırmacı tarafından gözlenmiş ve öncekine göre eylem planı sonrasında daha iyi bir seviyeye geldikleri belirlenmiştir. Bu durum bireysel farklılıklara uygun plan takibinin öğrenci gelişimindeki rolüne dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bireysel farklılıklara uygun planan etkinliklerin öğrencilerde öğrenme isteği oluşturduğu için başarılı çıktılar elde edildiği de araştırmacı günlüğünde vurgulanmıştır. Uluslar arası bir makalede de farklılaştırılmış öğretimin öğrenmeye karşı heyecan, motivasyon ve özgüveni teşvik ettiği yönündeki sonuç (Kirkey, 2005) mevcut bulguları destekler niteliktedir. Bireysel farklılıklara uygun yağılan planların bağımsız çalışma ve derse etkin katılımı geliştirdiği, Özbal (2016) araştırmasında da bulgu olarak ifade edilmiştir.

Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu analizi ile ilgili bulgular incelendiğinde en çok öne çıkan kodun “dersin eğlenceli hale gelmesi” olduğu, bu durumun da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda etkinlik temelli derslerin öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel alanlarda gelişimlerini desteklediği ifade edilebilir. Bununla birlikte Türkçe dersinde yaratıcı, oyun temelli ve iş birliğine dayalı etkinliklerin daha çok benimsendiğini ve öğrenmeye katkı sunduğunu göstermektedir. Özellikle resimle anlatma ve kelime oyunları gibi etkinliklerin hem öğrenmeyi kolaylaştırmış olması hem de dersi daha eğlenceli hale getirmiş olması dikkat çekici bir bulgudur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin, katılımcı ve motive bir duruma geldikleri; en dikkat çekici unsurun ise eğlenerek öğrenme yaklaşımının birçok öğrenci tarafından vurgulanmış olması nedeniyle değişimin en belirgin yansımasının bu alanda gerçekleştiği söylenebilir. Alanda yapılan araştırmalarda da benzer tespitlere değinildiği görülmektedir. Akdemir (2019) ve Özbal (2016) araştırmasında farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin derse yönelik motivasyonu artırdığı, öğrencilerin bilgi ve becerilerinde önemli gelişmelere katkı sunduğu bulgusuna rastlanmıştır. Gürkan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin, öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırdığı, öğrenme sürecine ilişkin kaygılarını azalttığı ve sosyal-duyuşsal gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretimin yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını ve duyuşsal gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu

yönüyle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrenci merkezli ve bütüncül bir öğrenme ortamı sunması açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Araştırmada uygulama öncesi ve uygulama sonrası etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin yer aldığı bulgular incelendiğinde öğrencilerin etkinliklere yönelik algılarında belirgin bir olumlu değişim yaşandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin öğrenciler üzerinde çok yönlü bir gelişim sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda bu değişim; geleneksel kitap okuma ve soru çözme etkinlikleri yerine farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, üst düzey düşünme becerilerinin teşvik edilmesi, materyal çeşitliliğinin artması, öğrencilerin pasif dinleyici konumundan aktif katılımcı rolüne geçmesi, konuşma, paylaşım ve grup çalışması fırsatlarının çoğalması, bireysel çalışmalardan iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelim, etkinlik içeriklerinin farklılaşması, öğrenme sürecine eğlenceli ve yaratıcı öğelerin (resim, drama, oyun vb.) dahil edilmesi, hata yapma kaygısının azalmasıyla birlikte özgüvenin gelişmesi ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun artması gibi birçok boyutta kendini göstermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik, sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişim gibi birçok olumlu kazanım elde ettikleri söylenebilir. Öğrencilerin anlamaya ve uygulamaya dönük öğrenme sürecine yönelmeleri, ezbere dayalı bilgi edinmenin yerine daha derinlemesine kavrayışların ön plana çıktığını göstermektedir. Alanda yapılan araştırma sonuçlarında da mevcut sonuçları destekleyen ifadeler rastlanmaktadır. Avcı (2015) ve Batdı ve Seerci (2013) araştırmasında “İstasyonlar”; Eşiyok (2017) araştırmasında “merkezler”; Avcı ve Yüksel (2011) araştırmasında “okuma çemberi” gibi farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinlik uygulamalarının öğrencilerin akademik ve duyuşsal birçok becerisini desteklediği belirtilmektedir. Karadağ (2010) ve Heacox (2020) araştırmalarında da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir.

Mevcut araştırmadaki bulgular, Tomlinson’ın (2014) ortaya koyduğu şekilde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrenme sürecine aktif katılımı artırdığını ve öğrencilerin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda sosyal-duyuşsal yönden de gelişim gösterdiğini desteklemektedir. Nitekim araştırmada elde edilen öğrenci görüşlerinde; “kitap okuma ve soru çözme yerine çeşitli yöntemlerin kullanılması”, “etkinliklerin eğlenceli ve farklı hâle gelmesi”, “resim, drama, oyun gibi yaratıcı etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırması” ve “hatalardan çekinmek yerine özgüven kazandıklarını” belirtmeleri, bu yaklaşımın sahadaki yansımalarını açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle bazı öğrenciler, “pasif dinleyici olmaktan çıkıp derse katıldıklarını”, “konuşma,

paylaşım ve grup çalışmalarının arttığını”, “öğrenirken sıkılmadıklarını ve daha çok öğrenmek istediklerini” ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, Letwinsky'nin (2017) vurguladığı öğrenme profillerine göre yapılandırılmış öğretim stratejilerinin, ezberden çok anlamaya ve uygulamaya dayalı bir öğrenme anlayışına yönelimi teşvik ettiğini göstermektedir. Bu yönüyle araştırma, yalnızca farklılaştırılmış öğretimin teorik temellerini doğrulamakla kalmamakta aynı zamanda bu yaklaşımın ilkökul düzeyindeki somut etkilerini gözler önüne sererek sahada uygulanabilir ve etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Alandaki çalışmalar da sonucu destekler niteliktedir. Yabaş ve Altun'un (2015) araştırmasında farklılaştırılmış öğretimin ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Danzi, Reul ve Smith (2008) tarafından gerçekleştirilen bir eylem araştırmasında da farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin dersteki can sıkıntısı ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularını azaltarak dikkatlerini toplama ve odaklanma becerilerini geliştirdiği; dolayısıyla başarı motivasyonlarını artırdığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda araştırma sonuçların örtüştüğü ifade edilebilir.

Araştırmanın nicel bulguları, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılık, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretimin temel amacı, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine uygun bir öğrenme ortamı sunmaktır. Gregory ve Chapman'a (2020) göre bu yaklaşım; içerik, süreç, ürün ve değerlendirme boyutlarında yapılacak esnekliklerle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve öğrenme profillerine uygun öğretim planlamasını esas alır. Tomlinson (2014) da bu uyarlamaların, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Nitekim araştırmada uygulanan farklılaştırılmış etkinliklerin, öğrencilere bireysel seviyelerine göre fırsatlar sunarak öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağladığı görülmektedir. Örneğin bazı öğrenciler üst düzey düşünme becerileri gerektiren görevlerle desteklenirken, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için daha basitleştirilmiş, somutlaştırılmış içeriklerle yeni bir eylem planı hazırlanmış ve plan uygulanarak pekiştirme sağlanmıştır. Bu, Tomlinson'un (2001) belirttiği gibi yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilerin karmaşık görevlerle desteklenmesi, düşük düzeydeki öğrencilerin ise temel kavramlara odaklanan etkinliklerle öğrenmelerinin desteklenmesi gerekliliğine uygun bir uygulamayı yansıtmaktadır. Sonuç olarak elde edilen nicel veriler, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı yapısıyla öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Nitekim uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan testler arasındaki istatistiksel farklılıklar, bu öğretim yaklaşımının öğrencilerin metni anlama, yorumlama ve anlamlandırma düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Am vd., 2023; Erdem ve Koçyiğit, 2023; Kazancı, 2023; Tanyel, 2022; Tokgöz, 2019). Bu çalışmalar, farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uyarlanmasının, özellikle temel dil becerilerinden biri olan okuduğunu anlama alanında dikkate değer kazanımlar sağladığını göstermektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, uygulamalar sürecinde yalnızca bilişsel anlamda değil; aynı zamanda duyuşsal ve sosyal alanlarda da belirgin gelişmeler göstermiştir. Ulaşılan bulgular, öğrencilerin bağımsız çalışma alışkanlığı kazandıklarını, Türkçe dersine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini, öğrenme sürecini eğlenceli ve anlamlı bir deneyim olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca farklılaştırılmış etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini ifade etme becerilerinde artış gözlenmiş; bu da onların öğrenmeye daha aktif ve katılımcı bir şekilde dahil olduklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın nitel bulguları doğrultusunda uygulama öncesinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri, eylem planlarının yapılandırılmasında temel bir rehber işlevi görmüştür. Bu görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin ilgi alanları, tercih ettikleri ve kaçındıkları etkinlik türleri ayrıntılı biçimde belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin belirli etkinlikleri neden tercih etmediklerine ilişkin sundukları gerekçeler, öğretim sürecinin daha ilgi çekici, anlamlı ve öğrenci merkezli biçimde yeniden düzenlenmesine olanak sağlamıştır. Bunun yanı sıra önceki öğrenme deneyimlerinde karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesiyle eylem planı daha esnek, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı ve karşılaşılabilecek engellere çözüm üretmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu durum, farklılaştırılmış öğretimin planlama sürecinde öğrenci görüşüne dayalı veri kullanımının önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda farklılaştırılmış öğretime dayalı olarak uygulanan Frayer Diyagramı, Venn Şeması ve Hikâye Haritası gibi çeşitli yöntemlerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirdiği görülmüştür. Bu yöntemlerin, öğrencilerin kavramları tanımlama, ayırt edici özelliklerini belirleme, örnek ve

örnek olmayan durumları fark edebilme gibi temel kavramsal becerilerinde belirgin gelişmelere katkı sunduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yalnızca kavramları öğrenmekle kalmayıp kavramlar arası anlamlı ilişkiler kurarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda uygulanan yöntemlerin hem bilişsel hem de yapısal öğrenmeyi desteklediği ve öğrencilerin anlamlandırma düzeylerini derinleştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlar, farklılaştırılmış öğretimin çok boyutlu katkılarını somut olarak ortaya koymakta ve bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalarda etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceğini desteklemektedir.

Bulgulara göre eylem planı kapsamında hazırlanan ders planlarının uygulanması sürecinde ve sonrasında bazı öğrencilerin zaman yönetimi, yönergeleri takip etme, yaratıcı yazma becerisi konusunda zorlandıkları ve desteklenmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Uygulama sürecinde zorluk yaşayan öğrenciler için tekrar eylem planı tasarlanarak uygulanmıştır. İki farklı sorunla ilgili hazırlanan eylem planı sonrası çıktılar incelendiğinde sorunların azaldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda eylem planının doğası gereği geri bildirimler alınması bireysel farklılıkların azaltılmasında etkili olmuştur denilebilir.

Araştırmanın bulguları, farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin uygulama öncesi ve sonrası arasındaki farklar doğrultusunda öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Türkçe dersinde yaratıcı, oyun temelli ve iş birliğine dayalı etkinliklerin öğrenciler tarafından daha çok benimsendiği ve bu etkinliklerin öğrenmeye anlamlı katkılar sunduğu belirlenmiştir. Özellikle resimle anlatma, kelime oyunları ve benzeri yaratıcı uygulamaların öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dersin daha eğlenceli bir hale gelmesini sağladığı dikkat çekici bir bulgudur. Öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif, katılımcı ve motive bir biçimde dâhil oldukları; en belirgin değişimin ise eğlenerek öğrenme yaklaşımına yönelik tutumlarında gözlendiği söylenebilir. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde dönüştüren, onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarda gelişim göstermelerine olanak tanıyan etkili bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda okuduğunu anlama beceri testi ön test son test puanlarındaki anlamlı yönde değişiklik de bu çıkarımları desteklemektedir. Ön test ve son test puanlarındaki anlamlı farklılık, farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuma anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

5.3. Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- İlkokul düzeyinde Türkçe dersinde okuma anlama becerilerini geliştirmek için farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin uygulanabilirliği belirlendiğine göre bu yöntemin öğretmenler tarafından hem okuma anlama becerisi hem de diğer beceriler için uygulanması önerilmektedir.
- Türkçe dersinde yaratıcı, oyun temelli ve iş birliğine dayalı etkinliklerin kullanımı öğrencilerin derse aktif katılımını desteklediği için etkinliklerin bu şekilde yapılandırılması önerilmektedir.
- Öğrenci görüşlerine dayalı veri toplama süreçlerinin (ör. yarı yapılandırılmış görüşmeler) planlama aşamasında kullanılması önerilmektedir. Bu veriler doğrultusunda öğretim süreci öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir.
- Kavram öğretiminde Frayer Diyagramı, Venn Şeması ve Hikâye Haritası gibi yöntemlerin düzenli kullanımı önerilmektedir.
- Zaman yönetimi, yönerge takibi ve yaratıcı yazma gibi becerilerde zorlanan öğrenciler tespit edilmeli ve bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş destek planları hazırlanmalı ve bu öğrencilerin gelişimleri sürecin bir parçası olarak izlenmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Farklılaştırılmış öğretimin uzun vadeli etkilerini izlemek amacıyla takip (izleme) çalışmaları yapılmalı; öğrencilerin gelişim süreci daha geniş zaman aralıklarında değerlendirilmelidir.
- Benzer uygulamalar, farklı branşlarda ve sınıf düzeylerinde deneyerek farklılaştırılmış öğretimin disiplinler arası etkisi araştırılmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum değişikliklerini daha derinlemesine incelemek için nitel veri toplama araçları (ör. öğrenci günlükleri, odak grup görüşmeleri) kullanılabilir.
- Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik yeterlilikleri, algıları ve karşılaştıkları güçlükler üzerine çalışmalar yapılması, uygulamaların niteliğini artırmada yol gösterici olabilir.

- Farklılaştırılmış ğretimin yalnızca akademik değil, sosyal-duygusal gelişim üzerindeki etkilerini ölçen bütüncül araştırma modelleri geliştirilmelidir.



6. KAYNAKLAR

- Abaza, C. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, California.
- Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence.
- Akalın, S. (2024). *Türkçe dersinde uygulanan kuantum temelli farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Akbalık, T. (2025). *Farklılaştırılmış öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve öz yeterliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- 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.
- Akıcı, B. G. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akıllı, M., Keskin, H. K., & Ay, Ş. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(1), 51-56.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Alışır, Z. N., Dogan, O., Yılmaz, Z., Çakır, M. (2022). Öğrencilerin öğrenme ortamı ve öğretmenlerinin kişilerarası davranışına yönelik algılarının fen başarı ve tutumlarına etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-29.
- Al-Shaboul, Y., Al-Azaizeh, M., & Al-Dosari, N. (2021). Differentiated instruction between application and constraints: Teachers' perspective. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 127-143.

- Am, M. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 18-33.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58.
- Aşıkcan, M., & Saban, A. (2021). An action research on improving fluent reading skills of third-grade primary school students. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 19-47.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Avcı, S. (2022). *Farklılaştırılmış ev ödevi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim* (4. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (11), 1285-1300.
- Aygün Esen, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü, *Millî Eğitim*, 50 (231), 91-109.
- Ay, Y. (2023). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi noktalama işaretleri öğretiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları: Bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Batdı, V., & Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1), 190-203.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 488-507.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 137-162.

- Baş, Ö. (2024). İlkokuma yazma öğretiminde ölçme ve değerlendirme içerisinde. İçinde Yılar, Ö. (Ed.), *İlkokuma yazma öğretimi* (ss. 199–203). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2013). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 190-203.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Belçer, Y., & Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Bezirgan, G. (2025). *Türkçe eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Borg, S. (2001). The research journal: a tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, 5(2), 156-177.
- Bostan, A. H. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın niteliklerine ve uygulamalarına ilişkin görüşleri (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Boydak, H. A. (2015). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bümen, T. N. (2004). *Okulda çoklu zekâ kuramı* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bingöl, S.K. (2023). *Küresel salgın döneminde oluşan öğrenme kayıplarının giderilmesinde farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Boston, A. (2017). An Action Research Study of Barriers to Differentiated Instruction in Reading for Georgia Middle School Students in the Inclusive Classroom (Doctoral dissertation, Northcentral University).

- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice* (Doctoral dissertation). Oklahoma State University, Oklahoma.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cannon, M. A. (2017). *Differentiated mathematics instruction: An action research study* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications
- Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Çelik, G. (2024). *Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ve beceri temelli sorularla desteklenen etkinliklerin uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, Ö. C. (2014). *Yükseköğretimde bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamaların incelenmesi (Gazi Eğitim Fakültesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S. (2008). Eğitim-öğretimde kullanılan temel kavramlar, stratejiler ve öğrenme teorileri ile ilişkileri. İçinde S. Çepni, & S. Akyıldız (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 93-109). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çoban, H. (2019). Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Matematiksel Muhakeme Becerilerine, Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- De Jesus, O. (2012). Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*, 5(3), 5-11.
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). *Improving student motivation in mixed ability classrooms using differentiated instruction*. Online Submission.
- Delil, A., & Güleş, S. (2007). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 35-48.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (13. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. Ve Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Turkish Studies*, 12(14). 121-136.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A., & Tok, Ş. (2009). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. İçinde A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemler* (ss. 239-301). Ankara: Pegem Akademi.
- Dolu Örnek, G. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim tasarımını uygulama ve yetkinlik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dulfer, N., Kriewaldt, J., & McKernan, A. (2021). Using collaborative action research to enhance differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1402–1416. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992678>
- Duman, B. (2020). Beyin temelli öğrenme platformu. İçinde G. Ekici & M. Güven (Ed.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (ss. 210-258). Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, S. (2024). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarısına ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ekici, B. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kelime öğrenmede farklılaştırılmış öğretimin etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Er, Ö. (2018). *Fen ve teknoloji dersi 7. sınıf ışık ünitesinde alternatif değerlendirme yaklaşımları temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Erdoğan, M. N. (2017). Program farklılaştırma odaklı mesleki gelişim paketinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin öğretmen rolüne ilişkin anlayışlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 144-168.
- Erden, B. & Koçyiğit, S. (2023). The effect of differentiated instructional practices on 5th grade students' reading comprehension and reading motivation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(2), 841-868. DOI: 10.17679/inuefd.1148014
- Ersu, Z. S., & Saban, A. (2025). An action research on developing first-grade primary school students' emotional literacy skills. *Eğitim ve Bilim*, 50(221), 33-73.

- Eşiyok, B. (2017) *Matematik dersinde öğrenme merkezleri uygulamasının öğrenciler üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Farris, P. J. (2015). *Elementary and middle school social studies: An interdisciplinary, multicultural approach*. USA: Waveland Press.
- George, D. & Mallery, P. (2010) *SPSS for Windows step by Step: A simple guide and reference 17.0 Update*(10.baskı). Pearson.
- Ger, G. (2009). Tüketici araştırmalarında nitel yöntemler kullanmanın incelikleri ve zorlukları. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1–19.
- Göksoy, S., & Torlak, E. (2020). Okul Öğretme-öğrenme ortam ve süreçlerinde sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanabilirliği. *Researcher*, 8(3), 87-110.
- Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz*. (M. A. Sözer, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Gürbüz, R., & Baki, A. (2013). Çoklu Zekâ kuramına göre tasarlanan öğrenme ortamında yapılan matematik öğretiminin etkililiğinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 67-100. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.444>
- Gürel, S. (2019). Eğitimde ölçme değerlendirme. İçinde B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgen-Akıcı, B. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımlara değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güven, H. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerileri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2002). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. *Microsoft Word - DI_UDL.doc*. <https://www.ok.gov> adresinden 25 Ekim 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research*. Boston, Pearson Education.
- Heacox, D. (2002) *Differentiating instruction in the regular Classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. USA: Free Spirit Publishing.
- Hockett, J. (2018). *Differentiation handbook: Strategies and examples: Grades 6–12*. The Tennessee Department of Education.
- Kahriman-Pamuk, D., & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 48(1), 737-754.
- 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* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kardeş, S. (2020). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde İ. Kozikoğlu (Ed.), *Eğitimde güncel yaklaşımlar* (ss. 109- 121). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Kardeş, S. (2020). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde İ. Kozikoğlu (ed.). Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanınmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Kavut, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 62-79.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kazancı, E. (2023). *Farklılaştırılmış öğretimin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi
- Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kirkey, T. L. (2005). Differentiated instruction and enrichment opportunities: An action research report. *The Ontario Action Researcher*, 8(3), 1-5.
- Kise J. A. (2021). *Doable differentiation: Twelve strategies to meet the needs of all learners*. Solution Tree.

- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. İçinde J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (ss. 101-111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9
- Konstantinou-Katzi, P., Tsolaki, E., Meletiou-Mavrotheris, M., & Koutselini, M. (2012). Differentiation of teaching and learning mathematics: an action research study in tertiary education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(3), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2012.714491>
- Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74. <https://doi.org/10.19126/suje.468059>
- Leblebicier, B. (2020). *Learning through differentiated instruction: Action research in an academic English class*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Letwinsky, K. (2017). Examining the relationship between secondary mathematics teachers' self-efficacy, attitudes, and use of technology to support communication and mathematics literacy. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 56-66.
- MacFarlane, B. (2008). *Advanced placement world language teacher perceptions of high ability students and differentiated instruction* (Doctoral dissertation). College of William & Mary, Williamsburg, Virginia.
- Metin, M., Durmuş, M.N., Durmuş, N. (2023). Nitel Araştırma Süreci ve Uygulamaları içinde Bektaş, O., ve Şahin, T. G (Edt), *Nitel gözlem*. (ss. 221). Elazığ: Asos yayınları.
- Magableh, I.S.I., Abdullah, A. The impact of differentiated instruction on students' reading comprehension attainment in mixed-ability classrooms. *Interchange* 52, 255–272 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09427-3>
- McTighe, J., & Brown, J. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible? *Theory in Practice*, 44(3), 234-244. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_8
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı*. <https://www.oba.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Columbus, OH:Merrill Prentice Hall.

- Nacar, M. A. (2024). *Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar içinde* (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Odabaşı, B. & Celkan, P. Y. (2010). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının 12 sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 87-104.
- Oluk, S., & Özcan, S. (2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 61-68.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* (ss. 127-140). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özkan, H. H. (2008). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim programı öğeleri ilişkisi. *Education Sciences*, 3(2), 332-344. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. İçinde S. Aktekin (Ed.), Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., & Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248.
- Saraçoğlu, G.K. (2024). Sınıfın fiziksel düzeni ve yönetimi. İçinde M. Özkar (Ed.). *Sınıf yönetimi* (ss.163-196), Ankara: Akademisyen Yayınevi Kitabevi.
- Sarıcı-Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M. G., Dağlıoğlu, H. E., Turupçu-Doğan, A., Ömeroğlu, E., ... Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi-ilkokul öğretmen formu. *Turkish Studies*, 13(11), 1153-1172.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Siddiqui, O., & Alghamdi, F. M. (2017). Implementing differentiated instruction in EFL remedial classes: An action research. *Education and Linguistics Research*, 3(2), 89-101.

- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. USA: Solution Tree Press.
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.
- Şaldırdak, B. (2012). Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Matematik Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan-Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taş, F., & Sırmacı, N. (2018). 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>
- 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>.
- Tokgöz, S. (2019). *KWL (Ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_9
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26-30.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). İstanbul: Sev Yayıncılık.

- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2015). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim*. (S. Emir & A. Aksu, Çev.) (1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: Vücudumuzu tanıyalım ünitesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Uğurel, A. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- 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. doi:10.1016/j.stueduc.2015.02.005
- Wiggins, G. (2011). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81-93. <https://doi.org/10.1177/003172171109200723>
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (2022). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki görüşleri: Bir olgubilim araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüzbaşıoğlu, S. (2024). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının yedinci sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi
- Zengin, Y., Bars, M., & Şimşek, Ö. (2017). Matematik öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde Kahoot! ve Plickers uygulamalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 602-626.
- Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zoraloğlu, S. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi farklılaştırma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

7. EKLER

EK -1: Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Puanlama Anahtarı



KUŞ OLMAK İSTEYEN AYI YAVRUSU

Bir zamanlar küçük bir ayı yavrusu varmış. Bu ayıcığın en büyük rüyası kuş olabilmekmiş. Sonunda bir gün ormanda dolaşp, ağaçların dallarında şakıyan kuşlara seslenmiş:

“Günaydın kuşlar, ben de bir kuşum işte!” Kuşlar kahkahalarla gülmüşler: “Sen kuş değilsin ki! Kuşların gagası olur.” Ayıcık ormanda kendine bir gaga aramaya başlamış. Gagaya benzer bir tahta parçasını çam reçinesiyle burnuna yapıştırmış. Kuşların yanına geri dönmüş:

“Ben de kuşum artık! Bakın gagam bile var.”

“Olur mu canım, kuşlar şarkı söylemesini bilirler.”

Ayıcık bu kez ümidini kaybetmek üzereymiş. Çünkü şarkı söylemesini hiç bilmezmiş. Ama ormanın ucunda şarkı söylemeyi öğrenebileceği ötücü kuş arkadaşı aklına gelmiş. Hemen onun yanına gitmiş:

“Canım arkadaşım. Ne olur bana şarkı söylemeyi öğret!”

“Bilmem öğrenebilir misin? Aslında şarkı konusunda ayıların yeteneği yoktur. Ama istersen deneyebiliriz. Benim söylediklerimi tekrar et bakalım: do, re, mi, fa, sol, la, si, do...”

Küçük ayı günlerce şarkı söylemeyi öğreten kuşun söylediklerini tekrarlamış durmuş. Arkadaşı çalışkan olduğu için onu çok övmüş. Sonunda şarkıyı öğrenmiş ve kuşların yanına geri dönüp şarkısını söylemiş:

“Do, re, mi, fa, sol, la, si, do...”

“Hayır, hayır” demiş kuşlar. “Gagan olsa da ötmesini bilsen de sen kuş olamazsın. Çünkü sen uçamıyorsun.”

Küçük ayı yavrusu uçmayı da öğrenmeye karar vermiş. Ayakları üzerinde zıplayıp öne doğru atılmış, ama bu uzun atlama gibi bir şey olmuş. Uçmakla ilgisi yokmuş.

“Şimdi beni dikkatle izleyin kuşlar.” demiş. Yüksek bir kayanın tepesine çıkarak oradan kendini aşağıya bırakmış. Kollarını kuşların kanatları gibi yana sallıyormuş, ama elbette bu hareket onun uçmasına yetmemiş. Yukarıdan yuvarlanan bir taş gibi hızla yere çakılmış. Her tarafı acı içinde kalmış, tahtadan yapıp reçineyle yapıştırdığı burnu da yerinden kopmuş. Zorlukla düştüğü yerden doğrulurken, kuşlar da bu kadar eğlenceyi yeterli bulup ayı yavrusunun yanından ayrılmışlar.

Ayı yavrusu ise acıyan yerlerini ovarak ormana doğru ilerlemiş. Ağaçların sıklaştığı bir yerde oturup biraz kendine gelmek isterken burnuna böğürtlen kokusunun geldiğini hissetmiş. Gerçekten de arkadaki böğürtlen çalılığı olgun kırmızı böğürtlenlerle doluymuş. Gidip bir güzel karnını doyurmuş.

Olgun böğürtlenleri, yaban ballarını, çeşit çeşit meyveleri, taze balıkları yerken ormanın tadını çıkarırken ayı olarak dünyaya geldiği için mutlu olmuş. Yaptıklarından dolayı da hayıflanmış.

Tarık DEMİRKAN

(“Her Güne Bir Masal” adlı kitabından)

SORULAR

1) Ayı yavrusu kuş olabilmek için neler yapmıştır?

2) “Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu” metninde geçen olayları oluş sırasına göre sıralayınız.

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

3) Aşağıdaki kelimelerin metin içinde yerlerini bulup anlamlarını tahmin ederek yazınız.

ümidini kaybetmek:

.....

övmek:

.....

hayıflanmak:

.....

.....

4) Aşağıda nedeni verilen cümlelerin sonuçlarını metne göre tamamlayınız.

Neden: Uçabilen hayvan özelliklerine sahip olmadığı için

Sonuç:

.....

.....

Neden: Çok çalışarak öğrenilebilir olan bir özellik olduğundan yavru ayı,

Sonuç:

.....
..... öğrenebildi.

5) Yazar sizce bu metin ile okuyanlara nasıl bir mesaj vermek istemiştir?

6) Kuş olmak isterken yaşadıkları yavru ayıya sizce neler düşündürmüş olabilir ki masalın sonunda ayı olarak dünyaya geldiğine mutlu olmuştur?

7) Bu metne siz bir başlık koysaydınız ne koyardınız? Neden?

8) Metinde bulunan kahramanlardan biri olsaydınız hangisi olurdunuz? Neden?

9) Aşağıdaki metni okuyunuz.

Bir zamanlar ormanların birinde bir kara karga yaşarmış. Nedense hâlimden hiç mi hiç memnun değilmiş. Bu yüzden kendini geliştireceğine hep başkalarını taklit etmeye çalışıyormuş. Ama öyle komik oluyormuş ki, önüne gelen onunla alay ediyormuş.

Kara karga, keklği görünce “Tamam buldum. Keklik gibi seke seke yürümeye çalışacağım. Karga soyundan ilk sekerek yürüyen karga olma şerefi bana ait olacak. Bu işi becerirsem kim bilir bizimkiler ne şaşırır, bana nasıl saygı duyarlar.” diye yeniden düşler kurmaya başlamış. Artık bütün işini gücünü bırakıp, her an keklği izliyormuş kara karga. Ama hâli o kadar gülünçmüş ki sormayın. Kara karga, neredeyse vazgeçecekmiş keklık gibi yürümekten, “Yoo, bu kadar acıya dayanamayacağım. Kanadımı kaldıracak halim kalmadı. Şimdi bir kedi çıksa, saldırısa uçamayacak kadar yorgunum. Keklik gibi yürüyeceğim diye canımdan olmayayım” demiş. Eskisi gibi yürümek istemiş, ama boşuna. ‘Pat’ diye yere düşmüş. İşte o zaman korkudan neredeyse küçük dilini yutuverecekmiş. “Aman tanrım ben kendi yürüyüşümü unutmuşum. Şimdi ben ne yapacağım?” diye ağlamaya başlamış.

Yazar: Oya Fişek (Kısaltılmıştır)

Kara karga ile daha önce okuduğunuz metindeki ayı yavrusunun benzer ve farklı özelliklerini yazınız.

Benzer Özellikler	Farklı Özellikler

YAVRU DENİZ KUŞLARI



Ece, doğal çevreyi koruyan etrafını gözlemleyen meraklı biridir. Çevresindeki canlılara karşı duyarlıdır. Yaşadığı yer olan Kuşadası'na gelen deniz kuşlarını, arkadaşlarıyla beraber izlemekten zevk alır.

Kuşadası'na gelen bu deniz kuşları, siyah ve beyaz renkli, turuncu gagalı canlılardır. Bu kuşlar her yıl yaz mevsiminde yumurtlamak ve yavrularını büyütme için Kuşadası'na gelir.

Ece ve arkadaşları, günlerce kayalıklardan onları izleyerek yavru deniz kuşlarının büyümesine tanıklık ederler. Günler birbirini kovalarken deniz kuşlarının ilk uçuşlarını izleme

zamanı da gelir. Hava kararıp gece olduğunda yavru deniz kuşları, ilk uçuşlarını yapmak için yuvalarından çıkar. Amaçları sadece kanat çırpmaaktır. Deniz kuşlarının bazıları, rahatlıkla ve güven içerisinde denize inerlerken bazıları da yakındaki köyün ışıklarından dolayı yolu şaşırarak farklı yerlere gider. Çünkü deniz kuşları, köyün ışıklarını suyun üzerinde parlayan ay ışığı zanneder. Bu nedenle deniz kuşlarının yüzlercesi suya iniş yapamayarak karaya çarparlar.

Ece ve arkadaşları, suya iniş yapamayan deniz kuşlarını arayarak onları kurtarmaya çalışırlar çünkü kuşların daha fazla hırpalanmalarını istemezler. Hepsi ellerine birer el feneri alarak hızlıca yavru deniz kuşlarını aramaya başlarlar. Kurtarabildiklerini, ertesi gün denize bırakma vakti gelinceye kadar korurlar. Ece ve arkadaşları gün doğduğunda yavru deniz kuşlarını alarak deniz kıyısına gelirler. Avuçlarında tuttıkları yavru deniz kuşlarını suya doğru bırakırlar. Deniz kuşları, Ece ve arkadaşlarına yardımlarından dolayı teşekkür edip veda ederek oradan uzaklaşırlar.

MEB, 2016 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

SORULAR

1) Yavru deniz kuşları neden karaya çarpmaktadır?

2) Aşağıdaki kelimenin anlamını metin içinde yerini bulup tahmin ederek yazınız.

duyarlı olmak:

.....

.....

3) Ece ve arkadaşlarına, deniz kuşlarının güvenli bir şekilde suya iniş yapabilmeleri için nasıl bir fikir önerirdiniz?

4) Bu metinden çıkarılması gereken sonuç sizce nedir?

5) Okuduğunuz metinde gerçek ve hayali olabilecek durumlara örnek verebilir misiniz?

Gerçek durumlar	Hayali durumlar

6) Ece ve arkadaşlarının yavru deniz kuşlarının güvenle denize inmeleri için yaptıkları size ne hissettirdi? Neden?

7) Aşağıdaki metni okuyunuz.

Bir gün öğretmeni Maviş’le arkadaşlarını yeşil kırlara çıkarmış, etrafa dağılıp doğadaki en güzel çiçeği bulup getirmelerini söylemiş. Herkes heyecanla sağa sola bakınıp buldukları çiçeği kaptıkları gibi öğretmenlerine getirmişler. Öğretmenleri tek tek öğrencilerinin getirdiği çiçekleri inceliyormuş. Sıra Maviş’e gelmiş. Ancak Maviş’in eli boşmuş. Öğretmeni ona neden çiçek getirmediğini sormuş. Maviş ise öğretmenine şu şekilde cevap vermiş: “Birbirinden güzel o kadar çok çiçek buldum ki ama onları koparmaya kıyamadım. Hepsi dallarında çok güzeller öğretmenim. Eğer onları koparırsak ölebilirler” demiş. Öğretmen, Maviş’i bu davranışından dolayı tebrik ederek herkesin güzel çiçek bulduğunu ancak Maviş’in en güzelini sevgiyle bulduğunu söyler.

Masalın Yazarı: Sadettin Kaplan

Sizce Maviş’in, Ece ve arkadaşlarıyla ortak bir yönü var mıdır? Varsa nedir?

Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Puanlama Anahtarı

Açık Uçlu Soruları Değerlendirme Rubriği

“0” Puanlık Cevaplar

- Boş bırakılan cevaplar
- Konu dışı/ metinle bağlantı kurulamayan cevaplar
- Metnin konusundan/temasından uzak kalan cevaplar

“1” Puanlık Cevaplar

- Metnin düşük derece anlaşıldığını gösteren belirsiz, eksik bırakılmış yanıtlar.

“2” Puanlık Cevaplar

- Metnin anlaşıldığını gösteren cevaplar.
- Açık ve anlaşılır bir şekilde metinden yola çıkılarak oluşturulmuş özgün fikirlerin yer aldığı cevaplar

Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu

Soru numarası	Cevaplar	Puanlar
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

Yavru Deniz Kuşları

Soru numarası	Cevaplar	Puanlar
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

EK-2: Veli Bilgilendirme ve Onay Formu

Sayın Veli;

“İLKOKULLARDA FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN BİR EYLEM ARAŞTIRMASI” başlıklı araştırma, 04.03.2024 – 10.05.2025 tarihleri arasında yapılması planlanan bir araştırmadır.

Araştırmanın Hedefi: Farklılaştırılmış öğretimin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama eğilimi üzerine etkisini belirlemektir

Araştırma Uygulaması: Ölçek/ Gözlem şeklindedir.

Araştırma, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve okul yönetiminin izniyle tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmektedir. Katılım, öğrencinin ve velisinin isteğine bağlıdır; katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencinin akademik başarısı ya da okul ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırma, herhangi bir risk taşımamakta, kimlik bilgisi toplanmamakta ve tüm cevaplar gizli tutulmaktadır. Öğrenci, çalışmanın herhangi bir aşamasında katılımını sonlandırabilir ve bu durumda gerekli destek sağlanacaktır. Anket çalışmasına katılım veya sonrasında vazgeçme, hiçbir sorumluluk doğurmaz. Saygılarımla...

Araştırmacı:Yasemin Örtülü

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

EK-3: MEB İzni



ÖZEL

İLKOKULU Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020219

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99971307

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: YASEMİN ÇELİMLİ

Araştırmanın Adı: İLKOKULLARDA FARKLAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Önemli / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL İLKOKULU

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Türk İlkokulu

Uygulama Yapılacak İl: KONYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: yanı yapılandırılmış görüşme formu, okuduğunu anlama beceri testi, kişisel bilgi formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 04.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 04.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KONYA İL MEB EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmiştir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmalizeni.meb.gov.tr/belge-degrulur> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK-4: Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :03/05/2024 Toplantı Sayısı:09 Karar No :2024/384
Araştırmanın Başlığı	İlkokullarda Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Bir Eylem Araştırması.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. İsa KORKMAZ
Yardımcı Araştırmacı	Yasemin ÖRTÜLÜ Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	18514.R1-19288 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
03/05/2024
ETİK

EK-5: Ölçek İzni

Okuduğunu Anlama Beceri Testi İzni



yaseminerdem <: />

Kime: Siz



28.02.2025 Cum 08:54

2025-02-27 11:50, Yasemin örtülü yazmış:

- > Merhaba Hocam,
- > Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Eğitimi yüksek lisans
- > öğrencisi Yasemin Örtülü.
- > İsa Korkmaz danışmanlığında yürüttüğüm
- > farklılaştırılmış öğretimde okuma anlama becerileri konulu
- > tezimde sizin geliştirmiş olduğunuz "Okuduğunu Anlama
- > Beceri
- > Testi"ni sizin izninizle kullanmak isterim.
- > Gereğini bilgilerinize arz ederim. İyi çalışmalar dilerim.
- >
- >
- >
- > Links:
- > -----
- > [1]

Merhaba Yasemin,
Kullanabilirsin, başarılar dilerim.

--

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERDEM
Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi ABD
Bağlıca Kampüsü
(312) 2466666-2228

EK- 6: Kişisel Bilgi Formu

Kategori	f
Cinsiyet	
Kadın	
Erkek	
Anne eğitim durumu	
İlkokul	
İlköğretim	
Lise	
Ön lisans	
Lisans	
Lisansüstü	
Baba eğitim durumu	
İlkokul	
İlköğretim	
Lise	
Ön lisans	
Lisans	
Lisansüstü	
Haftalık okuma saati	
Hiç	
1 saatten az	
1-3 saat	
4-6 saat	
7 saat ve üzeri	
Okuma sıklığı	
Haftada bir kitap	
Haftada iki kitap	
Ayda bir kitap	
Ayda iki kitap	
İki ayda bir kitap	
Hiç	
Toplam	

EK-7: Ders Planı İçin Uzman Görüşü Formu

Birinci ders planı için oluşturulan etkinlikleri şu kriterlere göre değerlendirerek görüş belirtir misiniz? Uygun bulmadığınız kriterlerle ilgili önerinizi sunar mısınız?

Oluşturulan etkinlikler;
Okuduğunu anlama kazanımlarına
Farklılaştırılmış öğretime
Belirlenen süreye
Sınıf seviyesine
Çalışma yapraklarının içeriğine uygun mudur?

İkinci ders planı için oluşturulan etkinlikleri şu kriterlere göre değerlendirerek görüş belirtir misiniz? Uygun bulmadığınız kriterlerle ilgili önerinizi sunar mısınız?

Oluşturulan etkinlikler;
Okuduğunu anlama kazanımlarına
Farklılaştırılmış öğretime
Belirlenen süreye
Sınıf seviyesine
Çalışma yapraklarının içeriğine uygun mudur?

Üçüncü ders planı için oluşturulan etkinlikleri şu kriterlere göre değerlendirerek görüş belirtir misiniz? Uygun bulmadığınız kriterlerle ilgili önerinizi sunar mısınız?

Oluşturulan etkinlikler;
Okuduğunu anlama kazanımlarına
Farklılaştırılmış öğretime
Belirlenen süre
Sınıf seviyesine
Çalışma yapraklarının içeriğine uygun mudur?

Dördüncü ders planı için oluşturulan etkinlikleri şu kriterlere göre değerlendirerek görüş belirtir misiniz? Uygun bulmadığınız kriterlerle ilgili önerinizi sunar mısınız?

Oluşturulan etkinlikler;
Okuduğunu anlama kazanımlarına
Farklılaştırılmış öğretime

Belirlenen süreye
Sınıf seviyesine
Çalışma yapraklarının içeriğine uygun mudur?

Beşinci ders planı için oluşturulan etkinlikleri şu kriterlere göre değerlendirerek görüş belirtir misiniz? Uygun bulmadığınız kriterlerle ilgili önerinizi sunar mısınız?

Oluşturulan etkinlikler;
Okuduğunu anlama kazanımlarına
Farklılaştırılmış öğretime
Belirlenen süreye
Sınıf seviyesine
Çalışma yapraklarının içeriğine uygun mudur?

Altıncı ders planı için oluşturulan etkinlikleri şu kriterlere göre değerlendirerek görüş belirtir misiniz? Uygun bulmadığınız kriterlerle ilgili önerinizi sunar mısınız?

Oluşturulan etkinlikler;
Okuduğunu anlama kazanımlarına
Farklılaştırılmış öğretime
Belirlenen süreye
Sınıf seviyesine
Çalışma yapraklarının içeriğine uygun mudur?

EK-8: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

Uygulama öncesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları

1. Türkçe dersi ile ilgili görüşün nedir?
2. Türkçe dersinde hangi etkinlikler yapılmakta?
3. Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden hangilerini seviyorsun? (Etkinlikler: okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu) Seçtiğin etkinliğini neden sevdiğini açıklar mısın?
4. Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden hangilerini yapmaktan sıkılıyorsun? (Etkinlikler: okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu) seçtiğin etkinlikten neden sıkıldığını açıklar mısın?

Uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları

1. Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinliklerden sonra Türkçe dersine ilişkin görüşlerin neler?
2. Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinliklerden hangileri hoşuna gitti? Neden hoşuna gittiğini açıklar mısın?
3. Birlikte gerçekleştirdiğimiz etkinlikleri önceki derslerde yapılan etkinliklerle kıyaslandığında ne gibi farklılıklar var açıklar mısın?
4. Yaptığımız etkinliklerde sorun yaşadın mı? Sorun yaşadıysan bu sorunu çözmek için neler yaptın?
5. Yaptığımız etkinlikler sence nasıl olsa daha iyi bir sonuç alınırdı?