

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÜZERİNE
ETKİSİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Eda KAZANCI
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÜZERİNE
ETKİSİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**THE IMPACT OF DIFFERENTIATED TEACHING ON THE READING
COMPREHENSION AND CRITICAL THINKING TENDENCY OF THIRD
GRADERS: AN ACTION STUDY**

**Eda KAZANCI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışmanlar
Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL
Arş. Gör. Dr. Seda Gül KARTAL**

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir.
©2024

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun biçimde hazırladığım bu çalışmada;

- Sunduğum bilgileri, belgeleri ve verileri etik ve akademik kurallara uygun biçimde elde ettiğimi,
- Çalışmamda faydalandığım eserlerin tümüne atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim veri ve sonuçlar üzerinde herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi takdirde aleyhime ortaya çıkabilecek tüm hak kayıplarını kabul ettiğimi beyan ederim.

22.12.2023

Eda KAZANCI

ÖZGEÇMİŞ

2005-2009	İstanbul/ Kartal Semiha Şakir Anadolu Lisesi
2009-2013	Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2013-2014	Özel Asil Okulları Sınıf Öğretmeni
2014-2017	Doğa Koleji Sınıf Öğretmeni
2017-2019	Özel Can Ada Moda Koleji Sınıf Öğretmenliği
2019-2020	Özel BJK-Kabataş Vakfı Okulları Sınıf Öğretmenliği
2019-2024	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans

Önsöz

Öğretmenlik yaptığım her sınıfta farklı özelliklere ve karakterlere sahip öğrencilerle çalışma fırsatı buldum. Bu durum bana her biri ayrı ses veren, kendi tonu ve ses rengi olan enstrümanlarla dolu bir orkestrayı anımsatmıştır. Her enstrümanla bir melodiyi çalmanın farklı yolları olduğu gibi her öğrenciden güzellikler görmenin de çeşitli yolları olduğunu fark ettim. Tüm bu çeşitliliğin bir araya gelerek aynı melodiyi çaldıklarında ortaya çıkan eserin eşsiz olacağını ve tüm bu süreci yöneten onlara yol gösteren öğretmeni de bir orkestra şefi gibi düşündüm. Farklılaştırılmış Öğretim, öğrenme fırsatlarında çeşitliliği sağlamaya elverişli ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması sebebiyle önem taşımaktadır. Bu çalışma ile her öğretmenin kendi orkestrasından en güzel melodileri duyabilmesine katkı sağlamaya çalıştım.

Çalışmamın başından sonuna kadar ihtiyaç duyduğum her an engin bilgisi, şefkati, tükenmeyen sabrı ve enerjisiyle bana her daim destek olan çok kıymetli hocam Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL’a ve en az benim kadar tüm sürece hassas yaklaşıp her adımda beni en güzel şekilde yönlendiren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli hocam Arş. Gör. Dr. Seda Gül KARTAL’a minnetlerimi sunarım.

Tez sürecimde kapılarını çaldığımda sorularıma cevap verip katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Oktay AYDIN, Doç. Dr. Bülent ÖZDEN ve Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK hocalarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatımız boyunca her an ve her koşulda bize elinden gelenin fazlasıyla maddi ve manevi desteğini veren biricik şansım annem Hatice ERDEM ve babam Hüseyin ERDEM’e, anne yarısı ablam Esra YELBOĞA’ya ve canım kardeşim İlayda ERDEM’e hep yanımda oldukları için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans boyunca beni yüreklendiren, destekleyen ve devam etmem için enerji kaynağım olan sevgili eşim Mehmet Emin KAZANCI ve ailesine; henüz anne karnında kitaplarla bilimle tanışan, annesini sabırla bekleyen güzel oğlum Can KAZANCI’ya teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmayı ülkemizin tüm çocuklarına ithaf ederken sözlerimi Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK’ün özdeyişiyle bitirmek isterim:

“Öğretmenler! Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister.”

Eda KAZANCI

ÖZET

Bu araştırma ilkokul üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
2. Üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretime dayalı etkinliklerle sınıf içi okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme uygulamalarının etkililiği nasıldır?

Araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması nitel araştırma yöntemleri kategorisinde yer alsa da nicel yöntemler de eylem araştırmalarına dahil edilebilmektedir. Uygulama İstanbul ilinin Maltepe ilçesindeki bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 19 öğrenci yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, gözlem formu, araştırmacı günlüğü, çalışma yaprakları ve performans görevleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise IBM SPSS istatistik programı ile Eşleştirilmiş Örneklem t-Test kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul üçüncü sınıf Türkçe derslerinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının etkin ve uygulanabilir olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları anlamlı düzeyde artış gösterirken, eleştirel düşünme eğilim puanlarında anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Türkçe dersi, farklılaştırılmış öğretim, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme

ABSTRACT

This research was conducted to determine the effects of Differentiated Instruction practices in the third grade primary school Turkish course on students' reading comprehension and critical thinking tendencies. The research sought answers to the following questions:

1. Do Differentiated Instruction practices in the third grade Turkish course have a significant effect on students' reading comprehension and critical thinking skills?
2. What is the effectiveness of in-class reading comprehension and critical thinking practices with activities based on Differentiated Instruction in the third grade Turkish course?

The research was designed as action research. Although action research is included in the category of qualitative research methods, quantitative methods can also be included in action research. The research was carried out in a public school in Maltepe district of Istanbul. There were 19 students in the study group of the research. As a data collection tool in the research; Reading Comprehension Achievement Test, Critical Thinking Tendency Scale, observation form, researcher diary, worksheets and performance tasks were used.

Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the qualitative data of the research. For the analysis of quantitative data, Paired Sample t-Test was used by the IBM SPSS statistical program.

According to the findings obtained from the research, it was seen that Differentiated Instruction practices in third grade primary school Turkish lessons were effective and applicable. At the end of the study, while the students' reading comprehension achievement scores increased significantly, there was no significant difference in their critical thinking disposition scores.

Keywords: Primary school Turkish course, differentiated instruction, reading comprehension, critical thinking.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	1
ÖZET.....	3
ABSTRACT	4
İÇİNDEKİLER	5
TABLolar LİSTESİ	10
ŞEKİLLER LİSTESİ	11
BÖLÜM I: GİRİŞ	12
1.1. Problem	12
1.2. Amaç	13
1.2.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi ile İlgili Amaçlar.....	13
1.2.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Etkisi ile İlgili Amaçlar.....	14
1.3. Önem	15
1.4. Sınırlılıklar	15
1.5. Sayıtlar	16
1.6. Tanımlar	16
BÖLÜM II: ALANAYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
2.1. Farklılaştırılmış Öğretim.....	18
2.1.1. Kuramsal Temeller	18
2.1.1.1. Sosyal Yapılandırmacılık.....	19
2.1.1.2. Beyin Temelli Öğrenme.....	20
2.1.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı.....	26
2.1.1.4. Öğrenme Stilleri	35
2.1.2. Farklılaştırma Alanları	42
2.1.2.1. İçeriği Farklılaştırma.....	42
2.1.2.2. Biçimlendirici Değerlendirme Aracını Farklılaştırma	43

2.1.2.3. Performans Görevini Farklılaştırma.....	43
2.1.2.4. Öğretim Yöntemini Farklılaştırma.....	43
2.1.3. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri.....	44
2.1.3.1. Öğretmenin Temel Noktalara Odaklanması.....	45
2.1.3.2. Öğretmenin Öğrenci Farklılıklarını Gözetmesi	45
2.1.3.3. Değerlendirme ve Öğretim Ayrılmaz Bir Bütün Olması	46
2.1.3.4. İçerik, Süreç ve Üründe Değişiklikler Yapma	46
2.1.3.5. Bireysel Farklılıklara Özen Gösterme.....	47
2.1.3.6. Öğretmen-öğrenci İşbirliği.....	48
2.1.3.7. Grup Normlarını ve Bireysel Normları Dengeleme.....	48
2.1.3.8. Öğretmen ve Öğrencilerin Esnek Bir Ortamda Birlikte Çalışması.....	48
2.1.4. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri.....	49
2.2. Okuduğunu Anlama	53
2.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri	55
2.3. Eleştirel Düşünme	59
2.4. İlgili Araştırmalar.....	67
2.4.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	67
2.4.2. Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	74
2.4.3. Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	81
BÖLÜM III: YÖNTEM	86
3.1. Araştırmanın Modeli	86
3.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Eğitim Ortamı	90
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	92
3.3.1. Öğrenciler	92
3.3.2. Araştırmacı.....	93
3.3.3. Sınıf Öğretmeni.....	93
3.4. Araştırma Süreci.....	94

3.4.1. Eylem Planının Hazırlanması	94
3.4.2. Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar ve Geliştirilen Çözüm Yolları.....	98
3.4.3. Derslerin Planlanması	99
3.4.4. Uygulama Süreci.....	99
3.4.5. Uygulamanın Değerlendirilmesi.....	100
3.5. Veri Toplama Araçları	100
3.5.1. Okuduğunu Anlama Beceri Testi	101
3.5.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi.....	102
3.5.3. Araştırmacı Günlüğü.....	103
3.5.4. Çalışma Kağıtları, Proje Görevleri ve Gözlem Formları	103
3.6. Verilerin Toplanması	104
3.7. Verilerin Analizi.....	104
3.7.1. Nitel Verilerin Analizi	104
3.7.1.1. Araştırmacı Günlüğünün Analizi	108
3.7.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Etkinlikleri, Çalışma Sayfaları ve Proje Görevlerinin Analizi.....	108
3.7.1.3. Gözlem Formlarının Değerlendirilmesi	108
3.7.2. Nicel Verilerin Analizi.....	109
3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	109
3.9. Araştırmaya İlişkin Etik Uygulamalar	111
BÖLÜM IV: BULGULAR	112
4.1. “Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Okuduğunu Anlama Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Nitel Bulgular.....	112
4.1.1. “İçerikte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme	112
4.1.2. “Süreçte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme	116
4.1.3. “Değerlendirme Çalışmalarında Yapılan Farklılaştırmanın Okuduğunu Anlama	

Becerisi Üzerine Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme	121
4.1.4. “İçerik ve Değerlendirmede Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme	125
4.2. “Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Okuduğunu Anlama Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Nicel Bulgular	137
4.3. “Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Eleştirel Düşünme Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Nitel Bulgular	138
4.3.1. “İçerikte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme	138
4.3.2. “Süreçte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusuna ile İlgili Değerlendirme	140
4.3.3. “Değerlendirme Çalışmalarında Yapılan Farklılaştırmanın Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme	142
4.3.4. “İçerik ve Değerlendirmede Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme	143
4.4. “Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Eleştirel Düşünme Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Nicel Bulgular	148
BÖLÜM IV: SONUÇ VE TARTIŞMA.....	150
5.1. Sonuç	150
5.1.1. Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Okuduğunu Anlama Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?	150
5.1.2. Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Eleştirel Düşünme Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?	152
5.2. Tartışma.....	153
5.3. Öneriler	157
5.3.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	158
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	158
KAYNAKÇA	159
EKLER	168
Ek-1 Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Puanlama Anahtarı.....	168

Ek-2 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	191
Ek-3: Veli Onam Formu.....	192
Ek-4: MEB İzni	193
Ek-5: Yapılandırılmış Uzman Görüşü Formu	194
Ek-6: Örnek Ders Planı	197
Ek-7: Etik Kurul Onay Formu.....	207



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Özellikleri	93
Tablo 3.2. Farklılaştırılmış Öğretim Süreci Tablosu	97
Tablo 3.3. Veri Toplama Araçları ile Araştırma Sorularının İlişkilendirilmesi	100
Tablo 3.4. “Tanışalım Kaynaşalım” Planının Okuduğunu Anlama Bölümü Miles-Huberman Uyum Çalışması.....	105
Tablo 3.5. “Tanışalım Kaynaşalım” Planının Eleştirel Düşünme Bölümü Miles-Huberman Uyum Çalışması	106
Tablo 3.6. “Kitabın Büyüsü” Planının Okuduğunu Anlama Miles-Huberman Uyum Çalışması	106
Tablo 3.7. “Kitabın Büyüsü” Planının Eleştirel Düşünme Miles-Huberman Uyum Çalışması	107
Tablo 3.8. Gözlem Formu- Performans Değerlendirme Ölçeği	109
Tablo 4.1. “Tanışalım Kaynaşalım” Planında Yer Alan Çalışma Yapraklarındaki Okuduğunu Anlama Becerisi Sorularının Frekans Dağılımı.....	114
Tablo 4.2. “Kitabın Büyüsü” Planında Yer Alan İstasyon Çalışması İçeriği.....	117
Tablo 4.3. Seçim Panosunda Yer Alan Çalışma Başlıkları ve İçerikleri.....	122
Tablo 4.4 “Hangisini Seçsem?” Planı Gözlem Formu Sonuçları.....	125
Tablo 4.5. “Karşılaştırıyorum” Planı Gözlem Formu Sonuçları	132
Tablo 4.6. “Hayvan Dostlarımızla Dünya Çok Daha Güzel” Planı Gözlem Formu Sonuçları.....	136
Tablo 4.7. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testin Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Analizi Sonuçları	139
Tablo 4.8. “Tanışalım Kaynaşalım” Planında Yer Alan Çalışma Yapraklarındaki Eleştirel Düşünme Sorularının Frekans Dağılımı	137
Tablo 4.9. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Testin Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Analizi Sonuçları	148

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yakınsal Gelişim Alanı	19
Şekil 2.2. Kolb'un Öğrenme Modeli	38
Şekil 3.1. Eylem Araştırması Süreci.....	89
Şekil 3.2. Eylem Araştırmasının Aşamaları	90
Şekil 3.3. Uygulama sınıfının planı	91
Şekil 3.4. Oturma düzenine göre öğrencilere verilen kodlar	92
Şekil 3.5. Eylem Planı Aşamaları	95
Şekil 4.1. Bazı öğrencilerin tercih sıralamaları	113
Şekil 4.2. Ö17'nin Çalışma Kâğıdı.....	114
Şekil 4.4.Ö2 ve Ö5'in Karikatür Çalışması.....	118
Şekil 4.6. Ö11, Ö15 ve Ö17'nin Karikatür Çalışması.....	118
Şekil 4.7. Çevirmeli Kadran Soruları	119
Şekil 4.8. Zar Atma Uygulaması	120
Şekil 4.9. Ö8, Ö10, Ö15 ve Ö16'nın Çalışması, Şekil 4.10. Ö5 ve Ö14'ün Çalışması.....	123
Şekil 4.11. Ö2 ve Ö12'nin Çalışması; Şekil 4.12. Ö6 ve Ö9'un Çalışması	123
Şekil 4.13. Ö18'in Karşılaştırma Çalışması	127
Şekil 4.14. Ö18'in Benzerlik Kurma Çalışması	127
Şekil 4.17. Ö9'un Karşılaştırma Çalışması	Şekil 4.18. Ö9'un Venn Şeması.. 130
Şekil 4.19. Ö11 ve Ö7'nin Alternatif Ulaşım Aracı Tasarımı.....	130
Şekil 4.20. Ö13'ün Mektup Çalışması.....	131
Şekil 4.21. Ö13'ün Çalışma Kâğıdı; Şekil 4.22. Ö1'in Çalışma Kâğıdı	134
Şekil 4.23. Ö15 ve Ö2'nin Afiş Çalışması; Şekil 4.24. Ö1, Ö17 ve Ö3'ün Şarkı Çalışması	135
Şekil 4.25. ve Şekil 4.26. "Resimde Ne Görüyorsunuz?" Sunusu Örnek Görselleri	139
Şekil 4.29. Ö7'nin Çalışma Sayfası; Şekil 4.30. Ö2'nin Çalışma Sayfası	141
Şekil 4.31. Ö19'un Çetele Tablosu; Şekil 4.32. Ö14 ve Ö18'in İcadı	142
Şekil 4.33. Ö6'nın Çalışma Kâğıdı; Şekil 4.34. Ö8'in Çalışma Kâğıdı	143
Şekil 4.35 Ö5, Ö8, Ö12 ve Ö15'in Zihin Haritaları Şekil 4.36 Ö11, Ö13, Ö18' in Zihin Haritaları.....	144
Şekil 4.37. Ö6'nın Frayer Diyagramı ; Şekil 4.38. Ö5'in Frayer Diyagramı.....	146
Şekil 4.39. Kışkırtma Çalışması	147
Şekil 4.40. Ö9'un Çalışma Sayfası; Şekil 4.41. Ö11'in Çalışma Sayfası	148

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve ilgili tanımlara başlıklar halinde yer verilmiştir.

1.1. Problem

Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2022) göre okumak, “1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek” ve “2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” biçiminde tanımlanmaktadır. Harris ve Sipay'e (1990:10) göre okuma ise “yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır. Akyol (2006) ise okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında oluşan etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve hedef doğrultusunda, düzenli bir ortamda yapılan anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Yine TDK (2022)'de yer alan tanımlarda eleştiri “1. Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit” ve “2. Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama” biçimlerinde yer almıştır.

Yazının ortaya çıkışından bu yana iletinin doğru biçimde anlamlandırılması ve alıcıya hedeflenen mesajın verilmesi temel amaç olmuştur. İletinin amacına ulaşması ise okuduğunu anlayanın sağlanması ile gerçekleşmektedir. Bu amaç doğrultusunda ilkökul eğitiminin en başında öğrencilere okuma yazma eğitimi verilmektedir. Çeşitli çalışmalar yapılarak verilen okuma yazma eğitimi ile bireyler hem öğrenim hayatları hem de yaşamları boyunca kullanacakları en temel beceriyi geliştirmektedir. Doğru iletişimin hayatın her alanında oldukça önem taşıdığı ise yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple okuduğunu anlama becerisi bireylere yalnızca akademik sürecin bir parçası olarak değil bir yaşam becerisi olması bilinciyle kazandırılmalıdır. Her bireyin biricik ve özgün olduğu fikri doğrultusunda ise okuma yazma becerisinin örgün eğitim ortamlarında farklılaştırılmış öğretim kullanılarak işe koşulması, bu becerinin tüm bireylerde kendi potansiyelleri doğrultusunda ilerleme kaydetmesine katkı sağlayacaktır.

Temel becerilerden biri olan okumanın yanında okunan metni irdeleme, zihin süzgecinden geçirme, yorumlama, analiz etme ve edinilen bilgileri başka alanlara aktarabilme becerisi de bireylerin kazanması gereken üst düzey becerilerden biridir. Kişinin karşılaştığı metinleri sorgulaması, içeriği başka kaynaklardan da araştırma içgüdüğü ve şüphe ile bilgiye yaklaşması ise en doğru bilgiye ulaşmanın anahtarlarından

biri sayılabilir. Bu sebeple okuma becerisinin yanında eleştirel düşünme becerilerinin de geliştirilmesi hem bireylerin hem de toplumların ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

Günümüzde pek çok farklı kaynaktan hızla erişilebilir hale gelen bilgi yığınının anlamlı ve gerçek olanları ayırt edebilmek için bireylerin hem okuduklarını iyi anlayabilmeleri hem de belirli zihin süreçlerinden geçirmeleri elzemdir. Bu becerilerin temelleri ise örgün eğitim ortamlarında atılmaktadır. Bu sebeple her bireyin biricik olması gibi öğrenme biçimlerinin de farklı olması göz önüne alındığında eğitim materyallerinin, içeriklerinin, eğitim ortamının ve tüm bu sürecin alternatif yollarla sunulması eğitimde verimliliği ve kaliteyi artıracaktır. Bu araştırmada öğrencilerin tüm derslerde okuduğunu anlamada güçlük yaşadıkları düşüncesinden hareket edilmiştir. Araştırmalar sonucunda çeşitli yöntemlerin uygulandığı görülmüş bu ihtiyacı gidermeye en yakın yaklaşım olarak Farklılaştırılmış Öğretim araştırmanın konusu edilmiştir.

Eğitimde verimliliği üst seviyelere taşımak için çeşitli yöntemlerin denendiği araştırmalar bulunmaktadır (Akyol, 2014; Tekin 2018; Tokgöz, 2019; Aksoy, 2022). Bununla birlikte ilkokul, lise, yükseköğretim kademeleri ile öğretmen görüşleri gibi pek çok alanda Farklılaştırılmış Öğretimin işe koşulduğu çalışmalar mevcuttur. (Durmuş, 2017; Leblebicier, 2020; Luster, 2018; Rasgen, 2020; Şaldrak, 2010; Yabaş 2008). Alan yazın incelendiğinde Farklılaştırılmış Öğretimin ilkokul öğrencileri ile Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle, ilköğretim için sınıf öğrencileri ile okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri Farklılaştırılmış Öğretim yoluyla geliştirmek amaçlandığından özgün bir çalışmadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi ile İlgili Amaçlar

Üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretime dayalı etkinliklerle sınıf içi okuduğunu anlama uygulamalarının etkililiği nasıldır?

- İçerikte yapılan farklılaştırma çalışmalarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiği nasıldır?
- Süreçte yapılan farklılaştırma çalışmalarının okuduğunu anlama becerisi üzerine etkililiği nasıldır?
- Değerlendirme çalışmalarında yapılan farklılaştırmanın okuduğunu anlama becerisi üzerine etkililiği nasıldır?
- İçerik ve değerlendirme çalışmalarında yapılan farklılaştırmanın okuduğunu anlama becerisi üzerine etkililiği nasıldır?

1.2.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Etkisi ile İlgili Amaçlar

Üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretime dayalı etkinliklerle sınıf içi eleştirel düşünme uygulamalarının etkililiği nasıldır?

- İçerikte yapılan farklılaştırma çalışmalarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkililiği nasıldır?
- Süreçte yapılan farklılaştırma çalışmalarının okuduğunu eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkililiği nasıldır?
- Değerlendirme çalışmalarında yapılan farklılaştırmanın eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkililiği nasıldır?
- İçerik ve değerlendirme çalışmalarına yapılan farklılaştırmanın eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkililiği nasıldır?

1.3. Önem

Araştırmadan elde edilecek bulguların ülkemizde Türkçe derslerinde Farklılaştırılmış Öğretimin olumlu etkileri ortaya konarak eğitimde verimi artırmaya yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Her öğrencinin ilgi, hazır bulunuşluk düzeyi ve öğrenme stili dikkate alınarak hazırlanmış materyallerle öğrenim sürecine dahil olması, en temel olan eğitim haklarından en üst düzeyde faydalanmalarına olanak sağlayacaktır. Son yıllarda öğrenci merkezli eğitimin yaygınlaşması ile öğrencilerin derslerde daha aktif rol aldığı da göz önünde bulundurulursa Farklılaştırılmış Öğretimin sunduğu zenginlik onların öğrenme sürecinde daha fazla söz sahibi olmalarına imkân verecektir. Bu durumda öğrencilerin çoğunlukla kendi tercih ettikleri materyallerle yapacakları çalışmaların hem başarma duygularını hem de derse olan ilgilerini olumlu biçimde etkileyeceği ön görülmektedir. Bununla birlikte hazırlanan çalışmaların süreçte ve değerlendirme aşamalarında arkadaşları ve öğretmenleri tarafından yorumlanması, öğrencilerin her aşamada fikirlerini tartışmaları da eleştiri yapabilme ve eleştiriye açık olma becerilerini geliştirmelerine fırsat tanımaktadır. Yapılan bu araştırma:

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı ilkokullarda görev alan öğretmenlerin Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretimi etkili kullanmaları,
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Farklılaştırılmış Öğretimin programda etkin yer almasına yönelik çalışmalara ışık tutması,
- Üniversitelerin gerek öğretmen yetiştirme programlarında gerekse diğer programlarda bu yaklaşımın kullanımına yol göstermesi,
- Konuya ilgi duyan diğer araştırmacılara kılavuzluk etmesi,
- Eğitim materyalleri hazırlayan kurum ve bireylere, yayınevlerine katkı sağlaması açılarından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma süre bakımından 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminin 12 haftalık bölümü ile sınırlıdır.
- Araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören bir şubedeki üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

- Araştırma haftada 8 ders saati olarak programda yer alan Türkçe dersinin 2 ders saatini kapsayacak biçimde hazırlanmıştır.
- Araştırma konu açısından okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi ile sınırlıdır.
- Farklılaştırılmış öğretim doğası gereği öğrencilerin çok iyi tanınmasını gerektirir. Araştırma zaman açısından öğrencileri tanıyamadan hazırlanması bakımından sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şunlardır:

- Öğrencilerin ilgi alanları tahmin edilerek hazırlanan çalışma kağıtlarının öğrencilere hitap edebileceği,
- İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin araştırma boyunca yapılan etkinlikleri ve verilen görevleri dikkatle ve amacına uygun bir biçimde yaptıkları,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulanan ölçme araçlarını içtenlikle ve nesnel olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Farklılaştırılmış Öğretim: Her öğrencinin farklı bir birey olduğu felsefesiyle yola çıkan bu yaklaşımın temelinde öğrencilere sunulan içerik, süreç, değerlendirme çalışmaları ve öğrenme ortamlarının farklı biçimlerde sunulması yer almaktadır. Çalışmalar düzenlenirken öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk durumları ve öğrenme stilleri göz önüne alınarak planlama yapılması önem taşımaktadır (Tomlinson, 2007).

Okuduğunu Anlama: Okuyucu ve yazarın aktif ve etkili bir iletişim kurduğu okuma sürecinde okuyucu, öncelikle bir okuma amacı oluşturur ve ön bilgilerini okuma ortamına getirir. Okuma esnasında sıkça anlama durumunu denetler ve zihninde imgeler oluşturur. Önemli noktalara gelindiğinde zihnini yoğunlaştırıp karmaşık bölümleri açıklığa kavuşturma gayreti gösterir. Anlaşılmayan kısmı tekrar okur ve gerekirse yardımcı stratejileri kullanır. Okuma sonunda okuyucu okuduğu materyali özetler, eleştirir ve değerlendirir. Tüm bu süreç okuduğunu anlama olarak tanımlanabilir (Akyol, 2006).

Eleştirel Düşünme: Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme, karşılaşılan bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip bilgi ve durumları işleme, değerlendirme, öteleme, sorgulama gibi süreçlerin işe koşulmasını gerektiren zihinsel bir süreç olarak

tanımlanabilir. Bireyin zihninde canlanan düşünceler topluluğu içinden etkili olanları belirlemesi için geçirdiği eleme süreci eleştirel düşünme ile gerçekleştirilir (Kurnaz, 2020).



BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında Farklılaştırılmış Öğretim, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme ile ilgili alan yazında bulunan bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Farklılaştırılmış Öğretim

Bireyler pek çok yönden birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Avcı ve Yüksel (2018)'e göre öğrenciler tıpkı parmak izleri gibi birbirinden ayrılır. Okullara gelen öğrenciler pek çok açıdan birbirinden ayrı özellikler gösterebilir. Ön bilgi, ilgi, sosyo-ekonomik düzey ya da baskın çoklu zekâ alanları birbirinden farklı olan bu öğrencilerin benzerliklerinin gözlenmesi kaçınılmazdır. Fakat bahsedilen bu değişkenlerin meydana getireceği olası birleşimler düşünüldüğünde öğrenci özelliklerinin ne kadar farklılaşabileceği açıkça anlaşılabılır. Tomlinson (2015)'a göre benzerliklerimiz ile insan, farklılıklarımız ile birey oluruz. Herkesin aynı eğitimi alacağı bir sınıfta öğrencilerin ortak noktaları belirlenmeli ve zenginleştirilmelidir. Öğrencilerin kendilerine özgü özelliklere sahip olması eğitimin ve öğretimin önemli unsurlarını meydana getirir.

Literatür incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili çeşitli tanımlara rastlanmıştır. Tomlinson (1995)'a göre farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin programın içeriğini keşfetmelerini sağlamak için çeşitli metotların kullanıldığı, etkinliklerin ve öğrenme sürecinin öğrencilerin anlamlı biçimde öğrenmelerine, kendi bilgi ve fikirlerine ulaşmalarına yönelik yapılan ve öğrencilerin öğrendiklerini aktarmak ve göstermek için kendi tercihlerini yapabildikleri bir öğrenme deneyimidir (akt. Avcı ve Yüksel, 2018). Gregory ve Chapman (2020)'a göre farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin deneyimlerinin, inançlarının ve öğrenme şekillerinin birbirinden farklı olduğunu kabul ederek ve her birini tanıyarak onlara uygun öğrenme deneyimleri için fırsat oluşturmaya temele alan bir felsefedir.

2.1.1. Kuramsal Temeller

Farklılaştırılmış öğretim, 1990'lı yıllarda ortaya atılmasına rağmen aslında uygulama açısından da kuramsal temel bakımından da yeni değildir. Avcı ve Yüksel (2018)'e göre ülkemizde uzun yıllardır yapılan birleştirilmiş sınıf uygulaması, farklılaştırılmış öğretime güzel bir örnektir. Kuramsal temeller açısından incelendiğinde sosyal yapılandırmacılık,

beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ kuramı ve öğrenme stilleri gibi birçok kuramı merkeze almaktadır.

2.1.1.1. Sosyal Yapılandırmacılık

Dal ve Tatar (2018)'a göre sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi, kültür ve dilin öğrenmede önemli olduğunu savunan Lev Vygotsky'nin görüşlerini esas alarak açıklar. Vygotsky, bireyler arasında oluşan sosyal etkileşimin öğrenmede önemli bir yer tuttuğunu vurgular. Üst düzey bilişsel faaliyetlerin öncelikle kişiler arası veya sosyal, daha sonra içsel olarak yapılandırıldığını söyler. Akınoğlu (2014), bu yaklaşımı ortaya koyan araştırmacıların bilişsel yapılandırmacılıktan farklı olarak bilginin yalnızca bireyin edindiği bir kazanımdan çok o bireyin içinde bulunduğu toplumun türlü özelliklerinin de bu süreci etkilediğini savunur. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım Vygotsky'nin anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsal gelişim alanı görüşlerini benimseyerek işbirlikli öğrenme ve grup çalışmalarını kullanır. Vygotsky, üst düzey bilişsel süreçlerin kaynağında kültürel unsurların yer aldığını söyler. Bu yaklaşıma göre birey, çevresiyle etkileşime girerek bilgiyi yapılandırır. Kandemir (2020), yakınsal gelişim alanının Vygotsky'nin gelişim ve eğitime getirdiği en önemli kavramlardan biri olduğunu vurgular ve yakınsal gelişim alanını çocuğun kendi başına öğrenebileceği ile bir yetişkin ya da rehber eşliğinde öğrenebileceklerinin arasındaki mesafe olarak açıklar. Aşağıda yer alan Şekil 2.1 yakınsal gelişim alanını açıklamaktadır.



Şekil 2.1. Yakınsal Gelişim Alanı¹

¹ Kaynakça: <https://www.slideshare.net/gaziadem/vygotsky-sosyal-geliim-kuram>

Bu noktada, bireyin bağımsız olarak başarabildikleri en alt aşama ya da en alt sınır iken bir yetişkin ya da konunun ehli bir kişinin yardımını gerektiren öğrenme sınırı ise en üst aşamadır (Kandemir, 2020). Bunlar göz önüne alındığında çocuğun içinde bulunduğu ve etkileşim kurduğu toplumun yapısı büyük bir önem taşımaktadır. Akınoğlu (2014)'na göre, bireyler çevrelerindeki kişilerin sosyal dünyalarıyla öğrenmeye başlar. Bireylerin kavram, olgu ve fikirlerinin kaynağını, bulundukları sosyal çevre oluşturur. Bu nedenle sosyal etkileşim önem taşımaktadır. Bilgi ve beceri bakımından donanımlı kişilerle etkileşim kurmak, bireyin tek başına yapacaklarının ötesine geçip kendi sınırlarını zorlamasına ve aşmasına yardımcı olacaktır. Başkalarıyla işbirlikli bir şekilde çalışmak da çok önemlidir.

Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı kuramsal temellerden sosyal yapılandırmacılığın yanı sıra son yıllarda eğitim alanında sıkça ele alınan beyin temelli öğrenme de önemlidir. Farklılaştırılmış öğretim ile yapılacak çalışmalarda öğrenciler çeşitli içeriklerin sunulabilmesi için farklı yaklaşımların işe koşulması verimliliği arttıracaktır.

2.1.1.2. Beyin Temelli Öğrenme

Teknolojinin kullanım alanının artması ve her alanda yapılan araştırmalar, beynin anlaşılabilmesi amacıyla da gerçekleştirilmektedir. Beynin yapısı hakkındaki çalışmalardan, öğrenme ile ilgili sonuçlar da elde edilmekte ve bu nedenle eğitim alanına yansımaları gözlemlenmektedir.

Ünsal (2014), beyin temelli öğrenmeyi tanımlamadan önce bazı kavramların açıklanmasının uygun olacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda bahsi geçen kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

Beyin: İki yarı küreden meydana gelir; protein, su ve yağdan oluşur. Milyarlarca sinir hücresi içerir ve sinir sistemini yönetir. Gizemleri hâlâ tam olarak çözülememiştir.

Zihin: 1. Duyudan ve istençten ayrı olarak var olan anlayış, kavrayış, algılama yetisi, biliş. 2. Yaşantıları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle olan bağlantılarını bilinçli olarak beyinde saklama gücü. 3. Canlının duygu ve davranışları dışındaki ruhsal süreç ve etkinliklerinin örgütlü bütünü (Bakırcıoğlu, 2016).

Hafıza: Yaşantılar, öğrenilen konular, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama ve istendiğinde geri çağırabilme gücü, bellek (Bakırcıoğlu, 2016).

Nöron: Sinir sistemini oluşturan en temel hücre birimi (Bakırcıoğlu, 2016).

Algı: Nesnel dünyaya ilişkin duyuşal uyarıların anlamlı deneyimlere, ruşsal bilgiye çevrilme süreci (Bakırcıoğlu, 2016).

Duygu: Öznel olarak yaşıanan bir durumun dışavurumu olan ve gözlemlenebilen bir davranış yapısı, his (Bakırcıoğlu, 2016).

Duygulanma: İstenç ve bilinçten ayrı olarak iç salgı bezlerini de devindiren türlü etkiler altında duyuşal tepkiler gösterme; hissetme (Bakırcıoğlu, 2016).

Bilinç: İnsanın kendisini, çevresini ve olup biteni algılama, ayırısama, tanıma, kavrama yetisi; şuur (Bakırcıoğlu, 2016).

Yukarıda verilen temel kavramların açıklanmasının ardından beyin temelli öğrenmenin ne olduğuna dair yapılan tanımlara yer vermek doğru olacaktır. Jansen (2006)'e göre beyin temelli öğrenme, beynin en doğal işleyiş kuralları ile en üst seviyede dikkatle, anlama, anlamlandırma ve hafızada depolayarak yeni bir öğrenme yaklaşımıdır (akt. Ünsal, 2014). Çoban (2014), beyin temelli öğrenmenin, beynin girdiyi nasıl aldığı, işlediği, yorumladığı, bağlantı oluşturduğu, hafızada tuttuğu ve geri çağırdığını dikkate alan bir öğretim olduğunu söylemiştir. Ünsal (2014), beyin temelli öğrenmenin, beynin işlevini en verimli biçimde yapacak kuralların oluşturulması, beynin tüm gizilgücüyü öğrenmesi, anlamlandırması, örgütlemesi, kodlaması ve girdileri işleme sürelerini dikkate alan bir öğrenme olduğunu vurgulamıştır.

Beyin temelli öğrenmeyi açıklarken, beynin özelliklerini de ortaya koymak önemlidir. Özden (2020), beynimiz hakkında bildiklerimizi şu şekilde sıralamıştır:

- Yetişkin bir kişinin beyni ortalama iki yumruk büyüklüğünde ve 1,4 kg ağırlığındadır. Vücutta 1/50 oranında yer tutar.
- Beyin vücut ağırlığının %2'sini oluşturmaktadır. Buna karşın vücuda giren oksijenin %25'ini, kalorinin %20'sini ve dolaşan kanın %15'ini kullanır.
- Beynimizde yaklaşık 100 milyar kadar nöron bulunmaktadır. Bu nöronların ortalama 10-15 milyarı sinir hücresi, diğer kısmı ise yapıtaşı olan gliadır.
- Her bir beyin hücresi yaklaşık olarak 15 bin beyin hücresi ile bağlantı kurabilir.
- Her nöron bir diğerine 10 milisaniyeden daha kısa bir sürede ulaşabilir.
- Beynimizdeki nöronların olası bağlantısı evrendeki tüm atomların sayısından fazladır.
- Beynin bir gramlık bölümündeki nöronların bağlantı potansiyeli dünyadaki tüm telefon bağlantı ağından daha fazladır.
- Beyindeki nöronlar arasındaki bağlantının %50'si beş yaşına kadar kurulur.

- Beyin hücreleri diğer hücrelere göre daha yavaş ve az ölür ancak yerine yenisi üretilmez.
- Normal bir insan, beyin kapasitesinin %1-2'sini kullanabilmektedir.
- İnsanlığın son beş yıl içinde beyin ile ilgili bilgileri ikiye katlanmıştır fakat bugün beynimizin yalnızca %5'ini anlayabiliyoruz.
- Beyne her 10 saniyede bir yeni bilgi yüklense de birey ortalama bir yaşam süresinde beyninin sadece yarısını kullanmış olur.

Özden (2020), beyni üç ana bölüme ayırarak açıklamıştır. İlk olarak beyin sapı, omuriliğin tepesini saran bölümdür. Beynin bu bölümü yaşamsal işlevleri kontrol eder. Nefes almak, kalp atışı, göz kırpması vb. otomatik tepkiler beyin bu bölümü tarafından denetlenir. Beyin sapında düşünme, yeni şeyler öğrenme gibi faaliyetler meydana gelmez. Beynimizin bu bölümü bir kuşa benzetilebilir. Yaşamsal önem taşıyan tepkileri kontrol eden, doğuştan gelen bir düzenleyicidir. İçgüdüsel davranışların merkezi, beyin sapıdır.

İkinci bölüm olarak limbik sistem, beyin sapını çevreler. Limbik sözcüğü Latince kökenli olup “sınır” ya da “yaka” anlamlarına gelen *limbus* sözcüğünden türetilmiştir. Beyin sapını yarım çember biçiminde çevreleyerek sınırlarını çizdiği için limbik sistem adını almıştır. Bu bölümün önemli parçaları, amigdala ve hipotalamustur. Diğer memelilerde de limbik sistem mevcuttur. Limbik sistem, canlılara kontrol dışı seçimler yerine akılcı seçimler yapma şansı tanır ve aynı zamanda duygularımızın da iplerini elinde tutar. Çok sinirlendiğimizde, birini çok sevdiğimizde ya da üzüldüğümüzde aktif hale gelir. Bu sistem aracılığıyla temel ihtiyaçların düzenlendiği söylenebilir. Ayrıca uzun süreli belleğin büyük bir kısmını da yönetir. Hem duyguların hem de belleğin bu sistem tarafından düzenlenmesi nedeniyle duygusal bağ kurulan olaylar daha kolay hatırlanır. Örneğin; birey ilkokula dair çoğu anısını hatırlamazken çok sevinçli olduğu bir anını hiç unutmaz. Bundan hareketle bireylerin olumlu duygularla edinilen öğrenmelerinin daha kalıcı olacağı söylenebilir. Bunun tersi olarak aşırı stres ve korku ise öğrenmeyi engelleyecektir.

Üçüncü bölüm, neokorteks olarak adlandırılır. Bu kısım, insanı diğer canlılardan farklı ve üstün kılan alandır. Düşüncenin merkezi olarak kabul edilebilir. Görme, işitme, üretme, düşünme, konuşma gibi üst düzey zihinsel süreçleri kontrol eder. Duyular vasıtasıyla beyne gelen girdileri bir araya getirip anlam üretilen merkezdir. Canlılar dünyasında primatlardan çok daha ileride olan insana doğru bakıldığında neokorteks kütlelerinin doğru

oranda arttığı görülmektedir. İnsanda limbik sistem ile neokorteks arasındaki bağlantı daha fazladır. Bu sebeple primatlar tehlike anında içgüdüsel tepkiler verirken, insan düşünerek hareket etmektedir. Beyindeki neokorteks bölümü; karar alınan, deneyimlerin saklanması, konuşmanın üretilmesini, anlamanın oluşturulmasını, sanat eserlerinin görülmesini sağlayan yerdir. Neokortekste duyuların kaydedildiği ayrı bölümler vardır. Konuşma, dokunma, görme, işitme ayrı bölümlerde saklanır. Öğrenmede kalıcılığı sağlamakda her bölüm için ayrı kayıt tutulmalı, yani öğrenilen bilgiler hem görüntü hem ses hem de deneyim olarak kaydedilmelidir.

Goldstein (1994), beyin temelli öğrenme kuramının Donald Olding Hebb tarafından sistematik hale getirildiğini vurgulamıştır. Hebb, beyindeki bağlantıların nasıl çalıştığını bilmeden öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamanın mümkün olmadığını savunmuştur. Beyin; insan zekâsının, içsel motivasyonun ve öğrenmenin gerçekleştiği merkezdir. Hebb'e göre öğrenmenin canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşmesi, beynin öğrenme öncesi ve sonrasında yapısında değişiklik olması gerekliliğini de doğurmuştur. Bu fikirden yola çıkan Hebb, öğrenme sonucunda beyinde meydana gelebilecek fizyolojik değişimleri araştırmış, elde ettiği bulgular sonucunda hücre topluluğu ve faz ardışıklığı olarak iki kavram ileri sürmüştür (akt. Özden, 2020). Aşağıda bu kavramlara yer verilmektedir.

Hücre Topluluğu: Hebb, bireyin karşılaştığı her nesne için beyinde hücre topluluğu olarak isimlendirilen, birbiriyle bağlantılı bir grup nörondan meydana gelmiş bir sistemi harekete geçirdiğini savunur. Örneğin; bir kalemlige bakarken dikkatimizi kalemlğin başından sonuna doğru kaydırırız. Dikkatimizi bir noktadan diğerine yönlendirirken beynimizde var olan milyarlarca nörondan yalnızca bir bölümü harekete geçer. Herhangi bir nesne için harekete geçen nöron grubu yalnızca o nesneye özgüdür. Başlangıçta birbirinden ayrı olan nöronların; örneğin kalemlğin bir ucuna bakıldığında bir bölümü hareketlenir. Bu nöron grubu, gözümüz kalemlğin diğer ucuna doğru kaydığında hareketlenen diğer nöron grubundan ayrıdır. Fakat kalemlğin iki ucuna karşılık gelen nöronların harekete geçme zamanı arasındaki yakınlık nedeniyle nöron grubunun bu iki farklı bölümü birbiriyle bağlantılı haldedir. Hebb, hücre topluluğunun karşılık geldiği nesneye bağlı olarak, küçük ya da büyük olabileceğini vurgulamaktadır. Kalemle bağlantılı olan hücre topluluğu bir otobüs ile ilgili olan nöron topluluğuna göre daha az sayıda nöron bulundurur. Hücre topluluğu bir bütün olarak iç ve dış uyaranlarla ya da her ikisinin de ortak etkisiyle harekete geçebilen bir nöron grubudur. Bir hücre topluluğu harekete geçtiğinde, zihinde o topluluğun ilişkili olduğu olay ya da nesne canlanır. Hebb'e göre

hücre topluluğu bir düşüncenin ya da fikrin nörolojik temelini oluşturur. Bu nedenle bir kalemligi, bir otobüsü ya da sevdiğimiz birini düşünmek için yanımızda olması gerekmez (Özden, 2020). Aşağıda Hebb'in ortaya koyduğu bir diğer önemli kavram olan “faz ardışıklığı” açıklanmıştır.

Faz Ardışıklığı: Birbiriyle bağlantısı olan hücre topluluğu serisidir. Bir defa oluştuğunda tıpkı hücre topluluğunda olduğu gibi iç ya da dış uyaranlarla harekete geçirilebilir. Bir faz ardışıklığında bulunan herhangi bir hücre topluluğu ya da topluluklarının kendi aralarında yaptığı birleşmelerden biri harekete geçtiğinde, zihinde belirli mantıksal sıra içerisinde düzenlenmiş bir düşünce serisi meydana gelir. Hebb, sevdiğimiz bir şarkının ya da bir parfüm kokusunun sevilen bir kişiyle ilgili anıları canlandırmasını faz ardışıklığı ile açıklamaktadır. Hebb'in vurguladığı başka bir nokta da çocukluk ve yetişkinlik döneminde gerçekleşen öğrenmelerin farklılığı ve birbirleriyle ilişkisidir. Hebb'e göre bebeklik ve çocukluk çağlarında öğrenme, hücre toplulaşması sürecini kapsar. Yetişkinlikteki öğrenme sürecinde ise faz ardışıklığı büyük ihtimalle yeniden düzenlenir. Bir başka deyişle, çocuklukta gerçekleşen öğrenmeler ilerleyen zamanlarda gerçekleşecek olan öğrenmelerin çerçevelerini oluşturur. Örneğin; dil öğrenme yavaş ve sıkıcı bir süreç olmakla birlikte muhtemelen milyonlarca hücre toplulaşması ve faz ardışıklığı içerir. Ancak dil bir defa öğrenildikten sonra şiir ya da roman gibi formlara dönüşerek sayısız şekilde tekrar düzenlenebilir. Hebb öğrenmenin ilk basamağında çerçeve oluşturmanın sonraki basamaklarda ise iç görü ve yaratıcılığın yer aldığını kabul etmektedir (Özden, 2020). Bu bilgilerden hareketle, çocukluk döneminde güçlü ve çok yönlü oluşan hücre topluluğunun ilerleyen dönemlerdeki faz ardışıklığına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Beynin yapısı ve işleyişinden yola çıkarak öğrenmeyi öne süren beyin temelli öğrenme yaklaşımında bazı temel ilkeler öne çıkmaktadır. Bu ilkeleri Caine ve Caine (1990), aşağıdaki biçimde sıralamıştır (akt. Özden, 2020; Ünsal, 2014):

- **Beyin paralel bir işlemcidir.** İnsan beyni aynı anda pek çok işlevi gerçekleştirebilir. Duygu, düşünce ve hayal etme gibi farklı işlevler aynı anda işleme koyulabilir. Etkin öğretimde aynı zamanda yapılması gereken işlemler uyum içinde olmalıdır, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine kurulmalıdır.

- **Öğrenme fizyolojik bir hadisedir.** Kalp, böbrek ya da akciğer gibi beyin de fizyolojik kurallara göre çalışır. Öğrenme nefes alıp vermek kadar doğaldır ve bunu

engellemek veya kolaylaştırmak mümkündür. Etkili öğretim, beslenme, stres yönetimi, sağlık ve egzersiz ile ilgili diğer konuları da kapsamalıdır.

- ***Beyin, kendine ulaşan girdilere anlam yükleme gayretindedir.*** İnsan beyni yaşamını devam ettirme içgüdüsünün sonucu olarak çevresinde olup bitenleri anlamlandırmaya çalışır. Etkin bir öğrenme gerçekleştirmek için beynin yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırmalarla zorlanması gerekmektedir.

- ***Anlamlandırma, örüntüleme yoluyla gerçekleşir.*** Beyin tıpkı çevresindeki örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışan bir sanatçı ve bilim insanı gibidir. Birbiriyle ilişkili parçaların ortaya çıkardığı anlamlı örüntüler öğrenmeyi etkili hale getirirken ilişki kurulamayan parçalar örüntünün bir uzantısı olmadığı için beyin anlamsız örüntüleri reddedecektir.

- ***Duygular, örüntülemeye önem taşır.*** Öğrenme duygular tarafından düzenlenir ve etkilenir. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerin duygu ve tutumlarını olumlu şekilde etkileyecek öğrenme ortamları kurmalıdır. Karşılıklı sevgi ve saygının bulunduğu ortamlarda öğrenme kolaylaşır.

- ***Beyin parça ve bütünleri aynı anda algılar.*** Sağlıklı bir bireyde müzik, matematik ya da sanat öğretiminde beynin her iki lobu da etkileşim içindedir. Bir konu öğretilirken parçaların ve bütünüün karşılıklı etkileşimde olduğundan emin olunmalıdır.

- ***Öğrenme hem odaklanılan hem de çevreden gelen uyarıcılardan algılanan bilgileri barındırır.*** Beyin doğrudan odaklandığı bilgilerin yanında birinci derecede ilgi alanı dışında kalan bilgi ve sinyalleri de algılar. Odakta yer alan uyarıcıların yanında bilinçli biçimde dikkat edilmeyen fakat ortamda bulunan dolaylı sinyaller de beyne ulaşır. Bu nedenle etkili öğrenme ortamında sıcaklık, gürültü gibi fiziksel koşulların yanında resim, sanat eserleri gibi görsel uyarıcılar dikkatle seçilmelidir.

- ***Öğrenme, bilinçli ve bilinçli olmayan süreçlerden oluşur.*** Bir öğrenme ortamında kasıtlı olarak farkına varılan bilgilerden çok daha fazlası öğrenilir. Yüzeysel olarak algılanan sinyaller bilinçaltıyla etkileşime girer. Etkili öğrenme ortamındaki uyarıcılar öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.

- ***İki tür bellek bulunur.*** Biri uzamsal bellek sistemi, diğeri ezbere dayalı öğrenme sistemidir. Yeni öğrenilen bilgi ve beceriler öncekilerden ne kadar ayrı ise ezbere ve tekrara aynı oranda ihtiyaç vardır.

- ***Bilgi ve beceriler uzamsal hafızada depolandığında daha iyi ve kalıcı biçimde öğrenilir.*** Uzamsal hafızayı harekete geçirmenin en etkili yolu etkileşimli deneyimler ve

deneylerdir. Öğretimde demonstrasyon, drama, film, resim gibi öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi etkileşimli etkinlikler kullanılmalıdır.

- **Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle gelişir, tehditlerle zayıflar.** Beyin potansiyeli dahilinde zorlandığında hem gelişir hem de öğrenme en üst seviyeye çıkar. Bununla birlikte tehdit öğrenme kapasitesini düşürür. Etkili öğretim, öğrencinin sınırlarını zorlamalı ancak tehdit içermemelidir.

- **Her beyin kendine özgüdür.** Tüm bireyler yapısal olarak birbirine benzese de her beyin birbirinden farklı şekilde bağlantılar kurar. Etkili öğrenme ortamında duygusal tercihlerin ifade edilmesine olanak sağlanmalıdır.

2.1.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ, araştırmacıların ve bilim insanlarının tanımlamakta en çok güçlük çektiği kavramlar arasında yer almaktadır. Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların ve bilim insanlarının zekâyı farklı biçimlerde ifade ettiği görülmektedir. Aydın (2016)'a göre zekâ, bireyin öğrenmede anlama, ilişkilendirme, kavrama, yorumlama, değerlendirme, yordama ve bütünleştirme gibi etkinliklere yol gösteren bilişsel yeterliliklerin ve duyuşsal özelliklerin anlatımıdır. Özgüven (2008), zekânın en geniş anlamıyla genel bir zihin gücü olarak tanımlandığını vurgulamıştır. Zekâ eğitimciler açısından öğrenme yeteneği, biyologlar açısından çevreye uyum sağlama becerisi, psikologlar açısından kıyaslama yoluyla sonuca ulaşma yeteneği, bilgisayar bilimcilere göre ise bilgi işleme yeteneği anlamlarına gelmektedir (akt. Saban, 2010).

Araştırmacılar karmaşık bir kavram olan zekâyı daha iyi anlamak ve açıklamak için 1900'lü yılların başlarından itibaren çeşitli ölçekler geliştirmişlerdir. Bunların başında ilk olarak 1904'te Alfred Binet'nin geliştirdiği ve daha sonrasında çeşitli tarihlerde güncellenen Stanford-Binet Zekâ testi, 1939'da David Wechsler'in geliştirdiği WISC ve WAIS testi, Gessel Gelişim Ölçeği gelmektedir (Aydın, 2016).

Yukarıda belirtilen testlerle zekânın ölçülmesi hedeflense de testlerin ortak noktası bireylerin daha çok dil, matematiksel beceri ve görsel algısını ölçmeye yönelik olmasıdır. İşte bu noktada Amerikalı eğitim profesörü Howard Gardner bireylerin zekâ bakımından çok yönlü olarak ele alınması gerekliliğinden yola çıkarak Çoklu Zekâ Kuramını ortaya koymuştur. Gardner (2017)'a göre zihinsel yetkinlik, problem çözmek için bir grup beceriyi içermelidir. Bu yetkinlik sayesinde birey karşılaştığı gerçek sorunları veya

güçlükleri çözmeli, gerektiğinde bir ürün ortaya koyabilmeli, yeni sorunlar bulmalı veya üretmelidir ki sonucunda da yeni bilgiler edinmek için uygun bir zemin hazırlayabilmelidir. Gardner 1983 yılında yayınladığı *Zihin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı* (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*) kitabında yedi farklı zekâ alanından söz etmiş, daha sonra yaptığı çalışmalarla bu alanların sayısını sekiz olarak yenilemiştir. Kuramın ilk halinde zekâ alanları; dil zekâsı, müzikal zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişisel (içsel) zekâ ve kişilerarası zekâ iken sonrasında doğacı zekâ da alanlar arasına katılmıştır. Gardner (2017) zekâ alanlarını belirlemede yol gösterici olan temel noktaları şöyle sıralamıştır:

- Beyin hasarı sebebiyle izole olma potansiyeli,
- doğuştan gelen ya da sonradan ortaya çıkan farklılıklara sahip bireyler (dâhiler, üstün yetenekliler, otizimliler),
- tanımlanabilir kilit işlemler serisi,
- psikometrik bulguların katkısı,
- deneysel psikolojinin sağladığı katkılar,
- evrimsel bir tarih ve aklın evrimi,
- bir sembol sisteminde şifrelemeye duyarlılık ve
- farklı bir gelişim öyküsü ve tanınabilir son aşama.

Yukarıda bahsedilen temel noktalar, ilerleyen zamanlarda başka zekâ alanlarının da ortaya çıkmasına imkân sağlayabilir. Örneğin; Gardner'ın ilk olarak 1983'te ortaya koyduğu ve yedi zekâ alanını içeren bu kuram, bir süre sonra sekizinci zekâ alanı olan "Doğacı Zekâ" ile genişlemiştir. Günümüzde araştırmalar hala sürmekte ve dokuzuncu zekâ alanı olarak ele alınan "Varoluşsal Zekâ" ile ilgili çalışmalar devam etmektedir. Gelecekte yaşanacak gerek teknolojik gerekse sosyal alandaki gelişmeler başka zekâ alanlarının ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Aşağıda varlığı konusunda hemfikir olunan sekiz zekâ alanı açıklanmaktadır.

Bümen (2005) kuramla ilgili olarak zekâ yerine niçin yetenek veya beceri kavramlarının kullanılmadığının açıklanmasında fayda görerek Gardner'ın Armstron (1994) ile yaptığı bir görüşmeden şu bölümü aktarmıştır:

"Eğer ben kapasitelere zekâ değil de yetenek deseydim ve kuramın adı da Çoklu Yetenek Kuramı olsaydı, insanlar esner ve hemen kabul ederlerdi. Oysa ben onları sarsmak ve düşündürmek istiyorum.

Bu kapasitelere zekâ demekle, birden fazla olduklarını (zekânın tekil olmadığını) ve şimdiye kadar düşünmediğimiz bazı şeylerin zekâ olabileceğini vurgulamaktayız.”

Gardner’ın ortaya koyduğu sekiz zekâ alanına ait detaylara değinmekte fayda vardır.

Dil Zekâsı: Gardner (2017), bu alanı bireyin sözcükleri iyi kullanabilmesi ve dilin temel yapısını etkili biçimde işe koşması yeteneği olarak açıklamıştır. İşitme ile yakın bir ilişki içinde olan bu zekâ alanının en açık göstergesi; okumada, yazmada, dinlemede ve konuşmada ortaya konan performanstır. Bümen (2005)’e göre dil zekâsı, eski bilgilerle yeni bilgileri bağlamaya yardımcı olmak ve bağlantının nasıl kurulduğunun anlaşılmasını sağlamaktadır. Dil zekâsı, dilin farklı şekillerde ürünler ortaya koymasına ve geliştirilmesine yardımcı olur. Bu zekâ, dilin tüm biçimlerini içerir: Roman, şiir, gazete, öykü okuma; deneme, mektup, şiir yazma; bir topluluk önünde konuşma yapma, karşıdakileri dinleme ve özellikle onların hem söylediklerini hem de gizli mesajlarını anlama gibi davranışlar dil zekâsının kapsamındadır. Lazear (2000’den akt. Bümen, 2005) bu zekânın özünde yer alan kapasiteleri şöyle sıralamıştır:

- **Düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama:** Bu kapasite ile bireyin karşılaştığı metindeki sözcüklerin anlamını kavramasını ve bu anlamı değiştirmek için sözcükleri yeniden hangi biçimde düzenleneceğini içeren karmaşık bir süreçtir. (Örneğin; yedi kelimededen oluşan bir cümledeki sözcüklerin yerini değiştirerek kaç farklı cümle kurabileceği gibi.)

- **Açıklama, öğretme ve öğrenme:** Bir bilgiyi sözlü veya yazılı biçimde başkalarına açıklayabilme ya da verilen talimatı anlayabilme yetisidir.

- **Mizaha dayalı anlatım:** Bu kapasite, sözcükler üstünde oynama olarak açıklanabilir (mecazlar, alaylı şiirler, cinas yapma vb.). Ancak bir toplumda mizahi anlam taşıyan bir söz, bir başka toplumda hakaret anlamı olabilir. Bu sebeple mizahi anlatımlar, sosyokültürel faktörlerin etkisindedir.

- **Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği:** Bazı bireylerin, topluluk karşısında etkileyici ve rahatça konuşmalar yapabildiği ayrıca hitabet türünde yazılar yazabildiği ve bu sayede insanları motive edebildiği görülmektedir.

- **Hatırlama ve geri getirme:** Bu kapasite, beynin kısa ve uzun süreli hafızada bilgileri depo etme gücünü belirtir.

- **Metalinguistik analiz:** Bu zekânın en ilgi çekici özelliklerinden biri olan metalinguistik analiz, dili araştırma yapmak için kullanma yeteneğidir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Gardner (2017)'a göre mantıksal-matematiksel zekâ ile nesneler dünyasından ayrılarak soyut düşünce ön plana çıkmaktadır. Bu zekâ alanında birey nesneler üzerinde yapabileceği eylemleri, bu eylemler arasındaki bağlantıyı, fiili veya olası eylemlerle ilgili ortaya konabilecek önermeleri ve bu önermeler arasındaki bağı değerlendirebilir hale gelir. Bellanca (1998), bu zekânın bilimsel hipotezleri sınıflandırma, öngörü, öncelik verme ve oluşturma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve anlama becerilerini içerir. Sembolik dil sayesinde somut düşünceden, formüller ve denklemlerle çalışarak temsili düşünceye ilerleme ve mantık dünyasını soyutlaştırmayı mümkün hale gelir (akt. Bümen, 2005). Lazear (2000) bu zekânın sadece sayılarla ilgili olmadığını, mantık kısmının gözden kaçırılmaması gerektiğini vurgulayarak özünde yer alan kapasiteleri şöyle sıralamıştır (akt. Bümen, 2005):

- **Soyut yapıları tanıma:** çevrede var olan örüntüleri ayırt edebilme gücüdür. Doğal çevrede tekrarlanan spiral örüntüler, yıldız örüntüler vb.
- **Tümevarım yoluyla akıl yürütme:** Bu kapasite ile parçadan bütüne varma süreci gerçekleşmektedir.
- **Tümdengelim yoluyla akıl yürütme:** Bütünden parçaya varma mantığı hakimdir.
- **Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme:** Bu kapasite, günlük hayatta bireyi durmaksızın ulaşan verileri, sıralama ve sınıflama davranışlarını içerir. Bu zekâsı gelişmiş bireyler anlamlı olanları tutar, diğerlerini eler.
- **Karmaşık hesaplamalar yapma:** Yıllardır zekâ temsilcisi olarak adlandırılan alandır. Buna karşın yalnızca okulda öğretilen matematik işlemleri ve sayı ilişkilerini değil, bunların günlük yaşamda kullanılma becerisini de kapsar.
- **Bilimsel yöntemi kullanma:** Bu süreçte gözlem yapma, yargılama, tartma, karar verme, uygulama söz konusudur. Günlük hayatta karşılaşılan problemler üzerinde kullanılır.

Görsel-Uzamsal Zekâ: Gardner (2017)'a göre görsel-uzamsal zekânın özü, görsel dünyayı doğru şekilde algılamak, ilk baştaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcı olmadan dahi yeniden üretebilmektir. Gardner, görme engellilerde de bu zekâ alanının gelişebileceği için doğrudan görsel ile ilişkilendirmenin doğru olmayacağını vurgulayarak uzamsal ifadesinin daha doğru olacağını belirtmiştir. Bümen (2005) uzamsal zekâyı, görsel dünyayı doğru biçimde algılama ve bireyin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesi olarak ifade

etmiştir. Uzamsal zekâ, şekil, biçim, renk ya da dokunuşu zihin gözü ile görüp bunları resim ya da başka somut temsillere dönüştürme yeteneğini içerir. Lazear (2000)'a göre bu zekâ alanının özünde yer alan kapasiteler şöyledir (akt. Bümen, 2005):

- **Aktif imgelem/ hayal gücü:** Bir varlığı başka bir varlığa benzetmede olduğu gibi bireylerin zihinsel hayal gücünü ifade eder (bulutlara bakıp oluşan şekilleri hayvanlara benzetmek gibi.)
- **Zihinde canlandırma:** Kişileri, objeleri, olayları akılda resimleme olarak ifade edilebilir. Bu kapasite arabayı nereye park ettiğimizi ya da kaybolan bir eşyamızı en son nere kullandığımızı hatırlarken, okuduğumuz kitabı zihnimizde canlandırırken kullanırız.
- **Uzayda yer/yol bulma:** Günlük yaşamda yönümüzü tayin etmek için sıkça kullandığımız bir olaydır.
- **Grafik temsili:** Bu kapasite bir duyguyu, bir fikri ya da bir kavramı etkili bir biçimde anlatmak için yapılan görselleri yaratmayı içerir. Heykel, resim, kolaj, video, fotoğraf vb. bu kapasitenin sonucudur.
- **Uzaydaki nesneler arasındaki ilişkileri tanıma:** Bu kapasite satranç gibi oyunlarda bir sonraki hamleyi tahmin etme ya da arabayı kaldırıma paralel olarak park edebilme becerilerini içerir.
- **İmajlarla zihinsel manevralar yapma:** İç içe geçmiş ya da üç boyutlu resimlerdeki farklı imajları ayırt edebilme bu kapasitenin bir sonucudur.
- **Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma:** Bu yeterlik karmaşık ve farklı açıdan nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmeyi sağlamaktadır.

Müzikal Zekâ: Gardner (2017), müzikal zekânın diğer zekâ türlerinden bağımsız yönlerinin var olduğunu vurgulamış, bu nedenle bu alanın başlı başına bir zekâ türü olması gerektiğini belirtmiştir. Gardner (2017) müziğin temel yapı taşları konusunda pek fazla fikir ayrılığı olmadığını söyleyerek, bunları ritim, melodi ve ses rengi olarak sıralamıştır. Müzikal zekânın gelişiminde çevre ve kültür faktörleri öne çıkmaktadır. Doğum öncesi ve bebeklik gibi çok erken dönemlerden itibaren gelişmeye başlayan bu alan müzikle içli dışlı olunması durumunda bireyde, ister istemez bazı yetkinlikler kazanmayı mümkün kılmaktadır. Çevredeki seslerden çıkarım yapma, bireyin konuşmadaki ses tonundan duygularını ve ruh halini anlama, kullanılan cihazdan gelen farklı sesin bir soruna işaret

ettiğini sezinleme gibi yetilerin de müzikal zekânın bir işareti olduğunu vurgulayan Leazer (2000), bu zekâ alanının özünde yer alan kapasiteleri şöyle sıralamıştır (akt. Bümen, 2005):

- **Müziğin ve ritmin yapısına değer verme:** Müziğin duygulara olan etkisini ifade eder. Örneğin bazı müzikler kişiyi rahatlatırken bazıları gerginlik hissi oluşturabilir.
- **Müzikle ilgili şemalar oluşturma:** Kişi istemli ya da istemsiz olarak belli müzikleri ya da ritmi belli olaylarla ilişkilendirir.
- **Seslere karşı duyarlılık:** Bu kapasite ile kişi, günlük hayatta uyarı niteliğinde olan seslerin öğrenilmesini ve duyulmasını gerçekleştirir. Trafik yoğunluğunu ya da yağış olaylarını ayırt etme bu duruma örnek gösterilebilir.
- **Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma, yaratma:** Kişi bu yeti sayesinde bir başkasının yaptığı tonsal veya ritmik örüntüleri tekrar eder. Yeni bir dans ya da şarkı öğrenmek, bu kapasite ile mümkün hale gelir.
- **Ton ve ritimlerin, değişik özelliklerini kullanma:** Bu kapasite ile ses ritim ve tonların bir iletişim aracı olarak kullanılması ifade edilmektedir. Farklı kültürlerle ait ritimler, kalabalık bir şehir ile تنها bir mahalleyi ayırt etmek bu kapasite için uygun örneklerdir.

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bu zekânın özellikleri, bedenin oldukça farklı şekillerde hem ifade hem de bir sonuca varma biçimlerinde üstün bir beceriyle kullanılması, kişinin parmaklarını ve ellerini kullanarak ince hareketlerle nesneleri tasvir edebilmesi ve bedeninin tamamını kullanmasını gerektiren hareketleri hünerle gerçekleştirebilmesi olarak sıralanabilir (Gardner, 2017). Bu zekâ alanı, vücut hareketlerini denetlemeyi, yorumlamayı, nesneleri istedik biçimde yönlendirmeyi ve beden ile zihin arasında bir uyum yakalamayı sağlar (Bümen, 2005). Bu zekâ alanının kapasitelerini Lazear (2000) aşağıdaki gibi sıralamıştır (akt. Bümen, 2005):

- **Vücut hareketlerini kontrol etme:** Bu kapasite sayesinde birey, aynı anda birden fazla fiziksel hareketi yürütebilir. Bir elimizle karnımızı kaşıyıp diğeriyle başımıza vurmak buna örnek gösterilebilir.
- **Önceden planlanmış bir vücut hareketini kontrol etme:** Bu kapasite, bedensel gelişimin bir sonucu olan ya da eğitim alarak öğrendiğimiz hareketleri ifade eder. Yürümek, koşmak, bisiklet sürmek ya da araba kullanmak buna örnektir.
- **Bedenin farkında olma:** Bireyin bedenini dinlemesi ve ona güvenmesini ifade eden kapasitedir. Bedenimiz etrafımızda olan biteni algılayıp bize sinyaller verir. Örneğin hava

soğuksa tüylerimiz havaya kalkar ya da tehlikeli bir durumun içindeyse kalp atışımız hızlanır.

- **Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma:** Bireyin zihninde gerçekleşen bir durum bedeni de etkiler ya da tam tersi de mümkündür. Örneğin ekşi bir şey düşündüğümüzde ağzımız sulanır ya da tırnağımızı tahtaya sürttüğümüzü hayal edersek irkiliriz.

- **Pantomim yetenekleri:** Bu kapasite rol yapma ve drama becerilerini ifade eder.

- **Bedeni tümüyle iyi kullanma:** Kişi eğer bedeninin tüm boyutlarıyla ilgili bir farkındalık içindeyse ve bedenini iyi yönetebiliyorsa, baskın olmayan ayağıyla şut atabilir, arabayı paralel biçimde park edebilir.

Sosyal Zekâ: Gardner (2017), kişiler arası zekânın diğer insanlara yönelik olduğunu vurgulamış, bu alandaki kilit becerilerin diğer insanlar hakkında bir farkındalık oluşturup aralarında ayrımlara gidebilme, özellikle de bireylerin ruh hallerini, motivasyon kaynaklarını ve niyetlerini sezebilme olduğunu söylemiştir. Bu zekâ alanının en basit, hâli küçük bir çocuğun etrafındaki insanlar ve onların ruh durumları arasındaki farkı görebilmesidir. En gelişmiş halindeyse yetenekli bir yetişkin, birçok bireyin gizli olsa bile niyetini ve arzusunu okuyabilir ve bu bilgiye dayanarak hareket edebilir. Başarılı siyasi ve dini liderlerde, becerikli öğretmenler ve ebeveynlerde ya da terapist gibi başkalarına yardım etmek üzerine uzmanlaşmış kişilerde kişilerarası zekânın gelişmiş olduğu gözlenmektedir. Lazear (2000) bu zekânın özünde yer alan kapasiteleri şöyle sıralamıştır (akt. Bümen, 2005)

- **İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma:** Bu yetkinlik konuşmanın yanında karşımızdaki kişinin beden dili, ses tonu gibi iletişim araçlarını fark etmeyi içerir.

- **Bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma:** Bu kapasite, karşımızdaki kişinin hissettiği duyguyu (sevinç, üzüntü, öfke vb.) anlamayı ifade eder. Bu durum etkili iletişimin anahtarıdır.

- **Grupta işbirliği içinde çalışma:** Bir takım çalışmasında ortaya çıkacak ürün, grup üyelerinin çalışmasına bağlıdır. Bir grup içinde ortaya konan performans, bu zekâyâ dahildir.

- **Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme:** günlük hayatta çoğu zaman karşımızdaki kişinin söylediklerini kaçırırız çünkü bunlar kafamızda dönen düşünceler tarafından

bastırılır. Bu kapasite bireyin, sadece karşısındaki kişinin ne söylemek istediğine ve ne söylediğine odaklanmayı, kendi zihnimizi geri plana atmayı ifade eder.

- **Empati kurma:** Bu yeti, başkalarının bakış açılarının, değerlerinin, duygularının, inançlarının bizimkinden farklı olabileceğini anlamayı ifade eder. Empati kurma, karşımızdaki kişinin bakış açısını benimsemeyi değil, ona değer vermeyi ve onu anlamayı ifade eder.

- **Sinerji kazanma ve yaratma:** Bir takım çalışmasında ortaya çıkan ürünün tek tek üyelerin eseri değil, takımın gücünün ürünü olduğuna inanmayı ve bu yönde gayret göstermeyi ifade eder.

İçsel Zekâ: Gardner (2017)'a göre bu zekâ alanında öne çıkan beceri, bireyin kendi duygusal hayatına girebilmesi; bu duygular arasındaki farkları görebilmesi, duygularına sembolik kodlar verebilmesi ve bunlardan davranışlarını anlayıp yönlendirmek için yararlanabilmesidir. En basit haliyle içsel zekâ, hoşnutluk ile acıyı ayırabilme ve bu ayrım sayesinde bir duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma becerisinden biraz daha fazlasını ifade eder. Gelişmiş haliyle ise, kişinin son derece farklı duyguları ayırt edip sembolleştirmesini sağlar. İçebakış yöntemiyle duyguları kaleme alan yazarlar, içsel deneyimlerinden yola çıkarak etrafındakilere tavsiyeler veren bilge bir yaşlıda bu tür zekâyı rastlarız. Lazear (2000)'a göre bu zekâ alanının kapasiteleri şöyledir (akt. Bümen, 2005):

- **Konsantrasyon:** Yalnızca bir konu ya da bir etkinliğe odaklanmayı ve çevredeki diğer etkenlere karşı kapalı olmayı ifade eder. Örneğin ilgilimizi çeken bir kitabı okurken dışardan gelen gürültüyü fark etmeyiz.

- **Düşünsellik (mindfulness):** Günlük yaşamda pek çok şey akışta, pek de fark edilmeden otomatik olarak yaşanır. İşte bu kapasite bireyi durmaya, düşünmeye ve yaşanan olaylardaki detaylara değer vermesini anımsatır.

- **Yürütücübiliş/ üstbiliş (metacognition):** Düşünme üzerine düşünmeyi ifade eder. Karşılaşılan sorunlarla ilgili kendi kendine konuşma, verilen kararları analiz etme bu kapasitenin bir sonucudur.

- **Değişik duyguların farkında olma:** Günlük hayatta dikkatimizi vermeden farkına varmayacağımız duygu-durum değişikliklerini hissetmeyi ifade eder. Bireyin, tepkilerinin, değişik duygularının farkında olması ve kendini tanımasına yardımcı olan en önemli kapasitedir.

- **“Öz”ü tanıma ve değer verme:** Bu kapasite kendimize birey olarak toplumun bir parçası ve toplumu da kendimizden bir parça olarak kabul etmeyi ifade eder. Bu görüşe göre insan kendini evrenin bir parçası, evreni de kendinden bir parça olarak görür.

- **Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme:** Bireylerin düşünme ve akıl yürütme süreçlerinde aşamalar içinde aşamalar vardır. Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme ile insan kendi düşünme süreçlerini gözden geçirir, elde ettiği çıkarımları öğrenme süreciyle bütünleştirir ve bu sayede daha anlamlı bir yaşam elde edebilir.

Doğacı Zekâ: Bu kuramı oraya koyan Gardner, kuramla ilgili yaptığı ilk açıklamaların ardından belirttiği zekâ alanlarına bir yenisini ekleyerek doğacı zekâyı açıklamıştır. Gardner (1995) doğacı zekâsı gelişmiş bir bireyi, sağlıklı bir çevreye ve doğal kaynaklara ilgili, hayvan ve bitki dünyasını tanıyan, canlı ve cansız varlıkları doğal ortamda ayırt edebilen ve bu alandaki yeteneklerini bir ürün ortaya koymada etkili biçimde kullanabilen kişi olarak tanımlamıştır (akt. Saban, 2010). İzci, dağcı, biyolog ve zoologlarda bu zekânın gelişmiş olduğunu belirten Lazear (2000), doğacı zekânın kapasitelerini şöyle sıralamıştır (akt. Bümen, 2005):

- **Doğa ile bütünleşme:** Bu kapasite, bireyin doğal ortamı evi olarak hissetmesini, farklı doğal yapı, ses, renk, koku, tat ve şekiller hakkında özel bilgilere sahip olma davranışını ifade eder.

- **Doğal bitki örtüsüne duyarlılık:** Bu yeterlilik bireyin bitki örtüsüne olan ilgisini, onları tanımasını ve anlamasını işaret eder. Kişi, botanik organizmaları tanımak ve dünyaya etkilerini incelemek gibi etkinliklerde bulunur.

- **Canlılar ile etkileşim kurma, koruma:** Bu kapasite ile birey, canlılara karşı ilgili olma, onları anlama ve besleme davranışlarında bulunur.

- **Doğanın tepkilerine karşı farkındalık, duyarlılık:** Birey doğayı hissetme ve tepkilerine karşı hassasiyet gösterme davranışı sergiler. Bu kapasite ile birey tepkileri anlamakla kalmaz, insanoğlunun doğaya olan etkilerini de fark eder.

- **Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama:** Bu kapasite ile birey, doğadaki canlıları tanıma, sınıflama, özelliklerini belirtme ve benzerlikleri ile farklılıklarını ayırt etme davranışları sergiler.

- **Bitki yetiştirme:** Bu yeti ile birey, eker, biçer, olgunlaştırır, bitkilerin hastalıklarıyla mücadele eder.

Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin belli alanlarda yeteneklerinin ölçülmesinin doğru olmadığı fikrinden yola çıkılarak ortaya konmuştur. Bu kurama göre her bireyin yetenekli olduğu alanları bulmak mümkündür. Farklılaştırılmış öğretimin temelinde yer alan bu kuram, bireysel farklılıklara saygıyı ön plana çıkararak her bireyin özel ve değerli olduğu fikrini vurgulamaktadır. Aşağıda farklılaştırılmış öğretimin kuramsal olarak dayandığı ve bireysel farklılıkları vurgulayan “Öğrenme Stilleri” konusuna yer verilmektedir.

2.1.1.4. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri özünde her bireyin kendine has bir öğrenme biçimi olduğunu temele almaktadır. Bireysel farklılıkların öğrenmede de öne çıktığı öğrenme stilleri ile ilgili araştırmacılar çeşitli tanımlar yapmışlardır.

Dunn ve Dunn (1993)’a göre öğrenme stili, her öğrencinin karşılaştığı yeni ve zor bilgiler üzerinde odaklanması ile başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır. Kolb (1984), öğrenme stili için LSI olarak isimlendirilen kendinden bildirimli bir ölçek ile ölçülen, öğrenme sürecinin dört şeklinin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak tanımlamıştır. Claxton ve Ralston (1978)’a göre öğrenme stili, bir öğrencinin uyaranlara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme esnasında bu uyaranları nasıl kullandığını gösteren devamlı ve değişmez bir tarzıdır. Legendre (1993) öğrenme stilini, bireyin öğrenirken, problem çözerken, düşünürken ya da yalnızca eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarz olarak ifade etmiştir (akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Bahsi geçen bu öğrenme stili modelleri aşağıda ayrıntılı biçimde anlatılmıştır.

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Duch, Groh ve Allen (2001)’e göre Dunn ve Dunn öğrenme stilinin yirmi bir elementi bulunmaktadır. Bu elementler sınıflandırılırsa yakın çevre (ses, sıcaklık, ışık ve eşya grupları), edinilmiş duygusallık (istikrar, motivasyon, sorumluluk [uyum/uyumsuzluk] ve kendi düşüncelerini gerçekleştirmek için gerek yapıları gerekse olanakları düzenlemek), sosyal tercihler (en iyi yalnız, eşle, küçük bir ekiple, grubun bir parçası olarak veya bir meslektaşla bir yetişkin otorite ile öğrenmek), fizyolojik özellikler (güçlü algı, gün içinde enerji dengesi ve öğrenmek için gereksinim duyulan hareket ve/veya kapasite), beyne işleme tercihi (global/analitik, sol/sağ, derinlemesine/tepkisel düşünen) biçiminde olacaktır (akt. Bilasa, 2014).

Clark (2000)'a göre Dunn ve Dunn, en yaygın olarak bilinen bu öğrenme stilini görsel, işitsel ve kinestetik olarak üçe ayırmıştır:

Görsel Öğrenciler: Görerek öğrenen bu bireyler dil ve görsel olmak üzere iki alt kanala sahiptir. Görsel-sözel olarak adlandırılabilen bu öğrenciler okuma ve yazma materyallerinde olduğu gibi yazılı dil yoluyla öğrenmekten de keyif alırlar. Bir kez okumayla bile yazılanı hatırlarlar. Bu stile sahip bireyler açıklamaları yazmaktan hoşlanır ve ders sunumlarını görebildiklerinde dikkatlerini daha iyi yoğunlaştırırlar. Anlatılanları tam anlamıyla anlamak için, öğretmenin vücut dilini ve yüz ifadelerini görmeye gereksinim duyarlar. Bu bireyler sunumları daha iyi görebilmek için ön sıraları tercih eder, ders anlatılırken ya da tartışma sırasında detaylı notlar tutarlar. İmajlar oluşturma yoluyla yüzleri ve yerleri kolaylıkla görselleştirebilirler. Bu öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için resimli ders kitapları, videolar, grafikler, gösteriler ve akış şemaları kullanılabilir. Bu öğrenme stilini öğrenme ortamına uyarlamak isteyen öğretmenler aşağıdaki tavsiyelerden faydalanabilir:

- Grafikler, çizelgeler, gösteriler ve görsel yardımlar kullanılabilir.
- Öğrenciler not alma ve okuma için ajanda kullanmaya teşvik edilebilir.
- Öğrencilerin dikkatini çekmek ve dersle olan bağlantılarını sürekli kılmak için sorular sorulabilir.
- Sunulacak konuyla ilgili görseller hazırlanabilir.
- Not alırken ipucu vermek için anahtar kelimeler vurgulanabilir.
- Dikkat dağınıklığına dikkat edilmelidir.
- Yazılı bilgiler görsellerle desteklenebilir.
- Yazılı metnin yanına metinle ilgili görseller çizdirilebilir.
- Çizelgeler gösterilip açıklanabilir (akt. Doğanay ve Tok, 2009).

İşitsel Öğrenciler: Dinleme yoluyla öğrenen bu öğrencilerin kendi kendilerine konuştukları sıkça gözlemlenebilir. Okuma sırasında dudaklarını kıpırdatır ve sesli okurlar. Okumada veya yazılı materyallerle çalışmada zorluk yaşarlar. İşitsel bireyler, sesin tonu, hızı ve diğer nüanslarını dinleme yoluyla anlatılan iletinin gizli mesajını yorumlamada başarılıdır. Arkadaşlarıyla konuşarak, yapılan sunumları ya da ses kayıtlarını dinleyerek ve tartışmalara katılarak daha iyi öğrenirler. Bu öğrenme stilini öğrenme ortamına uyarlamak isteyen öğretmenler aşağıdaki tavsiyelerden faydalanabilir:

- Yeni konuya kısa bir giriş yapıp dersi kısa bir özetle bitirebilirsiniz.
- Sokratik sorgulamayla öğrencilerin öğrendiklerini belirleyebilir ve eksiklerini giderebilirsiniz.
- Beyin fırtınası, küçük grup çalışması gibi işitmeye hitap eden çalışma ortamları oluşturabilirsiniz.
- Öğrencileri soru sormaları için yüreklendirebilirsiniz.
- Öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirebilirsiniz (akt. Doğanay ve Tok, 2009).

Kinestetik Öğrenciler: Bu grupta bulunan öğrenciler dokunarak ve hareket ederek öğrenirler. Dışarıdan gelen uyarıcılar, dikkatlerini canlı tutarken aksi durumda dikkatlerini kaybederler. Dinleme esnasında not almak isteyebilirler. Okuma sırasında önce materyali gözden geçirir ardından detaylara dikkat ederler. Kinestetik öğrenciler renkli kalemler kullanarak resimler ve çizelgeler çizer ya da karalamalar yaparak not alırlar. Uzun süre oturmakta ve dikkatlerini canlı tutmakta zorlanırlar. Bu öğrenme stilini öğrenme ortamına uyarlamak isteyen öğretmenler aşağıdaki tavsiyelerden faydalanabilir:

- Öğrencilerin hareket etmesine olanak sağlayan etkinlikler seçilebilir.
- Çalışmalar sırasında müzik açılabilir.
- Renkli tahta kalemleri veya tebeşirler kullanılabilir.
- Dinlenme için zaman tanınabilir.
- Öğrencilere ellerini kullanabilecekleri malzemeler verilebilir (oyun hamuru vb.)
- Öğrencilere renkli ve fosforlu kalemler verilebilir.
- Karmaşık çalışmalar görselleştirilerek öğretilir.
- Metinde yer alan bilgilerin başka ortamlara aktarılması sağlanabilir (klavye, levha vb.) (akt. Doğanay ve Tok, 2009).

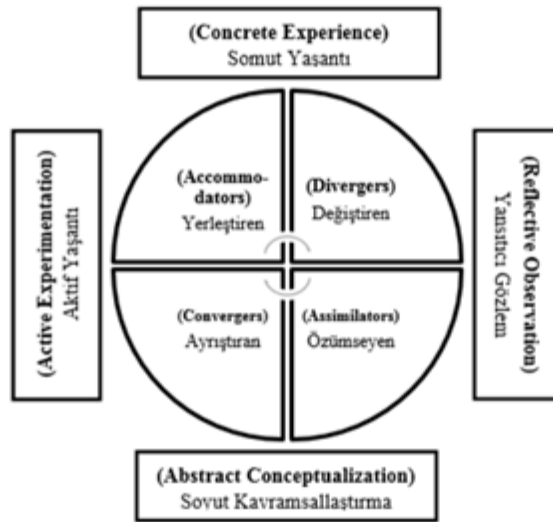
Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Stili Modeli

Öğrenmede bireysel farklılığa vurgu yapan bir başka araştırmacı David Kolb, öğrenmenin yatay ve dikey iki eksenin kesişmesiyle ortaya çıkan dört alanla açıklanabileceğini belirtmiştir. Öğrenme stillerini ölçmek için de bir envanter oluşturmuş ve bireylerin oluşan bu alanlardan hangisinde yer aldığını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Kolb'un ortaya koyduğu bu modelin dört öğrenme biçimini *Somut Yaşantı (SY)* (Concrete Experience), *Yansıtıcı Gözlem (YG)* (Reflective

Observation), *Soyut Kavramsallaştırma (SK)* (Abstract Conceptualization) ve *Aktif Yaşantı (AY)* (Active Experience) olarak sıralamıştır. Her biri farklı bir öğrenme biçimini temsil eden öğrenme yolları da birbirinden farklıdır. Somut Yaşantı için “hissederek”, Yansıtıcı Gözlem için “izleyerek”, Soyut Kavramsallaştırma için “düşünerek”, Aktif Yaşantı için “yaparak” öğrenme öne çıkmaktadır. Fakat kişinin öğrenme stilini belirleyen tek bir yol bulunmamaktadır. Her bireyin öğrenme stili bu dört biçimin kombinasyonudur. Bu sebeple bir öğrenme sürecinde çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir. Hazırlanan ölçeğe göre elde edilen puanların toplamı, bireyin hangi öğrenme stiline dahil olduğunu belirler. Bu öğrenme stilleri *Yerleştiren* (Accommodator), *Özümseyen* (Assimilator), *Değiştiren* (Diverger) ve *Ayrıştıran* (Converger) olarak sıralanabilir. Ortaya çıkan birleşimler Şekil 2.2’de özetlenmiştir.

Öğrenme Biçimleri	Aktif Yaşantı (Yaparak)	Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek)
Somut Yaşantı (Hissederek)	Yerleştiren	Değiştiren
Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek)	Ayrıştıran	Özümseyen



Şekil 2.2. Kolb’un Öğrenme Modeli²

Kişilerin kendilerine en uygun öğrenme stilini belirlemeleri, onlara yaşamları boyunca pek çok alanda yarar sağlayacak ve öğrenmelerinde başarılarının artmasına yardımcı olacaktır. Aşağıda öğrenme stiline ait temel kavramlar kısaca açıklanmıştır.

² Kaynakça: https://www.researchgate.net/figure/Kolb-Yasantisal-Oegrenme-Kurami-Jones-Reichard-ve-Mokhtari-2003-365_fig1_312040809

Somut Yaşantı: Bu aşamada birey, problemlere sistematik olarak değil, duygularını ön plana alarak yaklaşır. Bireyin öğrenme ortamında açık fikirli ve esnek olması, değişimlere uyum gösterme yeteneği önemlidir. Döngünün bu bölümünde bireyler duygularını kullanarak (hissederek) öğrenirler. Öğrenen öğrenmede, diğer insanlarla ilgili özel deneyimlerinden faydalanır ve onların hislerine karşı duyarlıdır. Bu öğrenme şekline sahip bireyler, diğer insanlarla olmaktan hoşlanır, gerçek olayların içinde yer almaktan keyif alır, yeni görüşlere ve fikirlere açıktır, incelemeye hazır ve isteklidirler. Öğretmenler, bu öğrenme biçimini vurgulamak için bireyselleştirilmiş çalışmalara yer vermelidir (Ergür, 2000; Sutliff ve Virginia Baldwin, 2001'den akt. Oral ve Avanoğlu, 2014).

Yansıtıcı Gözlem: Döngünün bu bölümünde yer alan bireyler, fikir ve olayları farklı açılardan sınıflandırabilirler. Öğrenmede yansıtıcı gözleyen bireyler; sabırlı, amaçlı olmaya ve dikkatli bir yargılamaya güvenirlir. Bu tip öğrenenler, kendi görüşlerini oluştururken kişisel fikirlerine ve hislerine dayanırlar. Bir başka deyişle, bu bölümde yer alan bireyler, gözlem yaparak ve dinleyerek öğrenirler. Bir karara varmadan önce dikkatlice gözlem yaparlar. Olaylara farklı açılardan bakar ve bunların anlamını ararlar. Bu aşamada öğretmen, yansıtıcı pratikler yapılabilmesi için bireylere fırsatlar sunmalıdır (Ergür, 2000; Sutliff ve Virginia Baldwin, 2001'den akt. Oral ve Avanoğlu, 2014).

Soyut Kavramsallaştırma: Bu aşamada bireyler öğrenirken, problemleri ya da durumları anlarken hislerini değil mantık ve fikirleri kullanırlar. Belirgin olarak bu öğrenenler, problem çözmek için sistemli planlamayı tercih ederek kuramlar oluşturur. Bu gruba dahil olan bireyler düşünceleri mantıksal olarak analiz eder, sistemli planlar yapar, bir durumu kavramak için kendi zihinsel yapılarını kullanırlar. Öğretmenlerin bu grupta yer alan bireylere bilgiyi analiz etmeleri için zaman tanımları önemlidir (Ergür, 2000; Sutliff ve Virginia Baldwin, 2001'den akt. Oral ve Avanoğlu, 2014).

Aktif Yaşantı: Bu aşamada öğrenme; yaşantı, etkileşim veya bir durumu değiştirmeyi içerir. Aktif yaşantı bölümünde bireyler pratik bir yaklaşım benimser ve yalnızca bir durumu gözlemlemek yerine pratik olarak işlevsel olanı bulmaya gayret eder. Bu öğrenme biçimine sahip bireylerde başladıkları bir işi tamamlama, hedeflerine varmak için risk alma, çevreleri üzerinde etki kurma gibi özellikler öne çıkmaktadır. Diğer bireyleri ve olayları davranışları ile etkileme gücündedirler ve yaparak öğrenmeyi seçerler. Öğrenme ortamında bu alanı geliştirebilmek için öğrencilere el becerilerini kullandıkları

etkinliklerde bolca şans verilmelidir (Ergür, 2000; Sutliff ve Virginia Baldwin, 2001'den akt. Oral ve Avanoğlu, 2014).

Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na göre öğrenme bir döngüdür ve kişilerde bu döngü içerisinde yer alan bazı öğrenme biçimleri zaman zaman baskın hale gelmektedir. Kolb'a göre, bireyin öğrenme stilini belirleyen yalnızca bir öğrenme biçimi bulunmamaktadır (Oral ve Avanoğlu, 2014). Aşkar ve Akkoyunlu (1993), kişilerin öğrenme biçimini belirleyen bileşenleri aşağıdaki biçimde açıklamıştır.

Ayrıştıran: Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantının bileşimiyle oluşur. Karar verme, problem çözme, düşüncelerin mantıksal analizi ve sistemli planlama öne çıkan özellikleridir. Bu öğrenme biçiminde bulunan bireyler problem çözmede başarı gösterir. Öğrenen, problem çözerken sistematik biçimde plan yapar. Yaparak öğrenme önemli bir yere sahiptir.

Değiştiren: Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem biçimlerinin bileşimidir. Düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkına varma en önemli özelliklerdir. Değiştiren bireyler, somut durumları pek çok farklı açıdan gözden geçirir, ilişkiler arasında anlamlı bağlar kurar. Bu öğrenenler öğrenme sırasında nesneldir, sabırlıdır, dikkatli yargılarda bulunur ancak bir eylemde bulunmaz. Düşünceleri şekillendirirken kendi fikir ve duygularını ön planda tutar.

Özümseyen: Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlemin bileşimiyle oluşur. En belirgin özelliği kavramsal modeller oluşturmastır. Bu bireyler öğrenme sırasında soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanır.

Yerleştiren: Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantının bileşimiyle oluşur. Öne çıkan özellikleri plan yapma, yeni deneyimler içinde yer alma, kararları yürütme olarak sıralanabilir. Bireyler öğrenme sırasında açık fikirlidir ve değişimlere kolay uyum sağlar. Yaparak ve hissederek öğrenme durumları gözlemlenir.

Anthony Gregorc'un Öğrenme Stili Modeli

Çeşitli eğitim kurumlarında öğretmenlik ve müdürlük görevleri alan Anthony Gregorc, 1984 yılında Zihin Stilleri Modeli'ni (The Mind Style Model) geliştirmiştir. Ortaya koyduğu bu model yıllardır çeşitli alanlarda kullanılmıştır. Alan (2017) çalışmasında Gregorc modelinde bilişin düzenleme ve algılama olmak üzere iki kutuptan meydana

geldiğini ve bireylerin öğrenme stillerinin de bu iki kutba göre farklılaştığını aktarmıştır. Ginnis (2008'den akt. Bilasa, 2014)'e göre Gregorc'un modelinde insanların zihinsel nitelikleri dört farklı sınıfa ayrılmaktadır. Bunlar; Somut Sıralı (CS), Soyut Sıralı (AS), Somut Rastlantısal (CR) ve Soyut Rastlantısal (AR) biçimindedir. Buttler (1987) Gregor ve Ward (1975), bu dört öğrenme stiline sahip kişilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (akt. Ekici, 2002):

Somut Sıralı Öğrenen Özellikleri: Yaparak yaşayarak öğrenmekten keyif alırlar. Öğrenecekleri yeni konuların basitten karmaşığa doğru olması öğrenmelerini kolaylaştırır. Somut materyallerle temas halinde olmayı ve incelemeyi severler. Yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân tanıyan laboratuvar çalışmaları, proje yöntemi gibi deneyimle öğrenmeye dayalı yöntemleri tercih ederler.

Soyut Sıralı Öğrenen Özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip bireyler, önce öğrenecekleri konuyu zihinlerinde canlandırabilecekleri bir çerçeve yapı oluştururlar. Konuyla ilgili öğrendikleri yeni bilgileri, en başta oluşturdukları bu boş yapının uygun bölümlerine düzenli biçimde yerleştirerek konunun bütününe kavramaya çalışırlar. Şifre çözme konusunda çok becerikli olan bu bireyler için şekiller ya da semboller yüzlerce kelimeden çok daha fazla anlam ifade etmektedir. Bilgilerin düzenli biçimde aktarıldığı anlatım yöntemi, öğretmenin ya da konuda uzman bir akranın yaptığı gösteri tekniği gibi yöntemleri tercih ederler.

Somut Rastlantısal Öğrenen Özellikleri: Problem çözmede yetenekli olan bu bireyler, gerçek sorunlarla ilgilenen bir araştırmacı kişiliğine sahiptir. Önceden belirlenmiş adımları tekrarlamaktan ve çalışma sırasında bir başkasının müdahale etmesinden hoşlanmazlar. Küçük gruplarla veya bağımsız çalışmayı tercih ederler. Yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıyan teknikleri kullanmayı severler.

Soyut Rastlantısal Öğrenen Özellikleri: Bu öğrenme özelliğine sahip bireyler, bilgilerin düzenli olmasını önemsemezler. Çoklu duyumsal deneyimlere imkân tanıyan ortamlarda öğrenmeyi tercih ederler. Kurallardan pek hoşlanmazlar, elde ettikleri verileri kendi istedikleri biçimde düzenlemek isterler. Kendilerini ifade edebildikleri, başkalarıyla fikir alışverişinde bulunabildikleri tartışma yöntemi veya soru-cevap tekniği gibi öğrenme ortamlarını tercih ederler.

Bahsi geçen tüm yaklaşımlar ve yöntemler göz önüne alındığında, Tomlinson (2001) farklılaştırılmış sınıf oluşturma'nın tek bir şekli bulunmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine hatta konunun akışına göre sınıfı farklılaştırmak mümkündür. Öğretmenin sınıfını iyi tanıması farklılaştırmada kilit noktadır. Tomlinson (1999), sınıfta farklılaştırılacak üç temel unsura dikkat çekmektedir: içerik, süreç ve ürün. İçerik, öğrencilere öğretilcekleri kapsar. Süreç, öğrenmenin yorumlama ve uyarlama aşamadır. Ürün ise öğrencinin edindiği bilgileri ortaya koymada bireysel yorumudur. Bu unsurlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve kaliteli planlar ortaya koymak için devamlı olarak değerlendirilir. Farklılaştırılmış öğretimde aynı hedefe ulaşmaya odaklanan birden fazla seçenek vardır. Öncelikle öğrencinin çeşitli açılardan bulunduğu nokta belirlenir ardından öğrenciyi başarıya ulaştıracak ve sınırlarını zorlamasını sağlayacak seçenekler sunulur (akt. Gregory ve Chapman, 2020). Öğretmen planlama yaparken içerik, süreç ya da ürün unsurlarından bir veya birden fazlasını farklılaştırabilir.

2.1.2. Farklılaştırma Alanları

Bu başlık altında farklılaştırılmanın hangi biçimlerde ve alanlarda yapılabileceği açıklanmıştır.

2.1.2.1. İçeriği Farklılaştırma

Gregory ve Chapman (2020)'a göre ilk olarak ne öğretileceğine karar verilmelidir. Ardından temel sorularla bilgiler, beceriler ve fikirler vurgulanır. İçerik, öğrencilerin hazır bulunuşluk ya da ilgilerine göre farklılaştırılabilir. Öğretilmesi hedeflenen bilgi ve onu en anlamlı biçimde aktarmayı sağlayacak kaynaklar stratejik biçimde belirlenir. Burada değişik içerik türleri kullanılmalı, farklı düzeylerde ve çeşitli materyallere yer verilmeli, öğrencilere seçme hakkı ve daha sonrasında da vazgeçme hakkı tanınmalıdır. Yüksek kalitede farklılaştırılmış bir içerik ortaya koymak için öğrencilerin ilginç bulacağı, dersin amacına ve öğretim programına uygun çalışmalar hazırlanmalıdır. Etkinlikler öğrencileri zorlayıcı nitelikte olmakla birlikte öğrencilerin sıkıcı bulacağı ya da başarısız hissetmelerine yol açmadan beklenen seviyeyle ilgili yeterliliğini gösterebilecek biçimde olmalıdır. İçeriğin öğrencilere her açıdan faydalı olabilmesi için materyal zenginliği ve erişilebilirliği oldukça önemlidir. Asıl nokta, her bir öğrencinin öğrenme durumunu gerçekleştirebilmesi için ilginç, sınırlarını zorlayan ve en etkili bilişsel fırsatı ortaya koymaktır.

2.1.2.2. Biçimlendirici Değerlendirme Aracını Farklılaştırma

Gregory ve Chapman (2020), öğretmenlerin çoğunun öğrenme sürecinde ve sonunda değerlendirmeyi farklılaştırdıklarını belirterek, öğrenme sürecinden önce öğrencilerin ilgilerini ve bilgi düzeylerini ölçmenin de oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak, hazırlanacak planların daha etkili olmasına fayda sağlayacaktır. Biçimlendirici değerlendirmenin devamlılığı için resmi ve gayri resmi araçların süreç boyunca işe koşulması gerekir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin bireysel ihtiyaçları belirlenip bu konuda bir strateji izlemek önemlidir. Biçimlendirici değerlendirme; öğrenme öncesi, sırası ve sonrasında değerlendirmek üzere üçe ayrılan ve bir hedef doğrultusunda seçilen hem formel hem de informal araçlardan oluşan bir set olarak ifade edilebilir. Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda bu değerlendirme biçimlerine yenilerini ekleyerek bunları öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için planlar yaparken kullanırlar.

2.1.2.3. Performans Görevini Farklılaştırma

Gregory ve Chapman (2020)'a göre her bireyin öğrenme biçiminde farklılık olduğu gibi, öğrendiklerini ifade etme yolları da birbirinden farklı olabilir. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerine bildiklerini ifade etmeleri için alternatif yollar sunmalıdır. Kimi öğrenci bir tasarımla kendini ifade ederken bir başkası sözlü olarak ifade etme fırsatına sahip olmalıdır.

2.1.2.4. Öğretim Yöntemini Farklılaştırma

Gregory ve Chapman (2020)'a göre öğretim yöntemleri ve etkinlikler farklılaştırıldığında daha fazla öğrenci hedeflere ulaşabilmekte ve gerekli becerileri kazanabilmektedir. Zekâ alanları ve öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan çalışmalar ile öğrencilerin güçlü alanları belirlenebilir ve gelişime ihtiyaç duyulan alanları üzerinde çalışma imkânı yaratılabilir.

Farklılaştırılmanın hangi alanlarda yapıldığının yanında nasıl yapıldığının da önemine değinen Tomlinson (2005), bunun öğrencilerin hazır bulunuşluğuna, ilgi alanlarına veya öğrenme profillerine uygun biçimde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Hazırlanacak öğrenme deneyiminde bu unsurlardan biri ya da birkaçı göz önünde bulundurulabilir.

Öğrenme ortamında neyin nasıl farklılaştırıldığı kadar neden farklılaştırıldığı sorusuna da cevap veren Tomlinson (2005), öğrenme deneyiminin öğretmenler için pek çok açıdan önem taşıdığını belirtmiştir. Öğretimde farklılaştırmanın üç ana sebebi bilgiye ulaşma, öğrenme güdüsü ve öğrenmenin verimi olarak sıralanmıştır. Anlaşılmayan dolayısıyla erişilemeyen bilgileri öğrenmek mümkün değildir. Aynı zamanda birey için çok güç veya çok kolay olan bilgiler de öğrenme güdüsünü azaltmaktadır. Yeni bilgiler ile bireylerin ilgi alanları arasında bağlantı kurulması ve uygun deneyimlerin var olması, bunların daha istekli ve verimli öğrenilmesini sağlayacaktır. Ayrıca yeni bilgilerin, bireyin tercih ettiği yolla öğrenilmesi ve edinilen bilgilerin tercih edilen yolla ifade edilmesi de öğrenmenin etkinliğini arttırmaktadır.

2.1.3. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri

Tomlinson (2007)'a göre farklılaştırılmış öğretim modelinin uygulandığı sınıflarda genel olarak dikkat edilmesi gereken bazı temel noktalar bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin genel anlamda derslerde dikkat ettikleri ve sahip oldukları davranışları özetleyen temel ilkeler şu şekildedir (akt. Durmuş, 2017):

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

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

Aşağıda farklılaştırmanın bazı ilkelerine değinilmiştir.

2.1.3.1. Öğretmenin Temel Noktalara Odaklanması

Hiç kimse bir alana dair tüm bilgileri öğrenemez. Hatta bu alandaki tek bir ders kitabının içerdiği her bilgiyi öğrenmek dahi mümkün değildir. Öyleyse, bir öğretmenin belirlenen alanda öğrencilerinden hatırlamasını, anlamasını ve gerektiğinde yapabilmesini istediği şeyleri açıkça belirtmesi büyük önem taşır. Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen, öğretimi her konunun temel kavramlarına, ilkelerine ve becerilerine göre dikkatle biçimlendirir. Öğretmenin amacı, ders sona erdiğinde öğrencilerinin bu ilke ve becerileri iyi anlamış olmasını sağlamaktır. Ancak öğrenciler, o konuda öğrenilecek ne varsa hepsini öğrendikleri hissine kapılmaz. Öğretmenin amacını net olarak belirlemiş olması, zorlanan öğrencilerin temel kavrayış ve beceriler üzerine odaklanmasını sağlar; böylece öğrenciler birbirinden bağımsız bilgiler havuzunda boğulmaz. Benzer şekilde ileri düzeyde bulunan öğrencilerin daha önceden öğrendiği konuları tekrar etmesi yerine, kendilerine katkı sağlayacak zor konular üzerine çalışmasını sağlar (Tomlinson, 2007).

2.1.3.2. Öğretmenin Öğrenci Farklılıklarını Gözetmesi

Çok erken yaşlardan itibaren, çocuklar bazılarının topa vurmada, bazılarının sayıları kullanmada, bazılarının da insanları mutlu etmede iyi olduğunu anlar. Aynı zamanda çocuklar, bir sayfadaki sözcükleri okumada, sinirlerine hâkim olmada, kollarını, bacaklarını kullanmada bazılarının zorlandığını bilirler. Görünen odur ki, çocuklar herkesin farklı olduğu bir dünyayı kabullenir. Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmen, insanların beslenme, barınma, güvenlik, aidiyet, başarı, yardım ve manevi doyum gibi temel gereksinimleri olduğunun farkındadır. Ayrıca, insanların bu gereksinimlerinin farklı alanlarda, zamanlarda, yollar izleyerek, farklı biçimlerde karşılandığını bilir.

Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen, öğrencilerini koşulsuz bir biçimde, oldukları gibi kabul eder ve onlardan oldukları gibi davranmalarını bekler (Tomlinson, 2007).

2.1.3.3. Değerlendirme ve Öğretim Ayrılmaz Bir Bütün Olması

Farklılaştırılmış bir sınıfta, değerlendirme sürekli ve tanısaldır. Değerlendirme, her gün öğrencilerin belirli fikirleri ve becerileri öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri hakkında bilgi almak için kullanılır. Farklılaştırılmış sınıfların öğretmenleri değerlendirmeyi, öğrencilerinin neler öğrendiğini belirlemek için ünite sonunda kullandıkları bir araç olarak görmez. Değerlendirme, yarının öğretiminde yapılacak değişiklikleri bugün anlamak için kullanılan araçtır. Böyle bir biçimlendirici değerlendirme için, öğretmen ve birkaç öğrencinin katıldığı küçük grup ya da toplu sınıf tartışmalarından yararlanılabileceği gibi, öğrenme günlüğü, portfolyo çalışmaları, ders sonu öğrenme etkinlikleri, bireysel beceri listeleri, ön sınavlar, ödevler ya da bireysel ilgi anketleri de işe yarar. Öğrenmenin bölüm ya da ünite sonu gibi önemli noktalarında, öğretmen, öğrencilerinin gelişimi kaydetmek için değerlendirmeden yararlanır. Bu sınıflarda değerlendirme her zaman için, öğrencilerin yanlışlarını listelemekten çok onların gelişimlerine katkıda bulunmak için kullanılır (Tomlinson, 2007).

2.1.3.4. İçerik, Süreç ve Üründe Değişiklikler Yapma

Öğretmen, değerlendirmeler yoluyla elde ettiği bilgileri dikkatle inceleyerek içerikte, süreçte ya da üründe değişiklikler yapabilir. İçerik, öğretmenin öğrencilere öğretmek istediği bilgiler ve bunu gerçekleştirmek için kullandığı malzeme ya da mekanizmalardır. Süreç, öğrencilerin temel bilgi ve fikirleri anlamak için ana becerileri kullanmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmış etkinlikler anlamına gelir. Ürün öğrencilerin öğrendiklerini sergiledikleri ve öğrenirken kullandıkları araçların tümüne verilen addır. Öğrenciler, hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili alanlarında çeşitlilik gösterir. Hazır bulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilerin şu gibi gereksinimleri olabilir (Tomlinson, 2007):

- İlerlemeleri için, öğrenmedeki boşluklarını belirlemede ve bu boşlukları doldurmada birinin kendilerine yardım etmesi,
- doğrudan öğretim ve alıştırma için daha fazla fırsat,
- deneyimlerine daha yakın olan ve daha basit okuma becerilerini gerektiren, karmaşık olmayan, daha iyi yapılandırılmış ya da daha somut etkinlik ve ürünler,
- daha düşük hızda öğrenme.

Daha ileri düzeyde olan öğrencilerin gereksinimleri ise şu yönde olabilir (Tomlinson, 2007):

- daha önce öğrenilmiş kavrayış ya da becerilerle ilgili alıştırmaların atlanması,
- daha karmaşık, açık uçlu, soyut, çok yönlü ve ileri düzeyde okuma malzemelerini içeren etkinlik ya da ürünler,
- daha yüksek veya belki bir konuyu derinlemesine öğrenmek için daha düşük bir çalışma temposu.

İlgi denildiğinde bir öğrencinin belirli bir konuya ya da beceriye yönelik geliştirdiği yakınlık, merak ya da tutku anlaşılır. Örneğin, matematik öğretmenin kesirlerle müzik arasındaki bağlantıyı göstermesi halinde müzikle çok ilgili olan bir öğrenci kesirleri de öğrenmeye heves duyabilir. Öğrenme profili, sunulan bilgilerin nasıl öğrendiğimizi gösterir. Bu profili biçimlendiren öğeler, farklı zekâ türleri, cinsiyet, kültür ya da farklı öğrenme stilleridir. Kimi öğrenci, bir konuyu arkadaşlarıyla tartışarak daha iyi öğrenir. Kimileriye, tek başlarına ve yazarak daha iyi çalışır. Öğretmenler, derste ya da ünite sürecinde istedikleri zaman öğrenci özelliklerinin (hazır bulunuşluk, ilgi, öğrenme profili) bir ya da birkaçını temel alarak müfredat öğelerinden (içerik, süreç, ürün) bazılarını gereksinim doğrultusunda uyarlayabilir. Ancak, bütün müfredat öğelerini mümkün olan her şekilde farklılaştırmak gerekli değildir. Farklılaştırılmış etkin bir sınıfta, zaman zaman bütün sınıfa yönelik, farklılaştırılmamış öğretim uygulanır (Tomlinson, 2007).

2.1.3.5. Bireysel Farklılıklara Özen Gösterme

Farklılaştırılmış sınıflarda, bütün öğrencilerin edinmesi gereken belirli temel kavrayış ve beceriler vardır. Ancak, bazı öğrenciler bunları öğrenmek için tekrara gereksinim duyarken, bazıları çabuk öğrenir. Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen, öğrencilerinin öğrenme farklılıklarını göz ardı ettiğinde onlara saygısızlık ettiğini bilir. Tüm öğrencilere aynı davranmak yerine, ortak özelliklerini ve farklılıklarını kabullenerek onlara saygı gösterir. Örneğin, bazı öğrenciler bir fikri doğrudan yaşamları ve deneyimleriyle bağdaştırdığında daha iyi anlar. Bazılarıysa, bu fikir üzerinde daha kavramsal düşünebilir. Sonuç olarak, bir sınıfın etkili bir biçimde öğrenmesini sağlayan, standartlaştırma değildir. Bunu gerçekleştirmek için, bireylerin kimliklerine derin bir saygı gösterilmesi gerekir (Tomlinson, 2007).

2.1.3.6. Öğretmen-öğrenci İşbirliği

Öğretmenler, öğrenmenin ana mimarıdır, fakat öğrenciler de sürecin tasarlanmasında ve inşasında öğretmene yardım etmelidir. Temel öğrenmeyi oluşturan öğeleri bilmek, tanı koymak, buna göre farklı önerilerde bulunmak, farklı amaçlara göre öğretim yaklaşımını çeşitlendirmek, sınıfın düzgün bir biçimde işlemesini ve zamanın akıllıca kullanılmasını sağlamak öğretmenin işidir. Ancak öğrenciler de kendi kavrayışlarına katkıda bulunacak birçok fırsata sahiptir. Öğrenciler, öğretmenin tanı koymasına yardımcı olacak verileri sağlayabilir, sınıf kurallarını geliştirebilir, bu kurallar üzerine kurulmuş sınıf yönetim sürecine katılabilir ve zamanı değerli bir kaynak olarak kullanmayı öğrenebilirler (Tomlinson, 2007).

2.1.3.7. Grup Normlarını ve Bireysel Normları Dengeleme

Tomlinson (2007), çoğu sınıfta eğitime devam eden bir öğrencinin sınıf düzeyinin gerisinde kalması sonucunda başarısız sayıldığını belirterek, akranlarından daha fazla ilerleme kaydetmesinin genellikle çok da bir öneminin olmadığını vurgulamıştır. Benzer biçimde bir öğrencinin belirlenmiş normlara zamanından önce ulaşmasının da bir anlamı yoktur. Bu öğrenciden de kendi akranlarıyla aynı sınıf seviyesine devam etmesi beklenir. Ancak farklılaştırılmış sınıflarda öğretmen hem bireysel normlara hem de grup normlarına hakimdir. Sınıftaki bir öğrenci öğrenmede güçlük çekiyorsa, öğretmen iki hedef belirler. İlk olarak öğrencinin kavrayış ve becerilerin gerçekten anlaşılmasını ve anlamlı bir şekilde uygulanmasını sağlamak ve olabildiğince hızlandırmaktır. İkincisi ise hem öğrenciyi hem de ailesini, öğrencinin bireysel hedeflerini, gelişimini ve sınıf arkadaşlarına göre bulunduğu konumu anlamasını sağlamaktır. İyi bir antrenör, hiçbir zaman elde edilen başarıları bütün oyuncuları tek tip hale getirerek kazanamaz. Kusursuz olmak ve takımını da kusursuz hale getirmek için her oyuncuyu kendi yetenekleri doğrultusunda en iyi konuma getirmelidir. Her oyuncu kendi yeteneği doğrultusunda oynar, asla eksiklik hissine kapılmaz. Takımda ‘yeterince iyi’ gibi bir yaklaşım söz konusu değildir. Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretim, değerlendirme, geri bildirim ve öğretmenin vereceği notlar bireyin ve grubun normlarına ve hedeflerine göre şekil alır.

2.1.3.8. Öğretmen ve Öğrencilerin Esnek Bir Ortamda Birlikte Çalışması

Tomlinson (2007), bu durumu açıklarken sınıfı bir orkestraya benzetmiştir. Bir orkestra farklı bireylerden, çeşitli müzik topluluklarından, bölümlerden ve solistlerden

oluşur. Sınıflar da tıpkı orkestralarda olduğu gibi farklı bireylerden, çeşitli küçük gruplardan ve bütün olarak sınıfta yer alan öğrencilerden meydana gelir. Her biri kendi notası çalmaya gayret eder ancak enstrümanları farklıdır, bazen solo görevler alırken bazen de topluluğun bir parçası olarak varlık gösterirler. Sınıfı meydana getiren farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmek için hem öğretmen hem de öğrenciler değişik yollar izleyerek çalışır. Var olan materyaller esnek biçimde kullanılır ve zamanda da aynı esneklik görülür. Bazı çalışmalar tüm sınıfı kapsarken bazı çalışmalar küçük gruplarla daha verimli biçimde yapılır. Bazen sınıfın tamamı aynı materyalleri kullanır ancak alternatif malzemeler bulundurmak da gereklidir. Yapılan çalışmaları grubun çoğunluğu zamanında bitirse de birkaç öğrencinin zamana ihtiyacı olacaktır. Bazen çalışma gruplarını öğretmen belirlerken bazı durumlarda öğrenciler kendi gruplarını oluşturabilir. Öğretmen gruplama yaparken benzer hazır bulunuşluk, ilgi alanı ve öğrenme profillerini göz önüne alır. Bazen farklı öğrenme profilinde olan öğrenciler bazen de farklı ilgi ve hazır bulunuşluk düzeyinden öğrenciler bir araya gelirken bazen de gruplama rastlantısal biçimde yapılabilir. Bazı çalışmalarda öğrencilerin en güçlü yardımcısı öğretmenken bazı durumlarda bu destek öğrenciler arasında olabilir. Farklılaştırma çalışmalarında öğretmen sınıfın bütününe hitap edecek bir stratejiyi değil, küçük gruplara hitap edecek birden fazla strateji kullanır.

Farklılaştırılmış sınıflarda yukarıda anlatılan temel ilkeleri uygulamak için kullanılan stratejilere aşağıda değinilmiştir.

2.1.4. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

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

İstasyonlar: İstasyonlar, sınıf içinde öğrencilerin eş zamanlı olarak farklı konular ve temalar üzerinde çalışabileceği öğrenme ve etkinlik alanlarından oluşur (Tomlinson, 2007’den akt. Durmuş, 2017). Öğrencilerin çeşitli öğrenme etkinlikleriyle uğraşabilmeleri için oluşturulmuş merkezlerdir ve bu merkezlerde öğrenciler eş zamanlı olarak bazı çalışmaları gerçekleştirirler (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004). Dersin ürün aşamasında öğretimini farklılaştıran bir öğretmen; öğrenme profillerine göre öğrencileri

için görsel öğrenenler, işitsel öğrenenler ve bedensel öğrenenler olmak üzere üç istasyon hazırlayabilir ve konuya ilişkin olarak görsel gruptan bir resim ya da afiş, işitsellerden bir şarkı, şiir ya da radyo programı ve bedensellerden bir drama ya da pandomim hazırlamalarını isteyebilir. Bu durumda istenen ürünler istasyonların adı olur ve ona göre malzeme içerirler.

Merkezler: İstasyonlardan farklı olarak öğrencilerin birlikte çalışmasının gerekli olmadığı; ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre serbestçe seçim yapıp hareket edebildikleri özel alanlardır (Tomlinson 2007'den akt. Durmuş, 2017). Öğretmen sınıf içerisinde bir köşede bilim merkezi, başka bir yerde sanat merkezi gibi alanlar oluşturabilir (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004). Merkezlerin her biri farklı alana yöneliktir, istasyonlar gibi birbiriyle uyum içinde ve bağlantılı değildir. Bir konu öğretimi esnasında öğrenciler, amaca yönelik olarak bireysel olarak çalışıp öğrenmelerinin pekiştirilmesi için merkezlere yollanabilirler. Bu merkezler, öğrenen ihtiyaçlarına göre oraya konulmuş materyallerle çalışılmasını sağlayarak konunun öğrenilmesine yardımcı olur. İki tür merkez oluşturulabilir. Bunlar; belirli bir kavram ya da beceriyi öğretmek için kullanılan öğrenme merkezleri ile öğrencilerin ilgi duydukları konularda inceleme yapabilmeleri için oluşturulan ilgi merkezleridir (Tomlinson 2007'den akt. Durmuş, 2017).

RAFT: Bu teknik ismini içeriğini oluşturan alanlardan almıştır. Orijinal üretim dili olan İngilizce'de "Role, Audience, Format, Topic" sözcüklerinin baş harfleri kullanılarak ismi oluşturulan bu teknikte öncelikle bir tablo oluşturulur ve her sütunun tepesine bu sözcükler yerleştirilir. Öğrenciler konularını belirledikten sonra hangi rolde çalışmalarını yapacaklarını seçer, rollerine uygun bir dinleyici kitlesi belirler son olarak da çalışmalarının sunum türünü bireysel özelliklerine göre düzenleyip sunumunu gerçekleştirir. Bu çalışma aynı seçenekleri tercih eden öğrencilerin grup çalışması yapmasına da elverişlidir (Demir, 2021).

Grafik Düzenleyicileri: Gregory ve Chapman (2020)'a göre öğrencilerin bilgileri organize etmelerine yardımcı olmak ve doğru biçimde yönetebilmeleri için kullanılan görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel araçlardır. Grafik düzenleyiciler sayesinde var olan bilgi ile yeni edinilen bilgiler arasında bir köprü kurularak aralarındaki ilişki gösterilmekle birlikte görsel temsil biçimlerine de fırsat tanınır. Dersin pek çok aşamasında kullanılabilen etkili grafik düzenleyicilerini; Venn şeması, karşılaştırma matrisi, iki şeyi karşılaştırma ve kelime ağları olarak sıralayabiliriz. Örneğin öğrencilere bir Venn şeması

ya da tablo verilerek onlardan, ortak olan ve olmayan özellikleri bunlar içerisinde yerleştirilmeleri istenebilir.

Metaforik ve Analogik Düşünme: Öğrencilerin; ileride öğrenecekleri bir konu ile daha önce öğrenmiş oldukları veya bildikleri başka bir konu, olay ya da durumu benzeterek ilişkilendirmeleri için kullanılacak her türlü materyal, metafor olarak kullanılabilir. Metaforlarla öğrendikleri konuların öğrenciler tarafından hatırlanma olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004). Öğrenciler yeni bilgileri aşına oldukları bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmektedirler. Bu nedenle görünüşte ilgisiz gibi duran iki konu kullanılırken aslında öğrencilerin bunların benzerlik ve farklılıklarını belirleyerek inceleme yapması sağlanmış olur (Gregory ve Chapman, 2020). Mecazî bağlantılar aracılığıyla düşünerek kendi kavramlarını oluşturan öğrencilerin, bu metaforlar sayesinde konuyu hatırlama olasılıkları artar.

Katlı Öğretim: Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre farklılaştırılmış öğretim yapma stratejisi olan katlı öğretim, tüm öğrencilerin aynı konu üzerinde fakat farklı soyutlukta ve karmaşıklık düzeylerinde çalışmalarını sağlamak hedefindedir (Tomlinson 2007'den akt. Durmuş, 2017). Böylece öğrencilerin ana noktaları farklı düzeylerde çalışarak öğrenebilmesi, her kazanıma uygun yollarla erişilebilmesi sağlanmaya çalışılır. Kullanılan materyaller öğrenenlerin ilgi, öğrenme profili ya da hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırılabilir (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004).

Bağımsız Çalışma Ödevleri: Farklı deneyime ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilere aynı ödevi vermek yerine, ihtiyaçlarına uygun olarak ödevler düzenlemektir (Durmuş, 2017). Gregory ve Chapman (2020)'a göre her sınıfta bağımsız çalışmalar günlük olarak verilmektedir. Farklılaştırılmış sınıflarda bağımsız çalışma süresi kimi zaman öğrencilerin eksiklerini gidermek kimi zamansa bilgiye sahip olan öğrencilere bildiklerini sunmaları için bir ortam yaratabilir. Öğrenciler genellikle birbirleriyle aynı çalışmaları yapmazlar.

Kişisel Ajanda: Ajandalar, belirli bir öğrencinin belirlenen bir zamanda tamamlaması gereken görevleri gösteren bir listedir (Tomlinson, 2007'den akt. Durmuş, 2017). Kişisel ajanda; öğrencinin öğretmen kontrolünde ne yapması gerektiğini, nasıl yapacağını ve bitirme zamanını tuttuğu bir ajanda ya da defter şeklinde olabilmektedir.

Odaklanma Etkinlikleri: Öğrencilerin derse yoğunlaşma sorunlarını ortadan kaldırmak amacıyla yapılan onların dikkatlerini toplayıcı ve uyarıcı etkinliklerdir (Gregory ve Chapman, 2020).

Tamamlama Etkinlikleri: Yüksel, Marangoz ve Canaran (2004)'a göre özellikle gruplara ayrılmış şekilde çalışılıyorken bazı öğrencilerin sıkılması ya da etkinliğini önce bitirmesi gibi durumlarda öğretim zamanının boşa geçirilmemesi için yapılan etkinliklerdir. Bu etkinliklerin amacı öğrenciye ek yük getirmek değil, öğrencilerin kendilerini yönetmeyi öğrenmelerini sağlamaktır. Eğitim programına dayalı, öğretimsel değeri olacak ve öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak biçimde olmasına dikkat edilmelidir.

İşbirlikçi Grupla Öğrenme: İşbirlikçi gruplarda, öğrenciler çeşitli sosyal beceriler öğrenir; üst-düzey düşünmeyi kullanabilir; yeni kavramları, süreci ya da bilgiyi tekrar edebilir ve uygulayabilir. Eğer iyi bir planlama yapılmaz ve gereken önem verilmezse, işbirlikçi grupla öğrenme ile başarı sağlanması mümkün değildir (Gregory ve Chapman, 2020).

Öğrenme Sözleşmeleri: Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, kendilerini yönetme becerilerini kazanmaları amacıyla yapılan, öğrenci ile öğretmen arasında olan ve öğrencinin süreçte aktif olarak rol almasını sağlayan sözleşmelerdir (Tomlinson, 2007'den akt. Durmuş, 2017). Öğretmenler; bir akademik sözleşme oluşturduklarında, hedeflenen standartların ve konu içeriğindeki hedeflerin seçimlerin içinde saklı olduğunu düşünmektedir ancak değerlendirme araçları, zaman çizelgeleri ve açık beklentiler en önce belirlenmiş olmalıdır. Böylece öğrencilerin çoklu zekâ türlerinin kullanılması, öğrenme sorumluluklarını almaları, görev ve zaman yönetimini öğrenmeleri sağlanır (Gregory ve Chapman, 2020).

Eğitim Programının Yoğunlaştırılması: Bir konuda çok ilerlemiş olan öğrencilerin, ayrılan zaman içerisinde daha yoğun çalışmasını hedef alan bir stratejidir. Bilgili ve yetenekli öğrencilerin daha da ilerlemesini sağlar (Gregory ve Chapman, 2020). Söz konusu öğrencilere konu için ayrılan zamanda daha zengin bir program mevcuttur; bu sayede öğrenciler konuyu daha derinlemesine incelerken aynı zamanda bağımsız çalışma becerileri de kazanırlar (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004'ten akt. Durmuş, 2017).

Düşünme Seviyeleri: Öğrencilerin Bloom'un bilişsel taksonomisinin farklı seviyelerine göre düşünmelerini sağlayabilecek bir stratejidir. "Tanımla", "Karşılaştır",

“Uygula”, “Analiz Et”, “Birleştir” ve “Lehte ve Aleyhte Tartış” başlıklarından oluşan strateji, öğrencilerin bir olaya birden fazla bakış açısından bakmalarını sağlarken, bir noktaya saplanıp kalmalarını da engellemiş olur (Gregory ve Chapman, 2020).

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuma ve yazma, yazının icadından bu yana insanların iletişimde, paylaşımda, bilgi üretmede ve sonraki nesillere ürettikleri bilgileri aktarmada kullandıkları en temel yoldur. Okuma, bilgi edinmenin ve öğrenmenin vazgeçilmez bir parçasıdır. Temel eğitimin birinci sınıfında eğitimcilerin öncelikli hedefi, öğrencilere okuma yazma öğretmek iken daha sonraki seviyelerde öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerinde durulmaktadır. Birey okuduğu materyali ne kadar iyi anlarsa daha sonraki adımda elindeki bilgileri çözümlemeye ve başka alanlara aktarmaya ya da edindiği bilgiyi geliştirmeye o kadar başarı göstermektedir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından hazırlanıp dünya çapında uygulanan ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin katılımıyla 2000 yılından bu yana her üç yılda bir tekrarlanan PISA sınavı matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarını kapsamaktadır. Uluslararası geçerliliği olan bu sınava, ülkemiz 2003 yılından beri katılım göstermektedir. PISA’nın resmî sitesinden elde edilen verilere göre Türkiye 2003 yılında katıldığı sınavın okuma becerileri alanında 41 ülke arasında 35’inci, 2006 yılında 57 ülke arasında 37’nci, 2009 yılında 65 ülke arasında 41’inci, 2012 yılında 65 ülke arasında 42’nci, 2015 yılında 72 ülke arasında 50’inci ve 2018 yılında 79 ülke arasında 41’inci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin elde ettikleri puan ortalaması ise maalesef ki her yıl OECD ülkelerinin ortalamaların altında kalmıştır. Üst sıralarda yer alan ülkelerin başarılarının temellerine bakıldığında ise genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına eğilen, güncel ve öğrencilerin ilgilerini çeken yöntemlerin ön plana çıktığı yaklaşımlara rastlanmaktadır. Farklılaştırılmış Öğretim, her öğrencinin en üst seviyede öğrenmesine olanak sağlayan ve bireysel farklılıkları temel alan bir yaklaşım olduğu için okuma okur-yazarlığımızın yükselmesinde işe yarayabilir.

Okuma, bireyin karşılaştığı metinde yer alan harflerin ve sembollerin anlamlandırılarak metinde yer alan iletinin okuyucuya aktarılması eylemidir ve bilişsel bir süreçtir. Okul yaşamının ilk yıllarından itibaren öğretilen ve gerek eğitimin gerekse yaşamın her alanında bir ömür boyu bireye eşlik eden bu becerinin pek çok tanımı

yapılmıştır. Akyol (2006) okumayı okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişi olarak tanımlamıştır. Bu alışveriş esnasında okuyucu metni anlamaya çabalamakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini bir araya getirerek yeni anlamlar üretmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte farklı becerileri geliştirmek için okumanın gerçekleşmesi sağlıklı bir algılamayı gerektirmektedir. Karatay (2021) okumayı, yazılı olan metnin bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletilerin anlaşılması olarak ifade etmiştir. Carroll (1984, s.30)’a göre ise okumada temel beceri basılı veya yazılı bir mesajdan anlam çıkarmaktır.

Sürekli değişen ve gelişen dünyada okuma da zaman içerisinde farklı yetkinliklerin bir araya gelmesiyle bireye fayda sağlayan bir beceri haline gelmiştir. Karatay (2018) okumanın “okur-yazar” olma kadar yalnızca “okuduğunu anlama” ile kısıtlı biçimde değerlendirilmesinin doğru olmadığına vurgu yapmıştır. Bununla birlikte günümüzde okuryazarlık kavramının görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı vb. şekillerde çeşitlendiğini ve bir Orta çağ kâtipi için yeterli olan okuma, yazma ile temel matematiksel becerilerin günümüz koşullarında bireyin çevresinde olan biteni anlayıp doğru değerlendirmesinde yeterli olmayacağını da belirtmiştir.

Akyol (2006)’a göre okuma ve okunan metinden anlam kurma becerilerini geliştirmek, bireyin hayatını anlamlı hale getirmesini sağlayacak en önemli katkılardan biridir. Bu sebeple okuma, eğitim programlarının ve öğretim sürecinin önemli unsurlarından biri olarak göze çarpmaktadır. Okuma sayesinde birey yeni sözcükler öğrenir, hayaller kurar, yaratıcılığını geliştirip ufku genişletir, yeni anlayışlar ortaya koyar. Ancak her birey okumadan eşit biçimde keyif almaz ve okuma ile ilgili becerilerini aynı seviyede geliştiremez.

Okunan metnin zihin süzgecinden geçirilerek okuyucu için anlamlı hale gelmesi okumanın temel hedeflerinin başında gelir. Akyol (2006) özellikle ilk yıllarda üç temel anlama becerisi olan “yüzeysel anlama, aşamalandırma ve özetleme” üzerinde durmuştur. Yüzeysel (basit) anlama yazılı anlatımda en kolay olan anlam çıkarmadır. Burada öğrenciye kazandırılmak istenen beceri, metinde açıkça ifade edilen bilgilerin tekrar edilmesi ya da metinden bakarak ortaya konmasıdır. Derinlemesine anlamamanın yüzeysel anlama ile farkı ise, derinlemesine anlama sürecinde öğrencinin okuduğu metinden bir çıkarım yapması ve ön bilgilerini kullanmasıdır. Aşamalandırma becerisi metinde verilen olayların oluş sırasına göre tespit edilebilmesini gerektirir. Öğrenci metinde geçen olayları

sayılarla ya da sıralama kelimeleri ile açıklayabiliyorsa bu beceriye sahip olduğunu gösterir. Özetleme ise öğrencinin okuduğu metinde yer alan önemli fikirleri belirleyebilmesi ve metni hem tutarlı hem de anlamlı bir biçimde kısaltabilme becerisidir.

2.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrenciler, karşılaştıkları metinlerden anlamada en üst düzeyde verim alabilmeyi sağlamak ve kendilerine en uygun olan yöntemle bu süreci yürütmek için okuduğunu anlama stratejilerine sıkça başvurumaktadırlar. Okunan metinde anlam kurma süreci her birey için farklı olduğundan türlü stratejilerle karşılaşmak mümkündür. Okuduğunu anlama stratejilerinin okuyucuya kazandıracağı yararlar aşağıdaki biçimde sıralanabilir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021):

- Okuma sürecinde amaçlarının, kişisel yeteneklerinin ve gereksinimlerinin farkına varan okuyucular okuma sürecinde daha bilinçli olurlar.
- Okuyucu bu sürece daha etkin katılım gösterir.
- Strateji kullanmak okuyucunun motivasyon ve ilgisine olumlu yönde etki eder.
- Okuyucunun okuma ve anlama sürecini planlamasına ve gereken durumlarda yeniden düzenleme yapmasına olanak sağlar.
- Strateji kullanmak, okuyucunun metne daha iyi odaklanmasına imkân tanır.
- Okuyucunun ön bilgilerini etkin kullanmasını tetikleyerek anlam kurma sürecine etkide bulunur.
- Düşünme becerilerini geliştirerek düşünme biçimini şekillendirmeye katkıda bulunur.
- Okuyucuya bağımsız öğrenme fırsatı vererek kendi başına anlama ve öğrenme becerisini geliştirmeye yardımcı olur.

Okuma sürecinde okur ve yazar arasında aktif ve etkili iletişim kurulmalıdır. Böylece okuma anlamlı hale gelir. Alan yazın incelendiğinde iyi bir okuyucunun etkili okuma sürecinde uygulaması gereken adımlar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak sınıflandırılmıştır (Akyol, 2006; Epçaçan, 2009; Beydoğan, 2010; Baştuğ vd. 2021)

- Okuma öncesi yapılabilecek çalışmalar
 - Göz gezdirme
 - Okuma için amaç belirleme

- Ön bilgileri okuma ortamına taşıma
- Tahminlerde bulunma
- Görselleri analiz etme
- GÜDÜLENME için stratejiler
- Okuma sırasında yapılabilecek çalışmalar
 - Akıcı biçimde okuma
 - Anlamayı denetleme
 - Altını çizerek okuma
 - Not alma
 - Sorgulama/İrdeleme
 - Tekrar okuma
 - Kendine soru sorma ve yanıt arama
 - Zihinde şema oluşturma
 - Benzerlik kurma
 - Çıkarımda bulunma
 - Bağlamı işe koşma
 - Yardımcı stratejileri kullanma
- Okuma sonrasında yapılabilecek çalışmalar
 - Metni özetleme
 - Metni değerlendirme
 - Sentezleme
 - Soru çıkarma
 - Metni anlatma
 - Metni görselleştirme
 - Yansıtıcı düşünme

Okumanın tüm aşamalarında okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılan çeşitli okuma stratejilerden faydalanılabilir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılabilecek stratejilerin yanı sıra birden fazla stratejinin bir araya gelmesiyle oluşan stratejilerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir (Baştuğ ve diğerleri, 2019):

- RAP (Read, Ask, Put): Oku-sor-kendi cümlelerinle yaz olarak ifade edilen bu stratejinin temel hedefi öğrencileri eleştirel okumaya yönlendirmektir. Stratejinin ilk

adımında metin okunur, ikinci adımında öğrenci kendine metnin ana hatlarını belirlemeye ilgili sorular sorar. Son aşamada öğrenci metinden elde ettiği bilgileri kendi cümleleri ile tekrar yazar.

- Kavram Tanımı Haritası Tekniği: Genellikle kelimenin anlamını, niteliklerini yahut temel özelliklerinin öğretilmesine kullanılan bir stratejidir. Oluşturulan kelime haritası, bir tanımın görsel bir temsidir.

- Hikâye Haritası Oluşturma: Hikayedeki önemli ve önemsiz bilgilerin ayrıştırıldığı bu teknik ile öğrenciler hikâyeyi olayların oluş sırasına göre özetleyebilmektedir.

- SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) Stratejisi: Adını aşamalarındaki kelimelerden alan bu stratejinin adımları inceleme, soru sorma, okuma, anlama ve gözden geçirme biçimindedir. Okumanın başından sonuna kadar her aşamada kullanılan bu strateji öğrencilerin dikkatlerini metnin üzerinde tutmalarına yardımcı olur.

- SRQ2R Plus (Survey, Read, Question, Recite, Review) Stratejisi: Daha çok ilkökul düzeyindeki öğrencilerinin bilgi verici metinleri anlama ve inceleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir stratejidir. İnceleme, okuma, soru sorma, anlatma ve gözden geçirme aşamalarından oluşan bir tekniktir.

- K-W-L (Know, Want to know, Learned) Stratejisi: Pek çok stratejinin temelini oluşturmaktadır ve farklı çeşitleri bulunmaktadır. “Ne biliyorum?”, “Ne öğrenmek istiyorum?” ve “Ne Öğrendim?” biçiminde üç temel bilişsel adımdan meydana gelmektedir.

- Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi (Directed Reading-Thinking Activities-DRTA): Öğretmenin ön hazırlık yapmasını gerektiren bu uygulamada ipuçları hikâye boyunca serpiştirilir. Öğrencilerin hem bilişsel hem çıkarımsal düzeyde metni anlamalarına yardımcı olan bir tekniktir.

- İşbirliğine Dayalı Okuma ve Yazma (Cooperative Integrated Reading and Composition-CIRC): Bu strateji takım ruhunu destekleyerek öğrencilerin okuma ve yazma çalışmalarına sistemli bir biçimde işbirliğinin eklenmesine dayanır. Materyallerin önemli yer tuttuğu bu stratejide metinle ilgili ön hazırlıklar öğretmen tarafından hazırlanır. Gruplar halinde yürütülen çalışmalar öğrencilerin birlikte hareket etme, ortak karar verme ve sorumluluk alma becerilerini geliştirir. Ayrıca grup elemanlarının her biri hem kendi hem de arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olurlar.

- Akran Destekli Öğrenme Stratejileri (Peer Assisted Learning Strategies- PALS): Öğrenciler arasındaki iletişim, saygı, paylaşma ve dostluk gibi olumlu duyguları pekiştirir

ve öğrenmeyi teşvik eder. Gruplar halinde yapılan çalışmalarda ortak karar alma, beraber hareket etme gibi davranışların kazandırıldığı işbirlikçi bir öğrenme stratejisidir.

- Kendi Kendine Sorgulama Stratejisi: Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ve sorgulamalarını sağlayan bu teknikte öğrenciler metninde işaretlenmiş olan cümleleri bulur ve bunlara dikkat eder.

- Soru-Cevap Stratejisi: Okuma sonrasında kullanılması daha uygun olan bir tekniktir. Öğrenciler metinle ilgili farklı tipte sorular ile karşılaşır. Öğrencilerin cevaba ulaşmak için metnin hangi kısmına bakmaları gerektiğini bulmaları gerekmektedir.

- Yapboz (Jigsaw) Tekniği: Öğrenciye öğrenme ve öğretme görevi verilen işbirlikli bir tekniktir. Metin küçük parçalara ayrılarak okuyuculara dağıtılır. Kendi bölümlerini okuyup notlarını aldıktan sonra gruplarda gezerek diğer arkadaşlarına öğretirler ve onların uzman oldukları bölümleri de öğrenirler.

- Eleştirel Okuma Stratejisi: Okuyucunun okuma sırasında metinde işlenen düşünceler arasında tutarlılık, çelişki, metnin yazılma gerekçeleri, verilen örneklerin yeterliliği ya da uygunluğu hakkında kendine sorular sorarak okuma yaptığı bir tekniktir.

Öğrenciler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında seviyelerine uygun etkinliklere katılarak okumayı anlamlı boyutta gerçekleştirebilir. Her çocuğun okumaya olan ilgisi ve okuduklarını anlaması farklı düzeyde olacaktır. Bu durumda bir sınıfta çocuklara sunulacak etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve seviyelerinin de her çocuk için düşünülmüş olması gerekmektedir. Bunun için ilkokullarda tüm dersler dikkate alınmalı, özellikle de Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerde çocukların hem keyif almaları hem de okuduklarını anlayacakları seviyede farklılaştırılmış etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır. Farklılaştırılmış Öğretim sayesinde her bireyin kendi potansiyelinin farkına varması ve onu geliştirmesi beklenir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olacağı düşünülen çeşitli araştırmalar mevcuttur. Aşağıda bu çalışmalara birkaç örnek verilmiştir:

Çiftçi ve Temizyürek (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Programı'ndaki okuduğunu anlama ile ilgili kazanımlara toplu olarak, sosyoekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine göre ulaşma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin kazanımlara ulaşma seviyelerini ölçmek için öğretim programında yer alan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlar 43'ten 34'e indirilmiş ve her kazanımı ölçmede kullanılmak üzere üçer soru seçilmiş ve 102 sorudan oluşan bir ölçek ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular,

sosyoekonomik düzeyde başarı sıralamasının üst, orta ve alt sosyoekonomik biçiminde tezahür ettiği görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Belet ve Yaşar (2007), 2004-2005 eğitim öğretim yılının ilk yarısında ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutuma etkilerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Deneme modellerinden kontrollü öntest sontest modele göre gerçekleştirilen bu çalışmaya iki beşinci sınıf şubesinden deney grubuna 22, kontrol grubuna 21 öğrenci dahil olmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acet (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştiği ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikçi (2000), gösteri yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini görmek amacıyla 1999-2000 eğitim öğretim yılında ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileriyle bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya 100 öğrenci dahil olmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerle okuduğunu anlama çalışmaları gösteri (demonstrasyon) yöntemi ile yapılırken kontrol grubundaki öğrencilerle çalışmalar klasik yöntemle sürdürülmüştür. Çalışma sonunda uygulanan “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi”nden elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışma sayesinde gösteri yöntemi ve resimle anlatımın okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıda bahsi geçen araştırmalar okuma strateji ve yöntemlerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre okuma strateji ve yöntemleri, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir fark yaratması bakımından örtüşmektedir.

2.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, bir kişinin düşünce süreçlerini daha derinlemesine ve objektif bir şekilde değerlendirmesini, mantıklı sonuçlara varmasını ve bilgiye daha etkili bir şekilde erişmesini sağlayan bir zihinsel beceri olarak tanımlanır. Eleştirel düşünme, farklı bakış

açılarını değerlendirme, bilgiyi eleştirme ve bağımsız bir şekilde problem çözme yeteneğini içerir. Doğanay (2009)'a göre bireyler; karşılaştıkları sorunları çözebilmek, edindikleri bilgileri anlamlandırmak ya da kişileri daha iyi tanımak için duyu organlarıyla çevrelerinden gelen çeşitli uyaranları toplar ve beyne gönderir. Beyne iletilen bu uyarıcıların anlam kazanabilmesi için bunların hatırlanması, daha önceki yaşantı ve bilgilerle bağlantı kurulması gerekmektedir. Bu işlemlerin gerçekleşmesi için algılama, kavram oluşturma, dil ve sembolleştirme gibi temel bilişsel yeterlikler edinilmiş olmalıdır. Daha sonra kişi bu bilgileri analiz, sentez, çıkarım gibi bilişsel süreçler kullanarak zihinsel bir işlemde geçirir. Bu işlemlerin sonucunda ortaya yeni düşünceler, varsa bir soruna karşın çözümler çıkar. Böylece zihin, dışarıdan gelen uyaranlar yardımıyla yeni bir bilişsel ürün yaratmış olur.

Yukarıda anlatılan süreç, düşünmenin en temel şeklidir. Bununla birlikte düşünme eylemi de basitten karmaşığa doğru bir yapıdadır. Doğanay (2009) üst düzey düşünmeyi, var olan bilgilerin hatırlanması ve anlamlandırılmasının ötesinde, bunları yeniden organize etme ve başka alanlara aktararak kullanmaya yarayan becerilerin ortak adı olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte Resnick (1987), üst düzey düşünmeyi tanımlamak yerine, onu açıklayan temel özellikleri şu şekilde sıralamıştır (akt. Doğanay, 2009). Üst düzey düşünme:

- Karmaşık yapıdadır.
- Bazen birbiriyle çelişen farklı ölçütlerin kullanılmasını gerekli kılar.
- Düşünme işlemlerinin öz denetimiyle ilgilenir.
- Düzensizliklerde bir ilişki bulma ve anlam çıkarma ile ilgilidir.
- Üst düzey düşünme için fazlaca gayret göstermek gerekir.
- Üst düzey düşünmede genellikle birden fazla çözüm üretilir.
- Üst düzey düşünmenin bir kuralı yoktur.

Özetle üst düzey düşünme; tıpkı bir fabrikada olduğu gibi, özellikle işlenmemiş olan bilgileri zihin süzgecinden geçirerek, dönüştürerek yeni anlamlar ve yapılar ortaya koyma sürecidir (Doğanay, 2009). Günlük yaşamda sıkça kullandığımız düşünmenin yanında daha karmaşık durumlarda kullandığımız üst düzey düşünme becerileri; karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme olarak sıralanabilir.

Yılmaz (2021)'a göre eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizi ve başkalarının düşüncelerini anlayabilme; fikirleri açıklayabilme becerisini geliştirmek için aktif, bağlantılı ve işlevli bir bilişsel süreçtir. Uzun süre eleştirel düşünme süreci hakkında çalışmalar yapan Robert Enis (1991), eleştirel düşünme becerilerini şöyle sıralamıştır (Akt. Doğanay, 2009):

- *Açıklığa kavuşturma becerileri:* Bir soru üzerine odaklanma, durumları daha iyi anlayabilmek için farklı seviye ve türlerde soru sorabilme.
- *Destekleme becerileri:* Bir kaynağın güvenilirliği hakkında görüş bildirmek.
- *Çıkarım becerileri:* Var olan verileri kullanabilme, değer yargıları ortaya koyabilme.
- *İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri:* Terimleri ayırt edebilme, gerekçeli kabulleri belirleyebilme.
- *Strateji ve teknik becerileri:* Bir eyleme karar verme, başkalarıyla etkileşime girme.

Doğanay (2009), eleştirel düşünmenin bir diğer boyutu olarak tutumları ele almaktadır. Tutumlar sayesinde becerilerin hayata geçirilmesi kolaylaşmaktadır. Örneğin; eleştirel düşünme becerisine sahip bir birey açık davranarak, empati yaparak ve açık fikirlilik sergileyerek bilgi edinme sürecinde farklı görüşleri araştırarak, bu farklı bakış açılarından da yola çıkarak ilk karşılaştığı seçeneğin yeterli olmadığını görerek farklı seçenekler arayacaktır.

Bailin, Case, Coomb ve Daniels (1999'dan akt. Doğanay, 2009); eleştirel düşünme sürecinin koşullarını ön bilgi, iyi düşünmenin ölçütleri hakkında işlevsel bilgi, temel eleştirel kavramlar bilgisi, deneyimler neticesinde oluşmuş faydalı uygulamalar ve zihin alışkanlıkları olarak beş başlığa ayırmıştır. Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bir bireyin tüm bu özelliklere sahip olması beklenir.

Büyükşahin ve Kınır (2021), öncelikle eleştirel düşünme becerisini geliştirmede kullanılacak yolların saptanmasının eleştirel düşünme ile ilişkili kavramları gözden geçirerek daha anlaşılır kılınacağına vurgu yapmıştır. Bu kavramlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırma ve Sorgulama: Bilimin ve bilgi sahibi insanın gücünün fark edilmesiyle birlikte bilimin nasıl öğretilmesi gerektiği merak uyandırmaya başlamıştır. Bu noktada araştırma-sorgulama tabanlı öğrenme kavramı ortaya çıkmış ve Joseph Schwab (1962) tarafından ilk kez kullanılmıştır (Büyükşahin ve Kınır, 2021). Küçük yaş gruplarında

basit seviyede başlanarak grubun bilişsel seviyelerine göre şekillenebilen bu yaklaşımda okul öncesi ve araştırma becerilerinin kazandırıldığı ilk yıllarda sorgulama süreci desteklenmelidir. Araştırma-sorgulamanın temeli *doğrulama/onaylama odaklı araştırma-sorgulama* olarak isimlendirilir. Tüm aşamaları öğretmenler tarafından belirlenen bu basamak bir yemek kitabını andırdığı için *yemek tarif türü laboratuvar* olarak da adlandırılmıştır. Bu basamağın amacı bilimsel olgu ve olayların doğrulama/onaylama yoluyla öğretimini sağlamaktır. Süreç öğretmen merkezli biçimde ilerlese de öğrenci sonraki adımlara hazırlanmaktadır. Başlangıç adımlarından ikincisi *yapılandırılmış araştırma-sorgulamada* öğrencilere yanıtını bilmedikleri bir soru ve yanıtlamaları için takip etmeleri gereken yol öğretmen tarafından sunulur. İlkokul öğrencileri için bilişsel seviyeleri dikkate alınarak *rehberli araştırma-sorgulama* uygulanabilir. Öğretmenin rehber rolü üstlendiği süreçte yapılandırılmış araştırma-sorgulamaya göre öğrencinin daha aktif olması ve daha fazla üstbilişsel beceriye ulaşması amaçlanır. Öğretmen tarafından başlatılıp öğrencilere devredilen araştırmada öğrenciler iş birlikli çalışırken öğretmen yalnızca rehberlik eder. En üst araştırma-sorgulama basamağı olan *sınırsız keşif (açık uçlu araştırma-sorgulama)* ise tamamen öğrenciler tarafından yürütülür ve öğretmen desteği bulunmaz, araştırmanın başından sonuna kadar tüm çalışmalardan öğrenciler sorumludur (Wildschilt, 2003; akt. Büyüksahin ve Kingır, 2021).

Akıl Yürütme: Eleştirel düşünme ve akıl yürütme ilişkisini anlamak için her iki kavramın tanımında yer alan sorgulamadan bahsetmek gerekir. Sorgulama esnasında birey karşı karşıya kaldığı sorunu çözmek için ön bilgilerini kullanarak hipotezler üretir. İçlerinden uygun bulduklarını akıl yürütme ile seçer, değişkenlerini belirler, süreci tasarlar ve denemeler yapar. Denemelerden elde ettiği verilerle çıkarımlarda bulunur, nedensel veya ilişkisel akıl yürütme süreçlerine devam eder. Tümdengelimsel veya tümevarımsal yollarla akıl yürüterek bir sonuca ulaşır. İşte bu noktada elde ettiği sonuçlardan hangisinin en son varılacak sonuç olacağına karar vermesi, bağımsız bir bakış açısı ile analiz ve değerlendirme yapabilmesi eleştirel düşünme becerisini kullanabilmesi ile ilgilidir. Eleştirel düşünme sorgulamanın kişiyi doyuma ulaştıracak sonuçlara varması için gerekli bir düşünme becerisi iken sorgulama akıl yürütmenin hemen hemen tüm basamaklarında kullanılan bir çözümlemedir. Bu sebeple eleştirel düşünmenin akıl yürütmeyi kapsayan daha geniş bir kavram olduğu söylenebilir. Durhan (2020) akıl yürütmenin akademik yaşamın yanında günlük yaşamda da çok kez ihtiyaç duyulan bir beceri olduğunu söylemiş, insan zihninin belirsizlik içinde yaşayamayacağını ve olayları belirli hale

getirmek için çıkarımda bulunup akıl yürüterek zihinsel düzenini devam ettirdiğini belirtmiştir. Eğitimin temel hedeflerinden biri olan eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde akıl yürütme süreçlerinin öğretilmesi önem taşımaktadır (akt. Büyükaşahin ve Kınır, 2021).

Argümantasyon: Yaşadığımız bilgi çağında bilgiye çok farklı yollardan ve hızlı şekilde ulaşmak mümkündür. Karşılaşılan bilgilerin doğruluğuna, güvenilirliğine ve geçerliğine karar vermede eleştirel düşünebilme becerisi ve argümantasyon süreci önem taşımaktadır. [Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council), 2012]. Ülkemizde ise bu becerileri geliştirmek için Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında eleştirel düşünme ve argümantasyon vurgulanmıştır (MEB 2018a, 2018b). Bilim üretme süreçlerinde bilim insanları eleştirel düşünme ve argümantasyonu birlikte kullanarak kanıta dayalı teoriler ve görüşler üretirler. Eleştirel düşünme ile ürettikleri bu teori ve görüşlerin sınırlılıklarını bularak alternatif yollar tartışıp ortak bir noktada buluşma yoluna giderler. Böylece bilim insanlarının kendi araştırma ve tasarım süreçlerini gözden geçirmiş olurlar ve yeni bir araştırma ve tasarım süreci başlamış olur. Eleştirel düşünme, teorilerin oluşturulmasını, kanıtlarla desteklenmesini, farklı bakış açılarından değerlendirilmesini ve hatalarının ortaya konmasını sağlayan bir düşünme sürecidir (Kuhn, 2018; Nussbaum, 2008). Analitik (çözümlemeli), diyalektik veya retorik şekillerde olabilen argümanlardan analitik (çözümlemeli) argümanlar, mantığa dayalıdır ve tümevarım ya da tümdengelim süreçleri kullanılarak bir dizi öncülden çıkarım yapılması ile sonuca ulaşılmaya çalışılır. Diyalektik argümanlar, bir sonuca varmaya yarayan öncüllerin desteklendiği ya da hatalarının ortaya çıkarıldığı sosyal etkileşim ortamlarında kullanılır. Retorik argümanlar hedef alınan grubun ikna edilmesiyle oluşturulmaktadır. Analitik ve diyalektik argümanlarda delil sunma önem taşırken retorik argümanlarda karşı tarafın ikna olması yeterli sayılmaktadır. Bu sebeple retorik argümanların bilimsel argümantasyonu temsil yönüyle sınırlı kaldığı söylenebilir. Diyalektik argümanlar düşüncelerin karşılıklı olarak aktarıldığı bir diyalog ortamında meydana gelir. Bu ortam, ortaya konan fikirlere bireylerin farklı bakış açılarıyla ve eleştirel düşünerek bakmalarını dolayısıyla kuvvetli argümanların oluşturulmasına olanak tanır (Hand, 2008).

Eğitim alanında bilhassa fen bilimlerinde argüman oluşturma ve değerlendirme süreçlerine dair çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modellerden en çok kabul görenler Toulmin (2003) ve Walton (2016) tarafından ortaya konan modeller olmuştur. Toulmin tarafından 1958'de ortaya konan argümantasyon modeli gerek eğitim gerekse diğer

alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Toulmin, bir argümanın temel ögelerini “iddia”, “veri” ve “gerekçe”; yardımcı ögelerini ise “destek”, “sınırlayıcı” ve “çürütücü” olarak sıralamıştır. Bir argümanda verilere dayandırılarak ortaya çıkan genel sonuç *iddia* olarak tanımlanır. Veri ve iddia arasındaki ilişki *gerekçe*, gerekçeleri sağlam hale getiren açıklamalar ise *destek* olarak adlandırılır. İddianın hangi hallerde geçerli olacağını *sınırlayıcı* belirlerken; iddianın geçerli olmadığını durum ve olayları *çürütücü* ortaya koymaktadır. Bir argümanın ne denli güçlü olduğunun göstergesi bu bileşenlerin ne kadar fazla kullanıldığıyla orantılıdır.

Walton (2016) tarafından geliştirilen argümantasyon modeline göre ise diyalektik argümanlar, zihinsel süreçlerle birlikte dilsel ögelerin ve sosyal etkileşimin öne çıktığı araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarından meydana gelir. Bu modelde argüman oluşturma süreci bir bütün olarak ele alınmış, argümanların oluşturulduğu ve eleştirildiği sürece önem verilmiştir. Walton bir argümanın bileşenlerini “*soru*”, “*iddia*”, “*delil*” ve “*akıl yürütme*” şeklinde sıralamıştır. Araştırma-sorgulama süreci bir sorula başlar, soruya yanıt bulabilmek için veriler toplanır ardından veriler akıl yürütme yoluyla yorumlanıp deliller elde edilir. Son olarak elde edilen bu deliller iddiaları doğrulamak için kullanılır. Bu model temel alınarak son yıllarda sıkça kullanılan Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımın en belirgin özelliği dilin konuşma, dinleme, okuma ve yazma ögelerinin aktif biçimde kullanılarak argümanların tartışıldığı ve bireysel müzakere süreçlerini kapsamasıdır (Hand, Cavagnetto, Chen & Park, 2016). Öğrenciler bu süreçlerde karşı tarafı ikna etmek için kendi argümanlarını destekleyerek ve aksini savunan argümanları eleştirerek herkes tarafından kabul edilen bilgiye ulaşabilirler. Bu noktada eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri; müzakere sürecinde fikir çatışmalarının yönetilmesinde ve çözüme kavuşturulmasında aktif rol oynar (Nussbaum, 2008).

Üstbiliş: Flavell (1979) üstbilişi bilişsel süreçler ile ilgili bilgi ve biliş olarak tanımlamış, bireyin kendi bilişsel ve duyuşsal etkinliklerine dair bilgisiyle birlikte bu etkinlikleri bilinçli şekilde izleme ve denetleme becerilerini de kapsadığının ifade etmiştir. Flavell ayrıca üstbilişin deneyim ve üstbilişsel bilgilerden oluştuğunu da belirtmiştir. Buna göre üst bilişsel bilgi bireylerin yalnızca kendi öğrenmelerini değil başkalarının da nasıl öğrendiklerini ve öğrenme süreçleriyle ilgili bilgisini, öğrenilecek içeriklere dair bilgi ve inançlarını, öğrenme hedeflerine erişmek için kullanılabilecek farklı stratejileri içerir (akt. Büyükşahin ve Kınır, 2021).

Eğitim sahasında en fazla kabul gören diğer bir üstbiliş sınıflandırması Schraw ve Dennison (1994) tarafından yapılmıştır (akt. Büyükaşahin ve Kınır, 2021). Schraw ve Dennison üstbilişi, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak ikiye ayırmıştır. Biliş bilgisi bilişsel süreçlerle alakalıdır; bireylerin kendileri ve performanslarına etki eden unsurlarla ilgili bilgisiyle, öğrenme hedeflerine erişmek için bilişsel etkinliklerin ve stratejilerin nasıl ve hangi durumlarda kullanılacağına ilişkin bilgilerini kapsar. Bilişin düzenlenmesi ise bireyin bilişsel süreçlerini taramak ve kontrol etmek için kullandığı planlama, bilgi yönetimi, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme etkinliklerini içermektedir. Öğrenme öncesinde varılmak istenen noktanın ve bu noktalara varmak için takip edilecek yolun belirlenmesi *planlama*; öğrenmenin gerçekleşmesi için becerilerin ve stratejilerin etkin kullanımı ise *bilgi yönetimi* olarak ifade edilmiştir. *İzleme* bireylerin kendi öğrenme durumlarını ve strateji kullanımlarını gözden geçirmesidir. Öğrenme esnasında fark edilen eksikliklerin giderilmesi için uygun stratejiyi kullanma *hata ayıklama* olarak tanımlanırken öğrenme süreci sonunda başarı ve strateji kullanımına dair varılan yargı *değerlendirme* olarak ifade edilmiştir.

Flavell'e (1974) göre bireylerin yaşamlarında önemli kararlar alabilmeleri ve problem çözmeleri yalnızca elde ettikleri verilerin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleriyle mümkün olabilir. Bu nedenle eleştirel düşünme, üstbiliş etkileyen önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstbilişsel deneyimler, bireylerin öğrenmelerini denetlediği, düşünmenin farkına vardıkları ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan yani eleştirel düşünmenin var olduğu öğrenme ortamlarında gerçekleşebilir. Hatalarından ders alan bir birey üstbiliş bilgisini tekrar gözden geçirebilir, öğrenme hedeflerine varmak için farklı stratejiler geliştirip kullanabilir (akt. Büyükaşahin ve Kınır, 2021).

Yılmaz (2021) eleştirel düşünme stratejileri ile ilgili farklı sınıflamaların olduğunu bunlardan en sık Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989) tarafından hazırlanan "Critical Thinking Handbook: High School – A Guide for Redesigning Instruction" isimli çalışmada yer alan stratejilerin kullanıldığını belirtmiştir. Bu stratejiler duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Duyuşsal stratejilere ait eleştirel düşünme boyutları şu şekilde sıralanmıştır:

- Bağımsız düşünebilmek
- Ben merkezli ya da toplum merkezli farkındalık geliştirmek
- Düşünceleri oluşturan duyguları ve duyguları oluşturan düşünceleri keşfetmek

- Entelektüel mütevazılığı geliştirmek ve yargılamayı ötelemek
- Entelektüel cesaretin gelişmesini sağlamak
- Entelektüel iyi niyetin ya da dürüstlüğün gelişmesini sağlamak
- Entelektüel gayreti geliştirmek
- Düşünme becerisine güvenmek

Bilişsel stratejiler -makro yetenekler düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmesine müteakip içerisinde çeşitli temel becerileri bir araya getirme süreci olarak ifade edilmiştir.

- Basitleştirmeden ve genellemeden uzak durmak
- Birbirine benzeyen durumları karşılaştırabilmek
- Bir görüş geliştirebilmek
- Problemleri, neticeleri ya da inançları açık bir duruma kavuşturmak
- Sözcüklerin ya da söz gruplarının anlamlarını açıklayabilmek, çözümleyebilmek
- Değerlendirme yapabilmek için kriter geliştirebilmek
- Ulaşılan bilgi kaynaklarının güvenilirliğini belirleyebilmek
- Derin biçimde sorgulayabilmek
- Görüş, yorum, inanç ya da kuramları çözümlemek yahut değerlendirmek
- Çözümler ortaya koyabilmek veya değerlendirmek
- Faaliyetleri ya da politikaları çözümlemek veya değerlendirmek
- Eleştirel okuyabilme (metinleri açıklayabilmek ya da eleştiri yapabilmek)
- Eleştirel dinleyebilme (Sessiz iletişim sanatı)
- Farklı disiplinler arasında bağ kurabilme
- Sokratik tartışmayı gerçekleştirebilme (İnanç, kuram, ya da bakış açılarını açıklayabilmek ve sorgulamak)
- İletişime dayalı mantık yürütebilme (Bakış açıları, yorum ya da kuramları değerlendirebilmek)
- Diyalektik akıl yürütebilme (Bakış açıları, yorum ya da kuramları değerlendirebilmek)

Bilişsel stratejiler-mikro beceriler, bir bütünü görürken parçaları da belirleyebilmeyi ve ifadeyi o bütünün içinde anlamlandırabilme becerilerini ifade etmektedir.

- Düşüncesel olan ile var olan uygulamaları karşılaştırabilmek ve ikisini birbirinden ayırabilmek

- Düşünmeyi tam olarak düşünebilmek (Eleştirel kelime haznesini kullanabilmek)
- Önem taşıyan ortak ve farklı noktaları belirleyebilmek
- Hipotezleri. İncelemek ya da değerlendirmek
- İlgili olan gerçeklerden olmayanları ayırt edebilmek
- Akla uygun çıkarımlar, kısa yollar ya da yorumlar oluşturabilmek
- Delilleri ve var olduğu savunulan gerçekleri değerlendirebilmek
- İkilemleri tanıyabilmek
- Ortaya çıkan sonuçları keşfedebilmek

Eleştirel düşünmenin unsurları, standartları ve zihinsel özellikleri farklı alanlarda ve günlük yaşamda akıl yürütme süreçlerinde iyi düşünmek için uygulanabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazın taraması sonucunda Farklılaştırılmış Öğretimin uygulandığı araştırmalar ile okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalardan örneklerle yer verilmiştir.

2.4.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde ve yurt dışında Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının yapıldığı çalışmalara bu bölümde kısaca değinilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Farklılaştırılmış Öğretimi matematikle ilişkilendirerek yapılan 12 lisans üstü çalışmaya erişilmiştir. Bu çalışmalardan Yabaş (2008), Şaldrak (2010), Taş (2013), Faydalı (2018), Karakaş (2019), Çoban (2019) ve Bağrıyanık (2020) ilkökul ikinci kademedeki Farklılaştırılmış Öğretimin etkilerini ortaya koymayı hedefleyen çalışmalar yürütmüşlerdir.

Ekinci (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Farklılaştırılmış Öğretimin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarı ve tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Karma yöntemle yapılan çalışmada ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre başarı testi son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen sonuç ise öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim sayesinde matematik derslerini daha eğlenceli ve değişik buldukları yönündedir. Bu

nedenle derse daha çok motive olduklarını ve kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Gürkan (2019) çalışmasında bahar aylarında öğrencilerin ısınan havayla matematik derslerine katılımındaki düşüş ihtiyacına yönelik bir eylem araştırması ortaya koymuştur. 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde dördüncü sınıf öğrencileriyle sınıf dışı öğrenme ortamlarının farklılaştırılması biçiminde yapılan çalışmada “Uzunluk Ölçme” ve “Çevre Ölçme” konuları yedi hafta boyunca 37 öğrenci ile işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Matematik Motivasyon Ölçeği”, “Matematik Başarı Testi” ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonları ve matematik erişilerine istatistiksel olarak anlamlı sonuç çıkmıştır. Yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin matematik dersine yönelik düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği, matematiği sevdikleri, motive oldukları ve kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir.

Karadayı Evyapan (2021) yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış etkinliklerle PYP Matematik derslerinin işlenme sürecini incelemiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfa devam eden 22 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin dönüşümlü düşünme ve transfer becerileri ile uygulayıcı ve öğrencinin etkinliklere ve sürece dair görüşleri nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Akademik başarı durumları ile nicel verilerin toplandığı bu çalışmada uygulamalar Google Meet ve Seesaw Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Dört hafta süren uygulama sonunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik olarak başarı gösterdiği, dönüşümlü düşünme ve transfer becerilerini kullandıkları fakat dönüşümlü düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğretmenin öğrencilerle ilgili görüşleri ise süreçte etkinliklerle ilgili olumlu tutum geliştirdikleri, derse katılımlarının ve ilgilerinin yüksek olduğu yönündedir.

Göl (2021) tarafından yapılan araştırmada Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi ve Farklılaştırılmış Öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yarı deneysel desen kullanılarak 16’şar kişilik deney ve kontrol gruplarıyla çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Matematik Başarı Testi” ile deney grubu öğrencilerinin görüşleri için ise “Tarama Soruları” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Farklılaştırılmış Öğretim

uygulaması ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte ortalama puanlar bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim ile derslerden keyif aldıkları, öğrenmenin kolaylaştığı ve dersin verimli olduğuna ilişkin olumlu görüşler tespit edilmiştir.

Ulusal Tez Merkezinden elde edilen verilere göre Fen Bilimleri alanında Farklılaştırılmış Öğretimin uygulandığı sekiz çalışmayla karşılaşılmıştır. Bu çalışmalardan altı tanesi ilkökul ikinci kademedede, bir tanesi ise birinci kademedede öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Demir (2013), Kaplan (2016), Tüfekçi (2018), Avcı (2018), Ermiş (2021) ve Çalgıcı (2023) Farklılaştırılmış Öğretimin Fen Bilimleri eğitiminde etkilerini görmek için çeşitli konularda ilkökul ikinci kademedede öğrenim gören öğrencilerle çalışmalar yapmışlardır. Al Gburi (2020) araştırmasını Fen Bilimleri öğretmenlerine göre Farklılaştırılmış Öğretimin zorlukları ve öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime yönelimlerini belirlemek üzerine gerçekleştirmiştir.

Şentürk (2017) ilkökul dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarına etkisini belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ön test- son test kontrol gruplu karma araştırma modeli ile gerçekleştirilirken çalışmaya deney grubunda 23, kontrol grubunda 21 öğrenci dahil olmuştur. On iki hafta süren çalışmanın sonucunda elde edilen verilere göre Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları ve başarılarının anlamlı olarak arttığı gözlemlenmiştir.

Belç (2010), üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada Farklılaştırılmış Öğretim yöntemlerinden katlı öğretim tasarımını Hayat Bilgisi dersinin “Dün, Bugün, Yarın” temasına ait dokuz bölümünde kullanarak öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve sınıf yönetimine katkısı incelenmiştir. Nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu, gözlem formu ve son test kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katlı öğretim hem düşük hem yüksek öğrenme düzeyine sahip tüm öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

Durmuş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, Farklılaştırılmış Öğretim ile tasarlanan Hayat Bilgisi derslerinde öğrencilerin derse yönelik tutum, cinsiyet, yaş gibi bağımsız değişkenlerin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık durumlarına etkisini

incelemektir. İkinci sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada karma yöntem yakınsayan paralel model kullanılmıştır. İki deney iki kontrol grubu ile yürütülen çalışma 14 ders saatini kapsayacak biçimde dört hafta boyunca uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre her iki grupta son test puanlarında artış gözlemlenmiş ancak deney grubunun kalıcılık bakımından kontrol grubuna göre daha yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir. Bir diğer bulgu ise öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime oldukça olumlu yaklaştığı ve bu yöntemle işlenen derslerin öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırdığını söylemeleridir.

Kılınç (2021), kültüre duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerinin geliştirilme sürecini incelemek ve öğrencilerin uygulama süreci sonunda görüşlerini almak için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Karma yöntem açıklayıcı sıralayıcı desen ile uygulanan araştırmada veri toplama aracı olarak nicel bakımdan denkleştirilmiş ön test-son test, nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Deney grubunda 51 kontrol grubunda 48 öğrenci yer almıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin uygulamadan sonra farklı kültürden öğrencilerle arkadaşlık kurma, onlara saygı duyma ve empati becerisi ile ilgili bakış açılarında olumlu yönde gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin etkilerini görmek için lisansüstü düzeyde yapılan beş çalışma bulunmuştur. Akdemir (2019), Üçarkuş (2020), Uzun (2022) ve Altuntaş (2022) ilkökul ikinci kademedeki çalışmalar yapmışlardır.

Tanyel (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında Farklılaştırılmış Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin beceri temelli akademik başarısına, finansal bilgi okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini belirlemek olarak ifade edilmiştir. Çalışma, karma yöntem yakınsayan paralel model ile kurgulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”, “Beceri Temelli Akademik Başarı Testi”, “Finansal Okuryazarlık Bilgi Ölçeği”, “Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği” ve “Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği” kullanılırken nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 65 öğrenci ile gerçekleştirilen

çalışmanın bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerin beceri temelli akademik başarılarında ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında finansal okuryazarlık becerilerinden bilgi ve tutum boyutunda olumlu gelişmeler gözlemlenirken davranış boyutunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim ile Türkçe dersinin ilişkilendirildiği yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Karadağ (2010) yürüttüğü çalışmada Türkçe dersinin ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde Farklılaştırılmış Öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğini belirlemeyi ve bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerileri ile Türkçe dersine karşı tutumlarına etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Eylem araştırması deseniyle yapılan çalışma 16 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı ve öğrenci günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, fotoğraflar, videolar ve öğrenci ürün dosyaları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi programında bulunan öğrenme alanlarına ve öğrencilerin okuma ilgilerine uygun biçimde Farklılaştırılmış Öğretim etkinlikleri düzenlemenin olanaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Süreçte uygulanan Farklılaştırılmış Öğretime dayalı çalışmaların öğrencilerin dil becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye ve paylaşım, empati kurma, farklı düşüncelere saygı duyma, kendi öğrenmelerine ilişkin bir farkındalık oluşturmaya da olumlu etki ettiği görülmüştür.

Luster (2008) araştırmasında diğerlerine göre daha etkili olan yöntemleri belirlemek için dördüncü sınıflarla Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının yapıldığı bir çalışma tasarlamıştır. Geleneksel yöntemlerle eğitim alan 67 öğrenci ile Farklılaştırılmış Öğretim yöntemlerinin uygulandığı içeriklerle eğitim alan 68 öğrencinin karşılaştırıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak “Georgia Kriteri Referans Yetkinlik Testi” ve anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Farklılaştırılmış Öğretim yöntemleri ile eğitim alan öğrencilerin diğerlerine göre ders başarısı ve derse karşı tutumlarına olumlu etki ettiği tespit edilmiştir.

Hollins (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin Farklılaştırılmış Öğretime hazırlıklarını nasıl algıladıklarını incelemektir. Nitel keşifsel vaka çalışması olarak tasarlanan çalışmaya 21 öğretmen katılmış; veriler anket, görüşme

soruları ve odak grup sorusu yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda Farklılaştırılmış Öğretim modelinin hem öğretmene hem öğrenciye fayda sağlayan ve öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkileyen bir model olduğu kanısına varılmıştır.

Abbati (2012) araştırmasında öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları güçlükleri aşabilmeleri için Farklılaştırılmış Öğretimi etkin biçimde uygulamak ve kendilerini geliştirmek için hangi kaynaklara ve ne tür desteğe ihtiyaç duyduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. İki farklı sosyoekonomik düzeye sahip çevrede eğitim veren 9 öğretmenin katıldığı çalışmada matematik dersinde yapılan etkinlikler temele alınmıştır. Araştırma sonucunda Farklılaştırılmış Öğretimi etkili biçimde uygulayan öğretmenler ile daha düşük etkide uygulayan öğretmenler arasında farka sebep olan bazı kişisel durumlar tespit edilmiştir. Diğer bir bulgu ise ilerlemeye ve engellerin üstesinden gelmeye istekli olan; konuya hâkim, yetenekli ve özgüvenli; çeşitli durumlarda karmaşık öğretimi uygulama konusunda yetenekli olan grubun Farklılaştırılmış Öğretimi uygulama kalitesinin yüksek olduğunu göstermiştir. Buna rağmen örgütsel koşulların ve iş yükünün bazı durumlarda Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının verimini düşürdüğü de tespit edilen bulgular arasındadır.

Affholder (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, belirli bir bölgedeki ilkokul sınıflarında tüm öğrencilere Farklılaştırılmış Öğretim stratejilerinin uygulanması ve bu yaklaşımı destekleyen faktörlerin belirlenmesidir. Vaka çalışması olarak tasarlanan araştırmaya 26 öğretmen, 12 yönetici ve 1 okul yönetim kurulu üyesi dahil olmuştur. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrenciler için önerilen Farklılaştırılmış Öğretim strateji ve yöntemlerinin sınıfta yer alan tüm öğrenci ihtiyaçlarını karşılamakta kullanıldığı belirlenmiştir.

Bundoc (2007) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde yaptıkları farklılaştırma çalışmaları hakkındaki görüşlerini, normal ve zorunlu koşullarda farklılaştırmanın nasıl gerçekleştirilebileceğini öğrenmek için bir anket uygulamıştır. Elde edilen bulgulara göre okuma etkinliklerinde yapılan farklılaştırma çalışmaları öğretmenlerin zorunlu oldukları için uyguladıkları ve normal sınıflarda amacından sapan çalışmalar haline geldiği belirlenmiştir.

Davis (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı; çalışma yapılan okulun bulunduğu bölgede zorunlu hale getirilmesi ile Farklılaştırılmış Öğretimi uygulayan öğretmenlerin zorluk yaşaması üzerine, bu öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime ilişkin algılarını ve bu yaklaşımı uygulamak için neye ihtiyaç duyduklarını araştırmaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veri toplanan çalışmaya 10 öğretmen dahil olmuştur. Katılımcılardan elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi belirli kaynaklar, yönetici desteği ve mesleki gelişim gerektiren zorlu bir öğretim yöntemi olarak tanımladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Baxter (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen eğitiminin ya da mesleki gelişimin ilkökull sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim uygulamaları üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Karma metodoloji çalışmasında belirlenen bir bölgedeki 75 öğretmene anket uygulanmış, 10 öğretmenle yüz yüze görüşülmüştür. Verileri sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime ve uygulamalarına karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları, sınıflarında bu yaklaşımı uygulamakta güçlük çekmedikleri belirlenmiştir.

Stauffer (2023) araştırmasında Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım becerilerini geliştirmelerine nasıl etki ettiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması biçiminde tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak “Temel Yazım Envanteri”, anket, gözlem, iletişim ve öğretmen günlüğü kullanılmıştır. 22 öğrencinin katıldığı araştırma beş hafta sürmüştür. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre öğrenciler süreçte iş birliği yapmış, beklentileri karşıladıkları hatta aştıkları belirlenmiştir.

Sheehan (2011) çalışmasında dokuz ilkökull öğretmeninin sınıflarında Farklılaştırılmış Öğretim stratejilerinin uygulanmasına ilişkin algılarını, tutumlarını ve kaygı durumlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarından biri; öğretmenlere göre Farklılaştırılmış Öğretimin planlanması öğretmen açısından zaman alıcı olsa da bu yaklaşımın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir araç olarak algılandığı belirlenmiştir.

Nedellec (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi kullanmalarını, İsviçre ilkökullarında farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için gerekli süreçleri içselleştirmelerini, öğrencilerin başarılarına ilişkin Farklılaştırılmış Öğretim süreçlerine ilişkin algılarını keşfetmek ve anlamaktır. Araştırma İsviçre’nin belirli

bir bölgesinden gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim eğitimi ile uygulamaları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir bulgu ise Farklılaştırılmış Öğretimin ne olduğu ve nasıl uygulanması gerektiğine dair yanlışların olduğudur. Öğretmenler ayrıca farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştiren unsurlar olarak yönetim desteğinin, iş birliğinin, materyallerin ve Farklılaştırılmış Öğretim eğitiminin eksik olduğunu vurgulamışlardır.

2.4.2. Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan çalışmalara bu başlık altında değinilmiştir. Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan araştırma sonuçlarına göre ilkökul düzeyinde okuduğunu anlama becerisine yönelik toplam 95 lisansüstü çalışmaya erişilmiştir. 2005 yılından önce beşinci sınıf düzeyinde Çalışkan (2000), Şen (2003) ve Sidekli (2005) okuduğunu anlama becerisi ele aldıkları çalışmalar üretmişlerdir.

İlkokul birinci sınıf düzeyinde araştırma yapan Gündüz (1987) okuduğunu anlama bakımından Türkçe öğretimini ele alırken, Berktaş Türkmen (2001) eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisini, Sarıoğlu (2006) ve Katırcı Ağačkıran (2016) okuduğunu anlama düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çoşkun (2018) araştırmasında birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmış, Okur (2022) ise zihinsel imaj oluşturma öğretiminin okuduğunu anlama becerisi ile okuma tutumu üzerine etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir.

İlkokul ikinci sınıf düzeyinde 14 lisansüstü çalışmaya rastlanmıştır. Uzun (2014), Mergen (2019), Güçlü (2019), Keleş (2020), Yakan (2021) ve Haydarlı (2022) okuduğunu anlama becerisini çeşitli okuma yöntem ve teknikleriyle geliştirmenin yollarını arayan çalışmalar yapmışlardır. Aydın Akay (2004) ve Gürsoy (2022) okuduğunu anlama becerisinin matematik dersi başarısına etkisini belirlemek üzerine araştırmalar yapmıştır. Ceyhan (2019) ve Karadoğan (2020) ise araştırmalarında etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerine etkilerini göstermeyi amaçlamıştır.

İlkokul düzeyinde okuduğunu anlama üzerine en fazla çalışma yapılan grup dördüncü sınıflar olarak tespit edilmiştir. Bu yaş grubuyla okuduğunu anlama çalışmaları yapılan 57 araştırmaya ulaşılmıştır. Güneş Karadağ (2019), Bayar (2022) ve Karadayı (2022)

okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersi başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere araştırmalar tasarlamışlardır. Şengün (2021) de disiplinler arası bir çalışma üreterek sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmıştır.

Kıran (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modeli kullanılan araştırmaya 702 öğrenci dahil olmuştur. Veri toplama aracı olarak “Eleştirel Düşünme Ölçekleri”, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yüksek düzeyde analiz ve değerlendirme becerisine; orta düzeyde çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme becerisine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında kız öğrencilerin her iki alanda elde ettikleri başarı puanlarının erkek öğrencilerden fazla olduğu; sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyleri, öğrencilerin genel akademik başarı not ortalamaları ve öğrencilerin okudukları hikâye kitabı sayısı arttıkça her iki alanda öğrencilerin başarılarının artış gösterdiği de elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme alt boyutları ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif ilişki olduğu da tespit edilmiştir.

Yetgin (2020) araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık ve düzeyleri ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 409 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi”, “Öyküleyici Metne Yönelik Okuduğunu Anlama Testi”, “Eleştirel Düşünme Beceri Testi”, “Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Testi” ve “Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin. Anlama becerileri ile yaratıcı okuma ve eleştirel düşünme becerileri orta; üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet ve bir aylık sürede okunan kitap sayısına; yaratıcı okuma becerisinin ise bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Efe (2022) gerçekleştirdiği araştırmada Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İç içe karma modelin kullanıldığı çalışmada nicel boyut yarı deneysel desen, nitel boyut ise durum çalışması olarak kurgulanmıştır. 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi, eleştirel okuma testi, okuma motivasyonu ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelikçi (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada gösteri yöntemi merkeze alınarak okuduğunu anlama üzerine etkileri çeşitli yollarla aranmıştır. 1999-2000 eğitim-öğretim yılında yapılan çalışmaya 3. sınıfa devam eden 100 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle göster yöntemi temelli dersler işlenirken kontrol grubuyla klasik dersler işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Beceri Başarı Düzeyi Testi” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre iki grup arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark elde edilmiş ve gösteri yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Sabak Kaldan (2007) araştırmasında üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörleri incelemiştir. Araştırmaya katılan 496 öğrenciden “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Öğrencilerden alınan bilgiler cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olup olmadığı, yaşadıkları çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayıları, anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının mesleği, ailenin maddi durumu, okul dışında bir işte çalışıp çalışmadıkları, kendilerine ait çalışma odalarının olup olmadığı, evlerine günlük gazete/dergi alınıp alınmadığı, boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının olup olmadığı ve okul öncesi eğitim durumları şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda okuduğunu anlama becerisi ile cinsiyet, evin kendilerine ait olup olmadığı, çevrelerinin ekonomik durumu ve kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odası olması, evlerine günlük gazete/dergi alınıyor olma durumu, boş vakitlerde kitap okuma sıklığı ve okul öncesi

eğitim alma durumu değişkenleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Akyol (2014) tarafından yapılan araştırmada yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel modellerden eşitlenmiş ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında deney grubunda 28, kontrol grubunda 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sürecinde öğrencilere prozodik modelleme sesli kitapları temin edilmiş ve bu kitaplar üzerinden çalışmalar yapılmıştır. Veriler ses kaydı ve video kaydı olarak toplanmış ardından analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre yapılandırılmış okuma çalışmalarının doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tekin (2018) araştırmasında bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında üçüncü Sınıf öğrencileriyle yürütülen bu çalışmada karma yöntem kullanılmış, veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nden yararlanılmıştır. Araştırmaya deney grubundan 13, kontrol grubundan 13 olmak üzere toplam 26 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir.

Tokgöz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, KWL (ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim) stratejisinin üçüncü Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışman grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında üçüncü sınıfa devam eden, deney grubunda 19 kontrol grubunda 18 öğrenciden oluşmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırma altı hafta sürmüş toplam 24 saatte tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda KWL stratejisinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısına olumlu etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Güçlüer (2020) araştırmasında Derinlemesine Okuma Stratejisinin okuduğunu anlama üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada stratejin etkisi bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde ayrı ayrı ele alınmıştır. Çalışma grubunda alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip üçüncü sınıfa devam eden toplam 30 öğrenci yer almıştır. Nicel veriler ön test-son

test, nitel veriler ise görüşme, belge inceleme ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlama düzeyine olumlu etkisi vardır. Bu sonucu nitel verilerden elde edilen bulgular da desteklemektedir.

Aşuluk (2020) yaptığı çalışmada zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2019- 2020 eğitim-öğretim yılında yarı deneysel desen kullanılarak ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmek üzere bir araştırma tasarlanmıştır. Çalışmaya deney grubunda 35, kontrol grubunda 36 öğrenci dahil olmuştur. Nicel veriler “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve nitel veriler 10 öğrencinin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre zekâ oyunlarının okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır.

Uzun (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama ve okuma metnine ilişkin tutum üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya 106 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak farklı okuduğunu anlama durumlarını ölçen dört adet ölçekten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda kişiselleştirilmiş metin ile çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama, metne karşı tutum ve metni hatırlama bakımından diğer gruba göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Göger (2022) araştırmasında PASS Teorisi-Bilişsel Temelli Etkinlikleri Türkçe dersi ile bütünleştirildiğinde okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yürütülen çalışma ön test-son test kontrol gruplu deney yöntemi ile tasarlanmış, deney grubunda 16 ve kontrol grubunda 16 olmak üzere çalışmaya toplam 32 öğrenci dahil olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerle PASS Teorisi-Bilişsel Temelli Etkinlikler Türkçe dersine uyarlanarak 8 hafta boyunca 8’er ders saatinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler MEB müfredatında yer alan biçimde Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerle tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik form ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerden büyük orandaki bölümünün başarı puanlarının arttığı belirlenmiştir. Gruplarda gerçekleştirilen uygulamalar okuduğunu anlama başarısına benzer düzeyde etki etmiştir.

Aksoy (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı Türkçe dersinde okuduğunu anlama yöntemi olarak zihin haritası yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini incelemektir. Karma yöntem ile tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak Özet Değerlendirme Formu, Okuduğunu Anlama Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 18 öğrenci katılmış, çalışma 10 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda zihin haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Çakmak (2022) araştırmasında okuma çemberi yönteminin okuduğunun anlama ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri belirlemeyi amaçlamıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerle yapılan araştırmanın modeli ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmış ve deney grubunda 28, kontrol grubunda ise 23 öğrenci olmak üzere toplam 61 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 11 hafta sürmüş, yedi hafta boyunca deney grubuyla oyun çemberi yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Araştırmacı Güncesi” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre uygulanan yöntemin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Atlı (2023) araştırmasında Düşünme İzleri Stratejisinin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 67 öğrenci ile yürütülen çalışmada ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmış, deney grubunda 34 kontrol grubunda ise 33 öğrenci yer almıştır. Sekiz hafta boyunca dörder ders saati biçiminde tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Okuma Motivasyonu Profil Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan stratejinin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkisi tespit edilmiş, okuma motivasyonu üzerinde ise farklılaşma görülmemiştir.

Elik (2023) gerçekleştirdiği çalışmada JİGSAW (ayrılıp birleşme) okuma yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel olarak kurgulanmış ve her hafta iki ders saati olmak üzere sekiz hafta sürmüştür. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında üçüncü sınıfa devam eden 25’i deney, 25’i kontrol grubu olmak üzere 50 öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Edison Ampülü Buluyor” isimli okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan yöntemin deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi kullanımının üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile tasarlanan çalışmaya deney grubunda 25 ve kontrol grubunda 26 olmak üzere toplam 51 öğrenci dahil olmuştur. Veri toplama aracı olarak Aşuluk (2020) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Beceri Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre uygulanan yöntemin okuduğunu anlama becerisi üzerinde bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Vincent (2012) araştırmasında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuma başarılarındaki kalıcılığı belirlemeyi amaçlamıştır. Amaçlı örneklem ile belirlenen 58 öğrencinin kayıtlı okuma puanları üzerinde yapılan araştırma deney grubu öğrencileri okuma çalışmalarını farklılaştırılmış öğretim ile sürdürülürken kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle çalışmaları yapılmıştır. Bu iki grubun performansları ikinci sınıftan üçüncü ve dördüncü sınıfa kadar takip edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin doğrudan etkisini görmek için öğrencilerin üçüncü sınıftaki, kalıcılığı ölçmek içinse dördüncü sınıftaki başarı puanları incelenmiştir. Araştırma sonucunda iki grup arasında başarı puanları bakımından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Clarke (2006) araştırmasını kırsal bir bölgedeki farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu bir ilkokulun üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarındaki düşüklüğü nasıl giderebileceklerini belirlemek üzere gerçekleştirmiştir. Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırmaya seçilen bir okuldaki altı üçüncü sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve farklılaştırılmış öğretim unsurlarını içeren personel geliştirme modeli öğretmenlere uygulanmış ardından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen bulgulara göre uygulanan personel geliştirme modelinin geliştirilmesi, genişletilmesi ve devamının öğrencilerin hedeflenen okuduğunu anlama düzeyine gelmelerine katkı sağlayacağı belirlenmiştir.

Robbins (2023) ABD’deki dördüncü sınıf öğrencilerinin yalnızca %30unun sınıf düzeyinde ve üstünde okuma başarıları göstermesi üzerine bunu bir sorun olarak

tanımlayarak öğretmenlerle nitel bir araştırma tasarlamıştır. Çalışmanın amacı dördüncü sınıf öğretmenlerinin okuma eksikliği olan öğrencilerle farklılaştırma çalışmaları yaparken bu yaklaşıma karşı bakış açıları, uygulamada karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukları aşmak için nelere ihtiyaç duyduklarını belirlemektir. Araştırmaya sekiz öğretmen katılmıştır ve bu öğretmenlerle açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bazı dördüncü sınıf öğrencilerinin temel okuryazarlık becerilerine hâkim olmadığı, müfredatın zayıf okuma becerilerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı ve öğretmenlerin de okuma iyileştirme teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

2.4.3. Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Eleştirel düşünme becerisini konu alan çalışmalar bu başlık altında incelenmiştir. Ulusal Tez Merkezi üzerinden erişilen ve başlığında “eleştirel düşünme” ifadesi yer alan 646 lisansüstü çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan yalnızca 26 tanesi ilköğretim öğrencileri ile yapılmıştır. Elde edilen bu sonuç alan yazında ilköğretim öğrencileri ile eleştirel düşünme becerisini merkeze alan çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna varılmaktadır. 2005 program değişikliği öncesinde ilköğretilere dahil olan beşinci sınıf öğrencileriyle çalışmalar yapan Öner (1999) sosyal bilgiler dersinde kabaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisini belirlemeyi amaçlarken, Şahinel (2001) eleştirel düşünme ve tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını temel alan Türkçe öğretim programının toplam erişime ve kalıcılığa etkisini incelemiştir.

İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışmalar yürüten Güzel (2005) ve Eskişehir (2009) eleştirel düşünme becerisini Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ele alırken Akınoğlu (2001) Fen Bilimleri dersiyle eleştirel düşünme becerisini ilişkilendirmiştir. Şahin (2016) ve Yüksekbilgili (2019) eleştirel düşünme becerisinin matematik dersi ile ilişkisini ele almıştır. Tekin (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada STEM eğitiminin eleştirel düşünme becerisine ve meslek tercihlerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Öztürk (2023) ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile soru sormaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi açıklamayı hedeflemiştir. İkinci sınıf öğrencileriyle araştırma yapan Bodur (2010), Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır.

Palavan (2012) araştırmasında beyin temelli öğrenme yaklaşımının üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerin kalıcılığı ile eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Eşitlenmiş kontrol gruplu araştırma modeline göre tasarlanan araştırmaya deney gruplarında 67, kontrol gruplarında ise 61 olmak üzere toplam 128 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği, eleştirel düşünme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre eleştirel düşünme ölçeği son test puanlarında deney grubu ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Turan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Hayat Bilgisi dersinde 2005 ilköğretim programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirmek için programda önerilen etkinlikleri ne sıklıkta gerçekleştirdiklerini ve süreçte karşılaştıkları sorunları belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma tarama modelinde kurgulanmış, veri toplama aracı olarak anket ve görüşme kullanılmıştır. Çalışmaya üçüncü sınıflarda görev yapan 105 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için en sık düz anlatım ardından soru-cevap tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Etkinlik olarak en çok akıl yürütme ve problemlere çözüm bulma çalışmaların tercih edildiği elde edilen diğer bulgular arasındadır. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için en sık kullanılan materyal ders kitapları iken bu süreçte en sık karşılaşılan sorun velilerin ilgisizliği olarak tespit edilmiştir.

Uçaş (2023) araştırmasında oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneyse desen ile tasarlanan çalışmanın örneklemini bir ilkökulu üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 6 hafta süren çalışmada veri toplama aracı olarak “İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”, “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” ve “Fen Öğrenme Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda uygulanan modelin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine olumlu etki ettiği belirlenmiştir.

Asal (2020) mühendislik tasarım temelli fen öğretimi ile ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Eşleştirilmiş yarı deneysel desen olarak tasarlanan çalışmaya deney grubunda 27, kontrol grubunda 26 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı

olarak “Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. 10 hafta süren araştırmanın sonuçlarına göre yapılan çalışma deney grubu öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Hocaoğlu (2020) araştırmasında Türkçe derslerinde argüman haritaları destekli bir eğitim süreci oluşturmuş ve bu çalışmanın eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmaya 50 öğrenci katılmış ve çalışma bir eğitim-öğretim dönemi sürmüştür. Araştırma sonucunda argüman haritaları uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Uzun (2022) araştırmasında eleştirel düşünme becerisi ile sosyal bilgiler dersini ilişkilendirmiştir. Bu derste yapılan eleştirel düşünme uygulamalarının derse karşı tutuma, eleştirel düşünme beceri düzeylerine ve iş birlikli öğrenmeye etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmanın nicel verileri “Eleştirel Düşünme Testi”, “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Turum Ölçeği” ve “İş birlikli Öğrenme Ölçeği” ile toplanırken nitel veriler görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya deney grubunda birinci deney grubunda 27, ikinci deney grubunda 28 ve kontrol grubunda 27 öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre yapılan çalışma sonucunda deney grupları ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Kuru (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde CORT 1 programı kullanılmasının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemek olarak ifade edilmiştir. Karma yöntem kullanılan çalışma deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplam 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak eleştirel düşünme ölçekleri kullanılmış; öğrenci günlüğünden, gözlem ve görüşme notlarında yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarında göre uygulanan yöntem öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, açıklama, çıkarım ve öz düzenleme becerilerine olumlu yönde etki ettiği tespit edilirken analiz becerisinde anlamlı düzeyde bir fark olmadığı ifade edilmiştir.

Taşkın Serbest (2022) araştırmasında ters yüz sınıf modelinin Hayat Bilgisi dersinde uygulanması ile eleştirel düşünme becerisi ve sınıf içi diyaloglara etkisini incelemeyi

amaçlamıştır. Çalışma grubunu ikinci sınıfların oluşturduğu araştırmaya deney grubunda 25, kontrol grubunda 25 olmak üzere 50 öğrenci ve iki öğretmen katılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve derslere ait ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan modelin deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki ettiği belirlenmiştir.

Kavcı (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersinde seçilen bazı ünitelere ait kazanımların argümantasyon destekli STEM etkinlikleri ile bu yönetime karşı öğrenci tutumlarını, eleştirel düşünmeye etkisini ve sürece yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Karma yöntem ile tasarlanan bu çalışmaya deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 öğrenci katılmış ve çalışma 8 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak “STEM’e Yönelik Tutum Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Ölçeği”, “Temel Beceri Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında eleştirel düşünme noktasında uygulanan STEM etkinliklerinin eleştirel düşünme becerisine yararı olduğu belirtilmiştir.

Kıran (2019) ve Usta (2019) yaptıkları çalışmalarda okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş, benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmaların çalışma grubunu dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” kullanmışlardır. Her iki araştırmada da okuduğunu anlama düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Boulay (2023), ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle eleştirel düşünmenin disiplinler arası bir proje ile gelişimine dair sonuçları ortaya koymayı amaçlamıştır. Sosyal bilimler, bilim ve teknolojinin yer aldığı bu disiplinler arası proje nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma sonucunda uygulanan projenin öğrenme-değerlendirme durumunun kavramsallaştırılmasını, disiplinler arası bağlantı kurmayı kolaylaştırdığını göstermektedir. Bir diğer sonuç ise çalışmaya katılan öğrencilerin açık fikirlilik ve aktif dinleme gibi eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarını geliştirdiğidir.

Goins (2015), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okuduğunu anlamada ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmada güçlük çeken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin kullandıkları kümelenmiş işlem stratejisinin etkinliğini

incelemektir. Çalışmaya iki dördüncü sınıf öğretmeni ve beş okuduğunu anlama becerisi yetersiz öğrenci dahil olmuştur. Beş hafta süren çalışmada elde edilen sonuçlardan ilki öğretmenlerin öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını almaları için fırsat tanınmaları gerektiğidir. Bunu için öğretmenler işe koşulacak stratejileri öğrencilere doğru biçimde aktarmalıdır. İkinci sonuç ise öğrencilerin kullanacakları stratejiyi içselleştirerek öğrenmeleri ve öğretmenlerinin bu konuda rehberliğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Billups (2006), araştırmasında ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini kullanma düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. “America’s Choice” programı yardımıyla yazma ve eleştirel düşünme becerilerinin kavramları ve tanımları tartışılmış, araştırmaya katılan öğretmenler bu programın öğrencilerin eleştirel düşünme ve yazmalarına katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Cáceres Murrie (2019), eleştirel düşünmeye etki eden çeşitli faktörlerin araştırılması ve gelişimini sağlamak için araştırmasında bir model önermiştir. İlkokul öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada işbirlikçi problem çözme becerisinin matematik dersi ile ilişkilendirilmiş ve derse nasıl entegre edilebileceği incelenmiştir. Öğretmen ile öğrenciler arasındaki etkileşim düzeyi ve öğrencilerin problem çözme becerisini kazanırken öğretmenin rehberliğine ne düzeyde ihtiyaç duyduğu ise bir diğer inceleme konusudur. Araştırma sonucunda öğretmenler süreçte öğrencilere dönüt verirken detaya girmemenin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini ders içeriklerine entegre etmeyi tercih ettikleri de elde edilen bir diğer sonuçtur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın gerçekleştiği ortam, araştırmanın katılımcıları, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analize hazırlanma süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Farklılaştırılmış Öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Hazırlanan ve uzman görüşleri alınan Türkçe ders planlarının uygulama sırasında yaşanan durumlara göre esnetilmesi ve değiştirilmesi ile karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek amaçlanmıştır. Hazırlanan planlar ve etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma, eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Bu bölümde eylem araştırmasının tanımı, özellikleri ve türleri yer almaktadır.

Bilimsel çalışmaların eğitim alanında artmasıyla birlikte öğretmenler de aslında var olan araştırmacı kimliklerini daha görünür biçimde ortaya koymaya başlamıştır. Öğretmenlerin sınıfta, yöneticilerin ise okul ortamında gördükleri sorunları çözmek için ortaya koydukları çözümler dizisini sistematik bir biçimde paylaşmalarına ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması kolaylık tanımaktadır. Ferrance (2000) eylem araştırmasını, katılımcıların kendi eğitim uygulamalarını, araştırma tekniklerini kullanarak sistemli bir şekilde ve dikkatle kontrol ettikleri süreç olarak tanımlamıştır (akt. Ocak ve Akkaş Baysal, 2020).

Yıldırım ve Şimşek (2021) eylem araştırmasının bir okulda çalışan öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı ya da diğer çeşit kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde yer alan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacının eşliğinde gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin problemlerin ortaya çıkarılması ya da zaten var olan bir problemi anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve çözümlemeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Lewin (1947) eylem araştırmasını üç adımla tanımlamış ve bu sürecin sarmal olduğunun ifade etmiştir. Bu adımlar keşfetmeyi içeren planlama, eylemde bulunma ve eylemin sonuçları hakkında gerçeklere ulaşma olarak ortaya konmuştur. (akt. Ocak ve Akkaş Baysal, 2020)

Eylem araştırması sürecinde daha çok nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı görülse de nicel veri toplama araçları da işe koşulabilmektedir. Nitel veri araçlarının daha sık kullanılmasının temelinde yatan gerekçe ise nitel araştırmanın daha esnek bir yapıya sahip olması ve genelleme amacının ön planda olmamasıdır. Eylem araştırması uygulamaları içinde yer alan bireyler kendi doğal ortamlarında uygulama sürecini doğrudan gözlemleyebilme, uygun veri toplama yöntemlerini belirleyebilme, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre yeniden veri toplama gibi kararların esnek biçimde alabilme olanağına sahiptirler. “Her ortam kendine özgüdür.” İlkesi gereği elde edilen sonuçlar benzer gruplara ve ortamlara genellenemez (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Büyüköztürk vd. (2019) eylem araştırmasının felsefi temelinde gelişimin, mesleki uzmanlıkların doğal bir parçası olduğu görüşünün bulunduğunu vurgulayarak öğretmenlik mesleğini gelişimin her zaman olasılık dahilinde olan karmaşık bir süreç olarak ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinde yapılan işlerin belirli bir rutinde benzer durumlarda tekrar etmesi işleri kolaylaştırıyormuş gibi görünse de zamanla güdülenmenin ve yapılan işlerin benzerliklerinin azalması değişimi kaçınılmaz kılmaktadır. Bu noktada eylem araştırması yapılması gereken değişiklikleri uzmanlık dahilinde gerçekleştirmeyi kolaylaştıracak çalışmaların önemli bir bölümüdür.

Eylem araştırması alanyazında tür bakımından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Tüm bu sınıflandırmaları üç başlıkta bir araya getiren Berg (2001) “teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması”, “uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması” ve “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması” olarak ifade etmiştir.

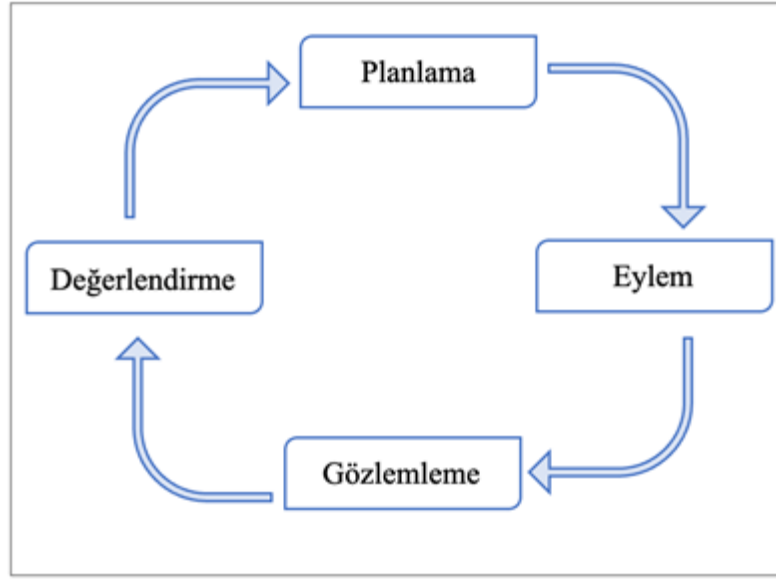
Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması: Bu yaklaşıma göre amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve dahilinde bir uygulamayı test etmek veya değerlendirmektir. Bahsi geçen kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacı, bir uygulayıcıya rehberlik ederek yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve süreci analiz ederek değerlendirmeler yapabilir. Süreçte araştırmacı ile uygulayıcı arasında yoğun bir etkileşim mevcuttur ve uygulayıcı sürece ilişkin tüm aksaklıkları araştırmacıya aktarır. Araştırmacı uzmanlığı dahilinde ortaya çıkan sorunlara nasıl müdahale edileceğini uygulayıcıya aktarır ve uygulayıcı bu öneriler doğrultusunda çalışmaları sürdürür. Bu tür eylem

araştırmalarında sürecin betimlenmesi araştırmacının esas amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Uygulama/karşılıklı iş birliği/ tartışma odaklı eylem araştırması: Holter ve Schwartz-Barcott (1993) bu tür yaklaşımda araştırmacı ve uygulayıcının uygulama sırasında ortaya çıkan muhtemel sorun alanlarını, bu sorunlara sebep olan olası faktörleri ve olası müdahale yollarını bir araya gelerek belirler (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu desen, teknik/bilimsel/işbirlikçi yaklaşıma göre daha esnektir. Bunun nedeni uygulayıcı ile girilen etkileşimin araştırmacının seyrini değiştirme ihtimalidir. Bu ihtimalden kaynaklanan en önemli güçlük ise sürecin değişkenliği sebebiyle veri toplanmanın zor gerçekleşmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması: Bu eylem araştırması yaklaşımında hedef yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmak ayrıca kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmeye yardımcı olmaktır. Bu sayede uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözüme süreci olarak görme ve devamlı olarak bu süreç içindeki kendi konumunu sorgulama şansına sahip olacaktır. Bununla birlikte eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirme ve uygulama sırasında sıkça karşılaşılan problemlere ilişkin açıklamalar yapabilme şansına sahip olacaktır. Bu yaklaşımda uygulayıcı araştırma yoluyla mesleğinde daha yetkin hale gelme, kuramla uygulamayı birleştirme becerisi kazanma ve kendi alanıyla ilgili politikalara ilişkin görüşler geliştirme gibi kazanımlar elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

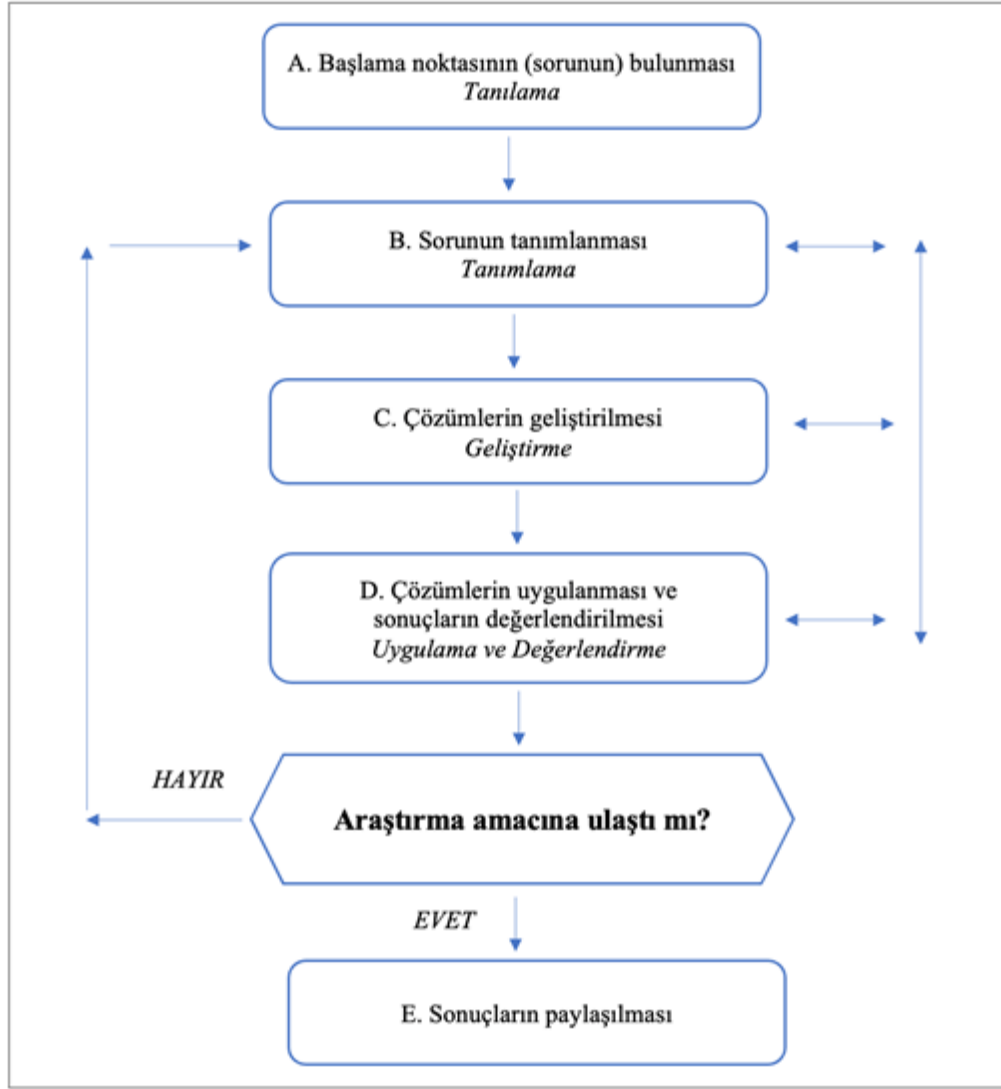
Coats (2005) eylem araştırmasının uygulamayı içine alan, onu geliştirmeyi ve değiştirmeyi hedefleyen bir araştırma türü olarak ifade etmiştir. Hem eylem hem araştırma hem de ikisinin arasındaki bağlantı hakkında ortaya konan bu araştırma türünün eşsiz olduğunu vurgulayarak eylem araştırmasının diğer araştırma türlerinden ayrıldığını belirtmiştir (akt. Gürbüz ve diğerleri, 2020). Büyüköztürk (2019) eylem araştırmalarının kolay gibi görünse de gerçek hayatın karmaşıklığı nedeniyle nadiren planlandığı gibi ilerlediğini ve aslında titizlikle planlanan çalışmalar sonucunda elde edilecek çıktılar belirsizdir. Bu sebeple eylem araştırmalarında sarmal bir süreç izlenir. Coats (2005: 5) bu süreci aşağıda verilen Şekil 3’te özetlemiştir (akt. Ocak ve Akkaş Baysal, 2020):



Şekil 3.1. Eylem Araştırması Süreci³

Eylem araştırmaları genel olarak çalışma sahasında karşılaşılan sorunların, aksaklıkların ya da geliştirilmek istenen durumların fark edilmesi ihtiyacıyla ortaya çıkar. Ocak ve Akkaş Baysal (2020) bunun yanında başarıların takdir edilip diğer bireylere de sirayet etmesi amacının da başlangıç noktası olabileceğini aktarmaktadır. Tüm bu etmenler problemi araştırmak için gerekli eylemlere karar verme, belki bir öğrencinin konuyu anlamasını keşfetme veya araştırmacının öğretimde farklı bir yaklaşımı nasıl uygulayacağını bulma süreci sonlanana kadar bir döngü biçiminde devam eder. Bu döngü araştırma yapan öğretmeni gerek öğrencilerden aldığı ger bildirimlerde gerekse çalışmalar esnasında yaptığı gözlemlerden kanıtlar toplamaya yönlendirecektir. Bahsi geçen süreç basit bir döngü gibi görünse de aslında karmaşık ve sarmal bir yapıdadır. Elde edilen her veri araştırmacıyı yeni sorulara ve eylemlere yönlendirir. Bu döngü aşağıdaki şekilde detaylandırılmıştır.

³ Kaynakça: Ocak ve Akkaş Baysal. (2020)



Şekil 3.2. Eylem Araştırmasının Aşamaları

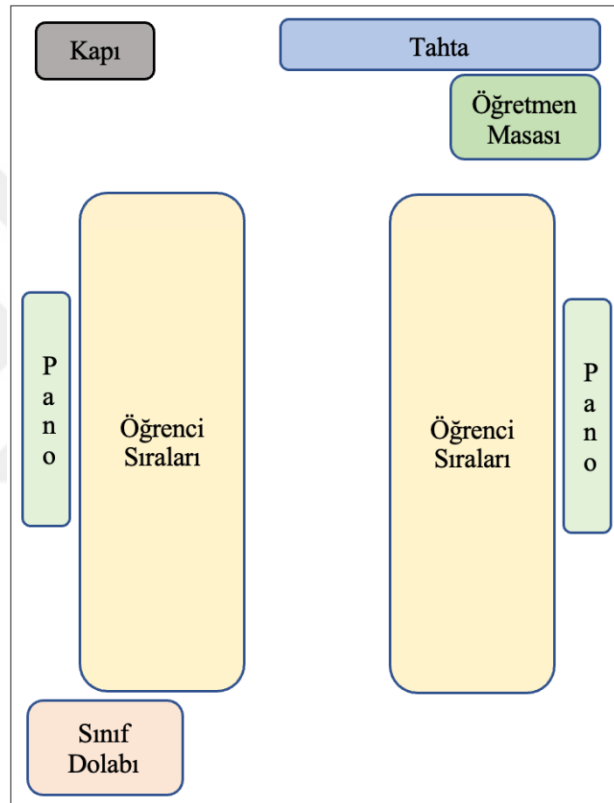
3.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Eğitim Ortamı

Bu araştırma, araştırmacının doğup büyüdüğü ve ilköğretim eğitimini tamamladığı İstanbul İli Maltepe İlçesi'ndeki bir devlet okulunun üçüncü sınıflarından birinde yürütülmüştür. Bu okulun tercih edilmesinin temel sebebi, araştırmacının bölgenin sosyo-kültürel yapısına hâkim olması ve çevreyi tanınmasıdır.

Uygulama dört katlı yirmi sekiz derslikli bir ilkokulun üçüncü katında yer alan üçüncü sınıflardan B şubesinde gerçekleştirilmiştir. Bu sınıfın seçilmesinin sebebi çalışma için sınıf öğretmeninin gönüllü olmasıdır. Sınıfta yer alan donanım özellikleri şöyledir: Bir adet öğretmen masası ve sandalyesi, bir adet sınıf dolabı, on adet iki kişilik masa, yirmi adet

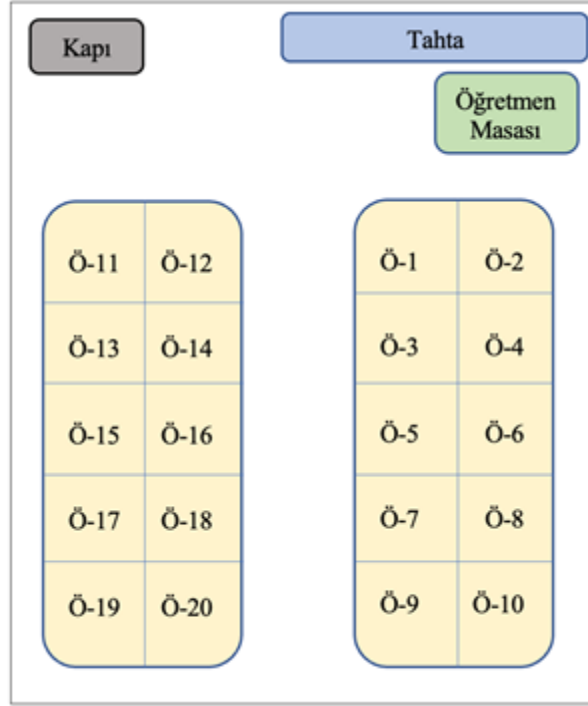
sandalye, bir adet projeksiyon, bir adet yazıcı ve bir adet beyaz tahta. Bu donanım özellikleriyle uygulama sınıfı standart devlet okulu kriterlerindedir. Bu noktada uygulamanın devlet ya da özel okulların herhangi birinde yapılmasına engel oluşturacak bir duruma rastlanmamıştır.

Sınıfın yan duvarlarında birer adet olmak üzere iki adet orta boy pano, öğretmen masasının yan tarafında Atatürk köşesi bulunmaktadır. Aşağıdaki Şekil 3.3'te uygulama sınıfının planı yer almaktadır.



Şekil 3.3. Uygulama sınıfının planı

Şekil 3.4'te oturma düzenine göre öğrencilere verilen kodlara yer verilmiştir. Öğrenciler, klasik otuma düzeninde öğretmen masasının karşısında oturmaktadır. Ancak uygulamanın bazı noktalarında öğrenciler küme biçiminde oturma düzenine geçmişlerdir.



Şekil 3.4. Oturma düzenine göre öğrencilere verilen kodlar

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu bölümde; araştırmaya katılan ilkokul öğrencileri, araştırmacı ve sınıf öğretmeni hakkında bilgi verilmektedir.

3.3.1. Öğrenciler

Araştırmaya İstanbul İli Maltepe İlçesi'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokul üçüncü sınıfta okuyan 10'u erkek, 9'u kız olmak üzere toplam 19 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin gerçek isimlerine yer verilmemiş ve araştırmacı tarafından kod isimler verilmiştir. Öğrencilerin gönüllü olarak katıldıkları araştırma öncesi velilerinden gerekli izinler alınmıştır (Ek-3). Uygulama öncesinde öğrencilere verilen izin formunda araştırmanın amacı ve uygulama sürecine dair bilgiler paylaşılmıştır. Tablo 3.1'de çalışma grubunun özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Kız	9	47,36
Erkek	10	52,63
Toplam	19	100

3.3.2. Araştırmacı

Araştırmacı, araştırma öncesinde MEB'in yayınladığı üçüncü sınıf Türkçe ders kazanımlarını incelemiş ve okuma alanından uygun olan kazanımları belirlemiştir. Belirlenen kazanımları ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik içerikleri aktarmayı hedefleyen ders planlarını oluşturmuştur. Hazırlanan planlar alanda uzman beş akademisyen ve altı sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Araştırmacı çalışmayı kendi uygulamıştır. Her ders öncesinde gerekli materyaller ve çalışma kağıtları hazırlanmış, ders sonrasında ise günlük tutulmuştur.

Araştırmacı, çeşitli özel okullarda yedi yıllık sınıf öğretmenliği deneyimine sahiptir. Araştırma sırasında herhangi bir okulda görev yapmamıştır. Araştırmacı aynı zamanda 2019-2020 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda eğitime başlamıştır.

3.3.3. Sınıf Öğretmeni

Uygulama yapılan sınıfın öğretmeni İstanbul İli Maltepe İlçesi'nde bir ilkokulda kadrolu olarak görev yapan ilkokul öğretmenidir. Öğretmen araştırmacının sınıfında çalışmalar yapmasına gönüllü olmuştur ve meslekteki kıdem süresi on sekiz yıldır. Öğretmene çalışma başında yapılan toplantı ile neler yapılacağı genel olarak anlatılmış, her ders öncesinde de hangi kazanımlar üzerine nasıl etkinlikler yapılacağı yine toplantılar ile açıklanmıştır. Bu sayede o hafta işlenecek olan okuma alanındaki kazanımlar çalışma ile tamamlanmıştır.

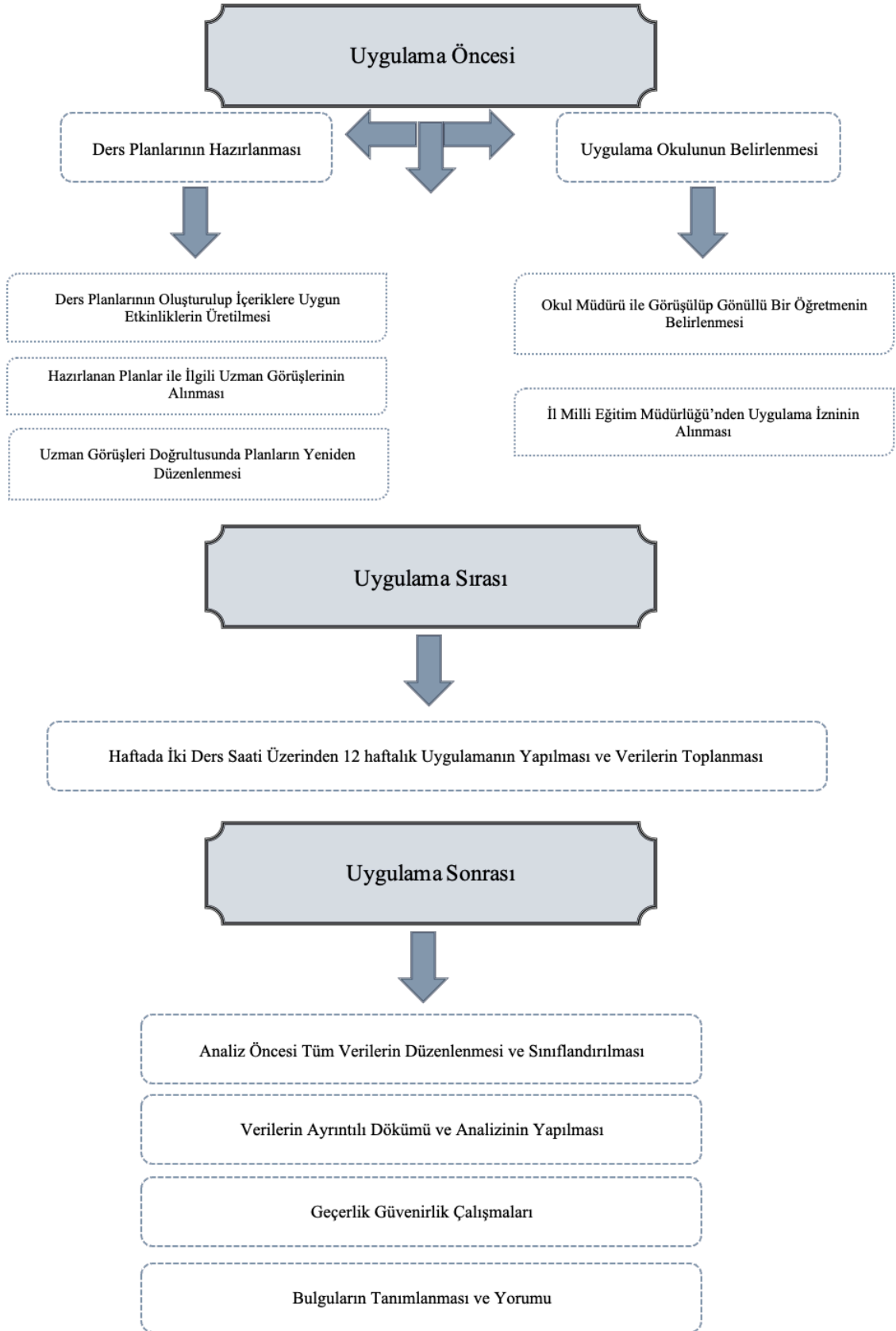
3.4. Araştırma Süreci

Çalışmanın bu bölümünde hazırlanan eylem planından, ders planları ve etkinliklerin hazırlanma sürecinden ve ders içeriklerinden bahsedilmiştir.

3.4.1. Eylem Planının Hazırlanması

Araştırma öncesinde alan yazın taranmış ve danışman hocalarla toplantılar yapılmış, ardından eylem planı hazırlanmıştır. Şekil 3.5'te araştırmanın eylem planı yer almaktadır. Eylem planı incelendiğinde çalışmanın; uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere üç bölümden oluştuğu görülmektedir.





Şekil 3.5. Eylem Planı Aşamaları

Uygulama öncesinde, MEB'in resmî sitesinden üçüncü sınıf Türkçe dersi müfredatı incelenmiştir. Okuma alanında çalışmanın içeriğine uygun olan kazanımlar belirlenmiş ve bu doğrultuda haftada iki ders saati olmak üzere 12 haftalık ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarında yer alan etkinliklerin FÖ ve eleştirel düşünme becerisine uygunluklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşü formu geliştirilmiştir (Ek-5). Hazırlanan planların düşünme becerisine, ders kazanımına, etkinliklerin sınıf seviyesine, etkinliklerin farklılaştırılmış öğretime, ders süresinin ve çalışma yapraklarının içeriğe uygunluğu bakımından 11 uzmanın (beşi çeşitli üniversitelerin Temel Eğitim Bölümü'nde akademisyen, altısı MEB'e bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmeni) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılarak ders planlarının son halleri ortaya çıkmıştır. Uygulama okulu olarak araştırmacının sosyo-kültürel yapısına hâkim olduğu ve çalışmayı yapmak için erişim imkanlarının kolay olduğu bir okul tercih edilmiştir. Belirlenen okulun müdürü ile görüşülmüş ve uygulamanın içeriği kısaca açıklanmıştır. Okul müdürünün onayının ardından uygulamanın yapılacağı sınıf öğretmeni ile de tanışılmış, içerikle alakalı bilgi verilmiş ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır (Ek-4).

Uygulama sırasında, öncelikle öğrencilerle bir tanışma ve kaynaşma dersi yapılmış akabinde ön testler uygulanmıştır. Devam eden haftalarda ise her ders öncesi içeriklerle ilgili ön hazırlıklar ve materyallerle ders akışı sağlanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan ders planlarının başlıkları, her hafta işe koşulan Türkçe dersi okuma bölümüne ait kazanımlar, hangi alanda farklılaştırılmış öğretimini yapıldığı, eleştirel düşünme becerisinin hangi alanına vurgu yapıldığı ve ders süresi aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Süreci Tablosu

Ders Planı	Kazanımlar	Farklılaştırma Alanı	Eleştirel Düşünme Alanı	Süre
Tanışalım Kaynaşalım	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.	İçerik	Akıl Yürütme ve Argümantasyon	4 ders saati 1. ve 2. hafta
Kitabın Büyüsü	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.3.3.28. Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	Süreç	Üst Biliş, Argümantasyon ve Akıl Yürütme	4 ders saati 3. ve 4. Hafta
Yeni Bilgiler Öğreniyorum	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	İçerik ve Ürün	Akıl Yürütme, Argümantasyon ve Araştırma - Sorgulama	4 ders saati 5. ve 6. Hafta
Karşılaştırıyorum	T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	İçerik ve Ürün	Üst Biliş ve Argümantasyon	6 ders saati 7. ve 8. Hafta
Hangisini Seçsem?	T.3.4.2. Kısa metinler yazar. T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	Ürün	Üst Biliş, Akıl Yürütme, Araştırma-Sorgulama ve Argümantasyon	4 ders saati 9. ve 10. Hafta
Hayvan Dostlarımızla Dünya Çok Daha Güzel	T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	İçerik ve Ürün	Araştırma-Sorgulama, Argümantasyon ve Akıl Yürütme	6 ders saati 11. ve 12. hafta

Tablo 3.1’de belirtildiği üzere okuma alanına ait seçilen kazanımlara ilişkin ders planları hazırlanmıştır. Farklılaştırılmış öğretme uygun olarak içerik, süreç, ürün bölümlerinden bir ya da birkaçında farklılaştırma yapılarak ve seçilen eleştirel düşünme becerilerine hizmet şeklinde etkinlikler ve çalışma yaprakları oluşturularak detaylı bir ders planı hazırlanmıştır. Altı ders planından oluşan çalışma 24 ders saatini kapsayacak biçimde tasarlanmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim planlarının her biri cinsiyet ve yaş grubu göz önüne alınarak farklı ilgi, hazırbulunuşluk veya öğrenme stillerine uygun biçimde kurgulanmıştır. İlk planda dört farklı ilgi alanına, ikinci planda altı farklı ilgi alanına ve öğrenme stiline, üçüncü planda üç farklı hazırbulunuşluk düzeyine, dördüncü planda iki farklı ilgi alanına, beşinci planda altı farklı ilgi alanına ve öğrenme stiline, altıncı planda ise üç farklı hazırbulunuşluk ve öğrenme stiline uygun etkinlikler ve çalışma kağıtları tasarlanmıştır. Her dersin değerlendirme bölümünde öğrencilerin çalışma kağıtları ve ürünleri sınıf arkadaşlarına sunmalarına olanak tanınmıştır.

Süreçte elde edilen veriler düzenlenmiş ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Çalışmanın son haftasında öğrencilere son testler uygulanarak çalışma nihayete erdirilmiştir.

3.4.2. Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar ve Geliştirilen Çözüm Yolları

Bu bölümde uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve üretilen çözümler yer almaktadır. Uygulama sürecinde iki adet sorun yaşanmış ve aşağıdaki eylem planları ile çözüm üretilmiştir.

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik Birinci Eylem Planı

Sorun: “Karşılaştırıyorum” isimli planın değerlendirme bölümünde yer alan ürün çalışması verilen sürede tamamlanamamıştır.

Amaç: Tasarlanan değerlendirme ürününün tamamlanarak ders planının bütünlüğünü sağlamak amaçlanmıştır.

Eylem Adımları:

1. Uygulamanın gerçekleştiği sınıfın öğretmeni ile görüşülerek bu plan için aynı hafta içerisinde iki ders saati daha çalışma yapmak için talepte bulunulmuştur.
2. Uygulama yapılan günün ertesi ek ders yapılarak öğrencilerin ürünlerini tamamlamaları ve sunmaları sağlanmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik İkinci Eylem Planı

Sorun: “Hayvan Dostlarımızla Dünya Çok Daha Güzel” isimli ders planının değerlendirme bölümü ders süresinde tamamlanamamıştır.

Amaç: Öğrencilerin süreçte başladıkları çalışmayı tamamlayarak çalışmanın bir sonuca varması amaçlanmıştır.

Eylem Adımları:

1. Uygulamanın gerçekleştiği sınıfın öğretmeni ile görüşülerek bu plan için aynı hafta içerisinde iki ders saati daha çalışma yapmak için talepte bulunulmuştur.

2. Uygulama yapılan günün ertesi ek ders yapılarak öğrencilerin ürünlerini tamamlamaları ve sunmaları sağlanmıştır.

Uygulama sonrasında, elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Verilerin ayrıntılı biçimde dökümleri ve analizleri yapılmış, geçerlik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Son olarak bulguların tanımlanması ve yorumlarına yer verilmiştir.

3.4.3. Derslerin Planlanması

Araştırma öncesinde yapılan görüşmeler neticesinde çalışmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmeni ile toplantı yapılmıştır. Uygulamanın yapılacağı gün ve saat belirlenmiştir. Her hafta aynı gün ve saatte iki ders peş peşe uygulama yapılması, aksi bir durumda yeniden görüşülerek gün ve saatin düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Türkçe dersi kapsamında yapılacak olan araştırmanın planları sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır. Bu sayede öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde oluşabilecek aksamaların önüne geçilmiştir.

3.4.4. Uygulama Süreci

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin ilk dersinde araştırmacı çalışma grubunu tanımak ve kendini tanıtmak için bir tanışma ders yapmıştır. Bu dersin sonrasında ise “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Okuduğunu Anlama Beceri Testi”nin ön testleri uygulanmıştır. Daha sonraki haftalarda ise haftada iki ders saatini kapsayan ve ikişer hafta devam eden ders planları uygulanmıştır. Hazırlanan ders planlarının uygulandığı süreçte araştırmacı günlük tutarak önemli durumları kaydetmiştir.

Son ders saatinde ise EDEÖ ve OABT'nin son testleri uygulanarak çalışma tamamlanmıştır. Uygulama takvimi tablada yer almaktadır.

Uygulama süreci perşembe günleri art arda iki ders saati biçiminde üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan “*Karşılaştırıyorum*” ve “*Hayvan Dostlarımızla Dünya Çok Daha Güzel!*” başlıklı planların etkinlikleri için tasarlanan süre yeterli olmadığı için sınıf öğretmeniyle görüşülüp çalışmanın ertesi günlerinde ikişer ders saatinde etkinlikler tamamlanmıştır.

3.4.5. Uygulamanın Değerlendirilmesi

Uygulama sürecinde hazırlanan çalışma yaprakları, proje ürünleri, çalışma esnasında öğrencilerin gösterdikleri katılım ve performans ile değerlendirme sağlanmıştır. Bununla birlikte çalışma öncesinde ve sonrasında işe koşulan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” değerlendirmenin diğer boyutunu oluşturmuştur.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nitel hem nicel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Tablo 3.2’de bunlar görülmektedir.

Tablo 3.2. Veri Toplama Araçları ile Araştırma Sorularının İlişkilendirilmesi

	Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları
Nitel Boyut	1. Üçüncü sınıf Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerle sınıf içi okuduğunu anlama uygulamalarının etkililiği nasıldır? (İçerik, süreç, değerlendirme ve içerik-değerlendirme çalışmaları)	• Araştırmacı Günlüğü
	2. Üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretime dayalı etkinliklerle sınıf içi eleştirel düşünme uygulamalarının etkililiği nasıldır? (İçerik, süreç, değerlendirme ve içerik-değerlendirme çalışmaları)	• Çalışma Yaprakları
		• Proje Görevleri
		• Gözlem Formları
Nicel Boyut	3. Üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?	• Okuduğunu Anlama Beceri Testi
	4. Üçüncü sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	
	5. Üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?	• Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi
	6. Üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	

Nicel verilerin toplanmasında “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”; nitel verilerin toplanmasında ise çalışma kağıtları, proje ürünleri, gözlem formları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

3.5.1. Okuduğunu Anlama Beceri Testi

İlgili alan yazın incelendiğinde ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyini ölçen testler bulunmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda Aşuluk’un (2020) “Zekâ Oyunlarının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” isimli tez çalışmasında kullanmış olduğu ve kendisinin geliştirdiği okuduğunu anlama beceri testinin hazırlanan uygulama planlarını tamamlayıcı nitelikte olduğu görülmüştür. Okuduğunu Anlama Beceri Testi (OABT) bu çalışmada okuduğunu anlama becerisini ölçmek için kullanılmıştır (Ek-1).

Bu ölçekte biri öyküleyici biri bilgilendirici metin olmak üzere iki metin kullanılmıştır. Barrett taksonomisinden faydalanılarak iki metnin her birine ayrı olarak basit anlama, derinlemesine/çıkarımsal anlama, yeniden organize etme, değerlendirme ve memnuniyet basamaklarını kapsayacak biçimde okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular üçü Türkçe ikisi sınıf öğretmenliği bölümlerinden olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuş, uzmanlar arası uyum düzeyi ise Lawshe tekniği ile kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Alınan görüşler sonrasında her iki metnin son sorusu olarak metin dışı sorular eklenmiştir. Bu halde “*Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu*” metninde sekiz, “*Yavru Deniz Kuşları*” metninde ise altı açık uçlu soru bulunmaktadır. Soruların yeterliliğine ilişkin dokuz alan uzmanının ve üç sınıf öğretmenin görüşleri alınmış ve her iki metne birer metinler arası açık uçlu soru eklenerek ölçek son haline erişmiştir. Testte yer alan iki metne ait toplam 16 açık uçlu soru bulunmaktadır. Testin kararlılık ve tutarlılığını sağlamak için araştırmacı tarafından “Dereceli Puanlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Her bir maddenin karşılık geldiği ölçüt olarak 0-1-2 düzeyinde puanlara yönelik olası cevapların yer aldığı puanlama anahtarında, 2 puan metnin tam olarak anlaşıldığını gösteren maddenin yanıtları için kullanılmıştır. 1 puan metnin düşük düzeyde anlaşıldığı, eksik ya da belirsiz yanıtlara karşılık iken boş bırakılan veya alakasız yanıtlar 0 puan ile derecelendirilmiştir. Puanlama anahtarına göre testten alınabilecek en yüksek puan 32’dir. Puanlama Anahtarı için de iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Puanlama anahtarının güvenilirliğini sağlamak için puanlayıcılar arası tutarlığın hesaplanmasında

“Kappa Sayısı” kullanılmış ve analiz sonucunda puanlayıcılar arasındaki uyum 0,76 olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirilirken nitel verilerden de yararlanılmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşme formu” ile deney grubunda yer alan öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri alınmıştır (Aşuluk, 2020). Okuduğunu Anlama Beceri Testi’nin kullanımına ilişkin gerekli izinler alınarak çalışmanın başında ve sonunda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.5.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi

Araştırmanın eleştirel düşünme boyutuyla ilgili olarak yapılan alan yazın taramasında eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik testlerin genellikle yetişkinlere uygun düzeyde hazırlanmış olduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda ilkökul öğrencileri için Akar ve Uluçınar (2020) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ihtiyaca uygun bulunmuştur. Araştırmacıların ölçek geliştirme çalışması anket modelinde tasarlanmıştır. Bu modelde araştırmacı, verileri belirli bir sürede ve belirli bir katılımcı grubundan tek seferde elde etmeye çalışmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

- Bir madde havuzunun oluşturulması
- Maddelerin uzman görüşüne sunulması
- Deneme uygulamasının yapılması
- Keşif faktörü analizi için verilerin toplanması
- Verilerin doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması
- Güvenirlik çalışmaları
- Raporlama.

Madde havuzu oluşturulurken eleştirel düşünme becerisi üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların çalışmaları incelenmiştir. Önceki araştırmacıların büyük ölçüde vurguladığı ve üzerinde anlaşmaya vardıkları boyutlara odaklanılmıştır. Bu boyutlar açık fikirlilik, sorgulama, şüphecilik, gerçekçilik, merak ve nesnel düşünebilme eğilimleri olarak sıralanabilir. Belirlenen eğilimler doğrultusunda elde edilen maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütlere göre bir taslak çalışma oluşturulmuştur. Bu taslak çalışma da uzman görüşüne sunulup maddelerin öngörülen eğilimler ile uyumuna bakılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bir grup öğrenciye taslak ölçek uygulanmıştır. Uygulamadan alına geri bildirimler ve değerlendirmeler ışığında ölçek

yenilenmiştir. EDEÖ'nün taslak hali üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış, bir grup öğrenciden elde edilen veriler keşfedici faktör analizi yapmak için kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizini denetlemek için doğrulayıcı faktör analizi uygun bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi için ayrı bir veri toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizindeki yapı ile uyumluluğunu anlamak için farklı bir gruba uygulama yapılmıştır. Yapılan çalışmalar ve analizlerin ardından elde edile ölçeğin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Gerekli izinler alınarak ölçek sınıf düzeyine uygun biçimde uyarlanmış ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.5.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, uygulama boyunca araştırmacının gözlemlerini kaydettiği defterdir. Günlükte araştırmacının uygulama boyunca önemli bulduğu noktalar yer almaktadır. Öğrencilerin ders boyunca gösterdikleri performansları ve çalışmalar hakkında yaptıkları dikkat çekici yorumları da deftere kaydedilmiştir.

3.5.4. Çalışma Kağıtları, Proje Görevleri ve Gözlem Formları

Ders planları dahilinde hazırlanan çalışma kağıtları uygulama sürecinde öğrencilerin gelişimlerini takip etmek amacıyla hazırlanmış ve saklanmıştır. İlk ders planı olan “Tanışalım Kaynaşalım”da dört seçenekten oluşan ve her bir seçenekte üç ayrı sayfa olmak üzere toplam on iki, ikinci plan olan “Kitabın Büyüsü” için dört, üçüncü ders planı olan “Yeni Bilgiler Öğreniyorum” için tüm sınıfça ortak yapılmak üzere iki ve üç seçenekten oluşan her bir seçenekte üç sayfa bulunan toplam dokuz, dördüncü ders planı olan “Karşılaştırıyorum” için tüm sınıfın yapacağı bir ve iki seçenekten oluşan her bir seçenekte de üç sayfa bulunan toplamda altı, beşinci ders planı olan “Hangisini Seçsem?” için üç ve son ders planı olan “Hayvan Dostlarımızla Dünya Daha Güzel!” için tüm sınıfın yapacağı iki ve üç seçenekten oluşan her bir seçenekte de iki sayfa bulunan toplam altı sayfa bulunmaktadır.

Ders planlarının içeriklerine bağlı olarak bazı içeriklerde proje görevleri yer almıştır. Bunlar Kitabın Büyüsü, Karşılaştırıyorum, Hangisini Seçsem ve Hayvan Dostlarımızla Dünya Daha Güzel planlarıdır. Proje çalışmalarının bulunduğu ders planlarında öğrencilerin performanslarının gözleme dayalı olarak değerlendirildiği gözlem formları yer almaktadır. Tüm bu çalışmalar alanda uzman altı sınıf öğretmeni ve beş akademisyen

tarafından incelenmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve maddeler son şekillerini almıştır.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının yapılması ve ön test-son testlerin gerçekleştirilmesi toplam on iki hafta sürmüştür. Çalışmalar öncesinde “OABT” ve “EDEÖ” birer ders saati süreyle uygulanmıştır. OABT içerisinde yer alan bazı ifadelerin anlaşılabilmesi sebebiyle öğrencilere açıklama yapılmıştır. EDEÖ ise ölçeği geliştiren araştırmacının tavsiyesi üzerine uygulayıcı tarafından her madde altında yazan örnek ile açıklanarak tamamlanmıştır ve ölçeğin ilk halinde dört madde biçiminde yer alan sıklık alanları “Hiçbir Zaman”, “Bazen”, “Çoğu Zaman” ve “Her Zaman” yerine üçe indirilerek “Hiçbir Zaman”, “Bazen” ve “Her Zaman” biçimde düzenlenerek uygulanmıştır. Ön test uygulamasının ardından Farklılaştırılmış Öğretim çalışmaları 12 hafta boyunca işlenmiştir.

Hazırlanan ders planları uygulanırken çalışma kağıtları, gözlem formları ve varsa proje çalışmaları araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı günlüğüne ise her hafta iki ders saati tamamlandıktan sonra önemli görülenlerin notları alınmış ve saklanmıştır. 12 haftalık uygulamanın sonunda son testler de ön testlerin uygulamasıyla aynı biçimiyle tamamlanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Bu başlık altında verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.7.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma esnasında elde edilen verilerin analizi, içerik analizi ve betimsel analiz ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021), betimsel analizi daha yüzeysel ve araştırmanın kavramsal çatısını önceden belirleme olarak tanımlarken içerik analizini toplanan verilerin daha derin biçimde incelenmesi ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların tespit edilmesi olarak ifade etmiştir. Bu araştırmada Farklılaştırılmış Öğretim ile hazırlanan etkinlikler ve çalışma yapıları, araştırmacı günlüğü, proje görevleri ve gözlem formlarının çözümlenmesi içerik analizi ile sağlanmıştır. İçerik analizi yapılırken çalışma yapılarında veriler; nitelikli, iyi ve geliştirilmeli olarak derecelendirilmiştir. Güvenirliği artırmak için veriler yüksek lisans tezini Farklılaştırılmış Öğretimi kullanarak yapan uzman

bir Sınıf Öğretmeni tarafından da analiz edilmiştir. Araştırmada Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle aşağıda yer verilmiştir:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Tablo 3.3. “Tanışalım Kaynaşalım” Planının Okuduğunu Anlama Bölümü Miles-Huberman Uyum Çalışması

Metin İsmi	Araştırmacı 1			Araştırmacı 2			Araştırmacılar Arası Uyum
	Nitelikli	İyi	Geliştirilmeli	Nitelikli	İyi	Geliştirilmeli	
Mor Gözlü Kedi	-	1	6	-	1	6	
Ağlayan Gelin Çiçeği	-	1	3	-	2	2	
Dedemin Oyunu	2	2	-	3	1	-	
İki Kardeş	-	3	1	2	-	2	
Toplam	2	7	10	5	4	10	Uyum oranı %84

Tablo 3.3. incelendiğinde “Ağlayan Gelin Çiçeği” metnine ait okuduğunu anlama bölümünde Araştırmacı 1, bir çalışma sayfasını *iyi*, üç çalışma sayfasını *geliştirmeli*; Araştırmacı 2 ise iki çalışma sayfasını *iyi*, iki çalışma sayfasını *geliştirilmeli* olarak değerlendirmiştir. “Dedemin Oyunu” metninde Araştırmacı 1, iki çalışma sayfasını *nitelikli*, iki çalışma sayfasını *iyi*; Araştırmacı 2, üç çalışma sayfasını *nitelikli*, bir çalışma sayfasını *iyi* biçiminde değerlendirmiştir. “İki Kardeş” metninde ise Araştırmacı 1, üç çalışma sayfasını *iyi*, bir çalışma sayfasını *geliştirilmeli*; Araştırmacı 2, iki çalışma sayfasını *nitelikli*, iki çalışma sayfasını *geliştirilmeli* olarak değerlendirmiştir. “Mor Gözlü Kedi” metnine ait çalışma sayfalarında ise görüş birliğine varılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar formül ile hesaplanmış ve araştırmacılar arası uyum oranı %84 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.4. “Tanışalım Kaynaşalım” Planının Eleştirel Düşünme Bölümü Miles-Huberman Uyum Çalışması

Metin İsmi	Araştırmacı 1			Araştırmacı 2			Araştırmacılar Arası Uyum
	Nitelikli	İyi	Geliştirilmeli	Nitelikli	İyi	Geliştirilmeli	
Mor Gözlü Kedi	2	1	4	2	1	4	
Ağlayan Gelin Çiçeği	-	1	3	-	-	4	
Dedemin Oyunu	3	-	1	3	-	1	
İki Kardeş	1	1	2	-	2	2	
Toplam	6	3	10	5	3	11	Uyum oranı %90

Tablo 3.4’e bakıldığında “Ağlayan Gelin Çiçeği” metnine ait eleştirel düşünme bölümünde Araştırmacı 1, bir çalışma sayfasını *iyi*, üç çalışma sayfasını *geliştirilmeli*; Araştırmacı 2, dört çalışma sayfasını da *geliştirilmeli* biçiminde değerlendirmiştir. “İki Kardeş” metninde Araştırmacı 1 çalışma sayfalarından birini *nitelikli*, birini *iyi*, ikisini *geliştirilmeli*; Araştırmacı 2 ise çalışma sayfalarından ikisini *iyi*, ikisini *geliştirilmeli* olarak değerlendirmiştir. “Mor Gözlü Kedi” ve “Dedemin Oyunu” metinlerinde ise araştırmacılar tüm çalışma yapraklarında görüş birliğine varmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar ile yapılan hesaplamada araştırmacılar arası uyum %90 oranında çıkmıştır.

Tablo 3.5. “Kitabın Büyüsü” Planının Okuduğunu Anlama Miles-Huberman Uyum Çalışması

	Araştırmacı 1	Araştırmacı 2	Araştırmacılar Arası Uyum
Doğru sayısı			
1 Doğru	5	5	
2 Doğru	6	6	
3 Doğru	6	5	
4 Doğru	2	2	
5 Doğru	-	1	
Toplam			Uyum oranı %89

Tablo 3.5. ders öncesi hazır bulunuşluğu ölçmede kullanılan “Kitabın Büyüsü” metnine ait beş sorudan oluşan okuduğunu anlama sorusunun analizi yer almaktadır. Buna

göre Araştırmacı 1, üç doğru yanıtın bulunduğu altı, Araştırmacı 2 ise beş çalışma sayfası olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmacı 1 soruların tamamına doğru yanıt verilen bir çalışma sayfası olmadığını, Araştırmacı 2 ise bir çalışma sayfasında soruların tamamına doğru yanıt verildiğini tespit etmiştir. Çalışma sayfalarında bir, iki ve dört doğru yanıt verilenler konusunda ise araştırmacılar fikir birliği sağlamıştır. Formül ile yapılan hesaplama sonucunda uyumluluk oranı %89 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.6. “Kitabın Büyüsü” Planının Eleştirel Düşünme Miles-Huberman Uyum Çalışması

	Araştırmacı 1	Araştırmacı 2	Araştırmacılar Arası Uyum
Doğru sayısı			
1 Doğru	2	1	
2 Doğru	2	3	
3 Doğru	10	9	
4 Doğru	5	5	
5 Doğru	-	1	
Toplam			Uyum oranı %89

“Kitabın Büyüsü” metninin eleştirel düşünme bölümü için yapılan analize Tablo 3.6’da yer verilmiştir. Buna göre Araştırmacı 1 bir doğru bulunan iki; Araştırmacı 2 ise bir çalışma sayfası belirlemiştir. Araştırmacı 1, iki doğru yanıtın yer aldığı iki; Araştırmacı 2 ise bir çalışma sayfası olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmacı 1, üç doğru yanıt bulunan 10; Araştırmacı 2 ise 9 çalışma sayfası olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı 1, tüm sorulara doğru yanıt veren bir çalışma kâğıdı belirleyememiş; Araştırmacı 2, iki bir çalışma kâğıdında tüm sorulara doğru yanıt verildiğini saptamıştır. Araştırmacılar dört doğru yanıtın yer aldığı çalışma sayfaları konusunda görüş birliğine varmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda iki araştırmacı arasındaki uyumluluk oranı %89 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın güvenilir sayılabilmesi için güvenilirlik değerinin %70’ten fazla olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Yapılan analizler ve formül ile yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen uyum oranlarının %84, %90, %89 ve %89 olması, araştırmanın nitel boyutunda güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir. Nitel verilerin analizi ve değerlendirilmesi başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

3.7.1.1. Araştırmacı Günlüğünün Analizi

Her hafta işlenen derslerle ilgili gözlem ve görüşlerin kaydedildiği günlük analizden önce dikkatle okunmuştur. Herhangi bir düzeltme ya da değişiklik yapılmadan bilgisayara aktarılan içerik başlıklara ayrılmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacı günlüğü Uzman Sınıf Öğretmeni tarafından da analiz edilmiştir. Formül ile yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmacı günlüklerinin tutarlılık değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır.

3.7.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Etkinlikleri, Çalışma Sayfaları ve Proje Görevlerinin Analizi

Farklılaştırılmış Öğretim esas alınarak hazırlanan etkinlikler ve çalışma sayfaları uygulama öncesinde uzman görüşleri alınarak düzenlenmiş ve yenilenmiştir. Yapılan yenilemelerin ardından uygulama bölümüne geçilmiştir. Uygulamanın akabinde elde edilen veriler araştırmacının önceden hazırladığı ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Güvenirliği sağlamak için Uzman Sınıf Öğretmeni tarafından analizler yapılmış ve tutarlılık hesaplanarak 0,87 olarak belirlenmiştir.

3.7.1.3. Gözlem Formlarının Değerlendirilmesi

Öğrencilerin ders içinde verilen görevleri yerine getirdikleri esnada sergiledikleri performansı değerlendirme üzere araştırmacı tarafından bir gözlem formu oluşturulmuştur. Formda öğrencilerin çalışma düzeylerine göre “çok iyi”, “iyi”, “orta” ve “geliştirilmeli” biçiminde derecelendirilmiştir. Bu değerlendirme ders esnasında doğrudan yapıldığı için yalnızca araştırmacı tarafından yapılmıştır. Aşağıdaki örnek gözlem formunda öğrencilerin değerlendirilme kriterleri görülmektedir.

Tablo 3.7. Gözlem Formu- Performans Değerlendirme Ölçeği

Değerlendirme Kriterleri	Çok İyi	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Çalışma dikkatlice ve özenle düzenlenmiş.				
Akıl yürütme süreçlerini geliştirici nitelikte çalışılmış.				
Çalışma zamanında bitirilmiş.				
Çalışma açık ve anlaşılır biçimde tasarlanmış.				
Çalışma sırasında grupta uyumlu çalışıldı.				

3.7.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma amacında yer alan soruları yanıtlayabilmek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile elde edilen nicel verilerin analizi IBM SPSS Statistics programı kullanılarak yapılmıştır. Ön test ile son test puanlarının karşılaştırılmasında Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi (Paired Sample t-Test) kullanılmıştır. Bu testin kullanılmasının sebebi ise bireylerin farklılaşmasından kaynaklanacak hata payının en aza indirilmek istenmesidir. Cinsiyete göre farklılaşmayı belirlemek için ise Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır.

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel çalışmalarda inandırıcı sonuçlara varabilmek önem arz eden bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple güvenirlik ve geçerlik kavramları araştırmalarda sıkça kullanılan kavramlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının ve kriterlerinin nicel araştırmalarda olduğu gibi kullanılamamasından dolayı nitel araştırmalarda aynı kriterleri ifade eden farklı kavramlar kullanılmıştır. Guba ve Lincoln (1989) nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenirliği sağlamak için gerekli olan kriterleri inandırıcılık, transfer edilebilirlik, değişmezlik ve teyit edilebilirlik olarak ifade etmiştir (akt. Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2015):

İnandırıcılık: Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ise Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarına hâkim uzman sınıf öğretmeni olan ikinci bir araştırmacı tarafından analizler yapılmıştır. Farklılaştırılmış Öğretim yöntemleri ile hazırlanan ders planları, çalışma yaprakları, proje görevleri ve gözlem formunun hazırlanması sürecinde alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Aktarılabilirlik: Gerçekleştirilen araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Süreç, ortam ve araştırmaya dahil olanlar hakkında detaylı olarak bilgi verilmiştir. Araştırmacı günlüğü, gözlem formu, Farklılaştırılmış Öğretim ile yapılan etkinlikler, çalışma yaprakları ve proje görevleri vasıtasıyla araştırma problemine yönelik detaylı biçimde veri toplanmıştır.

Tutarlılık: Bu çalışmada elde edilen nitel veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan metinler doğrudan alıntılar ile aktarılmış bu sayede araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Toplanan veriler birbiri ile karşılaştırılmış ve bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Teyit Edilebilirlik: Araştırma boyunca elde edilen tüm veriler ham halde tekrar incelemeye olanak tanımak için araştırmacı tarafından saklanmaktadır. Bu sayede araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak amacıyla yapılanlar şu şekilde özetlenebilir:

- Uygulama öncesinde gerekli izinler alındıktan sonra uygulama ve veri toplama süreci başlamıştır.
- Veriler on iki haftalık sürede toplanmıştır.
- Veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.
- Toplanan veriler her hafta düzenli olarak dosyalanmış ve tutarlılığı denetlenmiştir.
- Araştırmacı günlüğü betimsel analizde doğrudan alıntılar yapılmış ve örnekler sunulurken yorumlanmıştır.
- Verilerin analizleri uzman görüşleri doğrultusunda yapılmış ve araştırma soruları ile ilişkilendirilerek bulgular bölümünde yer almıştır.

3.9. Araştırmaya İlişkin Etik Uygulamalar

Araştırma öncesinde uygulamanın yapılacağı okulun idari birimi ile görüşülüp gerekli izinler alınmıştır. Gönüllülük esasına uygun biçimde belirlenen sınıfın öğretmeni ile toplantı düzenlenerek uygulama hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme ve toplantıların ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izin alınmıştır. Yasal izin süreci tamamlandıktan sonra sınıf öğretmeni velilere çalışma ile ilgili bilgi aktarımını sağlamıştır. Velilere çalışmaya katılacak olan öğrencilerin katılımını onayladıklarına ve süreç boyunca elde edilecek verilerin kullanımına dair izin belgeleri imzalatılmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan çalışma kağıtları, proje ürünleri, gözlem formları ve araştırmacı günlüğü ile toplanan nitel verilerin analizleri ile “Okuduğunu Anlama Beceri Testi”, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile sonucunda elde edilen nicel verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

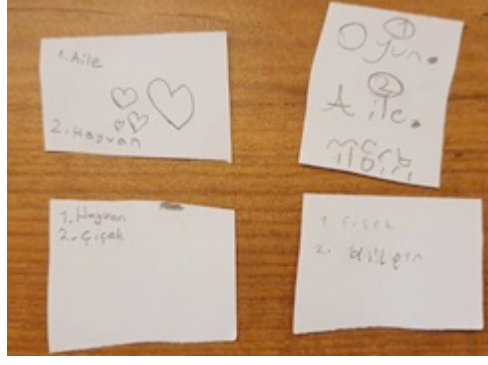
4.1. “Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Okuduğunu Anlama Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Nitel Bulgular

Hazırlanan ders planlarının ve etkinliklerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla içerik, süreç, ürün ve içerik-üründe farklılaştırma yapılan planlar ayrı başlıklar halinde nitel verilere dayalı bir biçimde değerlendirilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular Farklılaştırılmış Öğretimle hazırlanmış etkinlikler, çalışma kağıtları, proje ürünleri, gözlem formları ve araştırmacı günlüğü ile elde edilen verilere dayanmaktadır.

4.1.1. “İçerikte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme

“Tanışalım Kaynaşalım” isimli ders planı uygulaması öncesinde araştırmacı uygulayıcı olduğundan ve daha önce sınıfı tanımadığı için kısa bir tanışma oyunu oynanmıştır. Topla oynanan bu oyunda topu tutan kişi önce ismini ardından en sevdiği dersin adını söylemiştir. Bu oyunda farklılıklara vurgu yapılarak her bireyin farklı ilgi alanları olabileceği fikrine ön plana çıkarılmıştır. Ardından yine farklı bakış açılarına dikkat çeken bir dizi görsel içeren sunum açılmıştır. Sunum hakkındaki bulgular “İçerikte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” bölümünde açıklanacaktır.

Farklılaştırma etkinliğine ilk olarak ilgide farklılaştırma yapılarak başlanmıştır. Bunun sebebi henüz öğrencilerin yeterince tanınmaması; bu etkinlikte öğrencileri daha yakından tanımak ve bazı ilgi alanlarının belirlenmek istenmesidir. Tahtaya “Hayvan, Çiçek, Oyun, Aile” kelimeleri yazılıp öğrencilerden ilgilerini çeken iki kelimeyi ve isimlerini yazmaları söylenmiştir. Şekil 4.1’de bazı öğrencilerin tercihlerini yazdıkları kağıtlar görülmektedir.



Şekil 4.1. Bazı öğrencilerin tercih sıralamaları

Kağıtlar toplanıp ikiyeşerli ve üçerli ilgi grupları oluşturulmuştur. Hayvan kelimesini yazan yedi; çiçek, oyun ve aile kelimelerini yazan dörder öğrenci olmuştur. Hayvan kelimesini yazanlara “Mor Gözlü Kedi”, çiçek yazanlara “Ağlayan Gelin Çiçeği”, oyun yazanlara “Dedemin Oyunu”, aile yazanlara ise “İki Kardeş” metinleri ve çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Metinlerin her biri önceden iki bölüme ayrılmıştır. Gruplardaki her bir öğrenci ilgilerine göre seçtikleri metnin bir bölümünü okuma görevini üstlenmiş ve önce bir kez kendi okuma yapıp ardından aynı kısmı okuyan arkadaşıyla bir araya gelmiştir. Aynı metnin aynı bölümünü okuyan öğrenciler kendilerine düşen bölümleri birlikte okuyup derinlemesine incelemişlerdir. Ayrıl-birleş okuma tekniğinin uygulandığı bu etkinlikte ilgisine göre seçtiği metnin bir bölümünü okuyan öğrenci oluşturulan ilk grubuna dönerek metnin akış sırasına göre okuduğu bölümü diğer arkadaşlarına anlatmıştır. Böylece metnin tamamı işbirlikli biçimde okunmuştur.

Okumanın ardından dağıtılan çalışma kağıtlarının grupça tartışılarak tamamlanması istenmiştir. Çalışma kağıdında yer alan sorular Bloom Taksonomisi’nin hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Analizin bu bölümünde hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına hitap eden sorular incelenmiştir. Değerlendirilen çalışma sayfalarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.1. “Tanışalım Kaynaşalım” Planında Yer Alan Çalışma Yapraklarındaki Okuduğunu Anlama Becerisi Sorularının Frekans Dağılımı

Metnin Adı	Nitelikli(f)	İyi(f)	Geliştirilmeli(f)
Mor Gözlü Kedi	-	1	6
Ağlayan Gelin Çiçeği	-	1	3
Dedemin Oyunu	2	2	-
İki Kardeş	-	3	1
Toplam	2	7	10

Tablo 4.1’de yer alan çalışma yapraklarının niteliği ile ilgili bulgular incelendiğinde yalnızca Dedemin Oyunu metnine ait çalışma yaprağında 2 öğrencinin çalışması *nitelikli*; Mor Gözlü Kedi ve Ağlayan Gelin Çiçeği metinlerine ait çalışma yapraklarından 1’er, İki Kardeş metnine ait çalışma yaprağından 3 ve Dedemin Oyunu metnine ait çalışma yaprağından 2 öğrencinin çalışması *iyi* olarak değerlendirilmiştir. *Geliştirilmeli* olarak değerlendirilen çalışma yaprakları ise Mor Gözlü Kedi metninden 6, Ağlayan Gelin Çiçeği metninden 3 ve İki kardeş metninden 1 öğrenciye aittir. İncelenen 19 çalışma yaprağından 2 tanesinin nitelikli ve 10 tanesinin geliştirilmeli biçiminde değerlendirilmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Değerlendirilen bazı çalışma yapraklarına aşağıda yer verilmiştir.

○ Aşağıda “Mor Gözlü Kedi” metni ile ilgili sorular yer almaktadır. Okuduğunuz metinden hareketle soruları yanıtlayınız.

Okuduğunuz metindeki ana karakterin fiziki özellikleri nelerdir? → Mor gözlü kedi, çok kedi gibi olması

Okuduğunuz metne göre ana karakter hangi durumlardan şikayetçidir? → Kırık

Karakter, yeni sahibinin evinde hangi problemle karşılaşmaktadır? → Sık sık evden kaçması

Şekil 4.2. Ö17’nin Çalışma Kâğıdı

(Geliştirilmeli)

○ Aşağıda “Dedemin Oyunu” metni ile ilgili sorular yer almaktadır. Okuduğunuz metinden hareketle soruları yanıtlayınız.

Okuduğunuz metinde ana karakterler kimlerdir? → Serhat dede, Ali, Ayşe, Zeynep, çocuklar

Okuduğunuz metne göre Serhat Dede çocuklara hangi oyunu oynatmıştır? → Zindan Kapanı

Çocuklar akşam olmasına rağmen neden eve gitmek istemiyordu? → Serhat dede oyuncağı çok zevkli

Şekil 4.3. Ö13’ün Çalışma Kâğıdı

(Nitelikli)

Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına vurgu yapan sorular “İçerikte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” bölümünde analiz edilecektir.

Metinlerle ilgili çalışmalar tamamlandıktan sonra her gruptan bir temsilci seçip çalışmalarını tüm sınıfla paylaşımları istenmiştir. Dersin son aşamasında ise her bir metin için ayrı olarak hazırlanmış çıkış biletleri, öğrencilerin üzerinde çalıştıkları metinle ilgili olacak biçimde rastgele seçtirilmiştir. Doğru cevabı verene kadar soru seçimi tekrarlanmış, doğru cevap veren öğrenci çalışmasını tamamlamıştır.

Araştırmacı Günlüğü

“Öğrencilerle tanışma oldukça heyecanlı geçti. Tanışma oyunu oynanırken öğrencilerin bazıları amaç dışı hareketlerde bulunmaya meyilli oldukları için onları uyarma ihtiyacı hissettim. Onların birbirlerini tanıdıklarını fakat benim onları tanımadığımı ve tanımak istediğimi söyledim. Bu kısa konuşmanın ardından öğrenciler uygun olmayan davranışlar yapmaktan kaçındı.

‘Resimde Ne Görüyorsun?’ sunusu öğrencilerin oldukça dikkatini çekti ve projeksiyon cihazını çok sık kullanmadıklarını ifade ettiler. Öğrencilerin görsellerle ilgili düşüncelerini ifade ederken oldukça eğlendiklerini gözlemledim. Öğrenciler görseller ile ilgili orijinal fikirler ortaya koymak için gayret gösterdiler. Bununla birlikte uygun olmayan davranışlarıyla dersi amacı dışına çıkarmak isteyen bazı öğrenciler oldu. Çalışmanın ilerleyen yerlerinde sunulacak seçeneklerle istedikleri çalışmayı yapacakları söylenince meraklandılar ve davranışlarına çeki düzen verdiler. Bu uyarıyla istediklerini seçerek çalışma yapma fikri öğrencileri çok heyecanlandırdı. Ö15 kodlu öğrenci büyük bir hayretle ‘Ne istersek onu mu okuyacağız yani?’ diyerek şaşkınlığını dile getirdi.

Ayrıl-birleş tekniği öğrencilerin daha önce deneyimlemedikleri bir teknik olduğu için detaylıca açıklamak gerekti. Çalışmaya başladıktan sonra da tekniği tam kavrayamayan gruplara yardımcı oldum. Çalışmanın nasıl yapılacağını anladıklarında diğer bölümleri kendi başlarına yapabildiler.

Değerlendirme çalışması olarak hazırlanan çıkış biletleri her öğrenciye okuduğu metne ait olanlarından kapalı olarak sunuldu ve içinden bir tanesini seçip yanıtlaması istendi. Bu çalışma da öğrencilerin tek seferde seçtikleri soruyu doğru yanıtlamasıyla tamamlandı.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin etkinliklerle ilgili içerikleri duyduklarında heyecanlandıkları belirtilmiştir. Derste kullanılan sunum

öğrenciler için eğlenceli bir çalışma olmanın yanında yaratıcılıklarını da kullandıkları bir alan oluşturduğundan keyif alınan bir etkinlik olmuştur. Öğrencilerin bazı davranışları karşısında araştırmacı sınıf yönetimini sağlamak adına öğrencileri uyarmıştır. İstedikleri çalışmayı seçme fikrinin öğrencilerde şaşkınlığa sebep olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında ilk kez karşılaştıkları ayrıl-birleş tekniğini uygulamakta güçlük çekmişlerdir. Değerlendirme çalışması ise öğrencilerin yine eğlenerek tamamladıkları bir çalışma olarak kaydedilmiştir.

4.1.2. “Süreçte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme

“Kitabın Büyüsü” planı süreçte farklılaştırma yapılarak tasarlanmıştır. Planın giriş kısmına göre sınıfa farklı kitap türleri getirilmiş ve öğrencilere incelemeleri için verilmiştir. Ardından öğrencilere kitaplar hakkındaki düşünceleri, hangi tür kitapların daha çok ilgilerini çektiği sorulmuş ve söz almak isteyen her öğrenciye konuşma fırsatı verilmiştir.

Derse yapılan bu kısa girişin ardından “Kitabın Büyüsü” isimli metin ve çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılmıştır. Metni önce araştırmacı bir kez okumuş ve öğrenciler dinlemiştir. Sonrasında metin bir kez de öğrenciler tarafından bireysel olarak okunmuştur. Öğrencilere metinle ilgili soruları yanıtlamaları için 15 dakika süre tanınmıştır. Tüm öğrenciler soruları yanıtladıktan sonra sıra arkadaşıyla kağıdını değiştirmiş, uygulayıcının önderliğinde öğrenciler söz alarak soruları yanıtlamıştır ve öğrenciler sıra arkadaşlarının yanıtlarını kontrol etmişlerdir. Bu etkinlik ile öğrencilerin hazırbulunuşluğu ölçülmüş ve farklılaştırma çalışmaları da buna göre hazırlanmıştır.

Metin çalışması tamamlandıktan sonra istasyon etkinliği için sınıf yeniden düzenlenmiştir. Öğrenme, uygulama, pratik yapma, mağaza ve proje istasyonlarını oluşturan beş alan hazırlanmıştır. İstasyonlarda yapılacak çalışmalar hem Bloom Taksonomisi’ne uygun biçimde hem de Çoklu Zekâ Kuramı’nda yer alan zekâ alanları dikkate alınarak tasarlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin ilgilerine göre farklılaştırma yapılarak onlara seçenekler sunulmuştur. Aşağıdaki tabloda istasyonlarda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 4.2. “Kitabın Büyüsü” Planında Yer Alan İstasyon Çalışması İçeriği

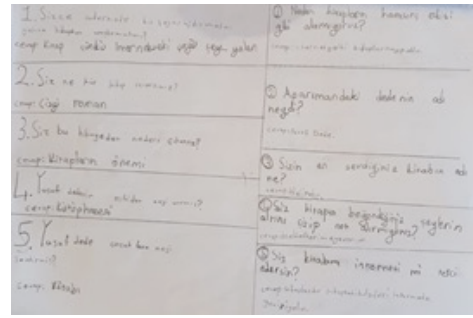
İstasyon No	İstasyon Adı	İstasyonda Yapılacak Çalışma
1	Öğrenme İstasyonu (Hatırlama)	Hikâyeyi özetleme
2	Uygulama İstasyonu (Anlama)	- Karikatür çizme - Metnin ana fikrine vurgu yapan bir öykü yazıp canlandırma
3	Pratik İstasyonu (Uygulama)	Metinle ilgili soru hazırlama
4	Mağaza İstasyonu-1 (Çözümleme)	Sınıfta bir anket yapıp çetele tablosunda gösterme
5	Mağaza İstasyonu-2 (Değerlendirme)	Grupça en iyi araştırma yönteminin ne olduğunu tartışıp ele edilen yöntemi ikna edici bir yazı ile ifade etme
6	Proje İstasyonu (Yaratma)	Yeni bir araştırma yöntemi üretme ve yaratıcı bir biçimde sunma

Kitabın Büyüsü metnine ait çalışma yaprağında 5 adet okuduğunu anlama becerisine, 5 adet ise eleştirel düşünme becerisine yönelik olmak üzere toplam 10 soru yer almaktadır. Okuduğunu anlama sorularının tamamına doğru cevap veren hiçbir öğrencinin olmaması dikkat çeken bir bulgudur. Bu sorulardan 4 tanesine doğru yanıt veren yalnızca 2 öğrenci, 2 ve 3 tanesine doğru cevap veren 6’şar öğrenci, 1 soruyu doğru yanıtlayan 5 öğrenci olmuştur. Çalışma yaprağında yer alan soruların tümünden en fazla 5 tanesine cevap verebilen 7 öğrenci öncelikle öğrenme istasyonuna yönlendirilmiştir. Diğer öğrenciler ise istedikleri bir istasyona gidip orada yer alan çalışmayı yapmışlardır. 1 numaralı istasyon olan öğrenme istasyonundaki çalışmayı tamamlayan öğrenciler de diğer istasyonlardan istediklerinde çalışma fırsatı bulmuştur. Öğrenme istasyonundan başka bir istasyonda çalışmaya vakti kalmayan yalnızca 1 öğrenci olmuştur. 2 numaralı istasyonda 7 öğrenci, 3 numaralı istasyonda 2 öğrenci, 4 numaralı istasyonda 7 öğrenci, 6 numaralı istasyonda ise 8 öğrenci çalışma yapmıştır. 5 numaralı istasyon hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmemiştir. Etkinlik sırasında araştırmacı sürekli istasyonları gezerek denetlemiş ve ihtiyacı olanlara destek vermiştir.

Çalışma sırasında tüm öğrencilerin dikkatle ve özenle çalışmalarını bitirmek için gayet gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ortaya çıkardıkları ürünleri sunmaları için dersin sonunda öğrencilere fırsat tanınmış ve arkadaşlarına anlatmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin çalışmalarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4.4.Ö2 ve Ö5'in Karikatür Çalışması



Şekil 4.5. Ö8 ve Ö9'un Metin Soruları



Şekil 4.6. Ö11, Ö15 ve Ö17'nin Karikatür Çalışması

Çalışmalar tamamlandığında gruplar hazırladıkları çalışmalarını diğer arkadaşlarına sunmuştur. Her grup sunum yaptıktan sonra değerlendirme çalışması olan “Çevirmeli Kadran Soruları”na geçilmiştir. Her öğrenci için dijital olarak bir uygulama üzerinden zar atılmış ve gelen sayıya göre yine Bloom Taksonomisi dikkate alınarak hazırlanan sorulardan sorulmuştur. Her öğrenciden doğru cevap gelene kadar zar atma işlemi sürdürülmüştür. Yalnızca 3 öğrenci için zar atma işlemi iki kez yapılmış, diğer öğrenciler ilk attıkları zar numarasına denk gelen soruyu doğru yanıtlayarak dersi tamamlamıştır.

Çevirmeli Kadran Soruları:

1. Hatırlama: - Okuduğunuz metne göre Yusuf Dede'nin mesleği nedir? - Metne göre günümüzde insanlar çoğunlukla araştırmalarını nasıl yapmaktadır? - Metnin kahramanı en değerli kaynak olarak neleri görmektedir?	4. Çözümleme - Geçmişten günümüze araştırma kaynakları nasıl değişmiştir? - Araştırma yaparken kullanılan kaynakların benzerlik ve farklılıkları nelerdir? Karşılaştırınız.
2. Anlama: - Metne göre insanlar eskiden kitapları nasıl okurlarmış? - Okuduğunuz metne göre günümüzde insanların araştırmalarını internet üzerinden yapmalarının nedeni nedir? - Metnin kahramanı araştırma yapmak için neden Yusuf Dede'nin evine gidirmiş?	5. Değerlendirme - Birden fazla kaynak kullanarak araştırma yapmanız gerektiğinde nasıl bir yol izlersiniz? - Bir konu hakkında iki farklı kaynak birbirinden farklı görüşleri savduğunda sonuca ulaşmak için nasıl bir yol izlersiniz? - Araştırmalarınızı yaparken seçeceğiniz kaynağı neye göre belirliyorsunuz? - Okuduğunuz metne göre günümüzde kitaplara verilen değerin azaldığını söyleyebilir miyiz? Evet, çünkü... Hayır, çünkü...
3. Uygulama: - Siz araştırma yapmak için hangi kaynakları tercih edersiniz? - Araştırma yaparken aradığınız konunun hangi sayfada olduğunu bulmak için kitabın hangi bölümüne bakarsınız?	6. Yaratma Araştırma yapmak için yeni bir yol bulmanız gerekirse nasıl bir çözüm üretirsiniz?

Şekil 4.7. Çevirmeli Kadran Soruları

Araştırmacı Günlüğü

“Derse başlangıç etkinliği için getirilen kitaplar öğrencilerin dikkatini çekti. Birkaç öğrencinin ‘Bunlar nedir öğretmenim?’ diye sorması üzerine derse başladık. Öğrencilere kitaplar hakkındaki görüşleri sorulduğunda genel olarak kitapları sevdiklerini söylediler. Yeni bilgiler edinebilecekleri bir kaynak olarak kitabın ilk sırada gelmesi mutlu edici. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek için dağıtılan çalışma kâğıtları öğretmen desteğine ihtiyaç duymadan tamamlandı. Dersin ikinci kısmı için tasarlanan İstasyon Çalışması yapılırken Ö12 kodlu öğrencinin dışında herkes Öğrenme İstasyonu haricinde çalışma imkânı buldu. Ö12 kodlu öğrenci ise bu çalışmada zorlandığını söyledi. Yine de elinden gelenin en iyisini yapabilmesi için öğrenciye destek olmaya çalıştım. Öğrencilerin istasyon seçimlerini yaparken yakın arkadaşlarıyla birlikte hareket ettiklerini gözlemledim. Eğer bir istasyonda sevdikleri bir arkadaşları varsa oraya gitmeyi tercih ettiler ya da en başta seçim yaparken yakın arkadaşlarıyla birlikte karar verip belirledikleri istasyonda

çalışmaya başladılar. Proje İstasyonundaki öğrenciler çalışmanın içeriğini önce yanlış anlamışlar ve herhangi bir amaca hizmet eden tamamen yeni bir araç üretmişler. Bunu fark ettiğim anda bu yanlış anlaşılmayı giderip ne yapılması gerektiğini ve yeni üretilcek araştırma yönteminin sadece araştırma yapmak için kullanılması gerektiğini anlattığımda yeni fikirler üretilip çalışmaya başladılar.

İstasyon Çalışması tamamlandığında ekipler sırayla sunum yaptılar ve çalışmalarını açıkladılar. Diğerlerinin arkadaşları sunum yaparken saygıyla dinlemeleri ve arkadaşlarını tebrik edip alkışlamaları olumlu bir davranış olarak gözlemlendi.

Değerlendirme çalışması olarak hazırlanan Çevirmeli Kadran etkinliği için zar atma yapıldı. Zar atma işlemi gerçek bir zarla değil dijital bir uygulamayla gerçekleştirildi. Bu uygulama da daha önce karşılaşmadıkları türden olduğu için hem dikkatlerini çekti hem de hoşlarına gitti. Her öğrenci sıranın kendine geleceği anı sabırsızlıkla bekledi.

Öğrencilerin sırası gelen arkadaşlarını saygıyla dinlemeleri ve yanıtlarına müdahale etmemeleri olumlu bir davranış olarak gözlemlendi. Tüm öğrencilerin bir soruya doğru yanıt vermesiyle ders tamamlandı.



Şekil 4.8. Zar Atma Uygulaması⁴

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ders içeriğine merak duydukları belirtilmiştir. Farklılaştırılmış Öğretim ile işlenen Türkçe dersi için hazırlanan çalışmalar öğrencilerin alışık olmadıkları biçimdedir. Bu sebeple bazı içeriklere ait

⁴ Kaynak: <https://simplifiers.com/tr/oyunlar/zar-atma>

yönergeleri anlamakta güçlük çektikleri ve etkinlik sürecinde desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Öğrencilerin İstasyon Çalışması'nda tercihlerini belirlerken arkadaşlıkların etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yeni karşılaştıkları uygulamalara hızla uyum sağlamıştır.

4.1.3. “Değerlendirme Çalışmalarında Yapılan Farklılaştırmanın Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme

“Hangisini Seçsem” planı ürünün farklılaştırılması üzerine tasarlanmıştır. Geri dönüşümün öne çıkarıldığı bu plana başlarken sınıfa cam şişe, plastik şişe, teneke kutu, kâğıt parçaları, meyve kabukları, poşet, kese kâğıdı, kavanoz gibi materyaller getirilmiş ve hangilerinin tekrar kullanılacağı hangilerinin tekrar kullanılamayacağı sorulmuştur. Söz almak isteyen her öğrenciye fırsat tanınmış, söz alan öğrencilerin görüşlerinin diğer öğrenciler tarafından yorumlanması istenmiştir. Derse yapılan bu kısa girişin ardından öğrencilere “Neden Geri Dönüşüm” metni verilmiş ve bir kez sessiz okumaları söylenmiştir. Okumanın sonrasında metinle ilgili soruların yer aldığı çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılmış ve yanıtlamaları istenmiştir. Çalışmanın bu kısmının yapıldığı hafta öğrencilerden 16 tanesi metni okuyup soruları yanıtlamıştır. Etkinlik kâğıdında “Neden Geri Dönüşüm?” metnine ait 3 adet okuduğunu anlama, 3 adet eleştirel düşünme becerisine yönelik toplam 6 soruya yer verilmiştir. Okuduğunu anlama becerisini işe koşmayı gerektiren sorulara 7 öğrencinin *nitelikli* ve 2 öğrencinin *iyi* düzeyde yanıt verdiği görülmüştür. 7 öğrencinin yanıtları ise *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Çalışma kağıdının bu kısmında her öğrenci en az bir soruya doğru yanıt vermiştir. Diğer 3 öğrencinin çalışmanın ikinci kısmına katılabilmeleri için çalışma öncesinde “Neden Geri Dönüşüm?” metnini okumaları sağlanmış ve ardından çalışmaya katılmışlardır. Bu öğrenciler metne ait soruları yanıtlamadan çalışmaya devam etmiştir.

Metin çalışması tamamlandıktan sonra öğrencilere ilgilerine göre seçebilecekleri çalışmaların yer aldığı etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Farklılaştırılmış Öğretim'de kullanılan tekniklerden seçim panosunun tercih edildiği bu etkinlik tasarlanırken Çoklu Zekâ Kuramı dikkate alınmıştır. Tablo 4.3'te, “Seçim Panosu” etkinliğinde yer alan çalışmalar görülmektedir.

Tablo 4.3. Seçim Panosunda Yer Alan Çalışma Başlıkları ve İçerikleri

Çalışma Başlığı	Çalışma İçeriği	Zekâ Alanı
Geri Dönüşüm için İş Başına!	Geri dönüşüm kutuları tasarlama	Bedensel-Kinestetik Zekâ
Herkesi Bilinçlendirelim!	Afiş tasarlama	Görsel-Uzamsal Zekâ
Haydi Şarkı Yazalım!	Şarkı yazma	Müzikal Zekâ
Geri Dönüşüm için Bir Şiir Yazalım!	Şiir yazma	Dil Zekâsı
Kafa Kafaya Verelim Arkadaşlar!	Grup tartışması	Sosyal Zekâ
Geri Dönüşüm Olmazsa?	Resim yapma	İçsel Zekâ

Yukarıda ifade edilen çalışmalardan ‘Geri Dönüşüm için İş Başına’ çalışması dörderli gruplardan oluşan 8 öğrenci, ‘Herkesi Bilinçlendirelim’ çalışması ikişerli gruplardan oluşan 4 öğrenci, ‘Haydi Şarkı Yazalım’ çalışması 3 öğrencinin oluşturduğu bir grup, ‘Geri Dönüşüm için Bir Şiir Yazalım’ 1 öğrenci ve ‘Geri Dönüşüm Olmazsa’ 2 öğrencinin oluşturduğu bir grup tarafından tercih edilmiştir. ‘Kafa Kafaya Verelim Arkadaşlar’ etkinliği ise hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmemiştir. Öğrencilerin grup çalışması sonucundaki ürünlerine ait görseller aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.9. Ö8, Ö10, Ö15 ve Ö16'nın Çalışması



Şekil 4.10. Ö5 ve Ö14'ün Çalışması

Yukarıda yer alan geri dönüşüm kutuları, öğrencilerin evlerinden getirdikleri atık malzemelerle yapılmıştır. Öğrenciler çalışmalarını oluştururken okudukları metnin ve sınıf içinde konuyla ilgili yapılan tartışmaların ışığında ürünlerini tasarlamışlardır.



Şekil 4.11. Ö2 ve Ö12'nin Çalışması



Şekil 4.12. Ö6 ve Ö9'un Çalışması

Şekil 4.11'de Ö2 ve Ö12'nin "Geri Dönüşüm Olmazsa?" seçeneği için hazırladığı çalışma bulunmaktadır. Öğrenciler geri dönüşümün olmadığı bir dünyayı hayal edip nasıl görünebileceğine dair bir resim yapmışlardır. Resimde orman yangınları ve çevre kirliliği dikkat çekmektedir. Bunun yanında zararlı madde kullanımını da çevre kirliliği ile ilişkilendirmiş ve insan sağlığını da tehdit ettiği ifade edilmiştir.

Şekil 4.12’de ise Ö6 ve Ö9 kodlu öğrencilerin hazırladığı afiş yer almaktadır. Öğrenciler afiş için bir slogan yerine altına kısa bir açıklama yazmayı tercih etmişlerdir. Görselin sol tarafında elindeki çöpü yere atan bir birey yer alırken sağ taraftaki görselde aynı birey çöpünü geri dönüşüm kutusuna atmaktadır. Görselin altına yazılan açıklama ise “Yerlere çöp atmayalım. Yerlere çöp atarsak doğamızı ve çevremizi kirletiriz. Yerlere çöp atanları uyaralım.” şeklindedir. Öğrenciler çalışmaları ile geri dönüşümün önemine dikkat çekmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmacı Günlüğü

“Sınıfa geri dönüştürülebilir malzemelerle girdiğimde öğrenciler geri dönüşüm konulu bir çalışma olduğunu anladı ve Ö1 “Geri dönüşüm konusu mu yapacağız?” diye sordu. Bunun üzerine derse başladık ve öğrenciler malzemelerden hangisinin geri dönüşüme uygun olduğunu hangilerininse olmadığını tartıştılar. Tartışma sırasında yaşanan kısa süreli kaynaşma nedeniyle öğrenciler konunun dışına çıktı. Bu durum karşısında önce sessizce bekledim. Beklediğimi fark eden bazı öğrenciler diğer arkadaşlarını uyardılar ve yeniden sessizlik sağlandı. Öğrencilere bu çalışmanın ne kadar önemli ve özel olduğunu söyledim. Bunun üzerine toparlandılar ve çalışma kağıtlarını dağıttım. Öğrenciler çalışma kağıtlarını sorunsuz biçimde tamamladı.

İkinci çalışma kâğıdındaki seçenekleri gören öğrenciler oldukça heyecanlandı. Seçimlerini yaparken yine yakın arkadaşlarıyla olmak istediler. Öğrencilerin keyifle çalıştıkları bir ders oldu. Bazı projelerde ufak tefek eksiklikler kaldı. Öğrenciler bu eksikleri de ders arasında tamamladılar.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili ön bilgilerinin olduğu söylenebilir. Sınıfa getirilen materyaller öğrenciler tarafından doğru biçimde gruplanmıştır. Öğrenciler hazırlanan çalışmaları gönülden isteyerek yapmış ve yaparken keyif almıştır. Sınıfta genel olarak sınıf yönetiminin sağlanması karşı karşıya kalınan güçlüklerin başında gelmektedir. Araştırmacı sınıfta hakimiyeti sağlamak için ders esnasında hatırlatmalar yapma ihtiyacı hissetmiştir. Öğrencilerin sunulan çalışmalarla ilgilenmeye başladıklarında üstlendikleri görevi başarıyla tamamladıkları söylenebilir.

Performans Değerlendirme Formu

Öğrenciler, “Hangisini Seçsem?” planının en sonunda tercih panosunda yer alan etkinliklerden istediklerini seçmişlerdir. Tercihleri doğrultusunda yaptıkları çalışmalar boyunca sergiledikleri performans gözlemlenmiş ve her öğrenci için form doldurulmuştur. Gözlem formundan elde edilen veriler Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4 “Hangisini Seçsem?” Planı Gözlem Formu Sonuçları

Değerlendirme Kriterleri	Çok İyi	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Çalışma dikkatlice ve özenle düzenlenmiş.	16	-	-	-
Akıl yürütme süreçlerini geliştirici nitelikte çalışılmış.	16	-	-	-
Çalışma zamanında bitirilmiş.	16	-	-	-
Çalışma açık ve anlaşılır biçimde tasarlanmış.	16	-	-	-
Çalışma sırasında grupta uyumlu çalışıldı.	11	3	2	-

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin çalışmalarında yüksek bir performans gösterdikleri söylenebilir. Öğrenciler çalışmalarını özenle ve dikkatle hazırlamış, akıl yürüterek açık ve anlaşılır ürünler ortaya koymuş ve çalışmalarını zamanında bitirmişlerdir. Ancak bazı öğrencilerin grupta çalışmada uyum sorunu yaşadığı tablodan çıkarılan dikkat çekici bir sonuçtur.

4.1.4. “İçerik ve Değerlendirmede Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme

İçerik ve değerlendirme çalışmalarının her ikisinde farklılaştırmanın yapıldığı üç plan tasarlanmıştır. Bu çalışmalara ait bulgular uygulama sırasına göre plan başlıkları altında analiz edilmiştir.

“Yeni Bilgiler Öğreniyorum” Planının Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerinde Etkisine Ait Bulgular

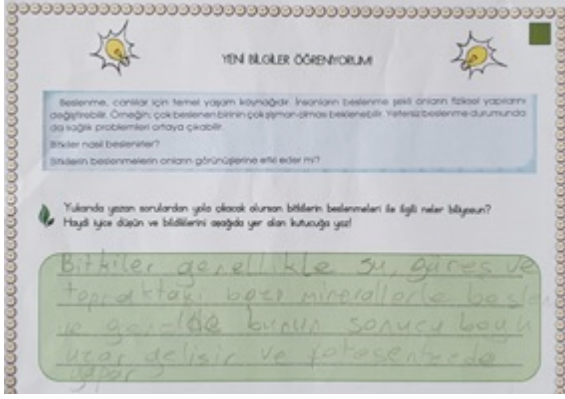
İçerik ve değerlendirme basamaklarının her ikisinde farklılaştırma yapılan bu plan öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınarak tasarlanmıştır. Hazır bulunuşluğu ölçmede “Uykucu Meriç” metni ve metne ait çalışma sayfası kullanılmıştır. Derse giriş için öğrencilere bir ninni dinletilmiş ve bu eserlerin hangi zamanlarda kullanıldığı sorulmuştur. Yanıtlamak isteyen birkaç öğrenciden “Uyku öncesinde”, “Uyurken öğretmenim”, “Bebekler uyutulurken öğretmenim” yanıtları alınmıştır. Ardından öğrencilere “Tüm

canlılar uyur mu?”, “Uykuya ihtiyacın olmasaydı uyuduğun sürede neler yapmak isterdin?” soruları sorularak yanıtlarını nedenleriyle açıklamaları istenmiştir. Bu soruların yanıtlarına “İçerik ve Değerlendirmede Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” başlığı altında “Yeni Bilgiler Öğreniyorum” kısmında değerlendirilmiştir.

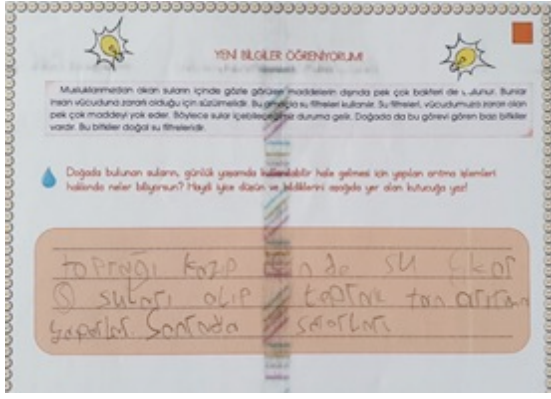
Öğrencilere “Uykucu Meriç” metni ve metne ait çalışma sayfası dağıtılmış, metni bir kez okumaları ardından metinle ilgili soruları bireysel olarak yanıtlamaları söylenmiştir. 6 sorunun tamamı okuduğunu anlama düzeyini ölçmeye yöneliktir. Tüm öğrenciler soruları yanıtladıktan sonra kağıtlarına isimlerini yazıp sıra arkadaşlarıyla değiştirmiş ve öğretmen önderliğinde sorular yanıtlanırken her öğrenci sıra arkadaşının yanıtlarını denetlemiştir. Daha sonra her öğrenci kendi kağıdını yeniden almış ve gözden geçirmiştir. Soruların tamamına doğru yanıt veren 11, sorulardan en az 4 tanesine doğru yanıt veren 7 öğrenci olmuştur. Bu çalışmanın yapıldığı gün 1 öğrenci okula gelmemiştir.

Hazır bulunuşluk çalışmasına göre soruların tamamına doğru yanıt veren öğrencilere turuncu renkle işaretlenmiş ve zorluk derecesine göre en yukarıda olan çalışma kağıtları dağıtılmıştır. En az 4 soruya doğru yanıt veren öğrencilere yeşil renkle işaretlenmiş ve orta zorluk derecesinde olan çalışma kağıtları dağıtılmıştır. 3’ten az soruya doğru yanıt veren öğrenciler için hazırlanan sarı renkle işaretlenmiş ve kolay düzeyde olan çalışma kağıtlarına ihtiyaç duyulmadığı için kullanılmamıştır. Planın bu bölümünde kullanılan çalışma yaprakları hazırlanırken yayınlanmış olan okuduğunu anlama çalışmalarının yer aldığı bir kitaptan yararlanılmıştır. (Rega Akademi Yayınları Okuduğunu Anlama, 2020)

Çalışma kağıtlarının ilk bölümünde benzerlikleri ve farklılıkları olan nesnelerle ilgili görseller ile kısa açıklamalar yer almaktadır. Turuncu işaretli çalışma kağıdında portakal ile greyfurt, yeşil işaretli çalışma kağıdında topaç ile beyblade karşılaştırılmıştır. Öğrencilerden çalışma kağıtlarında yer alan bu kısa metinleri karşılaştırırken nesnelerin benzer, ortak ve farklı yönlerini bulmaları ve yönergeye uygun olarak ilgili bölümün altını renkli kalemle çizmeleri istenmiştir. Ardından elde ettikleri sonuçları hazırlanan şemaya yazmaları söylenmiştir. Tüm öğrenciler yönergeye uygun biçimde çalışma kağıtlarında yer alan görevlerini başarıyla yerine getirmişlerdir. Aşağıda örnek bir çalışma yer almaktadır.



Şekil 4.15. Ö11'in Çalışma Kâğıdı



Şekil 4.16. Ö4'ün Çalışma Kâğıdı

Araştırmacı Günlüğü

“Öğrencilere uyku ile ilgili fikirleri sorulduğunda biraz şaşırdılar ve alay etmeye başladılar. Sınıfta tekrar yönetimi sağlayabilmek için masanın kenarına geçip beklemeye başladım. Ö 15 kodlu öğrenci ‘Sessiz olsanız öğretmen bizi bekliyor. Derste ne istersek onu yapmamıza ve seçmemize izin veriyor, biraz saygılı olun!’ diyerek arkadaşlarını sertçe uyardı. Öğrencinin ‘öğretmen ne istersek yapmamıza ve seçmemize izin veriyor’ ifadesi bir öğrenci gözünden farklılaştırılmış öğretimin ne olduğunu görmeme yardımcı olacak bir görüş. Bu kısa krizin ardından öğrencilere uyumak zorunda olmasalardı ne yapmak isterlerdi sorusunu sordum ve yanıtları dinledim. Genel olarak öğrencilerin yanıtlarının ‘oyun oynama’ temelinde dayanması dikkat çekiciydi.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk çalışmasında iyi bir performans ortaya koymaları sonucunda sarı renk koduyla hazırlanan (en az zorlukta olan) çalışma kağıdına ihtiyaç duyulmadı. Çalışmalar sorunsuz biçimde tamamlandı. Zihin haritası öğrencilerin aşına olmadıkları bir çalışma olduğu için önce nasıl yapmaları gerektiğini anlattım ve örnekler gösterdim. Bu çalışmayı öğrenciler grupla yapmayı tercih etti, tek başına zihin haritası yapan olmadı.”

Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler doğrultusunda sınıfı çalışmaya güdülemede güçlük çekilmiştir. Bununla birlikte Ö15 kodlu öğrencinin arkadaşlarını uyurma biçimi ve elde ettiği etkiye bakıldığında aslında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere özgürce seçme şansı verdiği için ilgi çekici ve eğlenerek öğrenme sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin “Uyumak zorunda olmasaydınız bu sürede ne yapmak isterdiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar, yaşları gereği hâlâ oyun çağında olmaları

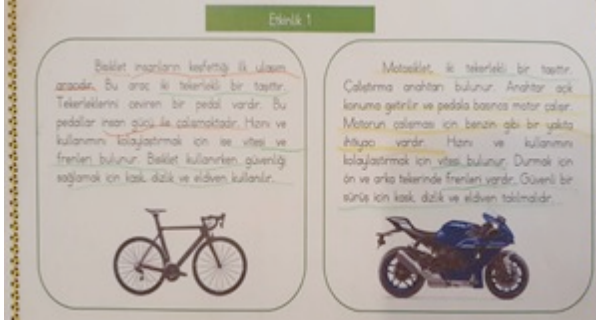
nedeniyle ders içeriklerinde oyunun daha çok kullanılması ihtiyacını göstermiştir. Dersin ikinci aşaması için hazırlanan üç farklı zorluk düzeyindeki çalışma kağıtlarından en az zorlukta olanın kullanımına ihtiyaç duyulmaması da dikkat çeken bulgular arasındadır.

“Karşılaştırıyorum” Planının Okuduğuna Anlama Becerisi Üzerinde Etkisine Ait Bulgular

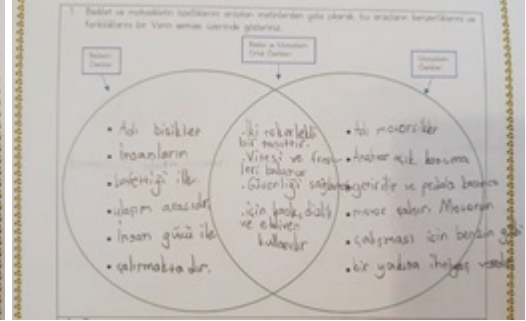
İçerik ve değerlendirme basamaklarının her ikisinde de farklılaştırma yapılan bu planda öğrencilerin ilgileri dikkate alınmıştır. Derse giriş etkinliği olarak öğrencilere günlük hayatta en çok hangi taşıtları kullandıkları ve neden bu taşıtları tercih ettikleri sorulmuştur. Öğrencilerden *“otomobil, metro, otobüs, minibüs ve motosiklet”* yanıtları gelmiştir. Otomobil cevabını veren Ö12 kodlu öğrenci *“Otomobil kullanıyoruz çünkü babam işe giderken beni okula bırakıyor.”* biçiminde açıklama yapmıştır. Motosiklet cevabını veren Ö8 kodlu öğrenci *“Babamın motoru var bazen beni de bindirir bir yerlere gidiyoruz.”* şeklinde açıklamıştır. Öğrencilere taşıtların özellikleri sorulduğunda ise Ö2 kodlu öğrenci *“Otomobilin koltukları olur ve biz oturabiliriz motoru da vardır.”*, Ö15 kodlu öğrenci *“Uçak havada uçar kanatları vardır.”*, Ö11 kodlu öğrenci *“Vapur öğretmenim denizde gider duman çıkar.”* yanıtlarını vermişlerdir. Bu çalışmanın ardından öğrencilere bir Frayer Diyagramı sunulmuştur. Bu çalışmayla ilgili bulgulara *“Karşılaştırıyorum” Planının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerinde Etkisine Ait Bulgular* başlığı altında yer verilmiştir.

Öğrencilere ilgilerine göre tercih edebilecekleri metro-tren ve bisiklet-motosiklet olmak üzere iki karşılaştırma seçeneği sunulan Etkinlik 1 çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Motosiklet-bisiklet karşılaştırmasını 14 öğrenci tercih ederken tren-metro karşılaştırmasını tercih eden yalnızca 1 öğrenci olmuştur. Planın bu kısmının uygulandığı haftada 4 öğrenci okula gelmemiştir. Çalışma kâğıdında bahsi geçen taşıtların her biriyle ilgili kısa bilgi verici metinler yer almaktadır. Öğrencilerden karşılaştırdıkları taşıtların benzer özelliklerini ifade eden cümlelerin altını yeşil renkle çizmeleri istenmiştir. Motosikletin bisikletten farkını ifade eden kısımların altını sarı, bisikletin motosikletten farkını ifade eden kısımların altını ise kırmızı ile çizmeleri söylenmiştir. Bazı öğrenciler yönergeyi kendi başlarına okuyup anlamakta güçlük çekmiş ve yardım istemiştir. Uygulayıcı bu öğrencilere gerekli açıklamayı yaptıktan sonra öğrencilerin tamamı çalışmanın bu kısmını eksiksiz tamamlamışlardır. Öğrencilerden bu bölümde yaptıkları çalışmayı kendi ifadeleriyle Venn şeması üzerinde göstermeleri istenmiştir. Bu şemada karşılaştırılan

taşıtların birbirleriyle benzer ve birbirlerinden farklı özelliklerinin yazılacağı bölümler yer almaktadır. Aşağıda bazı örnek çalışmalara yer verilmiştir.



Şekil 4.17. Ö9'un Karşılaştırma Çalışması



Şekil 4.18. Ö9'un Venn Şeması

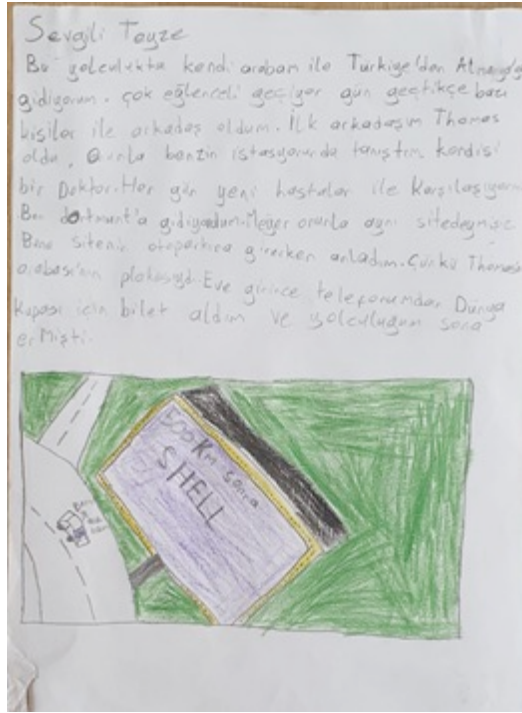
Şekil 4.17'de Ö9 yönergeye uygun biçimde renkler kullanarak tamamladığı çalışmada benzerliklerin ve farkların altını doğru renklerle çizerek görevi tamamlamıştır. İlk çalışmasından hareketle bir sonraki çalışma sayfasında motosiklet ve bisikletin benzer ve farklı özelliklerini Venn şemasının uygun bölümlerine yazarak bu çalışmayı da uygun ve doğru biçimde bitirmiştir. Diğer öğrenciler de çalışma yapraklarında benzer bir başarı göstererek çalışmayı tamamlamışlardır.

Planın ikinci kısmında öğrencilere yaptıkları ilk çalışmadan bağımsız olarak iki seçenek sunulmuştur. İlk seçenekte öğrencilerden diğer tüm taşıtlara alternatif bir taşıt tasarımları istenmiştir. Tasarladıkları bu taşıtla ilgili taşıtın özelliklerini, kullanacağı enerji kaynağını, hareket edeceği alanı gösteren bir afiş tasarımları söylenmiştir. Aşağıda bu çalışmaya bir örnek yer almaktadır.



Şekil 4.19. Ö11 ve Ö7'nin Alternatif Ulaşım Aracı Tasarımı

İkinci seçenekte ise öğrencilerden herhangi bir ulaşım aracıyla bir seyahate çıktıklarını hayal etmeleri istenmiştir. Bu yolculuğu hangi araçla yaptıklarını, nereden nereye gittiklerini, niçin bu aracı seçtiklerini, aracın hangi yakıtı kullandığını da belirterek bir yakınlarına mektup yazmaları söylenmiştir. Mektuplarına gördüklerini resmettikleri bir kartpostal da eklemeleri istenmiştir. Aşağıda bu çalışmaya bir örnek sunulmuştur.



Şekil 4.20. Ö13'ün Mektup Çalışması

Araştırmacı Günlüğü

“Dersin başında sorduğum dikkat çekme soruları yine bazı öğrenciler tarafından eğlence konusu edilmeye çalışıldı. Bu öğrencilere ve diğerlerine yaptığımız çalışmanın ne kadar önemli ve özel olduğunu anlatma gereği duydum. Yaptıkları çalışmayı başka hiçbir 3. sınıf öğrencisinin yapma şansı olmadığını ve bu sebeple onların da çok özel olduğunu söyleyince ilgileri arttı ve derse katılmaya karar verdiler. Sanıyorum benim onların sınıf öğretmeni olmayışımı ve yabancı biri olmamı kullanarak dersten kaçmaya çalışıyorlar.

Frayer Diyagramı da öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir çalışma türü olduğu için çalışma öncesinde detaylı biçimde anlatmam gerekti. Çalışmayı adım adım birlikte yapınca anlamaları daha kolay oldu ve sorunsuz biçimde tamamladılar.

Çalışmanın bir sonraki aşamasında öğrencilere seçenek sunulduğunda yalnızca bir öğrencinin tren-metro karşılaştırmasını seçmesine şaşırdım. Çalışmanın son kısmında öğrenciler daha çok mektup yazmayı tercih ettiler. Mektuplar bireysel yazılırken afiş çalışmasını grupta yapmayı seçtiler.”

Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler incelendiğinde sınıf yönetimini sağlamak için araştırmacının farklı yollara başvurma ihtiyacı hissettiği söylenebilir. Öğrencilerin ilk kez yaptıkları Frayer Diyagramı çalışması ise her aşamada anlatılarak tüm öğrencilere her kısım eş zamanlı yaptırılmıştır. Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda seçim yapmaları için hazırlanan karşılaştırma metinlerinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir seçeneğe yönelmesi hazırlanan seçeneklerin sınıfa uygun olmadığının bir göstergesidir. Değerlendirme çalışması için tasarlanan etkinlikler ise öğrenciler tarafından dengeli bir dağılımla seçilmiş ve herhangi bir olumsuzlukla karşılaşılmadan tamamlanmıştır.

Performans Değerlendirme Formu

Öğrenciler “Karşılaştırıyorum” planının değerlendirme çalışmaları boyunca gözlemlenmiş ve her öğrenci için gözlem formu doldurulmuştur. Gözlem formundan elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.5. “Karşılaştırıyorum” Planı Gözlem Formu Sonuçları

Değerlendirme Kriterleri	Çok İyi	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Çalışma dikkatlice ve özenle düzenlenmiş.	14	1	-	-
Akıl yürütme süreçlerini geliştirici nitelikte çalışılmış.	12	3	-	-
Çalışma zamanında bitirilmiş.	7	-	-	8
Çalışma açık ve anlaşılır biçimde tasarlanmış.	12	3	-	-
Çalışma sırasında grupta uyumlu çalışıldı.	15	-	-	-

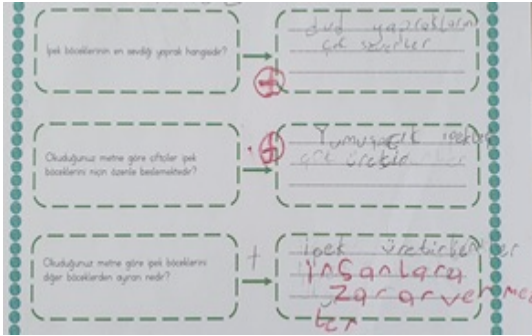
Tablo 4.5’e bakıldığında öğrencilerin grupta uyumlu çalışma konusunda sorun yaşamadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğu çalışmalarını dikkat ve özenle oluşturmuşlardır. Çalışmalar sırasında ürünlerin akıl yürütme süreci kullanılarak tamamlanması ve anlaşılır biçimde tasarlanması konusunda bazı öğrencilerin daha iyi bir performans sergileyebilecekleri düşünülmüştür. Ancak çalışmanın zamanında bitirilmesi noktasında bazı sorunlar yaşanmış, öğrencilerin çoğu görevlerini zamanında bitirememiştir. Bu sebeple bir eylem planı oluşturularak ek süre sağlanmış ve çalışmalar tamamlanmıştır.

“Hayvan Dostlarımızla Dünya Çok Daha Güzel” Planının Okuduğuna Anlama Becerisi Üzerinde Etkilerine Ait Bulgular

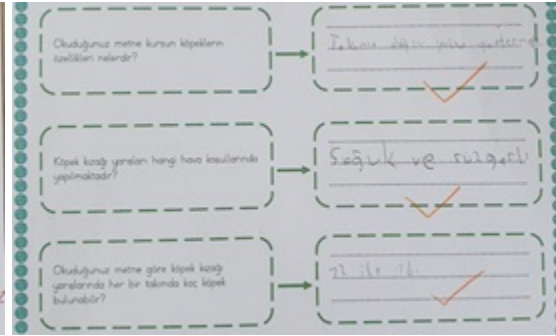
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri doğrultusunda hazırlanan bu planda giriş etkinliği olarak öğrencilere bazı sorular yönlendirilmiştir. “Evcil hayvanınız var mı?”, “Evcil hayvanı olanlar bu hayvanların bakımını nasıl yapıyorsunuz?” sorularına birkaç öğrenci olumlu yanıt vermiştir. Ö5 kodlu öğrenci *“Benim kedim var öğretmenim daha önce de tavşanım vardı, hayvanları çok seviyorum. Kedimin kumunu ben değiştiriyorum mamasını ve suyunu da ben veriyorum.”* yanıtını verirken Ö13 kodlu öğrenci *“Bizim evde kuş var öğretmenim, altını falan annem temizliyor hep.”* demiştir. Ö14 kodlu öğrenci *“Bizim de balıklarımız var öğretmenim onların yüzmesini izlemek çok hoşuma gidiyor. Akvaryumun temizliğini de annemle beraber yapıyoruz.”* yanıtını vermiştir. Derse giriş etkinliğinde kullanılan “Sokak hayvanlarının bakımı kim tarafından yapılmalıdır?” sorusuna verilen yanıtlar ““Hayvan Dostlarımızla Dünya Çok Daha Güzel” Planının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerinde Etkisine Ait Bulgular” başlığı altında değerlendirilecektir. Soruların ardından öğrencilere hazırlanan ve bir akışı ifade eden görsellerden oluşan sunu açılmıştır. Derse giriş çalışması olarak hazırlanan “Kışkırtma Çalışması” hazırlanma amacı bakımından eleştirel düşünme eğilimini geliştirmeye yönelik olduğundan ilgili başlık altında değerlendirilecektir.

Bu çalışmanın ardından öğrencilere “Limon’un Yuvası” isimli metin ve metne ait 6 adet sorudan oluşan çalışma sayfaları dağıtılmıştır. Öğrencilerden önce metni okumaları ardından metinle ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra uygulayıcı önderliğinde yanıtlar kontrol edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimde kullanılan ve öz değerlendirme çalışmalarından biri olan yumruk yapma ile sorulardan üç tanesini ya da daha fazlasını eksik/hatalı yapan öğrencilerden üç parmaklarını, 2 ya da 3 soruda hata ya da eksik yapanların iki parmaklarını ve 1 soruda hata/eksik yapan ya da tüm soruları doğru yapanların ise bir parmaklarını kaldırmaları istenmiştir. Buna göre 3 öğrenci 3 parmağını, 8 öğrenci 2 parmağını ve 2 öğrenci 1 parmağını kaldırmıştır. Çalışmanın bu haftasına yalnızca 13 öğrenci katılmıştır ve bu öğrencilere ait veriler toplanabilmiştir. Bir parmağını kaldıran öğrencilere “Kızak Yarışı Köpekleri” metni ile çalışma kâğıdı, iki parmağını kaldıran öğrencilere “İpekten İplik” metni ile çalışma kâğıdı ve üç parmağını kaldıran öğrencilere “Hayvanlar Soğuktan Nasıl Korunur?” metni ile çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Her bir çalışma sayfasındaki 6 sorudan 3’ü okuduğunu anlama becerisini, 3’ü eleştirel düşünme becerisini geliştirmek üzere

hazırlanmıştır. Öğrenciler verilen sürede çalışmalarını tamamladıktan sonra yanıtları kontrol edilmiştir. Buna göre “Kızak Yarışı Köpekleri” metnine ait çalışma sayfasındaki 6 soruya bir öğrenci eksiksiz yanıt verirken diğer öğrenci bir soruyu boş bırakmış diğerlerini doğru yanıtlamıştır. “İpekten İplik” metnine ait çalışma kâğıdında yer alan sorulardan birini eksik yapan bir öğrenci bulunurken diğer öğrenciler çalışma kâğıdındaki tüm sorulara doğru yanıt vermiştir. “Hayvanlar Soğuktan Nasıl Korunur?” metnine ait çalışma kâğıdında ise 3 öğrenci de tüm sorulara doğru yanıt vermiştir. Aşağıda bazı çalışma kâğıtlarından örneklere yer verilmiştir.



Şekil 4.21. Ö13'ün Çalışma Kâğıdı
(İyi)



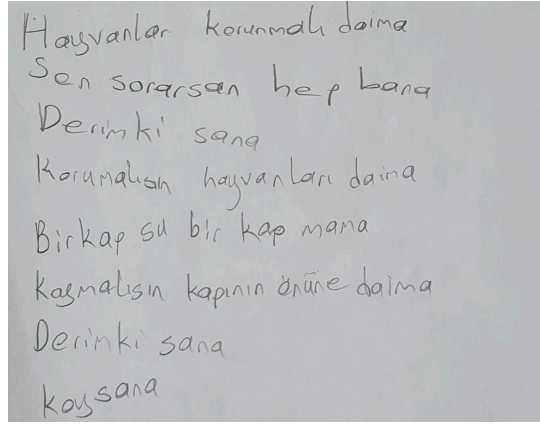
Şekil 4.22. Ö1'in Çalışma Kâğıdı
(Nitelikli)

Son planda yer alan çalışma kâğıtlarından elde edilen bu bulgu oldukça dikkat çekmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak dağıtılan bu çalışma sayfalarında öğrencilerin göstermiş olduğu performans Farklılaştırılmış Öğretimin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Planın ve bu çalışmanın son etkinliği ise öğrencilerin ilgilerine bağlı seçmekte özgür oldukları sokak hayvanlarını koruma konulu bir afiş hazırlamak, onlar için bir şarkı/şiir yazmak ya da atık malzemelerden barınak hazırlamak biçiminde tasarlanmıştır. Bu etkinlik öncesinde öğrencilerden barınak hazırlamak isteyenlerden evden atık malzeme getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları çalışmalardan bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4.23. Ö15 ve Ö2'nin Afiş Çalışması



Şekil 4.24. Ö1, Ö17 ve Ö3'ün Şarkı Çalışması

Araştırmacı Günlüğü

“Dersin başında sorulan ‘Evcil hayvanınız var mı?’ sorusuna öğrenciler canlılık ve heyecanla yanıt verdi. Verdikleri yanıtlarla öğrencilerin çevrelerine ve hayvanlara karşı duyarlı olmaları beni çok sevindirdi. ‘Sokak hayvanları için neler yapabiliriz?’ sorusuna aldığım yanıtlar da çocuk kalbinin yansımasıydı ve umut verici oldu. Beyin fırtınası yaptığımız bu süreçte çocuklar sokak hayvanlarına karşı koruyucu, sevecen ve duyarlı çözümler ürettiler. Uygun yerlere mama ve su kaplarının konması, barınmaları için küçük kulübeler yerleştirmek gibi fikirler öğrencilerin ortak fikirleriydi diyebilirim.

Kışkırtma çalışması da öğrenciler için yeni bir sunum türü oldu. Her görselde öğrencilerin fikir yürüttükleri bu çalışmadan keyif aldıklarını gördüm. Dinamik ve interaktif biçimde sürdürülen bu sunum sonrasında öğrencilere ilk çalışma kâğıdı dağıtıldı. Bu çalışma sorunsuz biçimde tamamlandı. Öz değerlendirme olarak yapılan yumruk çalışmasında da öğrenciler çok eğlendi. Öğrencilerin yanıtlardaki başarılarına göre ikinci çalışma kâğıtları da dağıtıldı. Bu çalışma da benim yardımuma ihtiyaç duyulmadan tamamlandı. Ardından değerlendirme çalışmasına geçildi. Ancak okulun son haftalarına denk gelen bu plan tasarlanan verimlilikte olmadı. Çok sayıda öğrencinin devamsızlık yapması grup çalışmalarını olumsuz etkilese de gelen öğrencilerle çalışma tamamlandı.”

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin hayvanlara karşı olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerden bazılarının evlerinde hayvan beslemesi ve sokak hayvanlarının bakımı için geliştirdikleri fikirleri tüm hayvanları kucaklayan bir anlayışa sahip olduklarının bir göstergesidir. Öğrencilerin sahip

oldukları bu güdü sayesinde beyin fırtınası çalışmasından alınan verimin üst düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kışkırtma çalışmasında ve yumruk yapmada gösterdikleri performans da ilk kez karşılaşmış olmalarına rağmen eğlendikleri bir çalışmaya katılmaya daha fazla istek duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın yapıldığı haftalarda çok sayıda öğrencinin devamsızlık yapması elde edilen verinin sayısını azaltmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerle etkinlikler sorunsuz biçimde tamamlanmıştır.

Performans Değerlendirme Formu

Öğrencilerin değerlendirme çalışmaları boyunca sergiledikleri performans gözlemlenmiş ve her öğrenci için form doldurulmuştur. Gözlem formundan elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.6. “Hayvan Dostlarımızla Dünya Çok Daha Güzel” Planı Gözlem Formu Sonuçları

Değerlendirme Kriterleri	Çok İyi	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Çalışma dikkatlice ve özenle düzenlenmiş.	10	3	-	-
Akıl yürütme süreçlerini geliştirici nitelikte çalışılmış.	9	3	1	-
Çalışma zamanında bitirilmiş.	4	-	-	9
Çalışma açık ve anlaşılır biçimde tasarlanmış.	9	4	-	-
Çalışma sırasında grupta uyumlu çalışıldı.	12	-	1	-

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin büyük kısmının çalışmayı dikkat ve özenle yaptığı görülmektedir. Akıl yürütme sürecini geliştirici nitelikte ve grupta uyumlu çalışma durumuna bakıldığında birer öğrencinin orta düzeyde olduğu dikkati çekmektedir. Tabloya bakıldığında çalışmaların açık ve anlaşılır biçimde üretildiği söylenebilir. Bununla birlikte dokuz öğrencinin çalışmasını zamanında bitiremediği dikkat çekmektedir. Bu sorun karşısında bir eylem planı geliştirilmiş, öğrencilerle ek ders yapıp çalışmalarını bitirmeleri sağlanmıştır.

4.2. “Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Okuduğunu Anlama Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Nicel Bulgular

Üçüncü sınıf Türkçe dersinde yapılan Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini belirleyebilmek için yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi analiz sonuçları Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testin Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Analizi Sonuçları

	n	x	ss	İlişki		Fark		
				r	p	t	sd	p
Ön test	19	8,6842	3,63704	,645	,003	-7,533	18	,000
Son test	19	15,0526	4,76648					

Farklılaştırılmış Öğretim uygulamaları yapılmadan önce ön test olarak uygulanan “Okuduğunu Anlama Beceri Testi”ne ait sınıf ortalamasına bakıldığında 8,6842 olduğu görülmektedir. Aynı test FÖ çalışmaları sona erdikten sonra uygulanmış ve sınıf ortalaması 15,0526 ‘ya yükselmiştir. Tablo 3.3’e bakıldığında okuduğunu anlama beceri testi ön test puanları ile son test puanları arasında .01 düzeyinde ($r=,645$) pozitif yönlü ilişki vardır. Okuduğunu anlama beceri testi ön test puanları ile son test puanları arasında .01 düzeyinde ($t=-7,533$) anlamlı fark vardır. Aritmetik ortalamalara göre son test puanları ($x=15,0526$) ön test puanlarından ($x=8,6842$) daha yüksektir. Farklılaştırılmış Öğretim çalışmaları sonucunda öğrencilerin genel ortalamalarının anlamlı düzeyde artmış olduğu gözlemlenmiştir.

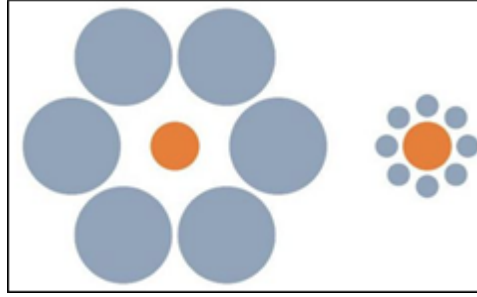
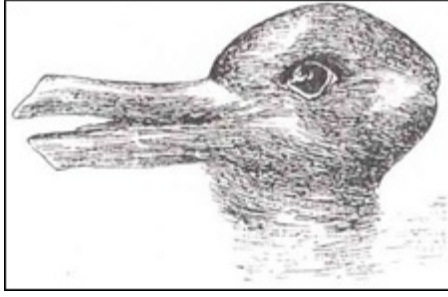
4.3. “Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Eleştirel Düşünme Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Nitel Bulgular

Hazırlanan ders planlarının ve etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla içerik, süreç, ürün ve içerik-üründe farklılaştırma yapılan planlar ayrı başlıklar halinde nitel verilere dayalı bir biçimde değerlendirilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular Farklılaştırılmış Öğretimle hazırlanmış etkinlikler, çalışma kağıtları, proje ürünleri, gözlem formları ve araştırmacı günlüğü ile elde edilen verilere dayanmaktadır.

4.3.1. “İçerikte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme

İlk plan olan “Tanışalım Kaynaşalım” ders planı içerisinde yer alan “Resimde Ne Görüyorsunuz?” sunusu öğrencilerle incelenmiş ve her öğrenciden gördükleri resmi neye benzettiklerini söylemeleri istenmiştir. Bu çalışma ile her bireyin birbirinden farklı olduğunu, farklı düşüncelere de sahip olabileceğini ve bunu saygı ile kabullenip anlamının gerekliliği fikrini ön plana çıkarmak amaçlanmıştır. Aynı görsele bakıp farklı şeylerin görülmesi ve bireylerin farklı bakış açılarına sahip olabileceğinin bu çalışma ile öğrencilere anlatılmak istenmesi eleştirel düşünebilme becerisinin temellerine dikkat çekmektedir. Her öğrencinin fikri mutlaka her resim için alınmış, birbirlerinin yorumlarını ve görüşlerini saygı ile dinlemeleri hatırlatılmıştır. Aşağıda sunuda yer alan bazı görsellere yer verilmiştir.

İncelenen görseller hakkında öğrencilerin bazıları birbirine benzer bazılarıysa birbirinden farklı yorumlar yapmıştır. Öğrenciler fikirlerini ifade ederken diğerleri saygıyla dinlemiş ve arkadaşına müdahale etmemiştir. Tüm görseller incelenip her öğrencinin fikrinin alınmasının ardından öğrencilerden aynı görsele bakıp nasıl farklı şeyler görebildikleri üzerine düşünmeleri istenmiş ve görüşleri alınmıştır.



Şekil 4.25. ve Şekil 4.26. “Resimde Ne Görüyorsunuz?” Sunusu Örnek Görselleri⁵

Ders planının eleştirel düşünmeye yönlendiren bir diğer kısmı ise öğrencilerin ilgilerine göre seçtikleri metinlere ait çalışma kağıtlarında yer alan bazı sorulardır. Bu sorular Bloom Taksonomisi’nin son üç basamağı olan çözümlleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını işe koşturmaktadır. Değerlendirilen çalışma sayfalarına ilişkin bulgular aşağıdaki yer almaktadır.

Tablo 4.8. “Tanışalım Kaynaşalım” Planında Yer Alan Çalışma Yapraklarındaki Eleştirel Düşünme Sorularının Frekans Dağılımı

Metnin Adı	Nitelikli(f)	İyi(f)	Geliştirilmeli(f)
Mor Gözlü Kedi	2	1	4
Ağlayan Gelin Çiçeği	-	1	3
Dedemin Oyunu	3	-	1
İki Kardeş	1	1	2
Toplam	6	3	10

Tablo 4.8’de yer alan çalışma yapraklarının niteliği ile ilgili bulgular incelendiğinde tüm çalışma kağıtlarında toplam 6 öğrencinin *nitelikli*, 3 öğrencinin çalışması *iyi* ve 10 öğrencinin çalışması *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. İncelenen 19 çalışma yaprağından 10 tanesinin geliştirilmeli biçiminde değerlendirilmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Değerlendirilen bazı çalışma yapraklarına aşağıda yer verilmiştir.

⁵ Kaynak: <https://onedio.com/haber/beyninin-calisma-sekline-gore-sen-zeki-misin-yoksa-caliskan-mi-1078992>

Kaynak: <https://onedio.com/haber/beyninin-calisma-sekline-gore-sen-zeki-misin-yoksa-caliskan-mi-1078992>

Okuduğunuz metne göre iki kardeşin babalarının mesleğinin ne olduğu söylenebilir? Çiftçi

Siz Kadir'in yerinde olsaydınız elinize geçen parayı nasıl değerlendirirdiniz? Yeni bir çiftlik... Satıp alıp... buzdolabı... Satıp para kazan... Etilerim.

Okuduğunuz metinde iki kardeşin babalarının söylediği atasözünün yerine başka hangi atasözü söylenebilir? Ak... akçe... Kaya... son... icatlı.

Şekil 4. 27 Ö11'in Çalışma Sayfası

(Nitelikli)

Okuduğunuz metne göre iki kardeşin babalarının mesleğinin ne olduğu söylenebilir? Çiftçi

Siz Kadir'in yerinde olsaydınız elinize geçen parayı nasıl değerlendirirdiniz? P 5 4... alıp... ferah ve... Neye... ferah... alıp...

Okuduğunuz metinde iki kardeşin babalarının söylediği atasözünün yerine başka hangi atasözü söylenebilir? Ak.

Şekil 4. 28 Ö1'in Çalışma Sayfası

(Geliştirilmeli)

Değerlendirilen çalışma sayfalarından dört tanesinin eleştirel düşünme becerisine yönelik hazırlanan bölümünün tamamen boş bırakılması dikkat çeken bulgular arasındadır. Öğrenciler bu soruları anlayamadıklarını ifade etmişler, araştırması tarafından açıklanmasına rağmen boş bırakmayı tercih etmişlerdir.

4.3.2. “Süreçte Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusuna ile İlgili Değerlendirme

Hazırlanan bu ders planında eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak “Kitabın Büyüsü” metnine ait çalışma kağıdında bazı sorulara yer verilmiştir. Eleştirel düşünme becerinin alt basamakları olan üst biliş, argümantasyon ve akıl yürütme basamaklarını işe koştan bu sorular ile öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirmek istenmiştir. Metinden çıkarımlar yaparak sonuca ulaşmayı ve ön bilgiler ışığında yeni bir fikir ortaya koymayı gerektiren bu 5 sorunun tamamına doğru yanıt veren öğrenci olmayışı dikkat çeken bir bulgudur. 1 veya 2 soruya doğru yanıt veren 2’şer öğrenci, 3 soruya doğru yanıt veren 10 öğrenci ve 4 soruya doğru yanıt veren 5 öğrenci olmuştur. Aşağıda çalışma sayfalarına örnekler sunulmuştur.

• En iyi ve en doğru soru, soran araştırma yöntemi hangisi?
Kitap

• Araştırma yapmak için başka hangi yöntemler kullanıldılar?
İnternet

• Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?
Kitap okunarak

• Okuduğunuz metne göre günümüzde kitapları verilen değeri azaldığı söylenir mi?
Evet, azaldı. Çünkü...
Hayır, azalmadı. Çünkü...

• Siz olarak hangi araştırma biçimini tercih edersiniz?
İnternetten araştırma yapmayı tercih ederim. Çünkü...

Kitapları araştırma yapmayı tercih ederim. Çünkü...

Şekil 4.29. Ö7'nin Çalışma Sayfası
(Geliştirilmeli)

• En iyi ve en doğru soru, soran araştırma yöntemi hangisi?
İnternet

• Araştırma yapmak için başka hangi yöntemler kullanıldılar?
Kitap okunarak araştırma yapıldı

• Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?
İnternetten araştırma yapıldı

• Okuduğunuz metne göre günümüzde kitapları verilen değeri azaldığı söylenir mi?
Evet, azaldı. Çünkü...
Hayır, azalmadı. Çünkü...

• Siz olarak hangi araştırma biçimini tercih edersiniz?
İnternetten araştırma yapmayı tercih ederim. Çünkü...

Kitapları araştırma yapmayı tercih ederim. Çünkü...

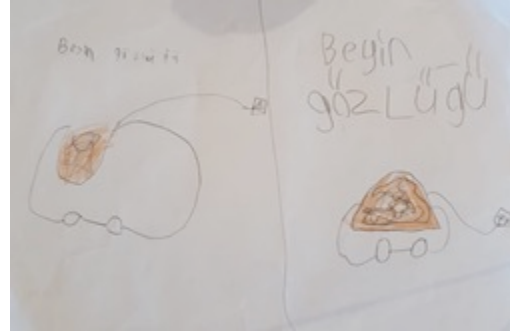
Şekil 4.30. Ö2'nin Çalışma Sayfası
(Nitelikli)

Süreç için tasarlanan istasyon çalışmasının üst bilişe uygun kısmında üç istasyon bulunmaktadır. Tablo 4.2'de yer alan Mağaza İstasyonu-1, Mağaza İstasyonu-2 ve Proje İstasyonu öğrencilerin ilgilerine sunulmuş; Mağaza İstasyonu-2 hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmemiştir. Mağaza İstasyonu-1'de 7 öğrenci, Proje istasyonunda ise 8 öğrenci çalışma yapmıştır. Mağaza İstasyonu-1'de öğrencilerden grup olarak sınıf arkadaşlarıyla araştırma yaparken tercih ettikleri kaynakları belirlemek üzere bir anket yapmaları ardından elde ettikleri verileri bireysel olarak hazırlayacakları bir çetele tablosu ile göstermeleri istenmiştir. Proje İstasyonu'nda ise öğrencilerin grup arkadaşlarıyla bir araya gelip yeni bir araştırma yöntemi ortaya koymaları beklenmiştir. Ürettikleri bu yeni araştırma yöntemini ise bir görselle ve açıklama yazılarıyla ifade etmeleri istenmiştir. Diğer gruplarda olduğu gibi öğrencilerin çalışmaları süreç boyunca gözlemlenmiş ve ihtiyaç duydukları yerde desteklenmiştir.

Her iki istasyonda da öğrenciler kendi süreçlerini planlayarak ilerlemiş ve karşılaştıkları sorunları çözmek için yollar üretmiştir. Ürünlerini en iyi şekilde ortaya koymak için ekip olarak çabaladıkları gözlemlenmiştir. Aşağıda öğrencilerin çalışmalarından örnekler yer almaktadır.

SÖZLÜK	1
KİTAP	1111
İnternet	111111
Ansiklopedi	1
Dergi	1

Şekil 4.31. Ö19'un Çetele Tablosu



Şekil 4.32. Ö14 ve Ö18'in İcadı

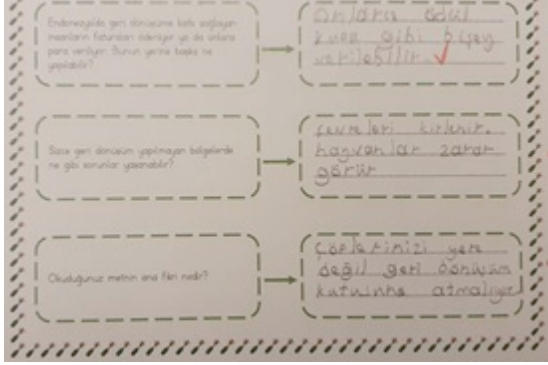
Ö19 arkadaşlarıyla birlikte anket çalışması yaptıktan sonra elde ettikleri veriyi tek başına bir çetele tablosu haline getirmek istemiştir. Ö14 ve Ö18 ise istasyonda birlikte çalışarak önce tartışıp fikir birliğine varmış daha sonra düşündükleri fikri birlikte çizerek ifade etmeyi tercih etmişlerdir. Her iki çalışma da diğer çalışmalar gibi sınıf arkadaşlarına sunulmuştur.

4.3.3. “Değerlendirme Çalışmalarında Yapılan Farklılaştırmanın Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme

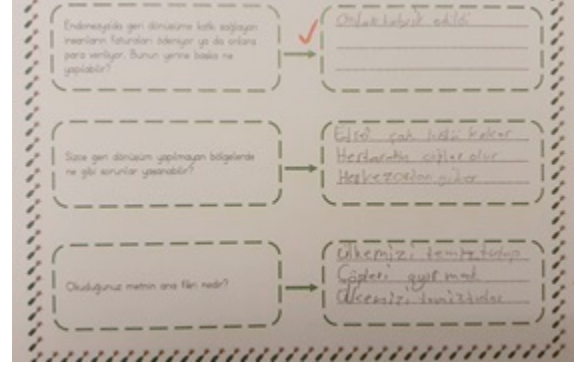
Farklılaştırma çalışmalarının değerlendirme basamağında kullanıldığı bu planda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamak amacıyla derse geri dönüştürülebilir ya da dönüştürülemeyen materyaller getirilmiştir. Bu materyallerden hangilerinin geri dönüşüme uygun olup olmadığı öğrencilere sorulmuş önce düşünmeleri söylenmiştir. Sunulan materyaller arasında bu ayırım yapıldıktan sonra öğrencilerden geri dönüşümle ilgili hangi bilgilere sahip olduklarını anlatmaları diğerlerinin de ortaya konan bilgiyi yorumlamaları istenmiştir. Bu süreçte birkaç öğrenci söz almış ve ön bilgilerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmıştır. İfade edilen fikirlere diğer öğrenciler de katkı sağlamıştır. Örneğin Ö12 kodlu öğrenci giysilerin geri dönüşümü için belirli noktalara konan giysi kutularını dile getirmiştir. Ö1 kodlu öğrenci bu bilgiye katkı yaparak belirli aralıklarla bu kutuların büyük kamyonlarla boşaltıldığını ve daha büyük bir yere götürüldüğünü söylemiştir. Bu örneğin ardından Ö13 kodlu öğrenci benzer biçimde el arabalarıyla sokaklarda dolaşarak atık kağıtları toplayanları örnek göstermiş ve topladıkları kağıtları daha büyük bir alana taşıdıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmak amacıyla hazırlanan “Neden Geri Dönüşüm?” metninin okuduğunu anlama sorularından üç tanesi bu amaca hizmet etmesi için tasarlanmıştır. Bu sorulara verdikleri yanıtlara göre 4

öğrencinin çalışma kâğıdındaki performansı *nitelikli*, 6 öğrencininki *iyi* ve 6 öğrencininki ise *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Çalışma kâğıdının bu bölümünde *geliştirilmeli* olarak değerlendirilen öğrencilerden 2 tanesi soruların hiçbirine yanıt verememiştir.



Şekil 4.33. Ö6'nın Çalışma Kâğıdı
(Nitelikli)



Şekil 4.34. Ö8'in Çalışma Kâğıdı
(Geliştirilmeli)

4.3.4. “İçerik ve Değerlendirmede Yapılan Farklılaştırma Çalışmalarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkililiği Nasıldır?” Alt Sorusu ile İlgili Değerlendirme

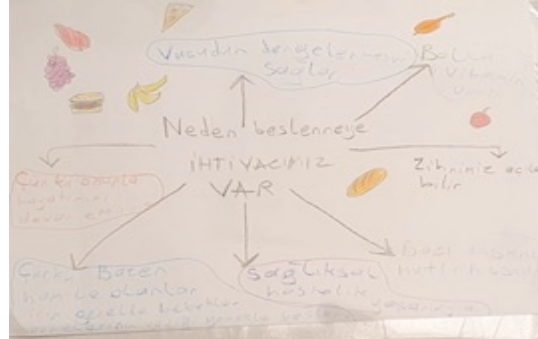
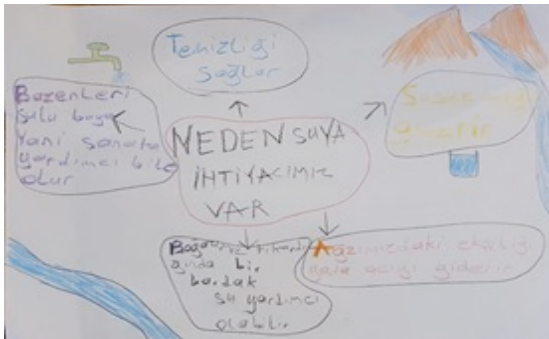
Bu bölümde içerik ve değerlendirme çalışmalarının her ikisinde farklılaştırmanın uygulandığı üç plan hazırlanmıştır. Bu planlar başlıklar halinde eleştirel düşünme eğilimlerine etkileri açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

“Yeni Bilgiler Öğreniyorum” Planının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerinde Etkisine Ait Bulgular

İçerik ve değerlendirme çalışmalarında farklılaştırma yapılan bu ilk planda derse başlarken öğrencilere öncelikle “Tüm canlılar uyur mu?” sorusu yönlendirilmiş ve bir müddet düşünmeleri istenmiştir. Sonra söz almak isteyen öğrencilere sırayla hak tanınmıştır. Ö15 “Evet öğretmenim uyur.” cevabını verdikten sonra birkaç öğrenci daha arkadaşlarının görüşüne katıldıklarını söylemiştir. Ö10 “Hayır öğretmenim uyumaz mesela balıkları uyumaz öğretmenim. Çünkü onlar hep yüzerler. Bence o yüzden uyumazlar.” biçiminde yanıt vermiştir. Öğretmen çocuklara farklı bir bakış açısına geçebilmeleri için “Peki ya ağaçlar, çiçekler yani bitkiler uyur mu?” sorusunu sormuştur. Sınıfta önce uzun bir sessizlik olmuş ardından Ö7 “Hayır öğretmenim bitkiler uyumaz ağaçlar nasıl yatsın?”

diyerek görüş bildirmiştir. Ardından öğrencilere “Peki uykuya ihtiyacınız olmasaydı uyuduğunuz sürede ne yapmak isterdiniz?” sorusu yöneltilip düşünceleri için kısa bir süre verilmiştir. Ardından söz alan Ö13 “Ben PlayStation oynardım öğretmenim çünkü annemler çok az oynatıyorlar orada puan kasardım.”, Ö2 “Ben kitap okurdum öğretmenim kitap okumayı çok seviyorum.”, Ö18 “Ben dua sure ezberlerdim öğretmenim, size bildiklerimi okuyayım mı?” biçiminde yanıt vermiştir. Ö4 “Ben dışarıda oyun oynardım öğretmenim.” derken Ö3 “Ben televizyon izlerdim öğretmenim” ve Ö12 “Ben kelimle oynardım öğretmenim.” diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmayla öğrencileri üstbiliş ile düşünmeyi düşünmeye yönlendirilerek eleştirel düşüncelerini sağlamak istenmiştir. Öğrencilerden her birinin farklı yanıtlar vermesi ve birbirlerini saygıyla dinlemesi, özgün fikirler ortaya koyarak derse katılmaları dikkate değer bir bulgudur.

Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik bir diğer çalışma ise ders sonunda yapılan zihin haritası çalışmasıdır. Öğrencilerden üzerinde çalıştıkları çalışma sayfalarıyla ve metinlerle ilişkili olarak bir zihin haritası hazırlamaları söylenmiştir. Turuncu işaretli çalışma kâğıdında zihin haritasının merkezinde “Neden suya ihtiyacımız var?” sorusu yer alırken yeşil işaretli çalışma kâğıdına ait zihin haritasının merkezinde “Neden beslenmeye ihtiyacımız var?” sorusu yer almaktadır. Turuncu renkli çalışma kâğıdına ait 3 adet zihin haritası oluşturulmuştur. Bunlar 4 kişilik iki grup ve 3 kişilik bir grup tarafından hazırlanmıştır. Yeşil renkli çalışma kâğıdına ait 2 adet zihin haritası yapılmıştır. Bunlar ise 4 kişilik bir grup ve 3 kişilik bir grup tarafından üretilmiştir. Örnek zihin haritalarına aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4.35 Ö5, Ö8, Ö12 ve Ö15'in Zihin Haritaları

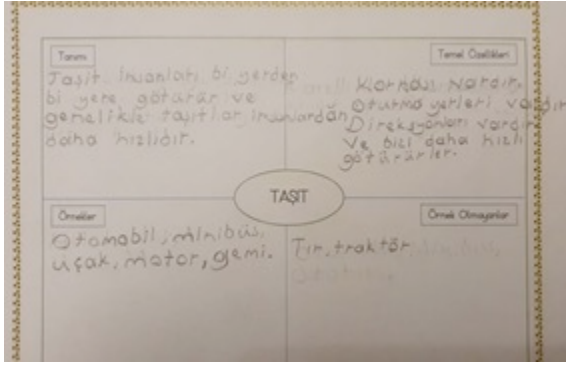
Şekil 4.36 Ö11, Ö13, Ö18' in Zihin Haritaları

Şekil 4.35’ te öğrenciler çalışma sayfalarının ortasına “Neden Suya İhtiyacımız Var?” sorusunu yazdıktan sonra tartışma başlamışlar ve buldukları yanıtları sorunun etrafına yazmışlardır. Suyun hangi ihtiyaçları karşılayacağına dair beş cevap bulan öğrenciler daha sonrasında araştırmacının teşviki ile sayfayı renklendirmiş ve suyu çağrıştıran görseller çizmişlerdir. Benzer şekilde Şekil 4.36’da sayfanın ortasına “Neden Beslenmeye İhtiyacımız Var?” sorusu yerleştirilip grupta yer alan öğrencilerin tartışmalarından çıkardıkları sonuçlar çevresine yazılmış ve görsellerle desteklenmiştir. Çalışma sayfaları incelendiğinde öğrencilerin konuyu kavradıkları ve uygun şekilde çalışmayı başarıyla tamamladıkları görülmüştür.

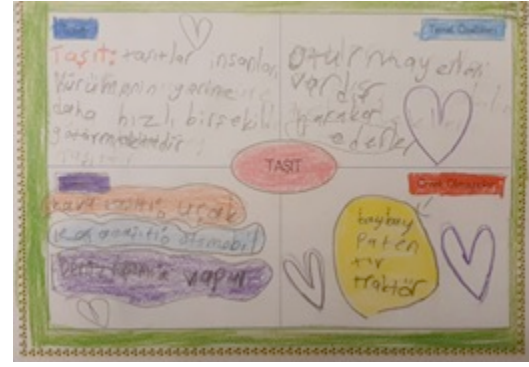
“Karşılaştırıyorum” Planının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerinde Etkisine Ait Bulgular

Derse giriş çalışması olarak öğrencilerin hangi taşıtları kullandıkları ve neden bunları tercih ettiklerine dair kısa bir tartışma ortamı yaratıldıktan sonra öğrencilere “Taşıt” kelimesinin merkezde yer aldığı bir Frayer Diyagramı dağıtılmıştır. Bu diyagramın amacı taşıt kavramının tanımını, temel özelliklerini, bu kavrama örnek olan ya da olmayanları ortaya koymaları amaçlanmıştır. Çalışmada bir odak noktası belirlenip öğrencilerin bu noktayı derinlemesine inceleyerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. 15 öğrencinin katıldığı bu çalışmada diyagramda yer alan “Tanım” bölümüne öğrenciler taşıt için “Bizi bir yerden bir yere götürür.” benzeri yanıtlar yazarak uygun biçimde tamamlamışlardır. “Temel Özellikleri” bölümüne 6 öğrenci “*Oturma yeri vardır.*” yanıtını yazarken, 5 öğrenci “*Bizi bir yerden bir yere götürür.*” cevabını vermiştir. 3 öğrenci “*Direksiyonu vardır.*” Yanıtını yazmış ve 1 öğrenci uygun bir yanıt yazamamıştır. “Örnekler” kısmına öğrencilerin tamamı doğru ve uygun yanıtlar yazmıştır. Öğrencilerin yanıtları; “motor, araba, uçak, minibüs, otobüs, taksi, vapur, helikopter, tren, gemi, metro, tramvay” biçiminde çeşitli taşıtlardan örnekler biçimindedir. “Örnek Olmayanlar” bölümüne de tüm öğrenciler uygun yanıtlar yazarak çalışmayı tamamlamışlardır. Bu yanıtlar ise “paten, kaykay, sıkutır (scooter), bisiklet, traktör, kepçe, çiçek, hayvan, insan, akülü araba” şeklindedir.

Öğrenciler dağıtılan çalışma yapraklarını ön bilgileri ve sınıfta yapılan tartışmalar doğrultusunda tamamlamışlardır. Aşağıda bazı örneklere yer verilmiştir.



Şekil 4.37. Ö6'nın Frayer Diyagramı



Şekil 4.38. Ö5'in Frayer Diyagramı

Örnek çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin çalışmayı doğru ve uygun biçimde tamamladıkları görülmektedir. Öğrencilerin tamamının çalışma esnasında uygun yanıtları bulmak için gayret gösterdikleri ve sıkça düşünme için durdukları gözlemlenmiştir.

“Hayvan Dostlarımızla Dünya Çok Daha Güzel” Planının Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerinde Etkisine Ait Bulgular

Derse giriş etkinliği olarak hazırlanan ikinci soru ile evcil hayvanların bakımının yanında öğrencilerde bir farkındalık oluşturmak ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilere sokak hayvanlarının bakımının kimin tarafından yapılabileceği sorusu sorulmuştur. Öğrencilere kendi aralarında tartışmaları için müsaade edilmiş ve herkesin fikrini söylemesi için öğrenciler teşvik edilmiştir. Bazı öğrenciler sokak hayvanlarının bakımlarının belediye ya da devlet gibi yönetim organları tarafından yapılması gerektiğini savunurken bazı öğrenciler ise bunun civarda yaşayan vatandaşlar tarafından üstlenilmesi gerektiği fikrine arka çıkmışlardır. Bazı öğrenciler ise bu bakımın hem yönetim organları hem de vatandaşlar tarafından birlikte yapabilecekleri fikrini ortaya koymuşlar ve bunu savunmuşlardır. Tartışma esnasında tüm öğrencilerin birbirini saygıyla dinlemesi ve arkadaşlarının görüşlerine saygı göstermeleri önem teşkil eden bir gözlemdir. Yukarıda bahsi geçen ilk iki fikrin ortaya atılmasının ardından bu iki fikri bir araya getiren yeni bir fikrin de ortaya çıkarılması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarının bir göstergesidir.

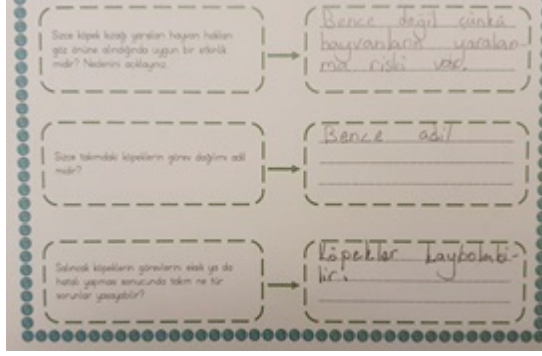
Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedefleyen ikinci çalışma kışkırtma çalışması olmuştur. Görsel okuma ile yapılan bu çalışmada giriş, gelişme ve sonuçtan oluşan bir dizi görsel öğrencilere sunulmuştur. Her görsel açıldığında öğrencilere “Resimde ne görüyorsunuz?”, “Sizce resimdekiler ne hakkında konuşuyor?”, “Resimdekiler neler yapıyor?” gibi sorular yöneltilmiş ve görüş bildirmek isteyen her öğrenci dinlenmiştir. Öğrenciler gelişme sürecindeki resimlere bazen benzer bazen farklı yorumlar yapsa da sonuçta yer alan resim ile ilgili fikir birliğine varmışlardır. Öğrencilere gösterilen resimler aşağıda yer almaktadır.



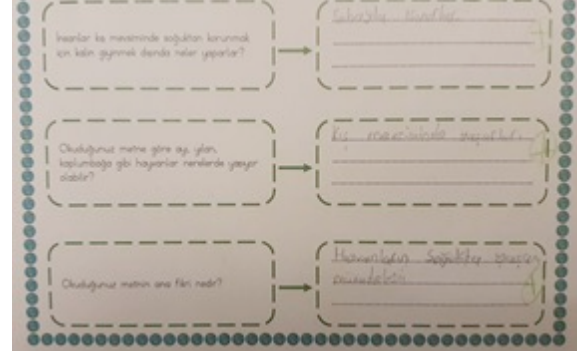
Şekil 4.39. Kışkırtma Çalışması⁶

⁶ Kaynakça: <https://tr.pinterest.com/pin/137219119888785510/visual-search/?x=16&y=16&w=236&h=368&cropSource=6>

Dersin eleştirel düşünme becerisi ile ilgili son çalışmasını verilen metinlerde yer alan sorular oluşturmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde yanıtlar incelendiğinde 6 öğrencinin çalışma sayfası *nitelikli*, 4 öğrencinin çalışma sayfası *iyi* ve 3 öğrencinin çalışma sayfası *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Bazı öğrencilerin çalışma sayfalarına aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4.40. Ö9'un Çalışma Sayfası
(Nitelikli)



Şekil 4.41. Ö11'in Çalışma Sayfası
(İyi)

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde metinle ilişki kurmaya gayret gösterdikleri, anlamlı çıkarımlarda bulundukları görülmektedir. Metinle bağlantı kurulmayan yanıtlar geçersiz sayılmıştır.

4.4. “Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Eleştirel Düşünme Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Nicel Bulgular

Üçüncü sınıf Türkçe dersinde yapılan Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi analiz sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Testin Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Analizi Sonuçları

	n	x	ss	İlişki		Fark		
				r	p	t	sd	p
Ön test	19	39,9474	6,35500	,842	,000	-1,270	18,000	,220
Son test	19	40,9474	5,14753					

Üçüncü sınıf Türkçe dersinde yapılan FÖ etkinliklerine başlamadan önce ön test olarak uygulanan EDEÖ sonuçlarına bakıldığında sınıf ortalamasının 39,9474 olarak belirlenmiştir. FÖ etkinlikleri yapıldıktan sonra öğrencilere son test olarak EDEÖ sınıf ortalaması ise 40,9474 olarak tespit edilmiştir. Buna göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi ön test puanları ile son test puanları arasında .01 düzeyinde ($r=.842$) pozitif yönlü ilişki vardır. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında .01 düzeyinde ($t=-1,270$) anlamlı fark yoktur. Farklılaştırılmış Öğretim çalışmaları sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.



BÖLÜM IV: SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları yoluyla ulaşılan sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Bu başlık altında araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen bulgularla ilişkili sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Okuduğunu Anlama Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?

Farklılaştırılmış Öğretim ile hazırlanan etkinlikler öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarını arttırmıştır. Uygulamanın müfredat içinde kısa bir zaman dilimini ve kısıtlı ders saatini kapsamana rağmen puanlarda elde edilen artış dikkat çekmektedir. Araştırmada nitel veriler ile sağlanan bulgular nitel verileri desteklemektedir.

Bu araştırma ile Farklılaştırılmış Öğretimin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi ve eleştirel düşünme eğilimine katkısını belirlemek istenmiştir. Araştırma yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel veriler; üçüncü sınıf Türkçe dersi okuma alanından seçilen kazanımların FÖ ile tasarlanmış etkinliklerle etkili bir biçimde uygulanabilir olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin farklılaştırma çalışmaları ile karşılaştıkları ilk plan içerik alanında farklılaştırma yapılarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda seçtikleri metinlerle çalışmaları ilgilerini oldukça çekmiştir. Ayrıl-birleş tekniği ile iş birlikli bir okuma ortamının oluşması da öğrencilerin sorumluluk duygusuyla metne odaklanma seviyelerini arttırmıştır. Ancak öğrencilerin metin ile ilgili sorularda gösterdikleri başarıya bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlası “*geliştirilmeli*” olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ilgi alanlarına uygun olan metni seçmeleri öğrencilerde rahatlık ve çalışmaya karşı bir istek oluşturmuştur.

Süreçte farklılaştırma yapılarak tasarlanan ders planına ait uygulamalar sırasında sınıf yönetimini sağlamakta zaman zaman güçlük çekilmiştir. Gerekli uyarıların ve kısa bir motivasyon konuşmasının ardından hakimiyet yeniden sağlanmıştır. Öğrencilerin çalışmaya başladıktan sonra yapılan etkinliklerden keyif aldığı ve istekli oldukları

görülmüştür. Grupla ya da bireysel seçeneklerin sunulduğu etkinliklerde öğrencilerin sergiledikleri performans genel olarak “*nitelikli*” biçiminde değerlendirilmiştir. Bu durum öğrencilerin okudukları metni anlayıp etkinliklere aktarabildiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Değerlendirmede yapılan farklılaştırma çalışmaları öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk aldıkları önemli çalışmalardan biri olmuştur. Öğrencilerin tercih panosundan seçtikleri değerlendirme etkinliklerini yaparken özenli ve gayretli davrandıkları görülmüştür. Ekip çalışırken hem kendi üzerlerine düşen kısımda hem de arkadaşlarının ihtiyaç duydukları noktalarda gösterdikleri performans, Farklılaştırılmış Öğretimin önemli noktalarından biri olan iş birlikli öğrenmenin gereklerini yerine getirdiklerini göstermektedir. Ders sonunda ortaya çıkan ürünler ise öğrencilerin sunumlarıyla açıkladıkları işlevleri noktasında okudukları metni yansıtmaktadır. Bu da öğrencilerin okudukları metni anladıklarını göstermektedir.

İçerik ve değerlendirme çalışmalarında yapılan farklılaştırmanın da diğer alanlarda olduğu gibi öğrencilerde merak uyandırdığı görülmüştür. Öğrenciler her hafta dersin başlamasını sabırsızlıkla beklemiş, derste karşılaşacakları seçeneklerle ilgili heyecan duymuşlardır. İçerik ve değerlendirme alanlarında farklılaştırma yapılan ilk planda hazırbulunuşluk düzeyi ölçülen öğrencilerden hiçbirinin en kolay olarak nitelendirilen çalışma kağıdına ihtiyaç duymaması dikkat çeken bir bulgu olmuştur. Öğrencilerin genel olarak bu üç planda da çalışmaları yönergelere uygun biçimde başarıyla tamamladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bazen yalnız bazen grupla çalışmayı tercih edebilmeleri, istedikleri arkadaşlarıyla istedikleri çalışmaları yapabilmeleri derse olan motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Derslerde “istediğini seçebilme” durumu öğrencilere başlarda ilginç gelse de kısa sürede alıştıkları ve derse ilgilerini arttıran bir unsur olmuştur. Ders içeriklerinin öğrenci grubunu tanımadan hazırlanması neticesinde “Yeni Bilgiler Öğreniyorum” ve “Karşılaştırıyorum” planlarında yer alan bazı seçenekler tercih edilmemiştir.

5.1.2. Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Eleştirel Düşünme Uygulamalarının Etkililiği Nasıldır?

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen analize göre Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında ise öğrencilerin araştırma sürecinde eleştirel düşünme çalışmalarında bir gelişim gösterdikleri görülmektedir. Örneğin ilk ders planında yer alan eleştirel düşünme bölümünde öğrencilerin gösterdikleri başarı ile sonrasında uygulanan planların bu bölümde gösterdikleri başarının artan bir grafik çizdiği görülecektir.

İçerikte yapılan farklılaştırma çalışmalarında öğrencilere gösterilen ve çeşitli şekillerde yorumlamaya uygun olan görsellerde öğrenciler farklı bakış açıları geliştirmiştir. Aynı görsele bakan öğrenciler birbirlerine benzer ve birbirlerinden farklı yorumlar yapmışlardır. Bu bölümde öğrencilerin diğer arkadaşlarının bakış açılarının da doğru olabileceği yorumunu yapabilmeleri eleştirel düşünme açısından önemli bir sonuçtur. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan sorularda ise çalışma sayfalarının yarısından fazlası *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda öğrencilerin eleştirel bakış açılarını sözlü ifadede yazılı ifadede daha iyi oldukları söylenebilir.

Süreçte farklılaştırma yapılırken çalışma sayfasının bazı soruları ve etkinliklerin bir bölümü eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Çalışma sayfasında bulunan soruların tamamına doğru yanıt veren öğrencinin bulunmazken üç soruya doğru yanıt veren on öğrenci belirlenmiştir. Bununla birlikte İstasyon çalışmasında öğrenciler kendi süreçlerini planlamış, eleştirel düşünmeyi gerektiren basamaklarda nitelikli çalışmalar ortaya koymuşlardır.

Değerlendirme bölümünde farklılaştırmanın yapıldığı ders planında öğrenciler geri dönüştürülebilir ve dönüştürülemez materyaller üzerine yaptıkları tartışmada ön bilgilerini öğrenme ortamına getirmiş, birbirlerinin fikirlerini değerlendirip geliştirmişlerdir. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri bu tartışma ortamı eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları bakımından önem taşımaktadır. Çalışma sayfasında eleştirel düşünmeyi gerektiren bölümlerde ise öğrencilerinin çoğunun uygun cevaplar verdiği

bulgusundan yola çıkarak farklılaştırmanın bu beceriye olumlu yansımaları olduğu söylenebilir.

İçerik ve değerlendirme bölümlerinde farklılaştırma yapılan planlarda öğrenciler derse giriş için sorulan sorulara verdikleri yanıt incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmak için gayret gösterdikleri görülmüştür. İki alanda farklılaştırılmanın yapıldığı planlarda öğrenciler ön bilgileri ile yeni durumları harmanlamış ve ortaya bir sentez çıkarabilmiştir. Bu bulgu farklılaştırılmış öğretimin eleştirel düşünme becerilerine pozitif yönde etki ettiğini düşündürmektedir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretim ile tasarlanan etkinliklerin uygulanması yoluyla elde edilen verilerin analiz sonuçları ile diğer araştırma bulguları karşılaştırılarak sunulmuştur.

Araştırma, Farklılaştırılmış Öğretim ile tasarlanan etkinliklerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisini görebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan etkinliklerin nitelikli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim ile hazırlanan etkinliklere istekle katıldıkları ve süreçten keyif aldıkları görülmüştür. Bu durumun ilkokulun tüm kademelerinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulanabileceğini düşündürmektedir. Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının ilköğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi ile ilgili elde edilen bulgular Türkiye’de Ekinci (2016), Gürkan (2019) ve Göl (2021) tarafından yapılan çalışmalar ile örtüşmektedir. Bu araştırmacıların ortak noktası Farklılaştırılmış Öğretim ile matematik dersindeki başarı arasındaki ilişkiyi incelemeleridir. Ekinci (2016) yaptığı çalışmada üçüncü sınıf, Gürkan (2019) çalışmasını dördüncü sınıf ve Karadayı Evyapan (2021) araştırmasını uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf PYP matematik dersinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının matematik dersindeki başarıyı incelemiştir. Araştırmaların sonuçları matematik başarısı ve derse yönelik tutumda olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Göl (2021) FÖ etkinliklerinin 2. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisini ve Farklılaştırılmış Öğretim hakkında görüşlerini görmek amacıyla yaptığı çalışmada diğer çalışmalarda olduğu gibi Farklılaştırılmış Öğretim etkinliklerinin olumlu yönde etki ettiğini tespit etmiştir.

Fen Bilimleri dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumu inceleyen Şentürk (2017) 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği ve ders başarılarının arttığı belirlenmiştir. Hayat Bilgisi dersi ile FÖ uygulamalarını ilişkilendiren Beler (2010) ve Durmuş (2017) bu çalışma ile benzer şekilde FÖ uygulamalarının olumlu sonuçlarını tespit etmişlerdir. Beler (2010) araştırmasında 3. sınıf öğrencilerinin “Dün, Bugün, Yarın” temasında FÖ etkinlikleri kullanarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve sınıf yönetimine katkısını incelemiş, etkinliklerin hem öğrenciler hem öğretmen açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu tespit etmiştir. Durmuş (2017) ise 2. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada FÖ etkinliklerinin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılığını incelemiş, akademik başarıda artış gözlemlemiştir. FÖ uygulamalarının Sosyal Bilgiler ders başarısına etkisini araştırmasında konu alan Tanyel (2022) “Üretim, Dağıtım, Tüketim” ünitesinde yer alan kazanımlar üzerine çalışmış, öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve ders başarılarında anlamlı düzeyde olumlu sonuçlar elde etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde FÖ uygulamaları ile Türkçe dersinin ilköğretim düzeyinde ilişkilendirildiği tek çalışma Karadağ (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada Türkçe dersi programının farklılaştırmaya elverişli olduğunu tespit etmiş, gerçekleştirilen FÖ uygulamalarının öğrencilerin dil becerilerine, eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine olumlu etki ettiğini belirlemiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile eldeki çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının ilköğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi ile ilgili elde edilen bulgular yurt dışında Luster (2008), Affholder (2003) ve Stauffer (2011) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Luster (2008) çalışmasında diğerlerine göre daha etkili olan yöntemleri belirlemek için 4. sınıf öğrencileri ile farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapmış, çalışmaları sonucunda FÖ uygulamalarının öğrencilerin ders başarılarının ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucuna varmıştır. Affholder (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada başlangıçta üstün yetenekli öğrenciler için faydalı olduğu düşünülen FÖ uygulamalarını sınıftaki tüm öğrencilere uygulamış, aslında FÖ stratejilerinin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verdiği sonucunu elde etmiştir. Stauffer (2023) araştırmasında 4. sınıf öğrencilerinin FÖ uygulamaları ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş elde ettiği sonuçlar beklentilerin de üstünde olmuştur.

Eldeki araştırma diğer araştırmalardan farklı olarak üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının etkili ve uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim ile hazırlanan etkinliklere istekle katıldıkları ve süreçten keyif aldıkları görülmüştür. Bu durumun ilkokulun tüm kademelerinde Türkçe derslerinde okuduğunu anlama çalışmaları yapılırken Farklılaştırılmış Öğretim uygulanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri ise Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemektir. Araştırma sürecinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Okuma alanında seçilen kazanım hedeflerine başarıyla ulaşılmıştır. Öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk ve öğrenme stillerine yanıt verecek biçimde tasarlanan çalışmalar yürütülürken öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde seçim yapabilmelerinin motivasyonlarını arttırdığı, dersten keyif aldıkları ve bir sonraki çalışmayı merakla bekledikleri gözlemlenmiştir. Çalışmada nitel ve nicel veriler yoluyla elde edilen bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında da artış olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Clarke (2006) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Clarke (2006) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama çalışmalarında gösterdikleri başarının düşük olması sebebiyle Farklılaştırılmış Öğretim çalışmalarının etkili olacağını varsayarak bir çalışma yürütmüş, bu çalışma sonucunda öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim uygulamaları ile öğrencilerin başarı puanlarının arttırılabileceğini tespit etmiştir.

Okuduğunu anlama çalışmaları yapılırken klasik yöntemler yerine öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri, öğrenci merkezli ve iş birlikli çalışmaya olanak tanıyan yöntem ve tekniklerin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve okuduğunu anlama çalışmalarında başarılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu bulgu; Çelikçi (2000), Akyol (2014), Tekin (2018), Tokgöz (2019), Aksoy (2022) ve Elik (2023) tarafından yapılan araştırmalar ile örtüşmektedir. Üçüncü sınıflarda okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılan gösteri yöntemi, akıcı okuma yöntemi, KWL (ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim) öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etki etmiş ve anlamlı fark yaratmıştır (Çelikçi, 2000; Akyol, 2014; Tokgöz, 2019).

Aksoy (2022) tarafından yapılan araştırmada eldeki araştırmada da kullanılan zihin haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Üçüncü sınıf

öğrencileri ile yapılan çalışmada bu yöntemin okuduğunu anlama beceresine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuç bu araştırmanın zihin haritası yönteminde varılan sonuçla paralellik göstermektedir.

Elik (2023) araştırmasında JİGSAW (ayrılıp birleşme) okuma yöntemi ile okuduğunu anlama başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamış, elde edilen bulgular doğrultusunda bu yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın da bir bölümünde kullanılan ayrıl-birleş okuma yöntemi sonucunda ulaşılan verilerin analizi, öğrencilerin başarılarına olumlu etki etmesi yönüyle Elik'in (2023) bulgularıyla aynı doğrultudadır.

Araştırmanın amaçlarından sonuncusu Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemektir. Farklılaştırılmış Öğretim ile hazırlanan etkinliklerin her birinde eleştirel düşünmeye yönlendiren kısımlara yer verilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinde öğrencilerin süreçte gelişim gösterdikleri izlense de bu durum test puanlarıyla örtüşmemiştir. Ancak çalışmanın boyunca öğrencilerin dersin ilgili bölümlerinde gösterdikleri gelişim yapılan etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olduğu sonucuna işaret etmektedir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisini konu alan çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan pek azının çalışma grubunu ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini temele alan yaklaşımların ve ders içerikleri planlanırken eleştirel düşünme becerilerinin özellikle işe koşulmasını amaçlayan çalışmaların bu beceriyi geliştirdiği düşünülmektedir. Bu bulgu ilkökul üçüncü sınıf öğrencileriyle araştırmalar yapan Palavan (2012) ve Uçaş (2023) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Palavan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada beyin temelli öğrenme yaklaşımının üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerin kalıcılığı ile eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemiş, bu yaklaşımın uygulandığı öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin geliştiği tespit edilmiştir. Uçaş (2023) oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeli ile üçüncü Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, elde ettiği bulgular ile bu modelin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

Eldeki araştırmada öğrencilerin aktif biçimde düşünme sürecini kullanmasını gerektiren etkinliklerde sonuca ulaşmak için sıkça durdukları zihinsel bir gayret gösterdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin zorlayıcı ve düşünme becerilerini kullanmaları gereken içeriklerle karşılaştırılmasının bir tür beyin jimnastiğı gibi görülebileceğı, öğrencilere kendi sınırlarını aşmalarına fırsat tanımanın üst düzey düşünme becerilerini geliştireceğı düşünülmektedir. Bu sebeple eleştirel düşünme çalışmalarının her sınıf seviyesinde ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun biçimde sunulması bu beceriyi kademeli biçimde geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Bu bulgu; Serbest (2023), Hocaoglu (2020) ve Uzun (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ile örtüşmektedir. Serbest (2022) araştırmasında ters yüz sınıf modelinin ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde uygulayarak eleştirel düşünme becerisi ve sınıf içi diyaloglara etkisini incelemiş, çalışmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki ettiğini belirlemiştir. Hocaoglu (2020) yaptığı araştırmada Türkçe derslerinde argüman haritaları destekli bir eğitim süreci tasarlamış ve bu çalışmanın eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğı belirlenmiştir. Uzun (2020) ise Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirdiğı eleştirel düşünme uygulamalarının derse karşı tutuma, iş birlikli öğrenmeye ve eleştirel düşünme beceri düzeylerine etkisini araştırmış, çalışmaya katılan grubun lehine anlamlı fark tespit etmiştir.

Usta (2019) ve Kıran (2019) ise okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş, çalışmalarını dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütmüşlerdir. Her iki araştırmacı da benzer sonuçlar elde ederek okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

İlkokul üçüncü sınıf Türkçe dersinde Farklılaştırılmış Öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki ettiğı, etkinliklere ilgi ve derse karşı merak duydukları alan yazında diğ er araştırmalarla desteklenerek sunulmuştur.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğrencilerin Farklılaştırılmış Öğretim ile tasarlanmış etkinliklerden keyif aldıkları, derse istekle katıldıkları ve çalışmalar sırasında eğlendikleri görüşünden hareketle Farklılaştırılmış Öğretim teknikleri öğretim sürecinde kullanılabilir.
- Farklılaştırılmış Öğretim, çalışılan gruba göre şekillenebilen esnek bir yapıya sahip olduğu için tüm derslerde ve tüm seviyelerde uygulanabilir.
- Uygulama sürecinde sınıf yönetiminde sıkça sorun yaşanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda araştırmacının halihazırda görev yaptığı öğrencilerle eylem araştırması uygulamaları yapması sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma üçüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama kazanımları ile uygulanmıştır. Araştırma kapsamı genişletilerek tüm derslerde Farklılaştırılmış Öğretim çalışmaları yapılabilir.
- Araştırmacılar ilkokul, ortaokul, lise ve lisans düzeyinde farklı kademe ve disiplinlerde Farklılaştırılmış Öğretimin etkililiğini araştırabilir.
- Uygulama süresi daha uzun araştırmalar tasarlanabilir, Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarının bir arada kurgulandığı çalışmalarla bir bütün olarak ele alınabilir.
- Eleştirel düşünme becerisinin tek başına Farklılaştırılmış Öğretim ile ele alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley, Berkeley.
- Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*, Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence.
- Akinoğlu, O. (2014). Öğrenme-öğretmede yeni yönelimler. B. Oral (Ed), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 423-556). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemler*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi. Erişim Tarihi: 15 Kasın 2022. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76613>
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aksoy, S. (2022). *Zihin haritası yönteminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Alan, B. (2017). Gregorc Öğrenme Stili Sınıflaması ve Öğrenme-Öğretme Durumlarının Gregorc Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1-12.
- Asal, R. (2020). *Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P., ve Akkoyunlu, B. (1993). *Kolb öğrenme stili envanteri*. Eğitim ve Bilim, 17(87), s. 37-47.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atlı, Ç. (2023). *Düşünme izleri stratejisinin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.

- Avcı, S., Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi. Erişim Tarihi: 15 Aralık 2020. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=44663>
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişim Tarihi: 25 Kasım 2020. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18414>
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi. Erişim Tarihi: 15 Şubat 2023. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=82867>
- Baxter, J. D. (2013). *How teacher training affects the implementation of differentiated instruction at the elementary level*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185), s. 8-21.
- Belər, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5445/73892>
- Bilasa, P. (2014). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 206-230). Ankara: Pegem Yayınları.
- Billups, N. Z. (2006). *An analysis of the impact of america's choice program on critical thinking and writing skills of selected fifth grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Fielding Graduate University, Santa Barbara.
- Boulay, H. (2023). *Exploration de l'étude d'une question scientifiquement et socialement vive (QSSV) au 3e cycle du primaire dans une visée interdisciplinaire pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves*. Unpublished Master Thesis, Université du Québec à Chicoutimi.
- Bundoc, K. S. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school reading classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston, Houston.

- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. Erişim Tarihi: 16 Aralık 2020. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=19299>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyükşahin, Y., Kınır, S. (2021). Eleştirel düşünme ile ilişkili kavramlar. E. Kabataş Memiş ve A. Kaçar (Ed.), *Eleştirel ve analitik düşünme içinde* (s. 68-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Carrol, J. B. (1984). Contrasting views about reading instruction. A.J. Harris, E. R. Sipay (Ed.), *Readings on reading instruction* (4. Baskı) içinde (s. 30-53). New York: Longman Inc.
- Cáceres Murrie, M. F. (2019). *A model for the integration of critical thinking in the classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Pontificia Universidad Catolica de Chile, Santiago.
- Clarke, H. (2006). *Development of teacher training in differentiated instruction to improve reading achievement*, Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis.
- Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).
- Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelikle, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi/measurement understanding of reading skills in 5th classes of primary schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 109-129. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19561/208532>
- Davis, C. (2020). *Elementary reading teachers' perceptions about differentiated instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Demir, S. (2021). *Uygulamalı örneklerle farklılaştırılmış öğretim yöntem ve teknikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Doğanay, A. (2009). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 304-352). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2009). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 239-297). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi.* (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ekici, G (2002). *Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi.* Eğitim ve Bilim, Cilt:27. Sayı 126 (43,52)
- Efe, P. (2022). *Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Elik, B. C. (2023). *Ayrılıp birleşme (JIGSAW) yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Eroğlu, G. (2012). Akıl yürütme formlarının mantık ve bilimlerde yeri ve değeri. *Hikmet Yurdu Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 183-196.
- Filiz, S. B., Arı, E., Şafak, P., Yüksel, G., Kan, A., Şen, H. Ş., ..., Topbaş, E. (2014). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları.* Ankara: Pegem Akademi
- Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri.* (Çev. E. Kılıç ve G. Tunçgeç). İstanbul: Alfa Bilim.
- Goins, J. B. (2015). *Transference of clustered transactional strategies to strengthen comprehension and critical thinking for nonproficient readers.* Unpublished doctoral dissertation, Northcentral University, Scottsdale.
- Göger, E. (2022). *PASS Teorisi- bilişsel işlem temelli etkinliklerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- 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 ve Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri*. (Çev. M. A. Sözer). Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlüer, S. (2020). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede derinlemesine okuma stratejisinin etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin. Erişim Tarihi:13 Aralık 2023 <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=71366>
- Gürkan, E. (2019). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hocaoğlu, M. E. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin argüman haritaları kullanımının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Hollins, C. (2022). *An exploration of elementary teachers' perceived preparation for differentiated instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Northcentral University School of Education, San Diego.
- Kandemir, M. (2020). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s 85-135). Ankara: Pegem Akademi. Erişim Tarihi: 25 Kasım 2020. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=62989>
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadayı Evyapan, J. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk Yıllar Programı (PYP) matematik dersi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcı, G. (2023). *Argümantasyon destekli STEM etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin STEM tutum, eleştirel düşünme ve temel becerileri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

- Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ocak, G., Boyraz, S., Ocak, İ., Eğmir, E., Olur, B., Akkaş Baysal, E., ..., Şahin, A.(2020). *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi. Erişim Tarihi: 21 Kasım 2022. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=79690>
- Kurnaz, A. (2020). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama-uygulama ve değerlendirme*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kuru, G. (2023). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde düşünme programı kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisi: karma yöntem çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Leblebici, B. (2020). *Learning through differentiated instruction: Action research in an academic English class*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Luster, R. J. (2008). *A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Nedellec, C. M. (2015). *Teachers' understanding of differentiated instruction in swiss elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis.
- 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.
- OECD Resmî Sitesi. Erişim Tarihi: 18.01.2023. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/>
- Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2014). Öğrenme stili ve öğrenme stili modelleri. B. Oral (Ed), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 251-277). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2020). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. Erişim Tarihi: 9 Aralık 2020. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=44645>

- Palavan, Ö. (2012). *Hayat bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına tutumlarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Rasgen, S. (2020). *Implementing CLIL Method as part of differentiated instruction*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Robbins, J. C. (2023). *Fourth grade teacher perspectives of instructional practices to support students with reading deficits*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sheehan, J. A. (2011). *Responding to student needs: The impact on classroom practice of teacher perceptions of differentiated instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis.
- Stauffer, V. J. (2023). *Meeting the unique and individual needs of learners in a diverse fourth-grade classroom: An action research study in the area of spelling*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University College of Education, Kent.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Taşkın Serbest, M. (2023). *Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan ilkokul 2.sınıf hayat bilgisi derslerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi diyaloglar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (İlkokul öğrencileri üzerine bir çalışma)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Tokgöz, S. (2019). *KWL (Ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom responding to the needs of all learners.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim.* (Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: SEV-YAY
- Tomlinson, C. A. (2015). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim.* (S. Emir ve A. Aksu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001)
- Turan, M. (2012). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları: Siirt ili örneği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim Tarihi: 3 Eylül 2022. Saat: 23.50. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim Tarihi: 9 Kasım.2022. Saat.22.34. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçaş, Ü. G. (2023). *Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uluçınar, U. ve Akar, C. (2021). The Critical Thinking Dispositions Scale for Elementary School Students: A Study of Scale Development. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 2031-2047. doi: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.09.1673
- Uzun, E. B. (2022). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde içerik temelli ve işbirliğine dayalı eleştirel düşünme uygulamaları.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, G. (2020). *İlkokul 3. sınıf düzeyinde kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama ve okuma metnine ilişkin tutum üzerine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ünsal, H. (2014). Beyin temelli öğretim. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 250-275). Ankara: Pegem Yayınları.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vincent, C. (2012). *Effects of implementing differentiated instruction on learners' reading achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yüksel, A., Marangoz Çölaşan, D. Ve Canaran Tükel, N. (2004). Farklılaştırılmış öğretim stratejileri, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 17 Ocak, Sabacı Ün., İstanbul.
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). *Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri*. Elementary Education Online, 4(2).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları. Erişim Tarihi: 23.11.2022.
<https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=92932>
- Yıldırım, S. *Etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomisi ile ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2021). *Eleştirel ve analitik düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. Erişim Tarihi: 19 Aralık 2023.
<https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=83207>

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 ve 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.

1).....

2).....

3).....

4).....

5).....

- 3) Aşağıdaki kelimelerin metin içinde yerlerini bulup anlamlarını tahminederek 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 değilmış. 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 büyütmek 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 tuttukları 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 hayalî olabilecek durumlara örnek verebilir misiniz?

Gerçek durumlar	Hayalî 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 solabakınıp 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

(Kısaltılmıştır.)

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 <u>belirsiz, eksik bırakılmış</u> yanıtlar.
“2” Puanlık Cevaplar	• Metnin anlaşıldığını gösteren cevaplar. • Açık ve anlaşılır bir şekilde metinden yola çıkılarak oluşturulmuş özgün fikirlerinyer aldığı cevaplar.

Metin Adı	Soru Numaraları	Olası Cevaplar	Puanlar 0, 1, 2
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	1.soru	Ayı yavrusu kuş olabilmek için kendine ormanda gaga arayışına çıkmış ve gagaya benzer bir tahta parçasını takmış, arkadaşı sayesinde şarkı söylemeyi öğrenmiş ve uçmaya çalışmıştır.	2 puan
		Şarkı söylemeyi öğrenmiş.	1 puan
		Uçmayı öğrenmeye çalışmış.	
		Kuşlarla söylediklerini yerine getirmiş.	
		Gagaya benzer bir tahta parçası takmış.	
		Şarkı söylemeyi öğrenmiş ve uçmaya çalışmıştır.	
		Gaga takmış ve şarkı söylemeyi öğrenmiştir.	
		Gaga takmış ve kuşlari gibi uçmaya çalışmıştır.	
		Boş bırakılan cevap Metinle bağlantı kurulamayan cevap	0 puan

Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	2.soru	1. Kuş olmak isteyen ayı yavrusu ormanda gezinirken kuşlara kendisinin de bir kuş olduğunu söylemiş. 2. Ormanda gagaya benzer bir tahta parçasını alıp burnuna takmış. 3. Arkadaşı sayesinde şarkı söylemeyi öğrenmiş. 4. Uçmayı bilmediği için yere düşmüş ve canı acımış. 5. Ormanın tadına çıkarmaya ve ayı olduğu için mutlu olmaya başlamış.	2 puan
		(2 puan olarak belirtilen cevaptaki olayların sırasında ancak beş olaydan az yazılmış ise 1 puan verilecektir.)	1 puan
		• Boş bırakılmış cevap • Metinle bağlantısı olmayan cevaplar	0 puan

Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	3.soru	3 kelimenin de doğru tahmin edildiği cevaplar.	2 puan
		Soruda belirtilen üç kelimenin üçünün detahmin edilemediği durumlar. (3 kelimeden daha az kelimenin doğrutahmini.)	1 puan
		• Boş bırakılmış cevap • Yanlış tahminler	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	4. soru	• A ve B şıklarının herikisi için de doğru neden sonuç ilişkisi kurulmuşsa; a) Uçabilen hayvan özelliğine sahip olmadığı için, ayı yavrusu uçmayı başaramadı/ yere düştü/üzüldü. b) Çok çalışarak öğrenilebilir bir özellik olduğu içinayı yavrusu, şarkı söylemeyi öğrenebildi.	2 puan

		• A veya B şıklarından herhangi biri boş ise; • A veya B şikkından herhangi biri yanıtsız bırakılmışsa; • A veya B şikkından herhangi biri için doğru neden sonuç ilişkisi kurulmuşsa;	1 puan
		• A ve B şıklarından her ikisi de boş bırakılmışsa; • Neden sonuç ilişkisi her iki şık içinde yanlış kurulmuşsa;	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	5.soru	• Herkesin farklı özellikleri vardır,kimse birbirine özenmemelidir. • Herkes kendi özellikleriyle ve yapabildikleriyle mutlu olmalıdır. Başkası olmaya çalışmamalıdır.	2 puan
		• Ayılar kuşlar gibi olamaz. • Herkes her şeyi yapamaz.	1 puan

		- Boş bırakılmış cevap, - Ayılar uçamaz	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	6.soru	- Kendi özelliklerinin farkına varmış - Bunlar kuşlara ait özellikler ben bir ayıyım ve benim de özelliklerim var diye düşünmüş. - Yapamayacağı şeylerle uğraşmak onu çok zorladığını fark etmiş.	2 puan
		Uçamayacağını anlamış	1 puan
		- Boş bırakılmış cevap. - Çok üzülmüştür. - Pes etmiştir. - Daha fazla çalışmak gerek diye düşünmüş.	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	7.soru	Nedeni ile birlikte yazılmış doğru başlık tahminleri - Küçük Ayının Pişmanlığı, çünkü kuş olmak isterken kendi özelliklerinin farkına vardı ve kuş olabilmek için yaptıklarından dolayı pişman oldu. - Yavru Ayının Rüyası/Hayalî, çünkü yavru ayının kuş olmak en büyük hayaliydi.	2 puan

		- Nedeni yazılmamış doğru başlık tahminleri; - Küçük Ayının Pişmanlığı - Yavru Ayının Rüyası/Hayalî	1 puan
		- Küçük Ayı Uçuyor - Yavru ayı kuş oldu - Yavru ayı uçmakistedi - Yavru Ayının uçmahayalî	0 puan
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	8. soru	Boş bırakılmış yanıt: 0 puan Nedeni yazılmayan yanıtlar için: 1 puan Nedeniyle birlikte yazılmış yanıtlar: 2 puan	
Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu	9. soru	Benzer özellikler: - Her ikisi de başka bir hayvana özenmektedir/ başkası gibi olmak istemektedir. - Her ikisi de en sonunda yaptıklarından dolayı pişmanlık duymaktadır. Farklı özellikler: - Kara Karga, saygın olabilmek için/diğer hayvanların ona saygı duyması için/ diğer hayvanların kendisini görünce şaşkınlıkları için/ ilk sekerek	2 puan

		yürüyen karga olabilmek için başka bir hayvan olmak istemektedir. Yavru ayı ise sadece kendisi istediği için/en büyük rüyası olduğu için başka bir hayvan gibi olmak istemektedir. Yavru ayı yaptıklarından dolayı hatasını anlayıp kendi özelliklerinin farkına varıp mutlu olmayı başarabilmiştir. Ancak kara karga pişmanlığı ile kalmıştır. <i>Yukarıdaki yanıtın dışındaki yanıtlardafarklı benzerlik ve farklılıklar için doğruise <u>1 puan</u> verilecek.</i> <i>Benzerlik veya farklılıktan herhangi biri eksikse ve yazılmış olan doğru ise <u>1</u> <u>puan</u> verilecek.</i> <i>Her ikisi de boş bırakılmış ise <u>0 puan</u> verilecektir.</i>	
--	--	--	--

Yavru Deniz Kuşları	1.soru	Yavru deniz kuşları köyün ışıklarını suyun üzerinde parlamakta olan ay ışığı sandıkları için karaya çarpmaktadırlar.	2 puan
		- Köyün ışıklarından dolayı (eksik cümle) - Önlerini göremedikleri için	1 puan
		- Uçamadıkları için - Yavru oldukları için	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	2.soru	Duyarlı olmak: - Çevresinde olup bitenin farkında olmak/ hassas olmak. - Çevreye/doğaya zarar vermemek	2 puan
		- Saygılı olmak - Sevgili olmak	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	3.soru	- Bir afiş hazırlayarak o köyde yaşayan insanların bu durumdan haberdar olmasını sağladım. - Geceleri köyün ışıklarının ay ışığı gibi yansıması deniz kuşlarına zarar verdiğini orada yaşayan insanlara anlattım.	2 puan
		Geceleri köyün	

		ışıklarının yansımaması için çözüm arardım, gerekirse ışıkların yansımasını engelleyecek şekilde bir araç geliştirdim.	
		Gece olunca belirli saat aralığında ışıkların kapatılmasını ve yerine daha az yansıyan ışıkların kullanılmasını sağladım.	2 puan
		- Kuşların karaya çarpmamaları için başkalarına haber verip kanat çırpma anlarında onları korumak için beklerdik. - Arkadaşımla denize inmelerine yardım ederdim.	1 puan
		- Elektrikleri keserdim. - Kuşların uçmalarına engel olurdum. - Büyüyünce uçmalarını sağladım.	0 puan
	4. soru	- Çevreye zarar verecek şekilde ışık kullanmamalı, tasarruflu olmalı çevreyi ve canlıları düşünmeliyiz. - Çevremize karşı her zaman duyarlı olmalıyız.	2 puan

Yavru Deniz Kuşları		• Hayvanları korumalıyız. Bununiçin insanları uyarmalıyız. • Çevreyi korumak için birlikte hareket etmeli doğaya/canlılara zarar vermemek için önlem almalıyız.	
		• Canlılara yardım etmek. • Duyarlı olmak.	1 puan
		• Saygılı olmak. • Sevgili olmak. • Yardımseverlik.	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	5. soru	Gerçek durumlar: • Yavru deniz kuşlarının köyün ışıklarını denizin üzerindeki ay ışığı sanmaları • Ece ve arkadaşlarının deniz kuşlarına yardım etmesi • Yavru deniz kuşlarının suya iniş yapamamaları (Yukarıdaki gerçek durumlardan herhangi birini yazmaları yeterlidir.) Hayalî durumlar: • Deniz kuşlarının Ece ve arkadaşlarına teşekkür ederek veda etmesi.	2 puan

		Gerçek veya hayalî durumdan <u>herhangi biri</u> yanlışsa veya boşbırakılmışsa	1 puan
		Gerçek ve hayalî durumların ikisi de yanlış yazılmışsa	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	6. soru	- Ece ve arkadaşlarının canlıları/hayvanları sevdiğini hissettirdi. (NEDENİ DE YAZILMIŞSA) - Doğaya karşı/ canlılara karşı duyarlı olmamız gerektiğini hissettirdi. (NEDENİ DE YAZILMIŞSA) - Doğayı/canlıları koruyabilmek için daha iyi çözümler bulabileceğimizi hissettirdi. (NEDENİ DE YAZILMIŞSA)	2 puan
		- Ece ve arkadaşlarının canlıları/hayvanları sevdiğini hissettirdi. (NEDENİ YAZILMAMIŞSA) - Doğaya karşı/ canlılara karşı duyarlı olmamız gerektiğini hissettirdi. (NEDENİ YAZILMAMIŞSA) - Doğayı/canlıları koruyabilmek için daha iyi çözümler bulabileceğimizi hissettirdi. (NEDENİ YAZILMAMIŞSA)	1 puan

		• Mutlu hissettirdi • İyi hissettirdi • Duygulandırdı.	0 puan
Yavru Deniz Kuşları	7.soru	• Maviş, Ece ve arkadaşları doğaya/canlılara karşı duyarlılar. • Doğayı/canlıları seviyorlar ve koruyorlar.	2 puan
		• İkisi de yardımseverler	1 puan
		• Konuşmak	0 puan

Ek-2 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

ELEŞTİREL DÜŞÜNME			
	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
Olgunluk ve Açık Fikirlilik	()	()	()
1- Yanlış olduğunu düşündüğüm bir davranış görürsem, o kişiyi suçlamadan önce, bu davranışın nedenini anlamaya çalışırım.	()	()	()
2- Bana yanlış gelse bile karşımdaki kişinin söylediklerini dinler ve anlamaya çalışırım	()	()	()
3- Bir konuda yanlı (tarafli) bir bilgi duyduğumda, o konuyu farklı kaynaklardan da araştırır ve öğrenmeye çalışırım	()	()	()
4- Arkadaşımın bir konuda benden farklı bir düşüncesini duyduğum zaman, kendimi arkadaşımın yerine koyarak onu anlamaya çalışırım	()	()	()
Dikkatli olma ve Şüphencilik			
5- Her gördüğüme veya duyduğuma inanmam. Doğru olup olmadığımdan şüphe ederim	()	()	()
Ör: Arkadaşım bana birisi hakkında bir şey söylediğinde acaba söyledikleri doğru mu diye düşünür ve araştırırım	()	()	()
6- Öğrendiğim bir bilginin kaynağının (kitap, televizyon, internet vb.) doğruluğundan şüphe ederim	()	()	()
7- Konuşan veya tartışanların sözlerinde birbiri ile çelişen (bir söylediği ile diğer söylediği farklı olan) sözleri var mı diye dikkat ederim.	()	()	()
Örneğin “okulun ve çevremizin temiz olmasına dikkat ederim” diyen birinin, bir arkadaşı yere çöp attığında “bırak görevliler temizlesin” demesi gibi.	()	()	()
8- Bir kimsenin bir söylediğiyle davranışları uyumlu mu diye dikkat ederim. (örneğin bir arkadaşım önce okulu çok sevdiğini söylüyor, başka bir zaman “keşke okul hiç olmasa” diyor)	()	()	()
9- Bir kimsenin söylediklerinde üstü kapalı-imalı bir anlam var mı diye dikkat ederim.	()	()	()
Meraklılık ve Sorgulama			
10- Meraklı bir insan olduğumu söyleyebilirim	()	()	()
11- Arkadaşlarım, ailem, öğretmenim meraklı bir insan olduğumu söyler	()	()	()
12- Bir bilgiyi duyduğumda hemen inanmam. Bu bilgiyi veren kişi veya kaynak konunun uzmanı mı değil mi diye sorgularım.	()	()	()
Örn. İnternette sağlığımızla ilgili bir konu hakkında araştırma yaparken bazı bilgiler buldum. Bu bilgiyi veren kişi sağlık uzmanı (doktor) mı, değil mi? Buna bakarım	()	()	()
13- Reklam ve tanıtım amaçlı yayınların veya satıcıların söylediklerinin doğru olup olmadığını sorgularım	()	()	()
14- Bir arkadaş veya tanıdığım hakkında bir kimse bir bilgi getirdiğinde bu bilgiyi nereden öğrendiğini sorgularım.	()	()	()
15- İki arkadaşım tartıştığında yakın arkadaşımın haklı olduğunu düşünürüm	()	()	()
16- Sevdiğim insanların düşüncelerinin doğru olduğunu düşünürüm	()	()	()
17- Annem veya babam bir arkadaş ile tartışsa, anne-babamın haklı olduğunu düşünürüm	()	()	()
18- Bir konuda arkadaşlarımla tartıştığım zaman haklı olduğumu düşünürüm	()	()	()

Ek-3: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Farklılaştırılmış Öğretimin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması” adıyla, 07.02.2022 – 17.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

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

Araştırma Uygulaması: Ölçek/ Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Eda Kazancı
İletişim bilgileri :

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

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

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :
Telefon Numarası:

Ek-4: MEB İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-45134089
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Eda KAZANCI)

07.03.2022

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 04.03.2022 tarihli ve 45056586 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://mek.sorumu.meb.gov.tr/adresinden> 97c2-38ae-3cfc-b529-16dd kodu ile teyit edilebilir.

Ek-5: Yapılandırılmış Uzman Görüşü Formu



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-45056586
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Eda KAZANCI)

04/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 25.02.2022 tarihli ve 221532 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 03.03.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Farklılaştırılmış Öğretimin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Etkisi; Bir Eylem Araştırması
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul Maltepe İlçesi Şehir Burhan Öner İlkokulu
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğrenciler
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/03/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (31 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> kodu ile teyit edilebilir. 0c64-bcdc-310c-aadb-b408

Ek-6: Örnek Ders Planı

Etkinlik Adı: Hayvan Dostlarımızla Dünya Çok Daha Güzel!**Ders:** Türkçe**Sınıf:** 3**Süre:** 4 ders saati**Farklılaştırma Biçimi**

(İlgi, hazırbulunuşluk, öğrenme stili):

Hazırbulunuşluk, öğrenme stili

Farklılaştırma Alanı

(İçerik, süreç, ürün): İçerik ve Ürün

Grup Sayısı: -**Kazanımlar:** T.3.2.5.

Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

Araç-Gereçler:

Projektör, Etkinlik 1, Etkinlik 2.1, Etkinlik 2.2, Etkinlik 2.3, renkli kalem, renkli karton, mukavva, öğrencilerden istenecek atık malzemeler.

Yöntem ve Teknikler:

Soru-cevap, tartışma, proje yöntemi.

Süreç

- Öğrencilere evcil hayvanları olup olmadığı sorulur. Evcil hayvanları olanlara, onların bakımlarını nasıl yaptıklarını anlatmaları istenir.
- Evcil hayvanların yanında sokak hayvanları için neler yapılabileceği sorulur, öğrencilerden gelen cevaplar dinlenir ve kendi aralarında tartışmalarına müsaade edilir. Ayrıca sokak hayvanlarının bakımının kime ait olabileceği üzerine bir tartışma başlatılır. Tartışma beyin fırtınası tekniği ile sürdürülür ve tamamlanır.
- Hazırlanan kıskırtma çalışması sunusu açılır ve her görsel için öğrencilerden fikirleri alınır. Sunu sırasında “Resimde ne görüyorsunuz?”, “Sizce bundan sonra ne olacak?”, “Sizce neden bunu yapıyorlar?” gibi öğrencileri düşündürecek sorular sorularak eleştirel düşünme süreci desteklenir.
- [Kıskırtma Çalışması Plan 6.pptx](#)
- Bu çalışmaların ardından öğrencilere Etkinlik 1 çalışma kağıtları dağıtılır. Çalışma kağıdında yer alan metni okuyup devamındaki soruları yanıtlamaları istenir.
- Öğrenciler çalışmayı tamamladıktan sonra öğretmen tüm sınıfa yanıtları açıklar ve öğrencilerden yanıtlarını kontrol etmelerini ister.
- Kontrolün ardından soruların üçten fazlasını hatalı ya da eksik yapanların bir parmaklarını, 2 ya da 3 hata ya da eksik yapanların iki parmaklarını, bir ya da daha az hata yapanların üç parmaklarını kaldırmaları istenir.
- En çok hata yapan öğrencilere Etkinlik 2.1 çalışma sayfaları verilir.
- Kısmen zorluk çeken öğrencilere Etkinlik 2.2 çalışma sayfaları verilir.
- Zorluk çekmeyen öğrencilere Etkinlik 2.3 çalışma sayfaları verilir.
- Son etkinliğe başlamadan önce öğrencilerden ders öncesinde evden atık malzemeler (plastik, kağıt, metal vb.) getirmeleri istenir.
- Öğrencilerden tercihlerine göre “Sokak Hayvanlarını Koruma” konulu bir afiş hazırlamaları, şarkı/şiir yazmaları ya da sokak hayvanları için atık malzemelerden bir barınak hazırlamaları istenir. Bu çalışmalar için tercih ettikleri arkadaşlarıyla 3-4 kişilik gruplar oluşturabilecekleri söylenir.

Paylaşım: Her gruptan hazırladığı çalışmaları arkadaşlarına sunmaları istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin çalışmaları sırasındaki performansları gözlemlenir. Öğrencilerin yaptığı afiş, şarkı/şiir ya da barınak ürünleri değerlendirilir.

Etkinlik 1

LİMON'UN YUVASI

Mevsim kıştı. Dışarıda büyük bir tipi vardı. Babam ekmek almak için dışarıya çıktı. Eve geldiğinde bir elinde ekmek diğerinde ise bir karton kutu vardı. Dikkatli baktığımda gözlerime inanmadım. Karton kutunun içinde küçük bir yavru köpek vardı. Tam o sırada babam "Ege, bu senin yeni arkadaşın. Onu sokakta donmak üzereyken buldum. Galiba yolunu kaybetmişti." dedi. Onun limon renginde sarı tüylerine dokunduğumda titrediğini hissettim. Sonra babamla birlikte ona balkonda güzel bir kulübe yaptık. Tüylerinin renginden dolayı ona, Limon adını verdik.

Her sabah erken kalkıp onu düzeli olarak besledim. O artık benim en yakın arkadaşım. Birkaç hafta sonra babam, Limon'un annesini bulduğunu söyledi. Limon'u annesine vermemiz gerekiyordu. Çok üzüldüm, ondan ayrılmak istemiyordum. Annem ağladığını görünce bana:

– Çocukların annelerine ihtiyacı vardır. Çünkü onlar için en iyisini alleleri bilir, dedi.

Haklıydı, ben sadece kendimi düşünmüştüm. Babamla birlikte Limon'u ailesine kavuşturduk. Onlar için babamla birlikte sokağın köşesine daha büyük bir kulübe yaptık. Böylece onunla istediğim zaman vakit geçirebiliyordum. Bu durum beni mutlu ediyordu.



Etkinlik 1

Ege'nin babası eve döndüğünde neler getirmiştir?

.....

.....

.....

Ege ve babası, Limon için yaptıkları kulübeyi nereye koymuştur?

.....

.....

.....

Okuduğunuz metne göre Ege ve ailesi Limon'u niçin annesine geri götürmüştür?

.....

.....

.....

Ege yavru köpeğe niçin Limon adını vermiştir?

.....

.....

.....

Ege, yavru köpeğin tüylerine dokunduğunda neden onun titrediğini hissetmiş olabilir? Bunun sebebine metnin hangi cümlesine dayanarak ulaştınız?

.....

.....

.....

Ege ve babası, Ege Limon'u istediğinde görebilsin diye nasıl bir çözüm üretmiştir?

.....

.....

.....

Etkinlik 2.1**HAYVANLAR SOĞUKTAN NASIL KORUNUR?**

Havalar soğuyunca kış mevsiminin geldiğini anlarız. Bu mevsimde insanlar soğuktan korunmak için kalın giysilerini dolaplardan çıkarırlar. Palto, bere, kazak ve çizmeler bütün kış boyunca giyilir. Hayvanların ise soğuktan korunmak için daha farklı çözüm yolları vardır. Leylekler gibi göçmen kuşlar havalar soğuyunca sıcak yerlere göç ederler. Ayı, yılan ve kaplumbağa gibi hayvanlar ise kış uykusuna yatarlar.

Kutup ayıları, vücutlarındaki tüyler sayesinde soğuktan korunur. Bu tüyler onlar için bir şal, mont veya yorgan görevi görür. Ayrıca ayak tabanlarında çıkan tüyler de tıpkı bir bot gibi karda rahat yürümelerini sağlar.



Etkinlik 2.1

İnsanlar kış mevsiminde soğuktan korunmak için neler giyer?

.....

.....

.....

Kış mevsiminin geldiğini nasıl anlarız?

.....

.....

.....

Kutup ayları soğuktan nasıl korunur?

.....

.....

.....

İnsanlar kış mevsiminde soğuktan korunmak için kalın giymek dışında neler yaparlar?

.....

.....

.....

Okuduğunuz metne göre ayı, yılan, kaplumbağa gibi hayvanlar nerelerde yaşıyor olabilir?

.....

.....

.....

Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

.....

.....

.....

Etkinlik 2.2

İPEKTEN İPLİK

Böcek denilince akla hep zararlı canlılar gelir. Fakat ipek böcekleri hiç de öyle canlılar değildir. Hatta çiftçiler binlerce yıldır bu hayvanları özenle yetiştirmektedir. Neden mi? Bunu ipek böceklerinin ürettikleri yumuşacık ipekleri elde edebilmek için yaparlar. Çiftçiler, ipek böceklerini özel yapraklarla besler. Karınları aç olan bu hayvanlar, neredeyse bir aylarının tamamını beslenerek geçirirler. Özellikle dut yapraklarını çok severler. Yedikçe büyürler. Büyüdükçe deri değiştirirler.

İyice beslenen ve büyüyen ipek böcekleri bir süre sonra beslenmeyi bırakır. Tutundukları dallarda baş aşağı dururlar. Artık iplik üretme zamanları gelmiştir. Önce tükürükleriyle kısa iplikler yaparlar. Gün geçtikçe bu iplikler uzamaya başlar. İpekten iplikler tüm vücutlarını sarar. İpekler oluşukça çiftçiler tarafından özenle çekilir. Bu ipek üretme süreci çiftçiler için oldukça zor ve zahmetlidir. Bu ipliklerden üretilen kaliteli kumaşlar nadir bulunur.



Etkinlik 2.2

İpek böceklerinin en sevdiği yaprak hangisidir?

.....

.....

.....

Okuduğunuz metne göre çiftçiler ipek böceklerini niçin özenle beslemektedir?

.....

.....

.....

Okuduğunuz metne göre ipek böceklerini diğer böceklerden ayıran nedir?

.....

.....

.....

İpekten üretilen kaliteli kumaşlar niçin nadiren bulunur?

.....

.....

.....

İpek böceklerinin iplik üretme zamanlarının geldiği nasıl anlaşılır?

.....

.....

.....

Sizce ipek böceklerinin iplik yapımı için kullanılması uygun mudur?

Evet uygundur. Çünkü

Hayır uygun değildir. Çünkü

Etkinlik 2.3

KIZAK YARIŖI KÖPEKLERİ

Köpek kızıağı yarışları, her yıl Alaska’da düzenlenen bir yarışdır. Bu yarışlardaki takımlar, soğuk ve rüzgarlı havada zorlu bir mücadele verirler. Gece gündüz durmadan toplam 1688 km koşarlar. Her takımın, sayıları 12 ile 16 arasında değişen, köpekleri vardır. Bu köpeklerin her biri takımdaki farklı görevler için özenle eğitilmiştir. Takımın en önünde 1 ya da 2 “kurşun köpek” bulunur. Onlar akıllı, dikkatli ve son derece hızlı olmak zorundadır. Görevleri takıma doğru yolu göstermektir. Böylelikle tüm takımın sorumluluğunu almış olurlar. Olası bir kazada da yaralanma riskleri çok yüksektir. Onların arkasında “salıncak köpek” denilen köpekler vardır. Salıncak köpekler, takımın doğru rotayı takip edip etmediğinden emin olurlar. Takımın ortasındaki köpekler ise en arkadaki kızıağı çekme ekibine destek olurlar. Onlara güç verirler. Takımın en arkasında kızakların önünde bulunan köpekler takımın en büyük ve güçlü olanlarıdır. Kimi zaman kızak onlara çarpsa da yola devam etmek zorundadırlar. Takımdaki her bir köpek önemli bir görev üstlenir. Bu şekilde işbirliği ve takım ruhu içinde yarışır.



Etkinlik 2.3

Okuduğunuz metne kursun köpeklerin özellikleri nelerdir?

.....

.....

.....

Köpek kazağı yarışları hangi hava koşullarında yapılmaktadır?

.....

.....

.....

Okuduğunuz metne göre köpek kazağı yarışlarında her bir takımda kaç köpek bulunabilir?

.....

.....

.....

Sizce köpek kazağı yarışları hayvan hakları göz önüne alındığında uygun bir etkinlik midir? Nedenini açıklayınız.

.....

.....

.....

Sizce takımdaki köpeklerin görev dağılımı adil midir?

.....

.....

.....

Salıncak köpeklerin görevlerini eksik ya da hatalı yapması sonucunda takım ne tür sorunlar yaşayabilir?

.....

.....

.....

Performans Değerlendirme Ölçeği

	Çok İyi	İyi	Orta	Geliştirilmeli
Çalışma dikkatlice ve özenle düzenlenmiş.				
Akıl yürütme süreçlerini geliştirici nitelikte çalışılmış.				
Çalışma zamanında bitirilmiş.				
Çalışma açık ve anlaşılır biçimde tasarlanmış.				
Çalışma sırasında grupla uyumlu çalışıldı.				

Ek-7: Etik Kurul Onay Formu



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı:

Tarih:

Çalışmanın Yürütücüsü: Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

Diğer Araştırmacılar: Eda KAZANCI

Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 19.01.2023 /01-12

Sayın: Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

“Farklaştırılmış Öğretimin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması” isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.