

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE
FARKLILAŞTIRMA STRATEJİSİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZAFER GEMİCİ

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE
FARKLILAŞTIRMA STRATEJİSİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZAFER GEMİCİ

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET ÇOPUR

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı'nda, 202212563005 numaralı Zafer GEMİCİ'nin hazırladığı "Sosyal Bilimler Öğretiminde Farklılaştırma Stratejisinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" konulu YÜKSEKLİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23/01/2026 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan-Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇOPUR

İmza

Üye Prof. Dr. Hakan ÖNAL

İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Canan AKYOL

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.
- Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber” ve Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Çalışmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik İlkeler ve Uygulama Rehberi hakkında bilgi sahibiyim. Üretken yapay zekânın kullanılmasına ilişkin doğabilecek sorumluluklarımı kabul ettiğimi beyan ederim.

23/01/2026

İmza

Zafer GEMİCİ

ÖNSÖZ

Bilimsel araştırmalar, insanın öğrenme ve gelişme sürecinde hem kendini hem de çevresini anlamaya yönelik en sistematik çabayı temsil eder. Bu tez çalışması da, bireysel farklılıkları dikkate alan bir öğretim yaklaşımı olan farklılaştırılmış öğretimin Sosyal Bilgiler öğretiminde uygulanabilirliğini ve öğrenci başarısına olan etkisini incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkışında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) öğretim anlayışı ve özellikle farklılaştırma başlığı altında öğretmene yüklediği sorumluluklar hem araştırmanın yönünü hem de temel motivasyonunu oluşturmuştur. Farklılaştırılmış öğretimin teoriden uygulamaya aktarılırken karşılaşılan güçlükleri yerinde gözlemleyebilmek, bu araştırmayı akademik bir çalışmanın ötesine taşıyarak aynı zamanda değerli bir mesleki öğrenme sürecine dönüştürmüştür.

Araştırmanın her aşamasında yol gösterici yaklaşımı, sabrı ve akademik rehberliğiyle desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇOPUR'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun yönlendirmeleri, yalnızca bu çalışmanın değil, araştırma anlayışımın da yaşama felsefi bakışımın da şekillenmesinde belirleyici olmuştur.

Araştırma sürecinde saygıdeğer hocam Sosyal Bilgiler Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Hakan ÖNAL'a, Manisa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne, başta Sosyal Bilgiler Öğretmeni Huriye Betül YÜNCÜOĞLU olmak üzere uygulamaya katılan okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ederim. Özellikle gönüllü katılımlarıyla bu çalışmanın bilimsel değerine katkı sağlayan öğrencilere minnettarım.

Ayrıca, araştırma sürecinin farklı aşamalarında görüş, eleştiri ve önerileriyle destek olan akademisyen hocalarıma; verilerin toplanması, test geliştirme ve analiz süreçlerinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Hasan TEMEL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreç boyunca sabır, anlayış, sevgi ve akademik desteğiyle yanımda olan değerli eşim Dr. Öğr. Üyesi Yağmur İNALKAÇ GEMİCİ'ye teşekkür ederim. Bu sürecin yoğunluğunda belki de en çok ihmal ettiğim; buna rağmen sevgisiyle yanımda olan, her zaman bana güç veren canım kızım, biricğim Irmak GEMİCİ'ye minnettarım. Onların desteği, bu çalışmanın sessiz ama en güçlü temeli olmuştur.

Yüksek lisans eğitimimin başından sonuna kadar dert ortağım olan, manevi danışmanlığımı üstlenmiş Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yıldız SÖZERİ'ye özel teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez, yalnızca bir araştırmanın ürünü değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine duyulan inancın, öğretmenliğin sürekli öğrenme ve yenilenme gerektiren bir yolculuk olduğunun bir göstergesidir.

Bilimin rehberliğinde atılan her adımın, geleceğin daha nitelikli eğitim ortamlarına katkı sunması dileğiyle...

BALIKESİR, 2026

ZAFER GEMİCİ

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE FARKILAŞTIRMA STRATEJİSİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

GEMİCİ, Zafer

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı,

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇOPUR

2026, 113 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki akademik başarılarına etkisini incelemektir. Yarı deneysel desenle yürütülen ve 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında gerçekleştirilen çalışma, Manisa ili Yunusemre ilçesinde bulunan dört devlet ortaokulunda öğrenim gören dört 6. sınıf şubesindeki öğrencilerle yürütülmüştür.

Deney gruplarında öğretim süreci farklılaştırılmış öğretim stratejilerine göre planlanmış; Ters Yüz Öğrenme, Jigsaw ve İstasyon Tekniği etkinlikleri uygulanarak öğrencilerin hazırbulunuşlukları, öğrenme stilleri ve ilgi alanları dikkate alınmıştır. Kontrol gruplarında ise aynı öğretim programına dayalı, farklılaştırma içermeyen ve müdahale edilmeyen öğretim süreci yürütülmüş; düz anlatım, soru-cevap ve kitap temelli etkinlikler kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen İnsan, Yerler ve Çevreler Başarı Testi kullanılmıştır. Ölçme aracının, kapsam geçerliği uzman görüşleriyle sağlanmış, 126 öğrenci üzerinde yapılan pilot uygulamada KR-20 güvenirlik katsayısı .712 olarak belirlenmiştir. Nihai test 20 çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır.

Verilerin analizinde, gruplar arası farkların belirlenmesinde ilişkisiz örneklem için t-testi, grup içi karşılaştırmalarda ise ilişkili örneklem için t-testi kullanılmış; etki büyüklüğü Cohen's d katsayısı ile yorumlanmıştır. Bulgular, deney

ve kontrol gruplarının ön test puanlarının anlamlı farklılık göstermediğini, ancak son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunda orta düzeyde, kontrol grubunda ise küçük düzeyde etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiş; uygulanan yöntemlerin bireysel farklılıklara duyarlı, katılımcı ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturduğu görülmüştür. Bulgular, literatürle tutarlıdır. Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında farklılaştırılmış öğretimin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere uygulama temelli hizmet içi eğitim verilmesi, okul ortamlarının bu yaklaşıma uygun düzenlenmesi ve sürecin izleme-değerlendirme mekanizmalarıyla desteklenmesi gerektiğini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Etkinlik temelli öğretim, farklılaştırma stratejisi, sosyal bilgiler

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIFFERENTIATION STRATEGY IN SOCIAL STUDIES TEACHING ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT

GEMICI, Zafer

Master Thesis, Department of Turkish And Social Studies Education,
Field of Social Studies

Advisor: Dr. Ahmet ÇOPUR

2026, 113 Pages

The purpose of this study is to examine the effect of differentiated instruction strategies on the academic achievement of 6th-grade middle school students in the *People, Places, and Environments* learning domain of the Social Studies course. Conducted using a quasi-experimental design during the 2024-2025 academic year, the study was carried out with students from four 6th-grade classes in four public middle schools located in the Yunusemre district of Manisa, Türkiye.

In the experimental groups, the instructional process was designed based on differentiated instruction strategies, taking students' readiness levels, learning styles, and interests into account. Within this framework, Flipped Learning, the Jigsaw technique, and the Station technique were implemented. In the control groups, instruction was carried out in accordance with the same curriculum without differentiation or intervention, employing traditional methods such as lecturing, question-answer activities, and textbook-based practices.

The data collection instrument was the *People, Places, and Environments Achievement Test* developed by the researcher. Content validity was ensured through expert opinions, and a pilot study conducted with 126 students yielded a KR-20 reliability coefficient of .712. The final test consisted of 20 multiple-choice items.

Independent samples t-tests were used to examine differences between groups, while paired samples t-tests were employed for within-group comparisons. Effect sizes were interpreted using Cohen's *d*. The findings indicated no significant difference between the experimental and control groups' pretest scores; however, a statistically

significant difference in favor of the experimental group was found in posttest scores. A medium effect size was observed in the experimental group, whereas a small effect size was found in the control group.

In conclusion, differentiated instruction significantly increased students' academic achievement by fostering learner-centered, interactive, and inclusive learning environments. The findings are consistent with the literature and suggest that, within the framework of the new national education reform model in Türkiye (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), teachers should be supported through practice-oriented in-service training, school environments should be structured to accommodate differentiated instruction, and the instructional process should be reinforced with systematic monitoring and evaluation mechanisms.

Keywords: Activity-based teaching, differentiation strategy, social studies

Bireysel farklılıkların gözetildiği bir kltre...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Eğitimde Bireysel Farklılıklar	8
2.1.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Temelleri ve İlkeleri	10
2.1.3. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri ve Uygulama Süreci.....	14
2.1.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme	18
2.1.5. Destekleyici Unsurlar	19
2.2. İlgili Araştırmalar	22
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar	22
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar	36
3. YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.1.1. Değişkenler.....	45
3.1.2. Araştırma Problemi ve Hipotezler.....	45
3.1.3. İç Geçerlik ve Değişkenlerin Kontrolü.....	46
3.2. Çalışma Grubu (Evren ve Örneklem).....	47
3.2.1. Örnekleme Yöntemi ve Çalışma Grubu.....	47

3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1. İYÇEB'in Geliştirilmesi	48
3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik.....	52
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	55
3.5. Deney Grubunda Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretim Süreci	57
3.6. Verilerin Analizi.....	58
3.6.1. Normallik İncelemesi.....	58
3.6.2. İstatistiksel Analizler.....	59
3.6.3. Etki Büyüklüğü (Cohen's d)	59
4. BULGULAR VE YORUMLAR	60
4.1. Deney ve kontrol gruplarının İYÇEB ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	60
4.2. Deney ve kontrol gruplarının İYÇEB son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	62
4.3. Deney grubunun İYÇEB ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	63
4.4. Kontrol grubunun İYÇEB ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	64
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Sonuçlar.....	67
5.2 Tartışma.....	68
5.3. Öneriler.....	72
5.3.1. Uygulama Açısından.....	72
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	73
KAYNAKÇA	75
EKLER.....	89
Ek-1. Etik Kurul Kararı	89
Ek-2. Araştırma Uygulama İzin Belgesi	90
Ek-3. Veli-Ebeveyn Onam Formu.....	91
Ek-4. İYÇEB Testi	92
Ek-5. Örnek Ders Planları ve Etkinlikleri	102
Ek-6. İYÇEB Testi Ayrıntılı Belirtke Tablosu.....	113

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Desen Modeli	44
Tablo 2. DeneY ve Kontrol Gruplarının Demografik Bilgileri	47
Tablo 3. İYÇEB Testi Belirtke Tablosu.....	52
Tablo 4. İYÇEB'in KR-20 güvenilirlik katsayısı ile madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri.....	54
Tablo 5. DeneY ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Normallik Testi Sonuçları	60
Tablo 6. DeneY ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları İçin t-Testi Sonuçları	61
Tablo 7. DeneY ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Normallik Testi Sonuçları	62
Tablo 8. DeneY ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	63
Tablo 9. DeneY Grubunun Ön Test-Son Test t-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 10. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test t-Testi Sonuçları.....	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öğretimin Farklılaştırma Boyutları	12
Şekil 2. Bireysel Farklılıklara Göre Farklılaştırılmanın Boyutları.....	15
Şekil 3. Test Geliştirme Süreci Akış Diyagramı	51

KISALTMALAR LİSTESİ

EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
İYÇ	: İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı
İYÇEB	: İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Başarı Testi
KR-20	: Kuder–Richardson 20 Güvenirlilik Katsayısı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TAP	: Test Analysis Program
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde ortaya çıkarabileceği öğrenme ortamlarını oluşturmaktır (Ülçay, 2024). Ancak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden birbirinden farklı özellikler göstermesi, öğretim süreçlerinde tek tip yaklaşımların etkililiğini sınırlandırmaktadır (Yeşilyurt, 2019). Geleneksel öğretim modelleri çoğu zaman öğrenme hızındaki, ilgi alanlarındaki ve hazırbulunuşluk düzeylerindeki çeşitliliği dikkate almamakta; bu durum bazı öğrencilerin öğrenme sürecine etkin biçimde katılamamasına yol açmaktadır (Sağlık ve Yıldız, 2021). Dolayısıyla çağdaş öğretim tasarımlarında bireysel farklılıkların sistematik biçimde gözetildiği, esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımların önem kazandığı görülmektedir (Özkan, 2012).

Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlı öğrenme yaşantıları geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Kavut, 2024). Farklılaştırma; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında yapılan planlı uyarlamalar yoluyla her öğrencinin kendi öğrenme kapasitesine uygun biçimde ilerlemesini destekler (Tomlinson, 2014). Öğretim sürecinin bu şekilde yapılandırılması hem bilişsel kazanımların hem de öğrenmeye yönelik motivasyonun artmasına katkı sağlamaktadır (Yabaş ve Altun, 2009).

Sosyal Bilgiler dersi, doğası gereği disiplinler arası bir yapıya sahiptir ve bireyin toplumsal yaşamı anlamlandırma, çevresiyle etkileşimini kavrama ve sorumlu yurttaşlık bilinci geliştirme becerilerini hedefler (Avcı ve Bilen, 2023). Bu kapsamda dersin hedefleri; bilgi, beceri, değer ve tutum boyutlarını içeren çok boyutlu bir öğrenme alanı oluşturur (Turan, 2019). Ancak sınıf içi heterojenliğin yüksek olduğu ortamlarda, tüm öğrencilerin bu hedeflere aynı düzeyde ulaşması çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Şeker, 2024). Bu durum, Sosyal Bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanmasını pedagojik bir gereklilik hâline getirmektedir (Mutlu ve Öztürk, 2017).

Özellikle İnsanlar, Yerler ve Çevreler (İYÇ) öğrenme alanı, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmelerine, insan-çevre etkileşimini analiz etmelerine ve çevresel farkındalık kazanmalarına yönelik bilişsel olarak yoğun bir

öğrenme sürecini gerektirir (Kaymakçı, Turgut, ve Kaymakçı, 2023). Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme profillerine uygun etkinlikler aracılığıyla bu kazanımların daha etkili biçimde gerçekleştirilmesine olanak sağlayabilir.

Bu genel çerçevede, mevcut araştırma Sosyal Bilgiler öğretiminde farklılaştırma stratejisinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini deneysel olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Sosyal Bilgiler dersi; öğrencilerin toplumsal yaşamı anlama, mekânsal düşünme ve çevresel farkındalık geliştirme gibi çok boyutlu hedeflere yöneliktir (Kaymakçı, Turgut, ve Kaymakçı, 2023). Ancak sınıf içi hazırbuluşluk, ilgi ve öğrenme hızı farklılıkları, tek tip veya geleneksel öğretim uygulamalarında bazı öğrencilerin öğrenme fırsatlarından eşit biçimde yararlanamamasına yol açmaktadır (Ulusoy, 2023). Bu durum, öğretimde öğrenci farklılıklarını merkeze alan stratejilere duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Atalay, 2014).

Farklılaştırılmış öğretim; içerik, süreç ve ürün boyutlarında esneklik sağlayarak öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları tasarlamayı amaçlar (Uçarkuş, 2023). Kuramsal çerçevede Tomlinson'un farklılaştırma ilkeleri ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesinin akademik başarıya olumlu yansiyebileceğini ortaya koymaktadır (Tomlinson, 2000). Sosyal Bilgiler dersi kapsamında "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının doğası da öğrencilerin aktif katılımını, farklı öğrenme yollarını ve etkileşimli süreçleri desteklemeyi gerektirmektedir. Ancak mevcut öğretim uygulamalarında çoğu zaman geleneksel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı, bu nedenle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yeterince cevap verilemediği görülmektedir (Ulusoy, 2023). Bu bağlamda Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların önemli bir bölümünün matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda yoğunlaştığı (Yabaş, 2008; Şaldırdak, 2012; Taş, 2013; Demir, 2013; Kaplan, 2016; Şentürk, 2017; Özdemir ve Yurtseven, 2023; Abaza ve Genç, 2024) ve ayrıca üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik örneklerle yürütüldüğü (Kök, 2012; Batdal Karaduman, 2012; Kaplan Sayı, 2013; Akça Üşenti, 2013; Atalay, 2014; Umar,

2014; Uzun, 2022) görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yürütülen çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmaların bir kısmının belirli sınıf düzeylerinde (Atalay, 2014; Çetintaş, 2019; Üçarkuş, 2020; Tanyel, 2022) ya da nitel/eylem araştırması deseninde (Akdemir, 2019; Uzun, 2022) ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle, ortaokul 6. sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin etkisini kentsel ve kırsal okul bağlamlarını birlikte kapsayan ve yarı deneysel desen ile inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, farklılaştırılmış öğretimin söz konusu bağlamdaki etkililiğini ortaya koymayı amaçlayarak alan yazındaki bu boşluğu gidermeye yöneliktir.

Bu gerekçelerden hareketle araştırmanın problem cümlesi; “Sosyal Bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmada bu problem cümlesi doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Deney ve kontrol gruplarının İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Deney ve kontrol gruplarının İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Deney grubunun İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) Kontrol grubunun İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön test-son test karşılaştırmalarının ayrı alt problemler olarak ele alınmasının temel gerekçesi, deneysel işlemin etkisini daha sağlıklı biçimde değerlendirebilmektir. Deney grubuna yönelik ön test-son test karşılaştırması, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini doğrudan ortaya koymayı amaçlarken; kontrol grubuna yönelik ön test-son test karşılaştırması, müdahale yapılmaksızın yürütülen öğretim sürecinde doğal bir değişimin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yöneliktir. Bu iki karşılaştırmanın birlikte ele alınması, elde edilen farklılıkların yalnızca zamana bağlı bir gelişimden mi yoksa uygulanan

öğretim yaklaşımından mı kaynaklandığının ayırt edilmesine olanak tanımakta; böylece araştırmanın iç geçerliğini güçlendirmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında uygulanan farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin, mevcut öğretim programına dayalı öğretime kıyasla öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu kapsamda, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarı testi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması fikri öğretimin tarihsel gelişim sürecinde önemli bir kırılma noktası olmuştur (Şeker, 2024). Farklılaştırılmış öğretimin temelleri, 20. yüzyılın başlarında öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların öğrenme süreci üzerindeki etkilerini inceleyen pedagojik yaklaşımlara dayanmaktadır (Uçarkuş, 2023). Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, hazırbulunuşluk düzeylerine ve ilgi alanlarına sahip olduğu anlayışı, zamanla öğretim süreçlerinin standart kalıplardan uzaklaşarak bireyselleştirilmesi gerekliliğini doğurmuştur (Tomlinson, 2014). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme profillerine göre içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında düzenleme yapılmasını temel alan bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Hall, Strangman ve Meyer, 2003).

Türkiye’de son yıllarda yapılan program değişiklikleri, farklılaştırılmış öğretimi yalnızca alternatif bir yöntem olmaktan çıkararak zorunlu bir uygulama haline getirmiştir. 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretim sürecine doğrudan yansıtılmasını esas alan, esnek ve öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını temel almaktadır (MEB, 2024). Bu yönüyle TYMM, farklılaştırmayı bir “öğretim tercihi” olmaktan çıkarıp “öğretim sorumluluğu” haline getirmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu anlayış doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim ilkelerini bilmesi, anlaması ve etkili biçimde uygulaması büyük bir önem taşımaktadır (MEB, 2024).

Ancak mevcut durum incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretimin Türkiye eğitim sistemi içinde henüz yeni bir kavram olduğu ve özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında sınırlı düzeyde tanındığı görülmektedir. Gerek ulusal gerek yerel düzeyde yapılan zümre toplantılarında öğretmenlerin bu yaklaşımın ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Sosyal Bilgiler Ülke Zümresi, 2025). Bu durum, farklılaştırılmış öğretimin sahaya yansımaları güçleştirmekte ve öğretmenlerde uygulamaya yönelik kaygıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2024). Millî Eğitim Bakanlığı ise oluşan kaygıları sona erdirmek ve bu süreci desteklemek amacıyla öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler planlamış; uygulama yetkinliğinin bu eğitimler ve süreç içerisindeki deneyimlerle geliştirileceğini vurgulamıştır (MEB, 2024).

TYMM'nin onaylandığı 2024-2025 eğitim ve öğretim yılından itibaren sahadan gelecek veriler ışığında, okullarda farklılaştırılmış öğretimin ne ölçüde uygulanabildiği anlaşılacaktır. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim yalnızca bir yöntem değil, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir anlayış olarak değerlendirilmektedir (Şentürk, 2017). Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığı geleneksel öğretim ortamlarında, öğrenme motivasyonu ve akademik başarının düşmesi kaçınılmazdır. Oysa farklılaştırılmış öğretim, bu farklılıkları öğretim sürecinin merkezine yerleştirerek tüm öğrencilerin öğrenmeye etkin biçimde katılımını sağlar (Tomlinson, 2014).

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkililiğini ortaya koymasından önemlidir. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında farklılaştırılmış öğretimin merkeze alındığı günümüzde, araştırmadan elde edilecek bulguların öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın hem program geliştirme faaliyetlerine hem de hizmet içi öğretmen eğitimi süreçlerine somut ve istatistiksel verilerle katkı sunacağı öngörülmektedir. Bu yönüyle araştırma, ulusal eğitim sisteminin dönüşüm sürecinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğini sınanan özgün ve öncü bir nitelik taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar temel alınmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Başarı Testi (İYÇEB) maddelerine içtenlikle ve doğru şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
2. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde elde edilen verilerin bağımsız ve eşdeğer koşullar altında toplandığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, Manisa il merkezinde yer alan iki kentsel ve iki kırsal ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu nedenle elde edilen bulgular, yalnızca benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrenci grupları için genellenebilir.
2. Araştırmanın deneysel süreci altı hafta ile sınırlıdır. Bu sürenin ötesindeki uzun vadeli öğrenme etkileri veya kalıcılığa ilişkin sonuçlar araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir.
3. Deney grubunda yer alan iki farklı okulda uygulamalar iki ayrı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarındaki, sınıf yönetimi tarzlarındaki ve iletişim biçimlerindeki bireysel farklılıklar uygulama sürecinin tutarlılığını sınırlamış olabilir. Bununla birlikte öğretmenler araştırma öncesinde ortak bir uygulama planı, ders akış çizelgesi ve değerlendirme ölçütleri konusunda bilgilendirilmiş, böylece süreçte standardizasyonun sağlanmasına özen gösterilmiştir.
4. Kontrol grubunda dersler öğretim programına dayalı olağan öğretim süreci içerisinde ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanmaksızın yürütülmüş; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı yalnızca deney gruplarında uygulanmıştır. Bu durum, deneysel değişkenin etkisinin diğer öğretimsel faktörlerden tamamen bağımsız olarak değerlendirilmesini kısmen sınırlayabilir.
5. Uygulama süreci boyunca bazı öğrencilerin devamsızlık veya okul değiştirme gibi nedenlerle araştırmadan ayrılması, örneklem büyüklüğünde azalmaya neden olmuştur. Bu durum, sonuçların genellenebilirliğini kısmen sınırlamaktadır.

6. Araştırmanın veri toplama aracı olan İYÇEB, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu nedenle diğer öğrenme alanlarına ilişkin çıkarımlar yapılamaz.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

Farklılaştırılmış Öğretim: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri dikkate alınarak öğretim sürecinde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında yapılan planlı uyarlamalardır (Tomlinson, 2014).

İYÇ (İnsanlar, Yerler ve Çevreler): Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yürürlüğe konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda 6. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme alanlarından biridir. Bu öğrenme alanı, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmelerini, insan-çevre etkileşimini kavramalarını ve coğrafi olayları analiz edebilmelerini amaçlamaktadır.

İYÇEB (İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi): Araştırmacı tarafından geliştirilen, öğrencilerin İYÇ öğrenme alanındaki akademik başarılarını ölçmek amacıyla kullanılan başarı testidir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, 20 maddeden oluşan çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır.

Akademik Başarı: Öğrencilerin öğretim sürecinde belirlenen kazanımları ne ölçüde edindiklerini gösteren ölçülebilir çıktılardır. Bu araştırmada akademik başarı, İYÇEB testinden elde edilen puanlarla belirlenmiştir.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ve ilgili literatür ele alınmaktadır. İlk olarak, farklılaştırma stratejisinin Sosyal Bilgiler öğretimindeki yeri ve bu stratejiyi destekleyen kuramsal yaklaşımlar açıklanmıştır. Ardından, alan yazında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir. Böylece araştırmanın problemi, kuramsal ve deneysel arka planla desteklenmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal dayanaklarını oluşturan temel kavram ve yaklaşımlar ele alınmaktadır. Öncelikle eğitimde bireysel farklılıklar kavramı açıklanarak öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarının öğretim sürecine yansımaları üzerinde durulmuştur. Ardından farklılaştırılmış öğretimin temelleri ve ilkeleri incelenmiş; bu yaklaşımın hangi pedagojik gerekçelere dayandığı ortaya konulmuştur. Devamında farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve uygulama süreci ele alınarak sınıf içi uygulamalara ilişkin kuramsal çerçeve sunulmuştur. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiş; sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır. Son olarak, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını destekleyen unsurlar ele alınarak bu yaklaşımın etkili biçimde hayata geçirilmesinde rol oynayan etkenler tartışılmıştır.

2.1.1. Eğitimde Bireysel Farklılıklar

Eğitim ortamları, hazırbulunurluk, ilgi, öğrenme stili ve yetenek bakımından heterojen öğrenci gruplarından oluşur; bu farklılıklar gözetilmediğinde katılım ve başarı sınırlanır (Stronge, 2004). Bu nedenle bireysel farklılıklar, program tasarımı ve sınıf içi uygulamaların merkezinde ele alınması gereken kurucu bir değişkendir (Karaman ve Bakaç, 2018).

Bireysel farklılıklar, yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duyuşsal ve sosyo-kültürel boyutlarıyla da öğretim tasarımını doğrudan etkiler. Bondie ve Zusho (2018),

benzer durumlara verilen farklı duygusal tepkiler ile kültür ve yaşantıların şekillendirdiği öğrenen profillerinin öğretim süreçlerine yansıdığını vurgulamaktadır. Sınıf ortamındaki cinsiyet, yetenek, kültürel birikim, yaşam deneyimi ve ilgi alanlarındaki bu çeşitlilik; “herkese aynı öğretim” yaklaşımının sınırlılıklarını somut bir şekilde görünür kılmaktadır. (Stronge, 2004).

Bu bağlamda iki kuramsal dayanak öne çıkmaktadır: Çoklu Zekâ Kuramı ve Tam Öğrenme Modeli. Bunlardan ilki, öğrenme ve ifade yollarındaki çeşitliliğe dayalı yöntem zenginliğini esas alırken; ikincisi, öğretim hizmetinin niteliği ve zaman düzenlemeleriyle her öğrencinin öğrenebileceği görüşünü savunmaktadır (Öztürk ve Kalyoncu, 2018). Bu kuramsal temel, heterojen sınıflarda içerik, süreç ve ürünün öğrenci gereksinimlerine göre uyarlanmasını öngören farklılaştırılmış öğretim anlayışına zemin hazırlar (Tomlinson, 2014).

Farklılaştırmanın odak noktası hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilidir; görevler hazırbulunuşlukla uyumsuz olduğunda başarı ve öz-değer düşer, aşırı basitlikte ise ilgi kaybı yaşanır (Tomlinson, 2000). Bu nedenle öğretim öncesi-süreci-sonrası ölçme ve izleme, başlangıç düzeyi ile ilerlemeyi görmek açısından esastır (Hamm ve Adams, 2013).

İlgi, dikkati ve katılımı yönlendiren güçlü bir güdüleyicidir; içerik öğrencinin meraklarıyla ilişkilendirildiğinde anlamlı düşünme ve gönüllü katılım artar (Tomlinson, 2014). İlgiye dayalı seçenekler öğrenmeye direnç gösteren gruplarda motivasyonu yükseltir; “ilgi merkezleri” gibi yapılandırmalar bu amaçla etkilidir (Tomlinson, 1999).

Öğrenme profili zekâ tercihleri, öğrenme stilleri ve kültürel farklılıkları kapsar; içerik, süreç ve ürünle başa çıkma yolları bu profillere göre değişir ve etkinliklerin bireysel veya grup temelli düzenlenmesini gerektirir (Watts-Taffe vd., 2012). Sınıf içi çoklu duygusal yöntemler ve esnek grupla öğretim, bu çeşitliliğin yönetimini kolaylaştırır (Patterson, Connolly ve Ritter, 2009).

Dikkat ve çalışma belleğindeki bireysel farklılıklar öğretim sürecine ilişkin kararları doğrudan etkiler. Dikkat, odaklanmanın temel koşuluken; çalışma belleği, bilgiyi geçici olarak işleyerek öğrencilerin akıl yürütme ve anlama performansını belirler (Hopfinger, Buonocore, ve Mangun, 2000). Bu bilişsel farklılıkları desteklemek amacıyla yönergelerin birden fazla biçimde sunulması, görsel desteklerin

kullanılması, kısa molalar verilmesi ve öğrenme sürecinin adım adım yapılandırılması önerilmektedir (Kyllonen ve Christal, 1990).

Öğrenciler öğrenme hızında da ayrışır; hızlı öğrenenler için gereksiz tekrar bıkkınlık yaratırken, yavaş öğrenenler ek süre ve ipuçlarına ihtiyaç duyar; farklılaştırma kapsam ve derinliğin hıza uyumlu biçimde ayarlanmasını hedefler (Tomlinson, 2000). Öğrenme stillerinin dikkate alınması kalıcılığı ve güdülenmeyi artırır; aksi halde tutum ve başarı olumsuz etkilenebilir (Çevikbaş ve Çevikbaş, 2015).

Sonuç olarak, öğretmenin “kime, neyi, nerede, nasıl” öğrettiğine ilişkin duyarlı kararları kritik olup, yakınsal gelişim alanına uygun ve bir adım öteye taşıyan görevler katılımı artırır ve öğrenme boşluklarını azaltır (Tomlinson ve Eidson, 2003). Bu doğrultuda farklılaştırma, araştırmanın yöntemini destekleyen kuramsal ve uygulamalı temel olarak bu çalışmada esas alınmıştır.

2.1.2. Farklılaştırılmış Öğretimin Temelleri ve İlkeleri

Günümüz sınıfları, geçmişe kıyasla çok daha çeşitli hazırbulunuşluk, ilgi ve yaşantı profillerinden oluştuğu için öğretimi “tek tip” kurgulamak 21. yüzyılın öğrenen gereksinimleriyle bağdaşmamaktadır (Cox, 2008). Bu çeşitlenme; sosyal, ekonomik ve teknolojik dönüşümlerin eğitim süreçlerine yansısıyla daha da görünür hâle gelmektedir (Reischauer, 2018).

Farklılaştırılmış öğretim bu bağlamda, tüm öğrencilere aynı yolları sunmak yerine öğretimi öğrenci değişkenlerine göre uyarlayan çağdaş bir yaklaşım olarak konumlanır (Algozzine ve Anderson, 2007). Yaklaşımın temel varsayımı, bireylerin öğrenmeyi farklı yollarla gerçekleştirdiği ve bu nedenle sınıf içi kararların ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profiline göre verilmesi gerektiğidir (Tomlinson, 1999).

Tam anlamıyla “bireyselleştirilmiş eğitim” her öğrenciyi tekil planlarla izlerken, farklılaştırma yönetilebilir esneklikle öne çıkan öğrenci değişkenlerini merkeze alır ve öğrenme fırsatlarını erişilebilir kılmayı hedefler (Tomlinson, 2000). Hedef, her öğrencinin kapasitesi doğrultusunda potansiyelini en üst düzeye taşıyacak pedagojik seçenekler üretmektir (Tomlinson, 2014).

Geleneksel sınıflarda aynı etkinlik ve hızın dayatılması, farklı gereksinimlerin gözden kaçmasına yol açarken; farklılaştırılmış sınıflarda süreç öğrenci ihtiyaç ve

tercihlerini karşılayacak biçimde esnekleştirilir (Heacox, 2012). Öğretmen, öğrenme ve ifade için birden çok yol açarak öğrencilerin bilgiyi işlemelerine ve anlamlandırmalarına çeşitlendirilmiş fırsatlar sunar (Tomlinson, 2014).

Uygulamada öğretmen, öğrencilerin ilgi, ön bilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme tercihlerini çözümler; buna göre içerik, süreç, ürün, ortam ve ölçme-değerlendirme boyutlarında uyarlamalar yapar (Tomlinson, 2002). Bu kararlar, sürekli veri akışı sağlayan kısa tanılayıcı ve biçimlendirici uygulamalara dayanır (Tomlinson ve Eidson, 2003).

Tarihsel olarak farklılaştırmaya dayalı düşünme, tek sınıflı okullarda yaş, bilgi ve beceri çeşitliliğiyle çalışan öğretmenlerin pratiklerinden günümüze uzanır (Doğrukök, 2022). Türkiye bağlamında birleştirilmiş sınıf deneyimi, benzer esneklik gereksinimini yapısal olarak göstermektedir (MEB, 2021).

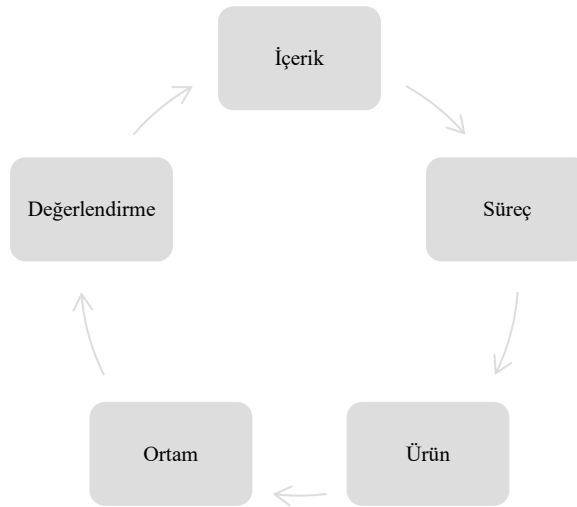
20. yüzyıl başında Winnetka ve Dalton gibi bireyselleştirme planları farklılıkları gözetse de aşırı bireyselleştirme ve sosyalleşme eksikliği eleştirileri nedeniyle etkisini yitirmiş, sistemler uzun süre “ortalama öğrenciye” odaklanmıştır (Dewey, 2024). 1960’lardan itibaren kaynaştırma fikri ve ilgili yasal çerçeveler farklılıkların eğitim hakkıyla buluşmasını desteklemiş, ancak normal gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıkları yine çoğu zaman göz ardı edilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018).

20. yüzyılın son çeyreğinde tam öğrenme, iş birlikli öğrenme, çoklu zekâ, yapılandırmacılık ve beyin temelli öğrenme gibi kuramların etkisiyle farklılıkların eğitsel önemi yeniden güçlenmiş; Tomlinson’un çalışmaları yaklaşımın sistematüğini ortaya koymuştur (Akınoğlu, 2005).

Kuramsal dayanaklarsa çok katmanlıdır. Dewey’in ilerlemeci eğitim anlayışı öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre program düzenlenmesini, etkinlik çeşitliliğini ve seçim özgürlüğünü savunur (Dewey, 2024). Vygotsky’nin yakınsal gelişim alanı, uygun desteklerle öğrenciyi bir adım öteye taşıyan görevlerin gerekliliğine işaret eder (Vygotsky, 2011). Yapılandırmacılık, yeni bilginin önceki yaşantılarla ilişkilendirilmesini; beyin temelli öğrenme zenginleştirilmiş yaşantıların nörolojik temsillerini; çoklu zekâ ve öğrenme stili araştırmaları ise temsilde çeşitliliği vurgular (Ulusoy, 2023).

Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim bir “teknik” değil, öğrenci değişkenlerine göre öğrenmeyi tasarlayan pedagojik bir düşünme biçimi ve sınıf içi karar alma çerçevesidir (Gregory ve Chapman, 2012). Öğretmen, kanıta dayalı olarak içerik-süreç-ürün-ortam boyutlarını ayarlar ve öğrencinin bilgiyi edinme-anlamlandırma-ifade yollarına birden çok seçenek sunar (Tomlinson, 2014). Öte yandan farklılaştırma, standartları düşürmek veya her öğrenci için ayrı bir plan yazmak değildir; aynı hedefe birden çok ulaşım yolu tasarlamaktır (Tomlinson, 2002).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme sürecinin tüm bileşenlerini “içerik, süreç, ürün, öğrenme ortamı ve değerlendirme” bağlamında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre uyarlamayı amaçlayan bütüncül bir yaklaşımdır (Şentürk, 2017). Bu yaklaşım, temel hedefleri değiştirmeden öğrenme yollarını esnekleştirerek erişimi eşitlemeyi; öğretim uygulamalarını bireysel farklılıklara duyarlı hâle getirerek kalıcılığı, katılımı ve derin öğrenmeyi artırmayı hedefler (Uçarkuş, 2023). Şekil 1’de yer alan boyutlar, farklılaştırılmış öğretimin temel bileşenlerini kuramsal dayanaklar ve uygulama örnekleri ışığında ortaya koymaktadır.



Şekil 1. Öğretimin Farklılaştırma Boyutları

Kaynak: Tomlinson, 2014

İçerik: Amaç temel bilgi ve becerileri dışlamak değil, onlara erişimi eşitlemektir; düzeye uygun metinler, önkoşul destekleri ve zenginleştirici materyal seçenekleri sunulur (Tomlinson, 2014). Kavram temelli öğretim, örüntü ve ana fikirler üzerinden kalıcılığı artırır ve transferi kolaylaştırır (Tomlinson, 2001).

Farklılaştırılmış öğretimde içerik uyarlamalarından biri olan program sıkıştırma, öğrencilerin ustalık gösterdikleri hedeflerde öğrenme sürecini gereksiz yere uzatmayı önleyerek daha ileri düzey seçeneklere yönelmelerine olanak tanır (Avcı ve Yüksel, 2018).

Süreç: Öğretimin nasıl yürütüldüğünü belirleyen süreç boyutu, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerindeki farklılıklara yanıt verebilmek için kademeli etkinlikler, istasyon çalışmaları, ilgi merkezleri, kişisel hedefler, destek sistemleri ve süre uyarlamaları gibi uygulamalarla zenginleştirilmektedir (Tomlinson, 2000). Bu çeşitlendirilmiş yapı, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını artırarak içerikle daha anlamlı bağlar kurmalarına olanak sağlar (Uçarkuş, 2023). Ayrıca şematik düzenleyiciler, zihin haritaları, öğrenme sözleşmeleri ve yaratıcı problem çözme etkinlikleri gibi stratejiler öğrencilerin bilgiyi örgütleme, ilişkilendirme ve yeniden yapılandırma becerilerini desteklemekte; böylece eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişimini teşvik etmektedir (Heacox, 2012).

Ürün: Öğrencinin ne öğrendiğini gösteren ürünlerin yalnızca sınavlarla sınırlı olmadığı; rubrik temelli performans görevleri, portfolyolar, modeller, posterler ve görsel-işitsel sunumlar gibi farklı çıktı türleriyle çeşitlendirilebildiği kabul edilmektedir (Chamberlin ve Powers, 2010). Bu çeşitlendirilmiş ürün tasarımı, öğrencinin performansını daha kapsamlı biçimde değerlendirebilmek adına bilişsel düzeyi Bloom'un güncellenmiş basamakları doğrultusunda farklılaştırarak analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünme süreçlerini desteklemektedir (Akçay, 2024). Ayrıca çoklu zekâ kuramının sunduğu çerçeve doğrultusunda ürün seçeneklerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin sözel-dilsel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik gibi farklı zekâ alanlarına uygun biçimde öğrenmelerini ifade edebilecekleri alternatif yollar sunmaktadır (Gardner ve Hatch, 1989).

Öğrenme Ortamı: Sınıfın fiziksel ve sosyal düzeni, öğrencilerin hareket, dikkat ve katılım ihtiyaçlarına göre uyarlanmakta; oturma düzeni, sınıf içi dolaşım alanları, istasyonlar ve görünür öğrenme panoları gibi düzenlemeler kapsayıcı bir öğrenme iklimini desteklemektedir (Tomlinson ve Eidson, 2003). Öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin tercihleri karşılandığında derse yönelik tutumlarının güçlendiği ve öğrenmenin kalıcılığının arttığı belirlenmiştir (Hiğde ve Aktamış, 2021). Sınıf ikliminin sürdürülebilir şekilde gelişebilmesi ise öğrenciyi değerli hissettiren olumlu

etkileşimlere ve öğretmenin tutarlı sınıf yönetimi uygulamalarına dayanmaktadır (Yalçın, 2020).

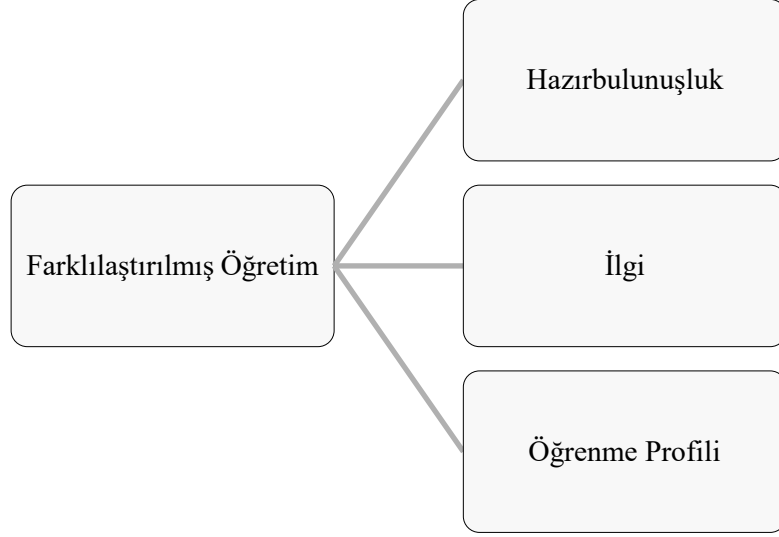
Değerlendirme: Bu süreç; ön değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve özetleyici değerlendirmelerin birlikte kullanılmasıyla öğrenmeye ilişkin bütüncül bir bilgi akışı sağlar ve öğretmenin öğrencinin gelişimini sürekli izlemesine imkân tanır (Göçer, 2019). Bu kapsamda öğretmen gözlem, kısa kontrol çalışmaları, performans görevleri, portfolyolar ve öz-değerlendirme gibi farklı ölçme araçlarından elde ettiği verilerle öğretim sürecini anlık ve ihtiyaç temelli olarak uyarlayabilir (Marzano, 2000). Değerlendirmenin nihai amacı, her öğrenci için ayrı bir öğretim planı oluşturmak değil; öğrencilerin çeşitli gereksinimlerini karşılayabilecek ölçüde esnek, uygulanabilir ve yönetilebilir bir sistem kurmaktır (Tomlinson, 2005).

2.1.3. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri ve Uygulama Süreci

Modern eğitim anlayışında öğrenci merkeze alınırken; her bireyin yetenek, ilgi, öğrenme stili ve kişisel özellikleri bakımından benzersiz olduğu kabul edilmektedir (Gregory ve Chapman, 2012). “Her çocuk özeldir” ilkesiyle özel eğitimden genel eğitim uygulamalarına taşınan bu yaklaşım, sınıf içi öğrenme kalitesini bireysel farklılıklara duyarlılıkla ilişkilendirmektedir (Avcı ve Yüksel, 2018). Bu bağlamda çağdaş öğretmenin temel hedefi, öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme stillerine uygun zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları tasarlamaktır (Heacox, 2012).

Öğretimi öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlayan ve tüm öğrencilerin potansiyelini geliştirmeyi amaçlayan farklılaştırılmış öğretim (Karnes ve Riley, 2011), müfredatın zenginleştirilmesi yoluyla öğrencileri ileri düzey öğrenmelere teşvik eder (Şahin F., 2018). Farklı yaş ve düzeydeki öğrenciler için çeşitlendirilmiş etkinlikler sunmak, bu sürecin özünü oluşturmaktadır (Kulik ve Kulik, 1992). Dolayısıyla öğretmenler, sınıf içi etkililiği artırmak adına geniş bir yöntem ve strateji havuzundan yararlanmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2018).

Bu bölümde ele alınan stratejiler; (1) İlgi ve Hazırbulunuşluğa Dayalı Stratejiler ile (2) Öğrenme Profili ve Stiline Dayalı Stratejiler olmak üzere iki ana ekseninde sınıflandırılmış; uygulamanın planlama ilkeleri ve süreçteki yansımaları bu çerçevede tartışılmıştır (Bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Bireysel Farklılıklara Göre Farklılaştırılmanın Boyutları

Kaynak: Tomlinson, 2014

İlgi ve Hazırbulunuşluğa Göre Stratejiler: Farklılaştırılmış öğretimin temel bileşenlerinden biri olan hazırbulunuşluk; bireyin kalıtım ve yaşantılarla kazandığı uygunluk düzeyini, mevcut kapasitesini ve öğrenme eğilimini ifade ederken (Ummanel ve Dilek, 2016); ilgi ise öğrencinin merak ve değerleriyle ilişki kurarak derse katılımını artıran bir unsurdur (Tomlinson, 2002). Bu doğrultuda araştırmanın uygulama sürecinde; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilgi alanları tespit edilerek öğretim süreci bu veriler ışığında yapılandırılmıştır (Zoraloğlu ve Şahin, 2022).

Uygulama öncesinde, öğrencilerin derse getirdikleri ön bilgiler, kavramsal yanılgılar ve öğrenme eğilimleri; ön testler, öğretmen gözlemleri ve anekdot kayıtları gibi çoklu yöntemlerle belirlenmiştir (Çelik ve Demirbaş, 2023; Yıldırım ve Yıldırım, 2020). Elde edilen bu nitel veriler, içerik düzenlemelerine ve görev dağılımlarına yön vermiştir.

Bu stratejinin hayata geçirilmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Ders Öncesi Hazırlık: Hazırbulunuşluk farklarını en aza indirmek amacıyla öğrencilere Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerikleri ve seviye farklarını gözeterek videolar gönderilerek, temel bilgi eksikliklerinin ders başlamadan önce dengelenmesi hedeflenmiştir.

- Kademelenendirilmiş Görevler: Sınıf içi etkinliklerde farklı zorluk düzeylerinde görevler tasarlanmıştır. Örneğin; temel hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenciler için harita işaretleme gibi somut görevler verilirken; ileri düzeydeki öğrencilere Türkiye'nin coğrafi konumunun ekonomik faaliyetler üzerindeki etkisini yorumlamaya yönelik analiz soruları yöneltmiştir. Bu yapı sayesinde tüm öğrenciler aynı kazanıma, kendi kapasitelerine uygun karmaşıklık düzeylerinde ulaşabilmiştir (Şentürk, 2017).
- İlgiye Dayalı İçerik: Öğrenme içeriği, öğrencilerin gerçek yaşamla bağ kurabileceği temalar (delta ovalarının verimliliği, turizm, stratejik konum vb.) üzerinden kurgulanarak bilişsel ve duyuşsal katılım artırılmıştır.
- Öğretmen Desteği: Süreç boyunca öğretmen; hızlı öğrenenlere genişletilmiş görevler sunarken, desteğe ihtiyaç duyanlara yapılandırılmış ipuçları ve örnek modeller sağlayarak (Kavut, 2024) bireysel destek gereksinimlerine duyarlı bir süreç işletmiştir.

Öğrenme Profili ve Stiline Göre Stratejiler: Öğrencilerin bilgiyi algılama, işleme ve ifade etme yollarındaki sistematik farklılıkları içeren öğrenme profilleri (Tomlinson, 1999); bu araştırmada süreç ve ürün boyutlarında çeşitliliğe gidilerek desteklenmiştir. Araştırma kapsamında görsel, sözel, analitik ve kinestetik öğrenme tercihlerine hitap edecek şekilde yapılandırılan temel stratejiler şunlardır:

Öncelikle derslerin ana iskeletini oluşturan İstasyon Tekniği, görevlerin öğrenme stillerine göre çeşitlendirilmesini mümkün kılmıştır (Demir ve Gürol, 2015). Bu kapsamda:

- Görsel öğrenenler; harita renklendirme ve iklim-yükselti analizi,
- Sözel öğrenenler; tartışma, beyin fırtınası ve sözlü ifade etkinlikleri,
- Kinestetik/Yaratıcı öğrenenler ise; poster hazırlama ve kavram haritası oluşturma gibi üretim odaklı istasyonlarda görev almışlardır.

İstasyon tekniğine ek olarak uygulanan Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) Yöntemi, farklı öğrenme profiline sahip öğrencilerin iş birlikli bir yapıda birbirini tamamlamasını sağlamıştır. Öğrencilerin önce kendi görevlerinde uzmanlaşıp ardından akranlarına öğretmesi hem sorumluluk bilincini geliştirmiş hem de farklı

stillerin bütüncül bir öğrenme ağı oluşturmasına katkı sunmuştur (Türkmen vd., 2024; Şentürk, 2017).

Sürecin sonunda ise ürün farklılaştırması devreye girmiştir. Geleneksel sınavların sınırlılığını aşmak adına öğrencilere harita analizi, poster tasarımı veya yazılı rapor gibi çoklu seçenekler sunulmuş; böylece her öğrencinin başarısını kendi güçlü olduğu yolla ifade etmesine olanak tanınmıştır (Demir, 2022; Gül, 2014). Ayrıca sınıfın fiziksel düzeni de (esnek oturma, geniş yüzeyler vb.) bu etkileşimi ve hareketliliği destekleyecek biçimde organize edilmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim stratejileri; kuramsal bir listeden ibaret kalmayıp, ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profili değişkenlerinin içerik, süreç ve ürün boyutlarıyla bütünleştiği dinamik ve sistematik bir model olarak uygulanmıştır (Sarı ve Şentürk, 2023).

Farklılaştırılmış Öğretimin Avantajları, Sınırlılıkları ve Planlanması: Araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin, içerik ve sürece erişimi kolaylaştırarak, öğrencilerin derse katılımını, güdülenmesini ve akademik başarısını artırdığını göstermektedir (Belser, 2010). Öğrenme ürünlerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin güçlü yönleriyle uyumlu biçimde kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyarak değerlendirme sürecini daha kapsayıcı hâle getirir. Bununla birlikte, sınıf içindeki kapsayıcı iklim, öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirirken iş birliği ve ortak sorumluluk becerilerini de destekler (Roy, Guay ve Valois, 2013).

Öte yandan, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sınıflarda hayata geçirilmesi sürecinde birtakım sınırlılıklarla karşılaşmaktadır. Zaman ve kaynak baskısı altında planlama, uygulama, değerlendirme döngüsünün yönetimi güçleşmekte; materyal çeşitliliği öğretmenin iş yükünü artırabilmekte ve kalabalık sınıflar sürecin sürdürülebilirliğini azaltabilmektedir (İş ve Atış, 2024). Yanlış gruplama kararları veya etiketleyici ifadeler, öğrenciler arasında üstünlük, aşağılık algılarının gelişmesine yol açabilir (Tomlinson ve Eidson, 2003). Ayrıca aşırı bireyselleştirilmiş uygulamaların öğrenme hedeflerinin bütünlüğünü zayıflatmaması için öğretimin açık, paylaşılan hedeflere ve ortak bir kavramsal çerçeveye dayandırılması gerekmektedir (Tomlinson, 2005).

Etkili bir farklılaştırma planı, öğrenciyi sistematik biçimde tanımaya dayanır. Bu veriler doğrultusunda öğretim hedefleri netleştirilir; içerik ve temsil biçimleri

çeşitlendirilir, süreçte esnek gruplama ve seçim seçenekleri sağlanır (Işık, 2024). Ürün değerlendirmeleri ise öğrencilerin farklı ifade biçimlerini yansıtacak çoklu formatlarda yapılandırılır (Kavut, 2024).

Genel olarak farklılaştırılmış öğretim, öğrenme standartlarını düşürmeden, aynı hedefe ulaşmak için birden fazla yol sunan esnek, kapsayıcı ve yüksek beklenti temelli bir öğrenme ekosistemi oluşturmayı amaçlar (Tomlinson, 2005). Bu yaklaşımın temel hedefi, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkaracak öğrenme yollarını yapılandırmak ve öğretimi öğrenciye yaklaştırmaktır.

2.1.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirmenin Rolü: Ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecinin yönlendirilmesinde kritik bir bileşendir. Öğretimden bağımsız yürütülen ölçme faaliyetleri, yalnızca öğrenme çıktılarının kaydedilmesine hizmet ederken; öğretimle bütünleşmiş ölçme süreçleri, öğrencilerin gelişimlerini izlemeyi, eksik öğrenmeleri belirlemeyi ve öğretime ilişkin kararları desteklemeyi mümkün kılar (Moon, 2005). Bu nedenle ölçme, farklılaştırılmış öğretim anlayışında yalnızca sonuç odaklı bir puanlama aracı değil, öğretimin planlanması, uygulanması ve düzenlenmesinde yol gösterici bir veri kaynağıdır (Demir, 2022).

Farklılaştırılmış öğretim, aynı sınıfta bir arada bulunan ve farklı hızlarda, düzeylerde ve biçimlerde öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar (Tomlinson, 1999). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, güçlü yönlerinin ve öğrenme gereksinimlerinin doğru biçimde belirlenmesine olanak sağlar (Aktepe, 2005). Öğrenciden elde edilen tanılayıcı veriler; içerik seçimi, etkinlik türleri ve öğretimsel uyarlamalarla ilgili kararları doğrudan etkiler (Levy, 2008). Böylece ölçme-değerlendirme, farklılaştırmanın içerik, süreç ve ürün boyutlarını besleyen bir geri bildirim mekanizması hâline gelir.

Farklılaştırılmış sınıflarda değerlendirme; öğretim öncesi (ön değerlendirme), süreci (biçimlendirici değerlendirme) ve sonrası (Son değerlendirme) olmak üzere bütüncül bir döngü içinde ele alınır (Tomlinson ve Eidson, 2003):

- Ön değerlendirme, öğrencilerin ön bilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyerek öğretim planlamasına temel oluşturur.

- Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme süreci devam ederken kavrama düzeyini izleme ve gerekli uyarlamaları yapma işlevi görür.
- Son değerlendirme ise hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini ölçer ve uygulamanın etkililiğine ilişkin kanıt üretir.

Akademik Başarı ve Bilişsel Alanın Ölçülmesi: Öğrenci başarısının ölçülmesinde bilişsel alan, özellikle sosyal bilgiler öğretiminde bilgi, kavrama, uygulama ve analiz gibi öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesine olanak tanıyan başarı testleri aracılığıyla ele alınmaktadır (Yeşilyurt, 2012). Başarı testleri, belirli kazanımlara dayalı olarak geliştirilen ve öğrencilerin bu kazanımlara ulaşma düzeyini sayısal olarak belirleyen sistematik araçlardır (Turgut ve Baykul, 2010). Deneysel ve yarı deneysel araştırmalarda ön test-son test yaklaşımı, uygulanan öğretim yönteminin etkisini ortaya koymak için temel bir yöntem olarak kullanılmaktadır (McMillan, 2015).

Çoktan seçmeli testler, ölçmenin güvenilirliği ve nesnelliği açısından avantajlıdır. Madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin hesaplanabilmesi, kapsam geçerliğinin geniş tutulabilmesi ve puanlamada öznel hataların minimuma inmesi, bu test türünü deneysel araştırmalar için uygun kılar (Bahar vd., 2009). Bu nedenle bilişsel başarıyı ölçmeyi amaçlayan araştırmalarda çoktan seçmeli maddelerden oluşan başarı testlerinin yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Ölçme ve değerlendirme sürecinin bilimsel nitelik taşıyabilmesi için kullanılan testlerin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin uygun düzeyde olması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2024). Geçerlik, testin ölçmek istediği niteliği ne derece doğru ölçtüğünü; güvenilirlik ise ölçümün tutarlılığını ve kararlılığını ifade eder (Ergin, 1995).

2.1.5. Destekleyici Unsurlar

Öğrenen Çeşitliliği ve Öğretmenin Pedagojik Rolü: Öğrenenler arasındaki bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel çeşitlilik, öğretimin tek biçimli modellerle yürütülmesini güçleştirmektedir. Kişilik kuramları, bireylerin kalıcı eğilimler ve öğrenme tercihleri doğrultusunda farklı örüntüler geliştirdiğini; bu nedenle sınıf içi farklılıkların öğretim tasarımında dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Belar,

2010). Çoklu zekâ yaklaşımı da bireylerin bilgiye erişim ve üretim yollarının tek bir kanalla sınırlandırılmayacağını vurgulamakta ve öğretimin çeşitlendirilmesine kuramsal temel sunmaktadır (Gardner ve Hatch, 1989). Benzer biçimde, aynı yaş grubunda dahi hazırbulunuşluk, ilgi ve bilişsel eğilimlerde görülen çeşitlilikler, öğrenen özelliklerinin öğretim kararlarının merkezine alınmasını gerekli kılar (Tomlinson, 1999).

Bu çeşitliliğin sınıf içinde etkili biçimde yönetilebilmesi, büyük ölçüde öğretmenin pedagojik liderlik rolüne bağlıdır. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen; öğrenciyi tanıyan, çoklu veri kaynaklarından yararlanan ve kanıta dayalı uyarlamalar yapan aktif bir tasarımcıdır (Beler, 2010). Etkili uygulama; esnek süreç planlaması, nitelikli müfredatla uyumlu etkinlik seçimi, biçimlendirici değerlendirme döngülerinin işletilmesi ve kapsayıcı sınıf yönetimi gibi birden çok yeterliği gerektirir (Tomlinson, 2002). Öğretmenin gözlem ve tanılama becerisi, önyargısız değerlendirme yaklaşımı, grup ve zaman yönetimindeki esnekliği, öğrenme hedeflerine giden alternatif yolları planlama kapasitesi ve güvenli bir öğrenme iklimi oluşturma yetkinliği, farklılaştırmanın etkililiğini önemli ölçüde artırmaktadır (Bastopcu, 2024).

Araştırmalar, müfredatın düzeye uyarlanması, strateji çeşitliliğinin ve erişilebilir materyallerin öğrencilerin özerklik, katılım ve güdülenme düzeylerini artırdığını göstermektedir (Avcıoğlu, 2018). Bu bulgular, öğretmenin pedagojik kararlarının farklılaştırılmış öğretimin hem başlangıç koşulu hem de sürdürülebilirliği için belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenme Ortamı, Okul Kültürü ve Öğrenenin Sorumluluğu: Sınıf ortamının fiziksel ve sosyal düzeni, öğrencilerin katılımını, hareket gereksinimlerini ve dikkat sürelerini destekleyecek biçimde tasarlandığında öğrenme süreci daha kapsayıcı hâle gelir. Ortak çalışma alanları, istasyon düzenleri, erişilebilir materyaller ve olumlu etkileşimi teşvik eden sınıf iklimi, farklılaştırmanın uygulanabilirliğini artırır (Saraçoğlu, 2024). Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol üstlenmesi; hedef belirleme, öz izleme ve öz değerlendirme gibi üstbilişsel becerilerin gelişimini destekler. Bununla birlikte, hatayı öğrenmenin doğal bir parçası olarak kabul eden sınıf kültürü, öğrencilerin akademik cesaretini ve bilişsel dayanıklılığını güçlendirir. (Tomlinson, 2014).

Özyeterlik algısının güçlü olması, öğrencilerin öğrenme kalitesini doğrudan artıran bir etkidir (Sakız, 2013). Sorgulamaya dayalı etkinlikler ve yapılandırılmış akran iş birliği, öğrencilerin problem çözme becerilerini çeşitlendirir ve bağımsız öğrenmeyi destekler (Arıcı, 2019). Bu nedenle öğrenme ortamının yalnızca fiziksel açıdan değil, psikososyal yönden de destekleyici biçimde düzenlenmesi önemlidir.

Ev-okul sürekliliğini sağlayan iletişim ve süreç odaklı geri bildirim, farklılaştırılmış öğretimin sınıf dışı bağlamlarda da sürdürülmesine katkı sağlar (Vural, 2012). Okul kültürü ve yönetsel destek ise farklılaştırmanın uygulanabilirliğinde kritik bir arka plan sunar. Öğretim liderliği sergileyen yöneticiler; şeffaflık, iletişim, iş birliği ve sürekli gelişimi önceliklerinde, öğretmenlerin uygulamaya yönelik inanç ve kapasitesi güçlenmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Materyal erişimi, dijital altyapı ve mesleki öğrenme olanaklarının geliştirilmesi, farklılaştırılmış öğretimin sürdürülebilirliğini destekleyen diğer kurumsal faktörlerdir (İslamoğlu vd., 2024). Bu çerçevede literatür, farklılaştırmanın yalnızca yöntem çeşitliliği değil; aynı zamanda etik, adalet, erişilebilirlik, katılım ve sürekli gelişime dayalı sistemsel bir kültür gerektirdiğini göstermektedir (Tomlinson, 2014).

Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri sadece sınıf içi değil okul dışı öğrenmeyi de kapsar. Okullardaki etkileşimli tahtalar, dijital harita uygulamaları ve zengin görsel materyaller, özellikle ters yüz öğrenme yaklaşımında ders öncesi içerik erişimini ve ders sırasındaki etkileşimi güçlendirmektedir (Şahin, 2020). Evde teknolojik cihazlara ve EBA gibi platformlara erişim, öğrencilerin video içeriklere, alıştırmalara ve öğretmen yönlendirmelerine kendi hızlarında ulaşabilmesini sağlayarak öğrenme fırsat eşitliğini artırır (Ünal ve Hastürk, 2018). Bu süreçte velilerin gözetimi ve yeterli materyal desteği, öğrencinin ders öncesi hazırlık yapabilmesini kolaylaştırmaktadır (Belçer, 2010). Hareket alanı, oturma düzeni, grup çalışmasına uygun yerleşim gibi sınıf içi fiziki koşulların, öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlenmesi ise ters yüz öğrenme sürecindeki uygulama, tartışma ve iş birlikli etkinliklerin verimliliğini artırmaktadır (Şahin, 2020). Dolayısıyla teknolojik erişim, ev-okul öğrenme bütünlüğü ve uygun sınıf düzeni, farklılaştırılmış ve ters yüz öğrenme uygulamalarının etkililiğini doğrudan destekleyen temel çevresel unsurlardır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Yabaş (2008) tarafından yürütülen araştırmada, farklılaştırılmış ğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, zyeterlik algıları ve biliş üstü becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, n test-son test kontrol gruplu deneysel desen çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, uygulama grubunu bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim gören 25 ğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında matematik dersinin ondalık kesirler nitesi, farklılaştırılmış ğretim ilkeleri doğrultusunda yeniden tasarlanmış ve yalnızca deney grubunda uygulanmıştır. Veri toplamak amacıyla biliş üstü beceriler ve zyeterlik algısına yönelik ölçekler kullanılmış, bu lme araçları uygulama öncesi ve sonrasında tekrar edilerek güvenirlik sağlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarında son test lehine anlamlı bir artış saptanmıştır. Bu artışın bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki sorularda da sürdüğü belirlenmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış ğretim tasarımıının öğrencilerin zyeterlik düzeylerini ve üst düzey bilişsel becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir.

Karadağ (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf seviyesinde Türkçe dersinde farklılaştırılmış ğretim yaklaşımının uygulanma süreci ve bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerileri ile derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle yürütülmüş ve 16 haftalık bir uygulama sürecini kapsamıştır. Çalışmanın katılımcılarını, bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde ğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, tutum leği, video kayıtları, fotoğraflar ve ürün dosyaları kullanılmıştır. Araştırma bulguları uygulanan farklılaştırılmış ğretim yaklaşımının, öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağladığı, derse karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri, grup çalışmaları ve bireysel öğrenme etkinliklerinde daha aktif hâle geldikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve öğrenme profillerini tanıma gibi üst düzey becerilerinde de olumlu yönde gelişmeler gözlenmiştir.

Beler (2010) tarafından yürütülen araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin bir stratejisi olarak katlı ğretim tasarımıının hayat bilgisi dersinde öğrencilerin akademik

başarıları ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Karma yöntemle desenlenen çalışmada hem nicel hem nitel veri toplama teknikleri aynı anda kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu tarama modeliyle, nitel boyutu ise örnek olay deseniyle yürütülmüştür. Çalışma, bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 25 üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde hayat bilgisi dersinin “Dün, Bugün, Yarın” öğrenme alanı katlı öğretim ilkelerine göre yeniden düzenlenmiş ve toplam 18 saatlik bir süreyle uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem formları ve son testler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, katlı öğretim stratejisinin farklı başarı düzeyindeki öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin etkinliklere istekle katıldıkları, derse karşı ilgilerinin arttığı ve sınıf içi olumsuz davranışların azaldığı belirlenmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sınıf yönetimi üzerinde düzenleyici ve öğrenmeyi destekleyici bir etki yarattığını ortaya koymuştur.

Şaldırdak (2012)’ın çalışmasında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen çalışma, beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, veri toplama aracı olarak Şaldırdak tarafından oluşturulan ve uzman görüşüyle geçerliği sağlanan “Matematik Başarı Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur.

Kök (2012) tarafından gerçekleştirilen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılık, uzamsal yetenek ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, 5. sınıf matematik dersinde yer alan “Çokgenler” ve “Geometrik Cisimler” üniteleri temel alınarak yürütülmüş, bu üniteler farklılaştırılmış öğretim ilkelerine göre yeniden tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 30 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuş; öğrenciler rastgele atama yöntemiyle 15 kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırma, nicel yöntem yaklaşımına dayalı deneysel desenle yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde “Geometri Başarı Testi”, “Yaratıcı Düşünme-Şekilsel Üretim Testi” ve “Uzamsal Yetenek Testi” ön test ve son test biçiminde uygulanmıştır. Bulgulara göre, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı planlanan geometri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde

artırmıştır. Ayrıca bu yaklaşımın öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini ve uzamsal düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Batdal Karaduman (2012) tarafından gerçekleştirilen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış geometri öğretiminin, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme, uzamsal beceri ve akademik erişim düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, ilköğretim beşinci sınıf matematik dersinde yer alan “Geometri-Ölçme” ve “Geometri-Ölçme-Sayılar” üniteleri temel alınarak yürütülmüştür. Bu üniteler, üstün zekâlı öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine uygun şekilde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre yeniden yapılandırılmıştır. Çalışma, üstün zekâlı çocuklara yönelik eğitim veren bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Örnekleme 16’sı deney, 16’sı kontrol grubunda yer alan toplam 32 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna farklılaştırılmış öğretim doğrultusunda tasarlanmış geometri üniteleri uygulanırken, kontrol grubunda mevcut program doğrultusunda öğretim sürdürülmüştür. Veri toplama sürecinde “Geometri Başarı Testi,” “Yaratıcı Düşünme Testi – Çizim Ürünü” ve “Uzamsal Test Bataryası (Spatial Test Battery)” kullanılmış; bu testler ön test ve son test olarak her iki gruba uygulanmıştır. Bulgular, farklılaştırmaya göre düzenlenen öğretim sürecinin öğrencilerin başarı düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını, uzamsal düşünme becerilerini geliştirdiğini ve yaratıcı düşünme yeteneklerini desteklediğini ortaya koymuştur.

Kaplan Sayı (2013) tarafından yürütülen doktora araştırmasında, üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak geliştirilen farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin erişim, eleştirel düşünme ve yaratıcılık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, ilköğretim beşinci sınıf İngilizce dersinde yer alan “Health Problems” ünitesi temel alınarak yürütülmüş; bu ünite farklılaştırılmış öğretim ilkelerine göre yeniden tasarlanmıştır. Çalışma, İstanbul’da üstün zekâlı öğrencilere eğitim veren bir devlet okulunda öğrenim gören 24 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Örnekleme yer alan öğrencilerden 12’si deney, 12’si kontrol grubunda yer almıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre hazırlanan yabancı dil öğretim programının üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde artırdığını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve yaratıcılık düzeylerini yükselttiğini ortaya koymuştur.

Taş (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin biliş üstü becerileri ve matematik akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, ilköğretim altıncı sınıf matematik dersindeki “olasılık” konusuna odaklanmış ve bu konu farklılaştırılmış öğretimle yeniden yapılandırılmıştır. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür. Örnekleme, bir ilkokulun altıncı sınıfında öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmuş; bu öğrencilerden 30’u deney, 30’u ise kontrol grubuna atanmıştır. Veri toplama sürecinde “Akademik Başarı Testi” ve “Bilişüstü Yeti Anketi” kullanılmış, bu araçlar hem uygulama öncesinde hem de sonrasında her iki gruba uygulanmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir.

Çam (2013) tarafından yürütülen araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama yeterlikleri ve bu yaklaşıma ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi derslerine aktarma düzeylerinin; okulun konumu, türü, öğretmenlerin branşı ve öğrenim durumu gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen çalışmada tarama modeli kullanılmış ve örneklem tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde görev yapan toplam 346 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği”, “Öğretmenlerin Mevcut Programa İlişkin Algıları Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin orta, bu konudaki yetkinliklerinin ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Demir (2013) tarafından yürütülen araştırmada, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden katlı öğretim ve istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme yaklaşımları ve bilgi kalıcılığı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, ön test-son test-tekrar test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde bulunan iki devlet ortaokulunun beşinci sınıfında öğrenim gören toplam 122 öğrenci oluşturmuştur. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, fen ve teknoloji dersinin “Canlılar Dünyasını Tanıyalım” ünitesi

kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada “Akademik Başarı Testi” üç farklı zaman diliminde uygulanmıştır. Bulgular hem katlı öğretim hem de istasyon yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme kalıcılıklarını anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlara göre, bu stratejiler öğrencilerin daha derinlemesine öğrenme gerçekleştirmelerini sağlamış ve geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenme sürecine daha aktif katılım kazandırmıştır.

Akça Üşenti (2013) tarafından gerçekleştirilen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış Türkçe öğretimdeki uygulamaların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dili kullanma, akıl yürütme, yaratıcı yazma ve bilimsel yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada, yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan “Değişim Örüntüleri” adlı program farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre Türkçe dersine uyarlanmış ve bu kapsamda özgün içerik etkinlikleri geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Düzce’de öğrenim gören ve Bilim ve Sanat Merkezine devam eden, 10–11 yaş aralığındaki 22 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular, farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel becerilerini, akademik başarılarını ve yazılı anlatım yetilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Camcı (2014) tarafından yürütülen araştırmada, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için fen bilimleri öğretiminde program farklılaştırmanın gerekliliği ele alınmıştır. Çalışmada, üstün zekâlı öğrencilerin doğuştan getirdikleri merak, hayal gücü ve bilimsel düşünme eğilimlerinin, standart öğretim programlarıyla tam olarak desteklenemediği vurgulanmıştır. Araştırma, alan yazın taraması niteliğinde olup, bu öğrencilerin fen bilimlerine yönelik ilgi, motivasyon, kavrayış ve sorgulama becerileri açısından akranlarına göre anlamlı farklılıklar taşıdığını ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda, fen eğitiminin bu öğrenci grubunun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerine yanıt verecek biçimde içerik, süreç ve ürün boyutlarında farklılaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Camcı (2014), farklılaştırılmış öğretimin yalnızca başarıyı artıran bir yöntem değil, aynı zamanda öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine, bilimsel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır.

Atalay (2014) tarafından yürütülen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki

etkileri incelenmiştir. Araştırma, İstanbul ilinde üstün zekâlı öğrencilere eğitim veren bir okulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yaklaşımı benimsenerek kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini üstün zekâlı olarak tanılanmış 21 öğrenci oluşturmuş; bunların 11'i deney, 10'u kontrol grubunda yer almıştır. Veri toplama sürecinde “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” kullanılmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir.

Umar (2014) tarafından gerçekleştirilen doktora araştırmasında, karma öğrenme yöntemiyle farklılaştırılmış öğretim uyarlamalarının üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılıkları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, yüz yüze öğretim ile bilgisayar destekli öğretimin birleşiminden oluşan karma öğrenme yaklaşımı, farklılaştırılmış öğretim ilkeleriyle bütünleştirilmiştir. Çalışma, İstanbul ilindeki fen lisesinin 10. sınıfında öğrenim gören, üstün zekâlı olarak tanılanmış 34 öğrenciyle yürütülmüştür. Kimya dersinin “Maddenin Halleri” ünitesi, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak karma ve farklılaştırılmış öğretim ilkelerine göre yeniden düzenlenmiştir. Deney grubuna sekiz hafta süresince bu tasarıma dayalı öğretim uygulanırken, kontrol grubunda mevcut öğretim programı sürdürülmüştür. Veri toplama sürecinde “Akademik Başarı Testi” kullanılmış; testler hem deney hem kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, karma öğrenme ile farklılaştırılmış öğretimin birlikte kullanıldığı uygulamaların, üstün zekâlı öğrencilerin başarılarını, yaratıcı düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermiştir.

Matematik alanında yürütülen deneysel bir araştırmada, üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik olarak geliştirilen farklılaştırılmış yaklaşımın etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesi anlamlı bir farklılık görülmezken, uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir başarı farkı ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinde kazanım ve genel başarı puanlarının arttığı, kontrol grubunda ise düşüş yaşandığı belirlenmiştir. Bu bulgular, farklılaştırılmış öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin matematik başarısına olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir (Altıntaş ve Özdemir, 2014).

Üstün yetenekli öğrencilerle yürütülen bir başka araştırmada, farklılaştırmanın bireysel ihtiyaçlara, ilgi alanlarına ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre içeriğin, sürecin ve ürünlerin uyarlanması yoluyla gerçekleştirilebileceği açıklanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik bilinç ve yeterliliklerinin artırılmasının önemi öne çıkarılmış; eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine hitap eden etkinlikler planlamalarının, öğrencilerin gelişimine önemli katkılar sunduğu ifade edilmiştir (Akkaş ve Tortop, 2015).

Özkanoglu (2015) tarafından gerçekleştirilen doktora araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve bu yaklaşımları öğretim süreçlerinde nasıl hayata geçirdikleri incelenmiştir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini uygulayan bir okul öncesi eğitim kurumunda yürütülmüştür. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi deseniyle tasarlanmıştır. Veriler, öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatlar, ders gözlemleri ve müfredat dokümanlarının incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını genel olarak yararlı bulduklarını ve bu yaklaşıma karşı olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi planlama, zamanı etkili kullanma ve sınıf yönetimi konularında bazı güçlüklerle karşılaştıkları da belirlenmiştir (Özkanoglu, 2015).

Özer (2016) tarafından gerçekleştirilen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim stratejileri kapsamında düşünme stillerine göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları incelenmiştir. Araştırma, turizm ve otel işletmeciliği programı öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışma, karma araştırma yöntemiyle tasarlanmış olup nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Mesleki Yabancı Dil-II Dersi Başarı Testi” kullanılmıştır. Bulgular, düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilgiye erişim süreçlerinde ve öğrenmelerinin kalıcılığında anlamlı bir gelişme sağladığını ortaya koymuştur.

Ekinci (2016) tarafından yürütülen araştırmada, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları incelenmiştir. Çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte

kullanıldığı karma desenle tasarlanmış, nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Örneklem, 20’si deney ve 20’si kontrol grubunda yer alan toplam 40 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilere matematik dersinin “Kesirler” konusu farklılaştırılmış öğretim ilkeleri doğrultusunda işlenirken, kontrol grubunda mevcut öğretim süreci sürdürülmüştür. Veri toplama araçları olarak “Matematik Başarı Testi” kullanılmıştır. Başarı ve tutum ölçekleri, uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık düzeyini belirlemek üzere üç farklı zamanda uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre işlenen matematik dersinin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Özbal (2016) tarafından gerçekleştirilen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış öğretimin beden eğitimi dersinde uygulanabilirliği incelenmiştir. Araştırma, karma desen çerçevesinde ve eylem araştırması modeliyle yürütülmüştür. Çalışma, bir devlet okulunun beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden “istasyon” ve “merkezler” uygulamaları odak alınmıştır. Veri toplama sürecinde nitel veriler; video kayıtları, yansıtıcı ve öğrenci günlükleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler ise “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının beden eğitimi ve spor derslerinde etkili bir biçimde uygulanabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimle yürütülen derslerin öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağladığı, derse etkin katılımı artırdığı ve öğrencilerin sosyal etkileşim ile iş birliği becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Kaplan (2016) tarafından yürütülen araştırmada, farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle işlenen fen bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarıları, kavramsal anlam düzeyleri ve bilimsel becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, deneysel desenlerden tek grup ön test-son test modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Kemalpaşa ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören yedinci sınıf düzeyinde 12 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada yalnızca deney grubu yer almış; bağımsız değişken olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, bağımlı değişkenler olarak ise akademik başarı, kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerileri ele alınmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla “Ön Bilgi Testi”, zekâ

alanlarını saptamak için “Çoklu Zekâ Envanteri” ve “Öğrenme Stilleri Envanteri” uygulanmıştır. Deneysel süreçte, fen bilimleri dersinin “Kuvvet ve Hareket” ünitesi farklılaştırılmış öğretim ilkelerine göre yeniden düzenlenmiş ve dört hafta boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonrasında “Akademik Başarı Testi”, “Kavramsal Anlama Testi” ve “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” son test olarak uygulanmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle yürütülen fen bilimleri derslerinin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde artırdığını, kavramsal anlama düzeylerini geliştirdiğini ve bilimsel süreç becerilerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Şentürk (2017) tarafından yürütülen doktora araştırmasında, ilköğretim düzeyinde fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretim programının etkililiği incelenmiştir. Bu doğrultuda, dördüncü sınıf fen bilimleri dersine ait “Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri”, “Mikroskopik Canlılar ve Çevremiz” ve “Basit Elektrik Devreleri” üniteleri farklılaştırılmış öğretim ilkelerine göre yeniden tasarlanmıştır. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bilecik il merkezindeki bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, karma desen çerçevesinde tasarlanmış, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim programının fen bilimleri dersinde öğrenci başarısını ve derse yönelik olumlu tutumu anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur.

Durmuş (2017) tarafından yürütülen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim modelinin ilköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda, hayat bilgisi dersinin “Dün, Bugün, Yarın” teması farklılaştırılmış öğretim ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Karma yöntemle tasarlanan araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma, bir ilköğretim ikinci sınıf düzeyinde yer alan beş şubeden seçilen iki deney ve iki kontrol grubuyla yürütülmüştür. Nicel veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Başarı Testi” ve “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Dört hafta süren uygulama sürecinde deney grubu farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre düzenlenmiş etkinliklerle ders işlemiş, kontrol grubu ise var olan öğretim sürecini sürdürmüştür. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim modelinin ilköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde etkili biçimde

uygulanabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu yaklaşımın öğrenmenin kalıcılığını artırdığı, öğrencilerde olumlu tutum geliştirdiği ve öğretmenlerin yönetime yönelik olumlu bir bakış açısı kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin derse katılım ve motivasyon üzerindeki etkilerini somut biçimde ortaya koyan bir diğer araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin coğrafya derslerinde Resfebe kullanımının sonuçları incelenmiştir. Bulgular, Resfebe etkinliklerinin öğrencilerin coğrafi kavramları eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağladığını, derse katılımlarını artırdığını ve dersin daha ilgi çekici hâle geldiğini göstermiştir. Ayrıca, bu etkinliklerin öğrencilerin daha önce bildikleri kavramları pekiştirmelerine ve unuttukları bilgileri hatırlamalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir (Yurteri ve Mertol, 2018).

Erdoğan (2018) tarafından yürütülen çalışmada, üstün yetenekli öğrenciler için “atomun yapısı” konusunun öğretiminde bütüncül yaklaşımla program farklılaştırma ilkesine dayalı bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Araştırmada program farklılaştırma ilkeleri doğrultusunda bilimin bilişsel, epistemik ve sosyal yönleri vurgulanmış; uygulama süreci 8 hafta boyunca, haftada 3 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseni kullanılan araştırmada nitel veri toplama araçları ile öğrencilerin kavramsal anlayış düzeylerindeki değişimler incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin bütüncül yaklaşımla farklılaştırılmış öğretim süreci sonucunda “atomun yapısı” konusunu makroskobik, mikroskobik ve sembolik boyutlar arasında ilişkilendirerek anlamlandırabildiklerini, ayrıca modelleme ve bilimin doğası kavramlarında gelişme gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel süreçleri de desteklediğini göstermesi bakımından önemlidir.

Çetintaş (2019) tarafından yürütülen yüksek lisans araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim kapsamında geliştirilen çalışma yapraklarının sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliği ve öğretim sürecine etkisi incelenmiştir. Çalışma, Yozgat’taki bir devlet okulunun yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 24 katılımcıdan 9’u kız, 15’i erkek öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler dersi “Bilim, Teknoloji, Toplum” öğrenme alanına ilişkin çalışma yaprakları farklılaştırılmış öğretim ilkelerine göre hazırlanmış ve sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Nitel veriler “Yansıtıcı Günlükler”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler” ve “Araştırmacı Gözlem Formu” aracılığıyla

toplanırken; nicel veriler “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” ile elde edilmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış çalışma yapılarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde artırdığını ve sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur.

Akdemir (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliği ile bu uygulamaların öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Araştırma, bir devlet ortaokulunun altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde nitel veriler; sınıf gözlemleri, yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, ayrıca öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel veriler ise sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon ölçekleriyle toplanmış, bu ölçekler uygulama öncesi ve sonrasında iki kez uygulanmıştır. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili olduğunu ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Üçarkuş (2020) tarafından gerçekleştirilen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve “zaman ile kronolojiyi anlama” becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan bir devlet ortaokulunun yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma, karma yöntem yaklaşımına dayalı olarak açıklayıcı desende tasarlanmıştır. Örneklem olarak bir 7. sınıf şubesi deney grubu, bir 7. sınıf şubesi ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Nicel veriler “Akademik Başarı Testi” ve “Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi” aracılığıyla toplanırken, nitel veriler “Yapılandırılmamış Öğrenci Günlükleri” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarında ve zaman-kronoloji becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca nitel bulgular, nicel verileri destekleyerek öğrencilerin bu süreçte derse daha aktif katılım gösterdiklerini ve öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirdiklerini göstermiştir.

Kutlu Abu ve Gökdere (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış fen öğretim modülüne ilişkin kavramsal algılarını ve değerlendirmelerini incelemeye yöneliktir. Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Amasya Üniversitesinde öğrenim gören 32 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler metafor formları ve yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış; tümdengelsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış fen öğretim modülüne katılan öğretmen adaylarının “bireysel farklılık, farklılaştırılmış öğretim, üstün yeteneklilik ve okul dışı öğrenme” kavramlarına yönelik kavramsal farkındalıklarının anlamlı biçimde arttığını ortaya koymuştur.

Benzer şekilde, görsel sanatlar eğitimi alan üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada, farklılaştırmaya dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, farklılaştırılmış uygulamaların öğrencilerin hem sözel hem de şekilsel yaratıcılık puanlarını yükselttiğini; yaratıcılıkla birlikte eleştirel düşünme becerilerini ve başarılarını da anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermiştir (Çelik ve Çaydere, 2021).

Şan ve Türegün (2021), farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma, Malatya ili Pütürge ilçesinde öğrenim gören 54 yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. “Celebrations” teması kapsamında hazırlanan ders planlarında içerik, süreç ve ürün öğeleri farklılaştırılmış; kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Bulgular, her iki grubun başarı düzeylerinde artış olsa da farklılaştırılmış öğretim uygulanan grubun akademik başarı puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin başarıyı artırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Ülger ve Çepni (2021) tarafından yürütülen araştırma, üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış sorgulamaya dayalı fen dersi modüllerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, karma desenli bir yöntemle tasarlanmış olup, üç farklı modül Bilim ve Sanat Merkezleri’nde öğrenim gören 16 öğrenciyle uygulanmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış sorgulama temelli fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde

istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme sağladığını göstermiştir. Ülger ve Çepni (2020), bu bulgular doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanabilmeleri için uzun süreli, derinlemesine ve üst düzey bilişsel etkinliklerle zenginleştirilmiş farklılaştırılmış öğretim modüllerine ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır.

Bekler ve Kozikoğlu (2022) tarafından yürütülen çalışmada, öğretimi farklılaştırmayı zorlaştıran etkenlere ilişkin öğretmen algılarını tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma, 320 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin; zaman yetersizliği, sınıf mevcudu, materyal eksikliği, öğretmen yeterlik algısı ve ölçme-değerlendirme uygulamaları gibi etmenlerden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Avcı, Çelik ve Bayram (2022), farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin elektrik ünitesindeki akademik başarıları ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen araştırmaya İstanbul'daki bir ortaokulda öğrenim gören 57 öğrenci katılmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulanan öğrencilerin hem akademik başarı hem de girişimcilik becerisi puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Uzun'un (2022) doktora çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri ele alınmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına dayanan çalışma, eylem araştırması deseniyle yürütülmüş ve 6'sı kız, 6'sı erkek toplam 12 özel yetenekli öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Uygulama, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında bir Bilim ve Sanat Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim ilkelerine göre hazırlanan sosyal bilgiler etkinliklerinin öğrencilerce eğlenceli bulunduğunu, keşfetmeye yönelttiğini, iş birliğini artırdığını ve öğrenmeyi destekleyen bir yapı sunduğunu ortaya koymuştur.

Tanyel (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora çalışması, sosyal bilgiler öğretiminde uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve finansal okuryazarlık becerilerindeki gelişime etkisini incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmada nicel aşamada

deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanına ait içerikler, araştırmacı tarafından farklılaştırılmış öğretim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve deney grubundaki dördüncü sınıf öğrencilerine toplam on iki ders saatinde uygulanmıştır. Elde edilen nicel bulgular, farklılaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında ve finansal okuryazarlık becerilerinde anlamlı artış sağladığını göstermiştir.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarını inceleyen sistematik bir derleme çalışmasında, lisansüstü tezlerin yıllara ve türlerine göre dağılımı analiz edilmiş; tezlerin amaç, yöntem, katılımcı ve bulguları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, farklı eğitim kademelerinde ve ders içeriklerinde bu tür uygulamaların yapıldığını, son on yılda tez sayısının ve konu çeşitliliğinin arttığını göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmaların büyük bölümünün akademik başarıya odaklandığı, sosyal uyum, motivasyon ve liderlik gibi diğer boyutların ise görece daha az ele alındığı vurgulanmaktadır (Kaya vd., 2022).

Özdemir ve Yurtseven (2023) tarafından yapılan çalışmada, Anlamaya Dayalı Tasarım temelli farklılaştırılmış fen öğretiminin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Deneysel desenle yürütülen çalışmanın örneklemini İstanbul’da özel bir ortaokulda öğrenim gören 36 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bulgular, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı düzeylerinde son test lehine anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir.

Abaza ve Genç (2024), farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen araştırmanın bulguları deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve derin öğrenme puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Örtülü’nün (2025) ilkökul Türkçe dersinde yürüttüğü eylem araştırması, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Nitel ağırlıklı karma yapıda tasarlanan çalışmada içerik, süreç ve ürün boyutlarında farklılaştırmaya gidilmiş; veri toplamada

okuduğunu anlama testi, yarı yapılandırılmış görüşmeler, günlükler ve çalışma kâğıtları kullanılmıştır. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretime dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuma anlama becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca uygulamalar öğrencilerin duyuşsal ve sosyal alanlarda gelişim gösterdiğini, bağımsız çalışma becerisi kazandığını ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, uluslararası alanda özellikle 1990'lı yıllardan itibaren yoğun biçimde araştırılmış ve uygulama boyutuyla tartışılmıştır. Tomlinson (1999, 2000, 2014) tarafından yürütülen çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin teorik çerçevesini oluşturarak, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi ve öğrenme profiline göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin öğrenme sürecinde motivasyon, akademik başarı ve kalıcılığı artırdığını ortaya koymuştur. Tomlinson'ın bu bulguları, yaklaşımın bireysel farklılıklara duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Amerika'da gerçekleştirilen bir araştırmada (Hootstein, 1999), 58 sosyal bilgiler öğretmeninin sınıflarında akademik çeşitlilikle başa çıkmak için kullandıkları öğretim yöntemleri ve bu yöntemlere ilişkin algıları incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hâlen geleneksel, öğretmen merkezli yöntemleri kullandığını; ancak bazı öğretmenlerin grup çalışması ve akran etkileşimi gibi öğrenci merkezli yaklaşımlara da yer verdiğini göstermiştir. Katılımcılar, farklı akademik düzeylere sahip öğrencilere daha etkili öğretim sunabilmek için yönetsel ve mesleki destek ihtiyaçlarını vurgulamışlardır. Araştırma, sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırma gereksiniminin öğretmenler tarafından fark edildiğini ancak uygulamada sınırlı düzeyde gerçekleştirildiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Hall (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin sınıf yönetimine ve öğrenci etkileşimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi etkili biçimde uyguladıkları sınıflarda, öğrencilerin derse katılım düzeylerinin arttığı, sınıf içi disiplin sorunlarının azaldığı ve işbirliğine dayalı öğrenmenin güçlendiği belirlenmiştir.

Gibson (2005) tarafından yürütülen “Farklılaştırılmış Öğretim ile Farklı Öğrencilerin İhtiyaçlarını Ele Almak” başlıklı yüksek lisans tezinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öğrenci ve veli algıları incelenmiştir. Araştırma, 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve akademik yeterlikleri birbirinden farklı on öğrencinin oluşturduğu bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Süreç boyunca öğrencilere, geleneksel öğretimden farklı olarak, bireysel farklılıkları merkeze alan bir farklılaştırılmış öğretim programı uygulanmış; öğrenciler ve velilerle yapılan yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin öğrenme stilleri ve bireysel farklılıklarının öğretim sürecine dahil edilmesinin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca hem öğrencilerin hem de velilerin, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme motivasyonu ve akademik gelişim üzerindeki katkılarını olumlu biçimde değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Subban (2006) tarafından yapılan literatür taraması, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenci başarısı, tutum ve motivasyon üzerindeki etkilerine ilişkin elliden fazla araştırmayı incelemiştir. Bu derleme sonucunda, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin özellikle karma yetenekli sınıflarda öğrenme düzeyini yükselttiği, öğrenciler arası başarı farkını azalttığı ve öğretmenlerin pedagojik esneklik kazandığını göstermiştir.

Good (2006) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans araştırması, ilköğretim düzeyinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğini ve bu düzeyde kullanılacak öğretim stratejilerini kapsamlı bir literatür incelemesiyle değerlendirmiştir. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini karşılamada etkili bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte Good (2006), bu yaklaşımın öğretmenler açısından planlama ve uygulama süreçlerinde yoğun bir çaba ve kademeli bir dönüşüm gerektirdiğini, etkili bir uygulama için öğretmenlerin yanı sıra ebeveyn, yönetici ve meslektaş desteğinin de gerekli olduğunu belirtmiştir.

Koeze (2007) tarafından yürütülen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ilköğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya anlamlı bir katkı sağlayıp sağlamadığı ve bu yaklaşımın bileşenlerinin diğer öğretim yöntemlerine göre daha etkili olup olmadığı sorularına odaklanmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış öğretimin

öğrencilerin akademik başarılarını ve derse etkin katılımlarını artırdığını, özellikle öğrenci ilgi alanları ve seçimlerine dayalı farklılaştırma uygulamalarının öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Helman (2007) tarafından yürütülen doktora araştırmasında, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı ve öğretmen tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, biri geleneksel öğretim yöntemini, diğeri ise farklılaştırılmış öğretimi uygulayan iki okulda gerçekleştirilmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretimin hem okuma hem de matematik başarısını anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerle yapılan destek toplantılarının öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını olumlu yönde geliştirdiği ve bu yaklaşımı pedagojik açıdan yararlı bulmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Beauchaine (2009) tarafından yürütülen doktora çalışması, farklılaştırılmış öğretimin özel eğitim bağlamındaki uygulanma sürecini ve bu süreçte öğretmenlerin iş birliği deneyimlerini incelemiştir. Araştırma, bir ilkokulda görev yapan gönüllü 13 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş; öğretmenler matematik öğretiminde farklılaştırma becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim oturumlarıyla desteklenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını daha sık ve bilinçli biçimde kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin yalnızca yetenek düzeylerini değil, öğrenme stilleri ve ilgi alanlarını da dikkate alarak öğretim sürecini çeşitlendirdikleri belirlenmiştir.

Bondley (2011), farklılaştırılmış öğretimin öğretmen uygulamaları ve öğrenci öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Nitel desende yürütülen araştırma, gönüllü öğrencilerin katılımıyla yaklaşık beş haftalık bir öğretim sürecinde gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca öğrencilerin ilgi alanları belirlenmiş, bu doğrultuda esnek gruplandırmalar yapılmış ve farklılaştırılmış öğretim yöntemleriyle dersler işlenmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verdiğini, öğrenmeye yönelik ilgilerini artırdığını ve akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Scott (2012), matematik öğretiminde farklılaştırılmış öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ve bu etkinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma yarı deneysel desenle yürütülmüş, gönüllü olarak katılan üç sınıf öğretmeni ve farklı düzeylerde

akademik başarıya sahip öğrenciler örnekleme oluşturmuştur. Veriler ön test, son test ve yetenek testleri aracılığıyla toplanmış ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının özellikle yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin matematik performansını anlamlı biçimde geliştirdiğini, ancak düşük düzeydeki öğrencilerde benzer bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Alanda yürütülmüş bazı araştırmalar da (Gregory ve Chapman, 2012; Santangelo ve Tomlinson, 2012) farklılaştırılmış öğretimin öğrenme sürecini bireyselleştiren, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini merkeze alan bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar genel olarak farklılaştırılmış öğretimin, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini ve öğrenmeye yönelik öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Burket (2013), sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi uygulayan ilköğretim öğretmenlerinin bu yaklaşıma ilişkin algılarını ve öğretim uygulamalarına olan etkilerini incelemiştir. Fenomenolojik desende yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Oklahoma ve Missouri eyaletlerinde görev yapan 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemini kullanan 10'u kadın ve 1'i erkek olmak üzere toplam 11 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Bulgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını desteklediğine inandıklarını ve bu sürecin öğretim sorumluluğunu artırdığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi çoklu zekâ kuramı çerçevesinde ele aldıkları ve değerlendirme süreçlerini öğretimi yönlendiren bir araç olarak gördükleri belirlenmiştir.

Maddox (2015), ilköğretim öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi nasıl tanımladıklarını, algıladıklarını ve sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenolojik desenin benimsendiği çalışmada, farklılaştırılmış öğretim konusunda öğretmenlerin deneyimlerini ve bu deneyimlere ilişkin algılarını anlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklılaştırılmış öğretim deneyimine sahip 12 öğretmen oluşturmuştur. Bulgular, tüm katılımcıların öğretim sürecinde farklılaştırma ilkelerini uyguladıklarını ve bu yaklaşımın öğrencilerin bireysel farklılıklarını desteklemede önemli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, farklı kültürel geçmişe, öğrenme

hızına ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada farklılaştırılmış öğretimin etkili bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır.

Stewart (2016), sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bir ilkokulda görev yapan öğretmenlerin temel okuma derslerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algılarını incelemiştir. Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin sınırlı imkânlarla sahip öğrencilerin akademik başarılarını artırmada bir dengeleme unsuru olup olmadığını değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, en az iki yıldır 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinde görev yapan dört sınıf öğretmeni ile üç okuma koçu oluşturmuştur. Veriler öğretmen ve okuma koçlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, ders gözlemleri ve okuma programına ait dokümanlardan elde edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi temel okuma etkinliklerinde etkili bir yöntem olarak gördüklerini, bu yaklaşımın öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Garrett (2017), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusundaki özyeterlik düzeyleri ile bu yaklaşımı sınıf ortamında uygulama sıklıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerle bir yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende yürütülen çalışmanın örneklemini, Oklahoma eyaletinde yer alan dört okuldan 45 yeni öğretmen ve 52 deneyimli öğretmen oluşturmuştur. Veriler çevrimiçi anket yoluyla toplanmış; “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Öğretim Demografik Anketi” kullanılmıştır. Bulgular, göreve yeni başlayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi daha az sıklıkta kullandıklarını ve özyeterliklerinin deneyimli öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Buna karşın, deneyimli öğretmenlerin hem farklılaştırma uygulamalarında daha aktif oldukları hem de bu konuda kendilerini daha yetkin hissettikleri saptanmıştır.

Prince (2020), ortaokul öğretmenlerinin farklı yetenek düzeylerine sahip öğrenciler için sınıflarında kullandıkları farklılaştırılmış öğretim stratejilerini incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımı kapsamında durum çalışması deseninde yürütülen araştırma, kırsal bir kasabada görev yapan ve derslerinde farklılaştırılmış öğretimi aktif biçimde kullanan dokuz öğretmenden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi sınıf düzeyine,

öğrenci özelliklerine ve ders içeriğine göre çeşitli stratejilerle uyguladıklarını göstermiştir.

Devroy (2020) tarafından yürütülen araştırma, ortaöğretim sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bireyselleştirilmiş öğretim gereksiniminden hareket eden çalışmada, literatürde en etkili görülen farklılaştırma stratejileri analiz edilmiştir. Bulgular, öğretimin Bloom'un Taksonomisi ve Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı temelinde farklılaştırılması, müfredat zenginleştirme, kademelendirilmiş etkinlikler, esnek gruplanma ve teknoloji destekli öğretim uygulamalarının öğrenci başarısını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Buna karşın, yalnızca öğrenme stillerine dayalı farklılaştırmanın akademik başarı üzerinde tutarlı bir etki oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırma, sosyal bilgiler öğretiminde etkili farklılaştırma stratejilerinin belirlenmesine yönelik kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır.

Lott (2021), farklılaştırılmış öğretim ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yaklaşımıyla yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, 2020-2021 öğretim yılında 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 200 öğrenci yer almıştır. Çalışmada öğrencilerin matematik dersine ait ön test ve son test değerlendirme puanları arşiv kayıtlarından elde edilerek analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin ön testten son teste kadar anlamlı bir puan artışı gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim ile öğrenci başarısı arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olduğunu ortaya koymuş, bu yaklaşımın farklı öğrenme hızları ve düzeylerine sahip öğrenciler için etkili bir strateji olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin yalnızca öğretim farklılaştırmasıyla değil, bireysel farklılıklarla da ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pope (2022), öğretmenler ile okul yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretim kültürüne yönelik algı, deneyim ve ihtiyaçlarını incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada durum çalışması deseni kullanılmış, veriler sınıf gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anketler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar, anaokulundan 5. sınıfa kadar farklı kademelerde görev yapan öğretmenler ve okul idarecilerinden oluşmuştur. Bulgular, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kavramını açıklayabildiklerini ancak etkili biçimde uygulama konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenler,

farklı düzeyde hazırbulunuşluğa sahip öğrencilere yönelik planlama yapabilmek için zamana ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Okul yöneticileri ise hem kendilerinin hem de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin ek eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Çalışmanın genel sonucuna göre, farklılaştırılmış öğretimin etkin biçimde uygulanmasının önündeki temel engeller arasında bilgi eksikliği, uygulama korkusu, değişime yönelik direnç ve zaman yetersizliği yer almaktadır.

Stingo (2024) tarafından gerçekleştirilen doktora çalışması, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimlerini incelemiştir. New Jersey’de görev yapan ortaokul ve lise özel eğitim öğretmenleriyle yürütülen araştırma, nitel yöntem ve anlatı deseni doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bulgular, farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş öğretimin kapsayıcılığı artırdığı, öğrencilerin olumlu davranışlarını desteklediği, öz farkındalık ve öz savunuculuk becerilerini geliştirdiği ve öğrenme sürecine katılımı güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin uygulama sürecinde zaman yönetimi, iş birliği gereklilikleri, aşırı uyarılma riski, dirençle karşılaşma ve standart testlerin sınırlayıcı yapısı gibi çeşitli güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bilim; evreni, toplumu ve insanı anlamaya yönelik olarak gözlem, deney ve akla dayanan, sistematik, denetlenebilir ve tekrar edilebilir bir bilgi üretim sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yönüyle bilim, yalnızca bir bilgi birikimi değil, gerçeğe ulaşmayı amaçlayan süregelen bir sorgulama ve doğrulama süreci olup üretilen bilginin nesnel ve sistematik nitelikte olması esastır (Yardımcı, 2019; Gül, 2023). Bilimsel açıklamanın temelini oluşturan olgular, doğrudan ya da dolaylı gözlemlerle doğrulanabilir gerçekliklerdir (Yıldırım, 2022). Bilim, içerik (olgular, kavramlar, kuramlar) ve yöntem (bilimsel işlem basamakları) boyutlarında düşünsel bir tutarlılık gerektirirken; bilimsel açıklama, gözlem ve deneyle elde edilen verilerin mantıksal çözümlemesine dayanır (Daşdemir, 2016; Stacey, 1969). Bilimsel yöntem, problemin tanımlanması, araştırma sorularının oluşturulması, uygun desenin belirlenmesi, veri toplama ve analiz ile sonuçların raporlanmasını kapsayan sistematik bir süreçtir (Büyüköztürk vd., 2024).

Bilimsel araştırma, gerçekleri ortaya çıkarmaya yönelik kanıt temelli ve planlı bir inceleme süreci olup farklı paradigmlar ve araştırma desenleri çerçevesinde yürütülmektedir (Kerlinger, 1973; Karasar, 2005; Creswell, 2007). Eğitim araştırmalarında seçkisiz atamanın sınırlılığı nedeniyle yarı deneysel desenler sıklıkla tercih edilmektedir (Gürbüz vd., 2010). Bu bağlamda, bu araştırma 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen nicel, yarı deneysel bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2005). Eğitim ortamlarında mevcut sınıfların bozulmadan kullanılması ve seçkisiz atamanın çoğu zaman mümkün olmaması nedeniyle, bu desen özellikle gerçek sınıf ortamlarında yürütülen çalışmalarda tercih edilmektedir.

Bu desende hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test uygulanmaktadır. Bu sayede grupların başlangıç düzeyleri kontrol altına alınmakta ve deneysel işlemin etkisi gruplar arasında karşılaştırmalı olarak incelenebilmektedir.

Deney gruplarında Sosyal Bilgiler dersi, Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları esas alınarak farklılaştırılmış öğretim stratejileri temelinde hazırlanan etkinliklerle yürütülmüş; kontrol gruplarında ise aynı program doğrultusunda öğretim süreci farklılaştırma yapılmaksızın sürdürülmüştür. Uygulama süresi toplam 6 hafta olarak planlanmıştır.

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2005). Eğitim ortamlarında halihazırda var olan sınıfların doğal yapısının bozulmaması ve öğrencilerin seçkisiz (random) olarak atanmasının mümkün olmadığı durumlarda, yarı deneysel desen en uygun model olarak kabul edilmektedir.

Bu desen kapsamında hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesinde “ön test”, uygulama sonrasında ise “son test” uygulanmıştır. Böylece grupların hazırbulunuşluk düzeyleri kontrol altına alınmış ve deneysel işlemin etkililiği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan deneysel desenin gösterimi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Desen Modeli

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
G₁ (Deney)	O ₁	X	O ₂
G₂ (Kontrol)	O ₁	—	O ₂

Modeldeki simgelerin anlamları aşağıda açıklanmıştır:

- **G₁**: Deney grubunu,
- **G₂**: Kontrol grubunu,
- **O₁**: Uygulama öncesi yapılan ölçümleri (Ön test),

- **O₂**: Uygulama sonrası yapılan ölçümleri (Son test),
- **X**: Farklılaştırılmış öğretim stratejilerine dayalı deneysel işlemi ifade etmektedir.

Uygulama süreci toplam 6 hafta olarak planlanmıştır. Bu süreçte deney grubunda (G₁) Sosyal Bilgiler dersi, araştırmacı tarafından geliştirilen farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve etkinlikleriyle yürütülmüştür. Kontrol gruplarında ise öğretim süreci, araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yapılmaksızın, mevcut 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü şekilde sürdürülmüştür.

3.1.1. Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğretim sürecine uygulanan farklılaştırma müdahalesidir. Nitel ve süreksiz bir yapıya sahip olan bu değişkenin (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2012), “farklılaştırılmış öğretim stratejilerine dayalı öğretim” ve “farklılaştırma uygulanmaksızın yürütülen öğretim süreci” olmak üzere iki düzeyi bulunmaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin akademik başarılarıdır. Öğrencilerin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına yönelik başarı düzeyleri, araştırmacı tarafından geliştirilen İYÇEB (İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi) aracılığıyla nicel ve sürekli bir değişken olarak ölçülmüştür.

Araştırma sürecinde iç geçerliği etkileyebilecek dışsal değişkenler; öğretmen faktörü, ders süresi, kullanılan materyaller ve okulların sosyo-ekonomik özellikleri olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerin kontrolüne ilişkin detaylar “İç Geçerlik” başlığı altında açıklanmıştır.

3.1.2. Araştırma Problemi ve Hipotezler

Araştırmanın problem cümlesi, “Sosyal Bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanları arasındaki farklar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde benzer başlangıç düzeylerine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ön test puanları karşılaştırılmış; uygulama sonrasında ise grupların son test başarı puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Ayrıca her iki grubun kendi içindeki başarı düzeylerindeki değişimi belirlemek amacıyla ön test ve son test puanları arasındaki farklar analiz edilmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

- **H₀₁:** 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temel alınarak yürütülen öğretim sürecinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile öğretim sürecine farklılaştırma müdahalesi yapılmayan kontrol grubunun son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
- **H₁₁:** 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temel alınarak yürütülen öğretim sürecinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun son test başarı puanları, öğretim sürecine farklılaştırma müdahalesi yapılmayan kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

3.1.3. İç Geçerlik ve Değişkenlerin Kontrolü

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak ve deneysel işlem dışındaki faktörlerin (tarih, olgunlaşma vb.) etkisini en aza indirmek amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle, deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeyleri ön test puanları ile karşılaştırılarak grupların denkliği kontrol edilmiştir. Uygulama süreci boyunca ders saati sayısı, işlenen kazanımlar ve değerlendirme süreçleri her iki grupta da eşit tutulmuş; veriler aynı ölçme araçları ve standart yönergelerle toplanmıştır.

Araştırmanın önemli bir sınırlılığı olan öğretmen faktörünün (gruplara farklı öğretmenlerin girmesi) etkisini minimize etmek amacıyla, uygulama öncesinde öğretmenlerle ortak bilgilendirme toplantıları yapılmış ve süreç standartlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu durumun olası etkileri, bulgular ve tartışma bölümünde bir sınırlılık olarak ayrıca ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu (Evren ve Örneklem)

Araştırmanın dış geçerliğini ve sonuçların genellenebilirliğini ortaya koymak adına evren ve örneklem yapısının tanımlanması önem taşımaktadır. Araştırmanın hedef evrenini, Manisa ilindeki tüm devlet ortaokullarının 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak zaman, maliyet ve ulaşılabilirlik sınırlılıkları dikkate alındığında, araştırmanın fiilen yürütülebildiği ulaşılabilir evren; Manisa ili Yunusemre ilçesinde yer alan devlet ortaokullarının 6. sınıf öğrencileri olarak sınırlandırılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2005).

3.2.1. Örneklem Yöntemi ve Çalışma Grubu

Araştırmada, mevcut sınıf yapılarının bozulmadan kullanıldığı yarı deneysel desen benimsendiği için, olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden “uygun (kolay ulaşılabilir) örneklem” yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu kapsamda, araştırmacı tarafından gerekli yasal ve etik izinlerin alınabildiği dört farklı devlet ortaokulu çalışma kapsamına alınmıştır.

Çalışma grubunu, bu okulların 6. sınıf düzeyindeki dört farklı şubesi oluşturmaktadır. Şubeler yansız atama yoluyla; iki deney grubu (Deney I ve Deney II) ve iki kontrol grubu (Kontrol I ve Kontrol II) olarak belirlenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmada deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 33 öğrenci yer almıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ve başarı ortalamaları bakımından birbirine benzer özellikler taşımasına dikkat edilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Bilgileri

Değişken	Deney Grubu (n=30)		Kontrol Grubu (n=33)	
	Deney I	Deney II	Kontrol I	Kontrol II
Cinsiyet Dağılımı	7 Erkek (%53,84) / 6 Kız (%46,15)	9 Erkek (%xx) / 8 Kız (%xx)	6 Erkek (%40,00) / 9 Kız (%60,00)	10 Erkek (%55,55) / 8 Kız (%44,44)
Köy-kent Dağılımı	13 Öğrenci Köy (%43,33)	17 Öğrenci Kent (%56,66)	15 Öğrenci Köy (%45,45)	18 Öğrenci Kent (%54,54)

Araştırma süreci, Ek-2 ve Ek-3'te belirtildiği üzere Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan yasal izinler ve gönüllülük esasına dayalı etik ilkeler çerçevesinde, öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutularak yürütülmüştür. Deneysel uygulama sürecinde her iki deney grubunda (Deney I ve Deney II) aynı öğretim programı kazanımları esas alınarak farklılaştırılmış öğretim stratejileri doğrultusunda Ek-5'te örnekler bağlamında planlanan etkinlikler uygulanmış; her iki kontrol grubunda (Kontrol I ve Kontrol II) ise öğretim süreci farklılaştırma yapılmaksızın, programın öngördüğü biçimde sürdürülmüştür. Gruplar arasında uygulanan öğretim süreci, ders süresi, içerik ve ölçme araçları bakımından herhangi bir farklılık bulunmaması ve deneysel müdahalenin niteliğinin her iki deney grubunda da aynı şekilde yürütülmesi nedeniyle, analiz sürecinde Deney I ve Deney II grupları tek bir deney grubu; Kontrol I ve Kontrol II grupları ise tek bir kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Bu birleştirme, örneklem büyüklüğünü artırarak istatistiksel analizlerin gücünü yükseltmek ve deneysel işlemin etkisini daha güvenilir biçimde ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiş olup, yöntemsel açıdan uygun ve alan yazında kabul gören bir yaklaşımdır.

Deney ve kontrol gruplarına ait cinsiyet ve yerleşim birimi (köy-kent) dağılımlarının gösterildiği Tablo 2'de deney ve kontrol gruplarının demografik özellikler bakımından benzer bir dağılım gösterdiği ve gruplar arasında belirgin bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, araştırmada elde edilen bulguların demografik değişkenlerden kaynaklanma olasılığını azaltmakta ve deneysel karşılaştırmaların sağlıklı biçimde yapılmasına olanak tanımaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi (İYÇEB)” aracılığıyla toplanmıştır. İYÇEB, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ilgili öğrenme alanındaki bilişsel başarı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan, çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir başarı testidir.

3.3.1. İYÇEB'in Geliştirilmesi

Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim sürecine ilişkin biçimlendirici değerlendirmeler ders planlarında yer alan sınıf içi gözlem, kısa sözlü yoklamalar ve

grup çalışmalarının izlendiği kontrol listeleri ile yürütülmüş; ancak araştırmanın nicel bulgularında odak, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test-son test başarı puanları olmuştur. Böylece süreç verileri öğretimi düzenlemek amacıyla kullanılırken, akademik başarıya ilişkin etkililik değerlendirme bilişsel alan testleri yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Test geliştirme süreci; literatürde (Crocker ve Algina, 1986; Büyüköztürk vd., 2024) önerilen; amacın belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşü alınması ve pilot uygulama aşamaları takip edilerek yürütülmüştür (bkz. Şekil 3).

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi'nin (İYÇEB) geliştirilme süreci, Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanına ait kazanımların (SB.6.3.1, SB.6.3.2, SB.6.3.3) ayrıntılı biçimde incelenmesiyle başlamıştır. Bu doğrultuda öncelikle ilgili kazanımlar analiz edilmiş ve bu kazanımları temsil edecek şekilde kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. İlk aşamada farklı soru türleri tasarlanmış olmakla birlikte, ölçmenin nesnellliğini artırmak ve puanlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla çoktan seçmeli maddelerde karar kılınmış; bu doğrultuda çoktan seçmeli olmayan maddeler süreç dışı bırakılmıştır. Bu eleme sonucunda 40 maddeden oluşan çoktan seçmeli bir taslak test formu elde edilmiştir.

Test maddelerinin kazanımlar ve bilişsel düzeyler açısından dengeli biçimde dağılımını sağlamak amacıyla bir belirtke tablosu hazırlanmış; maddelerin öğrenme alanına ait kazanımları temsil etmesine ve bilişsel düzeyler arasında uygun bir dağılım göstermesine dikkat edilmiştir.

Hazırlanan 40 maddelik taslak test, kapsam ve içerik geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda biri Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında uzman ve alanında deneyimli bir Prof. Dr., diğeri ise Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman bir Dr. olmak üzere iki akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlardan, maddeleri kazanım uyumu, dil ve anlatım uygunluğu, bilişsel düzey, ölçülebilirlik ve çeldirici kalitesi açısından incelemeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin aynı kazanımı ölçtüğü, bazı maddelerin kazanımı yeterince ölçmediği, bazı maddelerin hedeflenen düzeye göre çok kolay olduğu ve bazı maddelerde çeldiricilerin yeterince işlevsel olmadığı yönünde geri bildirimler alınmıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda benzer

kazanımları ölçen maddeler elenmiş, düzey açısından uygun bulunmayan ve çeldirici gücü zayıf olan maddeler testten çıkarılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucunda taslak test 25 maddelik bir forma dönüştürülmüştür.

Taslak test formlarında, doğru seçeneklerin belirli bir seçenekte yoğunlaşmasını önlemek ve öğrencilerin rastlantısal işaretleme eğilimlerinden kaynaklanabilecek yanlışlıkları azaltmak amacıyla madde seçenek dağılımlarının dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, uzman görüşleri sonrasında oluşturulan 25 maddelik taslak testte doğru yanıtların seçeneklere göre dağılımı A seçeneğinde 6, B seçeneğinde 7, C seçeneğinde 6 ve D seçeneğinde 6 madde olacak şekilde düzenlenmiştir.

Elde edilen 25 maddelik taslak test, asıl uygulama grubundan bağımsız olarak belirlenen 126 öğrencilik bir örneklem üzerinde pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama verileri üzerinden gerçekleştirilen madde analizleri sonucunda, madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri incelenmiş; bu ölçütler doğrultusunda en zayıf değerlere sahip 5 madde testten çıkarılmıştır. Madde eleme sürecinde, testin kazanım ağırlıklarının korunmasına ve belirtke tablosunda öngörülen dağılımın bozulmamasına özellikle dikkat edilmiştir.

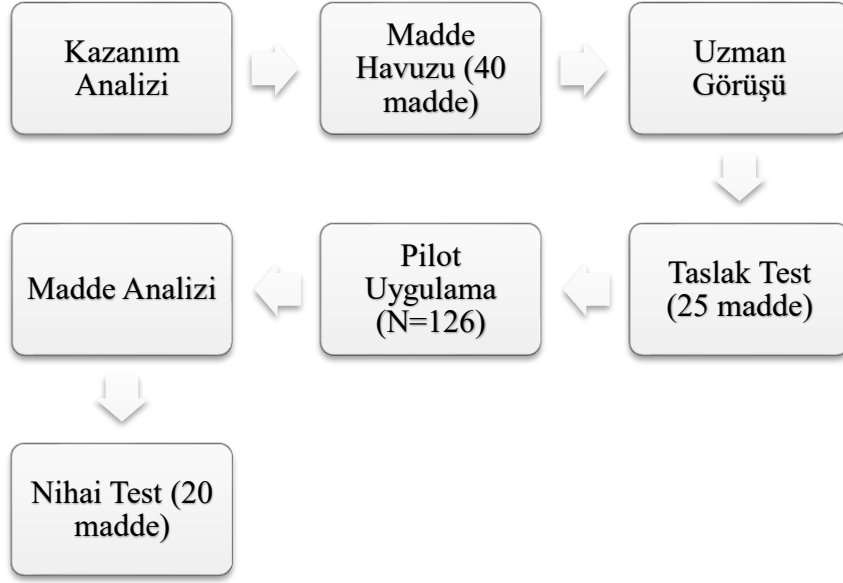
Madde analizi sonucunda en zayıf 5 maddenin elenmesiyle oluşturulan 20 maddelik nihai testte ise doğru yanıtların seçeneklere göre dağılımı A seçeneğinde 4, B seçeneğinde 5, C seçeneğinde 6 ve D seçeneğinde 5 madde olacak biçimde korunmuştur. Bu düzenleme ile test genelinde seçenek dağılımının dengeli olması sağlanmış ve ölçme sonuçlarını etkileyebilecek olası seçenek yanlışlıklarının önüne geçilmiştir.

Yapılan analizler ve düzenlemeler sonucunda İYÇEB, 20 maddeden oluşan nihai hâline getirilmiş ve araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Madde analizi ve nihai teste karar verme aşamasında pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinden TAP (Test Analiz Programı) kullanılarak her madde için; madde güçlüğü (p) ve madde ayırt ediciliği (r) hesaplanmıştır (Başol vd., 2013; Büyüköztürk vd. 2024).

Ayırt edicilik değeri $r < .30$ olan 5 madde testten çıkarılmış; güçlük ve ayırt edicilik değerleri kabul edilebilir aralıkta olan 20 madde nihai teste alınmıştır. Son

durumda İYÇEB, 20 dört çoktan seçmeli maddeden oluşan bir başarı testi olarak yapılandırılmıştır.



Şekil 3. Test Geliştirme Süreci Akış Diyagramı

İYÇEB'in kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, testte yer alan maddeler ilgili öğrenme alanına ait kazanımlar ve bilişsel düzeyler dikkate alınarak belirtke tablosu aracılığıyla yapılandırılmıştır. Belirtke tablosunda, her bir kazanımı temsil eden madde sayısı, öğretim programındaki kazanım ağırlıkları ve öğrenme alanının yapısı göz önünde bulundurularak dengeli biçimde dağıtılmıştır. Test maddelerinin bilişsel düzeyleri ağırlıklı olarak kavrama ve uygulama basamaklarında yoğunlaşmış olup, bu durum “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının harita okuma, yorumlama ve neden-sonuç ilişkisi kurma temelli yapısıyla örtüşmektedir.

Belirtke tablosunda yer alan maddelerin bilişsel düzeyleri incelendiğinde, testte ağırlıklı olarak kavrama ve uygulama basamaklarına yer verildiği görülmektedir. Bilgi düzeyinde maddelere yer verilmemesinin temel nedeni, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının; tanım ve ezberden ziyade harita okuma, yorumlama, neden-sonuç ilişkisi kurma ve coğrafi çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel süreçleri gerektiren bir yapıya sahip olmasıdır. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenilen bilgileri anlamlandırma ve kullanma becerilerini ölçmeye odaklanılmıştır.

Analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst bilişsel basamaklara yönelik maddelere yer verilmemesi ise, araştırmanın hedef kitlesinin ortaokul 6. sınıf

düzeyinde olması ve Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bu öğrenme alanına ilişkin kazanımların ağırlıklı olarak kavrama ve uygulama basamaklarında yapılandırılmış olmasıyla ilişkilidir. Bu bağlamda testin bilişsel düzey dağılımı, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğretim programının amaçlarıyla uyumlu biçimde belirlenmiştir.

3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik

Kapsam (içerik) geçerliği: İYÇEB'in kapsam geçerliği, program kazanımlarına dayalı olarak hazırlanan Tablo 3'te yer alan belirtke tablosu ve alan uzmanlarının görüşleriyle sağlanmıştır. Maddelerin; İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanını, SB.6.3.1, SB.6.3.2 ve SB.6.3.3 kazanımlarını, farklı bilişsel düzeyleri temsil etmesine özen gösterilmiştir. İYÇEB Testi ve ayrıntılı belirtke tablosu Ek-4 ve ek-6'da sunulmuştur.

Tablo 3. İYÇEB Testi Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Ders Saati	Bilişsel Düzey	Soru Sayısı
SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	2	Kavrama	2
		Uygulama	1
SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	6	Kavrama	8
		Uygulama	5
SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	3	Kavrama	4
Toplam Soru Sayısı			20

Madde istatistikleri: Bir test maddesinin ölçülmek istenen yapıyı temsil etme derecesi, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği gibi madde istatistikleriyle

değerlendirilir. Bu istatistiklerin kabul edilen standartları karşılaması, testin iç geçerliğine katkıda bulunur (Büyüköztürk vd., 2024).

Madde güçlük indeksi (p), bir maddenin doğru yanıtlanma oranını gösterir ve 0 ile 1 arasında değer alır. Güçlük indeksinin 0'a yaklaşması, maddenin zor olduğunu ve öğrencilerin büyük bölümünün maddeyi doğru yanıtlayamadığını; 1'e yaklaşması ise maddenin kolay olduğunu ve çoğunluk tarafından doğru yanıtlandığını göstermektedir (Başol ve diğerleri, 2013).

Güvenirlilik: İYÇEB Testi'nin güvenirliliği, elde edilen veriler doğrultusunda iç tutarlık katsayısı üzerinden değerlendirilmiştir. İç tutarlık, bir ölçme aracındaki maddelerin aynı yapıyı ne derece tutarlı biçimde ölçtüğünü belirlemeye yönelik bir güvenirlilik göstergesidir (Johnson ve Christensen, 2014). Çoktan seçmeli maddelerin doğru yanıtlarının 1, yanlış veya boş bırakılan yanıtların 0 olarak kodlandığı testlerde güvenirlilik hesaplamasında Kuder-Richardson KR-20 katsayısının kullanılmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Karasar, 2005; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024).

İç tutarlık katsayısının değerlendirilmesinde, yalnızca elde edilen KR-20 değerinin büyüklüğü değil, aynı zamanda testin madde sayısı, örneklem büyüklüğü ve ölçülen yapının niteliği de dikkate alınmalıdır. Madde sayısının artmasının, belirli koşullar altında güvenirlilik katsayısını yükseltebileceği; ancak bu durumun her zaman testin niteliğini artıracacağı anlamına gelmediği belirtilmektedir. Bu bağlamda, teste yer alan her bir maddenin ölçülen yapıyla uyumlu olması ve ayırt edicilik düzeylerinin yeterli olması, güvenirliliğin sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Buna ek olarak, iç tutarlık analizleri, ölçme aracında yer alan maddelerin gözden geçirilmesine ve gerekli durumlarda maddelerin testten çıkarılmasına ya da yeniden düzenlenmesine olanak tanımaktadır. Düşük madde-toplam korelasyonuna sahip maddelerin testin güvenirliliğini olumsuz yönde etkileyebileceği, bu nedenle güvenirlilik analizlerinin aynı zamanda test geliştirme sürecinin önemli bir aşaması olduğu vurgulanmaktadır. Bu yönüyle KR-20 katsayısı, yalnızca testin güvenirliliğini belirlemekle kalmamakta, aynı zamanda ölçme aracının geliştirilmesine yönelik geri bildirimler de sunmaktadır.

Bu doğrultuda İYÇEB maddeleri 1-0 biçiminde puanlanmış ve KR-20 katsayısı TAP istatistik programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Ayrıca analiz sürecinde her bir

maddenin testin ölçmek istediği özelliği temsil etme derecesini gösteren madde ayırt edicilik gücü ile maddelerin uygun güçlük düzeyine sahip olup olmadığını gösteren madde güçlük indeksleri de belirlenmiştir (Başol ve diğerleri, 2013). Elde edilen analiz sonuçlarına göre İYÇEB'in KR-20 güvenirlik katsayısı ile madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri aşağıdaki şekilde bulunmuştur:

Tablo 4. İYÇEB'in KR-20 güvenirlik katsayısı ile madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri

Test Maddeleri	Madde Güçlük İndeksi (P _j)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (R _{jk})
1	0,54	0,56
2	0,35	0,30
3	0,71	0,30
4	0,63	0,53
5	0,37	0,37
6	0,53	0,63
7	0,31	0,46
8	0,48	0,64
9	0,36	0,43
10	0,32	0,30
11	0,44	0,47
12	0,48	0,36
13	0,53	0,55
14	0,36	0,30
15	0,37	0,57
16	0,37	0,49
17	0,29	0,32
18	0,32	0,46
19	0,34	0,43
20	0,24	0,30
Madde Sayısı=20 Katılımcı Sayısı (n)= 126 KR-20 (Alfa Değeri) (α)= 0,712 Ortalama Güçlük Değeri (Xp)=0,416 Ortalama Ayırt Edicilik Değeri (Xr)= 0,438		

İYÇEB'e ilişkin güvenirlik analizi sonucunda KR-20 (α) değeri 0.712 olarak hesaplanmıştır. Eğitim araştırmalarında başarı testleri için 0.70 ve üzeri güvenirlik değerlerinin genellikle yeterli kabul edildiği dikkate alındığında (Büyüköztürk, 2012), bu değer İYÇEB'in iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular, İYÇEB'in öğrencilerin "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanına yönelik başarı düzeylerini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçebilen bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

İYÇEB Testi'nde yer alan 20 maddeye ilişkin madde güçlük indekslerinin 0.24 ile 0.71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Adıgüzel ve Özüdoğru'ya (2013) göre madde güçlük indeksleri $p \leq 0.40$ olan maddeler zor, $0.41 \leq p \leq 0.60$ aralığında olan maddeler orta ve $0.61 \leq p \leq 0.80$ aralığında olan maddeler ise kolay düzeyde sınıflandırılmaktadır. Bu ölçütler doğrultusunda İYÇEB Testi'nde 12 maddenin zor, 6 maddenin orta ve 2 maddenin kolay düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu dağılım, testin ağırlıklı olarak zor ve orta düzeyde maddelerden oluştuğunu ve öğrencilerin farklı başarı düzeylerini ayırt etmede yeterli bir duyarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Madde ayırt edicilik indeksi, testte yer alan maddelerin yüksek ve düşük başarı düzeyindeki öğrencileri ayırt etme gücünü göstermektedir. Nitko ve Brookhart'a (2013) göre 0.30 ve üzeri ayırt edicilik değerine sahip maddeler, öğrenciler arasındaki performans farkını belirlemede etkili kabul edilmekte ve ölçme amacıyla kullanılmak üzere önerilmektedir. Benzer şekilde Büyüköztürk (2012), ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan maddelerin testten çıkarılması veya yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Testte yer alan maddelere ilişkin ayırt edicilik indekslerinin 0.30 ile 0.64 arasında değiştiği belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2024) göre $r \geq 0.40$ olan maddeler çok iyi, $0.30 \leq r < 0.40$ aralığında olan maddeler ise iyi düzeyde ayırt edicilik göstermektedir. Bu ölçütler doğrultusunda İYÇEB Testi'nde 4 maddenin (2, 3, 10 ve 14) iyi düzeyde, 16 maddenin ise çok iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular, testin çoğu maddesinin yüksek ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu ve öğrencilerin başarı düzeyleri arasında etkili ayırım yapabildiğini göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama süreci aşağıdaki adımlarla yürütülmüştür:

1. İzin ve hazırlık aşaması:

- İlgili il millî eğitim müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri alınmıştır (bkz Ek-1, Ek-2, Ek-3).

- Okul yönetimleri ve ders öğretmenleriyle iş birliği yapılarak uygulama takvimi oluşturulmuştur.
- Deney gruplarında görevli öğretmenlerle bilgilendirme toplantısı yapılarak araştırmanın amacı, süreci, kullanılacak materyaller ve dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır.

2. Ön test uygulaması:

- Deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm öğrencilere, uygulama başlamadan önce İYÇEB ön test olarak uygulanmıştır.
- Ön testler, araştırmacının gözetiminde, her dört okulda da benzer fiziksel koşullarda ve standart yönergelerle gerçekleştirilmiştir.

3. Deneysel işlem (6 hafta):

- Deney gruplarında, Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki kazanımlar, araştırmacı tarafından hazırlanmış farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile işlenmiştir. Etkinlikler; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme stillerini dikkate alan içerik, süreç ve ürün farklılaştırma ilkelerine dayalı olarak planlanmıştır.
- Kontrol gruplarında ise aynı kazanımlar, MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda, öğretmenlerin hâlihazırda kullandıkları diğer öğretim yöntemleri ile işlenmiştir.
- Her iki grupta da dersler kendi öğretmenleri tarafından yürütülmüş; ders saatleri, konu sıralaması ve süreler okulun mevcut programına uygun biçimde planlanmıştır.
- Uygulama sürecinde, deney ve kontrol gruplarında dersler benzer fiziksel ortamlarda yürütülmüş; gruplar arasında ayrı ayrı olacak şekilde materyal, süre ve kazanımların eşitlenmesine özen gösterilmiştir.

4. Son test uygulaması:

- Dört haftalık uygulama sonunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm öğrencilere İYÇEB son test olarak yeniden uygulanmıştır.

- Ön testte olduğu gibi, uygulama aynı koşullarda ve standart yönergelerle gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinin tüm aşamalarında, öğrencilerin gönüllü katılımı gözetilmiş; kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

3.5. Deney Grubunda Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretim Süreci

Deney grubunda Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı esas alınarak yürütülmüş; öğretim süreci farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı doğrultusunda planlanmıştır. Uygulama sürecinde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında farklılaştırmaya gidilmiş; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ilgi alanları dikkate alınmıştır.

Öğretim süreci, ters yüz öğrenme modeli ile başlatılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere ders öncesinde EBA ve çevrim içi video içerikleri aracılığıyla konuya ilişkin temel bilgiler sunulmuş; böylece öğrencilerin sınıf içi etkinliklere hazırlıklı gelmeleri sağlanmıştır. Dersin başlangıcında ön bilgi yoklaması yapılarak öğrencilerin konuya ilişkin mevcut bilgi düzeyleri belirlenmiş ve bu doğrultuda heterojen öğrenme grupları oluşturulmuştur.

Süreç boyutunda farklılaştırma kapsamında istasyon tekniği ve jigsaw tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrenciler görsel, sözel ve kinestetik öğrenme stillerine uygun biçimde yapılandırılan istasyonlarda dönüşümlü olarak çalışmıştır. İstasyonlarda; Türkiye'nin fiziki, beşerî ve ekonomik özelliklerini yansıtan haritalar üzerinde analizler yapılmış, problem çözmeye dayalı sorularla neden-sonuç ilişkileri kurulmuş ve beyin fırtınası etkinlikleriyle öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Jigsaw tekniği aracılığıyla öğrencilerin grup içi sorumluluk almaları ve birbirlerinin öğrenmelerine katkı sunmaları sağlanmıştır.

İçerik boyutunda farklılaştırma kapsamında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak farklı harita türleri (nüfus, tarım, sanayi, turizm, iklim ve fiziki haritalar) kullanılmış; aynı kazanımı destekleyen ancak farklı derinlikte analiz gerektiren görevler sunulmuştur. Böylece öğrencilerin aynı kazanımlara farklı yollarla ulaşmaları amaçlanmıştır.

Ürün boyutunda farklılaştırma kapsamında öğrencilerden öğrenmelerini farklı ürünlerle ortaya koymaları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler; harita analizleri, kavram haritaları, tablolar, poster çalışmaları ve “posta kutusu” etkinliği gibi çeşitli ürünler hazırlamıştır. Öğrencilerin ürün tercihleri, öğrenme stilleri ve ilgi alanları doğrultusunda esnek biçimde belirlenmiş; her öğrencinin güçlü olduğu yönleri yansıtmasına olanak tanınmıştır.

Öğrenme ortamı boyutunda ise sınıf düzeni esnek öğrenmeye uygun şekilde yapılandırılmış, öğrencilerin sınıf içinde hareket etmelerine ve materyallerle etkileşim kurmalarına olanak sağlanmıştır. İstasyonlar arası geçişler ve grup çalışmalarıyla öğrencilerin aktif katılımı desteklenmiş; sözlü, görsel ve yazılı etkinliklerin dengeli biçimde kullanıldığı zengin bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde yalnızca sonuç odaklı yaklaşımlar yerine süreç değerlendirmesine dayalı araçlar kullanılmıştır. Harita çalışmaları, problem çözme etkinlikleri, grup içi iş birliği, sözlü sunumlar ve bireysel ürünler çok yönlü ölçme araçlarıyla değerlendirilmiş; öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimleri bütüncül biçimde ele alınmıştır.

Deney grubunda uygulanan bu farklılaştırılmış öğretim sürecine ilişkin ayrıntılı ders planları ve etkinlik örnekleri Ek 5’te sunulmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkları belirlemek amacıyla nicel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi, IBM SPSS Statistics 23 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.6.1. Normallik İncelemesi

İYÇEB Testi’nden elde edilen veriler üzerinde uygulanacak istatistiksel analizlerin belirlenebilmesi amacıyla veri setlerinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Normallik değerlendirmesinde betimsel istatistikler, grafiksel yöntemler ve hipotez testleri kullanılabilir (O’Hagan ve Stevens, 2003). Bu araştırmada

normallik varsayımı, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ile Shapiro–Wilk testi sonuçları üzerinden değerlendirilmiştir.

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile $+1$ aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Yapılan analizlerde, araştırma gruplarına ait skewness ve kurtosis değerlerinin bu aralıkta olduğu görülmüştür. Ek olarak, küçük örneklem için önerilen güçlü bir normallik testi olan Shapiro-Wilk testi uygulanmış (Razali ve Wah, 2011) ve anlamlılık değerlerinin $p > .05$ olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda veri gruplarının normal dağıldığı kabul edilmiştir.

3.6.2. İstatistiksel Analizler

Normallik varsayımının sağlanması üzerine, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kapsamında deneysel işlemin etkisini belirlemek amacıyla parametrik testlerden biri olan bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır (Karasar, 2005). Bu analiz ile deney ve kontrol gruplarının hem ön test hem son test puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi tüm analizlerde $.05$ olarak alınmıştır.

3.6.3. Etki Büyüklüğü (Cohen's d)

Araştırmada elde edilen bulguların yalnızca istatistiksel anlamlılık düzeyine (p değeri) dayalı olarak yorumlanması, farkın büyüklüğü hakkında yeterli bilgi sunmayabilir. Bu nedenle, istatistiksel olarak anlamlı bulunan farklılıkların pratik anlamlılığını ve eğitsel değerini ortaya koyabilmek amacıyla etki büyüklüğü (Cohen's d) değerleri de hesaplanarak analiz sürecine dâhil edilmiştir. (Cohen, 1988; Vacha-Haase ve Thompson, 2004).

Cohen'in sınıflandırmasına göre: $d \leq 0.20$: küçük etki, $0.21 \leq d \leq 0.79$: orta düzey etki, $d \geq 0.80$: büyük etki olarak yorumlanmıştır. Böylece farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi hem istatistiksel anlamlılık hem de etki büyüklüğü açısından bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bulguların sunumunda mantıksal bir akış izlenmiş; öncelikle verilerin normallik varsayımları ile deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi akademik başarı açısından benzer başlangıç düzeylerine sahip olup olmadıklarını gösteren ön test sonuçları incelenmiştir. Ardından, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temel alınarak yürütülen öğretim sürecinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile öğretim sürecine farklılaştırma müdahalesinde bulunulmayan kontrol grubunun *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanına ilişkin akademik başarıları arasındaki farkı ortaya koyan son test bulgularına ve ilgili hipotez testlerine yer verilmiştir. Ayrıca, her iki grubun kendi içindeki başarı düzeylerindeki değişimi belirlemek amacıyla ön test ve son test puanları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

4.1. Deney ve kontrol gruplarının İYÇEB ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Farklılaştırılmış öğretim uygulamasına başlanmadan önce, deney ve kontrol gruplarının başlangıç başarı düzeylerinin karşılaştırılabilmesi için ön test puanlarına ilişkin normallik analizi yapılmıştır. Normallik değerlendirmesine ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grup	Betimsel İstatistik		Shapiro-Wilk		
	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	w	n	p
Deney	.182	.790	.956	30	.241
Kontrol	.271	-.906	.958	33	.233

Tablo 5 incelendiğinde, her iki grubun çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca Shapiro–Wilk testi sonuçlarında p değerlerinin .05'ten büyük olması, normallik varsayımının karşılandığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği ve grupların istatistiksel analizler için parametrik test varsayımlarını karşıladığı söylenebilir. Normallik varsayımının sağlanması, gruplar arasında yapılacak karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi gibi parametrik analizlerin kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca uygulama öncesinde grupların başarı düzeylerine ilişkin dağılımların benzer özellikler taşıması, uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek başarı farklarının farklılaştırılmış öğretim uygulamasından kaynaklandığını daha güçlü biçimde ortaya koyma imkânı sunmaktadır. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkın incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanları İçin t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	S
Deney	30	42.67	16.40
Kontrol	33	42.12	16.39
Test	t(61)	p	d
Bağımsız örneklem t-testi	-0.132	.895	.034

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İYÇEB ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(61) = -0.132$, $p = .895$). Grupların başarı ortalamalarının birbirine oldukça yakın olması (Deney: $\bar{X} = 42.67$; Kontrol: $\bar{X} = 42.12$), uygulama öncesinde akademik başarı düzeyleri bakımından grupların benzer özellikler taşıdığını göstermektedir.

Hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğünün 0.034 gibi ihmal edilebilir düzeyde olması, gözlenen farkın pedagojik açıdan anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca What Works Clearinghouse (2022) ölçütlerine göre, ön test farkına ilişkin etki büyüklüğünün $d < .05$ olması durumunda gruplar istatistiksel olarak eşdeğer kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde akademik başarı bakımından denk olduğu sonucuna ulaşılmış; sonraki analizlerde ön test puanlarının ayrıca kovaryans olarak kontrol edilmesine gerek duyulmamıştır.

4.2. Deney ve kontrol gruplarının İYÇEB son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının ardından grupların başarı düzeylerinin karşılaştırılabilmesi için son test puanlarına ilişkin normallik analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grup	Betimsel İstatistik		Shapiro-Wilk		
	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	w	n	p
Deney	-.147	-.538	.967	30	.452
Kontrol	.571	-.512	.946	33	.104

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarında her iki grup için elde edilen p değerlerinin .05'ten büyük olması, son test puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bu durum, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Normallik varsayımının sağlanmasının ardından, farklılaştırılmış öğretim uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla

anlamli düzeyde farklılaşip farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla değerlendirilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	S
Deney	30	53.33	13.02
Kontrol	33	45.91	15.78
Test	t(61)	p	d
Bağımsız örneklem t-testi	-2.025	.047	.513

Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İYÇEB son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($t(61) = -2.025$, $p = .047$). Deney grubunun son test başarı ortalamasının ($\bar{X} = 53.33$), kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{X} = 45.91$) göre daha yüksek olması, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğünün 0.513 olması, bu farkın orta düzeyde ve eğitsel açıdan anlamlı bir etkiye işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, farklılaştırılmış öğretimin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğrenme ihtiyaçlarına yanıt veren bir öğretim yaklaşımı olarak, diğer öğretim stratejilerine kıyasla daha etkili öğrenme çıktılarını sunduğunu göstermektedir.

4.3. Deney grubunun İYÇEB ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim uygulaması öncesi ve sonrası akademik başarı düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney Grubunun Ön Test-Son Test t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	\bar{X}	S
Ön Test	30	42.67	16.39
Son Test	30	53.33	13.02
Test	t(29)	p	d
Eşleştirilmiş örneklem t-testi	-4.433	< .001	.720

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunun İYÇEB ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(29) = -4.433$, $p < .001$). Son test puan ortalamasının ön test ortalamasına göre belirgin biçimde artmış olması, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğünün 0.720 olması, uygulamanın orta-yüksek düzeyde ve eğitsel açıdan güçlü bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan yapısı sayesinde öğrenme çıktılarının niteliğini artırabildiğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

4.4. Kontrol grubunun İYÇEB ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubundaki öğrencilerin farklılaştırılmamış öğretim süreci öncesi ve sonrası akademik başarı düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	\bar{X}	S
Ön Test	33	42.12	16.40
Son Test	33	45.91	15.78
Test	t(32)	p	d
Eşleştirilmiş örneklem t-testi	-2.023	.051	.235

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol grubunun İYÇEB ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t(32) = -2.023$, $p = .051$). Elde edilen p değerinin anlamlılık sınırına oldukça yakın olmasına rağmen (.05'in üzerinde olması), bu fark istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmemektedir.

Hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğünün 0.235 olması, farklılaştırılmamış öğretim sürecinin öğrenci başarısı üzerinde küçük düzeyde bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kontrol grubunda gözlenen başarı artışının sınırlı kaldığını ve bu artışın pedagojik açıdan güçlü bir etki düzeyine ulaşmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde akademik başarı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak eşdeğer olduğu görülmektedir. Ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması ve etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olması, grupların başlangıçta denk olduğunu ortaya koymuştur. Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının ardından yapılan son test karşılaştırmalarında ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olması ve orta düzeyde etki büyüklüğü göstermesi, uygulamanın öğrenci başarısı üzerinde pedagojik açıdan anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir. Grup içi karşılaştırmalar incelendiğinde, deney grubunda ön testten son teste doğru yüksek düzeyde anlamlı bir

başarı artışı gözlenirken, kontrol grubunda diğer öğretim stratejilerinin uygulandığı sürece bağlı olarak sınırlı ve istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir artış tespit edilmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmada yapılandırılmış ancak farklılaştırılmamış öğretime kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanına yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, iki kentsel ve iki kırsal ortaokuldan seçilen dört sınıf üzerinde, yarı deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Deney gruplarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanırken, kontrol gruplarında farklılaştırılmamış öğretim yöntemleri sürdürülmüştür.

Ön test sonuçları, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde benzer düzeyde başarıya sahip olduklarını göstermiştir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, grupların başlangıç koşullarında denk olduklarını ve gözlenen farkların öğretim sürecinden kaynaklandığını desteklemektedir.

Son test sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları, kontrol grubuna göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Hesaplanan etki değeri, farklılaştırılmış öğretimin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Deney grubunun kendi içinde yapılan ön test-son test karşılaştırmasında, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretim stratejilerine dayalı olarak yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu ve öğrenme çıktıları üzerinde güçlü bir katkı sunduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde kayda değer bir artışa yol açmadığı görülmüştür. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmadığı öğretim sürecinin öğrencilerin başarı düzeylerini artırmada sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

Elde edilen tüm bulgular, farklılaştırılmış öğretim stratejisinin öğrencilerin İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki başarılarını olumlu yönde etkilediğini

göstermektedir. Uygulamanın, özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına uygun etkinliklerle desteklenmesi, öğrenme sürecinin verimliliğini artırmıştır (Tomlinson, 2014; Hall, 2002).

Ayrıca uygulamanın Ters Yüz Öğrenme, Jigsaw ve İstasyon teknikleriyle bütünleştirilmesi, öğrenciler arasında aktif katılım, iş birlikli öğrenme ve bilişsel derinlik düzeyini güçlendirmiştir. Bu durum, farklılaştırılmış öğretimin sadece bireysel farklılıklara duyarlı değil, aynı zamanda öğrenme sürecine etkin katılımı da teşvik eden bir model olduğunu ortaya koymuştur (Subban, 2006; Tomlinson, 2014).

Çalışma sonucunda, farklılaştırılmış öğretim stratejisinin Sosyal Bilgiler dersinde, özellikle soyut kavramların harita okuryazarlığı, çevresel farkındalık ve mekânsal düşünme becerileri gibi üst düzey bilişsel kazanımlarla bütünleştirildiğinde anlamlı başarı farkları oluşturabileceği görülmüştür (Heacox, 2012; Gregory ve Chapman, 2013).

Bulgular ayrıca, farklılaştırılmış öğretim stratejisinin okul ortamında uygulanabilir olduğunu, öğrenciler arası başarı farklarını azaltıcı bir rol üstlendiğini ve öğrenme sürecinde eşitlikçi bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir (Tomlinson, 2014; Levy, 2008).

Genel olarak değerlendirildiğinde, farklılaştırılmış öğretimin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını artırmada etkili bir öğretim stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı öğretim ortamlarının öğrenme çıktıları üzerindeki önemini bir kez daha ortaya koymuştur.

5.2 Tartışma

Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanına yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin başarılarını anlamlı biçimde artırdığını ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar hem Türkiye’de hem de uluslararası alanda yürütülen çok sayıda araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öncelikle, araştırmanın nicel bulguları, farklılaştırılmış öğretim sürecine katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, Yabaş ve Altun'un (2009) matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve biliş üstü becerilerini artırdığını belirlediği çalışmayla örtüşmektedir. Benzer biçimde Şaldırdak (2012) da farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin matematik başarılarını anlamlı biçimde artırdığını, özellikle uygulama düzeyindeki öğrenmelerde kalıcılığı desteklediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, bu tezde ulaşılan sonuçlar farklılaştırılmış öğretimin üst düzey bilişsel kazanımları desteklediği yönündeki genel literatür eğilimiyle uyumludur.

Sosyal Bilgiler bağlamında yürütülmüş benzer araştırmalar da mevcut bulgularla aynı doğrultudadır. Atalay (2014), üstün yetenekli öğrencilerle yürüttüğü araştırmada farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarıyı, tutumu ve yaratıcılığı anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Üçarkuş (2020) tarafından yapılan doktora çalışmasında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin hem "zaman ve kronolojiyi anlama" becerilerini hem de akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Akdemir (2019) ise eylem araştırması çerçevesinde yürüttüğü çalışmada, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığını ve öğrenmenin kalıcılığını desteklediğini belirlemiştir. Bu çalışmaların tamamı, bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin Sosyal Bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal kazanımları bir arada geliştirdiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular ayrıca, öğretimin öğrenci merkezli yapılandırılmasının başarı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Karadağ'ın (2010) Türkçe dersinde yürüttüğü eylem araştırması, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine, iş birliği becerilerinin güçlenmesine ve öğrenme motivasyonlarının artmasına katkı sağladığını göstermiştir. Aynı şekilde Demir (2013) tarafından fen ve teknoloji dersinde yürütülen deneysel çalışmada, katlı öğretim ve istasyon tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgi kalıcılığını anlamlı biçimde artırdığı belirlenmiştir. Bu sonuç, bu tezde deney grubunda uygulanan Ters Yüz Öğrenme, Jigsaw ve İstasyon tekniklerinin pedagojik etkililiğini desteklemektedir.

Metodolojik açıdan değerlendirildiğinde, bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış ve gruplar arasında başlangıç denklikleri öntest puanlarıyla kontrol edilmiştir. Benzer biçimde Şentürk (2017) ve Ekinci (2016) de ön test-son test kontrol gruplu desene yürüttükleri araştırmalarda, farklılaştırılmış öğretim programlarının öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını anlamlı biçimde geliştirdiğini, ancak bu etkinin genellikle uygulama süresine ve öğretim ortamının niteliğine bağlı olarak değişebileceğini belirtmişlerdir. Bu durum, mevcut araştırmanın bulgularını desteklemekte ve kısa süreli uygulamalarda dahi anlamlı etkiler elde edilebileceğini göstermektedir.

Yurtdışı araştırmalar açısından da bulgular, literatürdeki temel eğilimle uyumludur. Tomlinson (1999, 2014) farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre öğretim sürecini kişiselleştirerek başarıyı artırdığını; Hall (2002) ise bu yaklaşımın sınıf içi katılımı ve iş birliğini güçlendirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Subban (2006) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasındaki farkı azalttığı, başarıyı artırdığı ve öğretmenlerin pedagojik esnekliğini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, özellikle öğrenci katılımı ve akademik başarı artışı bakımından bu bulgularla örtüşmektedir.

Diğer taraftan, Helman'ın (2007) araştırmasında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin okuma ve matematik başarılarını anlamlı biçimde artırdığı; Koeze'nin (2007) çalışmasında ise bu yaklaşımın öğretmenler ve öğrenciler açısından olumlu bir öğrenme ortamı oluşturduğu belirtilmiştir. Lott'un (2021) yarı deneysel çalışması da benzer biçimde, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı üzerinde belirgin bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, mevcut çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmekte ve farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını desteklemede etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Metodolojik olarak bu araştırma, hazır sınıflarla yürütülen yarı deneysel desen kapsamında ön test-son test karşılaştırmalarına dayanmaktadır. Bu yönüyle, Şaldırdak (2012) ve Atalay'ın (2014) deneysel çalışmalarındaki yaklaşımla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da başlangıç denklikleri istatistiksel olarak kontrol edilmiş, öğretim süreci sonunda deney gruplarında anlamlı artışlar gözlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın yöntemi hem iç geçerlik açısından yeterli bir temel sağlamış hem de literatürdeki benzer desenlerle tutarlılık göstermiştir.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulama aşamasında İş ve Atış (2024)'ın bahsettiği gibi beklenen bazı sınırlılıklar süreci zorlaştırmıştır. Şöyle ki ders süresinin farklılaştırılmış etkinliklerin tüm aşamalarını kapsamak için zaman zaman yetersiz kalması, istasyon ve grup çalışmalarının planlanan hızda ilerlemesini güçleştirmiştir. Sınıfın grup çalışmasına dayalı öğrenme kültürüne uyum sağlamasının beklenenden uzun sürmesi, özellikle ilk haftalarda iş birliği becerilerinin gelişimini yavaşlatmıştır. Bazı öğrenciler “Biz neden bu etkinliği yapıyoruz, diğer grup neden farklı bir etkinlik yapıyor?” şeklinde tepkiler vererek farklılaştırılmış görev dağılımının amacını başlangıçta anlamakta zorlanmış; bu durum öğretmenin süreç içinde ek açıklama ve yönlendirmeler yapmasını gerekli kılmıştır. Ayrıca gruplar arasındaki ilerleme hızının farklılaşması, sınıf içi zaman yönetimini daha karmaşık hâle getirmiş ve etkinlik geçişlerinde kısa süreli aksamalara neden olmuştur. Tüm bu unsurlar, farklılaştırılmış öğretimin uygulama aşamasında öğretmenin esnek karar verme, anlık düzenleme ve grup dinamiklerini yakından takip etme gereksinimini artırmıştır.

Bu araştırmada uygulama aşamasında karşılaşılan zaman yönetimi, grup uyum süreci ve görev dağılımına ilişkin güçlükler de büyük ölçüde bu gözlem süreçleri aracılığıyla giderilmiştir. Öğretmenin öğrencilerin ilgi alanlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini ve grup etkileşim biçimlerini yakından izlemesi, etkinliklerin niteliğinin artırılmasına ve grupların daha dengeli biçimde yeniden düzenlenmesine olanak sağlamıştır (Pavik, 2024). Öğrencilerin hangi görev türlerinde daha etkili performans sergilediğine ilişkin gözlemler, sonraki derslerde etkinlik yapılarının uyarlanmasına katkıda bulunmuş; böylece başlangıçta yaşanan karışıklık ve direnç büyük ölçüde azalmış, sınıfın grup çalışmasına yönelik uyumu belirgin biçimde iyileşmiştir. Bu süreç, farklılaştırılmış öğretimin başarıya ulaşmasında öğrenci tanınmanın ve sürekli gözlem temelli karar vermenin kritik önemini bir kez daha ortaya koymuştur.

Sonuçların bütüncül değerlendirilmesi, farklılaştırılmış öğretimin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrenme sürecine katılımı, motivasyonu ve öz düzenleme becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum, Heacox'un (2012) ve Gregory ve Chapman'ın (2013) çalışmalarında da vurgulanmıştır. Bu araştırmada kullanılan öğretim stratejileri (Jigsaw, Ters Yüz Öğrenme, İstasyon) öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal düzeyde etki yaratmış; öğrenme sürecini etkileşimli, öğrenci merkezli ve katılımcı bir yapıya dönüştürmüştür.

Bu yönüyle, araştırma bulguları yalnızca ulusal literatürdeki eğilimleri doğrulamakla kalmamakta, aynı zamanda uluslararası düzeyde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine dair deneysel kanıtları da desteklemektedir. Bulgular, sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırmanın, öğrencilerin mekânsal düşünme ve coğrafi farkındalık becerilerini geliştirmede güçlü bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulama Açısından

Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin etkili biçimde uygulanmasının büyük ölçüde öğretmenlerin bu stratejilere ilişkin uygulama deneyimleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yalnızca kuramsal bilgi aktarımına dayalı olmaktan çıkarılarak uygulama ağırlıklı atölye çalışmaları biçiminde yapılandırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İstasyon, ters yüz öğrenme gibi farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin sınıf içi kullanımlarına yönelik örnek uygulamaların öğretmenler tarafından doğrudan deneyimlenmesi, bu yaklaşımların derslere daha işlevsel biçimde yansıtılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında vurgulanan farklılaştırma bileşeninin sınıf içi uygulamalarda daha görünür hâle gelebilmesi için öğretmenlere somut uygulama rehberleri ve örnek ders planlarının sunulmasının öğretim sürecini destekleyici bir rol üstlenebileceği değerlendirilmektedir.

Değerlendirme süreçlerinin yalnızca sonuç odaklı akademik başarı ölçümleriyle sınırlı kalmamasının, öğrenme sürecinin daha bütüncül biçimde izlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Süreç değerlendirmesine olanak tanıyan açık uçlu sorular, performans görevleri ve öz değerlendirme formları gibi alternatif ölçme araçlarının kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin daha görünür hâle gelmesine yardımcı olabilir.

Araştırma sürecinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri, grup çalışmaları ve istasyon tekniği gibi öğrenci etkileşimini merkeze alan düzenlemelerin öğrenme sürecini desteklediğini göstermektedir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin fiziksel öğrenme ortamlarını esnek oturma düzenleri ve grup çalışmalarına olanak tanıyacak biçimde düzenlemelerinin, bu tür uygulamaların daha işlevsel biçimde

hayata geçirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, ters yüz öğrenme gibi teknoloji destekli öğretim modellerinin uygulanabilirliğinin artırılabilmesi için okullardaki dijital altyapının güçlendirilmesi ve öğrencilerin teknolojiye erişimindeki farklılıkları azaltmaya yönelik destekleyici önlemlerin planlanmasının öğretim sürecini kolaylaştırıcı bir rol üstlenebileceği değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının süreklilik ve tutarlılık kazandığında daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, söz konusu uygulamaların yalnızca bireysel öğretmen çabalarıyla sınırlı kalmaması için okullarda zümre öğretmenleri arasında iş birliğine dayalı yapıların desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları, iyi uygulama örneklerini birlikte değerlendirmeleri ve karşılaşılan güçlükler üzerine ortak çözüm yolları geliştirmeleri, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının okul genelinde daha tutarlı ve sürdürülebilir biçimde yürütülmesine katkı sağlayabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın altı haftalık bir uygulama süresiyle sınırlı olması, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirli bir zaman dilimi içerisinde incelenmesine olanak sağlamıştır. Bununla birlikte, elde edilen bulgular bu yaklaşımın potansiyel etkilerine işaret etmekle birlikte, özellikle üst düzey bilişsel beceriler ve derse yönelik tutumlar üzerindeki daha kalıcı yansımaların ortaya konulabilmesi için daha uzun süreye yayılan araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir. Bu doğrultuda, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının uzun vadeli etkilerini izlemeye imkân tanıyacak boylamsal çalışmaların alan yazına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

2. Araştırma sürecinde nicel veriler aracılığıyla farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, elde edilen bulgular söz konusu yaklaşımın öğrenciler üzerindeki etkilerinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için farklı veri kaynaklarıyla desteklenmesinin yararlı olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, gözlem, görüşme ve öğrenci günlükleri gibi nitel veri toplama araçlarının nicel verilerle birlikte kullanıldığı karma

desenli çalışmaların, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının nasıl ve hangi koşullarda etkili olduğunun daha ayrıntılı biçimde ele alınmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

3. Araştırmanın belirli bir örneklem ve bağlamla sınırlı olarak yürütülmesi, elde edilen bulguların yorumlanmasında bu çerçevenin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullarda ve farklı coğrafi bölgelerde yürütülecek benzer çalışmaların, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkilerine ilişkin daha kapsamlı bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu yaklaşımın yalnızca akademik başarı ile sınırlı kalmadan; öğrencilerin motivasyonları, derse katılımları, özyeterlik algıları ve eleştirel düşünme becerileri gibi farklı değişkenler üzerindeki yansımalarının da incelenmesinin, alan yazını zenginleştirecek ve uygulamaya yönelik daha bütüncül çıkarımlar yapılmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

4. Araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin Sosyal Bilgiler dersi bağlamında öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyici bir rol üstlenebileceğine işaret etmektedir. Bu çerçevede, söz konusu stratejilerin etkililiğinin farklı ders alanlarında da ele alınmasının, farklılaştırılmış öğretimin çeşitli disiplinlerdeki yansımalarının karşılaştırmalı biçimde incelenmesine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Fen Bilimleri, Matematik ve Türkçe gibi farklı disiplinlerde yürütülecek çalışmaların, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının hangi bağlamlarda daha işlevsel sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin daha bütüncül değerlendirmeler yapılmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

5. Eğitim ortamlarının giderek dijitalleştiği günümüzde, araştırma bulguları farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının teknoloji destekli araçlarla birlikte ele alınmasının öğretim sürecini zenginleştirme potansiyeline işaret etmektedir. Bu bağlamda, Web 2.0 araçları ve yapay zekâ destekli içerik uyarlamaları gibi teknoloji temelli uygulamaların farklılaştırılmış öğretimle bütünleştirilerek ele alındığı araştırmaların, bu tür yaklaşımların etkililiğine ilişkin daha güncel ve kapsamlı veriler sunabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abaza, C. ve Genç, E. (2024). Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60 (60), 154-171.
- Abu, N. K. ve Gökdere, M. (2020). Üstün yeteneklilere yönelik farklılaştırılmış fen öğretim modülü hakkında sınıf öğretmeni adaylarının kavramsal algıları ve değerlendirmeleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 768-798.
- Adıgüzel, O. C. ve Özdoğru, F. (2013). Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-11.
- Akçay, T. (2024). Üst düzey düşünme becerilerinin okullarda kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 112-127.
- Akdemir, E. (2019). Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22 (22), 31-45.
- Akkaş, E. ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2 (2), 31-44.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 15-24.
- Algozzine, B. and Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51 (3), 49-54.
- Altıntaş, E. and Özdemir, A. Ş. (2014). The effect of the differentiation approach on the achievement of gifted students. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 14-25.
- Arıcı, Ö. (2019). PISA 2015 sonuçlarına göre Türkiye’deki öğrencilerin işbirlikli problem çözme becerileriyle ilişkili faktörlerin aracılık modelleriyle incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atalay, N. (2014). Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına

- etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atalay, Z. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *HAYEF Journal of Education*, 11 (2), 339-358.
- Avcı, E. K. ve Bilen, M. (2023). Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf kazanımlarının değer ve beceri ilişkisi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6 (2), 208-225.
- Avcı, Ö., Çelik, H. ve Bayram, K. (2022). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin elektrik ünitesindeki başarısı ve girişimcilik becerisi üzerindeki etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 278-297.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2018). Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2018). Özel eğitimde sınıf yönetimi. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2009). Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (1997). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bastopcu, G. (2024). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12 (1), 39-51.
- Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Özbek, Ö. Y., Özdemir, D. ve Yaşar, M. (2013). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Beauchaine, J. (2009). Differentiating instruction to close the achievement gap for special education students in everyday mathematics. Minneapolis, MN: Walden University.
- Bekler, Ö. ve Kozikoğlu, İ. (2022). Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin öğretmen algı envanteri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 1025-1052.
- Belçer, E. (2010). Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Belçer, Y. (2010). Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Çev: D. A. Özçelik). İstanbul: MEB Yayınları.
- Bondie, R. and Zusho, A. (2018). Differentiated instruction made practical: Engaging the extremes through classroom routines. London: Routledge.
- Bondley, A. (2011). How does differentiated instruction impact student learning? Madison, WI: University of Wisconsin.
- Burkett, K. (2013). Teacher perception of differentiated instruction and its influence on instructional practices. St. Charles, MO: Lindenwood University.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Camcı, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için fen bilimleri eğitiminde farklılaştırmanın gerekliliği. *Genç Bilim İnsanı Eğitimi ve Üstün Zekâ Dergisi*, 2 (2), 1-10.
- Chamberlin, M. and Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 29 (3), 113-119.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2018). Research methods in education (8. baskı). London: Routledge.
- Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *The Education Digest*, 73 (9), 52-54.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (2. baskı). London: Sage.
- Crocker, L. and Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston.
- Çam, M. (2013). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, F. K. ve Çaydere, O. (2021). Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının sanat alanında üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4519-4538.

- Çelik, Ö. ve Demirbaş, A. (2023). Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının tanıma ve değerlendirme süreçlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4 (3), 170-183.
- Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (4. baskı). Trabzon: Ekin Yayıncılık.
- Çetintaş, T. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapraklarının kullanımı: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yozgat: Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevikbaş, M. ve Çevikbaş, S. (2015). Öğrenme yolları. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Daşdemir, İ. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, Ö. (2013). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. (2022). Farklılaştırılmış öğretim: Yeni nesil öğrenme öğretme yaklaşımları. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, S. ve Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (2), 187-206.
- DeVellis, R. F. and Thorpe, C. T. (2021). Scale development: Theory and applications. London: Sage Publications.
- Devroy, E. C. (2020). Effective differentiation strategies for the secondary social studies classroom. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Arden Hills, MN: Bethel University.
- Dewey, J. (2024). The school and society and the child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press.
- Doğrukök, B. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ve özel yetenekli öğrencilerin becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durmuş, G. (2017). Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, H. (2016). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erdoğan, M. N. (2018). Üstün/özel yeteneklilerde atomun yapısı konusunun öğretiminde bütüncül yaklaşımla program farklılaştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 714-737.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (7), 125-148.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6. baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gall, M. D. and Borg, W. R. (1989). Educational research: A guide for preparing a thesis or dissertation proposal in education. White Plains, NY: Longman.
- Gardner, H., and Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10.
- Garrett, M. S. (2017). A comparative study of teachers' differentiated instruction self-efficacy and the frequency of differentiated instruction implementation. San Diego, CA: Northcentral University.
- Gibson, S. (2005). Addressing the needs of different learners through differentiated instruction. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Victoria, BC: University of Victoria.
- Good, M. E. (2006). Differentiated instruction: Principles and techniques for elementary classrooms. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Albany, NY: State University of New York.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 111-126.
- Gregory, G. H. and Chapman, C. (2012). Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all. California, USA: Corwin Press.
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 111-123.
- Gül, Y. E. (2023). Bilimsel araştırmalarda yaklaşım ve tasarıma kuramsal bir bakış. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 12 (1), 53-62.
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O. ve Erdem, E. (2010). Etkinlik temelli öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin bazı olasılık kavramlarındaki gelişimlerine etkisi: Yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 1021-1069.
- Hall, T., Strangman, N. and Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.

- Hamm, M. and Adams, D. (2013). *Activating assessment for all students: Differentiated instruction and informative methods in math and science*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Güncellenmiş yıldönümü baskısı)*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Helman, L. A. (2007). *The effect of differentiated instruction on student achievement and teacher perceptions*. Gainesville, FL: University of Florida.
- Hiğde, E. ve Aktamış, H. (2021). Probleme dayalı harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğinin ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 81-103.
- Hootstein, E. W. (1999). Differentiation of instructional methodologies in social studies at the secondary level. *The Journal of Social Studies Research*, 23 (1), 11-16.
- Hopfinger, J. B., Buonocore, M. H. and Mangun, G. R. (2000). The neural mechanisms of top-down attentional control. *Nature Neuroscience*, 3 (3), 284-291.
- İslamoğlu, A., Toplu, N. Y., Ercan, Ş. and Kahraman, E. (2024). Türkiye eğitim sisteminde dijital araç kullanımı: Fırsatlar ve zorluklar çerçevesinde bir inceleme. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4 (1), 260-271.
- İş, E. ve Atış, M. (2024). Öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar ve bu sorunların mesleki performansları üzerindeki etkileri: Bir nitel araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 72, 489-521.
- Işık, S. (2024). Sosyal bilgiler dersinde sınıf içi geri bildirim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (5. baskı)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kaplan, D. (2016). Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web.
- Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaduman, G. B. (2012). İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek

düzeyi ve erişime etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşım tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 304-320.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karnes, F. A. and Riley, T. L. (2011). Teaching gifted students in the inclusive classroom. Waco, TX: Prufrock Press.
- Kavut, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5 (1), 62-79.
- Kaya, N. G., Mertol, H., Turhan, G., Araz, D. ve Uçar, H. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 102-114.
- Kaymakçı, Ş. M., Turgut, T. ve Kaymakçı, S. (2023). İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı. C. C. Yeşilbursa (Ed.), *Etkinlik temelli sosyal bilgiler öğretimi-II içinde* (s. 327). Ankara: Nobel Yayınları.
- Koeze, P. A. (2007). Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school. Ypsilanti, MI: Eastern Michigan University.
- Kök, M. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kulik, J. A. and Kulik, C. L. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 73-77.
- Kyllonen, P. C. and Christal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more than) working-memory capacity? *Intelligence*, 14 (4), 389-433.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32 (3), 34-62.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81 (4), 161-164.
- Lott, S. M. (2021). The relationship between differentiated instruction and student achievement: A study of third- through fifth-grade students. San Diego, CA: Northcentral University.
- Maddox, C. D. (2015). Elementary (K-5) teachers' perceptions of differentiated instruction. Minneapolis, MN: Walden University.

- Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: “One-strategy-fits-all” doesn’t work in real classrooms. *T.H.E. Journal*, 31 (11), 38-40.
- McMillan, J. H. (2015). Sınıf içi değerlendirme: Etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Milli eğitim istatistikleri (örgün eğitim–2020/21). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Öğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1981> (Erişim tarihi: 16.09.2024).
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into Practice*, 44 (3), 226-233.
- Mutlu, N. ve Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 379-402.
- Nitko, A. J. and Brookhart, S. M. (2013). *Educational assessment of students* (6. baskı). Boston, MA: Pearson.
- O’Hagan, A. and Stevens, J. W. (2003). Assessing and comparing costs: How robust are the bootstrap and methods based on asymptotic normality? *Health Economics*, 12 (1), 33-49.
- Oxford Languages. (2022). Sözlük. <https://bit.ly/3Jb0RJg> (Erişim tarihi: 28.08.2022).
- Örtülü, Y. (2025). İlkokullarda farklılaştırılmış öğretime ilişkin bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öz, G. Y. ve Altunok, V. (2016). Gen identifikasyonu ve DNA kütüphanelerinin oluşturulması. *Etlik Veteriner Mikrobiyoloji Dergisi*, 27, 63-67.
- Özbal, G. (2016). Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, E. ve Yurtseven, N. (2023). UbD temelli farklılaştırılmış fen öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 7 (1), 1-16.
- Özer, B. (2016). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özkan, H. (2012). Yapılandırmacı odaklı öğretim tasarımı modeli örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (28), 47-66.
- Özkanoglu, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programında farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri ve uygulamaları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmercan, E. E. (2023). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. Eğitim Bilimleri Araştırmaları-III. Ankara: Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Öztürk, Ö. ve Kalyoncu, N. (2018). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersinde kullanılan "tam öğrenme modeli"nin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (1), 1-25.
- Patterson, J. L., Connolly, M. C. and Ritter, S. A. (2009). Restructuring the inclusion classroom to facilitate differentiated instruction. *Middle School Journal*, 41 (1), 46-52.
- Pedhazur, E. J. and Kerlinger, F. N. (1973). Multiple regression in behavioral research. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pope, L. J. (2022). A qualitative study identifying administrators' and teachers' perspectives, experiences, and needs regarding a culture of differentiated teaching and learning. Lynchburg, VA: Liberty University.
- Prince, T. R. (2020). Middle school teachers' use of differentiated instruction strategies. Minneapolis, MN: Walden University.
- Punch, K. F. (2020). Sosyal araştırmalara giriş. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Razali, N. M. and Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2 (1), 21-30.
- Reischauer, G. (2018). Industry 4.0 as policy-driven discourse to institutionalize innovation systems in manufacturing. *Technological Forecasting and Social Change*, 132, 26-33.
- Roberts, J. L. and Inman, T. F. (2007). Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom. Waco, TX: Prufrock Press.
- Roy, A., Guay, F. and Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1186-1204.
- Sağlık, Z. Y. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 418-442.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 26 (1), 185-210.

- Santangelo, T. and Tomlinson, C. A. (2012). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24 (3), 307-323.
- Saraçoğlu, G. K. (2024). Sınıfın fiziksel düzeni ve yönetimi. M. Özkan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 163-196). Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Sarı, H. ve Şentürk, C. (2023). Genel ve özel eğitimde farklılaştırma. Ankara: Vize Yayınları.
- Sayı, A. K. (2013). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Scott, L. (2012). Effectiveness of differentiated instruction in elementary mathematics education. Orlando, FL: University of Central Florida.
- Serravallo, J. (2010). Teaching reading in small groups: Differentiated instruction for building strategic, independent readers. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. and Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Sosyal Bilgiler Ülke Zümresi. (2025). Sosyal bilgiler ülke zümre toplantısı raporu. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Stacey, M. (1969). Methods of social research. Oxford: Pergamon Press.
- Stewart, M. A. (2016). Teachers' perceptions of differentiated instruction in elementary reading classrooms. Minneapolis, MN: Walden University.
- Stingo, J. (2024). The effects of differentiated instruction and individualized instruction on special education students. Williamsburg, KY: University of the Cumberlands.
- Stronge, J. (2004). Teacher effectiveness and student achievement: What do good teachers do? American Association of School Administrators Annual Conference and Exposition, San Francisco, CA.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7 (7), 935-947.
- Şahin, F. (2018). Özel yeteneklilerin eğitimi: Eğitsel stratejiler ve örneklerle zenginleştirilmiş müfredat farklılaştırma modelleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, Ş. (2020). Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şaldırdak, B. (2012). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şan, İ. ve Türegün, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11 (1), 184-191.
- Şeker, M. (2024). 2024 sosyal bilgiler öğretim programının bireysel farklılıklar yönüyle incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9 (2), 386-392.
- Şentürk, C. (2017). İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6. baskı). Boston, MA: Pearson.
- Tanyel, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, F. (2013). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L. and Hagen, E. P. (1991). Measurement and evaluation in psychology and education. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Tomlinson, C. A. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. A. (2002). Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57 (11), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44 (3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2. baskı). Alexandria, VA: ASCD.

- Tomlinson, C. A. and Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades 5–9*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 166-190.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- TÜBA. (2025). Türkiye bilim terimleri sözlüğü. <http://terim.tuba.gov.tr/> Erişim tarihi: 11.07.2025).
- Türk Dil Kurumu. (2025). Büyük Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 17.08.2025).
- Türkmen, İ., Karayılan, S., Taşgit, A., Yılmaz, S. ve Aygün, İ. (2024). Jigsaw (ayrılıp birleşme) modelinin uygulama alanları üzerine makale derleme çalışma. *International QMX Journal*, 3 (10), 2144-2151.
- Uçarkuş, E. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim: Sosyal bilgiler dersi örnekleme*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Ulusoy, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının tarihsel analizi ve günümüzde uygulanma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Umar, A. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). *Gelişim ve öğrenme-öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzun, E. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üçarkuş, A. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1 (2), 70-75.
- Ülger, B. B. and Çepni, S. (2021). Evaluating the effect of differentiated inquiry-based science lesson modules on gifted students' scientific process skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10 (4), 1289-1324.

- Ünal, B. B. ve Hastürk, G. (2018). Fen bilimleri dersinde eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4 (7), 327-342.
- Üşenti, F. A. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkinliğinin sınanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vacha-Haase, T. and Thompson, B. (2004). How to estimate and interpret various effect sizes. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (4), 473-481.
- Vural, D. E. (2012). Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vygotsky, L. (2011). *Öğrenme ve gelişim arasındaki etkileşim*. Linköping, İsveç: Linköpings Üniversitesi
- Walpole, S. and McKenna, M. C. (2007). Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades. New York, NY: Guilford Press.
- Watts-Taffe, S., Laster, B., Broach, L., Marink, B., McDonald, C. and Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66 (4), 303-314.
- What Works Clearinghouse. (2022). What works clearinghouse procedures and standards handbook (Version 5.0). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks> (Erişim tarihi: 19.05.2025)
- Yabaş, D. (2008). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (37), 201-214.
- Yalçın, B. Y. (2020). Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yardımcı, A. B. (2019). Bilim ve sözde bilim: Bilimsel topluluğun doğasının belirlenmesi ve sözde bilimin ayırt edilmesine yönelik sosyal bir ölçüt. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 18 (2), 567-588.

- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel s¼reci ve T¼rkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (1), 92-110.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınamada durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 20 (2), 519-530.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal temelleri açısından ğretim stratejilerinin temel zellikleri: Bir derleme alışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 57-78.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (G¼ncelleřtirilmiř ve geliştirilmiş 5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2022). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. ve Yıldırım, . (2020). İlkokul ve ortaokul ğretmenlerinin ders planlama yeterliklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (228), 7-37.
- Yurteri, E. ve Mertol, H. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya derslerinde bir farklılaştırma rneği olarak resfebenin kullanımı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2 (1) 46-57. (Cilt/sayı bilgisi eksik)
- Zoraloğlu, S. ve şahin, A. (2022). Bir sınıf öğretmeninin farklılaştırılmış ğretim yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir uygulamaları. *Yaşadıkça Eğitim*, 36 (3), 834-854.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.10.2024-E.437898
Evrak Tarih ve Sayısı: 14.10.2024-436794

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Toplantı Tarihi	: 04.10.2024
Toplantı Sayısı	: 2024/09
Toplantı Saati	: 14:00
Araştırmannın Başlığı	Türkçe : Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırma Stratejisinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi, İngilizce : The Effect of Differentiation Strategy in Social Studies Teaching on Students' Academic Achievement
SORUMLU ARAŞTIRMACI	
Ad Soyad	: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇOPUR
Kurumu	: Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi
YARDIMCI ARAŞTIRMACI/ARAŞTIRMACILAR	
Adı Soyadı Zafer GEMİCİ	Kurumu Balıkesir Üniversitesi/ Necatibey Eğitim Fakültesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 04.10.2024 tarihinde Prof. Dr. Bayram ŞAHİN'in başkanlığında toplandı. Görüşme sonunda, yukarıda bilgileri yer alan araştırmannın Bilimsel Araştırma Etik Kurul Onay Belgesi talebi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

BAŞKAN
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

Prof. Dr. Selvihan KILIÇ ATEŞ
Üye

Doç. Dr. İbrahim Murat BİCİL
Üye

Doç. Dr. Nuri Berk GÜNGÖR
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-2. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2024.004197.01

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: Zafer Gemici

Araştırmanın Adı: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Farklılaştırma Stratejisinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ (Kültür ve Miras & İnsanlar, Yerler ve Çevreler)

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 11.11.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 11.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MANİSA	Ortaokul	Ortaokulu (YUNUSEMRE)	7
MANİSA	Ortaokul	Ortaokulu (YUNUSEMRE)	7
MANİSA	Ortaokul	Ortaokulu (YUNUSEMRE)	7
MANİSA	Ortaokul	Ortaokulu (YUNUSEMRE)	7

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

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Ek-3. Veli-Ebeveyn Onam Formu

EBEVEYN ONAM FORMU

Sayın Ebeveyn;

Bu çalışma Sosyal Bilgiler öğretiminde farklılaştırma stratejisinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. Bu çalışmada çocuğunuza Sosyal Bilgiler Başarı Testi uygulanacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı sizin olur vermenize ve çocuğunuzun isteğinize bağlıdır. Araştırma sürecinde istediğiniz zaman, bir cezaya ya da yaptırıma maruz kalmaksızın ve hiçbir hakkınızı kaybetmeksizin, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını reddedebilir veya çocuğunuzun araştırmadan çekebilirsiniz. Çocuğunuz ve sizi ortaya koyacak kayıtlar gizli tutulacaktır; kamuoyuna açıklanamaz; araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde bile kimliğiniz gizli kalacaktır.

Araştırma Süresince 24 saat ulaşılabilecek kişi Adı / Soyadı / Telefonu: Zafer GEMİCİ / +90XXXXXXXXXX

GÖNÜLLÜ OLURU

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen sorumlu araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya çocuğumun gönüllü olarak katıldığını, istediğimiz zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğini ve kendi isteğimize bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın çocuğumun benim rızamla katılmasını kabul ediyorum.”

Ebeveyn Adı Soyadı :

İmzası :

Tarih :

Açıklamaları Yapan Kişinin Adı Soyadı : Zafer GEMİCİ

İmzası :

Tarih :

Yasal Temsilcinin Adı Soyadı (gerekliyse):

İmzası :

Tarih :

Ek-4. İYÇEB Testi

Kod:



MANİSA – YUNUSEMRE ORTAOKULU
İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER BAŞARI TESTİ



Bu test Yaşadığımız Yer ünitesiyle ilgili bilgilerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Testin tamamlanma süresi 40 dakikadır. Bu test 10 sayfada bulunan çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun yalnız bir doğru yanıtı vardır. Doğru olduğunu düşündüğünüz yanıtın şıkkını yuvarlak içine alınız. Bir soru boş bırakılmış veya soruya birden çok yanıt verilmişse yanıtınız yanlış kabul edilir. Bu test sonucunda herhangi bir notlandırma yapılmayacaktır. Testteki başarı oranınız, derste uygulanan veya uygulanacak öğretimin etkisinin ölçülmesi amacıyla kullanılacaktır.

1. Aşağıda kıtalar ve okyanusları gösteren bir Dünya Haritası verilmiştir.



Verilen haritadan yola çıkarak aşağıdakilerden hangisinin yanlış olduğunu bulunuz.

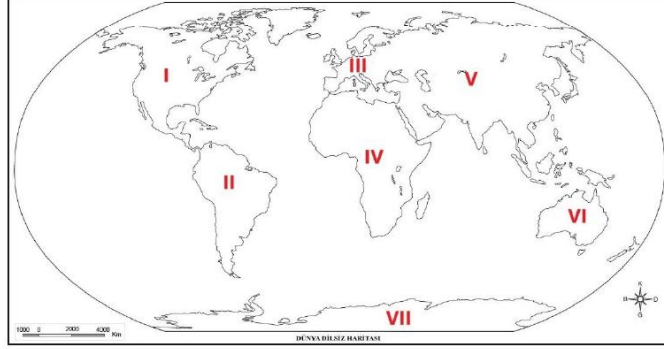
- A. Afrika kıtası hem kuzey hem de güney yarı kürede topraklara sahiptir.
 - B. Okyanusya kıtası ekvatorun kuzeyindedir.
 - C. Avrupa kıtası hem batı hem de doğu yarı kürede topraklara sahiptir.
 - D. Pasifik, Atlantik ve Hint okyanuslarının ekvatorun hem kuzeyinde hem de güneyinde suları vardır.
2. Türkiye'de ortalama sıcaklıklar genel olarak batıdan doğuya doğru gidildikçe düşer, çünkü...

Bu ifade aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanırsa doğru olur?

- A. doğu bölgelerinin deniz seviyesinden yüksekliği daha fazladır.
- B. batı bölgeleri karasal iklim etkisi altındadır.
- C. doğu bölgeleri deniz etkisinden daha fazla faydalanır.
- D. batı bölgeleri daha engebeli yer şekillerine sahiptir.

3. Aşağıda kıtaları numaralandırılmış bir dilsiz dünya haritası verilmiştir.

Buna göre aşağıdaki kıta gruplarından hangisi Türkiye'den karayolu ile ulaşabilecek olan kıtaları göstermektedir?



- A. I-II-III
- B. II-III-IV
- C. III-IV-V
- D. IV-V-VI

4. Türkiye İklim Haritası'na bakıldığında, farklı bölgelerde farklı iklim tiplerinin hâkim olduğu görülmektedir. Bu durum, bölgelerin ortalama sıcaklıkları, bitki örtüsü çeşitliliği ve denizlere yakınlığın iklim üzerindeki etkisi gibi çeşitli unsurlar üzerinde belirleyici rol oynamaktadır.

Verilen bilgiler doğrultusunda ve Türkiye İklim Haritası'na bakılarak aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılabilir?



- A. Manisa ve Van'ın ortalama sıcaklıkları aynıdır.
- B. Deniz etkisi Erzurum'a kadar uzanmıştır.
- C. Ordu ve Konya'da bitki örtüsünün aynı olması beklenir.
- D. Antalya ve Rize'nin iklim özellikleri üzerinde denizlerin etkisi vardır.

5. Türkiye’de dağlar geniş bir alan kaplar. Bu durum, ülkenin fiziki ve iklim özellikleri üzerinde çeşitli etkiler yaratır. Dağların konumları, yükseklikleri ve kapladıkları alan, kıyı ile iç kesimler arasındaki farklar, sıcaklık dağılımı ve tarım alanlarının kullanımını şekillendirmede önemli bir rol oynar.

Buna göre;

- I. Türkiye’nin ortalama yükseltisinin fazla olması
- II. Türkiye’de tarım alanlarının yetersiz olması
- III. Türkiye’nin iç kesimlerinde karasal iklimin etkili olması
- IV. Türkiye’nin kıyı bölgelerinde deniz etkisinin daha belirgin olması

seçeneklerinden hangileri Türkiye’de dağların geniş alan kaplamasının sonuçlarındandır?

- A. I ve II
- B. I, II ve III
- C. I, III ve IV
- D. II, III ve IV

6. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Fiziki Haritası’ndan çıkarılacak bir sonuç olamaz?



Türkiye fiziki haritasında dağlar

- A. Erzurum’un ortalama yükseltisi Manisa’dan fazladır.
- B. Farklı ülkelerde doğup Türkiye kıyılarından denize dökülen akarsular vardır.
- C. İzmir, Türkiye’deki en yoğun nüfuslu şehirlerinden biridir.
- D. Türkiye’nin kuzey ve güney kıyılarında dağlar genellikle kıyıya paralel uzanır.

7. Türkiye'deki akarsular çok çeşitli amaçlar (sulama, enerji üretimi, balıkçılık vb.) için kullanılabilmesine rağmen genellikle ulaşım amaçlı kullanımı sınırlıdır.

Bunda,

- I. Uygun su ulaşım taşıtlarının bulunmaması
- II. Akarsularımızın yıl içindeki akışının düzenli olmaması
- III. Taşıdıkları su miktarının, mevsimlere ve yağışlara bağlı olarak değişmesi
- IV. Yer şekilleri nedeniyle hızlı akışı olması

gibi faktörlerden hangileri etkili olmuştur?

- A. I ve II
- B. II ve III
- C. I, II, III
- D. II, III, IV

8. Delta ovaları, akarsuların taşıdığı alüvyonların deniz kıyısında birikmesiyle oluşur. Türkiye'de tarımın yoğun yapıldığı yerler arasında delta ovaları önemli bir yer tutar.



Delta ovalarındaki bu tarımsal verimliliğin temel sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Bu ovalarda yetiştirilen ürünlerin sanayiye uygun olması
- B. Delta ovalarının geniş yüzölçümüne sahip olması
- C. Alüvyal topraklarının verimli ve su kaynaklarına yakın olması
- D. Diğer ovalara göre ulaşım imkanlarının daha gelişmiş olması

9. Aşağıdakilerden hangisinde iklimin, “ulaşım” üzerindeki etkisine yer verilmiştir?

- A. Yaz aylarında turistik bölgelerde trafik yoğunluğunun artması
- B. Kar yağışı nedeniyle kış aylarında Ağrı'da köy yollarının kapanması
- C. Artvin'de tünel geçişlerinin ulaşımı kolaylaştırması
- D. İstanbul'da farklı ulaşım yollarının aktif olarak kullanılması

10. Türkiye'nin batısında dağların kıyıya dik uzanmasının ulaşım üzerindeki etkileriyle ilgili aşağıdaki yorumlardan hangileri doğrudur?

- I. Kıyı ile iç kesimler arasındaki ulaşım daha kolaydır.
- II. Limanlardan iç bölgelere kara ve demir yolları uzanabilir.
- III. Kıyı boyunca kara yollarının yapılması zorlaşır.
- IV. Dağların uzanış yönü, iç kesimlere doğru yolların açılmasını kolaylaştırır.

- A. I ve II
- B. II ve IV
- C. I, II ve IV
- D. I, III ve IV

11. Aşağıdaki Türkiye Ova ve Platolar Haritası verilmiştir.

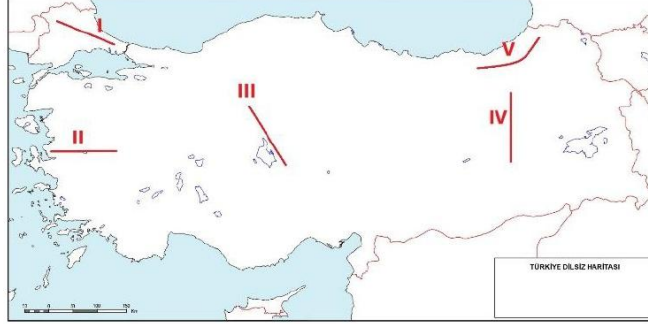


Türkiye ova ve platolar haritası

Bu haritaya göre aşağıda gruplandırılmış seçeneklerden hangisi sadece iç ovaları içermektedir?

- A. Konya Ovası, Çukurova, Muş Ovası
- B. Çukurova, Büyük Menderes Ovası, Muş Ovası
- C. Ankara Ovası, Malatya Ovası, Erzurum Ovası
- D. Gediz Ovası, Sakarya Ovası, Antalya Ovası

12. Verilen Türkiye haritası üzerinde gösterilen karayolu hatlarından hangilerinin yapım zorluğu diğerlerine göre daha fazladır?



- A. I-II
B. II-III
C. III-IV
D. IV-V
13. Türkiye'nin kuzey kıyılarında Karadeniz iklimi etkisi altındaki bölgelerde her mevsim yağış görülür. Bu iklim koşulları, bitki örtüsünü ve tarımsal faaliyetleri doğrudan etkiler. Karadeniz kıyılarında doğal bitki örtüsüne ve tarımsal üretime uygun bitki türleri yetişir.

- I. Zeytin
II. Çay
III. Pamuk
IV. Buğday
V. Fındık

Yukarıdaki bitki türlerinden hangilerinin Karadeniz kıyılarında doğal olarak yetişmesi beklenir?

- A. I ve III
B. II ve V
C. II, IV ve V
D. III, IV, ve V

14. Türkiye'de sıcaklık farkları, yer şekilleri ve denizlere olan uzaklık gibi faktörlerden etkilenir. İç kesimlerde sıcaklık farklarının fazla olmasının temel nedeni, bu bölgelerin deniz etkisinden uzak ve karasal özelliklere sahip olmasıdır.

Türkiye İklim Haritası'na göre, aşağıdaki illerden hangilerinde sıcaklık farklarının daha fazla olması beklenir?



- I. Sivas
II. Niğde
III. Konya
IV. Samsun
V. Antalya

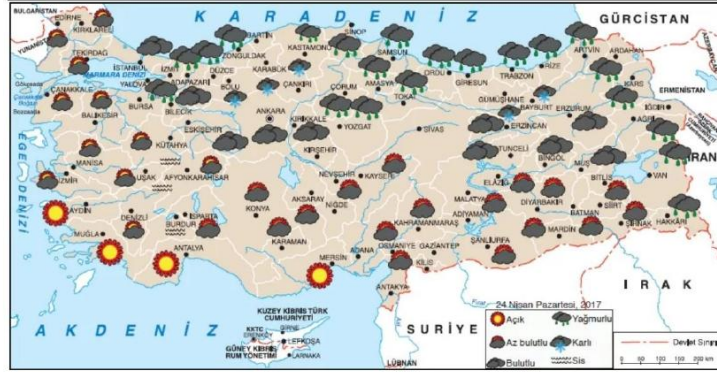
- A. I ve II
B. II ve IV
C. III ve IV
D. I ve V

15. Manisa, Ege Bölgesi'nde yer alan bir şehirdir. Kent merkezinde kış aylarında kar yağışı nadiren görülür ve yağışlar genellikle yağmur şeklinde olur.

Manisa kent merkezinde kar yağışının nadir görülmesinin temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kentin yükseltisinin düşük olması ve denize yakınlığı
B. Deniz etkisinin kış aylarında tamamen kaybolması
C. Akdeniz ikliminde yağışların yalnızca bahar aylarında olması
D. Yıllık sıcaklık ortalamalarının Türkiye geneline göre çok yüksek olması

16. Aşağıda 24 Nisan 2017 tarihine ait bir Türkiye Hava Durumu Haritası verilmiştir.



Verilen hava durumu haritasına göre, Akdeniz kıyılarında hava açık ve güneşliken Erzurum-Erzincan doğrultusunda kar yağışının görülmesi, Türkiye'nin hangi fiziki özelliğiyle açıklanabilir?

- A. Aydın ve Mersin doğrultusunda denizel iklim etkisinin görülmesi
- B. Erzurum ve Erzurum doğrultusunda ortalama yükseltinin fazla olması
- C. Zonguldak ve Artvin doğrultusunda bulutluluğun fazla olması
- D. Karadeniz kıyıları her mevsim yağışlı olması

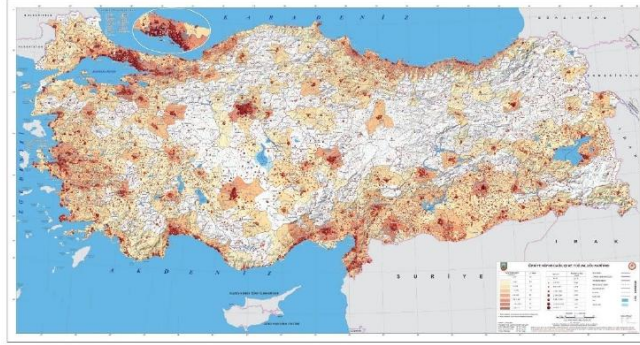
17. Türkiye'de nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışı, su kaynaklarının varlığı, madenlerin işletilmesi, sanayi merkezlerinin yoğunluğu ve diğer doğal ve beşeri faktörlerin etkisiyle şekillenmektedir. Bununla birlikte, nüfus yoğunluğu ve ekonomik faaliyetler, bazı bölgelerde doğal koşullardan çok insan etkinliklerine bağlı olarak da değişkenlik gösterebilir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi, Türkiye'de nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışı üzerinde doğrudan belirleyici bir faktör değildir?

- A. Su kaynaklarına yakınlık
- B. Deprem bölgelerine yakınlık
- C. Madenlere yakınlık
- D. Sanayileşmiş bölgelere yakınlık

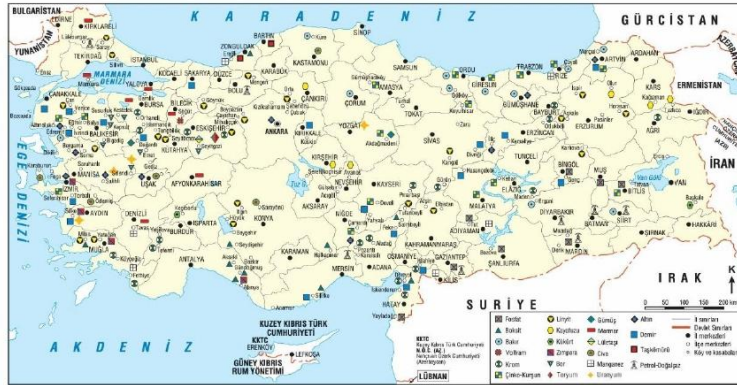
18. Türkiye nüfus yoğunluğu haritasına bakıldığında nüfus yoğunluğu en fazla olan ilimizin İstanbul olduğu görülmektedir.

Aşağıdakilerden hangisi bunun sebeplerinden biri olamaz?



- A. İstanbul'un sanayi ve ticaret merkezlerinden biri olması
- B. İstanbul'un tarihi ve turistik özelliklerinin fazla olması
- C. İstanbul'un ulaşım ağlarının merkezi bir konumunda olması
- D. İstanbul'da tarım arazilerinin geniş yer kaplaması

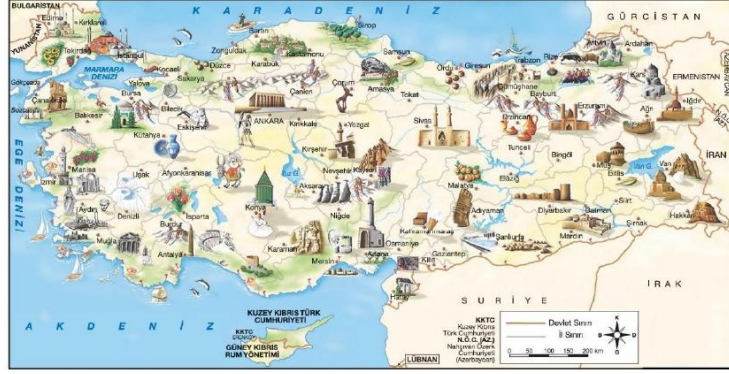
19. Türkiye Maden Haritası incelendiğinde aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılamaz?



Türkiye madenler ve enerji haritası

- A. Taş kömürü yalnızca dar bir bölgede çıkarılmaktadır.
- B. Bazı madenler geniş alanlara yayılmıştır.
- C. Yeraltı kaynaklarının çeşitliliği yüksektir.
- D. Petrol ülke genelinde geniş bir alanda çıkarılmaktadır.

20. Aşağıda Türkiye'nin turizm ve sanayi haritaları verilmiştir.



Türkiye turizm haritası



Türkiye sanayi haritası

Hangisi bu haritalardan çıkarılabilecek bir yorum olamaz?

- A. Sanayinin yoğun olduğu her şehirde turizm gelirleri de yüksektir.
- B. Türkiye farklı uygarlıklara ait turistik kalıntı ve eserlere sahiptir.
- C. Kütahya'da çini, porselen sanayisine bağlı olarak seramik turizmi gelişmiştir.
- D. Sanayinin yoğun olduğu bazı şehirlerde aynı zamanda turistik mekanlar da yer almaktadır.

Bu test 6. Sınıf düzeyi için Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Çopur ve Yüksek Lisans öğrencisi Zafer Gemici tarafından geliştirilmiştir.

Ek-5. Örnek Ders Planları ve Etkinlikleri

6. SINIFLAR SOSYAL BİLGİLER DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	6. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
KONU	Dünyanın Neresindeyiz?
SÜRE	40'+40'=80 dakika (2 ders)
2.BÖLÜM	
Kazanımlar ve Açıklamalar	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar. Jeopolitik, iklim, ulaşım gibi Türkiye'nin mutlak ve göreceli konumu ile ilgili özelliklerine yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır.
Değerler ve Beceriler	Bu öğrenme alanı işlenirken vatanseverlik ve doğal çevreye duyarlılık gibi değerlerle mekânı algılama ve harita okuryazarlığı gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanır.
Yöntem ve Teknikler	Farklılaştırma Yaklaşımıyla Ters Yüz Öğrenme, Jigsaw (Karma Gruplarla Çalışma), İstasyon
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	MEB Ders Kitabı, EBA, Geliştirilen Materyaller, Dijital ve Basılı Haritalar, Atlas
Dersin İşlenişi	1. Giriş (Evde Hazırlık) Süre: Evde 20-30 dakika. Amaç: Öğrenciler sınıfa temel bilgiyle gelir. Materyaller ve Görevler: <ul style="list-style-type: none">Videolar, etkileşimli haritalar ve kullanılarak öğrencilerin paralel-meridyen kavramları, kıtalar, okyanuslar ve Türkiye'nin coğrafi konumu hakkında ön bilgi edinmeleri sağlanır. Bunun için öğrencilere EBA'dan "Dünyanın Neresindeyim" konulu içerikler öğrencilere gönderilir ve içerikleri izlemeleri, etkinlikleri tamamlamaları istenir. Çevrimiçi araçlarla mümkünse https://www.youtube.com/watch?v=R0P1AC25Jx0 (Son erişim tarihi: 23.12.2024) bağlantısındaki video içeriği de öğrencilere gönderilir ve içeriği izlemeleri istenir.Öğrencilere aşağıdaki soruları içeriklerden yararlanarak cevaplamaları istenir:<ol style="list-style-type: none">Türkiye hangi paralel ve meridyenler arasındadır?Türkiye'nin kuzey ve doğu yarım kürede bulunmasının sonuçları nelerdir? 2. İlk Ders Saati (40 Dakika): Hazırlık ve Keşfetme A. Derse Hazırlık (10 Dakika) <ul style="list-style-type: none">Kısa Soru-Cevap: Evde Hazırlık çalışmalarına dayalı hızlı bir yoklama yapılır.<ul style="list-style-type: none">"Paralel ve meridyen nedir?""Türkiye'nin hangi paralel ve meridyenler arasında yer aldığını kim söyleyebilir?"Harita Uygulaması: Öğrenciler atlasları veya ders kitabı 105. sayfa üzerindeki dünya haritası üzerinde Türkiye'nin yerini ve komşu ülkelerini işaretler. B. Jigsaw Tekniği ile Grup Çalışması (30 Dakika) <ul style="list-style-type: none">Öğrenciler gruplara ayrılarak şu görevleri tamamlar:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paralel ve meridyen kavramlarını açıklama ve haritada işaretleme. 2. Türkiye'nin kuzey ve doğu yarım kürede bulunmasının avantaj ve dezavantajlarını analiz etme. 3. Kıtalar ve okyanusların özelliklerini belirleme ve Türkiye'nin bu bağlamdaki yerini tartışma. <ul style="list-style-type: none"> • Sunum ve Tartışma: Her grup görevini tamamladıktan sonra sonuçlarını sınıfa sunar ve diğer gruplardan gelen soruları cevaplar. <p>3. İkinci Ders Saati (40 Dakika): Uygulama ve Pekiştirme</p> <p>A. İstasyon Tekniği (25 Dakika)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sınıf 3 istasyona ayrılır: <ol style="list-style-type: none"> 1. Harita Çalışması: Öğrenciler paralel ve meridyenleri haritada işaretler, Türkiye'nin bulunduğu konumu belirler. 2. Problem Çözme İstasyonu: Öğrenciler şu tür soruları çözer: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ekvatora en yakın kıta hangisidir?” ▪ “Türkiye'nin konumu uluslararası ticaret için neden önemlidir?” 3. Poster Hazırlama: Türkiye'nin coğrafi konumunun avantajlarını ve dezavantajlarını görselleştiren bir poster tasarlanır. <p>B. Hızlı Soru Cevap ve Tartışma (10 Dakika)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerle şu türden sorular üzerinden değerlendirme yapılır: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Türkiye'nin coğrafi konumu hangi ekonomik avantajları sağlar?” ○ “Kıtalar ve okyanusların Türkiye üzerindeki etkileri nelerdir?” <p>C. Özetleme ve Değerlendirme (5 Dakika):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen, öğrencilerin sınıfta yaptıkları çalışmalarını özetler ve doğru cevaplara dair kısa bir değerlendirme yapar.
3.BÖLÜM	
Ölçme ve Değerlendirme	<p>Değerlendirme ve Kapanış Süre: 5 dakika.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirme: Öğrenciler harita, poster ve kısa soru cevap sonuçlarına göre değerlendirilir. • Ödev: Türkiye'nin coğrafi konumunun komşu ülkelerle ilişkilerine etkisini yazılı olarak analiz edin.
Farklaştırma	<p>Dersin Farklaştırılmış Boyutları</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hazırbulunmuşluk: <ul style="list-style-type: none"> ○ Evde videolarla temel bilgi edinme; sınıfta daha ileri analiz yapma. 2. Öğrenme Stilleri: <ul style="list-style-type: none"> ○ Görsel (harita ve poster çalışmaları). ○ İşitsel (tartışmalar ve grup sunumları). ○ Kinestetik (harita üzerinde işaretleme). 3. Ürün: <ul style="list-style-type: none"> ○ Poster, harita çalışması ve yazılı analiz. 4. Çevre: <ul style="list-style-type: none"> ○ Fiziksel (sınıf içi istasyonlar). ○ Dijital (evde çevrimiçi harita ve video materyalleri).

BİRİNCİ ETKİNLİK

Paralel ve Meridyenleri Tanıyalım ve İşaretleyelim

Aşağıdaki soruları cevaplayarak paralel ve meridyen kavramlarını öğreniniz. Ardından harita üzerinde işaretleme yapınız.

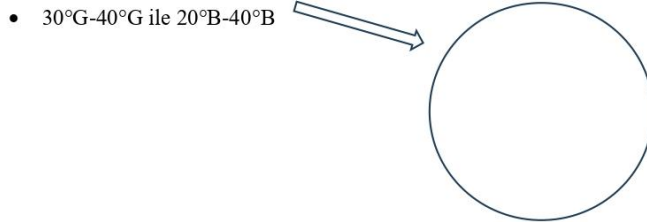
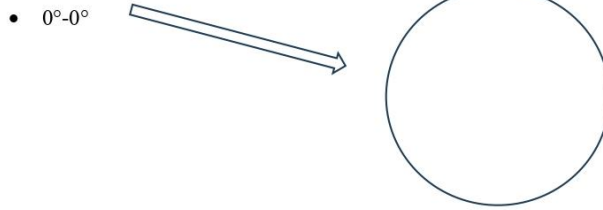
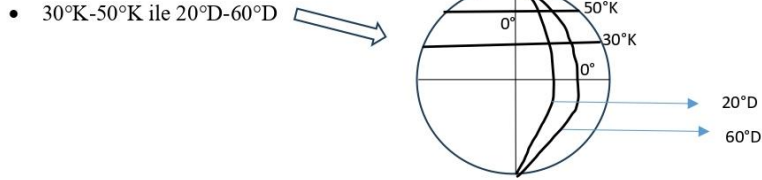
Bölüm 1: Kavram Bilgisi

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun ifadelerle doldurunuz.

1. Paralel, dünya üzerindeki hayali yatay çizgilerdir ve başlangıç paraleli _____ olarak adlandırılır.
2. Ekvator'un kuzeyinde ve güneyinde yer alan paralellerin toplam sayısı _____'dir.
3. Meridyen, dünya üzerindeki hayali dikey çizgilerdir ve başlangıç meridyeni _____'den geçer.
4. Meridyenler daralarak kutupta _____.
5. Ardışık iki meridyen arasındaki zaman farkı _____ dakikadır.
6. Ardışık iki paralel arasındaki mesafe _____ km'dir.

Bölüm 2: Paralel ve Meridyen Kavramlarını Anlama

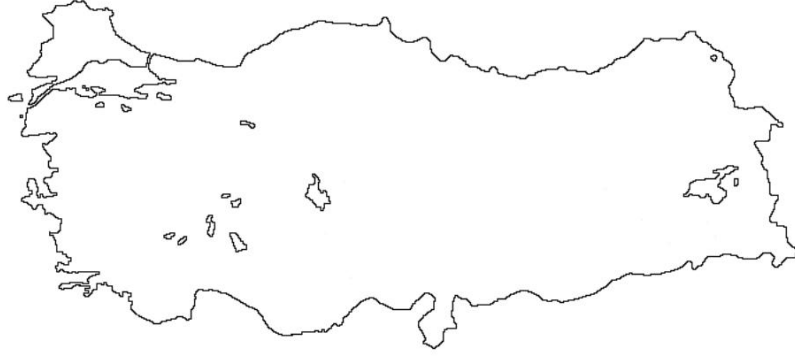
1. Paralel ve meridyen çizgileri hangi amaçla kullanılır?
2. Ekvator ve başlangıç meridyeninin yerini örnekteki gibi çiziniz ve yönlerini yazınız.



Bölüm 3: Harita Uygulaması

Aşağıdaki dilsiz Türkiye haritasında belirtilen görevleri tamamlayınız.

1. Türkiye'nin **en kuzeyindeki** ve **en güneyindeki** paralelleri işaretleyip numaralandırın.
2. Türkiye'nin **doğusundan** ve **batsından** geçen birer meridyeni belirleyip numaralandırın.
3. Meridyenlerin arasındaki **zaman farkını** hesaplayın.
4. Paralellerin arasındaki **mesafeyi** hesaplayın.



Bölüm 4: Açık Uçlu Soru

Türkiye, **36° Kuzey - 42° Kuzey paralelleri** ve **26° Doğu - 45° Doğu meridyenleri** arasında yer alır.

- Bu bilgilere göre Türkiye'nin **coğrafi konumu** ile ilgili iki sonuç yazınız.

1. Sonuç:

2. Sonuç:

İKİNCİ ETKİNLİK

Türkiye'nin Yarım Kürelerdeki Konumu: Avantaj ve Dezavantajlar

Aşağıdaki tabloyu doldurmak için verilen bilgileri okuyunuz ve ders kitabından yararlanarak araştırma yapınız. Türkiye'nin **kuzey yarım kürede** ve **doğu yarım kürede** bulunmasının avantajlarını ve dezavantajlarını listeleyiniz.

Bölüm 1: Kavram Tanımı

Aşağıdaki tanımları kısaca tamamlayınız.

1. Kuzey yarım küre nedir?
2. Doğu yarım küre nedir?
3. Türkiye'nin coğrafi konumu hangi yarım kürelerde yer almasını sağlar?

Bölüm 2: Listeleme Tablosu

Yarım Küre	Avantajlar	Dezavantajlar
Kuzey Yarım Küre	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.
Doğu Yarım Küre	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.

Bölüm 3: İpucu Soruları

Tabloyu doldururken aşağıdaki soruları kullanarak düşüncelerinizi yönlendirin:

1. Kuzey yarım kürede yer almanın iklim ve mevsim düzeni açısından sağladığı avantajlar nelerdir?
2. Türkiye'nin kuzey yarım kürede bulunmasının tarım ve yaşam koşulları açısından sağladığı dezavantajlar nelerdir?
3. Doğu yarım kürede yer almanın ekonomik ve ticari açıdan avantajları nelerdir?
4. Doğu yarım kürede yer almanın zaman dilimi açısından sağladığı dezavantajlar nelerdir?
5. Türkiye'nin konumu dünya haritasında stratejik olarak hangi önemli bölgelerde yer almasını sağlar?

Bölüm 4: Açık Uçlu Değerlendirme Soruları

1. Türkiye'nin kuzey yarım kürede yer alması, turizm faaliyetlerini nasıl etkiler?
2. Türkiye'nin doğu yarım kürede yer almasının enerji ticareti açısından önemi nedir?

Değerlendirme

Ölçüt	Puan
Kavram tanımlarını doğru ve eksiksiz yapma	20
Avantaj ve dezavantajları tabloya yazma	40
İpucu sorularını doğru analiz etme	20
Açık uçlu soruları açıklayıcı cevaplama	20
Toplam	100

ÜÇÜNCÜ ETKİNLİK

Kıtalar ve Okyanuslar - Türkiye'nin Konumu ve Önemi

1. Aşağıdaki tabloyu kullanarak **kıtalar** ve **okyanusların** temel özelliklerini listeleyin.
2. Daha sonra Türkiye'nin bu kıtalar ve okyanuslar arasındaki **konumunu** inceleyip önemini açıklayın.

Bölüm 1: Kıtalar ve Okyanuslar - Temel Özellikler

Aşağıdaki tabloyu doldurunuz. Verilen başlıklar doğrultusunda kıtaların ve okyanusların temel özelliklerini yazınız.

Kıtalar	İlgili Olduğu Kıtalar ve Okyanuslar	Türkiye'yle Doğrudan Bağlantısı (Var/Yok)

Okyanuslar	İlgili Olduğu Kıtalar ve Okyanuslar	Türkiye'yle Doğrudan Bağlantısı (Var/Yok)

Bölüm 2: Türkiye'nin Konumu ve Önemi

Aşağıdaki soruları cevaplayarak Türkiye'nin kıtalar ve okyanuslar arasındaki yerini tartışın.

1. Türkiye hangi kıtalar üzerinde yer almaktadır?
2. Türkiye'nin üç tarafının denizlerle çevrili olması, ulaşım ve ticaret açısından ne gibi avantajlar sağlar?

3. Türkiye, Asya ve Avrupa kıtalarını birbirine bağlayan bir ülke olarak hangi ekonomik ve kültürel avantajlara sahiptir?
4. Türkiye'nin Akdeniz, Karadeniz ve Ege Denizi'ne kıyısı olmasının stratejik önemi nedir?
5. Türkiye'nin dünya ticaret yolları üzerindeki konumu, enerji taşımacılığı açısından nasıl bir avantaj sağlar?

Bölüm 3: Görsel Etkinlik - Türkiye'nin Konumu Haritada

1. Dilsiz dünya haritası üzerinde Türkiye'nin konumunu işaretleyiniz.



2. Aşağıdaki bölgeleri harita üzerinde renklendiriniz:
 - o Asya Kıtası
 - o Avrupa Kıtası
 - o Afrika Kıtası
 - o Akdeniz ve Karadeniz
3. Türkiye'nin boğazlarını (İstanbul ve Çanakkale Boğazı) harita üzerinde daire içine alınız.

Bölüm 4: Türkiye'nin Stratejik Konumuna Yönelik Açık Uçlu Soru

1. Türkiye, üç farklı kıta ve iki büyük okyanusa yakın bir konumda yer almaktadır. Bu durum, ülkemizin **ticaret**, **enerji taşımacılığı** ve **turizm** gibi faaliyetlerini nasıl etkilemektedir?

Değerlendirme

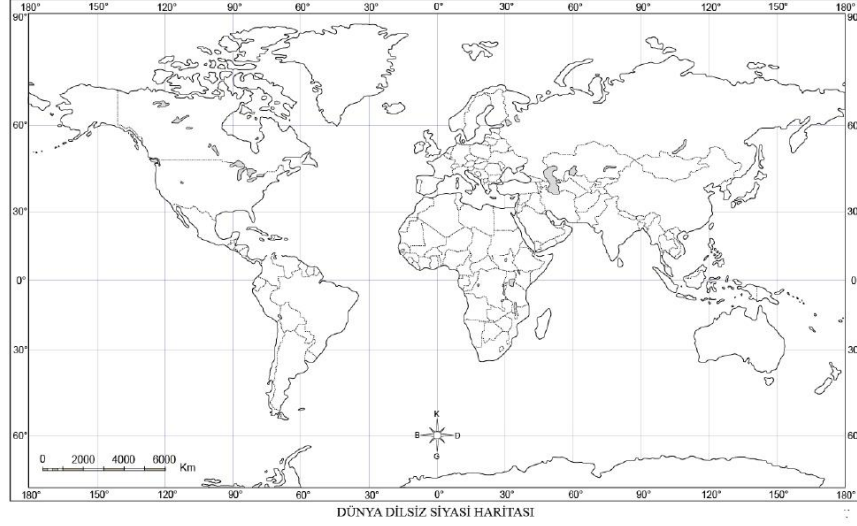
Ölçüt	Puan
Kıtalar ve okyanuslarla ilgili tabloyu doldurma	30

Türkiye'nin konumuna yönelik soruları cevaplama	30
Dünya haritası üzerinde işaretleme ve renklendirme	20
Açık uçlu soruyu açıklayıcı cevaplama	20
Toplam	100

DÖRDÜNCÜ ETKİNLİK

Harita Çalışması İstasyonu (Paralel ve Meridyenler)

1. Aşağıdaki haritada paralel ve meridyen çizgilerini işaretleyiniz. Türkiye'nin yer aldığı enlem ve boylamları belirtiniz.
2. Harita üzerinde Türkiye'nin bulunduğu coğrafi konumu kuzey-güney ve doğu-batı yarım kürelere göre açıklayınız.
3. Türkiye'nin komşularından biri olan herhangi bir ülkenin enlem ve boylamını tahmini olarak işaretleyiniz.



Problem Çözme İstasyonu

1. Ekvatora en yakın kıta hangisidir?

- A. Asya
- B. Avrupa
- C. Afrika
- D. Güney Amerika

2. Türkiye'nin uluslararası ticaret açısından önemi nedir? Açıklayınız:

Konumunun hangi deniz yollarına yakın olduğu, transit ticaretteki rolü ve enerji koridorları üzerindeki yeri gibi özelliklere değininiz.

3. Aşağıdaki durumlardan hangisi Türkiye'nin coğrafi konumunun avantajlarından biridir?

- A. Türkiye, yalnızca bir kıtada yer almaktadır.
- B. Türkiye, ılıman kuşakta yer aldığı için tarım faaliyetleri çeşitlilik gösterir.
- C. Türkiye, Ekvator'a çok yakın olduğu için yıl boyunca yüksek sıcaklıklar görülür.
- D. Türkiye, yalnızca kara ticaretine bağlı bir ekonomiye sahiptir.

Poster Hazırlama İstasyonu (Coğrafi Konumun Avantaj ve Dezavantajları)

- Aşağıdaki başlıklara uygun şekilde Türkiye'nin coğrafi konumunun avantajlarını ve dezavantajlarını yazınız. Poster üzerinde bu bilgileri görselleştirin.

- **Avantajlar:**

- Örneğin, üç tarafının denizlerle çevrili olması, enerji koridorları üzerindeki konumu.

- **Dezavantajlar:**

Ek-6. İYÇEB Testi Ayrıntılı Belirtke Tablosu

İYÇEB Testi Belirtke Tablosu						
Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Ders Saati	Kazanım Açıklaması	Bilişsel Düzey	İYÇEB Testindeki Karşılığı	Soru Sayısı
3. Öğrenme Alanı: İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	2	Jeopolitik, iklim, ulaşım gibi Türkiye'nin mutlak ve göreceli konumu ile ilgili özelliklerine yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır.	Kavrama	1	1
				Kavrama	2	1
				Uygulama	3	1
	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	6	Türkiye'nin yer şekillerine, iklim özelliklerine ve bitki örtüsüne dair haritalar kullanılır.	Kavrama	4	1
				Kavrama	5	1
				Kavrama	6	1
				Kavrama	7	1
				Kavrama	8	1
				Kavrama	9	1
				Uygulama	10	1
				Uygulama	11	1
				Uygulama	12	1
				Kavrama	13	1
	Uygulama	14	1			
	Kavrama	15	1			
	Uygulama	16	1			
	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşeri coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	3	Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir.	Kavrama	17	1
				Kavrama	18	1
				Kavrama	19	1
				Kavrama	20	1
Toplam						20